

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE**

**O FINANCIAMENTO DA EXTENSÃO: CONTRIBUIÇÕES  
PARA O ESTUDO DOS CASOS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS/BRASIL E DA UNIVERSIDADE  
DE LISBOA/PORTUGAL**

**LÍGIA MARIA DE MENDONÇA CHAVES INCROCCI**

**São Carlos, Fevereiro de 2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE**

**LÍGIA MARIA DE MENDONÇA CHAVES INCROCCI**

**O FINANCIAMENTO DA EXTENSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DOS  
CASOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/BRASIL E DA  
UNIVERSIDADE DE LISBOA/PORTUGAL**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em **Ciência, Tecnologia e Sociedade** – PPG CTS – como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Área de Concentração: **Ciência, Tecnologias e Sociedade.**

Orientador: **Prof. Dr. Thales Haddad Novaes de Andrade**

**Fevereiro de 2019**

**São Carlos – SP**



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Lígia Maria de Mendonça Chaves Incrocci, realizada em 27/02/2019:

---

Prof. Dr. Thales Haddad Novaes de Andrade  
UFSCar

---

Prof. Dr. Antonio Ribeiro de Almeida Junior  
USP

---

Prof. Dr. José Luís de Oliveira Garcia  
ULisboa

---

Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy  
UNESP

---

Profa. Dra. Ariadne Chloe Mary Furnival  
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) José Luís de Oliveira Garcia e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

---

Prof. Dr. Thales Haddad Novaes de Andrade

**DEDICATÓRIA**

Àqueles que dispõem de seu tempo e conhecimento para, com toda paciência, nos ensinar um pouco mais sobre a sociedade que tão cegamente tentamos compreender.

Aos interlocutores que aceitam de braços abertos tanto os cientistas que tentam transpor os muros da universidade, quanto àqueles que verdadeiramente constroem pontes para a Torre de Marfim.

## ***AGRADECIMENTOS***

Aos meus pais, Sinhá e Carlos, e irmãos, Caio e Lucas. Por serem aqueles que fazem qualquer esforço valer a pena. Por quem me levanto todos os dias determinada a conquistar um pouquinho mais, dar mais um passo, me superar. São vocês que estão comigo.

Aos meus tios, Ana e Nei, e minha prima, Helena, que são torcida e apoio incondicional.

Ao Luís, meu incentivador assíduo e companheiro de todas as horas. Que aguenta pacientemente meu mau humor quando a escrita trava.

Ao professor Thales, pela orientação assertiva. Por partilhar comigo tanto conhecimento. Por acreditar no meu potencial e me possibilitar aprender, vivenciar e experienciar 4 anos de academia.

Aos amigos do doutorado da UFSCar, com quem compartilhei angústias e descobertas ao longo desta trajetória.

Ao professor José Luís Garcia. Que me apresentou à Universidade de Lisboa e, pacientemente, me permitiu perceber as particularidades locais. Que acrescentou tanto a esta tese.

Aos colegas da Universidade de Lisboa, pelos ensinamentos e discussões teóricas.

Aos docentes e funcionários de ambas as instituições, sem os quais esta tese não teria chegado ao final.

Agradeço a CAPES pelo financiamento tanto desta pesquisa, quanto da participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

Por fim, meu eterno agradecimento ao ex-presidente Lula e à ex-presidenta Dilma. Por tornarem possível o crescimento da ciência no Brasil, por investirem nas universidades e nas pesquisas, por reconhecerem o valor que nós, cientistas, temos. Por me possibilitarem ter uma profissão.

**EPIGRAFE**

*Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço.*

*Marilena Chaui*

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender o fortalecimento da extensão universitária/terceira via no *campo científico* a partir dos editais ProExt/MEC no Brasil e do Horizonte 2020 em Portugal. Os *lócus* de pesquisa são a Universidade Federal de São Carlos/Brasil e Universidade de Lisboa/Portugal. E a coleta de dados passou pela presença da pesquisadora no país europeu em decorrência de bolsa de fomento à pesquisa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), no período situado entre os meses de setembro e dezembro de 2017. Ponto de partida para a análise proposta, os editais ProExt/MEC e Horizonte 2020 são considerados os dois principais editais no que concerne à extensão/terceira via, nos respectivos países. E a análise destes nos auxiliará na compreensão do fortalecimento de projetos de pesquisa que incorporem em suas práticas o saber local, o viés do desenvolvimento social e a valorização da sociedade extra muros universitários. Para tanto, questiona-se: De que forma falar em aproximação, democratização e mediação sem que todos os atores sejam efetivamente envolvidos e ouvidos? Quais cientistas fazem extensão/terceira via no âmbito universitário? Para quê e para quem o fazem? Quais os jogos de poder implicados no fazer extensionista/ da terceira via? Como a extensão/terceira via são contabilizadas para o acúmulo de capital científico? Estas e outras questões, bem como a análise dos dados levantados, nos permitiu concluir que inclusão da sociedade na posição de mais um elemento presente na estrutura do *campo científico* não causou o efeito previsto nos editais analisados. Ou seja, que as regras do referido campo não foram alteradas em função do fortalecimento da extensão/terceira via, e a estrutura deste continua inalterada no sentido hierárquico universidade/sociedade.

**Palavras-chave:** Extensão Universitária; Terceira Via; Campo Científico; Universidade de Lisboa; Universidade Federal de São Carlos.

## ABSTRACT

This work has the goal to understand the university extension/third mission strengthening in the scientific field from the public notices ProExt/MEC in Brazil and Horizonte 2020 in Portugal. The research *locus* are the Sao Carlos Federal University/Brazil and Lisbon University/Portugal. The data collection went through the researcher presence in the European country as a result of a research fomentation scholarship of the Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE), during the period between the months of September and December of 2017. Starting point for the proposed analysis, the ProExt/MEC and Horizonte 2020 public notices are considered the main notices in regards to the extension/third mission, in the respective countries. The analysis of those will help us comprehend the strengthening of research projects that incorporate in their practice the local knowledge, the social development bias and the valorization of the community beyond the university walls. For this purpose, we question: In which manner should we talk about approximation, democratization and mediation without having all the actors effectively involved and heard? Who are the scientists doing the extension/third mission in the university scope? For what and for who do they do it? What are the power struggles implied in the extension/third mission production? How is the extension/third mission contabilized for the scientific capital gathering? These and other questions, as well as the analysis of the gathered data, have allowed us to conclude that the inclusion of the society in the position of a further element present in the structure of the scientific field didn't have the effect envisaged in the analyzed notices. In other words, the rules of the aforementioned field weren't altered in function of the extension/third mission strengthening, and the structure remains unchanged in the hierarchic way university/community.

**Keywords:** University Extension; Third Mission; Scientific Field; Lisbon University; Sao Carlos Federal University.

## LISTA DE ABREVIACÕES

ACIEPES: Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

C&T: Ciência e Tecnologia

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CT&I: Ciência, Tecnologia e Inovação

CTS: Ciência, Tecnologia e Sociedade

ESCT: Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia

FAPEMIG: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FORPROEX: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras

H2020: Horizonte 2020

IES: Instituição de Ensino Superior

IPES: Institutos Públicos de Ensino Superior

JNICT: Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica

L2020: Lisboa 2020

MEC: Ministério da Educação

MinC: Ministério da Cultura

ONGs: Organizações Não Governamentais

P&D: Pesquisa e Desenvolvimento

PCT: Políticas de Ciência e Tecnologia

PDSE: Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior

ProEx: Pró-Reitoria de Extensão

ProExt: Programa de Extensão Universitária

TCC: Trabalho de conclusão de Curso

TS: Tecnologias Sociais

TULHA: Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História

UEM: Universidade Estadual de Maringá

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UL: Universidade de Lisboa

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Recursos Disponibilizados por Ano pelo ProExt/MEC / Milhões de Reais - 2009/2016 .....	69
Gráfico 02	Projetos Aprovados por Ano pelo ProExt/MEC / Tipo de Instituição - 2009/2016 .....	70
Gráfico 03	Projetos ProExt/MEC por região em % - 2009/2016 .....	71
Gráfico 04	Recursos ProExt/MEC por região/ano - 2009/2016 .....	72
Gráfico 05	Projetos ProExt/MEC por Linha Temática em % - 2009/2016 .....	73
Gráfico 06	Distribuição dos Projetos de Extensão da UFSCar pelos Eixos Analíticos - 2009/2016 .....	77
Gráfico 07	Desdobramentos dos projetos inseridos na categoria “projetos de pesquisa” do Currículo Lattes e financiados por editais de extensão - 2009/2016 .....	84
Gráfico 08	Participação discente nos projetos inseridos na categoria “projetos de extensão” do Currículo Lattes - 2009/2016 .....	85
Gráfico 09	Produção acadêmica oriunda dos projetos inseridos na categoria “projetos de extensão” do Currículo Lattes - 2009/2016 .....	86
Gráfico 10	Produção técnica oriunda dos projetos inseridos na categoria “projetos de extensão” do Currículo Lattes - 2009/2016 .....	87
Gráfico 11	Distribuição dos projetos da UFSCar por área do conhecimento - 2009/2016 .....	88
Gráfico 12	Relação entre diferentes tipos de projetos/ano - 2009/2016 .....	89
Gráfico 13	Valor total obtido pela UFSCar nos editais ProExt/MEC por item financiável - 2009/2016 .....	90
Gráfico 14	Taxa de Sucesso na Aprovação de Projetos por Portugal/União Europeia no Horizonte 2020 entre 2014 e 2017 .....	100
Gráfico 15	Porcentagem do financiamento em Portugal por Tipo de Entidade no Horizonte 2020 entre 2014 e 2017 .....	102
Gráfico 16	Distribuição dos recursos do Horizonte 2020 entre os 7 pilares .....	103
Gráfico 17	Porcentagem do financiamento em Portugal por Pilar no Horizonte 2020 entre 2014 e 2017 .....	105
Gráfico 18	Investimento total em Mil Milhões de Euros em cada uma das Linhas de Pesquisa do pilar Desafios Societais - 2014/2017 .....	106
Gráfico 19	Operações aprovadas pela Universidade de Lisboa no Horizonte 2020 por Área do Conhecimento - 2014/2017.....	111
Gráfico 20	Operações aprovadas pela Universidade de Lisboa no Horizonte 2020 por Categoria Analítica - 2014/2017.....	113
Gráfico 21	Projetos vinculados à Terceira Via desenvolvidos pela Universidade de Lisboa por Categoria Analítica - 2014/2017 .....	115

**LISTA DE DIAGRAMAS**

Diagrama 01	Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade Federal de São Carlos .....	122
Diagrama 02	Relação entre a extensão e a sociedade a partir das categorias de pesquisa .....	124
Diagrama 03	Panorama total da extensão na UFSCar .....	125
Diagrama 04	Relação ente o edital Horizonte 2020, a terceira via e a Universidade de Lisboa .....	126
Diagrama 05	Panorama total da terceira via na Universidade de Lisboa .....	128
Diagrama 06	Relação de fagocitose entre a universidade e a sociedade .....	130

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 01	Concepção de Extensão nas instituições públicas de educação superior/1993 .....	66
Quadro 02	Concepção de Extensão nos instrumentos legais nas instituições públicas de educação superior/2004 .....	66
Quadro 03	Distribuição dos Projetos de Extensão da UFSCar pelas Linhas Temáticas .....	75

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 01	Projetos e Propostas Apresentadas/Aprovadas por Portugal/União Europeia no Horizonte 2020 entre 2014 e 2017 .....	99
Tabela 02	Valor do financiamento para Portugal no Horizonte 2020 entre 2014 e 2017 .....	101
Tabela 03	Participação Portuguesa no Horizonte 2020 em Financiamento por Pilar entre 2014 e 2017 .....	104
Tabela 04	Participação Portuguesa no Horizonte 2020 por Tipo de Entidade referente ao pilar Desafios Societais entre 2014 e 2017 .....	107

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2. INDICATIVOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>19</b>
2.1. Delimitando o Objeto .....	19
2.2. Coleta de Dados .....	22
2.2.1. Movimento 1: coleta e sistematização dos dados dos resultados dos referidos editais entre os anos de 2009 e 2018 .....	23
2.2.2. Movimento 2: desdobramento e ampliação dos resultados da relação edital/universidade para o contexto local das universidades em pauta .....	24
2.3. Categorias Analíticas .....	26
<b>3. CONSTITUIÇÃO E TENSÕES DO CAMPO CIENTÍFICO</b> .....	<b>32</b>
3.1. A construção social dos diferentes saberes: contra uma “inflação de intelectuais” ....	32
3.2. A escola enquanto via de obtenção de <i>capital simbólico</i> .....	35
3.3. O <i>Campo Científico</i> .....	40
3.4. Pontes para a Torre de Marfim .....	45
3.4.1. A ciência em xeque .....	46
3.4.2. A Construção de uma “Agenda” .....	51
3.5. Uma quebra da hierarquia ou uma reestruturação da vigente? .....	55
<b>4. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL</b> .....	<b>58</b>
4.1. Extensão Universitária no Brasil .....	59
4.2. ProExt/MEC .....	67
4.3. A Extensão Universitária na UFSCar .....	74
<b>5. A TERCEIRA VIA EM PORTUGAL</b> .....	<b>92</b>
5.1. A Terceira Via na realidade portuguesa .....	92
5.2. Horizonte 2020 .....	98
5.3. A Universidade de Lisboa e a Terceira Via .....	109
<b>6. REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE / SOCIEDADE ...</b>	<b>118</b>
6.1. A Universidade .....	118
6.2. Uma Estrutura Estruturada e Estruturante .....	120
6.3. Relação de fagocitose entre a universidade e a sociedade .....	129
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>136</b>

# 1. INTRODUÇÃO

A extensão, considerada um dos pilares da universidade no Brasil, fez parte da minha formação acadêmica desde o primeiro semestre da graduação, no ano de 2006. À época, recém-chegada ao campo universitário, comecei a participar das reuniões do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história (Tulha), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Ali a proposta era não somente o desenvolvimento de pesquisas acerca da realidade indígena no Paraná, mas também o desenvolvimento de laços e troca de informação e conhecimento com os índios e aldeias localizados no estado.

A época o termo “extensão universitária” não aparecia nas falas e teorias estudadas, porém revisitando o contexto no qual estava inserido o Tulha, podemos afirmar que ali estavam presentes os preceitos extensionistas.

Mesmo que recém-chegada à graduação, com um ínfimo conhecimento do que são as ciências sociais, e sem bagagem teórica nenhuma, senti, desde o primeiro projeto, estranhamento com relação a algumas das ações ali desenvolvidas. Uma das iniciativas de destaque no laboratório foi uma ação conjunta entre os cursos de Ciências Sociais e Agronomia, cujo objetivo era ensinar aos índios de determinada aldeia o manuseio de um trator a fim de proporcionar o plantio e colheita de soja em seu território. Nós, cientistas sociais, faríamos o contato e as observações de campo, os agrônomos coparticipariam com os ensinamentos técnicos.

Peixe pequeno, restringi-me a fazer o que me foi orientado. Porém passei anos com algumas questões na cabeça: queriam os índios aprender a plantar soja? Não teriam eles conhecimento suficiente para fazer outro uso do seu território? De quem teria sido a iniciativa do projeto? Os índios teriam participado da elaboração do mesmo ou seu papel teria permanecido restrito à aprendizagem do funcionamento do trator? Ao final, quais os benefícios do plantio de soja?

As respostas, nunca soube. A minha curiosidade acadêmica e o excesso de ofertas de projetos me fizeram desbravar outros terrenos das ciências sociais.

Os questionamentos daquele primeiro contato com a então desconhecida (ao menos para mim) extensão universitária foram ampliados a cada projeto, até começarem a ganhar substância durante o mestrado. Substância encorpada com a experiência de pesquisa, mas também com a teoria. Até culminarem nesta tese.

Esta pretende discutir a extensão universitária, nomenclatura brasileira, e a terceira via<sup>1</sup>, denominação portuguesa, enquanto um tema cada vez mais relevante nos estudos das universidades brasileira e portuguesa. Para tanto, parte-se da necessidade de compreensão da ciência e da universidade enquanto um *campo* que, dentre seus jogos de disputas, em determinado momento passou a considerar a incorporação das sociedades e do saber local às pesquisas um movimento não apenas válido, como valorizado.

Os *loci* de pesquisa são a Universidade Federal de São Carlos/Brasil e Universidade de Lisboa/Portugal. E a coleta de dados passou pela presença da pesquisadora no país europeu em decorrência de bolsa de fomento à pesquisa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), no período situado entre os meses de setembro e dezembro de 2017.

O ponto de partida para a análise proposta são os editais ProExt/MEC no Brasil e Horizonte 2020 em Portugal. Considerados os dois principais editais no que concerne à extensão/terceira via, nos respectivos países, a análise deste nos auxiliará na compreensão do fortalecimento de projetos de pesquisa que incorporem em suas práticas o saber local, o viés do desenvolvimento social e a valorização da sociedade extramuros universitários.

A história da extensão universitária/terceira via, seja no Brasil ou em Portugal está repleta de críticas à proximidade desta com o Estado. Por um lado, argumentou-se por muito tempo no Brasil que a extensão possui um caráter “salvacionista”, que seria apenas um meio de “redenção” da universidade e do Estado para com a sociedade, que atuaria em substituição às Políticas Públicas de Assistência Social. Por outro, as críticas à terceira via em Portugal recaem sobre a relação entre Estado/Iniciativa Privada/Universidade.

Tais críticas podem ser encontradas em trabalhos como Jezine (2004), Angelim (2010), Soares (2007), Brandão (2017), Curto (2014) e Hespanha (2014) que afirmam não importar quantos mecanismos de avaliação e validação das atividades extensionistas/terceira via existam, a exemplo do FORPROEX e da JNICT, a extensão/terceira via não consegue efetivamente cumprir os objetivos sobre os quais foram fundadas. Posto que não correspondem a uma demanda que parte da Sociedade, mas configuram uma imposição construída sob os termos daqueles que detém o *capital cultural* instituído.

Neste trabalho, sob outra perspectiva, questiona-se a existência de um “faz de conta” que estamos abrindo os muros da universidade a outros atores quando, na realidade, apenas se

---

<sup>1</sup> Segundo Teixeira (2015, p. 59), “Na Europa continental o termo correlato à extensão mais adotado é “Terceira Missão” (Third Mission) ou Terceira Via. Cujas nomenclaturas surgem em referência àquelas que seriam as duas primeiras e fundamentais missões da universidade: ensino e pesquisa. A terceira via se subdivide em três sub-áreas: Educação Continuada; Transferência de Tecnologia e Inovação; e Engajamento Social. Ou seja, uma tentativa de abarcar os interesses dos diferentes atores acima colocados.

está a manter a mesma estrutura social de sempre. E, para tanto, utilizando da extensão/terceira via enquanto *capital científico* válido à conquista de autoridade dentro das referidas instituições.

É fato, porém, que a regulamentação da extensão/terceira via – por meio das Juntas, Fóruns e editais específicos – possibilitou a estas se consolidarem, adquirir reconhecimento e, conseqüentemente, ampliar seu espaço no interior das Instituições de Ensino Superior.

Conforme poderá ser observado, os investimentos em atividades extensionistas/terceira via cresceram consideravelmente em comparação com outros âmbitos universitários desde a consolidação dos editais específicos, no caso aqui posto, o ProExt/MEC (Brasil) e o Horizonte 2020 (Portugal). O aumento no fomento demonstra que os pesquisadores das IES têm direcionado seus esforços ao desenvolvimento de projetos de extensão/terceira via ao observarem que estas têm trazido resultados válidos ao acúmulo de *capital*. Afinal, quanto mais recursos esses captam para suas universidades por meio de financiamento, maior o seu reconhecimento dentro do *campo científico*.

Pierre Bourdieu traz a base teórica utilizada nesta tese. Em seus escritos, defende que a sociedade é construída a partir de uma estrutura estruturada e estruturante. A partir da qual são constituídos *campos* de disputa de poder e definição de hierarquias. Um destes seria o *campo científico*. Definido enquanto lugar de luta política pela dominação científica.

O que implica dizer que em meio às disputas vivenciadas pelos pesquisadores, em função da posição que ocupam ou pretendem ocupar, os objetos de pesquisa serão também frutos indissociavelmente políticos e científicos. Ou seja, desde a determinação das linhas de pesquisa contempladas pelo edital, passando pelo currículo dos pesquisadores, até a aprovação dos projetos, estamos em meio a um complexo jogo que caminha entre a ciência e o Estado.

Afirmção que pode ser apreendida ao observarmos a extensão universitária desde o seu princípio. E que sustenta a escolha do autor e dos conceitos utilizados ao longo da tese para nos auxiliar na reflexão acerca dos dados coletados, das conexões feitas, da análise proposta.

Dentre Declarações, leis e a criação de órgãos regulamentadores das atividades científicas e dos investimentos em Inovação, Ciência e Tecnologia, extensão/terceira via estão permeadas por tentativas de controle e regulamentação. Ações que tem origem em acordos entre a universidade e o Estado, que determinam os âmbitos e contextos do desenvolvimento da extensão universitária nos países em pauta.

O fortalecimento da extensão/terceira via no campo científico perpassa, portanto, pelo estabelecimento de regras, mecanismos e ações que a qualifiquem enquanto capital válido. Processo que tem se concretizado desde seu surgimento.

Torna-se, desta forma, essencial que analisemos tal fortalecimento sem que seja deixada de lado a estrutura, prevista por Bourdieu, em que a extensão/terceira via estão inseridas. Ressalta-se, no entanto, que estruturas não são fixas, se movimentam de acordo com as batalhas travadas em seus campos. A extensão/terceira via propõem acrescentar ao jogo científico mais um elemento: a sociedade. E com isso, quem sabe, mudar as regras em vigor.

Neste sentido, questiona-se: De que forma falar em aproximação, democratização e mediação sem que todos os atores sejam efetivamente envolvidos e ouvidos? Quais cientistas fazem extensão/terceira via no âmbito universitário? Para quê e para quem o fazem? Quais os jogos de poder implicados no fazer extensionista/ da terceira via? Como a extensão/terceira via são contabilizadas para o acúmulo de capital científico?

Uma vez apresentadas as perguntas de pesquisa, pode-se afirmar que o objetivo geral deste projeto é compreender o fortalecimento da extensão universitária/terceira via no *campo científico* a partir dos editais ProExt/MEC no Brasil e do Horizonte 2020 em Portugal.

A fim de alcançar o objetivo proposto, o presente texto está subdividido em cinco capítulos, para além do primeiro que é esta introdução. O segundo traça os percursos metodológicos da presente pesquisa. A construção do objeto, das categorias de análise, os instrumentos de coleta de dados, os argumentos que nos levaram a selecionar um dado e detrimento de outro.

Já o terceiro busca uma reflexão acerca dos jogos de disputa pela *autoridade científica*, pela legitimidade, pela obtenção de *capital científico*, enfim, nos conflitos que levam à expansão do *campo científico*.

O quarto, por sua vez, apresenta o contexto do surgimento da extensão universitária no Brasil, perpassa pelos dados acerca do edital ProExt/MEC, culminando na análise dos dados referentes ao cenário extensionista da Universidade Federal de São Carlos.

Ao quinto capítulo coube a contextualização da terceira via nas universidades portuguesas, bem como traz os dados referentes ao edital Horizonte 2020. Além da apresentação da análise dos dados que representam a posição da terceira via na estrutura vigente da Universidade de Lisboa.

Por fim, o último capítulo comporta as reflexões oriundas da análise dos dados expostos nos capítulos anteriores, sob a tentativa de apreender a relação entre a teoria exposta acerca da extensão/terceira via e a realidade obtida junto às universidades.

## 2. INDICADORES METODOLÓGICOS

O desenvolvimento da metodologia de qualquer pesquisa não é um processo simples. Ao considerarmos que toda e qualquer pesquisa, independentemente da área do conhecimento, é fluida, não fixa, e possui variáveis que se apresentam, muitas vezes de repente, ao longo do processo de construção da mesma.

Com a presente pesquisa não foi diferente. Desde a concepção inicial do projeto, do objeto de pesquisa, da primeira tentativa de delimitação deste, ainda antes do processo seletivo para ingresso no PPG CTS (Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade), a metodologia passou por ajustes, definições, redefinições e questionamentos. Até que, enfim, pudesse dar conta de um objeto amplo e complexo como o que está aqui posto.

Os questionamentos e as dúvidas vieram dos mais diferentes prismas: restringir à UFSCar ou fazer um estudo comparativo? Analisar a partir do macro, âmbito nacional, ou manter-se sempre ao micro, local? Um estudo somente teórico ou o campo seria necessário? De qual concepção de extensão partir, da presente nas teorias ou da definição empírica dos extensionistas? Fazer o trabalho de campo, conversar com extensionistas, estudantes, Sociedade, ou partir das informações que eles fornecem pelos meios oficiais?

Perguntas que abriam caminhos nem sempre claros e de fácil escolha, mas que foram fortalecidos e solidificados a cada decisão dando origem a esta pesquisa.

Neste primeiro e breve capítulo a proposta é esclarecer algumas dessas decisões que guiaram o percurso metodológico desta pesquisa. A fim de iluminar os próximos passos que serão apresentados e proporcionar uma leitura mais clara e coerente da presente tese.

### 2.1. Delimitando o Objeto

A delimitação de um objeto parte de algumas perguntas iniciais: o que vou pesquisar? Por quê? Sob qual perspectiva? Em qual período de tempo? Qual recorte farei?

Desde o primeiro esboço da tese, da primeira conversa com o orientador, ficou definido que o tema da pesquisa seria a extensão universitária. Um tema de interesse de ambos e que se enquadraria no escopo do PPG CTS.

Já no mestrado me deparei com outra face da academia. Se em um primeiro momento estava restrita à orientação dos docentes e a participação no projeto tinha início com os

trabalhos de campo. Agora, no mestrado, pude participar da elaboração, da concepção dos projetos, da delimitação dos objetos, escolha do campo, da metodologia e, inclusive, do enquadramento desses enquanto extensão.

Nos dois anos em que estive no mestrado coparticipei da experiência, junto aos meus orientadores, submeter e aprovar três projetos de extensão. Um na área da educação e dois vinculados ao que chamamos de Tecnologias Sociais (TS). Um em âmbito local, financiado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Itajubá (ProEx UNIFEI), outro sob edital estadual junto à FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais), e o terceiro aprovado em Chamada Universal do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Faz-se importante destacar que, embora todos os projetos tenham sido concebidos sob os preceitos da extensão, designados a ter caráter extensionista, somente dois dos três editais eram efetivamente voltados à extensão: o da ProEx e o da FAPEMIG. O edital CNPq, por sua vez, estava autocaracterizado enquanto edital de financiamento de pesquisa.

Houve, posteriormente a aprovação desses, a tentativa de aprovação da continuidade dos projetos de TS via edital ProExt/MEC. Entretanto, ainda que tenha sido aprovado, não obtivemos a liberação de recursos.

Os projetos aprovados, justamente pela vertente extensionista, ressaltavam a conexão entre a universidade e a Sociedade. Um deles com as escolas da rede municipal de uma cidade do Sul de Minas Gerais, os outros dois com uma associação e uma cooperativa de artesãos.

Durante a elaboração, desenvolvimento e encerramento dos mesmos, houve sempre a preocupação por parte dos integrantes envolvidos com a valorização do conhecimento da Sociedade, daqueles que chamávamos interlocutores. Ignorávamos, no entanto, não sei se involuntária ou propositalmente, que efetivamente os projetos tinham sido criados e continuavam sendo desenvolvidos sem efetiva participação desses interlocutores. Visto que estes não estavam presentes durante as reuniões que deram origem à ideia e continuavam não estando naquelas que direcionavam os próximos passos, as decisões, etc.

No correr dos projetos tal perspectiva não gerou nenhum tipo de incomodo aos pesquisadores. Fazíamos nossas reuniões dentro da universidade, definíamos rumos e, em seguida, íamos ter com os interlocutores. Afinal, se estávamos em campo, se dialogávamos com eles, se ouvíamos suas necessidades e buscávamos supri-las, fazíamos extensão. Será?

A reflexão acerca dos significados dos pensamentos e ações postos acima surgiu somente quando comecei a elaboração do pré-projeto desta tese. Foi o momento em que as

indagações acerca do projeto no Tula voltaram a tona e se somaram as inquietações até então ignoradas sob os trabalhos em desenvolvimento.

Estávamos nós efetivamente desenvolvendo projetos que valorizavam o diálogo, o conhecimento dito leigo, as experiências locais, rompendo os muros da universidade rumo à construção conjunta de conhecimento entre Sociedade e universidade, como prevê a extensão. Ou estávamos, na verdade, nos valendo de tais preceitos para a obtenção de recursos para efetivamente nos debruçarmos sobre projetos de pesquisa e, conseqüentemente, aumentarmos nosso *capital científico*? Questões complexas e inquietantes que deram origem a esta tese.

Levantadas as inquietações que sustentam a escolha do presente objeto, foi necessário delimitar os demais elementos que o compõem. Enquanto *locus* optou-se, em primeiro momento, pela UFSCar. Por um lado por onde está alocado o PPG CTS, por outro, por representar uma das maiores e mais antigas universidades e Pró-Reitorias de Extensão do país. Em um segundo momento, foi acrescentada ao projeto a Universidade de Lisboa em função da oportunidade de participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PDSE/CAPES), bem como de enriquecimento da tese com a ampliação do objeto para um estudo comparativo.

A temporalidade ou o período de abrangência do objeto foi determinado após o levantamento do contexto histórico e a observação de que o edital de fomento às atividades extensionistas do Programa de Extensão Universitária – ProExt – do Governo Federal está marcado enquanto o primeiro, principal e maior edital voltado à extensão universitária. Uma vez que foi criado a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Cultura (MinC) e o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o FORPROEX. Sob a finalidade de destinar recursos aos projetos de extensão das Instituições de Ensino Superior (IES), além de regulamentar e aplicar os mecanismos de avaliação desenvolvidos pelo FORPROEX para análise da situação extensionista do Brasil.

Para a definição da temporalidade do objeto desta tese, considerou-se que, apesar de ter sido criado entre 1994 e 1995 e da sua institucionalização ter ocorrido em 2008, os editais ProExt/MEC estão restritos aos anos de 2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017. Período dentro do qual está centrada esta pesquisa.

Em consonância, Portugal tem o edital Horizonte 2020 como principal meio de incentivo às atividades previstas pela terceira via. Este traz como perspectiva fortalecer o quadro de inovação e investigação dos países europeus no período de sete anos – situado entre os anos de 2014 e 2020.

Determinou-se, portanto, que o objeto desta tese seria a extensão universitária na Universidade Federal de São Carlos e a chamada terceira via na Universidade de Lisboa, no período entre 2009 e 2017. Ainda que a previsão do edital Horizonte 2020 seja o financiamento até o ano de 2020.

## 2.2. Coleta de Dados

Delimitado o objeto, o próximo passo concerne à definição dos métodos e instrumentos de coleta de dados. Tal passo partiu do maior questionamento relativo à tese em pauta: fazer uma pesquisa de campo ou partir para o cunho quantitativo? Teríamos por base um trabalho de campo, de diálogo com os atores extensionistas da Sociedade intra e extramuros, acompanharíamos o dia-a-dia dos projetos, observaríamos suas ações e falas, reuniões, em suma, como diria Latour, a “vida de laboratório”? Ou a opção seria seguir o caminho oposto, pela vertente quantitativa, banco de dados, análise textual dos editais, categorização, gráficos, diagramas?

A primeira resposta que emergiu foi: vamos conciliar ambos. Mas logo foi descartada. A junção das duas alternativas tornaria a pesquisa muito extensa, logo a qualidade e o aprofundamento ficariam prejudicados.

A tendência, então, foi pender para o qualitativo. O trabalho de campo é inerente às ciências sociais. É difícil, ao menos para alguém com a minha formação de registro em caderno de campo, de diálogo, de observação, deixar de lado esses instrumentos de coleta de dados.

Dificuldade que precisou ser superada uma vez que foi realizado o Estado da Arte das publicações acerca da extensão universitária no Brasil e da terceira via em Portugal. Observou-se que quase a totalidade dos artigos, livros, *papers*, teses, dissertações, Trabalhos de Conclusão de Curso encontrados e inseridos dentro da referida temática podiam ser divididos em três linhas: 1) relato dos pesquisadores detalhando suas experiências com projetos de extensão, suas dificuldades, seus limites, conquistas, resultados; 2) teorias que buscam compreender o lugar da extensão/terceira via dentro da universidade; 3) pesquisas, como esta, que partiam da observação do campo<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Como exemplo, além das referências que serão apresentadas no próximo capítulo, podemos citar a Coletânea organizada pelo pesquisador Felipe Addor (2015) e composta por três volumes: “Percurso na Extensão

Concluiu-se, a partir do Estado da Arte, de um lado que uma pesquisa de cunho quantitativo, a partir de bancos de dados e análise dos editais, configurava uma lacuna nos estudos acerca da extensão / terceira via. De outro, que a visão dos atores extensionistas acerca de seus projetos já está exposta e publicada da forma mais limpa possível: escrita por eles mesmos.

A opção por um dos caminhos da encruzilhada ficou, portanto, mais claro. Restava decidir quais instrumentos utilizar e como.

Conforme exposto acima, os editais ProExt/MEC e Horizonte 2020 foram os pontos de partida para a apreensão do cenário extensionista/terceira via no interior das universidades selecionadas. A partir deles foram realizados dois movimentos: 1) coleta e sistematização dos dados dos resultados dos referidos editais entre os anos de 2009 e 2018, com exceção aos anos em que não tivemos acesso aos resultados; 2) desdobramento e ampliação dos resultados da relação edital/universidade para o contexto local das universidades em pauta.

### 2.2.1. Movimento 1: coleta e sistematização dos dados dos resultados dos referidos editais entre os anos de 2009 e 2018

A coleta e sistematização dos dados do edital de fomento ProExt/MEC foi um processo lento e difícil. O resultado dos editais entre os anos de 2009 e 2016 (a exceção de 2012) estava disponível na página web oficial somente do formado digital .pdf. O que significa que estavam em um arquivo estático, que não permite a manipulação dos dados do mesmo.

O primeiro passo foi, portanto, a conversão do arquivo para a extensão .xlsx, passível de manipulação nos programas Excel e Acces, nos quais montamos nosso banco de dados do referido edital. Com a conversão muitas das informações vieram quebradas, fragmentadas, o que exigiu um trabalho minucioso de reconstrução dos arquivos.

Não sendo suficiente o trabalho de reconstrução, as categorias de informação entre os editais dos diferentes anos também vieram desconstruídas. Enquanto alguns possuíam informações completas acerca das instituições, coordenadores, resumo dos projetos, valores financiados, outros possuíam informações escassas. Tornando necessária a mineração dos dados para preenchimento adequado das tabelas de forma a viabilizar a formação de um

banco de dados único, composto pelos resultados dos editais dos anos 2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015 e 2016.

Com o banco de dados único consolidado, foram observados e sistematizados pontos como a distribuição dos recursos entre as linhas de pesquisa, regiões do país e tipos de instituições, o crescimento e declínio do montante destinado ao edital, entre outros capítulos relevantes à compreensão da expansão das atividades extensionistas no Brasil.

Os dados e informações do edital Horizonte 2020 (H2020), por outro lado, foram disponibilizados pelos organizadores do edital de forma muito mais acessível. Além dos resultados já estarem com extensão .xlsx, logo manipuláveis, parte desses já haviam sido sistematizados pelos mesmos. Cabendo a nós a apreensão daqueles que se mostraram relevantes para esta pesquisa, bem como a organização das categorias de análise. O foco neste foi a participação portuguesa no âmbito do H2020.

### 2.2.2. Movimento 2: desdobramento e ampliação dos resultados da relação edital/universidade para o contexto local das universidades em pauta

Finalizado o primeiro movimento, a ser apresentado nos capítulos seguintes deste texto, o segundo consistiu na filtragem dos dados primeiramente obtidos, agora com foco nas instituições escolhidas. Obteve-se, portanto, os resultados da participação da UFSCar no edital ProExt/MEC e da UL no H2020.

A primeira constatação foi de que somente o resultado da conciliação editais/universidades seria insuficiente para obter panorama extensionista/terceira via satisfatório para a tese. Procedeu-se, a partir daí, a seleção de novos dados e fontes de informação para suprir a demanda posta.

No que diz respeito à UFSCar, a primeira filtragem resultou em 173 projetos/programas submetidos ao edital ProExt/MEC. Destes, 78 foram aprovados e contemplados com recursos. Considerando o total de submissões, contempladas ou não, obtivemos 107 coordenadores, ou seja, pesquisadores que enviaram seus projetos para apreciação e tentativa de obtenção de recursos.

O pensamento base foi de que estes representariam os docentes extensionistas da UFSCar, afinal, haviam submetido projetos o principal edital de fomento à extensão universitária do Brasil.

A partir da listagem desses 107 coordenadores, a opção mais lógica foi acessar o currículo destes, disponível na Plataforma Lattes, e mapear as ações extensionistas ali postas. O Currículo Lattes representa no Brasil uma Plataforma unificada de registro da produção e dos campos científicos. Mais uma vez, não poderíamos recorrer a melhor fonte de informação do que aquela apresentada e validada pelos próprios pesquisadores.

Durante a análise dos currículos Lattes dos 107 coordenadores listados, observou-se que 17 destes não apresentaram nenhuma referência à extensão universitária, ou seja, não inseriram nos campos do Lattes relativos à extensão nenhum dado, projeto, programa, curso, etc.. Portanto, a amostra avaliativa dos docentes extensionistas da UFSCar ficou restrita a 90 pesquisadores.

A escolha do Currículo Lattes se sustenta sob o pensamento de que um dos quesitos para a submissão e aprovação de projetos nos referidos editais é aquilo que chamaremos de *capital científico* individual dos pesquisadores envolvidos no mesmo, ou seu currículo. Documento este que localiza o pesquisador e sua relevância, por assim dizer, bem como o projeto em si, no *campo científico* em disputa. É, no momento da seleção e aprovação dos projetos, a posição em que o pesquisador principal, a instituição de origem e os demais envolvidos no projeto ocupam nas disputas pela *autoridade científica* que define os contemplados com recursos a cada ano.

Em outras palavras, para o Bourdieu (2007), o “peso” ou o *capital simbólico* do pesquisador no campo científico, a fim de aprovação no edital, dependeria de dois elementos: 1) o conjunto de propriedades distintas e distintivas que possui, que no caso podem ser ilustradas como colocação do mesmo em instituição de destaque, aprovação de artigos em revistas reconhecidas, número de citações, aparecimento na mídia, número de orientandos, aprovações etc.; 2) avaliação por indivíduos ou grupos que reconhecem e compartilham os mesmos esquemas de percepção e apreciação.

Configura-se, deste modo, um ciclo de manutenção e valorização do capital simbólico desses pesquisadores, logo de sua posição estruturada e estruturante do campo científico.

Se para a composição do banco de dados da UFSCar os coordenadores de projetos foram selecionados enquanto ponto de partida. Para construção da análise da Universidade de Lisboa o processo foi diferente. Os dados disponibilizados pelos elaboradores do edital H2020, no que diz respeito ao resultado da aprovação de projetos, contêm somente o nome da instituição beneficiária, resumo do projeto, valor de financiamento, eixo temático e área de abrangência. Portanto, não seria possível fazer qualquer ampliação do escopo a partir do que estava primeiramente acessível.

A opção encontrada foi acessar cada uma das páginas web dos 87 institutos, escolas e redes da UL, posto que nelas estão contidos os projetos desenvolvidos pelos seus pesquisadores e alunos. Tanto aqueles já encerrados, quanto os que se encontram em andamento. Para, a partir daí, proceder à categorização dos mesmos.

Observa-se, neste ponto, que as fontes de informação são constituídas com base nos dados disponibilizados pelos próprios pesquisadores e instituições. Houve a tentativa de acessar os dados do registro interno de ambas as instituições, porém sem retorno efetivo das mesmas.

### **2.3. Categorias Analíticas**

Bancos de dados formados, Lattes e páginas web abertos, a tentativa foi de tornar analíticas as categorias neles presentes. Ou seja, conseguir dotar de sentido aquelas milhares de linhas, colunas, números e palavras. Tornar as análises feitas inteligíveis também para o leitor, que não pôde construir uma zona comum junto a esses.

No que concerne à UFSCar, todos que já preencheram ou ao menos abriram um Currículo Lattes sabem que a própria Plataforma possui suas categorias, suas “caixinhas”, suas subdivisões, dentre as quais precisamos escolher quando necessitamos inserir algum novo feito acadêmico.

O problema, se posso assim chamar, é que nem sempre os limites entre uma “caixinha” e outra estão claros. “Será este um projeto de pesquisa, de extensão ou de desenvolvimento? Não sei... Então colocarei em ‘outros projetos’”. Ou, “Para quê preencher tantas informações? Só o nome está suficiente”.

Ou seja, mesmo que a Plataforma Lattes tenha uma estrutura que sugere a objetividade da sistematização da produção acadêmica, seu preenchimento é realizado pelos pesquisadores e estes o fazem de forma subjetiva. Em outras palavras, cada um se vale das próprias definições ou experiências na hora de abastecer seus currículos.

A reflexão acima é necessária para elucidarmos o processo de categorização desta tese. Ao abrirmos cada um dos 107 currículos da amostra selecionada, observamos que a concepção de extensão universitária é ampla e varia consideravelmente entre os diferentes pesquisadores das diversas áreas.

Foi necessário, diante disso, traçar três parâmetros basilares: 1) respeitaríamos a forma como os próprios pesquisadores haviam caracterizado suas pesquisas; 2) seria necessário encontrar os pontos comuns, palavras-chave, que servissem como ligação entre os currículos e projetos; 3) o ponto de partida para apreensão do que seria ou não tomado enquanto projeto de extensão seria a definição de extensão universitária pelo FORPROEX.

Tomando os três pontos acima como base, procedemos à análise dos Currículos Lattes dos docentes. Deste movimento, emergiram os eixos estruturais abaixo:

1. **Assistencial:** eixo caracterizado por qualquer ação que envolva a transmissão do conhecimento científico por meio de equipamentos públicos e ou privados de modo a beneficiar a população. Por equipamentos são tomados Centros de Referência de Assistência Social, Centros de Atenção Psicossocial, Institutos de Atenção Especializada, hospitais, postos de saúde, clínicas de reabilitação, Organizações Não Governamentais (ONGs), institutos de educação especial cuja finalidade é dar assistência à parcela da população, seja em função de necessidades especiais ou de atendimento direcionado. A maior parte dos projetos inseridos neste eixo pertencem à grande área da saúde e são coordenados por docentes médicos, enfermeiros, assistentes sociais, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, geriatras, etc.. Outra parcela deste eixo corresponde a pedagogos focados em educação especial, assistentes sociais que trabalham com população em situação de risco e vulnerabilidade social como adolescentes sob medida socioeducativa, moradores de rua, usuários de drogas, etc..
2. **Consultoria:** neste eixo a linha comum foi a utilização dos conhecimentos acadêmicos para ofertar pareceres e diagnósticos a fim de proporcionar a formulação de soluções acerca de um assunto ou especialidade. Os projetos aqui inseridos configuraram uma parceria entre os seus coordenadores e demais membros junto a prefeituras, bibliotecas, ONGs, sem finalidade de obtenção de qualquer tipo de lucro, mas de auxílio na resolução de alguma demanda observada.
3. **Cultura:** eixo composto pelos projetos que tinham por proposta o estímulo do envolvimento entre Sociedade e cultura. Levando para fora dos muros da universidade mostras de teatro, dança, fotografia, cinema, pintura, etc..

4. **Diálogo:** apresentado enquanto ponto central da teoria extensionista, o diálogo efetivo entre universidade e sociedade foi ressaltado somente em parte dos projetos analisados. Conforme será exposto posteriormente neste texto.
5. **Disseminação do conhecimento:** eixo que abarca aqueles projetos que demonstraram em suas definições a finalidade de transmitir o conhecimento acadêmico para a sociedade por meio de ações como oficinas, palestras, capacitações, vivências, experiências, experimentações, cursos, formação continuada, etc..
6. **Educação:** os projetos cuja proposta esteve diretamente com a dinâmica escolar, seja para a melhoria do ambiente das escolas, produção de material didático, estágio de alunos, grupos de debate com os professores, ou mesmo a fim de levar os estudantes das escolas para experienciar a universidade, foram inseridos neste eixo.
7. **Empresa:** foram incluídos neste eixo os projetos que apresentaram vínculos com empresas privadas. Vínculo estabelecido por meio de troca de expertises, melhoria de processos e/ou produtos, mas sempre de modo a beneficiar a empresa parceira.
8. **Incubadora e Economia Solidária:** este também abarca cooperativas, associações, formação de redes de colaboração, núcleos de ensino, pesquisa e extensão, observatórios, ou seja, tem por eixo comum a utilização do conhecimento intramuros a fim de promover instrumentos de economia alternativa e/ou subsistência. Porém, diferentemente do que prevê a extensão no que diz respeito a uma construção conjunta e equilibrada, entre o científico e o local, este eixo apresenta a universidade enquanto portadora do conhecimento necessário à estruturação econômica de determinado grupo social. Outro ponto de destaque dos projetos com tal característica é que essas incubadoras, cooperativas, associações, redes, núcleos, etc., também são utilizados enquanto laboratórios de pesquisa para os discentes. Um estágio. Uma forma de aprendizagem. De modo a envolver não somente grupos pertencentes à sociedade externa como, também e principalmente, diferentes grupos dentro das universidades. A exemplo, muitos dos projetos/programas categorizados neste eixo clamam por integrar e dinamizar de modo sócio-institucional diferentes projetos inovadores e permanentes no âmbito da UFSCar.

9. **Pesquisa *versus* extensão:** este é o único eixo que foi dividido em duas vertentes. Na primeira, traz os projetos que estavam enquadrados no tópico “projetos de extensão” do Lattes pelos docentes, porém não faziam nenhuma menção à sociedade. Projetos definidos em sua descrição enquanto projetos de pesquisa, mas que trouxeram a extensão enquanto uma metodologia. Em outras palavras, uma pesquisa que ao utilizar a sociedade enquanto sua fonte de dados acabou por ser definida enquanto extensão. Esta concepção da extensão enquanto trabalho de campo, essencialmente associada a um campo extramuros, aparece essencialmente nos projetos das áreas de exatas, biológicas e da saúde. Já a segunda vertente abarcou os projetos enquadrados no tópico “projetos de pesquisa” do Lattes pelos docentes, mas que apresentaram como financiadores editais como o ProExt/MEC ou órgãos internos como a Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar.
10. **Seminários / Congressos:** de mais simples apreensão, neste eixo foram categorizados os projetos intitulados pelos seus coordenadores como: encontro, seminário, congresso, semana, reunião, etc.. E, também, que possuíam como público alvo a sociedade acadêmica.
11. **TCC/Disciplina:** este eixo inclui também a elaboração de cursos de especialização, de disciplinas, mini-cursos, cursos de cooperação interinstitucional. Além de disciplinas como parte do Programa Acadêmico de cursos de graduação e pós, cujo público alvo são alunos já inseridos no ambiente acadêmico. Em nenhum dos casos analisados os coordenadores/docentes que colaboraram com os cursos/disciplinas pertencentes a este eixo descreveram a participação da sociedade na elaboração do mesmo, ou que em alguma medida estes teriam como finalidade suprir a demanda extramuros por algum saber específico. Neste eixo também estão incluídos os projetos que foram definidos enquanto orientação de Trabalho de Conclusão de Curso da graduação, dissertações de mestrado, teses de doutorado, sem discriminação dos respectivos objetos de pesquisa.
12. **Tecnologia / Inovação / Patentes:** o fio condutor deste eixo foi a busca comum nos projetos pelo desenvolvimento de produtos e/ou processos voltados à inovação tecnológica e ao registro de patentes.
13. **Tecnologias Sociais (TS):** estas são definidas enquanto produtos, técnicas ou metodologias replicáveis, desenvolvidas na interação com a sociedade e que

representem efetivas soluções de transformação social (DAGNINO, 2008). Os projetos categorizados neste eixo foram aqueles que mencionaram ter como foco o uso, desenvolvimento ou aplicação de TS.

É importante destacarmos que um mesmo projeto poderia estar incluído em mais de um eixo, apresentar características de duas categorias concomitantemente. Também se faz necessário reafirmar que a designação das categorias somente foi possível a partir das informações e definições apresentadas pelos próprios coordenadores no Currículo Lattes.

Foi a partir da definição destes eixos que pudemos traçar um panorama acerca dos percursos traçados e estabelecidos pela extensão dentro da UFSCar. Com mineração de informações nos Lattes dos orientadores também foram levantados outros dados. Estes e o panorama traçado serão apresentados em momento adequado neste texto.

Outro ponto relevante é a relação entre os eixos acima e as 32 Linhas Temáticas já constaram nos editais ProExt/MEC no período citado e que serão expostas mais a frente no texto. As vertentes abrangidas pelos editais estão concentradas nas seguintes macro-áreas: inclusão/desigualdade social, cultura, desenvolvimento rural/urbano, educação, direitos, trabalho e saúde. Áreas que se cruzam com os eixos postos, porém que refletem duas formas de apreender um mesmo projeto. Enquanto os coordenadores adaptam seus projetos de forma a conseguirem se enquadrar em uma das macro-áreas do edital, os eixos ou categorias foram extraídos da efetiva definição dos projetos pelos docentes.

Conforme exposto acima, a composição do banco de dados da Universidade de Lisboa seguiu outra linha. Em lugar de partirmos do currículo dos coordenadores dos projetos aprovados no edital Horizonte 2020, a via encontrada foi realizar uma busca nas páginas web de cada uma das faculdades, institutos e centros de pesquisa da universidade.

Durante a busca foram catalogados em nosso banco de dados todos os projetos, encerrados ou em andamento, que: 1) eram explicitamente definidos pelos seus coordenadores enquanto eixo de ligação entre sociedade e universidade; 2) poderiam, pela sua descrição, ser enquadrados em um dos eixos acima postos.

Além dos 13 eixos já definidos anteriormente, destacou-se dentre as linhas de pesquisa dos projetos da Universidade de Lisboa um 14º eixo vinculado à terceira via:

14. **Sustentabilidade:** este conceito, ainda que complexo, foi aqui definido enquanto a adoção de ações que visem minimizar os impactos negativos ao

meio ambiente, desenvolvimento humano ou quaisquer outros fatores do ecossistema. Representando, assim, mais um eixo das categorias de análise.

Assim como o ProExt/MEC, o H2020 também pré-delimita em seus editais as áreas prioritárias de investimento. E neste também é possível observar pontos de conciliação entre tais áreas e as categorias acima. A diferença entre os dois editais é que enquanto o ProExt/MEC possui um escopo médio de 17 Linhas Temáticas por edital, o H2020 se restringe a 7 grandes áreas para, a partir destas, determinar quais as exigências de enquadramento dos projetos.

Os dados coletados das duas universidades serão expostos nos capítulos a seguir por meio de gráficos, tabelas e diagramas de Venn. Entretanto, considerou-se necessário de forma a garantir a melhor apreensão do leitor, expor em um primeiro momento aquilo que consideramos ser a construção da pesquisa, do objeto, das categorias de análise, bem como as escolhas realizadas quanto aos instrumentos utilizados e, porque não, os motivos que nos fizeram optar por um caminho em detrimento de tantos outros.

Por fim, elucidamos que, apesar das fontes de dados utilizadas serem públicas e estarem disponíveis a todos que queiram consultá-las, em momento nenhum foi a proposta desta tese expor ou criticar de alguma forma os docentes extensionistas da UFSCar ou da UL. Portanto, em momento nenhum seus nomes ou trechos dos seus projetos serão aqui citados.

Neste capítulo a tentativa foi elucidar o leitor quanto aos indicativos metodológicos desta pesquisa. Entretanto, junto deles deve vir a teoria, os autores que nos ajudam a tornar compreensível aquilo que, em princípio, era somente um incômodo. Estes serão apresentados no capítulo seguinte.

### 3. CONSTITUIÇÃO E TENSÕES DO CAMPO CIENTÍFICO

Traremos como foco neste terceiro capítulo uma reflexão acerca dos jogos de disputa pela *autoridade científica*, pela legitimidade, pela obtenção de *capital científico*, enfim, nos conflitos que levam à expansão do *campo científico*.

Tal tentativa de compreensão se faz necessária ao partirmos do preceito que a estrutura do campo em pauta não é rígida, permanente, imutável. Sim flexível, fluída, composta por peças que se desorganizam e se rearranjam conforme as batalhas são travadas, ganhadas ou perdidas. Ou mesmo com a incorporação de novos elementos, com a exclusão de agentes agora considerados ultrapassados.

Faz-se necessária a apreensão não somente a respeito do lugar da escola e da universidade na estrutura de uma sociedade, mas também, e principalmente no caso da proposta aqui trazida, da dinâmica que compõe o fazer universitário.

A busca é por compreender alguns dos elementos que contribuíram para que a extensão/terceira via surjam e se estabeleçam no *campo científico*. Para tanto, neste capítulo o ponto de partida é o lugar da escola na construção social do conhecimento; seguindo pelo pensamento acerca da escola enquanto local de acúmulo de *capital*; perpassamos, então, pela delimitação do *campo científico*; para, por fim, trazer o questionamento desse campo e da posição do conhecimento universitário dentro de uma Torre de Marfim, pelo viés dos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia (ESCT). A fim de que no capítulo final desta tese esses preceitos possam ser retomados em forma de elementos para análise das atividades extensionistas/terceira via, objetos deste estudo.

#### 3.1. A construção social dos diferentes saberes: contra uma “inflação de intelectuais”

Em uma tese cujo objeto traz uma reflexão acerca da extensão universitária/terceira via enquanto formas de abertura da universidade à sociedade, pode parecer deslocada a proposta de iniciar o argumento aqui posto pela escola. Indaga-se: qual a relação entre a escola e o objeto aqui proposto? Responde-se: mais do que se imagina.

Em todos os escritos e teorias acerca da extensão universitária/terceira via um ponto comum surge, a diferença entre o conhecimento universitário, dito científico, formal, estruturado, correto, e o conhecimento extra muros universitários, denominado leigo, limitado, intuitivo. A diferença entre ambos, no entanto, não acontece de maneira automática, natural. Conforme será explicitado abaixo, o pensamento social acerca dos diferentes tipos de saberes, da constituição do que é certo e errado, do que é válido ou descartável, se formou e permanece se formando em um contexto mais amplo do que apenas o adentrar os muros da universidade. Contexto este que precisa ser compreendido se quisermos apreender o fortalecimento do conhecimento dito leigo em um *campo* nomeadamente científico.

Parte-se, para tanto, do livro “História social da Criança e da Família”, de Philippe Ariès (2012), que traz o processo histórico de mudança no papel da criança e da família, desde a Idade Média (séculos XV e XVI) até a Modernidade (séculos XVII e XIX) na França. Este processo é pensado pelo autor a partir do que ele denomina “sentimento da infância”, demarcado pela “consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo o jovem” (ARIÈS, 2012, p. 99).

Na Idade Média, segundo Ariès, pode ser notada a ausência deste sentimento de infância, posto que tão logo a criança desmamasse e começasse a adquirir um corpo mais marcado, ali por volta dos sete anos, já era convidada aos jogos e trabalho, assumindo o papel de adulto.

Paulatinamente, deslocou-se o olhar da criancinha que deveria ser paparicada e que, caso sobrevivesse, seria carregada para o mundo adulto. E se inicia um movimento, por parte dos eclesiásticos ou homens da lei, em suma, moralistas, de recusa em considerar essas crianças enquanto brinquedos que poderiam quebrar a qualquer momento, e de reflexão sobre a necessidade de preservá-las e discipliná-las. Com a mudança de paradigma, a criança passa a ser o centro da família, não mais trazidas aos montes para o mundo, sob a égide da sorte e sobrevivência, são agora vistas como um assunto sério e digno de atenção. Bem como sua existência presente e futura.

Se o primeiro sentimento da infância, segundo Ariès, é marcado pela paparicação, o segundo tem origem na tomada da consciência da inocência e fraqueza da infância. A este é adicionada a escola, e o sentimento de infância ganha longevidade graças ao sucesso das instituições escolares e às práticas de educação. Passa-se, então, a vincular o tempo de escolaridade à duração da infância. Porém, como a aderência à escola não era realizada por todos, estando geralmente relacionada ao ofício a ser seguido, a população acabou por se

separar entre a escolarizada, em sua maioria a burguesia, e aqueles que entravam diretamente na vida adulta.

O ofício enquanto elemento separador não durou muito tempo, os moralistas, preocupados com uma “inflação de intelectuais”, passaram a propor que o privilégio do ensino longo e clássico deveria ser limitado a uma única classe social, e relegar às demais, ao povo, um ensino prático, baseado no servir (ARIÈS, 2012, p. 128). Essa proposta se consolidou uma característica da Modernidade, com o vínculo formado entre a precocidade da passagem da criança para a vida adulta e entrada no mundo do trabalho, este destinado ao povo. Desta forma, “toda complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo” (ARIÈS, 2012, p. 128 e 129).

Após vincular o sentimento de infância ao trabalho, o autor traz a tona outro sentimento, o de família, associado à sociabilidade. Ele teria eclodido no momento em que se resolveu proteger e disciplinar as crianças, centralizando e unindo a família em torno daquelas que herdariam o nome, os bens, o legado, dos adultos.

Para Ariès, esse novo sentimento surge como fuga de uma insustentável solidão moral, e a atividade social é substituída pela vida familiar e profissional. A proporção entre sociabilidade e família é, no entanto, diferente na burguesia e no povo, essas “mantiveram até os nossos dias esse gosto pela multidão. Existe portanto uma relação entre o sentimento de família e o sentimento de classe” (ARIÈS, 2012, p. 195). Com este último, as desigualdades que anteriormente eram tidas como naturais passaram a ser intoleradas:

a repugnância do rico precedeu a vergonha do pobre. A procura de intimidade e as novas necessidades de conforto que ele suscitava (pois existe uma relação estreita entre o conforto e a intimidade) acentuavam ainda mais o contraste entre os tipos de vida material do povo e da burguesia. A antiga sociedade concentrava um número máximo de gêneros de vida em um mínimo de espaço, e aceitava – quando não procurava – a aproximação barroca das condições sociais mais distantes. A nova sociedade, ao contrário, assegurava a cada gênero de vida um espaço reservado, cujas características dominantes deviam ser respeitadas: cada pessoa devia parecer com um modelo convencional, com um tipo ideal, nunca se afastando dele, sob pena de excomunhão.

O sentimento de família, o sentimento de classe e talvez, em outra área, o sentimento de raça surgem portanto como as manifestações da mesma intolerância diante da diversidade, de uma mesma uniformidade. (ARIÈS, 2012, p. 196)

O processo de histórico de mudança no papel da criança e da família traçado por Ariès conta também, em certa medida, a história da desigualdade e da exclusão daqueles que não se

enquadram no tipo ideal, aos quais o sentimento de infância cessa com a baixa escolaridade, com o desígnio ao trabalho, com a ausência do sentimento da família, logo, desta enquanto mediadora da socialização.

Consolida-se, com a “a repugnância do rico” e “a vergonha do pobre”, com a valorização de um em detrimento do outro, com a separação física de dois mundos que passam a ser considerados distintos, a base de uma estrutura social. E, a partir dela, são determinados os elementos válidos enquanto *capital simbólico*. Em suma, a exclusão daqueles que não pertencem ao mundo intelectual, a quem foi designado o trabalho, não o pensar. A força, não o conhecimento.

Ainda que Ariès discorresse tendo a realidade francesa como parâmetro, o processo de separação das classes via dualidade escola intelectual X ensino técnico pode ser identificado em diversos países ocidentais. Incluindo o Brasil e Portugal, focos deste trabalho. Os desdobramentos ou consequências desse processo de construção social dos saberes podem ser identificados na teoria de Pierre Bourdieu apresentada no próximo capítulo.

### **3.2. A escola enquanto via de obtenção de *capital simbólico***

Conforme pôde ser observado no capítulo anterior, Ariés delimita de forma simples e breve os motivos e consequências que a mudança da visão acerca da criança e da infância, em um primeiro momento, e posteriormente a segregação entre a criança de baixa renda e a burguesa, tiveram na determinação do que seria, então, considerado um conhecimento intelectual e da formação prática, voltada ao trabalho.

Esse processo se desdobrou e ganhou proporções e significados amplos. Cujo sentido começa a ser elucubrado ao resgatarmos aquilo que Bourdieu denomina *capital simbólico*:

O capital simbólico, com as formas de lucro e de poder que assegura, só existe na relação entre as propriedades distintas e distintivas como corpo correto, língua, roupa, mobília [...] e indivíduos ou grupos dotados de esquemas de percepção e de apreciação que os dispõem a reconhecer (no duplo sentido do termo) essas propriedades, ou seja, a instituí-los como estilos expressivos, formas transformadas e irreconhecíveis das posições nas relações de força. (BOURDIEU, 2013, p. 109)

De modo simplificado, é possível afirmar que *capital simbólico* é o conjunto de características, valores, bens materiais e intelectuais que o indivíduo acumula durante sua

trajetória. A acumulação tem início desde o nascimento, partindo, inclusive, do próprio local de nascimento: já nasceu na “alta sociedade” ou é filho de proletários. E continua ao longo da vida: em quais colégios estudou, quais idiomas fala, como se veste, qual carro possui, em quais empresas trabalhou, em qual bairro mora, casou-se com quem, frequenta teatros, conhece música clássica, do que se alimenta, entre outras tantas variáveis.

Todas essas características do sujeito compõem suas propriedades distintas e distintivas. Ou seja, é pelo conjunto da obra que determinado indivíduo se localiza no ponto da estrutura social em que se encontra. Tal conjunto de características, conforme exposto, em geral seriam adquiridas por duas formas: ou podendo ser herdadas, ou conquistadas pelo mérito via sistema de escolarização. Sendo o primeiro obviamente o caminho mais fácil e, tão logo, legítimo.

A avaliação, no entanto, do valor do *capital simbólico* inculcado em cada um não é determinado por si mesmo, mas pelos seus pares. Em outras palavras, se eu quero ser reconhecido enquanto um cientista, o devo ser por aqueles que já detêm o *capital simbólico* enquanto cientistas.

Apesar de na maioria de seus escritos Bourdieu partir do conceito de *capital simbólico*, é possível observar variações deste em diferentes análises. Por exemplo, ao refletir acerca dos “gostos de classe e estilos de vida”, o autor trabalha com o conceito de *capital cultural*. Por outro lado, junto à ideia de *campo científico* o autor traz *capital científico*. O ponto aqui colocado é que, independentemente da nomenclatura exposta, a noção de *capital* é a mesma.

Ao discorrer acerca daquilo que denomina *gosto* ou *estilo de vida*, Bourdieu (1983) argumenta que qualquer indivíduo tem seu *capital cultural* construído por meio de duas vias principais. A primeira delas, imutável, é a família. Para o autor a família em que se nasce é determinante para a trajetória do sujeito até o seu fim. Bourdieu expõe que no seio da família o agente obtém um aprendizado que é precoce, total e insensível. Ou seja, é um aprendizado quase natural, que beira o espontâneo, e que, como tal, está dotado de legitimidade.

A criança que nasce ouvindo Bach e Vivaldi possui a certeza de deter a legitimidade cultural. Afinal, distinguir entre as composições de um e de outro se torna uma ação automática. Tão próxima quanto o piano na sala ou os quadros dos grandes pintores nas paredes de casa. Este aprendizado não pode ser comprado ou transmutado e, por estar restrito a um ínfimo número de agentes, relega à segunda via a responsabilidade pelo aprendizado da maioria da sociedade.

Esta segunda via é o “aprendizado tardio, metódico, *acelerado*, que uma ação pedagógica explícita e expressa assegura” (BOURDIEU, 1983, p. 97). Em suma, aquele proporcionado pela escola. Se no primeiro caso nosso agente nasceu ouvindo Bach ser tocado no piano da sala, no segundo o contato se dá tardiamente, via discos ou operetas. Um contato superficial, raso, que em princípio torna quase impossível a distinção entre Bach e Vivaldi. Para o autor:

[...] o sistema escolar torna possível o domínio simbólico (mais ou menos adequado) dos princípios práticos do gosto, por uma operação análoga à que realiza a gramática, racionalizando, para aqueles que a possuem, o "sentimento da beleza", dando-lhes o meio de referir-se a regras, a preceitos, a receitas, em lugar de remeter-se aos acasos da improvisação, substituindo a quase sistematicidade intencional de uma estética pela sistematicidade objetiva da estética em si produzida pelos princípios práticos do gosto. Mas por aí, e é o que determina o furor dos estetas contra os pedagogos e a pedagogia, ele procura substitutivos à experiência direta, oferece atalhos ao longo encaminhamento da familiarização, torna possíveis práticas que são o produto do conceito e da regra em lugar de surgir da pretendida espontaneidade do "gosto natural", oferecendo, assim, um recurso para aqueles que esperam poder recuperar o tempo perdido. (BOURDIEU, 1983, p. 99)

A escola constitui, portanto, um espaço por meio do qual o agente pode suprir a necessidade de aprimoramento do *gosto*. Ao nos focarmos na racionalização do *gosto* prevista pelo autor, torna-se possível pensarmos nesse processo enquanto obtenção de conhecimento. Desta forma, a escola seria a via para obtenção conhecimentos legítimos de forma expressa, por entre atalhos.

Segundo o autor, ainda que a escola permita aos agentes uma aproximação com aqueles que obtêm seu *capital cultural* hereditariamente, as desigualdades entre as diferentes posições na estrutura social permanecem. Nesse sentido, se o topo da pirâmide estaria destinado àqueles beneficiários da herança do *gosto*, as demais posições seguem forma semelhante de classificação:

A correspondência entre saberes hierarquizados (mais ou menos arbitrariamente, segundo as áreas e as disciplinas) e títulos por si mesmos hierarquizados faz com que a posse de, por exemplo, um título escolar mais elevado seja vista como garantia por implicações, da posse de todos os conhecimentos que garantem os títulos de nível inferior ou, ainda de que dois indivíduos portadores das mesmas competências úteis (isto é, diretamente necessárias ao exercício de sua função) serão separados por uma diferença de natureza (e, claro, de tratamento). (BOURDIEU, 1983, p. 113)

Pensando em escolas, Bourdieu explicita, em princípio, que existem diferentes graus escolares. Estes são por si os primeiros degraus hierarquizantes. Exemplificando: se o agente concluiu apenas o ensino fundamental, tem menos conhecimento legítimo do que alguém que concluiu o ensino médio, conseqüentemente menor chance em uma disputa por um emprego, o que leva a menos *capital econômico*, logo a menos possibilidade de adquirir mais *capital cultural* e, portanto, a uma posição inferior na estrutura. A relação entre aquele que concluiu o ensino médio e aquele que concluiu o ensino superior; este e quem concluiu uma pós-graduação; assim sucessivamente, a estrutura segue a mesma lógica.

Para além dos graus escolares, a instituição é por si mesma outro fator diferencial na definição das posições sociais. Ao tomarmos como exemplo a realidade brasileira, é nítida a diferença entre um aluno que conclui seus estudos em uma escola de caráter privado e aquele que estudou em uma instituição pública. O *capital* incutido em ambas é desproporcional. Por *capital*, neste caso, considera-se não somente o econômico, mas o cultural, social, simbólico.

Tem-se, portanto, que um agente que concluiu o ensino médio em uma escola particular possui *capital simbólico* mais significativo do que aquele que cursou em uma instituição pública. Logo, teria mais chances de prosseguir seus estudos almejando outros graus de escolaridade.

Isso posto, Bourdieu (1983) separa os agentes enquanto pertencentes à classe dominante ou à classe popular. A primeira, dotada de *capital simbólico* legítimo, é, também, aquela que domina os mecanismos legitimadores do *capital*. Em outras palavras e conforme posto anteriormente, é a própria classe dominante que define quais elementos terão seu valor reconhecido enquanto *capital* válido: qual música é clássica, quais os alimentos mais apetitosos, qual a moda da estação, o destino de viagem do ano, etc.. Movimento que constitui um ciclo de manutenção do poder: ao definir o peso dos diferentes capitais, eu garanto que o meu *gosto* tenha o maior peso na balança.

Por sua vez, à classe popular cabe se adaptar à posição ocupada na estrutura social, por meio do reconhecimento dos valores dominantes. Condição na qual Bourdieu se aprofunda:

Na realidade, a relação que os membros das classes populares mantêm com a cultura dominante, literária ou artística, mas também científica, não é tão diferente da que eles mantêm com seu universo de trabalho. Excluídos da propriedade dos instrumentos de produção, eles são também despossuídos dos instrumentos de apropriação simbólica das

máquinas a que eles servem, não possuindo o capital cultural incorporado que é a condição da apropriação conforme (ao menos na definição legítima)

do capital cultural objetivado nos objetos técnicos. (BOURDIEU, 1983, p. 101-102)

Na visão do autor, como em uma fábrica em que os proletários não têm nenhuma propriedade sobre o maquinário do qual dependem para trabalhar, logo sobreviver, e, portanto, não tem sobre ele nenhum direito de opinião. Nos outros campos da sociedade a lógica é a mesma: se não aprenderam a distinguir Bach de Vivaldi, se nunca tocaram um piano, como podem dizer qual a melhor sinfonia? Se não adentraram os muros da universidade, como podem possuir um conhecimento válido aos olhos dos cientistas?

É neste ponto que as reflexões de Bourdieu a respeito da escola se entrelaçam com as presentes nesta pesquisa. Quando falamos em extensão universitária/terceira via, estamos obrigatoriamente falando em correlação de saberes, hierarquia de conhecimento, disputas entre *capitais simbólicos*.

O raciocínio usado para a compreensão da construção da estrutura social, da posição do agente nesta estrutura, é o mesmo usado para a apreensão do porquê da necessidade de existir na realidade das Instituições de Ensino Superior, tanto no Brasil quanto em Portugal, mecanismos de abertura da universidade ao social, comunitário, leigo.

Desde o princípio da existência do agente ele passa pelo processo de acumulação de *capital*, processo que, conforme foi explicitado, é desigual. Quando nos deparamos com a relação entre sociedade e universidade, nada mais estamos do que refletindo esse mesmo processo desigual, de legitimação de um *capital* e desvalorização do outro. O muro construído entre o saber dito leigo e o saber científico segue a mesma ordem da racionalização do *gosto* exposta anteriormente.

É sob a forma da oposição entre a competência - saber, a própria palavra o diz, que implica um poder - e a incompetência, entre o domínio prático e o domínio teórico, conhecimento dos princípios e dos discursos de acompanhamento, que eles sentem concretamente seu desapossamento. Dominados [os proletários] pelas máquinas a que eles servem e por aqueles que detêm os meios legítimos, isto é, teóricos, de dominá-los, eles reencontram a cultura (na fábrica como na escola, que ensina o respeito pelos saberes inúteis e desinteressados) como um princípio de ordem que não tem necessidade de desmontar sua utilidade prática para ser justificado. (BOURDIEU, 1983, p. 101-102)

Para Bourdieu, portanto, o proletariado (neste trabalho considerado enquanto a sociedade que está fora dos muros das universidades) detém um saber que é prático, visto como supostamente inútil e desinteressante àqueles que dominam o conhecimento teórico,

portadores da competência. Sob outra perspectiva, são destinados a saber somente aquilo que é suficiente para que cumpram seu papel na estrutura social pungente.

Ao tomarmos por verdade as colocações acima, como é possível a existência de projetos universitários que proponham exatamente a legitimação desse saber técnico e inútil? E, uma vez que eles existam, pode esse movimento ser considerado real, ou não passaria apenas de mais um meio de valorização da competência científica diante dos jogos de poder?

De modo mais explícito, Bourdieu argumenta haver um:

[...] corte entre os saberes práticos, parciais e tácitos e os conhecimentos teóricos, sistemáticos e explícitos (que tende a reproduzir-se até o terreno do político) entre a ciência e a técnica, entre a "concepção" e a "execução", entre o "criador", que dá seu nome à obra "original" e "pessoal" e se atribui, assim, a propriedade e o operário sem qualificação, simples servidor de uma intenção que o ultrapassa, executor desapossado do pensamento de sua prática. (BOURDIEU, 1983, p. 102)

Existiria, portanto, sob a visão do autor, uma ruptura entre o saber do cientista que concebe a máquina e o saber do proletário que a utiliza. Sendo o primeiro legitimado enquanto *capital simbólico*, enquanto o segundo seria apenas o saber técnico, uma prática sobre a qual o proletário não tem condições de refletir.

Este corte, para Bourdieu, seria o responsável pelas diferenças mais marcantes naquilo que concerne a todos os graus de conhecimento da cultura dominante. Se originando e estando intrinsecamente ligados aos diferentes graus de escolarização.

### **3.3. O Campo Científico**

Se por um lado fica claro o percurso que leva à hierarquia de saberes, seja pela teoria de Bourdieu ou de Ariès, por outro se faz necessário que tal visão seja ampliada de modo a abarcar também a hierarquia presente dentre os conhecimentos científicos, no plural. Para tanto, trazemos aquilo que Bourdieu conceitua enquanto *campo*:

[...] esse espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão. Por exemplo, o campo da ciência se evidencia pelo embate em torno da autoridade científica; o campo da arte, pela concorrência em torno

da questão da legitimidade dos produtos artísticos. (BOURDIEU, 1983, p. 19)

O autor é claro na sua definição de *campo* enquanto um local de luta, de disputa, onde o que está em jogo é a posição de cada agente dentro do mesmo e, uma vez definidas as posições, a legitimidade para definir quais são os interesses específicos em pauta. Já em princípio o autor destaca a o “campo da ciência”, *locus* que ele acaba por definir da seguinte forma:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; (BOURDIEU, 1983, p. 63 – grifo do autor)

Aqui, mais uma vez, o autor destaca que um *campo* é necessariamente um espaço de disputa, de concorrência. Entretanto, ao acrescentar que este é constituído por um “sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores)”, Bourdieu explicita duas novas características ao processo de constituição de um *campo*. Primeiro a objetividade das relações nele presentes, o que significa que as disputas acontecem de forma racional, consciente diante da determinação dos pesos e medidas aplicáveis. Em outras palavras, existe uma finalidade por trás de cada passo dos atores implicados no jogo. Segundo, que a estrutura do *campo* não é fixa, rígida, ela se modifica a cada luta, cada disputa ganhada ou perdida. Nova batalha, novo vencedor, novas posições adquiridas e, conseqüentemente, novos interesses específicos em pauta.

Considerando que o *campo científico* e seus espaços de disputa estão inseridos em uma estrutura social estruturada e estruturante, portanto dinâmica, a busca é compreender os sistemas de relações que definem um determinado estado do *campo científico*. Parte-se, para tanto, da visão de Bourdieu acerca das dimensões presentes neste *campo*:

Uma análise que tentasse isolar uma dimensão puramente "política" nos conflitos pela dominação do campo científico seria tão falsa quanto o *parti pris* inverso, mais freqüente, de somente considerar as determinações "puras" e puramente intelectuais dos conflitos científicos. (BOURDIEU, 1983, p. 124 – grifo do autor)

Em outras palavras, o autor argumenta que, impreterível e reciprocamente, conflitos epistemológicos são sempre conflitos políticos. Sob a ressalva de serem, ocasionalmente, somente conflitos políticos. É a dimensão política do *campo científico* que o dota de

racionalidade, é a partir dos acordos e arranjos traçados entre agentes que são, concomitantemente, pesquisadores e políticos, que são determinados os objetos de pesquisa, validados os editais, estabelecida a autoridade. Logo, para que possamos compreender os sistemas de relações dentro do *campo científico* é necessário que tomemos por base tanto os fatores políticos quanto os epistemológicos.

No momento em que Pierre Bourdieu coloca a escola e a universidade enquanto instrumentos de manutenção e consolidação da posição do indivíduo na estrutura social, o autor traz a tona os fatores políticos implicados. No entanto, a construção de uma hierarquia de saberes entre os cientistas e a sociedade leiga, conforme exposto no capítulo anterior, é apenas uma das facetas desses fatores. Posto que, na visão do autor:

[...] os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão *sempre contaminados*, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas (as Grandes Escolas, na França, ou as universidades, por exemplo, nos Estados Unidos). (BOURDIEU, 1983, p. 124)

O autor explicita que a posição de um cientista no *campo* parte da instituição em que ele está posicionado. De forma que a relação do agente com a sua instituição de origem, bem como a posição de ambos no *campo*, constitui via de mão dupla. Influenciam e são influenciados a todo instante um pelo outro.

Assim como os agentes pesquisadores, as instituições permanecem em constante tensão entre si. Qual a instituição de maior renome? Qual irá angariar os melhores cientistas? Qual irá aninhar as teorias vigentes? Disputa que exige esforço permanente para que haja a manutenção do poder. Este estabelecido ao longo dos anos, com a constância das vitórias e que acaba por construir um “nome”, um legado. A exemplo, como cita o autor, das Grandes *Écoles* francesas, ou Universidades dos Estados Unidos da América: as melhores instituições com os melhores cientistas.

Bastaria ao pesquisador pertencer a uma dessas instituições para possuir um considerável *capital científico*? Para Bourdieu, a colocação do agente não se firma somente neste fator, ao considerarmos a estrutura das posições dentro das próprias instituições:

O pesquisador depende também de sua reputação junto aos colegas para obter fundos para pesquisa, para atrair estudantes de qualidade, para conseguir subvenções e bolsas, convites, consultas, distinções (como Prêmio Nobel, National Academy of Science etc.). (BOURDIEU, 1983, p. 131)

Ou seja, para além da sua origem, inúmeros outros fatores contribuem significativamente para o posicionamento do pesquisador no *campo científico*: pesquisas financiadas, editais ganhos, número e qualidade das orientações, publicações, parcerias com outras instituições e cientistas, reconhecimento externo enquanto autoridade, convites para palestras e debates, citações, premiações, títulos, certificados, etc..

Todas essas variáveis constituem um ciclo crescente. Afinal, quanto mais artigos publicados se têm, maior a chance de publicar mais; quanto mais pesquisas financiadas, maior a chance de aprovação de novas propostas em editais; quanto mais editais conquistados, mais parcerias e mais publicações; cada degrau alcançado aproxima ainda mais o cientista do reconhecimento, dos convites para palestras, das premiações.

As escolhas racionais feitas pelo pesquisador tem um importante peso no crescimento do seu ciclo, logo, no seu posicionamento. Saber onde investir seus esforços, contra quem competir pelos editais, publicações e orientandos, constitui parte importante da valorização do *capital científico*:

O que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outros. (BOURDIEU, 1983, p. 121)

Em outras palavras, a opção de um objeto de pesquisa em detrimento de outro perpassa não somente por aquilo que o próprio cientista considera ser importante e interessante de ser estudado, mas, essencial e fundamentalmente, pela sua capacidade em convencer seus pares daquilo que ele próprio vê enquanto importante e interessante de ser estudado.

Esta lógica atinge inclusive aquilo que Bourdieu coloca enquanto “verdade científica” ou universo “puro” da mais “pura” ciência. A qual o autor afirma que “reside numa espécie particular de condições sociais de produção; isto é, mais precisamente, num estado determinado da estrutura e do funcionamento do campo científico” (BOURDIEU, 1983, p. 122).

Desta forma, o autor defende que a verdade está inserida em uma estrutura específica, bem como depende completamente das condições sociais de produção implicadas no funcionamento desta mesma estrutura. Logo, aquilo que é tomado enquanto verdade científica seria um reflexo das disputas e jogos de poder presentes em determinado *campo*. No caso, o científico.

Ao questionar o conceito de verdade e apresentá-lo enquanto algo passível de mudança, Bourdieu dá sinais do quão complexa e profunda pode ser a tentativa de apreender a dinâmica estrutural de um *campo*. Além de nos trazer a perspectiva de que todos os aspectos do *campo científico* partem de ações racionais que visam o acúmulo de *capital*. Inclusive, a definição de verdade.

Em suma, aqueles objetos que são mais valorizados ou estão melhor conceituados enquanto possibilidade de pesquisa, são aqueles que recebem maior financiamento, para os quais as revistas destinarão edições, os que detém mais chance de premiações. Conseqüentemente, são também aqueles em torno dos quais a concorrência é mais acirrada.

Está neste ponto a diferença que Bourdieu coloca entre “interesse intrínseco” e “interesse extrínseco”, ou aquilo que é visto como importante e interessante para o pesquisador *versus* aquilo que o é para os outros pesquisadores. Escolher, racionalmente, entre um e outro é determinante para a obtenção de *lucro simbólico* por parte do cientista:

Assim, a tendência dos pesquisadores a se concentrar nos problemas considerados como os mais importantes se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico mais importante. A intensa competição assim desencadeada tem todas as chances de determinar uma baixa nas taxas médias de lucro material e/ ou simbólico e, conseqüentemente, uma migração de pesquisadores em direção a novos objetos menos prestigiados, mas em tomo dos quais a competição é menos forte. (BOURDIEU, 1983, p. 125)

Questiona-se, diante da citação acima, como é determinada a importância de um objeto dentro do *campo científico*? De que forma é estabelecida a quantidade de *lucro simbólico* obtido com cada descoberta?

Para Bourdieu, a finalidade de toda disputa passada dentro do *campo* posto é a obtenção daquilo que conceitua enquanto *autoridade científica*. Segundo o autor, quanto mais *capital científico* – estabelecido na forma de financiamento, publicações, reconhecimento, etc. – o pesquisador possui, melhor é a sua colocação na estrutura pungente. Quanto melhor posicionado está, maior a sua influência na determinação do que deve ou não ser estudado, mais poder de legitimação dos pesos vigentes o cientista possui.

Portanto, a *autoridade científica* constitui o poder de definição dos pesos e medidas em disputa no *campo*. Inclusive daquilo é tomado enquanto verdade. E a busca de todo pesquisador, suas escolhas, seus movimentos, são em prol da obtenção de *lucro simbólico* que possibilite melhor colocação no *campo*, conseqüentemente, o permita obter a almejada *autoridade*. E, com ela, o poder de legitimar ou não as pesquisas desenvolvidas por aqueles

que estão abaixo de si na estrutura. Afinal, as posições perpassam pelo reconhecimento dos pares.

Neste sentido, se já existe tamanha disputa entre os pares, como é possível acrescentar a isso o saber leigo? Afinal, não legítimos e não detentores de um certificado.

Em princípio a questão apresentada pode aparecer como algo sem solução: como é possível superar tal ruptura entre o científico e o dito leigo? Bourdieu, então, resgata um elemento chave para uma reflexão sob outra perspectiva:

Essas classificações, esses princípios de divisão, que estão inscritos, ao mesmo tempo, na realidade – na estrutura mesma do espaço, nos cartazes que anunciam os cursos, nos boletins escolares, nos planos de curso e nos sumários, etc. – e nos cérebros, são sempre o instrumento e a questão central das lutas de classificação, lutas cognitivas que sempre são, também, em parte, lutas de poder. (BOURDIEU, 2013, p. 231)

A oposição entre o científico e o leigo nada mais é que um jogo de poderes construído a cada batalha ganha com fins de manutenção da estrutura posta. Ao destacarmos o poder enquanto elemento chave desta relação entre universidade/sociedade passamos a considerá-la enquanto uma estrutura flexível, que se pode adaptar aos interesses em voga. A questão anteriormente posta é então reformulada: quais os elementos implicados na inclusão do saber leigo, comunitário, à dinâmica universitária por meio da extensão/terceira via?

Questão levantada pelos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia (ESCT), que se propõem, conforme será apresentado no capítulo a seguir, a questionar essas estruturas postas da universidade. Que põem em xeque a *autoridade científica* da Torre de Marfim.

### **3.4. Pontes para a Torre de Marfim**

Uma vez apresentadas as representações estabelecidas entre conhecimento leigo e científico e as tensões do *campo*, faz-se fundamental o questionamento dessa naturalização das hierarquias presentes. Nesse sentido, a tentativa é refletir a cerca de teorias que se propõem a desvendar e elucidar as relações entre sociedade, ciência e os demais elementos que compõem o presente jogo de disputas. Movimento traçado não a partir de um aprofundamento teórico, mas da exposição de autores e ideias que nos auxiliam no percurso aqui traçado.

Os Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia (ESCT) começam a aparecer nas teorias, nos discursos dos cientistas enquanto uma nova perspectiva para a apreensão da Ciência e da Tecnologia, questionando a estrutura vigente e propondo a construção de pontes entre o saber científico e o leigo. Uma reestruturação de capitais e autoridades. Neste sentido se questiona: o que na sociedade da época fez eclodir a necessidade de se pensar o fazer científico?

### 3.4.1. A ciência em xeque

A resposta, neste texto, parte do pensamento de Thomas (2010). O autor constrói seus argumentos tendo por base a afirmação de que “todas as tecnologias são sociais”, logo, é necessário que as consideremos mais do que meros processos ou produtos, e sim enquanto formas de organização social e produtiva. Neste sentido, Thomas (2010) sustenta que a dimensão tecnológica atravessa a existência humana, estando ambas interligadas e sendo interdependentes. A fim de explicitar sua teoria, o autor faz os seguintes questionamentos:

Estamos así frente a un problema: si las tecnologías son construcciones sociales, interconectadas en un altísimo grado de complejidad, constitutivas de las sociedades humanas, ¿no sería pertinente prestar atención sobre los procesos de cambio tecnológico y social? O, en otro plano, si uno de los principales problemas sociales y económicos de la región se vincula claramente a un déficit de desarrollo organizacional y productivo, ¿no sería prudente focalizar nuestra atención en las múltiples formas de generar, utilizar y seleccionar nuestra dotación tecnológica local? (THOMAS, 2010, p. 36-37)

É nessas questões que o autor se espelha para defender que, em uma sociedade tecnológica como a nossa, a ausência de cientistas voltados ao estudo e pesquisas focados em compreender essas inter-relações, conexões, vínculos entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), em produzir Estudos Sociais acerca das questões científicas e tecnológicas, culmina na constituição de um vazio teórico, uma lacuna na produção acadêmica das ciências sociais.

A lacuna explicitada por Thomas (2010) começou a ser paulatinamente preenchida em meados dos anos 60 e 70. Historicamente, a partir da segunda metade do século XX, após a Segunda Guerra Mundial e diante do advento tecnológico direcionado para a disputa armamentista, o uso social da ciência e da tecnologia começou a ser questionado e passou a ser objeto de pesquisa. O preenchimento do vazio supracitado se desdobrou, desde o início,

em diferentes abordagens destacadas na teoria de Thomas (2010) enquanto sendo: a abordagem histórica, a política e a sócio-anropológica. Estando esta tese centrada na última delas.

A perspectiva sócio-anropológica do cenário pós-segunda guerra teve início com os sociólogos de tradição funcionalista, a exemplo de Merton (1938, 1977), considerado precursor da Sociologia da Ciência. Com influência weberiana, Merton estabeleceu um conjunto de ideias e princípios que caracterizariam o fazer ciência e o cientista, o chamado *ethos* acadêmico.

Para o autor, a ciência pode ser considerada um conjunto de métodos que comprovam determinadas hipóteses, um acervo de conhecimentos, obtidos a partir da aplicação destes métodos. Por outro lado, o autor considera mais fortemente sua definição enquanto estrutura cultural, instituição.

Ao escrever os quatro componentes do *ethos* da ciência moderna, Merton (1977) propõe uma análise mais aprofundada da estrutura da prática científica. Traçando-as enquanto normas, ele postula fundamentar o fazer científico, desde a postura dos cientistas frente a seu trabalho (o que inclui imparcialidade, análise, objetividade) até os propósitos da ciência que, segundo ele, devem visar o bem comum, o desinteresse, independente de posições políticas ou crenças particulares.

No entanto, a reorientação dos objetivos da Sociologia da Ciência teria obtido destaque com Thomas Kuhn (1978). A vertente à época era o rompimento da hegemonia da perspectiva funcionalista, visando o estudo do próprio conteúdo do conhecimento científico, para além do olhar restrito à descoberta, alçando a justificação e situando a “sociedade científica” não mais como isolada, mas enquanto parte do social.

Em meio a muitos estudiosos, o antropólogo, sociólogo e filósofo da ciência Bruno Latour, reconhecido como um dos fundadores dos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia (ESCT), enfatiza, por meio da Teoria Ator-rede (*Actor Network Theory*), a importância da realização de análises da atividade científica, tendo-se em conta os atores humanos, tal como, os não humanos, sendo que estes estão vinculados ao princípio de simetria generalizada (LATOURE, 2004).

Acerca disso, Latour centraliza seu campo de investigação pautado na nova sociologia da ciência. Linha teórica originada nos anos 70, com os estudos *Strong Programme* (Programa Forte) de David Bloor (1986), que apresenta uma trajetória de configuração e forma, sobre as quais pairam amplas divergências de ordem teórico-metodológica. Divergências, por sua vez, apontadas por Latour ao tecer comentários a respeito do

positivismo, relativismo e radicalismo excessivos, inseridos nas pesquisas realizadas por Bloor.

Em contrapartida, David Bloor (1999), em seu artigo chamado “Anti-Latour”, discorda completamente de seus fundamentos, argumentando ser um erro tratar humanos e não-humanos como dotados igualmente do poder de ação. E reafirmando sua óptica ao que foi considerado o "Programa forte em sociologia das ciências", teoria que sustentava posições contrárias ao positivismo nas ciências.

Bloor (1986) defende que a sociologia pode ser usada para entender tanto o erro como o conhecimento certificado, verdadeiro, oriundo do fazer científico. Para tanto, propõe quatro princípios fundamentais para a sociologia da ciência:

- Causalidade: interesse pelas condições que suscitam crenças ou estados de conhecimento;
- Imparcialidade: relativamente à verdade e à falsidade, à racionalidade ou à irracionalidade, o êxito ou o fracasso;
- Simetria: nos estilos de explicação (os mesmos tipos de causas deveriam explicar as crenças verdadeiras e as falsas);
- Reflexividade: os padrões de explicação deveriam aplicar-se à própria sociologia.

A partir desses princípios, Bloor (1986) cria um estatuto para o que vai ser chamado Programa Forte da Sociologia do Conhecimento. A caracterização enquanto “forte” advém da contraposição às concepções existentes na sociologia e nas áreas que se interessam pela questão do conhecimento científico, que consideraram somente a dimensão relativa às causas que deturpam o conhecimento verdadeiro (NEVES E PINTO, 2013).

Desta forma, o “duelo” entre as correntes contemporâneas da sociologia da ciência, considerando-se Latour e Bloor, proporcionam análises, interpretações e aprofundamento de investigações. Latour (2000) destaca que o trabalho da sociologia da ciência segue as controvérsias, incertezas, decisões, concorrências, em que estejam as atividades de recrutamento de pessoas, instituições e objetos, antes que os acontecimentos científicos se encontrem consolidados em sua totalidade.

Em sua pesquisa no enfoque CTS, Latour (2000) propõe uma extensão da pesquisa de Bloor, trabalhando no terceiro princípio do “Programa Forte”: a simetria. Nesta categoria, uma explicação simétrica de teorias científicas ou de artefatos tecnológicos requer outorgar a

mesma categoria explicativa a atores humanos (o social) e a atores não-humanos (o natural ou o material) tecendo uma rede que constitui a Ciência e Tecnologia.

Sob os mesmos argumentos, Latour (2000) considera os cientistas em seu laboratório e também condicionados em redes de conhecimentos, independentemente de onde estejam. Segundo Latour (2000), as pessoas que estão realmente fazendo ciência não estão todas no laboratório. Ao contrário, há pessoas no laboratório porque muitas mais estão fazendo ciência em outros lugares.

Segundo Freire (2006), Latour traça sua crítica aos estudos desenvolvidos sobre a ciência na medida em que mantém intacta a separação entre o conteúdo científico e o contexto social. Segundo Latour & Woolgar (1997), o contexto e conteúdo seriam dois líquidos que podemos tentar misturar pela agitação, mas que se separam tão logo deixados em repouso.

Trazendo outro prisma, Collins e Evans (2002) propuseram uma mudança de foco nos ESCT. Os autores buscaram conciliar a análise construtivista da Ciência com uma postura propositiva, fornecendo elementos para fomentar a tomada de decisões e a formulação de políticas públicas relacionadas com a C&T. Ambos discutem as implicações da “Terceira Onda” dos ESCT. Suas principais indagações consistem em: se a Ciência e Tecnologia estão na base de nossa sociedade contemporânea, como podemos avaliar quais os atores sociais que têm capacidade de opinar sobre estes assuntos? Os cientistas podem decidir, com base em seu conhecimento especializado, sobre assuntos que dizem respeito à coletividade?

O fundamento, muitas vezes repetido pelos construtivistas sociais, refere-se à abertura da "caixa preta" da tecnologia histórica e contemporânea para ver o que está lá (PINCH e BIJKER, 1987). O termo "caixa preta", tanto na linguagem técnica quanto na social, é um dispositivo ou sistema que, por conveniência, é descrita apenas em termos de suas entradas e saídas.

Na medida em que os historiadores e sociólogos dessa linha de pensamento abrem a "caixa preta", seguem as orientações metodológicas estabelecidas durante as duas últimas décadas dentro da sociologia do conhecimento científico (COLLINS, 1983). Neste sentido, existe uma tendência a considerar a tecnologia como uma ciência menor. Uma vez que a ciência lida com os fundamentos do conhecimento humano, considera-se o tema mais significativo. Logo, para os historiadores e sociólogos, a reconsideração da tecnologia é, por vezes, encarada como uma espécie de decadência intelectual (WOOLGAR, 1991).

Para Pinch e Bijker (1984), uma das características mais marcantes do crescimento dos "estudos científicos" nos últimos anos é a separação entre ciência e tecnologia. Seu argumento consiste em afirmar que o estudo da ciência e da tecnologia não é necessariamente separado e

que um pode contribuir com o outro. Ressaltam que o conhecimento e todas as suas reivindicações devem ter explicações para a gênese, a aceitação e a rejeição procuradas no domínio do mundo social e não no mundial natural (segundo o Programa Forte, citado anteriormente).

Os pesquisadores interessados em medir a interdependência exata da ciência e da tecnologia assumiram-nas como estruturas monolíticas definidas. Segundo Pinch e Bijker (1984), esses pesquisadores, “[...] em suma não entenderam que a ciência e a tecnologia são socialmente produzidas em uma variedade de circunstâncias sociais”.

Segundo Thomas (2010), sob influência das produções da Europa e dos Estados Unidos, a abordagem sócio-antropológica partiu da ruptura com uma sociologia tradicional da ciência, de vertente funcionalista normativa. Com efeito, isso levou a uma ruptura entre os objetos da sociologia, que passa a se ocupar das dimensões exteriores da produção de conhecimento, da epistemologia e da história da ciência.

Este período é caracterizado por Kreimer (2007) como representado pelos “pioneiros”, cujas preocupações foram trazidas por engenheiros e cientistas “duros” e estiveram linearmente vinculadas ao Estado e suas políticas. Tais vínculos teriam trazido consequências como a dominação da dimensão política sobre as demais e da “ação” em prioridade à perspectiva e rigor acadêmicos.

Em meio à influência dos modelos soviético e socialdemocratas, organismos nacionais e internacionais de C&T, como a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OEA (Associação dos Estados Americanos), passaram a apoiar uma série de estudos e discussões acerca das políticas voltadas à ciência e tecnologia, enquanto alavancas do desenvolvimento econômico e social.

Passados cerca de 50 anos do surgimento dos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia, é possível afirmar que, aos poucos, foram sendo delimitadas diferentes matrizes de argumentos, teorias, metodologias acerca desse campo de estudos. A proposta de questionar o fazer científico, a hierarquia de saberes, o peso do Estado e das corporações privadas no acúmulo de *capital científico*, permanece. Movimento que abriu uma brecha ao desabrochar de iniciativas que se fortaleceram e são presentemente denominadas extensão universitária/terceira via.

### 3.4.2. A Construção de uma “Agenda”

A proposta de uma ciência que tenha como foco a elaboração de ferramentas voltadas à realidade e especificidades locais encontra resistência e desafios inerentes a diferentes contextos. Um exemplo está na perspectiva de Dagnino e Dias (2006, p. 5):

[...] a tentativa de alcançar os países centrais em termos de desenvolvimento científico e tecnológico (um objetivo que continua a ser amplamente advogado) representa um equívoco. Entre outras razões porque que essa prática condena formas tradicionais ou alternativas de produção de conhecimento técnico e científico que poderiam representar estratégias mais interessantes para o desenvolvimento dos países periféricos, como é o caso do Brasil.

A defesa aqui posta é de que para que haja efetiva construção de pontes entre universidade e sociedade é essencial que se leve em consideração as condições locais para estudos de C&T e sua relação com o contexto central. O desafio estaria na dificuldade em definir, interrogar e gerar respostas adequadas aos objetos e seu contexto regional.

Kreimer (2007), por sua vez, resgata o desafio dos ‘pioneiros’ múltiplo e heterogêneo entre “estretar o fosso tecnológico com os países desenvolvidos” e “pensar ciência e tecnologia para uma estratégia socialista”. Neste contexto, as características do desenvolvimento da ciência e da tecnologia estariam interligadas ao desenvolvimento econômico e social nos países.

Seguindo a mesma linha, os ESCT contribuiriam para a geração de pontos de reflexão sobre os resultados das políticas ou investimentos do Estado em ciência e tecnologia, a relevância social das pesquisas e tecnologias desenvolvidas localmente, regionalmente e nacionalmente, a inclusão social por meio da ciência e da tecnologia, bem como os problemas educacionais que afetam a sociedade e que tornam a interação dos cidadãos com a ciência tão distante.

Os desdobramentos da visão acima acerca dos ESCT, segundo Kreimer (2007), apontam cada vez mais para centros de pesquisas, os quais oferecem subterfúgios para pesquisas em ‘sub-disciplinas’: sociologia e história da ciência e tecnologia, economia da inovação, antropologia do conhecimento, análise política de ciência e tecnologia, estudos de comunicação em ciência, dentre outras.

Por sua vez, a cienciometria, caracterizada enquanto o uso sistemático de medições quantitativas, se destaca enquanto um instrumento efetivo para uma melhor compreensão da atividade científica, de investigação e desenvolvimento. Sob sua ótica, defende Vessuri

(1991), faz-se possível traçar uma série de perguntas e respostas acerca das mudanças pelas quais vem passando a C&T. Apesar das limitações que esta perspectiva apresenta, seria inegável que é portadora de possibilidades de avanço na formulação de indicadores científicos e tecnológicos.

Segundo Ribeiro (2007), trata-se dos ESCT nas últimas duas décadas, mais especificamente da história social das práticas e instituições científicas. Já houve o tempo do predomínio da filosofia, da escrita expositiva de opiniões, críticas e ideias acerca dos mais variados temas sem regras, cuja opinião elucida temas diversos de forma crítica, pessoal ou polêmica – presente em toda parte e com resposta para tudo – da história dos gênios que se comportavam como profetas, cujas palavras finais daqueles eram intocáveis e tinham validade indeterminada. Isto aconteceu a partir do momento em que a ciência passou a ser objeto de estudo e reflexão.

Retomando Vessuri (1991), a autora recorta alguns dos problemas que, a seu ver, são continuamente debatidos nas teorias que circundam os ESCT, tais como: a natureza do conhecimento técnico-científico; as raízes e modos das mudanças científica e tecnológica; a extensão e limites da democratização da ciência enquanto instituição social; a necessidade de superar a etapa atual, que permita cobrir uma área obscura do mapa sociointelectual da ciência; a exploração de uma possível síntese entre a tradição intelectual e artefactual, que enxerga a sociedade de tecnólogos de maneira similar à história da ciência; a alienação dos cientistas a respeito do motor de mudança social que eles mesmos auxiliam na criação; por fim, os papéis sociais e culturais da C&T nos rumos do progresso em países subdesenvolvidos.

São temas que, conforme será observado nos capítulos subsequentes da tese, se desdobram em linhas de financiamento dos editais direcionados à extensão/terceira via. Entretanto, a presença deles não acontece de forma intuitiva, é fruto do jogo de disputa entre os diferentes elementos presentes no *campo* científico. Em outras palavras, a manutenção ou esquecimento desses problemas, aos olhos de Vessuri (1991), é uma questão de construção de uma “agenda”.

No cenário atual da ciência, os trabalhos genericamente denominados ESCT servem para mostrar o quanto as atividades de investigação e os cientistas estão interligados ao financiamento público, às estratégias dos coordenadores de laboratório ou de projetos, às equipes, a outras instituições, a outros pesquisadores da área e ao mercado.

É nesse sentido que Kreimer (2007) coloca o tema das “agendas” em foco, sob a proposta de pôr em xeque a relação entre os estudos sociais de C&T e as formas de

intervenção sobre os processos de produção de uso do conhecimento. Para o autor, se anteriormente se notava uma intervenção direta de especialistas e intelectuais na dimensão pública estatal, o movimento agora é de incorporação de novos atores na trama dessa rede. Por novos atores, o autor se refere àqueles pertencentes à sociedade civil, que são resgatados com o objetivo de ampliar a relação dual “Estado - sociedade acadêmica” e democratizar o conhecimento.

A ampliação da rede, na visão de Keimer (2007), seria o meio possível para a constituição de pautas comuns para uma “agenda” científica e tecnológica efetivamente permeada das posições do social local. Kreimer (2007) ressalta, para tanto, quatro tipos de alianças que ilustram as possibilidades de um maior envolvimento dos diferentes atores dentro do campo dos ESCT: a aliança com o Estado, com vistas a um estímulo externo para a implementação de instrumentos e políticas; a aliança com as sociedades acadêmicas das ciências exatas e naturais (“duras”), com a finalidade de pensar coletivamente sobre o conteúdo e papel das ciências produzidas em localidades periféricas, mas, também, de legitimar os estudos sociais de C&T enquanto produtos de “pares”; a aliança com o campo das ciências sociais, posto que tal campo apresenta baixa aceitação dos estudos voltados à C&T, pouco referenciando-os, sub valorizando-os e não reconhecendo suas revistas, ainda que de prestígio; e, por fim, a aliança com os “novos” atores anteriormente citados e visa, conforme explicitado, a democratização do conhecimento e a quebra da dupla “Estado – academia”.

O que outrora eram temas voltados às questões científicas que permeavam a política e necessidades sociais, constituem atualmente um amplo leque de pautas a serem inseridas na “agenda”. Conforme Vessuri (1991) o enfoque social atual dos estudos das disciplinas e técnicas científicas mudou. Ampliando-se para além das fronteiras acadêmicas, rumo à interdisciplinaridade que proporciona o estudo das inovações, das relações entre as instituições científicas e as políticas, das questões culturais e econômicas.

Não é possível, por outro lado, desconsiderar que as “agendas” constituem um movimento político. Ou sob os conceitos aqui postos, são parte do jogo de tensões do *campo científico*.

Remetendo à posição de Kreimer (2007), Dias (2010, p. 86) tece uma crítica à forma verticalizada com que a Política Científica e Tecnológica (PCT) é elaborada a partir de três questões: “Quais são os atores sociais que participam efetivamente da elaboração de uma política pública? Quais são os que dela se beneficiam? E que diferença isso faz?”.

O autor as dota das seguintes respostas, neste texto abreviadas: 1) a sociedade científica, para ele representada fundamentalmente pelos órgãos de fomento à pesquisa, e uma parcela do empresariado; 2) novamente, a sociedade de pesquisa e as empresas privadas; 3) o autor defende que privilegiar apenas estes dois grupos definidos corresponderia ao financiamento público dos benefícios privados, o que leva o país a um retrocesso democrático.

Em resumo, Dias (2010) afirma que a PCT perpassa por uma questão das “agendas individuais”, sustentadas pela *autoridade científica*, de diversos atores e culmina em um contexto de segundo plano diante da agenda governamental. Para o autor o “jogo político” que define tal agenda da PCT pende para o lado da sociedade científica que atende prioritariamente ao interesse privado das grandes corporações.

A visão de submissão ao poder público corrobora as teorias CTS cuja argumentação busca abrir a dupla “Cientista-Estado” ao social e com vistas ao desenvolvimento local. Entretanto, o pesquisador, ou a sociedade científica, se depara com uma miríade de ligações e interações em rede, exercidas por diversos atores, que engendram posições, articulam interesses, estabelecem campos de poder e propagam seus ideais particulares ao se tornarem definidores dos rumos das Políticas de Ciência e Tecnologia (PCT).

Neste sentido, o *campo científico* adquiriu um caráter tecno-científico, indicando uma tendência (racionalidade) que prega o avanço da ciência como fator elementar para o desenvolvimento, tendo em vista assimilação tecnológica que esta sofre por parte do mercado.

Quando Bagattolli (2010) pensa o modelo cognitivo da PCT, argumenta que existe uma barreira impermeável entre a sociedade e a C&T, que acaba por desagregá-las. Segundo Dias (2010) houve um acentuado progresso do modelo social capitalista vinculado ao processo científico como motor de inovação ancorado em uma visão schumpeteriana.

Entendemos então, que o modelo cognitivo pautado na neutralidade e no determinismo tecnológico, relacionado aos processos científicos e aos processos de definição, decisão e implementação de PCT's, suscita distâncias sociais e potencializa desigualdades.

Neste sentido, questiona-se: de que forma podemos pensar a ciência no mundo de hoje para além do determinismo tecnológico e mercadológico? Que papel as instituições exercem em um mundo de relações em rede?

A reflexão continua, após o que foi posto nos capítulos anteriores, partindo de um entendimento sobre o devir dos atores envolvidos em uma pesquisa, chegando a discussões sobre como articular uma ciência criativa possibilitando a emersão de um mundo articulável, definido por sua multiplicidade de conexões, que não é nem horizontal nem vertical, mas

tridimensional. Neste sentido, buscar teorias que atendam as complexidades postas na sociedade contemporânea a fim de entendê-la como um emaranhado de ligações que constituem o plano social, se torna imprescindível para que possamos estabelecer um fazer científico articulado.

Apoiando-se no discurso “político-epistemológico” de Stengers e Despret, Latour (1997) propõe que não existam formulas para definir uma boa e uma má ciência. Se o mundo não é composto de verdades imutáveis e de afirmações, mas do que é articulado e que gera “pró-posições” acerca da realidade, não há de se fazer juízo de valor com a ciência.

Com efeito, o pesquisador desenha a teia de ligações exercidas pelos atores e assim permite que novas ações possam ser desenroladas. Esta noção é de fundamental importância para que se compreenda os movimentos dos sujeitos envolvidos em uma pesquisa científica. Seus corpos hora articulados, hora inarticulados, produzem saberes, bens, produtos, relações sociais, jogos de poder e articulam sensibilidades de um mundo sempre aberto a possibilidades. O pesquisador deve, então, se manter atento a esses movimentos, não no sentido de apenas descrevê-los, mas também de (re) pensar seus rumos, tendo em vista que os processos de definição de PCT’s devem lançar um olhar mais aprofundado para esta questão.

### **3.5. Uma quebra da hierarquia ou uma reestruturação da vigente?**

Conforme exposto no tópico anterior, as Políticas de Ciência e Tecnologia podem ser definidas enquanto mais um dos elementos cuja parceria proporciona ao cientista e sua rede o acúmulo de *capital científico*. Sob tal perspectiva, é possível dizer que o *campo científico* sofre influência e interferência de outros *campos*. Logo, que o acúmulo de *capital* voltado à conquista da *autoridade científica* perpassa também por elementos como a pertença à agenda política, o interesse e atenção das corporações privadas, para além do objeto científico em si. Tal ampliação, já prevista por Bourdieu, dota de maior complexidade a análise aqui proposta. E que será retomada oportunamente no correr da tese.

É tomando por base o raciocínio posto de Bourdieu, que a tentativa da presente pesquisa é compreender em qual ponto ou por quais motivos a extensão universitária/terceira via se tornou *capital simbólico*, portador de *lucro* e legitimado pelos detentores da *autoridade científica*. Reflexão sustentada pelo aumento de financiamento neste tipo de atividade no

interior do *campo* em pauta e na migração de cientistas para o desenvolvimento de projetos que sigam esta linha teórico-metodológica. Em outras palavras, analisar qual o peso, a influência do fazer extensionista/terceira via nos jogos e disputas pelo poder, voltados ao melhor posicionamento do pesquisador no *campo científico*.

A partir de Bourdieu (1983, 1996, 2007), defende-se que é necessário que compreendamos que a extensão é uma das categorias implicadas no campo científico. Logo, sua eficácia depende do peso que a participação em editais e coordenação de projetos de extensão têm para a posição do pesquisador na estrutura dada, na disputa pelo monopólio da *autoridade científica* e pela legitimação da sua capacidade.

Sob outro prisma, o que ganharia o pesquisador ao tornar válido o conhecimento leigo? Ao trazer para a análise e compreensão de seus objetos, tal qual preveem a extensão e a terceira via, a visão da sociedade sobre o mesmo? Ou, por vezes, mesmo considerar que o objeto de pesquisa seja delimitado por aqueles que detêm tão somente o saber técnico?

Se, por um lado, a extensão/terceira via acrescenta novos pesos aos jogos de poder do *campo científico* ao vir acompanhada de financiamentos, possibilidades de bolsas, publicações e orientações. Por outro, oferece um contraponto à *autoridade científica* no momento em que acolhe e legitima o saber comum.

Conforme foi apontado no início do capítulo por Ariès, a separação do conhecimento entre o intelectual e o técnico não foi um processo aleatório, natural. Entretanto foi determinante para a composição de um *campo* que se propõe ser neutro, dotado de verdade absoluta, isolado das questões mundanas em sua torre.

Ariès está correto ao colocar que a intenção da separação de saberes era barrar o que os intelectuais da época consideravam uma “inflação de intelectuais”, porém que escondia uma real manutenção da desigualdade e da hierarquia social.

O caminho explicitado pelo autor foi exatamente a contrapartida da proposta trazida hoje pelos ESCT. Entretanto, a proposta de inversão do percurso não tem sido trilhada com tranquilidade. A estrutura descrita por Bourdieu de capitalização dos saberes está enraizada na sociedade, seja intra ou fora muros universitários. Pensamento consolidado que traz novos elementos para a reflexão aqui posta acerca dos motivos que propiciaram um fortalecimento da extensão/terceira via no *campo científico*. Este mascarado pelo reconhecimento e aceitação do conhecimento leigo, técnico, pela sociedade científica.

Esses são pontos que serão retomados após a apresentação do panorama das atividades extensionistas/terceira via nos capítulos subsequentes.

## 4. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Os quarto e quinto capítulos desta pesquisa trazem como proposta, em primeiro plano, a apreensão do panorama dos investimentos brasileiros e portugueses na ampliação da relação entre universidade e sociedade externa. E em segundo plano, sob dimensão aproximada, o contexto extensionista/terceira via na Universidade Federal de São Carlos e na Universidade de Lisboa, respectivamente.

Visando a realidade do Brasil, o ponto de partida é o edital de fomento às atividades extensionistas do Programa de Extensão Universitária – ProExt – do Governo Federal. Caracterizado enquanto primeiro, principal e maior edital voltado à extensão universitária, o ProExt/MEC foi criado em uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Cultura (MinC) e o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o FORPROEX. Seu objetivo desde o princípio, além de destinar recursos aos projetos de extensão das Instituições de Ensino Superior (IES), foi regulamentar e aplicar os mecanismos de avaliação desenvolvidos pelo FORPROEX para análise da situação extensionista do Brasil.

A escolha deste enquanto base para a análise proposta se dá por ser a via institucionalizada de maior alcance dos projetos de extensão atualmente. Apesar de ter sido criado entre 1994 e 1995 e da sua institucionalização ter ocorrido em 2008, os editais ProExt/MEC estão restritos aos anos de 2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015 e 2016. Este sendo o último edital com resultado divulgado até a finalização deste texto. Observa-se que no ano de 2012 não houve edital ProExt/MEC.

Partiremos, para tanto, de breve contextualização acerca dos percursos da extensão universitária no país. Considerando desde seu surgimento, na década de 30, até o ano de 2016, data do último resultado do ProExt/MEC disponibilizado.

Posteriormente no texto é feita uma análise dos resultados do referido edital entre os anos de 2009 e 2016 (a exceção de 2012). Na qual foram observados pontos como a distribuição dos recursos entre as linhas de pesquisa, regiões do país e tipos de instituições, o crescimento e declínio do montante destinado ao edital, entre outros tópicos relevantes à compreensão da expansão das atividades extensionistas no Brasil.

Ao final do capítulo estão os dados referentes às ações extensionistas da Universidade Federal de São Carlos, o mapeamento dos atores envolvidos, dos recursos disponibilizados, dos eixos de sustentação dos projetos desenvolvidos, além do vínculo entre pesquisa, ensino e extensão, tão valorizado pela teoria.

## 4.1. Extensão Universitária no Brasil

Delimita-se que a extensão começou a tomar forma no Brasil durante a década de 1930 tendo três atores principais: os discentes, por meio do Movimento Estudantil (ME); o Estado, representado pelo Ministério da Educação; e as IES. E se consolidou com a promulgação do Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, e o Decreto nº 19.851/31, art. 42 (BRASIL, 1931, s.p.), no qual se lê que “a extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário”.

Tal caráter utilitário ilustra como, desde o princípio, a finalidade da extensão caminhou junto com a proposta de tornar a universidade útil para a sociedade, para o social. Entretanto, segundo Sousa (2010, p. 52), somente com o fortalecimento do Movimento Estudantil durante o Golpe Militar a extensão passa a ser vista como uma ferramenta de “envolvimento político, social e cultural da universidade com a sociedade”.

Considerando que durante muitos anos a universidade teve a elite brasileira como público essencial, a consolidação da extensão universitária se deu paulatinamente. Perpassou, para tanto, por seminários estudantis que apregoavam uma transformação social profunda, que atingisse efetivamente reformas estruturais na sociedade. Para Poerner (2004), com base na *Declaração da Bahia*, carta de orientação da União Nacional dos Estudantes (UNE) redigida em 1961:

[...] a universidade, em nosso país, falha em suas missões cultural, profissional e social. Culturalmente, porque, incapaz de elaborar uma cultura nacional e popular, se limita a repetir valores e padrões importados; profissionalmente, porque não forma os profissionais que a realidade nacional exige, ao insistir numa educação formalista, que pouco oferece além do diploma; e socialmente, pelo caráter antidemocrático dos critérios que lhe dão acesso, aos quais, de cunho econômico, pouco importam as capacidades ou as possibilidades culturais dos candidatos (ingressam na universidade os que podem pagar cursinhos, caríssimas taxas de universidades particulares ou que, dispensados de ganhar o seu sustento ou da família, dispõem de mais tempo para o estudo). (POERNER, 2004, p. 175-176)

Sob tais pensamentos, conforme o autor, a *Declaração da Bahia* definiu três objetivos básicos para que a universidade cumpra sua verdadeira missão e seja um instrumento de superação do *status quo*. Seriam elas:

1) a luta pela democratização do ensino, com acesso de todos à educação, em todos os graus; 2) a abertura da universidade ao povo, mediante a criação de cursos acessíveis a todos: de alfabetização, de formação de líderes sindicais (nas faculdades de Direito) e de mestres-de-obras (nas faculdades de Engenharia), por exemplo; e 3) a condução dos universitários a uma atuação política em defesa dos direitos operários. (POERNER, 2004, p. 176)

Os três objetivos seriam possíveis, na visão dos estudantes atuantes nos Movimentos Estudantis por meio das práticas de extensão, que promoveriam a abertura da universidade a áreas mais populares e menos elitistas. Visão que fez com que, para Sousa (2010), entre as décadas de 60 e 70, ápice do Militarismo, o Estado assumisse as ações extensionistas como forma de repressão ao Movimento Estudantil. E passasse a utilizá-la como “instrumento ideológico de grande potencial”, firmado em um “caráter salvacionista e integracionista” (SOUSA, 2010). Em outras palavras, a extensão é consolidada enquanto mais uma das políticas assistencialistas do Governo Militar.

O vínculo entre extensão e os movimentos sociais, iniciado em 1930, bem como o processo de abertura da universidade, perderam força durante o período ditatorial do país. Momento em que, sob influência do cenário internacional, a relação universidade/Estado passa por nova movimentação, descrita por Rigolin (2013) enquanto “O período da ênfase na Política de Inovação”. Este representa um período de inovação em resposta às mudanças produtivas e econômicas no plano internacional, mudanças puxadas pelo setor privado e seu viés competitivo. As críticas nesse ponto eram ao caráter linear e ofertista da política de Ciência e Tecnologia (C&T).

Em outras palavras, os militares passam a se utilizar da extensão enquanto meio de divulgação do pretenso crescimento científico e tecnológico que permeava o país, buscando, desta forma, angariar novos adeptos ao Regime.

Diante do cenário militar e das disputas acerca da função social da universidade, entra em cena mais um elemento: a economia. A dependência financeira da universidade em relação ao Estado, firmada enquanto um dos únicos setores no Brasil que não passou plenamente pela privatização, sustenta a postura do mesmo em considerar a universidade enquanto estratégia de aumento da produtividade e equilíbrio do setor econômico.

Desta forma, cabe ao Estado assumir os rumos e objetivos da ciência e orientar as pesquisas com foco em uma ordem militar, social e econômica. Visão que aponta a ciência enquanto propulsora do desenvolvimento, logo a necessidade de que seja financiada e

conduzida pelo mesmo. Esta lógica se encontrava ancorada no processo de transferência de tecnologia dos programas tecnológicos públicos, militares e civis para o setor produtivo (RIGOLIN, 2013).

Neste sentido, para Ferreira (2010, p. 6) a universidade deveria centrar-se na “produtividade, na excelência, na competitividade e na utilização de indicadores quantitativos de performance”.

Sequencialmente, é apontada por Rigolin (2013) uma nova fase na busca pela ampliação da participação na C&T. Iniciada entre final dos anos 70 e os anos 80 e chamada de “O Período das Prioridades Sociais”, esta vincula novamente a C&T à resolução dos problemas sociais emergentes. Nesta fase se destacam as discussões que suscitaram a importância de avaliar e comunicar ao público os riscos da produção e disseminação de novas tecnologias. Em outras palavras, desloca-se a prioridade das inovações (até então voltadas aos benefícios Estatais) para o desenvolvimento e as políticas de bem-estar social.

É neste contexto, somente após a Ditadura Militar, já no final dos anos 80, que a extensão universitária é institucionalizada e ressurgiu enquanto ferramenta de participação civil na C&T. É quando “inicia-se a discussão sobre indissociabilidade entre os fazeres acadêmicos e a desmistificação da Extensão Universitária como militância política; o conceito de troca; da Extensão como via de mão dupla, e a Extensão como produção de conhecimento” (SERRANO, 2014, p. 10).

A noção de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão surge na busca por manter uma porta aberta entre a universidade e a sociedade, agora sem a influência dos movimentos políticos. Percepção advinda da necessidade de dissociar política e extensão, que perpassa pela legitimação da universidade diante da sociedade e do Estado. Pensamento este que foi iniciado com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o FORPROEX, no ano de 1987. Este, desde o início:

[...] tem como uma de suas principais reivindicações a criação de políticas específicas de extensão como parte das políticas públicas para a educação superior brasileira. Dentre essas políticas, o financiamento da extensão universitária sempre teve papel de destaque, como um ponto básico de reivindicação, visto a sempre presente necessidade de se fomentar projetos sistemáticos nas IPES, com interface com a sociedade, bem como, mecanismos metodologicamente respaldados de avaliação das ações de extensão universitária. (FORPROEX, 2006, p. 13)

Para tanto, a proposta é uma mudança de foco sobre a finalidade da extensão. Esta deixa de ser apenas um meio para abrir as portas dos Institutos Públicos de Ensino Superior

(IPES) para aqueles que não poderiam ter acesso a eles por outras vias, como era previsto pelos Movimentos Estudantis, e passa a constituir um elo fundamental na formação do aluno e da produção de conhecimento dentro da universidade. Um elo institucionalizado, dotado de metodologia e avaliação próprias.

O vínculo que se forma entre a extensão, a pesquisa e o ensino perpassa pela dinâmica pedagógica curricular dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade. Desta forma, a extensão é vista não mais apenas como um meio para abrir as portas do universo universitário para aqueles que não poderiam ter acesso a ele por outras vias, mas passa a constituir um elo fundamental na formação do aluno e da produção de conhecimento dentro da Universidade, nas palavras de Jezine (2004) “envolvendo professores e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica”.

Seguindo o mesmo pensamento, a indissociabilidade entre os três elementos fundantes da universidade (ensino, pesquisa e extensão) corresponde à comunicação entre a teoria e a prática, essencial para a formação plena, emancipadora, do aluno. Uma forma de aprofundamento dos conhecimentos que são menos desenvolvidos na graduação que viabilizaria, conforme foi previsto, direcionar a extensão para uma dimensão mais acadêmica.

A ampliação e aprofundamento dos saberes proporcionaria, segundo as teorias aqui apresentadas, que o aluno desenvolvesse maior senso crítico com relação ao mundo. Criticidade desenvolvida tanto nas relações interpessoais (viabilizada pela sociedade), quanto pela base teórica experimentada (CERQUEIRA, 2004).

Em pesquisa acerca da temática aqui proposta, Cerqueira (2004) descreve que dos dez projetos com os quais coletou dados, cinco serviram como campo de prática para disciplinas obrigatórias do currículo da graduação ou pós-graduação, podendo até mesmo ser o próprio projeto. Por outro lado, para a autora:

Quanto à indissociabilidade, apesar de toda a sua reafirmação nas leis que regulamentam o ensino superior, verificamos que ela se apresenta mais como uma frase de efeito do que como uma prática que consiga transformar os processos de ensino-aprendizagem na Universidade. Além disso, pouco foi discutido sobre como operacionalizá-la e de quais maneiras ela se apresenta no cotidiano do fazer universitário. (CERQUEIRA, 2004)

O argumento é de que a indissociabilidade não conta com uma estrutura geral da Universidade que permita com que ela se consolide. Logo, seria ilusão considerar a extensão enquanto uma “cura” para os problemas presentes no interior da mesma. É nesse ponto que a

interdisciplinaridade aparece nas teorias enquanto amálgama para união dos três elementos no interior da Universidade.

Interdisciplinaridade, mais do que uma palavra, isto seria, segundo Claude Raynaut em seu texto “Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos” (2011), a resposta para uma reconstrução mundial radical pela qual estamos passando. Reconstrução que traz com ela novos quadros de concepção e de organização da pesquisa e ensino, pautados por questões e problemas principalmente de ordem prática e metodológica. Interdisciplinaridade marcada pela necessidade de uma nova postura intelectual que dê conta dos problemas complexos, trazidos pelos assuntos “híbridos”, enfrentados pelo cientista contemporâneo.

Assim, para se enfrentar os novos desafios conceituais seria necessário compreender que as fronteiras e recortes da ciência não são fixos. Entretanto, antes de acabar com os limites entre as disciplinas se faz preciso tornar possível o diálogo, “são necessários conceitos que possibilitem identificar e apreender os objetos científicos híbridos” (RAYNAUT, 2011, p.87). Portanto, faz-se fundamental à interdisciplinaridade esse esforço prévio de relativização e intercâmbio conceituais. Porém, é importante que cada um faça o que sabe baseando-se na particularidade da ligação de cada objeto com seus próprios conceitos e métodos.

Ainda nessa linha, o autor reflete sobre a obrigação trazida pelos assuntos “híbridos” em considerarmos a realidade como algo que vai além do recorte instituído pelas disciplinas, o que é previsto, ainda que de forma idealizada, pelas diretrizes da extensão na universidade.

A fala de Raynaut (2011) perpassa por uma visão da produção de um conhecimento que seja efetivamente interdisciplinar que segue a fala de Cerqueira (2004) sobre a indissociabilidade ser apenas uma frase de efeito dentro da universidade. E um dos pontos que proporciona esse caráter de aparente irrealidade entre a finalidade da extensão e aquilo que é encontrado na universidade seriam os tais assuntos “híbridos” dos quais fala Raynaut (2011).

A extensão pressupõe incluirmos na dinâmica professor/aluno um terceiro elemento: a sociedade. É ela quem dota de hibridez a extensão, ou as pesquisas e temáticas sobre as quais esta se dobra. Ao abrir uma via de mão dupla para a produção de conhecimento que abarque não apenas os produzidos na universidade, mas também aqueles oriundos da sociedade sobre a qual recai determinado projeto, a extensão possibilita a flexibilização das fronteiras e recortes da ciência, por meio da relativização e intercâmbio de conhecimentos.

A questão que surge com a abertura do fluxo de conhecimentos é a retomada da característica principal da extensão, que se em um primeiro momento foi chamada de

assistencialismo, atualmente é caracterizada como possibilidade de transformação dessas sociedades.

A transformação é o terceiro dos conceitos chave, depois da indissociabilidade e da interdisciplinaridade, para começarmos a refletir o que significa a extensão e quais diretrizes suas ações traçam dentro das IPES. Segundo documento construído com base no FORPROEX (2013) em texto sobre a extensão:

Todos se transformam mutuamente no processo: cidadãos, alunos instituição e até mesmo o próprio processo. [...] a transformação é parte do processo. A universidade não pode deixar de ver nem de ouvir as diferentes demandas dos demais setores da sociedade. Não poderia ser diferente. Se compreendermos que a extensão representa os ‘olhos e os ouvidos’ da universidade, passamos para os extensionistas uma grande responsabilidade, que trata de contribuir decisivamente com a transformação social. (FORPROEX, 2013, p. 15)

Assistencialismo e transformação se diferenciam por ser o primeiro uma via hierárquica vertical, na qual a universidade doa para a sociedade na tentativa de cumprir sua função social e suprir lacunas do governo. Já a segunda representa um conceito mais complexo, ainda que na citação acima transpareça a permanência da expectativa salvacionista da extensão perante a universidade e a sociedade, o documento ressalta que devemos compreender a extensão como:

[...] uma ação acadêmica de formação efetiva que representa a troca de necessidades e benefícios entre a universidade e a sociedade. Ambos são beneficiários por meio de projetos, convenções e reuniões, melhorando a qualidade de vida na região onde a Universidade atua. A Universidade, no cumprimento de sua responsabilidade social, promove o processo de comunicação cultural com a sociedade, mas isolada não colabora com os conflitos e rotinas do cotidiano social. Para que ocorram mudanças são necessárias trocas capazes de fazer surgir o novo [...] (FORPROEX, 2013, p. 20).

Ao aliar as palavras “mudanças” e “trocas”, desloca-se a concepção de que apenas a sociedade “lucrará” com a parceria extensionista, e se adiciona a esta conta os benefícios que os projetos de extensão levam para a universidade, seus professores e alunos, conforme pôde ser observado na abordagem dos conceitos de indissociabilidade e interdisciplinaridade.

O conceito de transformação tem uma abrangência mais ampla do que o de assistencialismo, ao atingir uma dimensão de ensino, enquanto troca de experiências entre os

atores implicados nos projetos, e de pesquisa, por meio dos assuntos “híbridos” suscitados pela sociedade na forma de novos temas a serem estudados (CASTRO, 2004).

Nas palavras de Jezine (2004, p. 3), o diferencial desta extensão indissociável, interdisciplinar e transformadora, estaria em envolver “professores e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica”. Sem abandonar em momento algum o vínculo com a sociedade, que a esta altura deixa de ser um ente passivo e passa a ser vista como mais um dos agentes implicados na estrutura extensionista.

Na mesma linha, para Soares (2007, p. 2), o desafio da extensão universitária é “a defesa das Políticas Públicas, participando na formulação, acompanhamento e avaliação dessas Políticas em todos os âmbitos da federação e setores de atuação”. O argumento da autora é construído sobre a premissa de que seria papel da universidade mediar a formulação de Políticas Públicas entre o Estado e a sociedade civil, e que a extensão seria o instrumento da instituição para efetivação de tal papel.

Soares (2011) ainda defende que a universidade deve priorizar os setores mais vulneráveis no quesito Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), e que cabe à extensão possibilitar que a universidade se porte enquanto propulsora das mudanças e transformações sociais.

Vertente sustentada também pelos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia (ESCT), que pregam uma “certificação” dos conhecimentos científicos pela sociedade civil, em outras palavras, uma democratização do conhecimento. Esta deslocaria os atores heterogêneos do lugar de “receptáculos de políticas” por meio do reconhecimento do saber local e da elaboração de metodologias que viabilizem a participação pública na produção e saber científicos (RIGOLN, 2013).

Com o passar do tempo os conceitos, tópicos, indicadores e métodos de avaliação foram reformulados. Porém, foi com base nas discussões do último encontro do FORPROEX, no ano de 2013, que foi redigido um novo documento agora destinado à sistematização da avaliação dos projetos e programas de extensão correntes nas IPES. Sob a pretensão de romper com o paradigma da avaliação fiscalizatória, o foco passa a ser a constituição de:

[...] uma fonte permanente de informação e de constante atualização da prática, sendo capaz de determinar os pontos em que determinada ação teve sucesso, quais expectativas não foram atendidas, os fatores que contribuíram para esse sucesso e os que impediram o alcance dos objetivos. (FORPROEX, 2013, p. 100)

Pensamento este que tomou forma entre 1994 e 1995 com a formulação do Programa de Extensão Universitária (ProExt) do MEC/SESu (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior) em parceria com o FORPROEX. Em um primeiro momento o ProExt dispôs de escassos recursos, e se manteve organizado em torno de duas linhas principais: : “Articulação da Universidade com a sociedade” e “Integração da Universidade com o Ensino Fundamental” (UFMG, 2015).

Poucos dados são encontrados a respeito da extensão universitária entre os anos de 1987, data de criação do FORPROEX, e o início dos anos 2000, quando começam a ser divulgados editais específicos de fomento aos projetos de extensionistas. Entretanto, as duas tabelas abaixo, produzidas pelo FORPROEX, demonstram as diferenças de visão destinadas aos editais:

**Quadro 1** - Concepção de Extensão nas instituições públicas de educação superior/1993

<b>Concepção</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Função de articulação entre a Sociedade e a Universidade	61	98,4
Função que leva a Universidade ao cumprimento de sua missão social	55	88,7
Função de prestação de serviço por parte da Universidade	40	64,5
Função de politização da Universidade	34	54,8
Função de alimentação/retroalimentação do ensino e da pesquisa (resposta espontânea)	5	8,1
Função de articulação do ensino com a pesquisa (resposta espontânea)	4	6,4
Outras	16	25,8

**Fonte:** Perfil da Extensão Universitária no Brasil, 1995 (FORPROEX, 2006).

**Quadro 2** - Concepção de Extensão nos instrumentos legais nas instituições públicas de educação superior/2004

<b>Concepção</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Articulação entre a universidade e a sociedade	71	98,6
Articulação do ensino	66	91,7
Articulação da pesquisa	65	90,3
Promoção de interdisciplinaridade	58	80,6
Transmissão do conhecimento produzido pela universidade	58	80,6
Prestação de serviços	55	76,4
Cumprimento da missão social da universidade	64	88,9
Outros	6	8,3

**Fonte:** Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil, 2005 (FORPROEX, 2006).

A partir das questões “como é concebida na prática a extensão universitária pelas Instituições Públicas de Ensino Superior?”, formulada para o diagnóstico das atividades extensionistas do ano de 1993, e “como a extensão é expressa nos documentos basais das Instituições Públicas de Ensino Superior”, diagnóstico de 2004, a proposta foi estabelecer

uma comparação entre a visão da função, bases e parâmetros da extensão nos dois períodos distintos para, então, formular políticas públicas voltadas à extensão de modo mais sólido.

É possível observar nos quadros que a essência da extensão em ambos é a articulação entre universidade e a sociedade. Entretanto, enquanto em 1993 a visão dos representantes das IES está voltada para a questão da missão social e da prestação de serviço da universidade em reação à sociedade, em 2004 o escopo das preocupações dos Pró-Reitores de extensão se volta para os tópicos da interdisciplinaridade e da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Mudança de perspectiva que foi fundamental para que as políticas de extensão iniciassem o processo de superação da vertente assistencialista (sustentada no período militar) e passassem a se estruturar metodologicamente, firmando-se enquanto uma das bases da universidade e, conseqüentemente, aos poucos se tornando alvo de editais específicos de fomento.

Processo que se inicia formalmente somente em 2008 sob o Decreto n. 6.495/2008, que instituiu o Programa de Extensão Universitária – PROEXT sob dois objetivos principais: ampliar a interação das universidades com a sociedade e a formalização da destinação de recursos aos projetos de base extensionista.

E se solidifica a partir do ano de 2009 com o primeiro edital de destinação de recursos ProExt/MEC (Ministério da Educação). Neste ano o Programa de Extensão Universitária do governo federal passou a ser interministerial, firmando parceria com o Ministério da Cultura (MinC). Ação que resultou no aumento de recursos para as ações de extensão e na ampliação das temáticas abordadas. Estas, que em princípio eram duas e depois se voltaram para as Políticas Públicas, se desdobram atualmente em 20 linhas temáticas (que podem ser observadas abaixo). Demonstrando a expansão das atividades extensionistas no cenário nacional e o ganho de visibilidade que estas obtiveram.

## **4.2. ProExt/MEC**

A fim de compreendermos melhor de qual extensão universitária estamos falando, como ela se configura e, principalmente, o processo de expansão pelo qual vem passando desde 2008, o ponto de partida é o edital de fomento às atividades extensionistas do Programa de Extensão Universitária – ProExt – do Governo Federal.

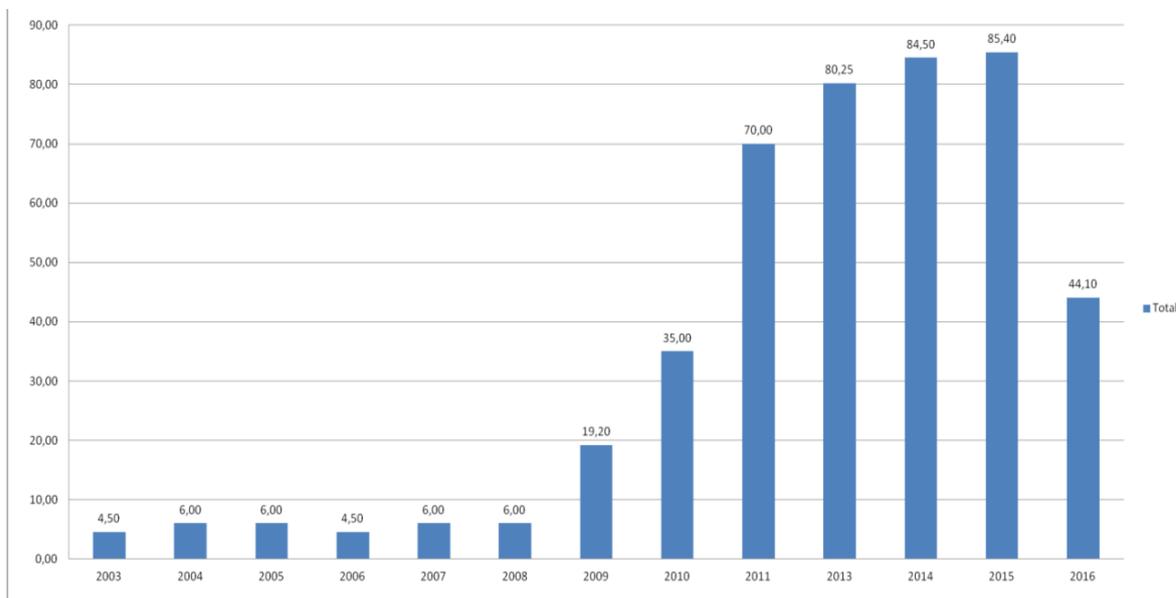
Caracterizado enquanto primeiro, principal e maior edital voltado à extensão universitária, o ProExt/MEC foi criado em uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Cultura (MinC) e o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o FORPROEX. Seu objetivo desde o princípio, além de destinar recursos aos projetos de extensão das Instituições de Ensino Superior (IES), foi regulamentar e aplicar os mecanismos de avaliação desenvolvidos pelo FORPROEX para análise da situação extensionista do Brasil.

A escolha deste enquanto base para a análise proposta se dá por ser a via institucionalizada de maior alcance dos projetos de extensão atualmente. Apesar de ter sido criado entre 1994 e 1995 e da sua institucionalização ter ocorrido em 2008, os editais ProExt/MEC estão restritos aos anos de 2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015 e 2016. Este sendo o último edital com resultado divulgado até a finalização deste texto. Observa-se que no ano de 2012 não houve edital ProExt/MEC.

Apesar de ter sido criado entre 1994 e 1995, o Programa de Extensão Universitária foi legalizado somente no ano de 2008. Por sua vez, o primeiro edital aberto de fomento à prática extensionista nas universidades brasileiras teve seu resultado divulgado somente em 2009. Antes disso, entre 2003 e 2008, o financiamento aos projetos não era realizado via edital, mas por cadastro de projetos no Ministério da Educação.

Para a presente tese foram considerados os resultados dos editais entre 2009 e 2016, disponíveis na página do ProExt/MEC. Destaca-se, no entanto, que no ano de 2012 não foi aberto edital, logo o ano configura uma lacuna nas análises aqui postas. Nota-se, entretanto, que os demais editais possuem uma linha clara de distribuição e crescimento. Linha que, acredita-se, seria seguida pelo edital faltante.

Gráfico 01 - Recursos Disponibilizados por Ano pelo ProExt/MEC / Milhões de Reais – 2003/2016.

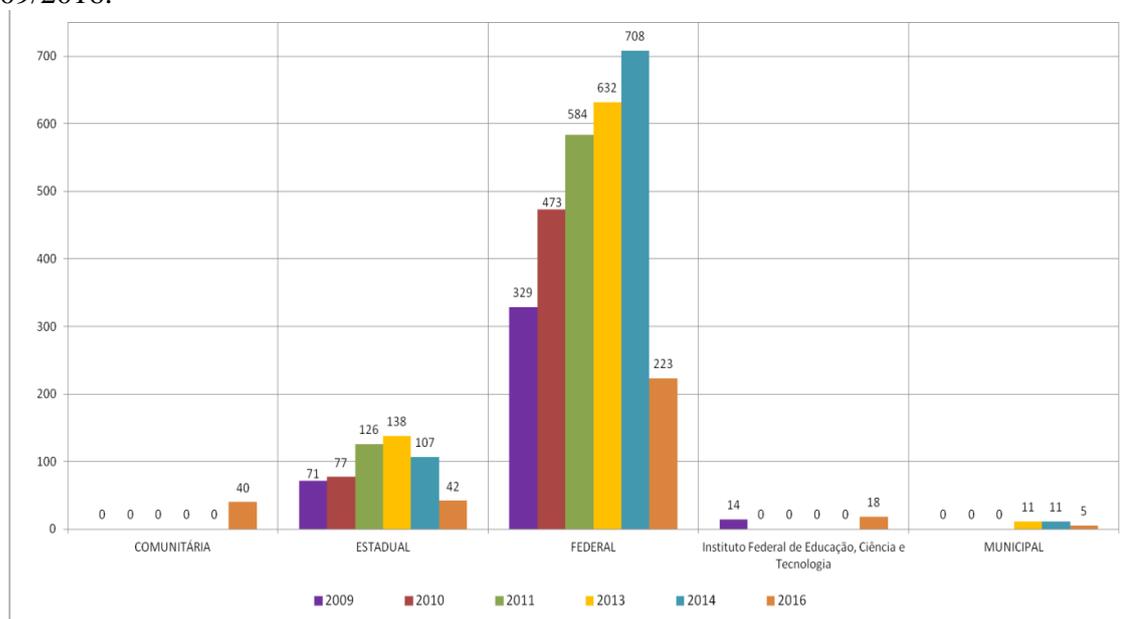


Fonte: ALMEIDA JÚNIOR, 2016 – s.p..

Conforme é possível observar, entre 2003 e 2015 houve um aumento significativo, de quase 19 vezes, nos recursos disponibilizados pelo governo federal para as práticas extensionistas por todo o país. Investimento que cai pela metade entre os anos de 2015 e 2016, período de crise econômica no Brasil e de contenção de gastos públicos.

Por si só o aumento monetário já é um reflexo do argumento posto neste texto, de que a extensão vem se fortalecendo no campo científico. Porém, mais do que a quantidade de dinheiro destinada aos projetos de cunho extensionista, chama a atenção o crescimento vertiginoso na quantidade de propostas aprovadas (Gráfico 2).

Gráfico 02 – Projetos Aprovados por Ano pelo ProExt/MEC / Tipo de Instituição – 2009/2016.



Fonte: Elaboração própria com base no resultado dos editais ProExt/MEC, 2016<sup>3</sup>.

Se em 2009 foram 414 projetos submetidos e aprovados por todo o território brasileiro, em 2015 se atingiu o ápice de 826 aprovações, contra 328 no ano de 2016. A quantidade de projetos submetidos e aprovados demonstra como, não apenas a quantidade de recursos disponíveis a um dos pilares da universidade aumentou, mas fundamentalmente que os docentes locados nas universidades, institutos, centros de pesquisa, faculdades etc., estão se mostrando cada vez mais dispostos a elaborar, submeter e desenvolver projetos extensionistas. O que não significa que a proporção pesquisa/extensão esteja se invertendo, não temos aqui dados que comprovem isto, mas é fato que a segunda vem ampliando seu espaço no panorama posto.

É importante destacarmos, também com base no Gráfico 2, que as Instituições Federais de Ensino continuam com dianteira em relação aos demais tipos de instituições, chegando a obter 79,46% do financiamento disponível em 2009; 85,71% em 2015; e 67,98% de todo o capital destinado ao ProExt/MEC em 2016.

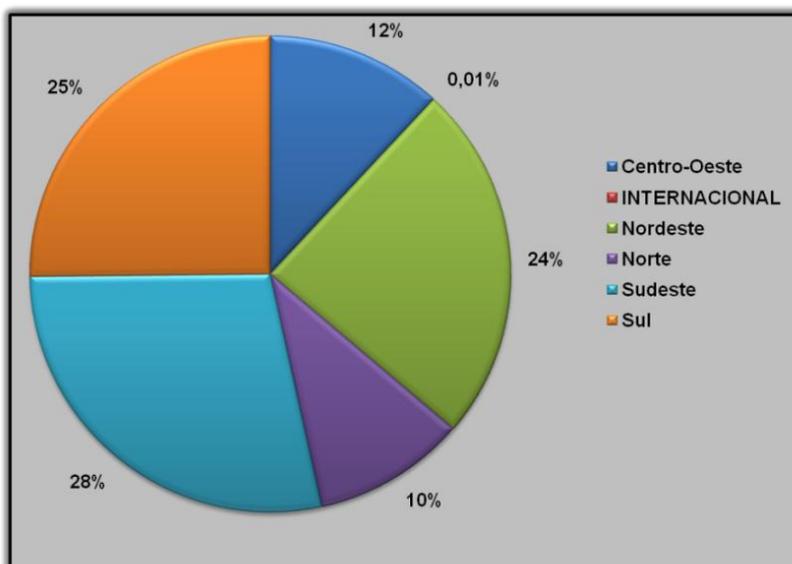
Considerando que o Brasil possui 2.364 instituições de ensino superior<sup>4</sup>, sendo somente 63 federais, ressalta-se que uma média de 77% dos recursos dos editais ProExt/MEC

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12243:editais>>. Acesso em: abril de 2016.

<sup>4</sup> Dados do Censo da Educação Superior 2014 divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em outubro de 2016. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: agosto de 2017.

estão concentrados em menos de 3% das Instituições de Ensino Superior brasileiras. Fato este que, ainda que reforce nosso argumento acerca do crescimento da extensão universitária, nos faz refletir sobre como tem se estruturado e quais rumos vem tomando tal crescimento. Questão sustentada pelo Gráfico 3 (abaixo), que traça a distribuição de projetos aprovados por região brasileira.

Gráfico 03 – Projetos ProExt/MEC por região em % - 2009/2016.



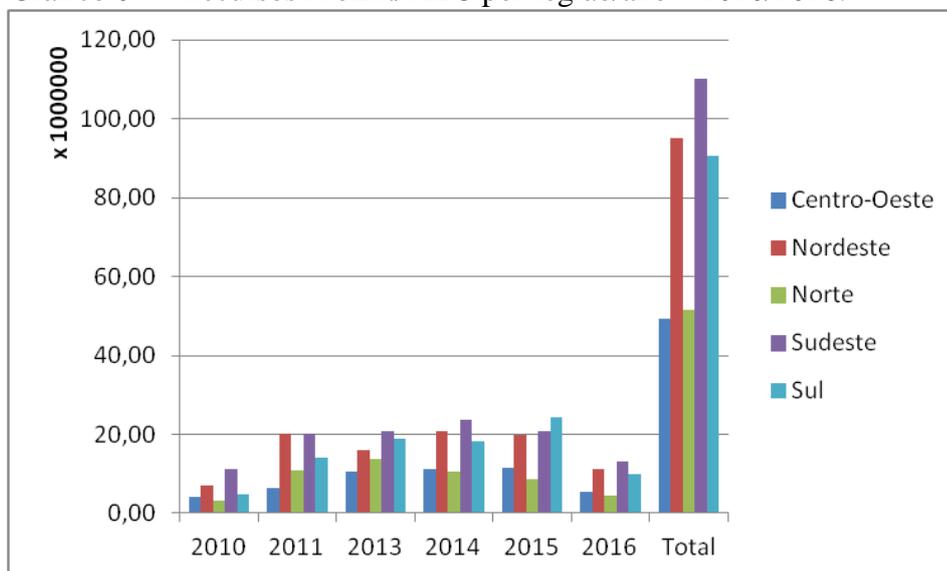
Fonte: Elaboração própria com base no resultado dos editais ProExt/MEC, 2016<sup>5</sup>.

Observando a distribuição do total de projetos aprovados entre 2009 e 2016 pelas regiões brasileiras, é possível notar que o Sudeste é a região com maior número/porcentagem de aprovações desde o início do ProExt/MEC. Proporção esperada, posto que a região possui 30% das universidades federais do país. O Sudeste é seguido de perto pelo Sul e Nordeste, que permanecem consideravelmente à frente das regiões Centro-Oeste e Norte.

Outro ponto de observação diz respeito ao valor contemplado pelos projetos. Neste quesito, o Nordeste supera o total dos recursos destinados ao Sul em todos os editais abrangidos nesta pesquisa. Inclusive em 2016, ano no qual o Sul apresenta maior aprovação de projetos. Conforme explicitado no Gráfico 04.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12243:editais>>. Acesso em: abril de 2016.

Gráfico 04 – Recursos ProExt/MEC por região/ano – 2010/2016.

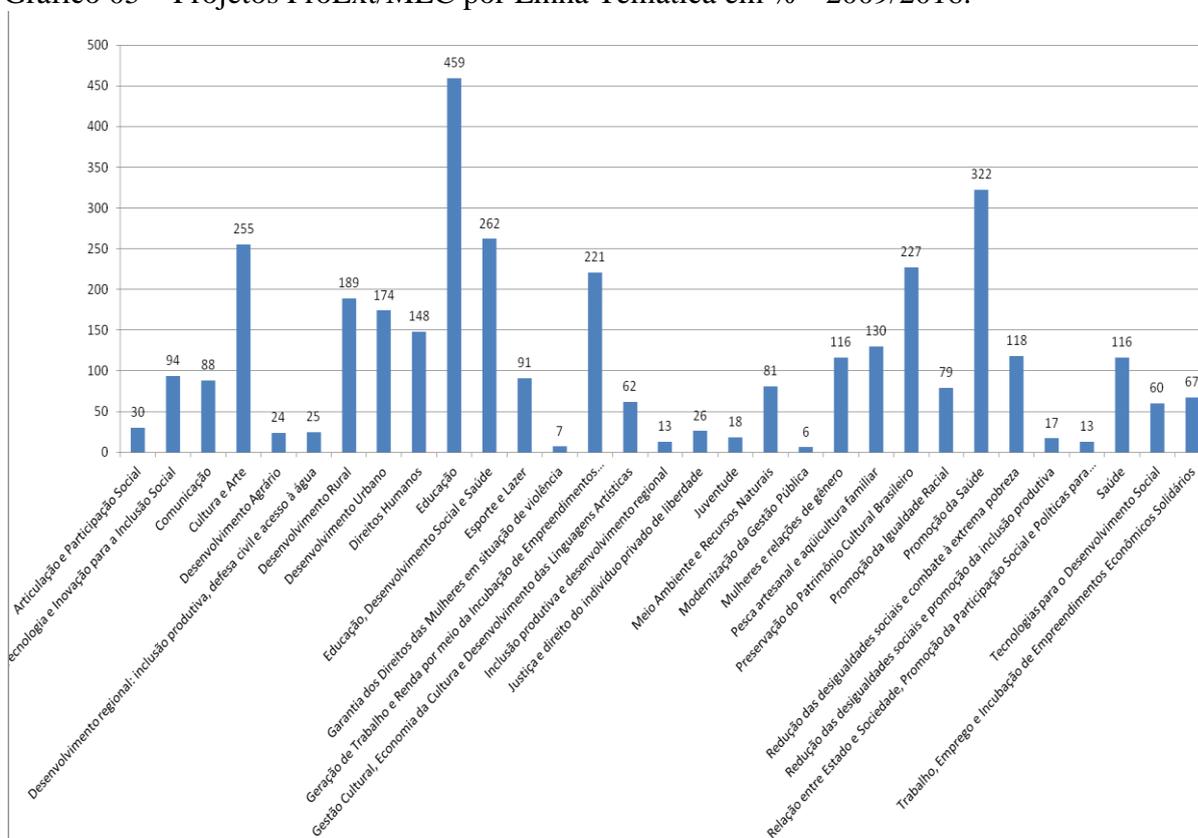


Fonte: Elaboração própria com base no resultado dos editais ProExt/MEC, 2016.

Além da análise dos resultados dos editais ProExt/MEC por regiões, considerou-se relevante observar a distribuição dos projetos por Linha Temática. Conforme afirmado anteriormente, se no princípio essas eram apenas duas, com o passar dos anos novos temas foram incorporados aos editais, até somarem as 20 Linhas existentes atualmente. Estas podem ser observadas no Gráfico 05, bem como o número de projetos aprovados dentro de cada uma delas entre os anos de 2009 e 2016.

No entanto, ao analisarmos o gráfico 5, é possível notar que ao todo 32 Linhas Temáticas já constaram nos editais ProExt/MEC no período citado. Algumas dessas foram extintas ou mudaram de nomenclatura, outras foram fundidas em decorrência de maior proximidade teórica. As vertentes abrangidas pelos editais, por outro lado, pouco sofreram alterações, estando concentradas nas seguintes macro-áreas: inclusão/desigualdade social, cultura, desenvolvimento rural/urbano, educação, direitos, trabalho e saúde. Em suma, todas partindo da relação universidade/sociedade.

Gráfico 05 – Projetos ProExt/MEC por Linha Temática em % - 2009/2016.



Fonte: Elaboração própria com base no resultado dos editais ProExt/MEC, 2016.

O gráfico 5 demonstra que as áreas de maior expressão do Programa de Extensão Universitária em número de projetos aprovados são: 1º - Educação (459); 2º - Promoção da Saúde (322); 3º - Educação, desenvolvimento Social e Saúde (262); 4º - Cultura e Arte (255); e 5º - Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro (227). No sentido contrário, as áreas com menor representatividade são: 1º - Modernização da Gestão Pública (6); e Garantia dos Direitos das Mulheres em Situação de Violência (7).

A variedade das Linhas Temáticas ao correr dos editais demonstra que os temas vigentes na prática extensionista têm se ampliado e diversificado, adquirindo um caráter mais específico e incorporando problemas e assuntos que vem se destacando no campo acadêmico.

Se até 2010 predomina nos tópicos extensionistas temáticas como educação, cultura, desenvolvimento e desigualdade, entre 2011 e 2013 pode ser observado um movimento de inclusão das minorias no rol de preocupações do ProExt/MEC. Essas são representadas pela igualdade racial, mulheres e gênero, população carcerária e desempregados.

Após o edital de 2014, no entanto, três novos temas ganham espaço nas discussões acadêmicas e, conseqüentemente, na dimensão da extensão universitária. São eles: meio ambiente, ciência e tecnologia (C&T) e políticas públicas/direito/gestão.

A inserção de novas Linhas Temáticas nos editais ProExt/MEC demonstra uma tentativa de aproximação dos assuntos trabalhados nos projetos extensionistas com a sociedade brasileira. É possível observar que tal aumento das linhas acontece na medida em que esses temas ganham destaque no cenário nacional.

A presença prioritária da extensão no âmbito público reforça a relação universidade/Estado. Por outro lado, a presença crescente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) nos editais representa, mesmo que não saibamos ainda em qual proporção, uma reconfiguração na hegemonia das universidades federais no cenário da extensão. Afirmação sustentada por esses terem como origem a proposta de disseminação do acesso às conquistas científicas e tecnológicas<sup>6</sup>. Proposta que sozinha já se aproxima dos propósitos extensionistas.

Neste capítulo foram apresentados alguns dados que servem de base para a apreensão da dinâmica pela qual vem passando a extensão universitária no país desde a consolidação do principal agente de fomento desta, o ProExt/MEC. No próximo capítulo, direcionaremos nosso foco para as atividades de extensão universitária desenvolvidas no interior da Universidade Federal de São Carlos.

### **4.3. A Extensão Universitária na UFSCar**

A partir do banco de dados apresentado elaborado para esta pesquisa e apresentado no tópico anterior, foi realizada uma filtragem das informações de modo a delimitarmos a participação da Universidade Federal de São Carlos nos editais ProExt/MEC. Na primeira etapa da coleta de dados se destacaram 173 projetos/programas oriundos da UFSCar e submetidos ao edital ProExt/MEC. Destes, 78 foram aprovados e contemplados com recursos. Do restante, 46 projetos foram aprovados e não contemplados com recursos e 49 propostas de projeto foram submetidas e não aprovadas.

Estes foram distribuídos dentre as Linhas Temáticas do ProExt/MEC da seguinte maneira:

---

<sup>6</sup> Disponível em: < <http://institutofederal.mec.gov.br/histórico>>. Acesso em: maio de 2016.

Quadro 03 – Distribuição dos Projetos de Extensão da UFSCar pelas Linhas Temáticas – 2009/2016.

Linha Temática	Projetos
Articulação e Participação Social	2
Ciência, Tecnologia e Inovação para a Inclusão Social	10
Comunicação	4
Cultura e Arte	15
Desenvolvimento Agrário	2
Desenvolvimento Rural	14
Desenvolvimento Urbano	6
Direitos Humanos	11
Educação, Desenvolvimento Social e Saúde	24
Esporte e Lazer	9
Geração de trabalho e renda por meio do Apoio e Fortalecimento de empreendimentos econômicos solidários	17
Justiça e direito do indivíduo privado de liberdade	1
Meio Ambiente e Recursos Naturais	12
Mulheres e relações de gênero	4
Pesca e Aquicultura	3
Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro	6
Promoção da Saúde	12
Redução das desigualdades sociais e combate à extrema pobreza	10
Redução das desigualdades sociais e promoção da inclusão produtiva	1
Relação entre Estado e Sociedade, Promoção da Participação Social e Políticas para a Juventude	3
Saúde	4
Tecnologias para o Desenvolvimento Social	1
Trabalho, Emprego e Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários	2

Fonte: Elaboração própria.

As linhas temáticas pré definidas pelo edital ProExt/MEC possuem fronteiras pouco delimitadas, se entrecruzando em diversos pontos. O que acontece principalmente em função da alteração de nomenclatura destas dos editais de diferentes anos. Esses cruzamentos configuram mais um argumento que nos levaram à elaboração de categorias próprias a esta pesquisa. A fim de que saíssemos da perspectiva generalista. Posto que analisar os projetos aprovados somente a partir das linhas acima colocadas nos fornece um panorama bem diferente do que aquele desenhado junto aos Currículos Lattes dos pesquisadores. De acordo com o que será analisado abaixo.

Considerando o total de submissões, contempladas ou não com recursos, obtivemos 107 coordenadores, ou seja, pesquisadores que enviaram seus projetos para apreciação e

tentativa de obtenção de recursos. Logo, é possível afirmar que se tem coordenadores que submeteram, aprovando ou não, mais de 1 projeto em diferentes editais. Fato que ressalta a intenção destes em compor o quadro extensionista da universidade. Bem como que os projetos tiveram continuidade e/ou desdobramentos.

Em análise inicial do currículo dos 107 coordenadores, verificou-se que somente 90 possuíam projetos registrados no campo “projetos de extensão” do Currículo Lattes. Logo, a coleta de dados e sistematização dos mesmos procedeu somente com estes 90 pesquisadores. Os demais foram excluídos por falta de representatividade extensionista em seus currículos.

A partir dos currículos dos 90 coordenadores selecionados, obteve-se a contagem de 636 projetos registrados em seus currículos no campo “projetos de extensão”. Dentre estes, além dos 78 financiados com recursos do ProExt/MEC, 86 foram financiados pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, 51 por outras Pró-Reitorias, Centros e Institutos da Universidade Federal de São Carlos, 9 pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e 1 pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Totalizando 225 projetos.

O restante obteve financiamento das diferentes fontes apresentadas abaixo:

- ABN AMRO Real
- Banco do Brasil - 1
- Bandeirantes Energia S.A. - 1
- Colégio Objetivo Sorocaba
- Consulado da Mulher - 1
- Ecoresidencial Jequi
- Fibria Celulose
- Financiamento de Estudos e Projetos - 4
- Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - 14
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- Instituto Nacional de Educação de Surdos - 1
- Instituto Natura
- Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
- Ministério da Cultura - 2
- Ministério da Saúde - 3
- Ministério das Cidades
- Prefeitura Municipal de Cesário Lange
- Prefeitura Municipal de Florianópolis - 2
- Prefeitura Municipal de Piedade

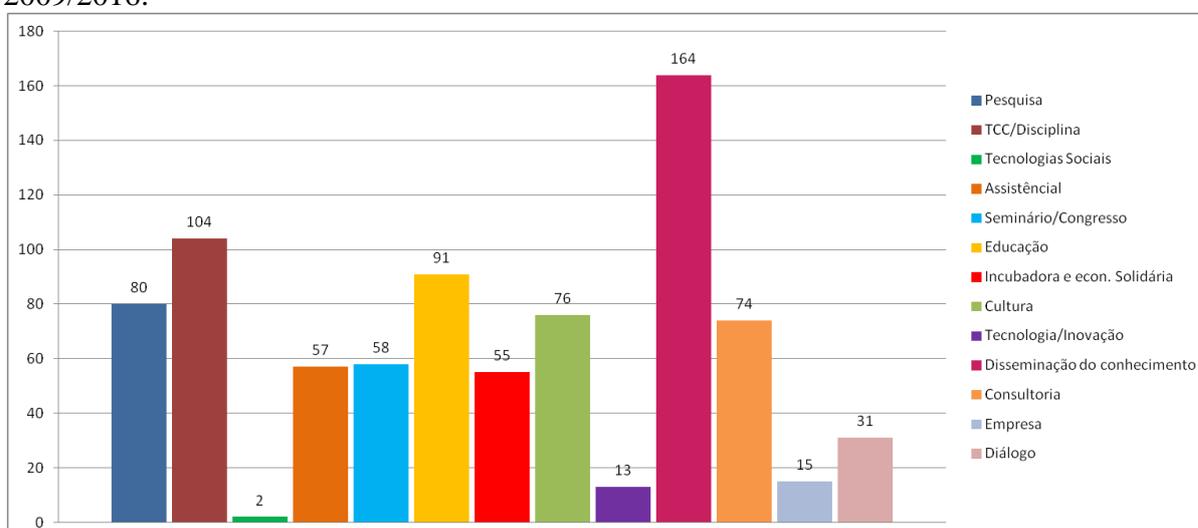
- Prefeitura Municipal de Pilar do Sul
- Prefeitura Municipal de Salto de Pirapora
- Prefeitura Municipal de Sorocaba
- Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil - 2
- Secretaria de Estado de Saúde de São Paulo
- Secretaria de Ensino Superior - 1
- Secretaria Especial de políticas Para Mulheres
- Universidade Solidária – Banco Real - 1

Observando as fontes de financiamento acima, fica claro que a principal forma de obtenção de recursos para o desenvolvimento de projetos de extensão ainda é a iniciativa pública. Esta corresponde a 35% do financiamento dos projetos registrados em nosso banco de dados. A iniciativa privada, por sua vez, é responsável pelo financiamento de menos de 9% das atividades extensionistas da UFSCar.

Ressalta-se que mais da metade – um total de 363 projetos ou 64% –, no entanto, não apresentou registro de qualquer fonte de financiamento no Lattes. Não é possível, no entanto, afirmar se realmente esses projetos não obtiveram financiamento ou se o que existe é uma falha de preenchimento do Currículo Lattes no que diz respeito a inserção de informações.

Por outro lado, ao observarmos o Gráfico 06, abaixo, conseguimos identificar parte do motivo do não financiamento dos projetos. Conforme foi exposto no capítulo 2 desta tese, no que concerne às categorias analíticas, parte daquilo que foi registrado nos Lattes enquanto “projeto de extensão” poderia ser incluído em outros campos da Plataforma.

Gráfico 06 – Distribuição dos Projetos de Extensão da UFSCar pelos Eixos Analíticos – 2009/2016.



Fonte: Elaboração própria.

Com base nos dados acima, podemos atribuir o não financiamento a projetos de extensão categorizados acima enquanto TCC/Disciplina e Seminário/Congresso, estes juntos correspondem a 25% da totalidade de projetos elencados e quase 45% dos projetos não financiados.

Outra parte dos projetos que não apresentaram financiamento se enquadram no eixo Incubadora e Economia Solidária. São aqueles definidos como Núcleos de Pesquisa e Redes de Interação já consolidados entre diferentes instituições, ou que representavam a atuação do coordenador ou pesquisador enquanto pesquisador membro desses grupos.

Ainda a respeito dos eixos TCC/Disciplina e Seminário/Congresso, faz-se importante observar que correspondem a  $\frac{1}{4}$  (um quarto) de todas as ações designadas pelos pesquisadores ao campo “projetos de extensão” do Lattes. As disciplinas e os trabalhos de conclusão de curso aqui apontados trazem como fio condutor uma proposta de vínculo com a sociedade. Disciplinas práticas, para as quais o objeto de estudo esteve fora dos muros da universidade, em geral são disciplinas relacionadas a estágios das áreas da saúde, das engenharias e das licenciaturas. Mas também uma atividade de campo como uma visita técnica, de exploração, ou para o conhecimento de equipamentos não disponíveis na universidade.

No grupo dos TCCs estão incluídos tanto aqueles que são fruto de projetos de extensão, quanto os que são desdobramentos de projetos de pesquisa, mas por alguma razão não explicitada acabaram sendo incluídos no campo “projetos de extensão”.

Ainda neste eixo, podemos destacar as ACIEPES, ou as Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão, coordenadas pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar. Estas são atividades curriculares complementares definidas enquanto “uma experiência educativa, cultural e científica que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e envolvendo professores, técnicos e alunos da UFSCar, [que] procura viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade” (Disponível em: <<http://www.numiecosol.ufscar.br/ensino/aciepe>>. Acesso em: novembro de 2018).

No que diz respeito ao eixo Seminário/Congresso, não foram observadas restrições àqueles que tivessem como proposta a troca de experiência acerca da extensão universitária. Pelo contrário, está composto por um leque de diferentes atividades, sob diferentes áreas e finalidades, que perpassam por toda a universidade.

Não foi possível, apenas com o registro dos currículos, identificar o que leva aos docentes incluírem tais atividades no campo “projetos de extensão” da Plataforma Lattes. Ainda que algumas das ações dos eixos TCC/Disciplina e Seminário/Congresso postas se

aproximem mais da definição de extensão do FORPROEX, e que seja observada a proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (a exemplo das ACIEPES), nenhuma dessas ações apresentou, ao menos em suas descrições e/ou resumos, o efetivo envolvimento da sociedade se não sob a forma de objeto de estudo e instrumento de aprendizagem.

Também englobando cerca de 25% dos projetos analisados, o eixo Disseminação do Conhecimento nos remete a uma das reflexões mais recorrentes nas teorias extensionistas: a diferença entre levar/transmitir o conhecimento científico para a sociedade *versus* efetivamente realizar uma troca entre os saberes intra e extramuros. Novamente tomando por base os documentos norteadores do FORPROEX, para que um projeto possa efetivamente ser considerado extensão, é necessário que haja o diálogo, a conexão entre os diferentes tipos de conhecimento ou, sob outro prisma, que haja o ouvir para além do falar.

As atividades inseridas no eixo Disseminação do Conhecimento estão assim enquadradas por apresentarem em suas descrições uma via única, o falar. Ou seja, estas têm por foco divulgar aquilo que é produzido dentro da universidade para que seja de conhecimento daqueles que estão fora dos muros da mesma. Entretanto não preveem uma etapa na qual a sociedade também é ouvida e tem suas demandas e voz consideradas.

Ainda sob a reflexão ouvir/falar, os eixos Consultoria, Empresas e Tecnologia/Inovação seguem a linha do anterior e sua via única. No entanto, recai sobre estes o peso da finalidade para a qual está sendo utilizado o conhecimento científico. Se no eixo Disseminação do Conhecimento os saberes intramuros são exteriorizados a fim de ampliação dos saberes extramuros, bem como da divulgação das ações científicas. Nesse grupo dos três eixos a proposta identificada é outra e prevê algum retorno aos envolvidos.

Retorno este que pode ser de cunho financeiro, pagamento pela consultoria, obtenção de lucro a partir da melhoria de processos/produtos, obtenção de patentes fruto de inovação tecnológica, etc.. Ou simbólico, valorização do *capital científico* do pesquisador envolvido com empresas e/ou poder público. Independentemente do tipo de retorno, o questionamento levantado diz respeito ao financiamento público do lucro privado. Nos restringiremos, neste sentido, a resgatar a conexão anteriormente posta entre extensão, pesquisa, desenvolvimento e inovação desenhada a partir da conciliação entre interesses públicos e privados:

Empresas, agências governamentais, universidades e institutos de pesquisa vêm continuamente aprimorando seus sistemas de gestão, com vistas a adquirirem maior capacidade de prestação de serviços, transferência de conhecimentos e garantias de propriedade intelectual. As inovações organizacionais usufruem de uma legitimidade crescente nas definições dos rumos da pesquisa tecnológica, tornando os gestores e

administradores científicos os elementos chaves no estabelecimento da agenda de inovações. (ANDRADE, 2011)

O trecho acima explicita o que foi observado nos dados analisados quanto à transferência de conhecimento da universidade para outras iniciativas públicas e privadas sob a finalidade de obtenção de algum retorno. Como exemplo, participação na definição da agenda de inovações ou registro de propriedade intelectual.

Em outras palavras, se a extensão prevê a troca mútua de experiências entre a sociedade e a universidade, poderíamos considerar extensionista um projeto que utiliza o conhecimento produzido dentro da universidade para proporcionar ganhos financeiros e/ou simbólicos aos atores envolvidos?

Não cabe a esta tese fazer juízo de valores. Mas a reflexão é parte fundante da construção de qualquer pesquisa. Logo, não temos uma resposta para a questão posta. Mas a tentativa é acrescentar elementos a um quadro que chega em tom crescente à realidade brasileira: a relação universidade/empresa. Neste sentido, destaca-se que, mesmo não sendo objeto desta tese, foram contabilizados durante a coleta de dados 70 projetos de pesquisa vinculados a empresas privadas. Ou seja, algo em torno de 10% do total dos projetos de pesquisa registrados em nosso banco de dados.

O que este dado significa em termos reais para a compreensão das modificações da estrutura da universidade e dos pesos dos jogos de poder no interior da mesma não configura objeto da presente tese. Mas algumas reflexões acerca da relação universidade/empresa podem ser encontradas nos trabalhos de Andrade (2011), Segatto-Mendes & Sbragia (2002), Oliveira (2000), Dagnino (2003), Rapini (2007), Benedetti (2011), Closs (2012), entre tantos outros estudos.

Os eixos Educação e Cultura também carregam em si um pouco do dilema ouvir/falar. Ainda que na descrição de seus projetos tenhamos uma relação mais intrínseca com a sociedade do que quaisquer dos eixos mencionados até o momento, permanece turvo o grau de efetivo envolvimento da sociedade nos projetos. Resgata-se os questionamentos que deram origem a esta tese, no que diz respeito à participação os atores comunitários em todas as etapas de elaboração de um projeto de extensão. Foram estes efetivamente implicados no fazer extensionistas? Ou atuaram somente como depósito de conhecimento?

Acredita-se ser possível afirmar, em função da análise dos Lattes, que os projetos dos eixos Educação e Cultura permanecem no limiar entre uma voz dominante e uma escuta ativa. Em seus resumos foi regra a presença de termos como “junto dos estudantes”, “ensinar para

emancipar”, “cultura como libertação”, “meio de ruptura da condição social”, “instrumento de desenvolvimento”, entre outros. Tais termos demonstram a proposta dos eixos em utilizar o conhecimento acadêmico de forma a acrescentar, efetivamente, algo na vida, na rotina, dos membros da sociedade atingidos pelo projeto. Esta busca pelo crescimento social da sociedade, a nosso ver e segundo as definições do FORPROEX, é parte essencial da composição de uma atividade de extensão.

Movimento identificado também no eixo Tecnologias Sociais, bem como em alguns dos projetos designados ao eixo Incubadoras e Economia Solidária<sup>7</sup>. Ao ponto em que apresentaram como finalidade o auxílio à estruturação econômica de grupos específicos por meio de conhecimentos originados na academia e adaptados à realidade local, tal como preveem as definições dos conceitos de Tecnologias Sociais e Economia Solidária. Ambos, por si só, já carregam a importância da cooperação, da conciliação de saberes e energias em prol do bem comum. Não é a toa que ao menos 30 projetos elencados possuíam menção direta aos dois conceitos, tomando-os como base estrutural.

Desta forma temos 4 eixos (Educação, Cultura, Tecnologias Sociais e Incubadoras/Economia Solidária) que nos permitem reafirmar o fato de que a atenção à necessidade apresentada pela sociedade configura uma das bases da extensão universitária. Entretanto, a atenção voltada à emancipação é característica diversa da atenção por si só, base do eixo Assistencial.

Neste, diferentemente dos 4 anteriores, a proposta apresentada pelos projetos não foram a libertação, emancipação, ruptura e/ou desenvolvimento. Mas sim o suprimento de demandas urgentes, o preenchimento de lacunas. Ao formar vínculo com os equipamentos de assistência social, com ONGs, instituições de acolhimento, ao ter como foco populações em situação de vulnerabilidade, a emergência dos casos desloca os projetos observados da dimensão da troca e crescimento para o âmbito da ajuda, do auxílio.

Revisitando a história da extensão universitária no Brasil, nota-se que o eixo Assistencial resiste desde o surgimento da prática extensionista apesar de ter sido amplamente criticado e combatido pelos teóricos e estudiosos desta temática. Para Addor:

Neste sentido, o trabalho em favelas ou em sociedades de pescadores, ou ainda com populações de remanescentes de quilombos, parece

---

<sup>7</sup> Segundo Paul Singer (2002, p. 10) Economia Solidária é um “modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual. A aplicação desses princípios une todos os que produzem numa única classe de trabalhadores que são possuidores de capital por igual em cada cooperativa ou sociedade econômica. O resultado natural é a solidariedade e a igualdade, cuja reprodução, no entanto, exige mecanismos estatais de redistribuição solidária da renda”.

absolutamente um “ponto fora da curva” – soa como que atrelado a um conjunto de ações extratemporâneas e peculiares, aproximando-se, em certa medida, de um trabalho voluntário e assistencial, em que a nata de estudantes estaria ajudando os seguimentos empobrecidos da sociedade. Como resultado da motivação dessa natureza, muitas a atividade desenvolvida tem como saldo a autorreflexão individualizada, ao final de sua realização, algo do tipo “pelo menos eu fiz a minha parte”. (ADDOR, 2015a, p. 45 – 46)

A vertente assistencial da extensão, hoje, ainda apresenta um misto de autossatisfação, do ponto de vista dos atores envolvidos, com a tentativa de preencher os espaços abandonados pelas políticas públicas das mais diferentes esferas. O que diz mais sobre o posicionamento da universidade e do governo diante da sociedade do que precisamente a respeito das necessidades desta última. Perspectiva que continua indo de encontro aos preceitos do FORPROEX.

É notório, porém, que se em determinado ponto da história o assistencialismo dominou as práticas extensionistas, conforme os dados coletados, hoje esse eixo abrange somente 54 dos 636 projetos levantados. Ou seja, 8,49%. Uma porcentagem baixa em uma comparação cronológica.

A dificuldade de efetiva inclusão da sociedade nos projetos de extensão, de torná-la actante desde a concepção do mesmo até sua conclusão, é dos maiores desafios para a efetiva implementação das ações extensionistas nas universidades. Seja em decorrência do não reconhecimento do saber comum enquanto válido, ou simplesmente por ser mais fácil desenvolver um projeto no qual todos falam o idioma acadêmico, o fato é que somente 31 projetos analisados apresentaram a preocupação de envolver a sociedade no desenvolvimento dos mesmos.

O eixo Diálogo englobou, portanto, somente 4,87% dos projetos elencados. Uma quantidade preocupante se considerarmos que segundo o FORPROEX (2013, p. 15) “A universidade não pode deixar de ver nem de ouvir as diferentes demandas dos demais setores da sociedade”. Afetar e por ela ser afetada, esta deveria configurar a relação entre universidade e sociedade. À extensão cabe ser uma via, um instrumento.

Tal óptica da extensão, no entanto, transformou-se em mais um obstáculo ao seu efetivo estabelecimento. Ao enxergá-la enquanto um instrumento, muitos pesquisadores acabam por confundirem-na com uma metodologia. Segundo o eixo Pesquisa, em 80 do total de 636 projetos se nota a confusão entre o que deveria ser um projeto de extensão e aquilo que, na realidade, é um projeto de pesquisa que tem como parte da sua metodologia o trabalho de campo.

A coleta de dados em *locus* de pesquisa fora dos muros universitários é uma prática comum e necessária, posto que a ciência parte da apreensão do meio em que vivemos. Entretanto, com o advento do fortalecimento extensionista motivado pela ampliação do financiamento a esta categoria de investigação, houve também uma ampliação no número de projetos originados em laboratórios, baseados em reflexões teóricas, que acrescentaram o campo as suas metodologias.

Esta conciliação é descrita na maioria dos projetos em pauta como Pesquisa-Ação<sup>8</sup>, mas também tomou forma enquanto análise da qualidade da água de um rio, estudo de melhorias do fluxo de trânsito, acompanhamento de um grupo de risco para desenvolvimento de medicamentos e próteses, criação de materiais específicos para construção de casas, verificação da efetividade de algum procedimento, entre tantas outras possibilidades de pesquisas que tem como objeto um recorte da sociedade.

Migração pesquisa/extensão justificada em parte pela intenção de validação do conhecimento posto, mas, fundamentalmente como demonstrou a análise dos Lattes, sob o real objetivo obtenção de novas fontes de pesquisa. Esta questão da busca pelo financiamento em editais voltados à extensão já foi explicitada anteriormente no texto, com a exposição dos resultados dos editais ProExt/MEC a nível nacional. E será retomada abaixo neste texto.

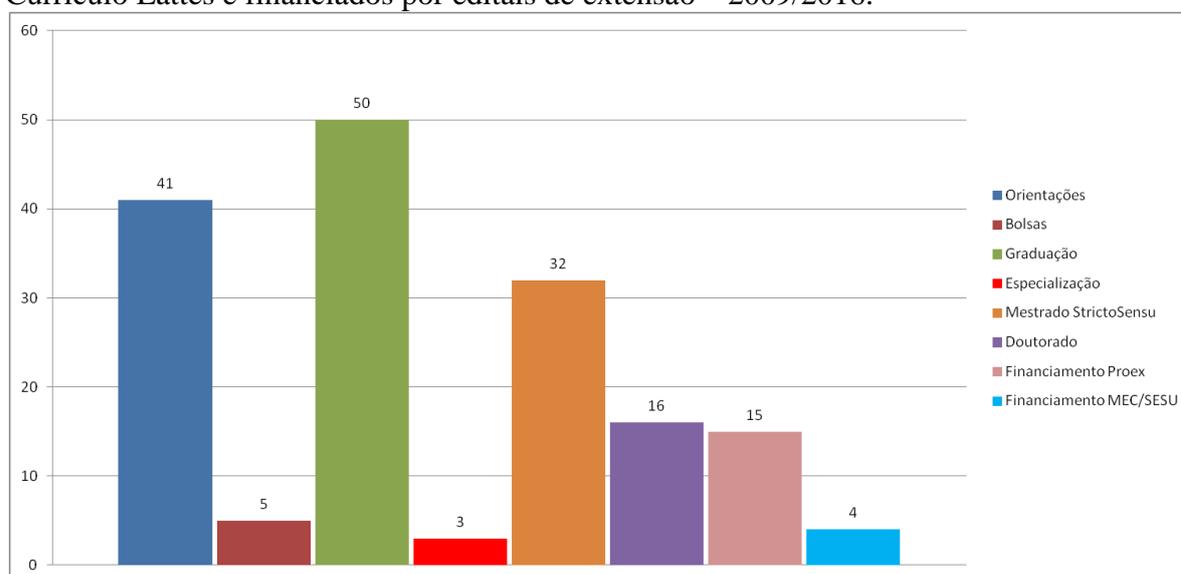
Contudo, pode-se dizer que o objetivo que foi alcançado, posto que quase a totalidade dos projetos de pesquisa inseridos na categoria “projetos de extensão” do Lattes possuíam financiamento de editais de extensão como os do ProExt/MEC e da PROEX.

Por outro lado, foram identificados 19 projetos na categoria “projetos de pesquisa” dos Currículos Lattes analisados que apresentaram financiamento de editais direcionados à extensão. Os desdobramentos destes estão demonstrados no Gráfico 07 abaixo:

---

<sup>8</sup> Definição em: TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <<http://w.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: julho de 2018.

Gráfico 07 – Desdobramentos dos projetos inseridos na categoria “projetos de pesquisa” do Currículo Lattes e financiados por editais de extensão – 2009/2016.



Fonte: Elaboração própria.

Como é possível observar no gráfico acima, os projetos que foram caracterizados enquanto pesquisa, porém receberam financiamento de editais extensionistas, deram origem a 41 orientações de relatórios de pesquisa, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Somente 12% destas, no entanto, foram contempladas com bolsas.

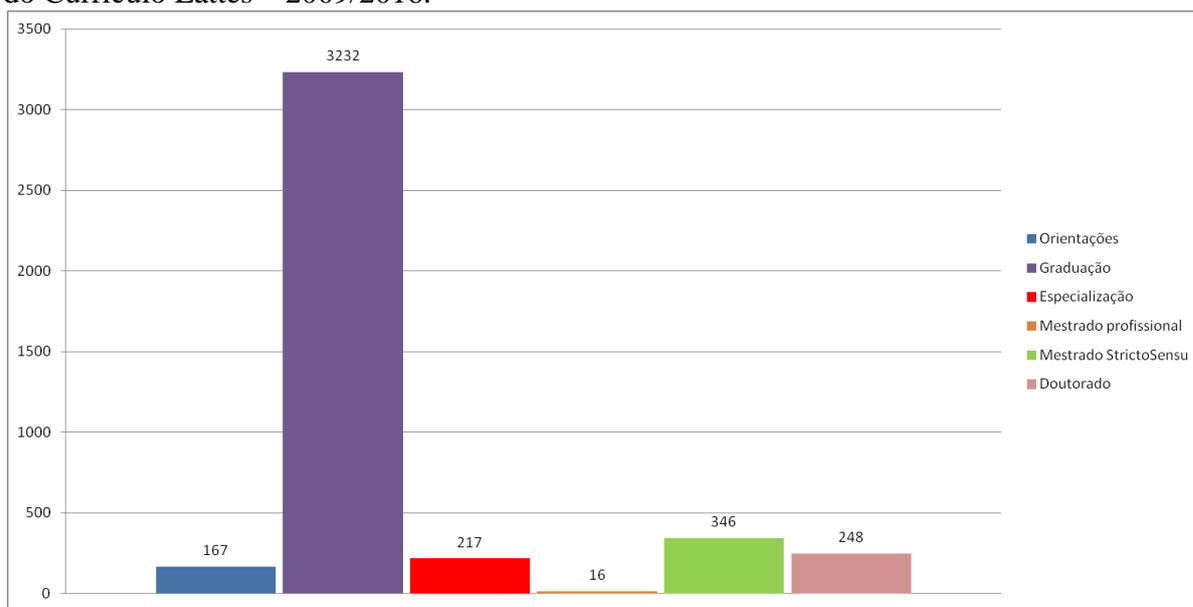
Para além das orientações, nota-se que estiveram envolvidos nos projetos 50 alunos de graduação, 3 de especialização, 32 discentes inscritos em programas de mestrado e 16 oriundos de doutorados. Totalizando a participação de 101 alunos da UFSCar, o que reforça o preceito de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

O Gráfico 07 demonstra, ainda, que dos 19 projetos elencados, 15 obtiveram recursos locais junto à Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar e 4 foram aprovados e contemplados com recursos pelo edital ProExt/MEC.

É importante explicitar que estes 19 projetos não foram analisados a partir das categorias de pesquisa aqui apreendidas. E também não constam nos demais gráficos expostos. A opção de separação dos dados foi tomada em respeito à forma como os coordenadores inseriram as informações em seus currículos. Ou seja, a partir do momento que eles consideraram determinado projeto enquanto pertencente à categoria “pesquisa”, nós escolhemos não analisa-lo junto aos incluídos na categoria “extensão”.

Assim como o gráfico acima, sistematizamos no próximo o que foi denominado desdobramentos dos projetos, porém agora com os dados dos projetos de extensão apreendidos:

Gráfico 08 – Participação discente nos projetos inseridos na categoria “projetos de extensão” do Currículo Lattes – 2009/2016.



Fonte: Elaboração própria.

Conforme ilustrado acima, existe relevante participação dos discentes nos projetos de extensão tabulados. São 167 orientações derivadas das iniciativas extensionistas, sendo 72% delas contempladas com bolsas de auxílio.

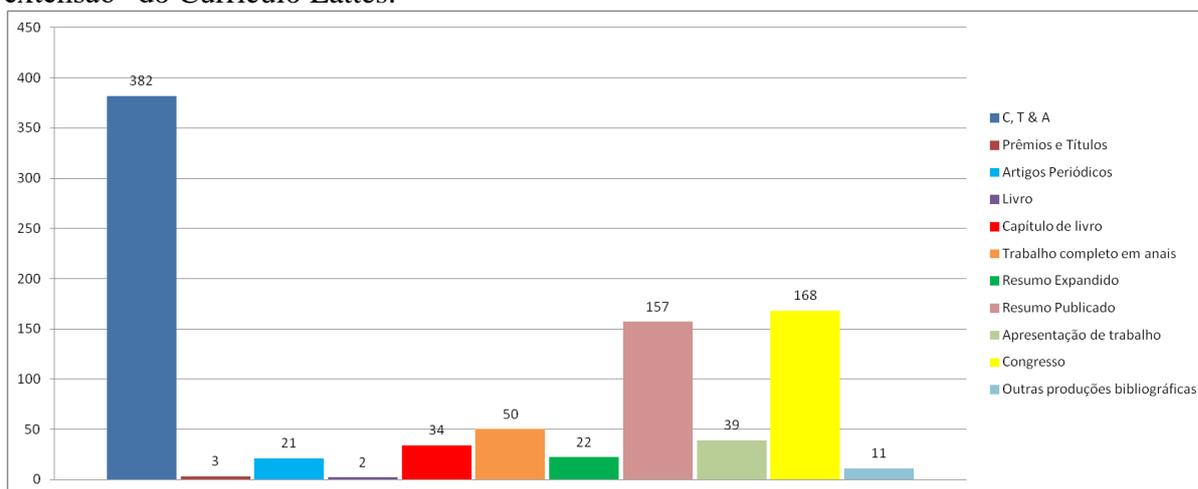
O gráfico deixa clara uma disparidade entre o número de alunos da graduação e alunos de pós-graduação envolvidos. Enquanto se tem 3232 graduandos, são, ao total, 827 pós-graduandos, diferença que pode ser explicada por dois argumentos. Primeiro a proporção entre graduação e pós-graduação dentro da universidade: são 12.498 pertencentes ao primeiro grupo e 6.038 ao segundo<sup>9</sup>.

Segundo, em função do eixo TCC/Disciplina. Como muitos dos projetos inseridos nesse eixo configuram disciplinas da graduação, apresentaram registrados entre 20 e 60 graduandos como membros dos mesmos. Estes projetos, em específico, também incluem em seu corpo estruturam algum discente da pós-graduação, usualmente sob a condição de estágio docência.

<sup>9</sup> Informação disponível em: <<http://www.ccs.ufscar.br/dados-da-ufscar>>. Acesso em: setembro de 2018.

Além da inserção discente, os projetos de extensão trouxeram como desdobramentos um relativo número de artigos, livros, publicações em congressos, etc., que podem ser observados no gráfico abaixo:

Gráfico 09 – Produção acadêmica oriunda dos projetos inseridos na categoria “projetos de extensão” do Currículo Lattes.



Fonte: Elaboração própria.

Na dianteira, com 382 registros, ressaltam-se as produções CT&A. Essas são as produções técnico-científicas e artísticas diretamente vinculadas ao projeto analisado, cuja quantidade é informada pelo pesquisador no momento do registro do projeto na Plataforma Lattes. Entretanto, não consta uma discriminação sobre o tipo de produção, somente o número. Ponto justificado uma vez que seus detalhamentos são designados a outros campos disponíveis na Plataforma, conforme é possível observar no gráfico acima.

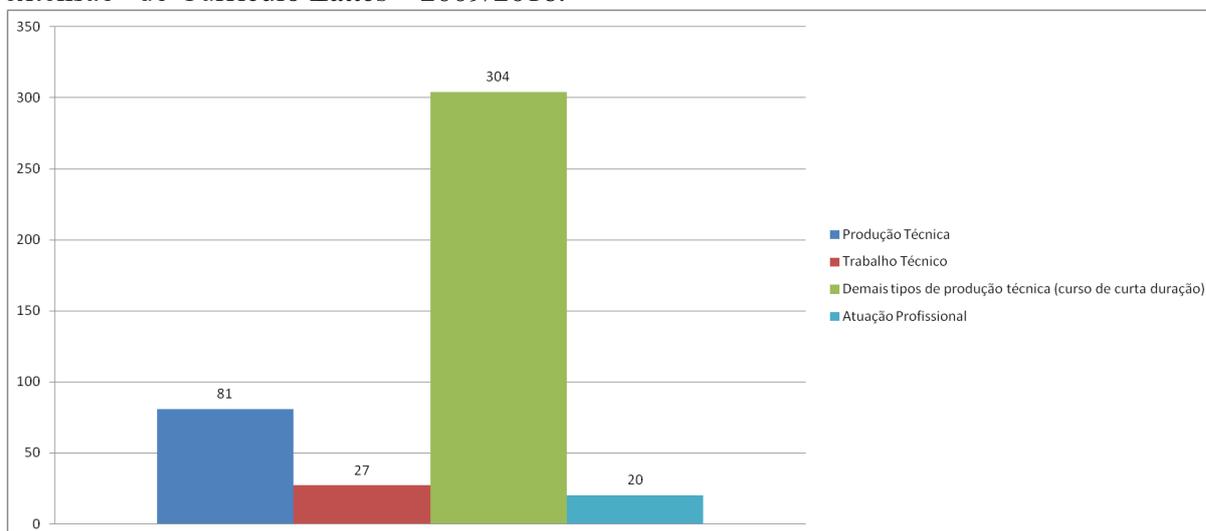
Uma vez não havendo detalhamento direto da produção CT&A, procedeu-se a uma busca nos Lattes dos pesquisadores selecionados a fim de apreender quais os tipos e quantidades de produções relacionadas ao campo da extensão. Para tanto, contabilizou-se qualquer produção que tivesse contido em seu nome a palavra “extensão”.

A técnica de busca via palavra-chave “extensão” foi selecionada novamente por respeito aos docentes. Posto que não cabe aqui considerar uma produção vinculada à extensão aquela que não foi assim qualificada pelo próprio autor do currículo.

Deste modo, contabilizou-se 57 publicações entre artigos, livros e capítulos de livros, 229 publicações vinculadas a congressos entre trabalhos completos, resumos expandidos e resumos simples, 39 apresentações de trabalhos, 158 participações em congressos, simpósios, semanas, encontros, feiras, etc., e 11 produções enquadradas em outros tipos. Em suma, a

extensão não somente se fortaleceu, mas também está consolidada no cenário acadêmico. Visão reforçada pelo gráfico a seguir:

Gráfico 10 – Produção técnica oriunda dos projetos inseridos na categoria “projetos de extensão” do Currículo Lattes – 2009/2016.



Fonte: Elaboração própria.

Neste podemos apreciar que, além da participação discente, das publicações e dos congressos, a extensão apresenta um caráter técnico. Este já havia sido anteriormente demonstrado com os eixos Consultoria, Empresas, Tecnologia/Inovação, Incubadoras/Economia Solidária. E é reforçado no gráfico acima.

Dos projetos de extensão analisados, desdobraram-se 81 produções técnicas e 27 trabalhos técnicos. Estes podem ser tomados como relatórios finais, produtos e processos desenvolvidos, ou mesmo os próprios projetos em si.

Por sua vez, todos os 304 demais tipos de produção técnica configuram cursos de curta duração ministrados pelos docentes. Em sua maioria como parte de alguma etapa do desenvolvimento dos projetos de extensão aqui postos.

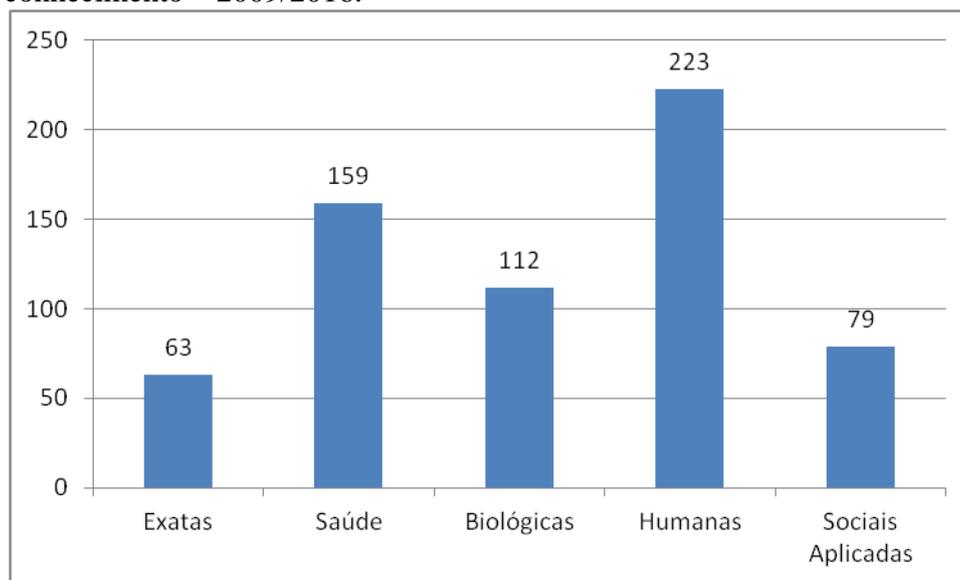
Ainda com o gráfico acima, tem-se a informação “atuação profissional”. Esta concerne àqueles docentes que assumiram algum cargo, comissionado ou não, em função da ação extensionista. Contabiliza-se participação em conselhos e atuação na Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar.

Estes números demonstram que para além da quantidade de projetos e editais ter aumentado nos últimos anos, estes têm dado frutos. A extensão, mais do que a prática, trouxe para a universidade o debate, a troca de experiências, a divulgação científica e, junto a isso, a necessidade de reconhecimento das ações extensionistas e de seus praticantes. Necessidade

que segue o fluxo da teoria de Bourdieu, sendo absorvida pelos jogos de disputa de poder e validada enquanto *capital científico*.

O peso extensionista se altera, todavia, dentre as diferentes áreas do conhecimento. Conforme pode ser observado abaixo:

Gráfico 11 – Distribuição dos projetos da UFSCar por área do conhecimento – 2009/2016.



Fonte: Elaboração própria.

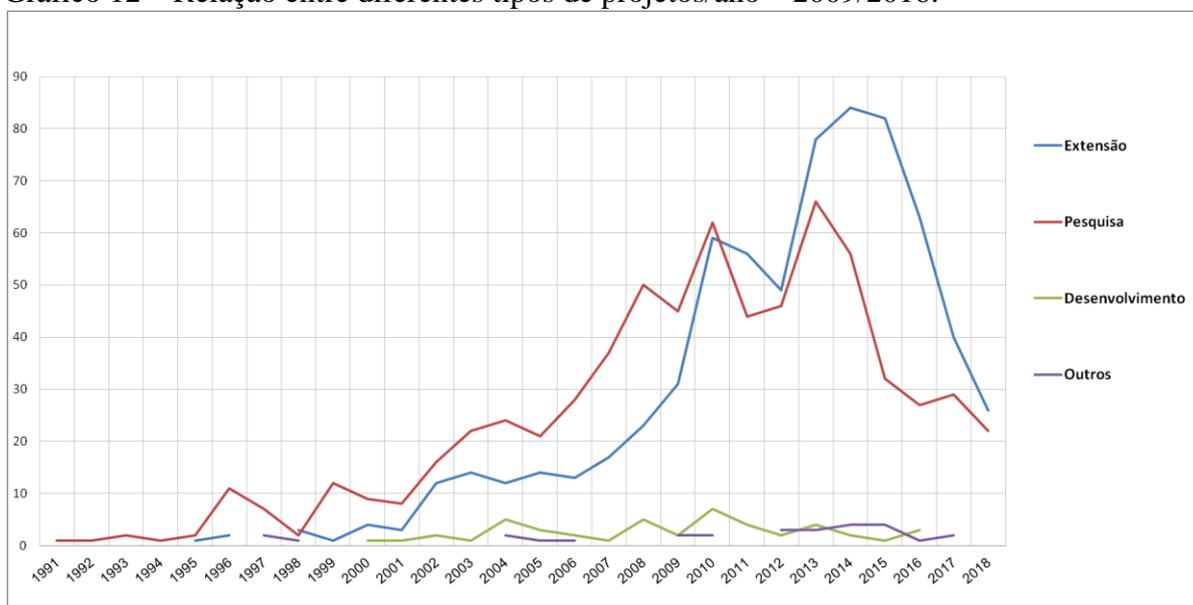
O gráfico acima nos mostra uma relativa diferença entre a presença dos pesquisadores das ciências humanas nas atividades extensionistas e aqueles oriundos das ciências exatas. Postura que reafirma a distribuição dos projetos pelas categorias de análise, e que nos faz compreender que um mesmo elemento possui diferentes pesos em diferentes áreas do *campo científico*. As ciências humanas estiveram presentes em todos os eixos. Abarcando mais de 35% dos projetos aprovados.

Tem destaque, além das ciências humanas, os projetos oriundos de docentes das áreas da saúde e das ciências biológicas. Estes apresentaram projetos principalmente dentro dos eixos Disseminação do Conhecimento, Pesquisa e Incubadoras/Economia Solidária.

Já os pesquisadores oriundos das ciências sociais aplicadas, concentraram projetos na área de Consultoria e Incubadoras/Economia Solidária. Enquanto a maioria dos projetos da área de exatas esteve relacionado aos eixos Empresas, Tecnologia/Inovação e TCC/Disciplina, ainda que cada área tenha uma concentração de projeto em eixos específicos, em quase todos os eixos foram observados projetos de todas as áreas.

Por sua vez, o gráfico abaixo, traz a comparação entre os diferentes tipos de projetos e a quantidade destes aprovada por ano:

Gráfico 12 – Relação entre diferentes tipos de projetos/ano – 2009/2016.



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico acima ilustra a tese de que a extensão universitária vem passando, desde 2009, por um processo de fortalecimento no interior da universidade. A partir da consolidação dos editais ProExt/MEC, no ano de 2009, os projetos de extensão que, até então, representavam menor número em relação aos de pesquisa, tomam a dianteira, permanecendo nesta posição nos anos subsequentes.

O ápice da extensão se dá no ano de 2014 com 84 projetos registrados. Enquanto a maior diferença entre a quantidade de projetos de pesquisa e de extensão se dá em 2015, 82 projetos extensionistas contra 32 de pesquisa.

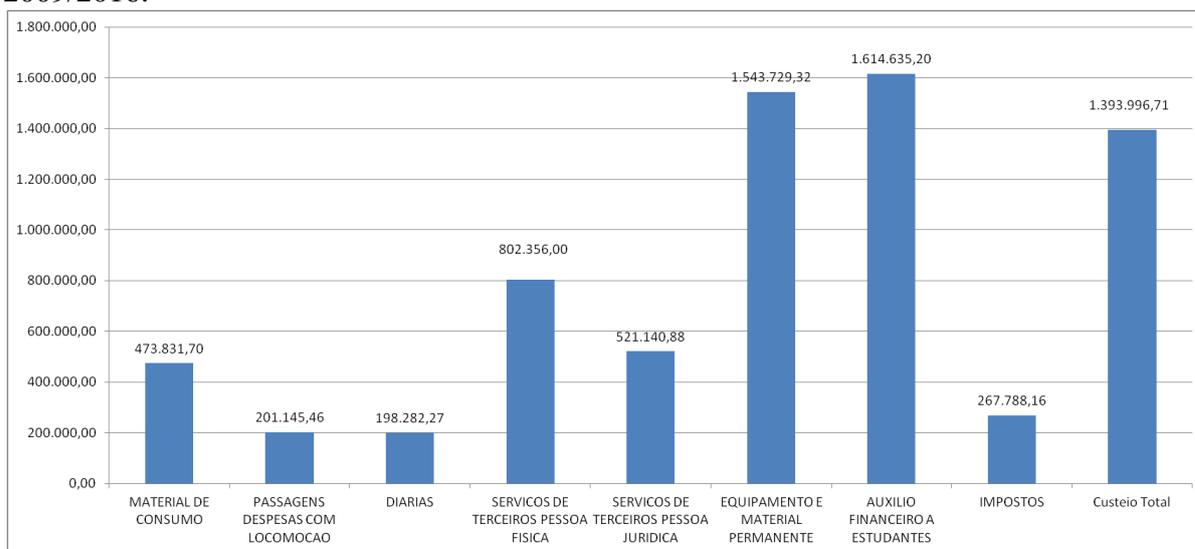
A queda de ambos a partir deste ápice pode justificada pela redução do investimento em todos os âmbitos científico em momento posterior ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff e com a tomada de poder por Michel Temer.

Estima-se que este fortalecimento possa ser compreendido a partir de duas lógicas distintas. Por um lado, a criação dos editais ProExt/MEC supriu a demanda daqueles docentes que já estavam inseridos na dimensão extensionista, mas que, na falta de editais específicos, encontravam financiamento em editais de pesquisa.

Por outro lado, como demonstraram os eixos categóricos elencados, os editais de extensão foram tomados enquanto uma via menos acirrada de obtenção de recursos. Além

disso, os editais de pesquisa muitas vezes restringem a disponibilização de recursos a itens financiáveis como materiais de consumo, diárias, despesas com passagens e locomoção. Enquanto aqueles direcionados à extensão trazem como principal item financiável a aquisição de equipamento e material permanente.

Gráfico 13 – Valor total obtido pela UFSCar nos editais ProExt/MEC por item financiável – 2009/2016.



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico acima se observa que com exceção do item Auxilio Financeiro a Estudantes, grande parte dos recursos disponibilizados pelos editais ProExt/MEC foi utilizada pelos coordenadores e equipe dos projetos aprovados e contemplados com recursos para a obtenção de equipamentos e materiais permanentes.

De forma clara, podemos afirmar que na busca por melhorar suas condições de investigação, alguns pesquisadores migraram da pesquisa para a extensão em busca de recursos. Movimento que tornou tênues os limites entre extensão e pesquisa no interior das universidades.

Por fim, traz-se como dado relevante que os 7 anos de edital ProExt/MEC renderam à UFSCar um montante de R\$3.021.979,50. Estes mais de três milhões de reais foram responsáveis pela ascensão da extensão no interior da mesma. Não obstante, o fortalecimento da extensão se deu por um conjunto de fatores, que perpassam pela multiplicação de fontes de fomento para além do referido edital, pelo reconhecimento e divulgação das práticas extensionistas, pela criação de seminários, congressos, editoras e revistas direcionadas à

publicação dos resultados dos projetos de extensão. Destarte, a transformação da extensão e seus desdobramentos em *capital científico* válido e reconhecido.

No capítulo seguinte nos ateremos à Universidade de Lisboa e ao que denominamos Terceira Via. Os entrelaces entre as diferentes instituições serão explicitados paulatinamente, junto com a análise dos dados desta última.

## **5. A TERCEIRA VIA EM PORTUGAL**

O quinto capítulo desta pesquisa traz como proposta em um primeiro momento a apreensão daquilo que em Portugal é denominado Terceira Via e que pode ser resumida enquanto ampliação da relação entre universidade e sociedade externa. Para, posteriormente, nos dedicarmos ao edital Horizonte 2020 e ao contexto da integração entre a Universidade de Lisboa e a sociedade local.

Assim como no capítulo anterior, o ponto de partida será a constituição do cenário universitário português que propiciou o surgimento de uma vertente no interior das IES que estivesse voltada à sociedade extramuros. Passando pela reflexão acerca dos elementos que estão implicados nesta proposta, bem como pela forma como este pilar universitário está presente atualmente.

Na mesma linha do ProExt/MEC no Brasil, o país europeu também possui um edital de fomento à pesquisa que se destaca perante os demais em relação à Terceira Via. O Horizonte 2020 é o maior programa de investigação e inovação da União Europeia e, conseqüentemente, uma das principais fontes de recursos dos investigadores portugueses.

Dentre as linhas de financiamento do edital Horizonte 2020, a análise do presente texto está centrada em dois desses pilares, Desafios Societais e SWAFs. O primeiro corresponde ao desenvolvimento de pesquisas que visem o bem-estar da sociedade em áreas como ambiente, transportes, segurança, entre outras. Por sua vez, o segundo tem por finalidade construir uma cooperação efetiva entre a ciência e a sociedade. Ambos representam o que aqui é considerada a terceira via.

Destaca-se ainda que, com vistas ao Horizonte 2020, serão analisados os resultados dos editais dos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017, ou seja, aqueles cujo resultado é conhecido. Sempre sob o enfoque da participação de Portugal.

### **5.1. A Terceira Via na realidade portuguesa**

Para Boaventura de Souza Santos (1999), em análise a respeito da realidade europeia, afirma que até a década de 60 a universidade enquanto instituição tinha em si quatro finalidades: transmissão de cultura, ensino das profissões, investigação científica e formação de novos cientistas. Entretanto, após um período de aparente instabilidade do cenário universitário, tais objetivos se alteram para investigação, ensino e a prestação de serviços.

Esta última configura, segundo o autor, a correlação entre a teoria e a prática. Vínculo que se estabelece perante as exigências do desenvolvimento tecnológico e da tendência de transformação da ciência em força produtiva com finalidade econômica internacional.

Nas palavras de Brandão (2017, p. 237) a respeito da condição político-econômica portuguesa para investimento em C&T entre os anos 50 e 70:

[...] porque ao sector privado faltava iniciativa e capacidade para liderar um maior investimento, o Estado assumiu nos anos 1950 uma ação comparativamente mais enérgica em matéria de investimento e estímulo à economia nacional. Todavia, perante o novo contexto mundial, o país e o regime tiveram de abrir-se mais ao exterior e, inclusive, a partir da difusão das noções de política económica veiculadas no segundo pós-guerra – para o que a participação na ajuda Marshall contribuiu –, o regime veio mesmo a inovar em matéria de economia política ao lançar os planos de fomento (1952), enquanto instrumentos de intervenção do Estado na economia e enquanto expediente político privilegiado para definição da estratégia político-económica do Estado.

Nessas condições, de abertura política e de intervenção do Estado na economia, diante da incapacidade do setor privado de liderar a inovação tecnológica, segundo Brandão (2012), a Política de Ciência e Tecnologia de Portugal passou por uma série de iniciativas internas parciais antes de se consolidar já na década de 70.

A exemplo se cita a Junta de Educação Nacional (1929), o Instituto para a Alta Cultura (IAC, entre 1936 e 1952), a Junta de Energia Nuclear e a Fundação Calouste Gulbenkian (1960), Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM-1960) e no Projeto das Equipas-Piloto (PEP-1965). Iniciativas frágeis que estiveram ligadas ao momento político do país, cujo desempenho da economia se registrava aquém das expectativas e desvinculado do movimento do exterior.

Nos anos 70 surge em Portugal a Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) junto ao chamado “sistema científico português”:

A Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) foi criada pelo Decreto-Lei n.º 47 791, publicado em Diário do Governo (i.ª série, n.º 160) a 11 de julho de 1967, documento redigido pelo seu primeiro presidente, Francisco Leite Pinto. Amplamente transcrito e citado pela literatura especializada, a Magna Carta da JNICT enunciava explicitamente a intenção de “planear, coordenar e fomentar” (Art. 1.º) o esforço de investigação, tanto científica como tecnológica em todo o “espaço português” e sempre tendo presente a “máxima produtividade” (Art. 2.º, § b.) – sublinhando-se ainda preocupações como a coordenação, a propósito da qual se mencionava explicitamente a duplicação dos esforços financeiros. (BRANDÃO, 2017, p. 243)

Ainda segundo Brandão (2017, p. 246), a JNICT:

Vinha criar, sobretudo, aquilo que modernamente chamamos de “sistema nacional de ciência e tecnologia”, pois nela plasmava-se essa noção de uma aproximação sistémica à política científica, conforme o espírito do modelo veiculado pela OCDE, demarcando-se e incorporando-se nesta nova Junta uma missão bem definida e claramente distinta da dos restantes organismos científicos existentes.

Em suma, a proposta por trás da criação da JNICT era a formalização, organização, regulamentação e fomento dos investimentos portugueses em Ciência e Tecnologia, fundamentalmente por meio do aumento necessário de cientistas e engenheiros tanto nas universidades quanto nas empresas, bem como com o financiamento das pesquisas desses.

Brandão (2017) argumenta que a criação da JNICT se deu em resposta ao cenário internacional que apresentava mudanças geopolíticas significativas, a exemplo dos adventos da Guerra Fria e da Big Science, que geraram uma reação em cadeia na percepção dos governos acerca da importância de investimento em investigação científica e tecnológica.

Cenário e mudanças que serviram de fachada para uma perspectiva que veio a tona, conforme observado no capítulo 3: a relação entre Estado-Empresa-Universidade. Esta, entremeada pelas discussões acerca da dualidade entre produção de conhecimento e desenvolvimento econômico e social.

A vertente da prática, exaltada pela criação da JNICT e sua ligação com o privado, gerou, em determinado grau, um aspecto contraditório no interior da universidade. Para Santos (1999), se de um lado se tinha a emergência de uma formação mais profissional dos estudantes – futuros cientistas e engenheiros destinados a salvar economicamente o país via C&T – por outro tal ânsia ocasionou um distanciamento entre o conhecimento científico produzido e a aplicabilidade deste. Em outras palavras, o autor demarca que houve um isolamento da universidade, “da torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo” (SANTOS, 1999, p. 174). Problema, que a seu ver, refletia uma ação sociopolítica.

Para Santos (1999), a questão fundamental no que diz respeito à universidade enquanto instituição, é que, ao pensarmos no seu viés prático, sejamos capazes de distinguir seu papel no acréscimo de produtividade industrial (ou que concerne à macroeconomia, ao que hoje é conhecido como P&D – Pesquisa e Desenvolvimento) e seu papel enquanto meio de valorização social e cultural da sociedade envolvente.

Visão reforçada por Curto:

Pouco adianta que os mais irresponsáveis mostrem apego por um discurso da autonomia universitária de circunstância, quando não existem ou sejam simplesmente estrangulados os recursos destinados a fazer funcionar a universidade. Tão pouco será possível confundir alhos com bugalhos e decretar que a viabilidade económica da instituição universitária consiste na sua capacidade para servir os interesses imediatos das empresas ou do mercado, em detrimento de investigações científicas de base, ou em domínios considerados a justo título fundamentais, sem aplicações de carácter prático. A universidade depende de tomadas de decisão aos mais diferentes níveis e suscita formas de responsabilização por parte de quem a dirige e nela participa. Esta simples constatação pretende denunciar os que tentam naturalizar escolhas políticas, mais ou menos arbitrárias, dadas como inevitáveis por meros critérios de técnica e de gestão. (CURTO, 2014, p. 209-210)

Em análise a respeito do que denomina crise da universidade portuguesa, o autor questiona o vínculo estabelecido entre as universidades e as empresas. Sob o qual a dimensão prática das primeiras está diretamente ligada ao benefício, exclusivamente económico, da segunda.

Curto (2014) argumenta, assim como foi demonstrado com a criação da JNICT, que a Política de Ciência e Tecnologia possui sim atores ativos, arbitrários, cujas escolhas e tomadas de decisão deslocam a universidade das investigações científicas de base. Retiram os rumos da pesquisa das mãos dos atores que deveriam estar verdadeiramente implicados. E, sob falsa naturalidade, a submetem a critérios de técnica e gestão estatais e privados.

O autor defende que a posição do Estado diante da universidade, com a criação das juntas reguladoras e sua correlação com o privado, apenas viabiliza “regresso e reforço do clientelismo e das hierarquias prevalecentes, afunilamento dos temas e perspectivas de investigação, redução da autonomia intelectual (não a outra autonomia, que parece ser para muitos a autonomia da clientela e da gestão autónoma dos bens públicos...)” (CURTO, 2014, p. 209).

Movimento que segue diametralmente contra aquilo que se defender ser a única e verdadeira razão para a existência de um financiamento público da universidade, ou seja, a criação de uma sociedade mais justa e igualitária, e não a constituição de uma política de C&T voltada ao lucro empresarial. Com isso, segundo Curto (2014, p. 211), “A “ciência” corre o risco de passar a servir de mero instrumento legitimador de grupos e agendas não-científicos”.

Diante das questões colocadas, do direcionamento do papel da universidade pelo Estado, se considerarmos que a Extensão Universitária surge no pós anos 60, e se consolida

entre o final dos anos 80 e início dos anos 90, é possível afirmar que a teoria que a cerca busca a conciliação entre ambos os papéis: acréscimo de produtividade industrial e valorização sócio cultural da sociedade.

[...] a valorização da evidência secular dessa crescente relação de dependência entre a investigação científica, o desenvolvimento tecnológico e a produção, almejando repercussões visíveis na sociedade e sobretudo para a indústria e as empresas. No fundo, é a dupla tensão da ciência enquanto um ideal de conhecimento ou um pilar da civilização (Dupree, 1957, p. 377), isto é, do progresso material das sociedades contemporâneas. (BRANDÃO, 2017, p. 252)

A JNICT, ao se propor regulamentar e coordenar os recursos destinados à investigação no país, trazia para si a responsabilidade de conciliar interesses públicos e privados. Equilibrar a ciência entre seu papel de produtora do conhecimento e pilar do progresso material da sociedade.

Se o caminho encontrado pelo governo português para tais conciliação e equilíbrio foi, essencialmente, o investimento na formação de futuros engenheiros e cientistas, Hespanha (2014, p. 200) argumenta:

No que diz respeito à correção dos déficits de política de recursos humanos do setor privado (que traduz a sua dificuldade em incorporar a ambição de qualidade e a inovação), [...] É bom, sobretudo, que não se transfira para as universidades o encargo de se substituírem aos departamentos de investigação e de desenvolvimento das empresas, à sombra de *slogans* ambíguos do tipo “aproximar a universidade da vida”.

Em outras palavras, o autor nos faz um alerta, questiona se por trás da máscara do acréscimo de produtividade industrial e da valorização sócio cultural da sociedade, a realidade proposta pelo Estado não é a de que a universidade supra a demanda das empresas por profissionais rentáveis e capazes de Inovação, Ciência e Tecnologia, valendo-se de seus cientistas.

A aproximação da universidade com a vida aconteceria, portanto, não com uma efetiva valorização e incorporação da cultura e da sociedade externas à universidade. Porém com a incorporação do papel de facilitador do desenvolvimento econômico, logo do lucro privado, pela universidade. Dualidade que é expressa por Hespanha (2014, p. 214) em reflexão acerca da indústria farmacêutica:

Fica claro que está aqui em causa uma estratégia de mercadorização da ciência, subordinando-a aos objetivos económicos e políticos dos patronos

empresariais, passando a apoiar-se com fundos públicos uma investigação que serve os seus interesses específicos. A indústria farmacêutica oferece uma esclarecedora ilustração de como estes interesses podem estar fortemente desalinhados com uma noção de interesse público ou de bem comum, em que a viabilidade financeira do investimento se sobrepõe à produção de novo conhecimento, por exemplo, através do fabrico de novos e mais dispendiosos fármacos que não se repercutem, necessariamente, numa melhor capacidade de tratamento de determinadas patologias.

A relação entre a sociedade e a universidade, sendo a segunda considerada uma via de melhoria da qualidade de vida da primeira, é colocada em xeque. Seria possível conciliar os interesses ou agendas da sociedade civil, dos cientistas, empresas privadas e Estado?

Segundo Teixeira (2015, p. 59), na Europa continental o termo correlato à extensão mais adotado é “Terceira Missão” (Third Mission) ou Terceira Via. Cujas nomenclaturas surgem em referência àquelas que seriam as duas primeiras e fundamentais missões da universidade: ensino e pesquisa. A terceira via se subdivide em três subáreas: Educação Continuada; Transferência de Tecnologia e Inovação; e Engajamento Social. Ou seja, uma tentativa de abarcar os interesses dos diferentes atores acima colocados.

Teixeira (2015) argumenta que terceira missão tem se consolidado por toda a Europa, e que as subáreas refletem a tendência de fazer com que as Instituições de Ensino Superior (IES) tenham maior atenção para com as necessidades económicas e sociais, bem como que sejam capazes de impactar positivamente nessas dimensões.

Para o autor, a chave da terceira missão é a transferência de conhecimento e inovação por ela possibilitada. A perspectiva posta é de que a inovação, advinda do âmbito universitário via terceira missão, tem se consolidado enquanto fundamental em termos económicos.

Segundo Teixeira (2015, p. 61) “Isso também começa a refletir-se nas atitudes e comportamentos de muitos docentes e investigadores, embora os mecanismos de compensação financeira e simbólica tardem a integrar esses contributos”. Ou seja, conforme será observado no próximo capítulo desta tese, com os editais direcionados e direcionantes, desloca-se a questão da função das universidades como um todo para a perspectiva individual dos cientistas: qual pesquisa é produzida e por quem?

Na visão de Teixeira (2015), nos mais de 55 anos decorridos entre o surgimento do ideal de “prestação de serviços” e a expansão da proposta de extensão, a finalidade da última se configurou de forma diversa entre a realidade europeia e a latino-americana. Ainda que seja possível afirmar que o pensamento acerca do viés prático da universidade foi carregado da primeira para a segunda.

Enquanto, para o autor, as universidades latino-americanas consideram as ações extensionistas enquanto um braço do governo. Ou, em outras palavras, um mecanismo para o desenvolvimento de ações sociais diretas, de intervenções promotoras da cidadania e formas de fomento do protagonismo local. Na esfera europeia, em sua visão mais recente, o foco da prática extensionista estaria na transferência de tecnologia e na melhoria dos serviços prestados.

É neste sentido que a presente pesquisa se firma. Afinal, quais seriam as compensações financeiras e simbólicas oriundas desses contributos à inovação? Seriam eles similares aos que temos na realidade brasileira? É possível afirmarmos que as distintas realidades entre Brasil e Portugal geraram perspectivas extensionistas diversas?

Questões, entre outras, que estão em pauta nesta tese ao partirmos da constatação de que o pensamento acerca da dimensão prática da universidade migrou de Portugal para o Brasil, tem-se como finalidade compreender as diferenças e similitudes entre os caminhos tomados. Por meio de discussão e aprofundamento não apenas teórico, mas também de caráter empírico.

## **5.2. Horizonte 2020**

Se no Brasil o principal edital de fomento às atividades de abertura da universidade à sociedade é o ProExt/MEC, Portugal tem o edital Horizonte 2020 como principal meio de incentivo às atividades previstas pela terceira via.

Este é considerado o programa-quadro de investigação e inovação da União Europeia (UE), e está definido enquanto:

[...] o maior programa de investigação e inovação da União Europeia (UE) de sempre. Deverá conduzir a mais descobertas, avanços e lançamentos mundiais transferindo ideias inovadoras dos laboratórios para o mercado. Perto de 80 mil milhões de euros de financiamento estão disponíveis ao longo de sete anos (2014 a 2020), para além do investimento privado e público nacional que o financiamento disponibilizado pela UE atrairá. (COMISSÃO EUROPEIA, 2014, p. 5)

Sob o objetivo de potencializar os investimentos em investigação e inovação, a União Europeia criou no ano de 2014 um grande edital de apoio à pesquisa. Este conta com financiamento tanto dos Estados, por meio de seus dirigentes e parlamentares, quanto da

iniciativa privada. E se destaca diante de outros editais, fundamentalmente os restritos à dimensão local, pelo montante a ser investido.

A proposta é que no período de sete anos – situado entre os anos de 2014 e 2020 – o quadro de inovação e investigação dos países europeus adquira qualidade e seja fortalecido. Consequentemente ganhando competitividade frente a outros polos universitários. Motivo pelo qual o edital conta com pesquisadores das mais diversas áreas e de todos os países da EU, em concorrência constante para obter uma parcela de financiamento para suas pesquisas.

A proposta visa garantir que a Europa produza ciência e tecnologia voltadas a um crescimento econômico que seja inteligente, sustentável e inclusivo. Sob tal finalidade, o edital de financiamento Horizonte 2020 se sustenta em sete pilares: Excelência Científica, Liderança Industrial, Desafios Societais, Widening, SWAFs, EURATOM e JTI<sup>10</sup>.

Dentre os pilares do edital de financiamento Horizonte 2020, o terceiro é denominado “Desafios Societais”. Este tem por objetivo garantir financiamento a projetos de investigação e inovação que se proponham a produzir um impacto real em benefício dos cidadãos. Porém, antes de nos focarmos neste, é necessária a apreensão da realidade portuguesa dentro do edital em voga.

Ao analisarmos a participação Portuguesa no Horizonte 2020 por número de participações, entre os anos de 2014 e 2017, tem-se que as entidades nacionais participam em 1063 projetos. Estes, por sua vez, resultam de 8018 propostas submetidas (vide a tabela abaixo).

Tabela 01 – Projetos e Propostas Apresentadas/Aprovadas por Portugal/União Europeia no Horizonte 2020 entre 2014 e 2017.

	ANO				Total
	2014	2015	2016	2017	
Projetos Aprovados PT	325	282	293	163	1063
Projetos Coordenados PT	79	85	95	38	297
Propostas Apresentadas PT	2207	2551	1907	1353	8018
Propostas Coordenadas PT	817	856	723	362	2758
Propostas Apresentadas UE	34780	40987	39386	15742	130895
Projetos Aprovados EU	4974	4624	4789	1512	15899

Fonte: Elaboração própria com base no documento da Comissão Europeia (2014).

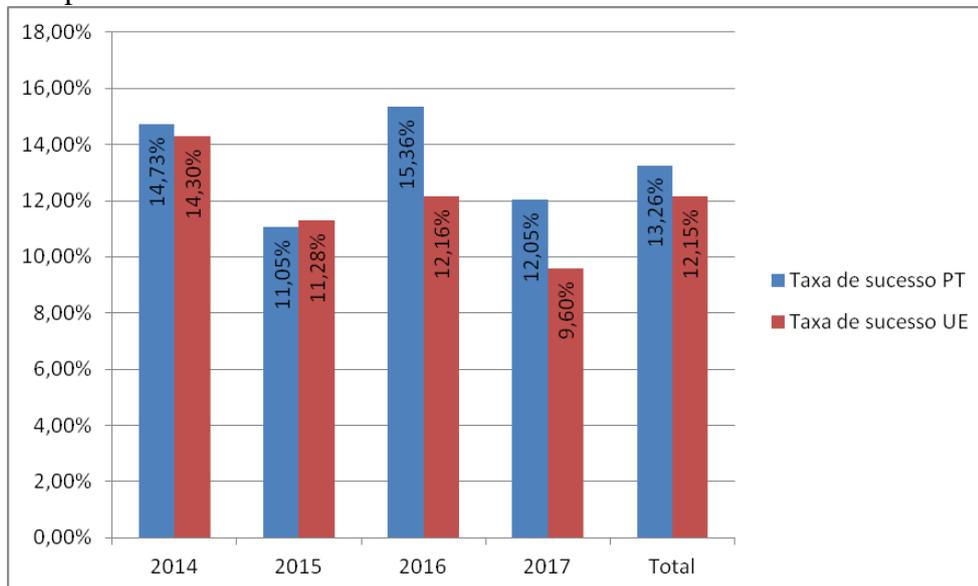
<sup>10</sup> Em nenhum documento foi encontrada uma tradução ou explicação para o significado das siglas que denominam os pilares. Com exceção do pilar SWAFs: *Science With and for Society* (Ciência com e para a Sociedade – tradução livre).

A tabela acima apresenta o número de propostas de projetos apresentados por Portugal e por toda a União Europeia entre os anos de 2014 e 2017, bem como quantas dessas foram aprovadas nos referidos editais. Ressalta-se que as submissões e aprovações aqui postas englobam todos os sete pilares anteriormente postos.

Ressalta-se que houve uma queda no número de submissões e, conseqüentemente, de aprovações de projetos entre os anos de 2014 e 2017, tanto em Portugal quanto em panorama da UE. Queda para a qual não foi encontrada nenhuma explicação. Todavia, supõe-se que seja em decorrência da temporalidade dos projetos. Em suma, se um projeto possui um cronograma de desenvolvimento de 3 anos, média encontrada, e a previsão do H2020 é o financiamento de projetos até o limite do ano de 2020, a lógica encontrada é de que os projetos tenham início antes para poderem ser concluídos a tempo.

Ao compararmos o número de propostas submetidas em relação à quantidade de projetos aprovados, destaca-se que Portugal possui uma taxa média de sucesso de 13,26% face a 12,15% de média da UE. Número relevante conforme demonstrado abaixo:

Gráfico 13 – Taxa de Sucesso na Aprovação de Projetos por Portugal/União Europeia no Horizonte 2020 entre 2014 e 2017.



Fonte: Elaboração própria com base no documento da Comissão Europeia (2014).

Destaca-se que o ano de 2016 foi aquele em que Portugal obteve maior taxa de sucesso em aprovações de projetos, contra a menor em 2015. Sendo este, também, o único em que a taxa de sucesso ficou abaixo do índice geral da União Europeia. O ano de 2016 também

representa aquele em que Portugal esteve em maior dianteira frente à EU no que se refere à média de aprovação de projetos.

Em valores efetivos, no entanto, a participação Portuguesa no total de financiamento do Horizonte 2020 é baixa:

Tabela 02 – Valor do financiamento para Portugal no Horizonte 2020 entre 2014 e 2017.

	ANO				
	2014	2015	2016	2017	Total
Financiamento para entidades PT (M €)*	147,90	137,83	125,01	69,10	479,83
Financiamento atribuído pela UE (M €)	8.766,08	8.617,01	8.300,13	4.189,71	29.872,94
Percentagem Portuguesa	1,69%	1,60%	1,51%	1,65%	1,61%

Fonte: Elaboração própria com base no documento da Comissão Europeia (2014). \*Milhões de Euros.

A percentagem máxima que Portugal obteve do total de financiamento disponível foi 1,69% no ano de 2014, uma percentagem relativamente baixa se comparada ao todo. A soma do financiamento ao país, sob outra perspectiva, atinge a expressividade de quase meio bilhão de euros. O que corresponde a cerca de 451 mil euros para cada projeto aprovado no edital Horizonte 2020 no período observado.

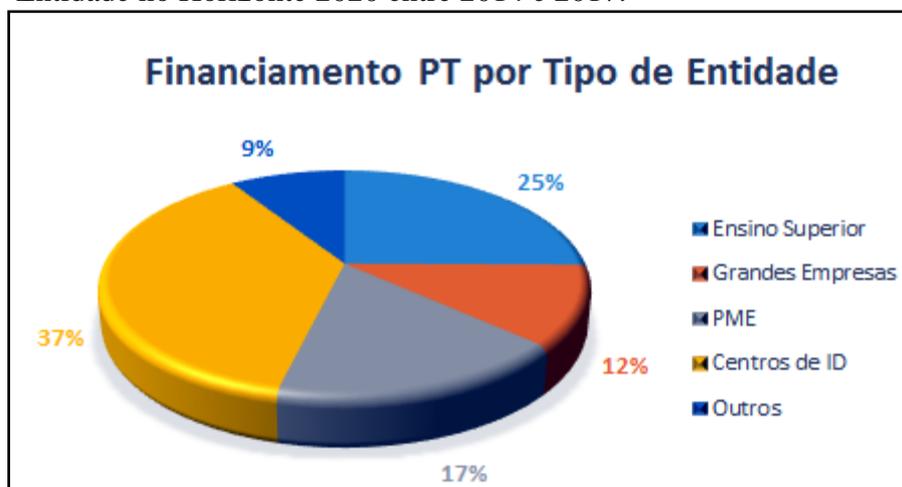
Cabe destacar que os projetos aprovados e contemplados com esses recursos não são todos elaborados e desenvolvidos no âmbito das universidades ou centros de pesquisa para a Inovação e desenvolvimento (ID), podendo ter origem também em grandes, médias ou pequenas empresas, ONGs, hospitais, centros de assistência social, escolas, grupos independentes de pesquisa, institutos públicos e/ou privados, e até mesmo iniciativas individuais. Ponto que difere diretamente do edital ProExt/MEC, posto que este contempla somente instituições de ensino, em sua quase totalidade, públicas.

Esta diferença entre ambos os editais configura a principal diferença entre as realidades brasileira e portuguesa no que concerne à extensão/terceira via. Ainda que estas tenham por eixo comum o vínculo entre a universidade e a sociedade, não existe no edital ProExt/MEC abertura explícita para a inserção de organizações, sejam elas públicas ou privadas, em especial para empresas. O edital brasileiro tem limites claros quanto à valorização das necessidades da sociedade civil.

Em outra linha, o edital português prevê em todas as suas descrições, bem como foi observado no capítulo anterior, a importância da criação de um vínculo entre sociedade e universidade que perpassa pela transmissão de conhecimento, pela capacitação, pela Pesquisa & Desenvolvimento, pela inovação. Consequentemente, contemplando em seu leque de

abrangência organizações e agentes que não estejam unicamente vinculados ao ensino. Assim sendo, a distribuição dos recursos dentre estes tipos de entidades ocorre da seguinte forma:

Gráfico 15 – Porcentagem do financiamento em Portugal por Tipo de Entidade no Horizonte 2020 entre 2014 e 2017.



Fonte: Comissão Europeia (2014).

Ao considerarmos que os Centros de ID são entidades vinculadas às universidades e geralmente responsáveis pelos programas de doutoramento e pelo desenvolvimento de pesquisa no interior das mesmas, faz-se possível afirmar que 62% do financiamento disponibilizado pelo edital Horizonte 2020 se destina a projetos desenvolvidos no âmbito da graduação e pós-graduação das universidades. Outros 29% ficam nas mãos de grandes, médias e pequenas empresas de cunho privado. A parcela restante, 9%, foi destinada a projetos particulares, entre outras iniciativas não discriminadas nos documentos analisados.

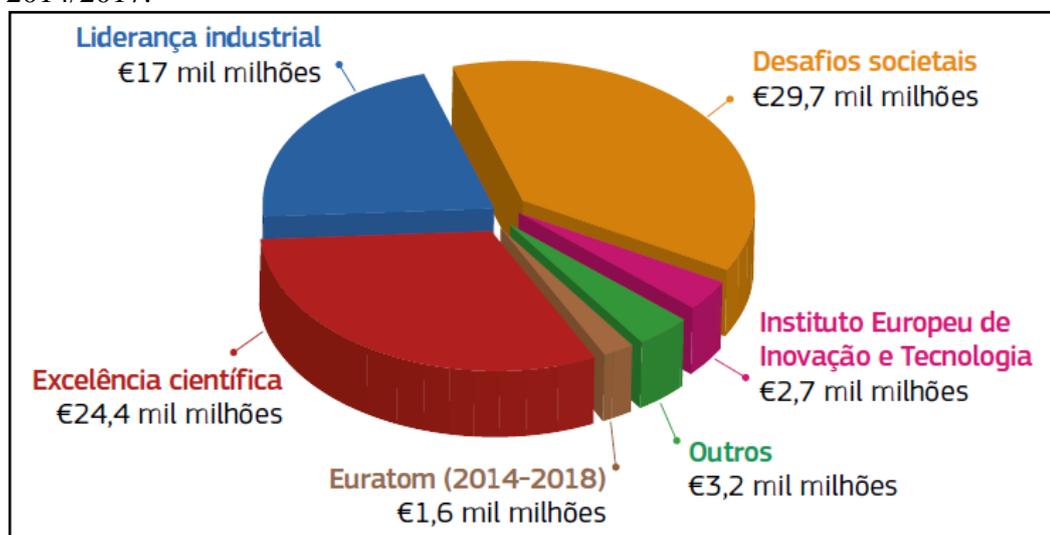
Além da distribuição entre tipos de entidades, os recursos do edital se dividem entre 7 pilares:

- **Excelência Científica:** busca incentivar os cientistas e atrair novos cérebros para as universidades europeias, com vistas a uma maior competitividade nas ciências, tecnologia e inovação.
- **Liderança Industrial:** investe em tecnologias promissoras e estratégicas, nomeadamente nas aplicadas na indústria de ponta e na microeletrônica. Voltada à competitividade de mercado.

- **Desafios Societais:** corresponde ao desenvolvimento de pesquisas que visem o bem-estar da sociedade em áreas como ambiente, transportes, segurança, entre outras.
- **Widening (*Spreading Excellence and Widening Participation*):** que tem por foco criação de Centros de Excelência, seja nas universidades ou empresas, e expandir a participação de pesquisadores notáveis nesses centros, atraindo-os para o desenvolvimento de pesquisas conjuntas.
- **SWAFS:** tem por finalidade a cooperação entre a ciência e a sociedade. Para tanto, propõe recrutar novos talentos para a ciência e aliar ciência com responsabilidade e envolvimento da sociedade.
- **EURATOM:** corresponde ao Programa Euratom de Investigação e Formação (2014-2018), este está centrado nas atividades de investigação no domínio da energia nuclear (fusão e fissão) e da proteção contra radiações.
- **JTI (Joint Technology Initiatives / Iniciativas Tecnológicas Conjuntas):** visa a criação de parcerias público-privadas que reúnem a indústria, a União Europeia e os Estados-Membros em áreas consideradas cruciais para a competitividade europeia.

O total dos recursos do Horizonte 2020 foi distribuído entre os 7 pilares conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 16 – Distribuição dos recursos do Horizonte 2020 entre os 7 pilares – 2014/2017.



Fonte: Comissão Europeia (2014).

São valores significativos, que em conversão para a moeda brasileira em cotação atual, totalizam quase 307 bilhões de reais. Estes a serem distribuídos entre projetos de iniciativa pública e privada; propostos por universidades, empresas e indivíduos; e dispostos entre os territórios dos 28 Estados da União Europeia.

Dos 28 Estados possíveis, cabe a este projeto a representação de Portugal com projetos aprovados dentre os 7 pilares de financiamento, considerando os anos entre 2014 e 2017:

Tabela 03 – Participação Portuguesa no Horizonte 2020 em Financiamento por Pilar entre 2014 e 2017.

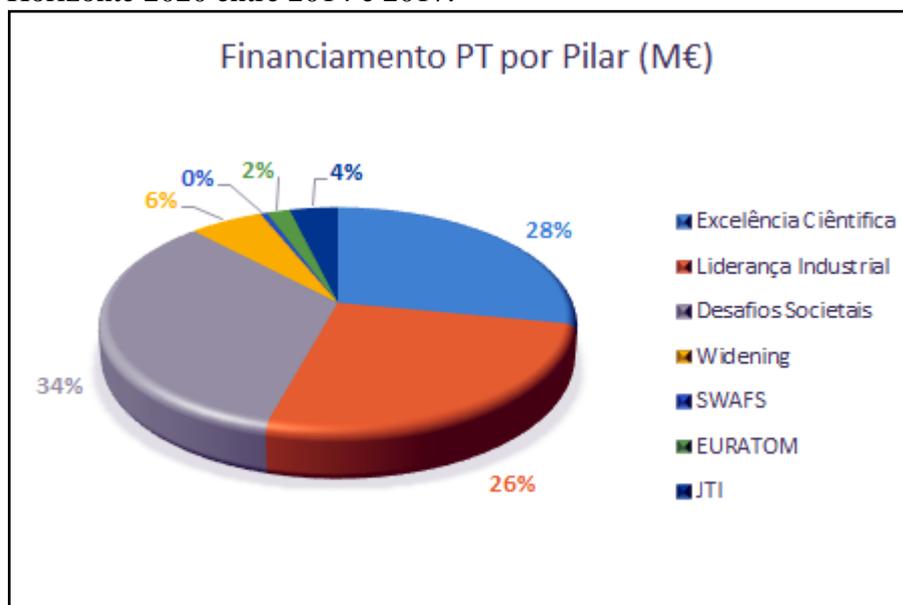
	<b>Excelência Científica</b>	<b>Liderança Industrial</b>	<b>Desafios Societais</b>	<b>Widening</b>	<b>SWAFS</b>	<b>EURATOM</b>	<b>JTI</b>
Financiamento para entidades PT (M €)*	132,63	124,31	159,38	27,71	2,53	8,67	18,01
Financiamento atribuído pela UE (M €)	9.868,26	6.842,86	8.366,93	361,07	154,04	535,63	2.626,51
Porcentagem Portuguesa	1,34%	1,82%	1,90%	7,67%	1,64%	1,62%	0,69%

Fonte: Elaboração própria com base no documento da Comissão Europeia (2014). \*Milhões de Euros.

Ao analisarmos a tabela acima, nota-se que o pilar em que Portugal obteve mais financiamento foi o Desafios Societais, alcançando 159,38 milhões de euros. Em contraposição ao SWAFS, somente 2,53 milhões de euros. Destaca-se, também, que ambos se mantiveram na média de percentagem conquistada pelas entidades portuguesas. Situação diversa do pilar Widening, no qual o país obteve 7,67% do capital disponível.

Uma melhor visualização das porcentagens de financiamento correspondentes a cada pilar pode ser observada no gráfico abaixo:

Gráfico 17 – Porcentagem do financiamento em Portugal por Pilar no Horizonte 2020 entre 2014 e 2017.



Fonte: Comissão Europeia (2014).

Os pilares Desafios Societais e SWAFS, focos desta pesquisa, correspondem juntos a 38% de todo o recurso obtido por Portugal no Horizonte 2020 entre os anos de 2014 e 2017. Ou seja, são quase 162 milhões de euros destinados a projetos que tenham vínculo com a sociedade e seus desafios. Ou, nos termos aqui postos, projetos que visam à abertura da universidade à sociedade, a fim de formar parcerias que contribuam ao amplo desenvolvimento local.

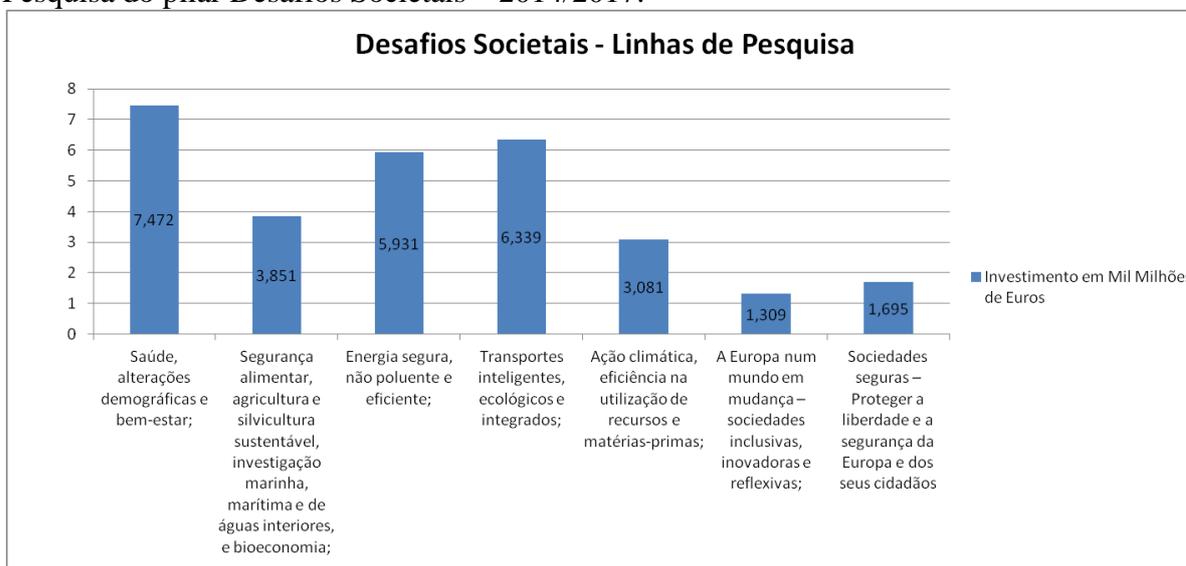
Ao nos voltarmos para os dados referentes às duas linhas foco deste estudo, temos que o pilar dos Desafios Societais se estabelece diante daquilo que enumera serem os sete desafios prioritários:

- Saúde, alterações demográficas e bem-estar;
- Segurança alimentar, agricultura e silvicultura sustentável, investigação marinha, marítima e de águas interiores, e bioeconomia;
- Energia segura, não poluente e eficiente;
- Transportes inteligentes, ecológicos e integrados;
- Ação climática, eficiência na utilização de recursos e matérias-primas;
- A Europa num mundo em mudança – sociedades inclusivas, inovadoras e reflexivas;
- Sociedades seguras – Proteger a liberdade e a segurança da Europa e dos seus cidadãos. (COMISSÃO EUROPEIA, 2014, p. 11)

Conforme é possível observar, os Desafios Societais abrangem macro-áreas da sociedade: saúde, ambiente, energia, transportes, inclusão e segurança. São todas áreas consideradas cruciais para o desenvolvimento pleno ou, ao menos, um desenvolvimento econômico que se proponha superar os limites e barreiras da desigualdade. Pode-se dizer, que vise ir além da dimensão puramente econômica.

Ainda que apareçam em pé de igualdade, o montante destinado a cada uma das que chamaremos “linhas de pesquisa” do pilar Desafios Societais é diferente. Conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 18 – Investimento total em Mil Milhões de Euros em cada uma das Linhas de Pesquisa do pilar Desafios Societais – 2014/2017.



Fonte: Elaboração própria com base no documento da Comissão Europeia (2014).

O gráfico demonstra que as linhas voltadas àquilo que podemos considerar enquanto grande área do Meio Ambiente, ou Sustentável, corresponde à grande parte do investimento total no pilar Desafios Societais. Estas seriam: Segurança alimentar, agricultura e silvicultura sustentável, investigação marinha, marítima e de águas interiores, e bioeconomia; Energia segura, não poluente e eficiente; Transportes inteligentes, ecológicos e integrados; Ação climática, eficiência na utilização de recursos e matérias-primas. Ou seja, propostas que visam, em alguma dimensão, reduzir o impacto das ações da sociedade no ambiente, seja por meio da alimentação, energia, transportes ou produção de mercadorias.

Juntas essas quatro linhas temáticas atingem um valor de 19,202 bilhões de euros, ou 65% do total. Enquanto as outras três linhas correspondem a somente 35% dos recursos

destinados ao pilar em questão. Ainda que abordem temas essenciais como saúde, organização urbana, segurança e inclusão.

Para além das áreas temáticas indicadas, a tabela abaixo apresenta a participação Portuguesa no Horizonte 2020 por Tipo de Entidade referente ao pilar Desafios Societais.

Tabela 04 – Participação Portuguesa no Horizonte 2020 por Tipo de Entidade referente ao pilar Desafios Societais entre 2014 e 2017.

	<b>Financiamento (M €)*</b>	<b>Participações</b>	<b>Coordenações</b>
Ensino Superior	31,58	121	5
Grandes Empresas	30,25	75	5
PME	21,43	89	5
Centros de Investigação	49,74	141	10
Outros	26,37	153	1
<b>Total</b>	<b>159,38</b>	<b>579</b>	<b>26</b>

Fonte: Elaboração própria com base no documento da Comissão Europeia (2014). \*Milhões de Euros.

Na vertente acadêmica, objeto de estudo desta tese, que soma os resultados das entidades Ensino Superior e Centros de Investigação, Portugal aprovou 262 projetos e conquistou 15 coordenações, sob um montante de 88,32 milhões de euros. Quase 340 mil euros por projeto.

O segundo pilar essencial para as análises aqui propostas é o SWAFS. Este, conforme exposto anteriormente, além da vertente do desenvolvimento de pesquisas cuja finalidade seja o bem-estar social, o desenvolvimento das sociedades, traz para a pauta do Horizonte 2020 o saber local. Propõe uma ciência que além da excelência, vise também e fundamentalmente uma ciência que seja responsável e que seja construída em parceria com a sociedade.

Tal vínculo, segundo definição do pilar, poderia vir via descoberta de novos talentos fora dos muros universitários, ou na construção de objetos de pesquisa que beneficiem mutuamente universidade e sociedade. Em outras palavras:

A força do sistema científico e tecnológico Europeu dependem da sua capacidade para atrair talento e ideias onde quer que eles existam. Isto só pode ser conseguido através de um diálogo frutífero e cooperação ativa entre a ciência e sociedade, assegurando assim uma ciência mais socialmente responsável e permitindo o desenvolvimento de políticas mais relevantes para os cidadãos. (COMISSÃO EUROPEIA, 2014, p. 17)

O documento da Comissão Europeia a respeito do edital Horizonte 2020 é claro ao defender o “diálogo frutífero e cooperação ativa entre ciência e sociedade” enquanto caminho

para uma produção científica e tecnológica que seja efetiva e eficaz na proposição de soluções aos problemas comunitários, bem como no estabelecimento de políticas públicas eficientes e sólidas.

A vertente apresentada pelo documento correlaciona a abertura da ciência à sociedade enquanto meio de garantia para que as questões éticas, legais e sociais estejam presentes no processo de inovação e investigação. De modo que:

Melhorar a cooperação entre ciência e sociedade para permitir um apoio social e político mais amplo à ciência e tecnologia em todos os estados membros é um assunto de importância crescente, exacerbado pela atual crise económica. Investimento público em ciência requer que a sociedade e os policy-makers em geral partilhem os valores da ciência, e que estejam a par e envolvidos nos seus processos, reconhecendo assim mais facilmente as suas contribuições para o conhecimento, para a sociedade e para o desenvolvimento económico. (COMISSÃO EUROPEIA, 2014, p. 17)

Concilia-se, desta forma, os interesses dos Estados, sociedade e ciência sob o objetivo comum de desenvolvimento económico. Em outras palavras, envolver a sociedade em projetos científicos que contam com o financiamento dos Estados asseguraria que todos fossem beneficiados no processo de inovação. Assim como que tal processo ocorresse dentro dos padrões éticos, legais e sociais.

Ainda que traga proposta semelhante aos Desafios Societais no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos voltados para a sociedade, o SWAFS carrega, ainda, o discurso acerca das múltiplas faces dos problemas sociais. Que passam, então, a ser objetos científicos. Propondo o envolvimento dos cidadãos na resolução, via investigação e inovação, de problemas que afetem seu cotidiano. Ponto que acaba por diferenciar os dois pilares.

As atividades ou linhas investigação e inovação contempladas pelo pilar SWAFS são:

- tornar as carreiras científicas mais atrativas para jovens estudantes e promover a interação sustentável entre escolas, entidades de investigação, indústria e organizações da sociedade civil;
- promover a igualdade de gênero, apoiando alterações estruturais nas organizações de investigação e nos conteúdos e desenho das suas atividades de investigação;
- integrar a sociedade nos assuntos da ciência e da inovação, nas suas políticas e atividades, de forma a integrar os interesses e valores dos cidadãos e aumentar a qualidade, relevância, aceitação social e sustentabilidade da investigação e inovação nos vários domínios e áreas, desde a inovação social à biotecnologia e nanotecnologia;
- encorajar os cidadãos a envolver-se na ciência através de educação científica formal e informal, promover a difusão das atividades científicas, nomeadamente através de centros de ciência e outros canais apropriados;

- desenvolver a acessibilidade e os usos dos resultados da investigação financiada com dinheiros públicos;
- desenvolver a governança para o avanço da investigação e inovação responsáveis por todos os stakeholders (investigadores, autoridades públicas, indústria e sociedade civil); promover um quadro ético para o desenvolvimento de investigação e inovação;
- tomar as medidas preventivas necessárias para antecipar potenciais impactos no ambiente, saúde e segurança;
- melhorar o conhecimento da comunicação de ciência com o objetivo de melhorar a qualidade e eficiência das interações entre cientistas, media e público em geral. (COMISSÃO EUROPEIA, 2014, p. 17)

Dentre as linhas de investigação e inovação postas, Portugal aprovou no pilar SWAFS quase 20 projetos entre os anos de 2014 e 2017. Este contaram com cerca de 2 milhões de euros de financiamento. Destaca-se que a distribuição dos projetos e recursos entre as linhas enumeradas não foi encontrada.

### **5.3. A Universidade de Lisboa e a Terceira Via**

No caso da UFSCar, apresentado no capítulo 3, todo o banco de dados pode ser formado a partir dos resultados do edital ProExt/MEC. Possibilidade advinda da disponibilização de informações nos documentos dos resultados como o coordenador do projeto e a instituição à qual ele pertence. Além das informações, outro fator relevante para a formação do banco de dados brasileiro foi a presença da UFSCar no edital. Ou, o número de aprovações e submissões realizadas pelos pesquisadores da referida universidade.

O vínculo entre o edital H2020 e a Universidade de Lisboa se consolida de forma diferente. Mais do que somente um meio de financiamento e obtenção de recursos, o H2020 se posiciona diante da universidade, bem como do cenário europeu, enquanto um eixo norteador. É a partir dele que passam a serem determinadas as prioridades de investimento, direcionadas as pesquisas, formadas as parcerias, traçados os percursos da ciência e da universidade.

Conforme exposto ao início deste capítulo, com a criação da JNITE se confirma a intenção do governo em orientar a produção científica, fundamentalmente no que concerne à Ciência & Tecnologia. Com o H2020 a proposta não é diferente. Tem-se, de um lado, a questão do financiamento, do incentivo à pesquisa e ao pesquisador. Mas, de outro, a

delimitação de quais pesquisas, quais áreas, quais objetos se enquadram ou não na perspectiva daqueles que organizaram o referido edital.

Este direcionamento é diferente do observado no ProExt/MEC. Na realidade brasileira, ainda que sejam identificadas linhas temáticas dentre as quais estão distribuídos os projetos aprovados, a formulação destas seguiu as divisões e conceitos que já estavam postos no interior das universidades, a concepção anterior de extensão e a demanda existente, em um movimento que parte da universidade para o governo. Em contraposição, tem-se o cenário português, no qual o encadeamento entre universidade-governo se dá de forma hierárquica. De cima para baixo.

A dificuldade do governo em conciliar a busca pela inovação tecnológica, o desenvolvimento econômico, a demanda por liderança industrial, com o desenvolvimento social, se reflete na postura exigida da universidade. Esta passa a ser vista na qualidade de formadora de capital humano e ponto de partida para a criação de novos processos e produtos.

Esta visão fica clara quando observamos os resultados do edital H2020 no que concerne à região de Lisboa. Agrupamento denominado Lisboa 2020 (L2020). Neste se evidencia o domínio de organizações, instituições, iniciativas público, privadas, individuais e coletivas, todas não acadêmicas, na obtenção de recursos via H2020. Não obstante, das 2.250 operações aprovadas no agrupamento L2020, somente 182 foram propostas por universidades. Destas, 49 são oriundas das escolas, centros de pesquisa e institutos da Universidade de Lisboa.

As demais, 2.068 operações, estão distribuídas entre: Fundações, Agrupamentos Escolares, Empresas (grandes, médias e pequenas), Associações, Câmara de Comércio, Centro de formação Profissional, Centros Médicos, Hospitais, Escolas, Fundações, Institutos, Prefeituras, entre outros.

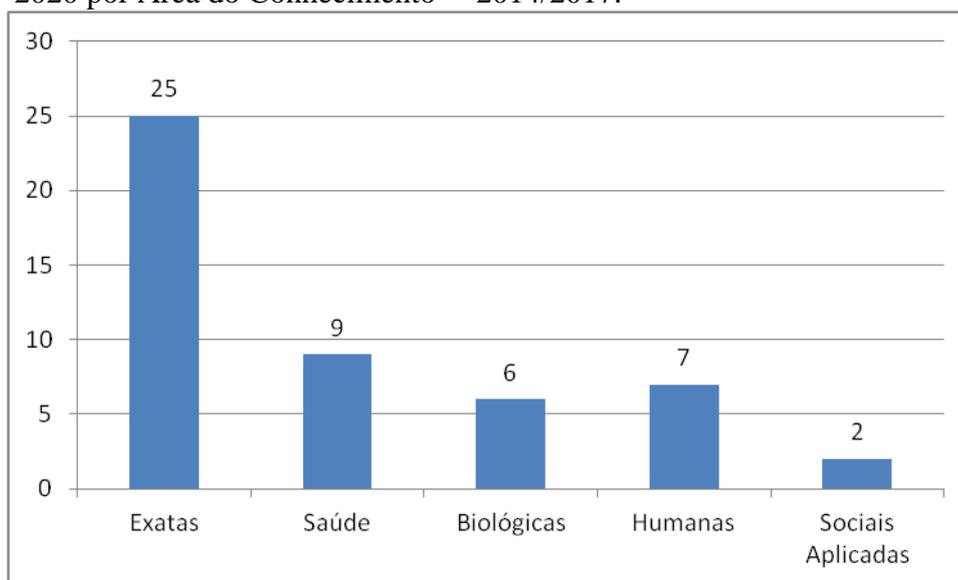
As 49 operações propostas pela UL estão divididas entre as 7 faculdades e 6 institutos da Universidade de Lisboa:

- Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa - 9
- Faculdade de Farmácia da Universidade de Lisboa - 3
- Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa - 3
- Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa - 3
- Faculdade de Medicina Veterinária - 2
- Faculdade de Motricidade Humana - 1
- Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa - 2

- Instituto de Ciências Sociais - 2
- Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - 1
- Instituto de Geografia e Ordenamento do Território - 1
- Instituto Superior de Agronomia - 6
- Instituto Superior de Engenharia de Lisboa - 9
- Instituto Superior Técnico – 7

A partir da distribuição das operações aprovadas pelos centros de pesquisa e institutos, o próximo movimento foi identificar o equilíbrio, ou não, entre os projetos oriundos de cada uma das áreas do conhecimento abaixo:

Gráfico 19 – Operações aprovadas pela Universidade de Lisboa no Horizonte 2020 por Área do Conhecimento – 2014/2017.



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico acima ilustra a divisão dos projetos aprovados pela UL no H2020 por área do conhecimento. A área de exatas apreende 51% do total de operações aprovadas. Os outros 49% estão partilhadas entre as áreas da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas.

A proporção ilustrada neste gráfico apresenta composição inversa à distribuição dos projetos na UFSCar. Na qual a predominância foi da área das ciências humanas, com 35% dos projetos aprovados. Ainda que possa causar estranhamento, tal diferença na distribuição dos

projetos e operações dentre as diferentes áreas do conhecimento ocorre em função do direcionamento dos editais.

Enquanto as linhas temáticas do ProExt/MEC estão mais próximas de temas usualmente estudados por pesquisadores das ciências humanas, o H2020 traz como foco a inovação e a tecnologia. Temas que encontram maior abertura junto aos pesquisadores das exatas.

A inversão da balança não significa, no entanto, que o maior peso da terceira via enquanto *capital científico* está localizado junto a área de exatas. Conquanto, dos projetos contabilizados para o gráfico acima, somente 7 estão enquadrados como terceira via. Destes, 4 pertencem à área das ciências humanas, 2 às ciências biológicas e 1 adveio da área da saúde.

A configuração acima nos ajuda, ainda, a apreender o fato de a maioria das operações financiadas não se enquadrar nos preceitos da terceira via. Estando, assim, distribuídas entre 3 Eixos Prioritários subdivididos da seguinte forma:

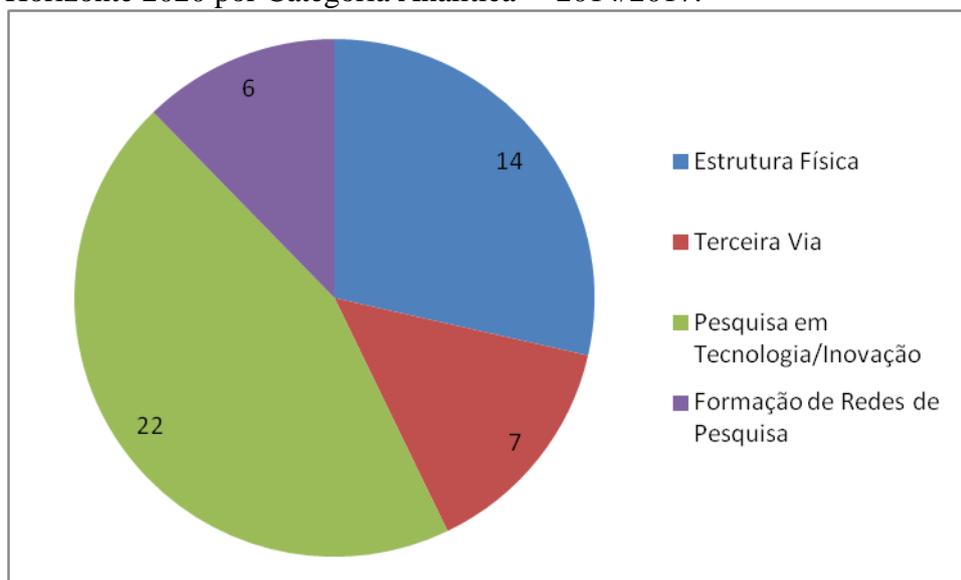
- 01 - Reforço da investigação, do desenvolvimento tecnológico e da inovação;
- 01 - Investigação, desenvolvimento e inovação (IDEIAS);
- 01 - Apoiar a transição para uma economia com baixas emissões de carbono em todos os setores;
- 03 - Proteger o ambiente e promover a eficiência dos recursos;
- 03 - Investigação, desenvolvimento tecnológico e inovação;
- 07 - Investir na educação, na formação e na formação profissional para a aquisição de competências e na aprendizagem ao longo da vida.

As palavras-chave que melhor representam o direcionamento dos Eixos Prioritário são “desenvolvimento”, “tecnologia”, “sustentabilidade” e “formação”. Ou seja, mantém-se a linha de conciliação entre desenvolvimento tecnológico e social. Inovar, sem prejudicar o meio ambiente. Da universidade enquanto *locus* de capacitação profissional voltada à P&D.

Da mesma forma como foi feito com o edital ProExt/MEC, que já possuía suas próprias Linhas Temáticas. Procedemos a uma observação mais próxima das operações aprovadas a fim de apreender se era possível categorizá-las de outra forma. Posto que os eixos acima apresentados possuem caráter bastante genérico, de difícil análise.

Chegou-se, com este movimento de aproximação, ao gráfico abaixo:

Gráfico 20 – Operações aprovadas pela Universidade de Lisboa no Horizonte 2020 por Categoria Analítica – 2014/2017.



Fonte: Elaboração própria.

Das operações aprovadas, a maioria ou 44,89% correspondem a projetos de pesquisa que tem por foco a criação de tecnologias ou a inovação de processos e/ou produtos. São propostas que, conforme discussão anterior, representam diretamente as orientações definidas pelo H2020. Que fazem da universidade um espaço de geração de conhecimento voltado ao desenvolvimento econômico e social via C&T.

Projetos que partem das necessidades sociais como a cura de doenças, soluções ecológicas, melhorias na comunicação e na mobilidade urbana, sem, necessariamente, envolver a sociedade no processo. Ou seja, não podem ser qualificados sob as definições da terceira via.

Em segundo lugar, a categoria Estrutura Física com 14 operações, tem por cerne a utilização dos recursos do H2020 para a criação de novos espaços de pesquisa no interior da UL, ou para a melhoria dos espaços já existentes, valendo-se da compra de equipamentos e materiais necessários ao processo científico. Esta categoria também abrange a disponibilização de recursos para a consolidação de novos Programas de Graduação e, principalmente, Pós-Graduação, atuando diretamente no fortalecimento interno da universidade.

Na mesma linha, tem-se a categoria Formação de Redes de Pesquisa, com 6 operações aprovadas. Esta parte da interconexão entre institutos, universidades, grupos de pesquisa, e

mesmo investigadores individuais, em torno de objetos comuns de estudo. Não ficou claro, com a análise dos resumos dos projetos, quais seriam os itens financiáveis neste caso.

Por fim, somente 7 operações estão caracterizadas enquanto Terceira Via, por preverem o diálogo com a sociedade, incluírem em seus projetos não somente a preocupação com o se acredita serem as necessidades da sociedade, mas fundamentalmente ressaltarem a ação de ouvir a sociedade.

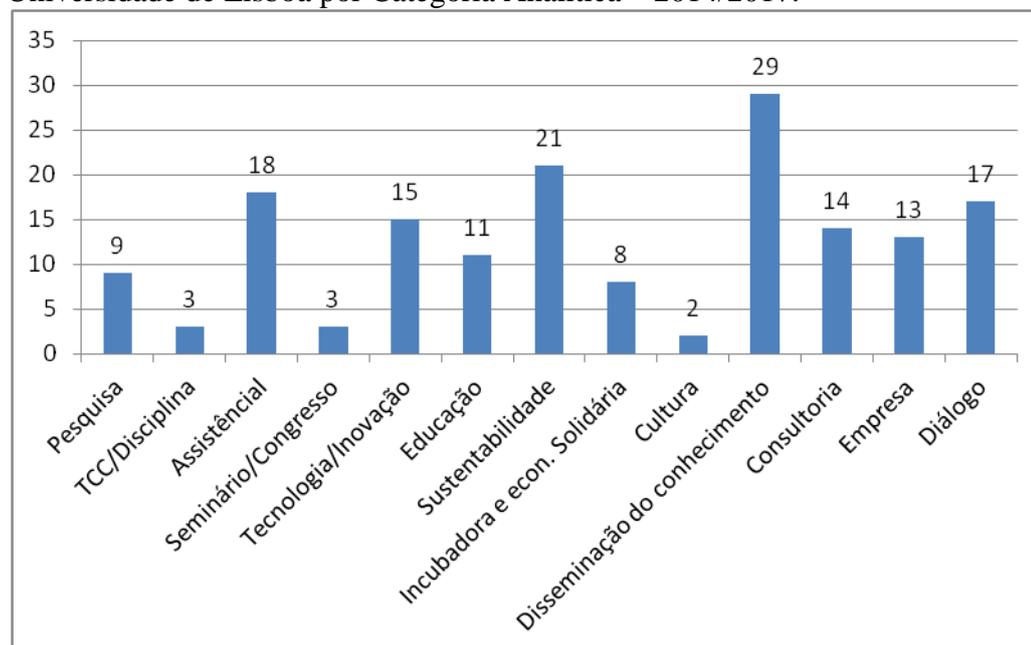
Estas 7 operações atribuídas à categoria terceira via obtiveram junto ao H2020 €1.949.541,84. O que corresponde a 11,66% do total de €16.714.091,66 destinados à Universidade de Lisboa.

Resgatando o que foi apresentado no capítulo 2, ao identificarmos que somente a análise das operações aprovadas no edital Horizonte 2020 não seria possível apreendermos o real contexto da terceira via na Universidade de Lisboa, procedeu-se à busca de outros projetos que apresentassem os ideais aqui postos.

O instrumento encontrado para composição de nosso banco de dados foram as páginas web das faculdades, centros de pesquisa e institutos que compõem a Universidade de Lisboa. Estas atraíram nossa atenção por, muitas delas, possuírem uma aba denominada “social” na qual são apresentados os projetos daquela faculdade, centro ou instituto que possuem um vínculo com a sociedade. E, mesmo aqueles que não continham tal aba, destinarem um espaço para a divulgação dos projetos concluídos ou em andamento.

Nesta busca foram encontrados 134 projetos ao total. Todos vinculados de alguma forma em suas descrições ao que aqui estamos denominando terceira via. Estes, assim como os da UFSCar, foram categorizados dentre os eixos já apresentados. Os resultados estão ilustrados no gráfico abaixo.

Gráfico 21 – Projetos vinculados à Terceira Via desenvolvidos pela Universidade de Lisboa por Categoria Analítica – 2014/2017.



Fonte: Elaboração própria.

Uma vez que já foi realizada explanação acerca da definição atribuída a cada um dos eixos indicados no gráfico acima, o foco será a comparação entre os resultados aqui obtidos e o gráfico semelhante construído a partir do banco de dados da Universidade Federal de São Carlos.

O primeiro ponto de atenção está nos eixos TCC/Disciplina e Seminário/Congresso. Ao tempo em que estes representaram 25% dos projetos observados na UFSCar, correspondem a apenas 4,5% dos projetos da UL. O que, junto dos somente 9 projetos de pesquisa caracterizados enquanto extensão, demonstra que as fronteiras entre ensino, pesquisa e extensão se estabelecem de forma mais sólida na UL. O que não nos permite afirmar, em momento algum, que não haja a proposta de indissociabilidade na mesma. Apenas que esta se dá por outros meios.

Outra comparação interessante concerne aos eixos Empresa, Consultoria e Tecnologia/Inovação. Tem-se que em São Carlos essas englobam 16%, em Lisboa 31%, ou seja, quase o dobro. Proporção que já era esperada se retomarmos as orientações do H2020 acerca da conexão universidade/empresa. Previsão não encontrada nos editais de fomento brasileiros.

Tal orientação tem influência direta na diferença de proporção entre os editais no que diz respeito aos eixos Educação e Cultura. Comparativamente, na medida em que no Brasil

estes representam 26% das propostas aprovadas, em Portugal estão limitados a 10,5%. Em resumo, o primeiro designa esforços no suprimento de lacunas deixadas pelo Estado, enquanto o segundo tem por objetivo construir conexões que tragam algum retorno, seja ele financeiro ou simbólico.

Todavia, mesmo Portugal apresentando um maior direcionamento de suas operações à P&D, quando trazemos o eixo Assistencial para análise o quadro se inverte. Este abrange somente 8% dos projetos da UFSCar, ao passo em que representa a parcela de 13,5% das operações da UL. Isto se dá posto que dentre os projetos exibidos na aba “social” das páginas web estão aqueles que se autodesignam como serviços sociais, de assistência à sociedade. Serviços que pertencem basicamente às áreas da saúde e da educação.

Por sua vez, o eixo Disseminação do Conhecimento apresenta um equilíbrio entre as duas universidades apreendidas ao permear quase 26% dos projetos do banco de dados do Brasil e pouco mais de 22% dos de Portugal. O que nos faz refletir que a transmissão do conhecimento científico à sociedade é ação comum tanto em terras brasileiras, quanto portuguesas.

Outro eixo que apresenta aproximação de resultados é o Incubadoras/Economia Solidária. Abrangendo 8,5% dos projetos da UFSCar e 6% das operações da UL. Ponto que reflete a preocupação de ambas com o vínculo entre as universidades e grupos externos como associações e cooperativas.

Como última conexão, temos o eixo diálogo. Tomado como o mais representativo no âmbito da extensão/terceira via, este engloba quase 5% dos projetos extensionistas e mais de 12% das operações da terceira via. O que nos faz concluir que o norteamento do edital H2020 tem surtido efeito junto aos institutos e centros de pesquisa da UL. Ainda que a minoria das operações por ele financiadas possam ser consideradas terceira via.

Temos ainda, a partir do gráfico anterior, os eixos Tecnologias Sociais, encontrado somente na UFSCar, e o eixo Sustentabilidade, limitado à Universidade de Lisboa. Este último abrange 15,7% dos projetos analisados no âmbito da terceira via. E, novamente, reflete os direcionamentos e a preocupação trazida pelo edital Horizonte 2020 com temas ambientais. Como a preservação de matas, despoluição de rios, redução na emissão de gases poluentes, desenvolvimento de energia alternativa, etc.. Todos voltados a um desenvolvimento social sustentável, mas não necessariamente projetados e implementados junto à população afetada e ao mesmo tempo causadora dessas questões.

Além dos projetos levantados com base nas informações disponíveis nas páginas web das faculdades, centros e institutos, uma última informação relativa à Universidade de Lisboa

atraiu nossa atenção. A existência de um Programa de Pós-Graduação denominado Ética, Democracia e Desafios Sociais (EDDS). Em sua descrição o PPG, que foi criado com recursos obtidos junto ao H2020, defende:

Centrado na Ética, considerada tanto na sua vertente puramente filosófica como em conexão com outras áreas científicas, o Programa Doutoral em vem suprir uma lacuna grave na oferta acadêmica. Corresponde à necessidade, presente em largos sectores da sociedade, de pensar com rigor e profundidade questões de justiça social num enquadramento democrático, bem como de enfrentar racionalmente os desafios sociais suscitados pelas novas tecnologias. (Disponível em: < <https://www.lettras.ulisboa.pt/pt/cursos/doutoramentos-3-ciclo/etica-democracia-e-desafios-sociais>>. Acesso em: dezembro, 2018)

A criação e consolidação de grupos de pesquisa e PPGs que tragam como proposta a reflexão acerca da relação universidade/sociedade, da superação dos muros da universidade, da conciliação entre saberes, representa não apenas o fortalecimento da extensão/terceira via enquanto *capital científico*. Mas também uma proposta de redução das lacunas acima identificadas.

Por fim, não é possível saber se todos os projetos desenvolvidos pelos pesquisadores de ambas as universidades estão incluídos nas páginas web e nos currículos Lattes. Entretanto, por apresentarem fluxo de informação contínua e atual, acredita-se que, ao menos, a maioria dos projetos esteja, sim, registrado junto às fontes de dados.

Este capítulo da tese buscou apresentar o panorama da terceira via primeiramente em Portugal e, posteriormente, na Universidade de Lisboa. Trazendo também a comparação entre alguns dos resultados obtidos no contexto português com os apresentados no capítulo anterior. Como próximos encaminhamentos teremos uma reflexão acerca do que foi colocado até aqui.

## **6. REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE / SOCIEDADE**

Neste último capítulo, partiremos dos dados expostos a fim de nos aproximarmos mais das alterações, ou não, causadas pela extensão/terceira via nos jogos de poder no interior das universidades. Resgataremos, para tanto, alguns dos preceitos teóricos do capítulo 3 e somaremos a estes novas perspectivas que nos auxiliem na compreensão das implicações entre universidade e sociedade.

Como instrumento facilitador da visualização das imbricações e limites entre os atores aqui postos, foram elaborados diagramas de Venn. Estes em geral são utilizados pelas ciências exatas para simbolizar graficamente agrupamentos, problemas, axiomas, etc.. Todavia, em caráter interdisciplinar, nos valemos desta via para ilustrar o cenário extensionista/terceira via apreendido com esta pesquisa.

### **6.1. A Universidade**

O fortalecimento da extensão universitária no Brasil ou da terceira via em Portugal parte de um rearranjo estrutural da universidade e dos elementos fundantes da mesma. Tal estrutura carrega por um lado um caráter social, uma vertente ligada à socialização do conhecimento. Por outro, a busca pela independência do político, a autonomia na produção do conhecimento e autoridade na determinação dos seus próprios rumos.

Tal autonomia caminha em direção oposta, portanto, não pôde se dissociar ao longo da história da construção de um projeto político elitista. Conforme foi observado nas teorias de Ariès e Bourdieu ao longo do terceiro capítulo. Para os autores, a universidade configura apenas mais um elemento dentre toda a complexidade de vida desenhada e modificada a partir das diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo. Do conhecimento voltado ao trabalho e do conhecimento intelectual.

Logo, como afirma Pereira (2009, p 35), a “busca da autonomia ao longo da história das universidades no mundo teve conquistas e retrocessos conforme o tempo histórico,

político e econômico de cada país”. Ou seja, os jogos de poder político-sociais traçados, implicam diretamente no *campo científico*.

Enquanto instituição social, a universidade possui uma relação intrínseca com o Estado, conseqüentemente, acompanha as transformações sociais, políticas e econômicas do meio em que está inserida. Afinal, a universidade “mais do que determinada pela estrutura da sociedade e do Estado seria, antes, um reflexo deles” (CHAUÍ, 2003). Ainda que um reflexo, na visão da autora, tais relações não eliminariam os conflitos e a resistência da universidade perante ambos.

Por outro lado, os laços e amarras não significam tampouco a ausência de autonomia intelectual e a anulação de qualquer ação política contra regra da mesma. Na visão de Bourdieu:

Uma análise que tentasse isolar uma dimensão puramente "política" nos conflitos pela dominação do campo científico seria tão falsa quanto o *parti pris* inverso, mais frequente, de somente considerar as determinações "puras" e puramente intelectuais dos conflitos científicos. (BOURDIEU, 1983, p. 124 – grifo do autor)

Em outras palavras, o autor argumenta que, impreterível e reciprocamente, conflitos epistemológicos são sempre conflitos políticos. Sob a ressalva de serem, ocasionalmente, somente conflitos políticos. São esses conflitos que destacam a relação da universidade com o seu exterior. Da iminência desta relação surge a extensão. Segundo Paula (2013, p. 5):

Das três dimensões constitutivas da universidade, a extensão foi a última a surgir, seja por sua natureza intrinsecamente interdisciplinar, seja pelo fato de se realizar, em grande medida, além das salas de aula e laboratórios, seja pelo fato de estar voltada para o atendimento de demandas por conhecimento e informação de um público amplo, difuso e heterogêneo, por tudo isso, talvez as atividades de extensão não têm sido adequadamente compreendidas e assimiladas pelas universidades.

O autor aponta no trecho acima que a extensão/terceira via seria a dimensão da universidade cuja finalidade é estar além das suas funções primárias: o ensino e a pesquisa. Tendo por base a interdisciplinaridade e o alcance a um público heterogêneo, posto que abarca em si a sociedade intra e a extramuros universitários. Conseqüentemente, a extensão se configura enquanto a única das três dimensões universitárias que é capaz de suprir o caráter social da universidade.

A necessidade, ou importância, de uma via que permita à universidade cumprir o que aqui chamamos de caráter social pode ser compreendida quando refletimos sob a luz da teoria de Pierre Bourdieu (1983). O autor coloca a escola e a universidade enquanto instrumentos de manutenção e consolidação da posição do indivíduo na estrutura social.

A última, em específico, atuaria enquanto local de reconhecimento dos valores dominantes, uma vez que a seleção daqueles que estariam aptos ou não ao universo universitário, a quem é permitido o ingresso nas universidades, nada mais é que um mecanismo de manutenção dos jogos de poder.

Para Bourdieu (1983, p. 107) “as diferenças mais marcadas que se observavam no seio da classe trabalhadora concernem a todos os graus de conhecimento da cultura dominante e estão ligadas às diferenças de escolarização”. Está neste ponto a urgência em dar acesso à universidade para aqueles que não pertencem às classes dominantes, em reconhecer sua cultura e os seus conhecimentos, em construir vias que efetivamente atuem na quebra da estrutura social entre dominados e dominantes. Este é o papel da extensão/terceira via no tripé que sustenta a universidade, junto do ensino e da pesquisa.

Questiona-se, contudo, que tal papel só poderia ser efetivamente cumprido uma vez superadas as diferenças oriundas da “repugnância do rico” e da “vergonha do pobre”. Com a valorização de um não mais em detrimento do outro, mas a partir do reconhecimento do outro. Com a união física e simbólica de dois mundos até então considerados distintos. Ou seja, com a reconstrução da base da estrutura social vigente, da redeterminação dos elementos válidos enquanto capital simbólico. Em suma, a inclusão daqueles que não pertencem ao mundo intelectual, a quem foi designado o trabalho, não o pensar.

Será, no entanto, que somente as proposições da extensão/terceira via seriam suficientes para alterar tamanha estrutura? Principalmente se considerarmos a universidade enquanto um *campo* diretamente implicado pelos jogos de poder e disputa estabelecidos social e politicamente?

## **6.2. Uma Estrutura Estruturada e Estruturante**

Diante dos dados postos nos capítulos anteriores, analisar a posição da extensão/terceira via na estrutura da universidade é fundamental para a compreensão da sua capitalização no *campo científico*, logo, dos fatores que aproximam e afastam a expectativa

teórica da realidade encontrada. E, somente assim, é possível a superação de um estudo restrito acerca da extensão.

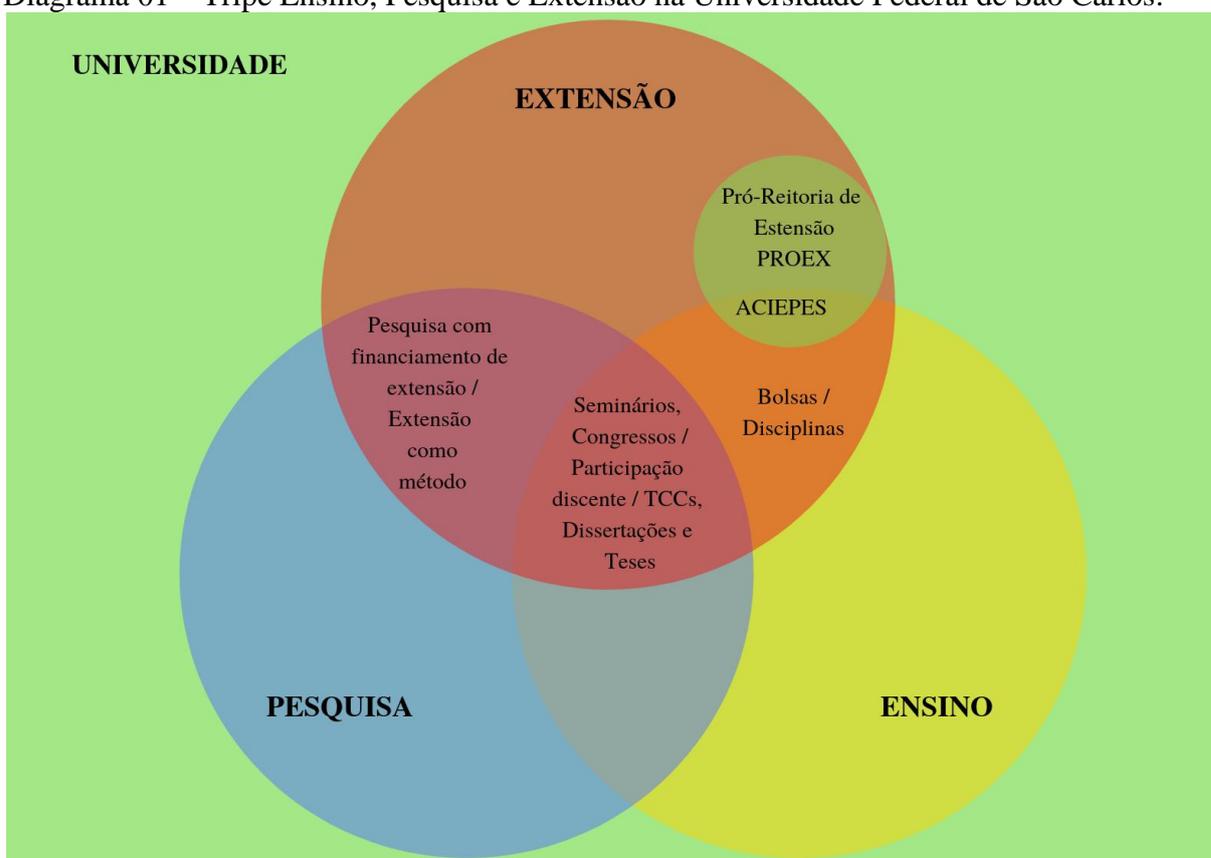
O argumento de Bourdieu (2007) apresenta o campo científico enquanto um espaço de jogos, de luta, pautado pela concorrência, e sustentado por um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas nessas disputas. Cujo prêmio, para o autor, é o monopólio da autoridade científica, a legitimação da capacidade técnica refletida no poder social do cientista.

Considerando que o campo científico e seus espaços de disputa estão inseridos em uma estrutura social estruturada e estruturante, portanto dinâmica, a busca é compreender os sistemas de relações que definem um determinado estado do campo científico. Em outras palavras, analisar por meio da dinâmica dos editais ProExt/MEC e Horizonte 2020 qual o peso, a influência da abertura da universidade à sociedade externa nos jogos e disputas pelo poder, voltados ao melhor posicionamento do pesquisador no campo científico.

A partir de Bourdieu (1983, 1996, 2007), defende-se que é necessário que compreendamos que a extensão/terceira via é apenas uma das categorias implicadas no campo científico. Logo, sua eficácia depende do peso que a participação em editais e coordenação de projetos de extensão/terceira via têm para a posição do pesquisador na estrutura social, na disputa pelo monopólio da autoridade científica e pela legitimação da sua capacidade técnica. Em suma, de múltiplas variáveis, dentre as quais estariam os editais do ProExt/MEC e o Horizonte 2020.

A ilustração dessas variáveis, da estrutura do campo científico e do posicionamento da extensão/terceira via está representada abaixo nos diagramas de Venn:

Diagrama 01 – Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade Federal de São Carlos.



Fonte: Elaboração própria.

Se for fato que a extensão/terceira via surge enquanto uma das três bases da universidade. O primeiro diagrama elaborado tem por finalidade a apreensão dos elementos constituintes da mesma que configuram o vínculo com as duas bases primordiais do *campo científico*.

A conexão central entre os três pilares – ou Três Missões – está na participação discente. Na inclusão de alunos de graduação e pós-graduação nos projetos de pesquisa e extensão. Na tomada destes enquanto elemento formativo da trajetória desses alunos, junto às disciplinas e trabalhos de conclusão de curso.

Ainda no centro da tríade, têm-se os congressos, seminários, e afins. Eventos cujo objetivo é não somente a divulgação dos projetos e seus desdobramentos. Mas essencialmente, ainda que de forma resguardada, aumentar o *capital científico* dos docentes e coordenadores por meio do reconhecimento de suas ações por seus pares. Afinal, de que vale uma ação se esta não for vista e aplaudida?

As bolsas de extensão representam um elemento positivo, não apenas por contribuírem para a permanência estudantil, fundamentalmente dos alunos mais carentes. Mas também por se desdobrarem em TCCs, Dissertações e Teses.

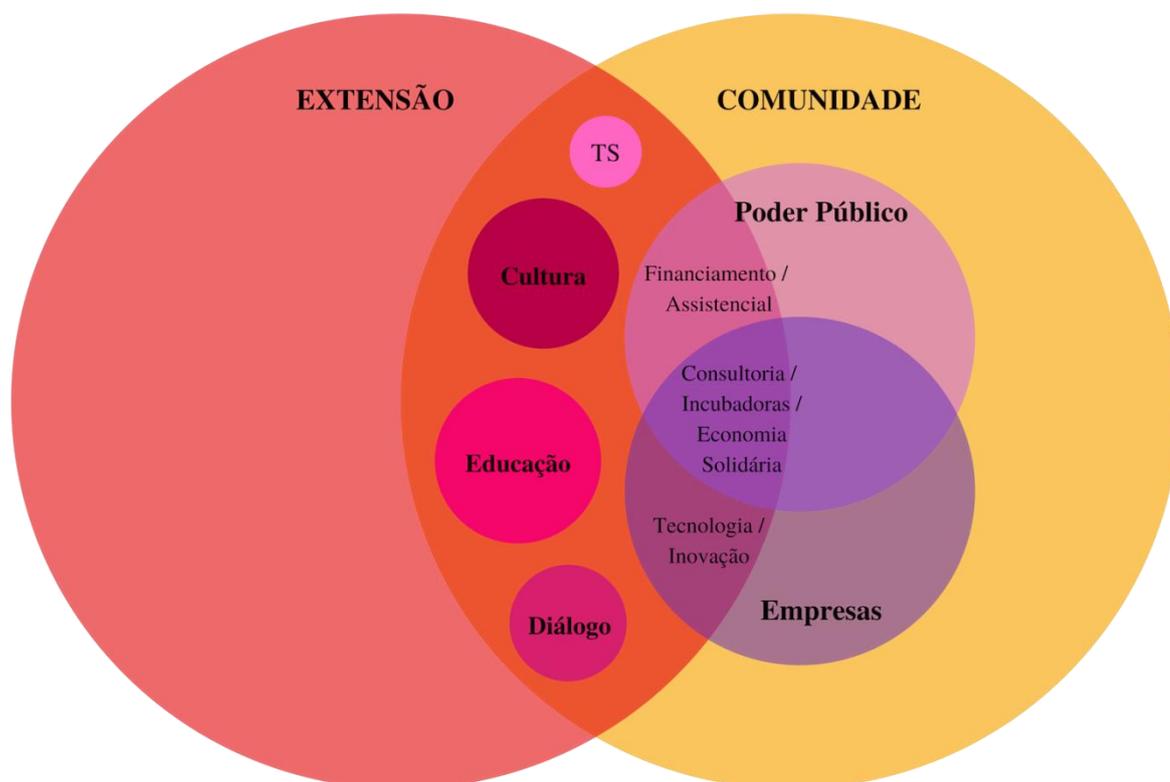
O vínculo entre pesquisa e extensão foi abordado nos capítulos anteriores e possui, talvez, as fronteiras mais tênues do diagrama apresentado acima. A partir dos dados levantados, observou-se que a designação de um projeto enquanto pesquisa ou extensão depende mais da conveniência do que propriamente de definições conceituais. Em outras palavras, foi possível notar que um mesmo projeto era denominado como extensão ou pesquisa a partir do tipo de financiamento disponível. E não em função do seu enquadramento real dentro do que é teorizado como qualidade de um ou outro tipo de projeto.

Conveniência que perpassa pela validação das próprias comissões de avaliação dos editais e pró-reitorias. Uma vez que estas se dispõem a financiar projetos de pesquisa caracterizados enquanto extensão e vice e versa. E que nos faz refletir: como podemos tomar por certa a definição de extensão do FORPROEX se a todo momento ela é flexibilizada em prol da aprovação de projetos por aqueles que possuem *capital científico* estabelecido?

Como é possível afirmarmos que a extensão/terceira via partem do diálogo e da equiparação de saberes entre sociedade e sociedade se a própria Pró-Reitoria de Extensão, balizadora das ações extensionistas, limita em muitos momentos tais ações a disciplinas que tomam a sociedade enquanto objeto de estudo?

Ilustrada a conexão entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da UFSCar. O próximo diagrama traz por foco as imbricações da extensão com a sociedade a partir das categorias de pesquisa elencadas.

Diagrama 02 – Relação entre a extensão e a sociedade a partir das categorias de pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

Conforme é possível apreciar no diagrama acima, a conexão entre a extensão e a sociedade é constituída, de um lado, por eixos independentes: Cultura, Educação, Diálogo e Tecnologias Sociais. E, por outro, de eixos oriundos de subdivisões da sociedade que se fizeram presentes ao longo do levantamento de dados: o Poder Público e as Empresas privadas.

A presença desta subdivisão representa o argumento anteriormente posto de que universidade possui uma relação intrínseca com o Estado, ao passo que acompanha as transformações sociais, políticas e econômicas do meio em que está inserida.

Ambos, Poder Público e Empresas, foram acima representados enquanto parte da sociedade, posto serem compostos por agentes extramuros. Ao passo em que formam uma subdivisão representativa de uma parcela muito específica da sociedade.

A relação do Estado e das Empresas com a universidade é tomada pelos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia enquanto ponto de abertura para o questionamento do fazer científico, da hierarquia de saberes, do peso de ambos no acúmulo de *capital científico*. Os ESCT preveem a quebra da dupla “Estado – Academia” como única via possível para uma

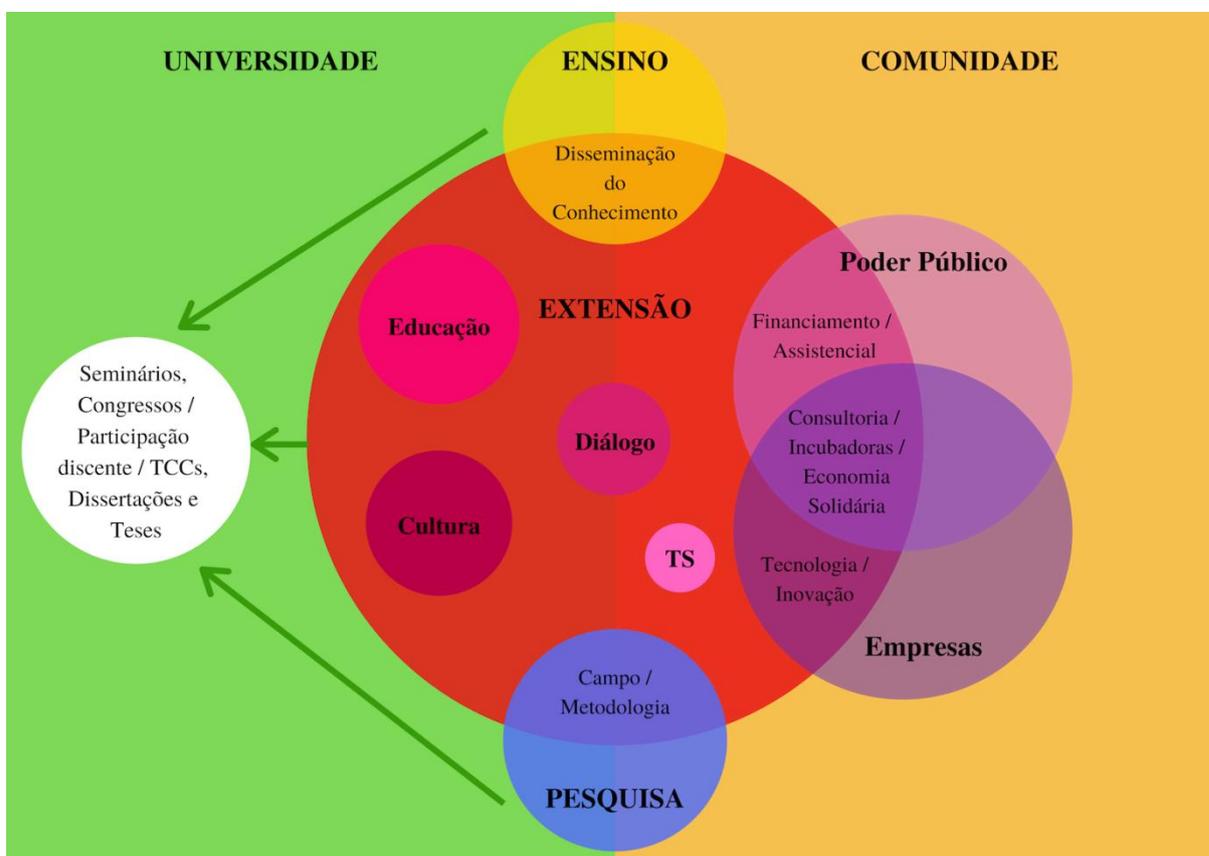
efetiva formação voltada à inclusão social, à participação da sociedade civil nos processos de decisão no âmbito da Ciência e Tecnologia (C&T), bem para a democratização do conhecimento.

Conforme exposto no diagrama acima, com a tríade Estado/Empresa/Universidade não se tem atingido nenhum dos preceitos anteriores. Mas sim fortalecido o viés assistencialista tão duramente criticado pelos teóricos da extensão. E reforçado a relação de dependência da universidade perante o financiamento estatal, e aberto caminho para que as empresas assumam seu posto ao lado, quem sabe não acima, do Estado na composição hierárquica da estrutura social.

Os demais eixos se posicionam, diante da tríade acima, enquanto focos de resistência. Formas de ancorar a universidade junto à sociedade, de sobrevivência do diálogo, em suma, pontes para a Torre de Marfim. Ainda que, conforme exposto nos capítulos anteriores, estas pontes apresentem certa instabilidade conceitual.

Após os dois primeiros diagramas, o terceiro tem por finalidade representar o panorama total da extensão dentro da Universidade Federal de São Carlos.

Diagrama 03 – Panorama total da extensão na UFSCar.

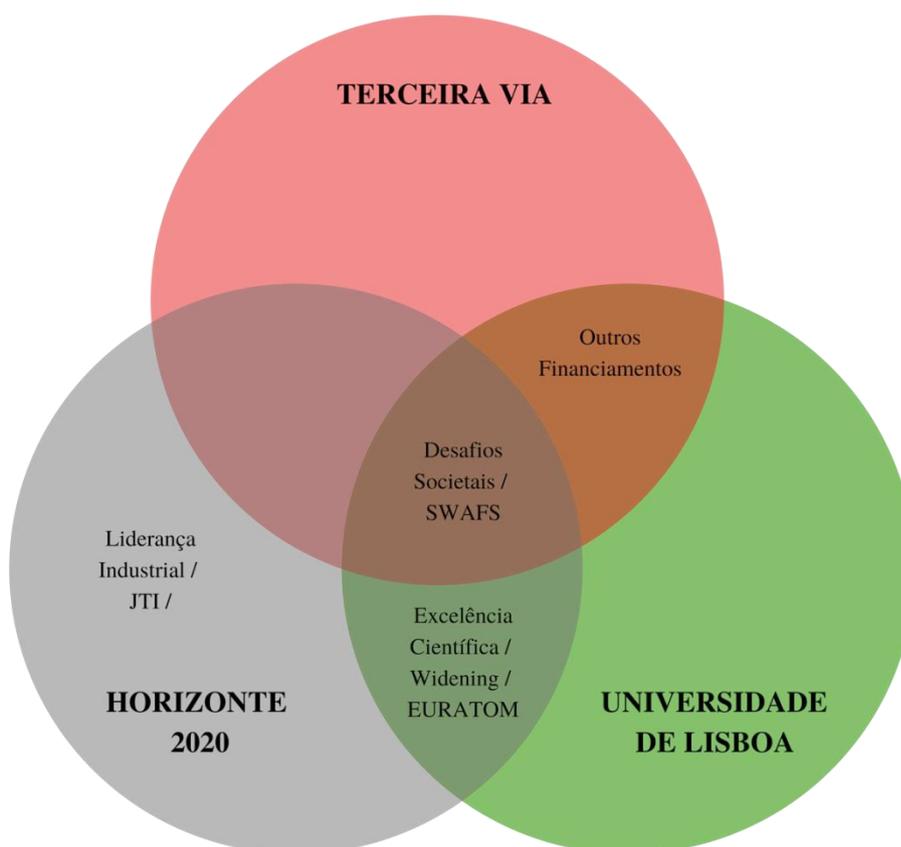


Fonte: Elaboração própria.

Acima é possível identificar as relações, os pontos de encontro e desencontro, os limites estabelecidos dentre os atores implicados nas atividades extensionistas da Universidade Federal de São Carlos. Mas, acima de tudo, o Diagrama 03 tem por finalidade localizar o lugar da extensão na estrutura da referida universidade, bem como da sociedade que a cerca.

Em sequência estão apresentados os diagramas que buscam dar conta da relação entre a terceira via e a Universidade de Lisboa. O primeiro foi elaborado a partir do rol de abrangência do edital de fomento Horizonte 2020, posto que, conforme apresentado no capítulo anterior, este tem atuado enquanto balizador da produção científica europeia.

Diagrama 04 – Relação entre o edital Horizonte 2020, a terceira via e a Universidade de Lisboa.



Fonte: Elaboração própria.

Os dados levantados com base na Universidade de Lisboa demonstraram que mais do que o maior edital de fomento à ciência, o Horizonte 2020 se consolidou na posição de propositor de tendências e limites para o avanço científico. Práticas que até então eram vistas como limitadas ao *campo científico* ganham novos lugares e atores.

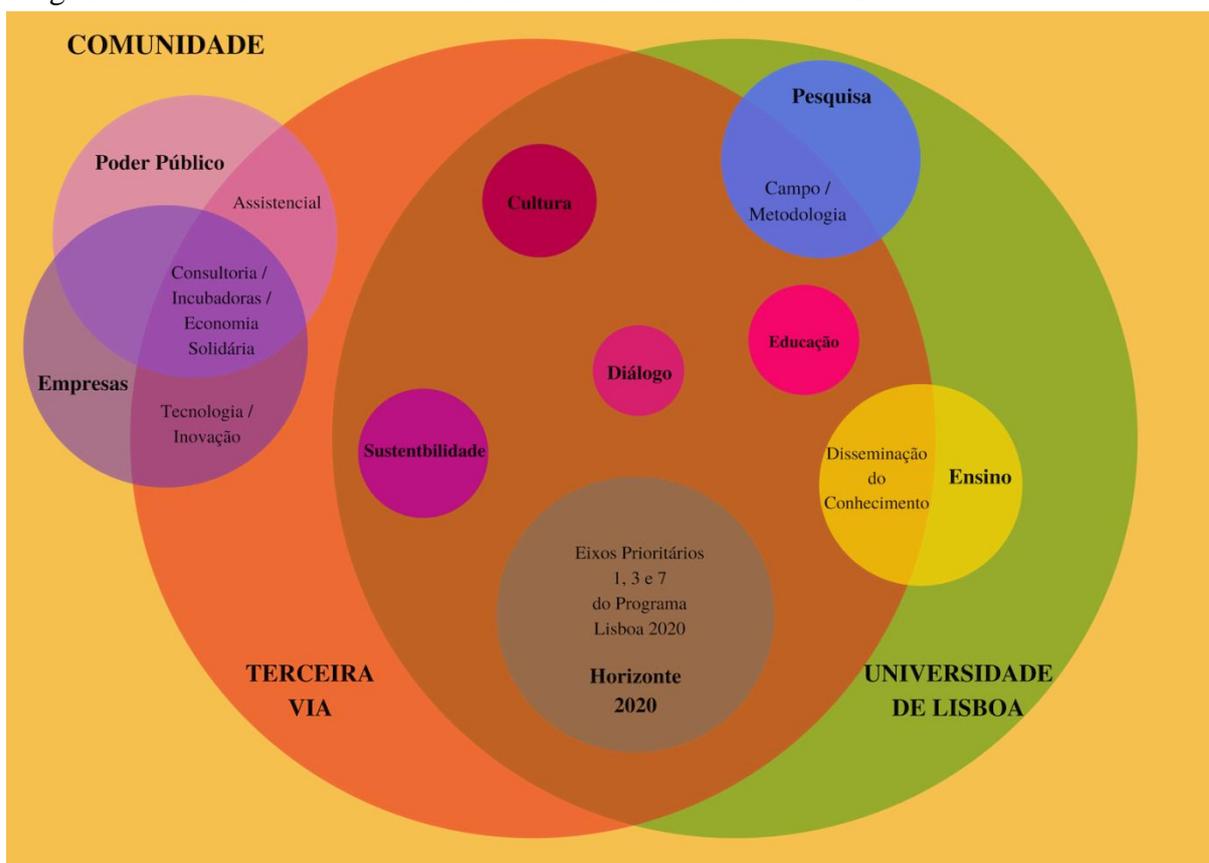
São acrescentados à conta, por meio dos pilares do H2020, toda e qualquer empresa, centro, organização não governamental, fundação, hospital, grupo e/ou indivíduo que se mostre capaz de elaborar, desenvolver e concluir uma operação que tenha por foco o desenvolvimento social, científico e tecnológico da sociedade. Movimento que representa um importante reconhecimento dos saberes construídos fora dos muros da universidade. Entretanto, que não necessariamente significa a abertura destes, ou que os atores universitários partilhem esta ampliação de olhares. Conforme foi demonstrado com os dados analisados.

Assumir que é possível fazer tecnologia e inovação dentro de empresas ou laboratórios particulares por um lado significa reduzir a força da universidade nos jogos de poderes. Uma vez que quanto mais jogadores disputam, maior a disseminação do poder e, conseqüentemente, menor a concentração de *capital*. Mas o *status* universitário é parcialmente restaurado quando esta é considerada *locus* de formação de pessoas capacitadas a atuarem positivamente nas diferentes dimensões sociais.

Vale ressaltar que, apesar da modificação dos atores e das regras da disputa pela autoridade científica, uma posição permanece inalterada: a do Estado. Este, retomando o argumento apresentado no início do texto, continua a ser parte da delimitação dos conflitos epistemológicos e políticos.

O diagrama abaixo carrega a tentativa de ilustração do cenário da terceira via na Universidade de Lisboa. A conciliação entre os resultados do H2020 e dos demais projetos voltados à sociedade e desenvolvidos no interior da mesma.

Diagrama 05 – Panorama total da terceira via na Universidade de Lisboa.



Fonte: Elaboração própria.

O diagrama acima nos permite compreender que a terceira via faz parte de uma complexa estrutura. Composta por redes entrelaçadas e tecidas a partir de negociações, arranjos e construção de uma agenda comum. Mas nem sempre igualitária.

Apesar dos direcionamentos advindos do H2020, a disputa pelo *capital científico* é identificada na Universidade de Lisboa tanto quanto na UFSCar. A conquista de financiamento para uma operação é exibida não somente nas páginas web analisadas, mas vangloriada na mídia, traz reconhecimento e validação aos pesquisadores envolvidos.

Neste sentido, a abertura do edital Horizonte 2020 a outros atores que não somente aos universitários, tem como consequência acirrar ainda mais a disputa, tornar mais difícil a obtenção de *capital* e, portanto, aumentar o valor do prêmio.

No próximo capítulo, último desta tese, está colocada a perspectiva final a despeito da relação entre universidade e sociedade.

### 6.3. FAGOCITANDO A SOCIEDADE

Os indicativos referentes ao ProExt/MEC e ao Horizonte 2020 trazidos a tona, explicitam o fortalecimento da extensão/terceira via dentro do *campo científico*. Processo notório desde os primeiros resquícios da extensão universitária nos anos 30 no Brasil, passando por sua instituição formal com o Decreto de 2008 e chegando ao último edital lançado em 2016. E com a constituição da JNICT em Portugal, se internacionalizando por meio de editais de abrangência europeia como o Horizonte 2020.

Ainda que a descrição dos editais acerca da relação entre universidade e sociedade carregue o intuito de direcionar os projetos para a formulação de políticas públicas, de qualificação e articulação de saberes, visando autonomia futura. E que tais proposições sejam sustentadas pela ampliação das Linhas Temáticas em ambos os editais. A realidade acerca da efetivação dessas proposições precisa ser melhor compreendida.

Se por um lado se tem a expectativa de que a extensão aproxime a universidade da sociedade, que democratize a produção de conhecimento, que medie a relação Estado/sociedade, os estudos voltados para a análise dos resultados das ações extensionistas/terceira via, bem como os dados levantados, tem apontado para outra realidade. Mais precisamente em direção ao beneficiamento do setor privado e da consolidação do *capital científico*.

Para Castro (2004), o argumento é de que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não conta com uma estrutura geral da universidade que permita com que ela se consolide. Logo, seria ilusão considerar a extensão/terceira via enquanto uma “cura” para os problemas presentes no interior da mesma.

Dagnino (2010, p. 286), por sua vez, afirma que:

A ideia de extensão tem uma conotação muito significativa, porque não indica um questionamento junto à sociedade ou aos atores sociais no intuito de saber o que lhes é considerado relevante, para que a sociedade de pesquisa, remunerada pela sociedade, redirecione suas atividades. Trata-se de uma extensão ofertista, pois sem que a sociedade tenha solicitado, a sociedade de pesquisa oferta o que lhe parece mais interessante e conveniente.

A crítica de ambos os autores recai sobre a distância entre a expectativa e a realidade de alcance da extensão, e também da terceira via, demonstrada pelo diferente peso dos

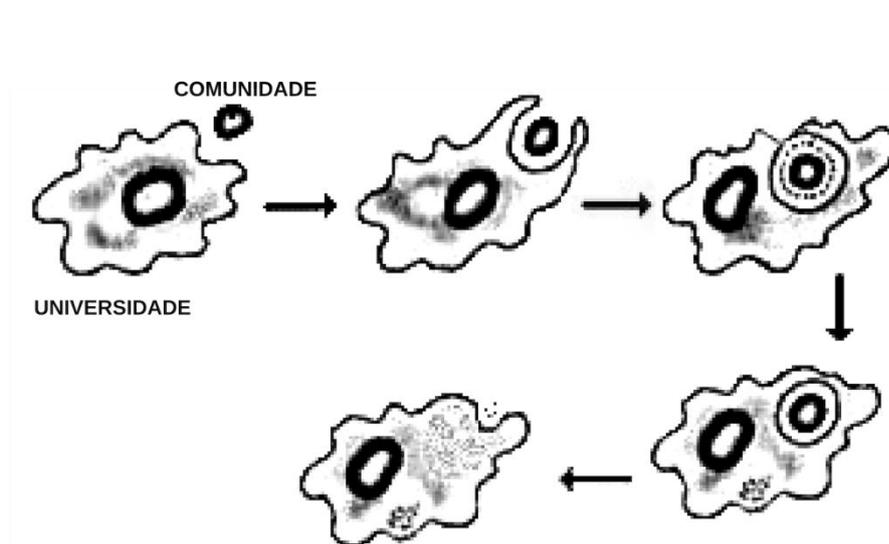
diversos atores partícipes dos editais em voga. Questiona-se: De que forma falar em aproximação, democratização e mediação sem que todos os atores sejam efetivamente envolvidos e ouvidos?

Esta pergunta, junto das tantas outras levantadas ao longo do texto e da análise dos dados minerados, nos remeteu a um conceito aprendido nas aulas de biologia lá do ensino médio: a fagocitose.

De maneira genérica, posto que este trabalho concerne a outra área do conhecimento que não as ciências biológicas, fagocitose é ato de ingestão e destruição de partículas sólidas por células específicas. Mais detalhadamente, durante a fagocitose a célula se aproxima de uma partícula sólida, a engloba sem se misturar, absorve os componentes benéficos e, ao final, elimina aquilo que é tóxico.

Se trouxermos a tona tudo o que foi até aqui apresentado e também o ponto de vista dos autores acima, podemos traçar uma analogia da relação entre a universidade e a sociedade com existente entre uma célula e a partícula sólida durante a fagocitose. Conforme ilustrado abaixo:

Diagrama 06 – Relação de fagocitose entre a universidade e a sociedade.



Fonte: Elaboração própria com base em imagem disponível em: <[www.oficinadebiologiadocmb.blogspot.com](http://www.oficinadebiologiadocmb.blogspot.com)>. Acesso em: dezembro de 2018.

Sob tal perspectiva, a universidade estaria representada pela célula. E sua função seria se aproximar da sociedade; englobá-la sem, no entanto, romper as barreiras existentes entre ambas; absorver os benefícios dela oriundos como o financiamento, o *capital científico*, os objetos de pesquisa, os estágios, as parcerias, etc.; para, ao final, devolver à sociedade aquilo que não apresentou real utilidade ou causou incômodo, a exemplo das pressões e imposições políticas e do conhecimento leigo.

Movimento este que se mostra distante do ideal previsto pelas teorias acerca da extensão e da terceira via. Ideal que, seguindo a linha biológica de analogias, poderia ser representado pela simbiose entre duas espécies. Ou, em outras palavras, uma relação benéfica entre dois seres diferentes.

Apesar de tender à fagocitose e não para o lado simbiótico da biologia, é fato que a regulamentação da extensão/terceira via editais e juntas ou fóruns possibilitou a estas se consolidarem, adquirirem reconhecimento, ampliarem seu espaço no interior das Instituições de Ensino Superior e, conseqüentemente, se fortalecerem dentro do *campo científico*.

Neste jogo de disputas, o valor real da sociedade não está no seu potencial de fala, na possibilidade de agregar ao saber científico alguma informação considerada válida, muito menos na soma do conhecimento intra e extramuros. A valorização da sociedade dentro do *campo científico* se dá efetivamente de forma simbólica. A partir do momento que possibilita ao cientista, pesquisador e docente, a conquista de capital científico oriundo do financiamento de seus projetos pelos editais em pauta, bem como por seus desdobramentos. A exemplo das publicações, orientações, organização e participação em seminários e, porque não, do reconhecimento social de seu esforço em ser parte da sociedade.

A extensão configura, portanto, em pequena parte a real proposição de alguns pesquisadores em dialogar com a sociedade e, desta forma, romper com a estrutura hierárquica posta. Porém, em grande medida representa a valorização de um jogo cujas ações caminham em direção à obtenção de *capital científico* e, conseqüentemente, a um melhor posicionamento dentro do *campo* em questão.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer pesquisa, tese, teoria, é construída não com certezas, mas a partir das dúvidas, dos questionamentos, da não aceitação de respostas prontas, dadas.

Portanto, este texto foi construído a partir das questões levantadas, das reflexões expostas. Para muitas delas, provavelmente a maioria, não foi possível obter uma única ou qualquer resposta. É por isso que estas permanecerão como apontamentos para trabalhos futuros.

Podemos, no entanto, resgatar o primeiro dos questionamentos traçados acerca da extensão: queriam os índios aprender a plantar soja?

Uma pergunta tão simples, mas que se feita no momento adequado, para o interlocutor certo, poderia ter alterado completamente os percursos do projeto desenvolvido à época. Simplicidade esta que falta na maioria dos projetos analisados nesta tese. E que, na falta, acaba por alterar todo o cenário aqui posto.

A realidade, entretanto, não se mostra assim tão simples. Pelo contrário, é complexa, turva, ou, como diria Thomas (2010), uma grande “caixa preta”. Cujas indicações de como compreendê-la pôde ser extraída das teorias escolhidas enquanto base para as reflexões postas.

O questionamento acerca do papel da ciência, da sua suposta neutralidade, da forma como esta influência e é influenciada pela sociedade aparece de diferentes formas nos escritos de diferentes autores e teóricos, linhas de pesquisa e áreas do conhecimento. A exemplo de Thomas (2010) ao pensar a “sociedade científica” não mais como isolada, mas enquanto parte do social; da tradição funcionalista de Merton (1938, 1977) e seu *ethos* acadêmico; Bruno Latour (2004), por meio da Teoria Ator-rede (*Actor Network Theory*) e da importância da realização de análises da atividade científica, tendo-se em conta os atores humanos, tal como, os não humanos; dos estudos *Strong Programme* (Programa Forte) de David Bloor (1986); da mudança de prisma trazida por Collins e Evans (2002), que buscaram conciliar a análise construtivista da Ciência com uma postura propositiva; da previsão da união da ciência e da tecnologia por Pinch e Bijker (1984); de Kreimer (2007), Vessuri (1992), Linsingen (2007), e tantos outros que a seu modo questionaram a universidade, o conhecimento científico, e os jogos de poder implicados.

De volta à realidade aqui posta, ao nos remetermos a fala de Ariès (2012, p. 128 e 129), fica explícita a profundidade do objeto desta tese: “toda complexidade da vida foi

modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo”. A intolerância diante do diferente, do dito comum, da diversidade, é a origem de uma sociedade estruturada vertical e hierarquicamente. A partir da qual são determinados os elementos válidos enquanto *capital simbólico*.

Este serve as mesmas pessoas que o validam, que utilizam do lucro e do poder por ele assegurados para manter sua posição nas relações de força. A mesma estrutura e o mesmo raciocínio lógico permeiam a hierarquização dos saberes, dos títulos, da ciência *versus* o leigo, o labor.

Lógica que nos leva de volta aos questionamentos exposto na introdução deste texto: de que forma falar em aproximação, democratização e mediação sem que todos os atores sejam efetivamente envolvidos e ouvidos? Quais cientistas fazem extensão/terceira via no âmbito universitário? Para quê e para quem o fazem? Quais os jogos de poder implicados no fazer extensionista/ da terceira via? Como a extensão/terceira via são contabilizadas para o acúmulo de capital científico?

E que puderam ser resumidos em uma única reflexão: se não adentraram os muros da universidade, como podem os atores advindos da sociedade possuir um conhecimento válido aos olhos dos cientistas?

Em geral não podem, não possuem. De todos os projetos analisados para esta tese, a restrita minoria demonstrou preocupação em validar, em absorver e incorporar o conhecimento construído fora dos muros da universidade. Incluir na agenda as necessidades e demandas de seus interlocutores. Ou seja, compreenderam que para que a extensão/terceira via seja acionada de forma plena, é preciso que todos os atores afetem e sofram afetações, que estejam efetivamente implicados no processo.

Os demais se mantiveram demasiadamente envolvidos pelas batalhas travadas no *campo científico* e seu embate em torno da *autoridade científica*. Praticando, desculpem-me o termo, o que uma travesti interlocutora de um projeto de extensão, incomodada com a forma de condução do mesmo, tão bem definiu enquanto “cafetinagem acadêmica”. E que aqui foi apontado como a fagocitose da sociedade pela universidade.

Apesar das particularidades de cada uma das Instituições de Ensino Superior tomadas como foco de análise e das diferenças entre as duas e seus respectivos editais de fomento, a utilização da sociedade e da extensão/terceira via enquanto *capital* válido à busca pela *autoridade* em meio ao *campo científico* foi ponto comum.

Bem como a constatação de que a extensão/terceira via passaram por um fortalecimento dentro das suas respectivas instituições no período compreendido entre 2009 e

2018. Conforme pôde ser observado com os gráficos, tabelas e diagramas expostos. Deste modo, possibilitando que o objetivo primeiro desta tese fosse atingido: compreender o fortalecimento da extensão universitária/terceira via no *campo científico* a partir dos editais ProExt/MEC no Brasil e do Horizonte 2020 em Portugal.

Vale, para tanto, ressaltar que, ainda que tenhamos feito uma análise das realidades de duas universidades em específico. A partir da observação dos resultados dos dois editais em voga, que possuem abrangência nacional, é possível prever que as dificuldades em se fazer extensão/terceira via são replicadas países a fora. Não representando somente uma realidade local.

Consideração esta reforçada ao rememorarmos o fato de que a universidade é um ator social e, como tal, depende do contexto político econômico no qual se insere. E este atinge todas as instituições de um mesmo país de forma semelhante.

Este fato nos faz ponderar que o movimento de utilização da extensão/terceira via e seus desdobramentos como forma de obtenção de *capital científico* configura, também, uma forma de resistência às imposições e determinações do Estado e do capital privado sobre a universidade e seus pesquisadores. Afinal, se não podemos vencê-los, que nos unamos a eles.

Esta lógica pode ser identificada de forma mais clara em Portugal do que no Brasil. Nas terras lusitanas, conforme foi exposto, as imbricações entre essas três esferas (universidade/Estado/empresas) já é claramente estimulada. Enquanto no contexto brasileiro ainda encontra resistência de todas as partes.

Dito isso, foi possível concluir que a pretensa inclusão da sociedade na posição de mais um elemento presente na estrutura do *campo científico* não causou o efeito previsto nos editais analisados. As regras do referido campo não foram alteradas em função do fortalecimento da extensão/terceira via, e a estrutura deste continua inalterada no sentido hierárquico universidade/sociedade.

Afirmção que não se mantém se mudarmos o sentido de análise. Conforme foi demonstrado a partir da análise do edital Horizonte 2020. Este sim tem alterado os rumos da ciência em Portugal ao deslocar o fazer científico do domínio da universidade e colocá-lo a disposição de outros atores. Ao, em outras palavras, redeterminar as agendas científicas.

Não se sabe, todavia, quanto tempo levará até esta Quarta Onda impactar na realidade da universidade brasileira e redirecionar os Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia. Bem como todo o nosso *campo científico*.

Por fim, faz-se importante dizer que a proposta desta tese, como deveria ser a de qualquer outra, é de gerar incômodo, estimular o debate, para, somente então, quem sabe,

causar alguma afetação. Portanto, o que aqui toma ares de crítica, nada mais é do que uma reflexão acerca das atividades desenvolvidas dentro das universidades, do fazer científico. Que traz como pretensão, quem sabe, contribuir para um redirecionamento da mesma, mais rumo ao social e menos em função do político.

## REFERÊNCIAS

- ADDOR, Felipe (Org.). **Extensão e Políticas públicas: o agir integrado para o desenvolvimento social**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015a.
- \_\_\_\_\_; HENRIQUES, Flávio Chedid (Org.). **Tecnologia, participação e território: reflexões a partir da prática extensionista**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015b.
- \_\_\_\_\_; LIANZA, Sidney (Org.). **Percursos na extensão universitária: saindo da torre de marfim**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015c.
- ALMEIDA JÚNIOR, V. P.. **Dados ProExt** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <ligia.incrocci@gmail.com> em 16 de março de 2016.
- ANDRADE, Thales Novaes de. **Tendências da Inovação: estudo sociológico sobre o gerenciamento das tecnologias**. São Carlos : Pedro & João Editores, 2011.
- ANGELIM, M. L. P. Universidade de Brasília: Extensão Universitária e as Práticas de Educação Popular. **Revista Participação**, DEX/ UnB, n.18, dez 2010, p. 55-60.
- ARROYO, Daniela Munerato Piccolo; ROCHA, Maria Silvia Pinto De Moura Librandi Da. **Meta-avaliação de uma extensão universitária: Estudo de caso**. Avaliação (Campinas), Sorocaba , v. 15, n. 2, July 2010 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772010000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: agosto de 2014.
- BAGATTOLLI, C. Ciência política e política de ciência: projetos políticos e modelos cognitivos na política científica e tecnológica. In DAGNINO, Renato. **Estudos sociais da ciência e tecnologia e política de ciência e tecnologia: abordagens alternativas para uma nova América Latina**. Campina Grande: EDUEPB/UNIAMP, 2010 (p. (101-131).
- BENEDETTI, Mauricio Henrique; TORKOMIAN, Ana Lúcia Vitale. Uma análise da influência da cooperação Universidade-Empresa sobre a inovação tecnológica. São Carlos : **Gestão & Produção**, v. 18, n. 1, 2011.
- BLOOR, David. Anti-Latour. *Studies in History and Philosophy of Science*. **New York**, v.30, n.1, p.81-112. 1999.
- \_\_\_\_\_. **Knowledge and social imagery**. Routledge: Londres, 1986.
- BÖRNER, K. **Atlas of science: visualizing what we know**. Cambridge: MIT, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas** / Pierre Bourdieu; introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. – São Paulo, SP : Perspectiva, 2007. – (Coleção Estudos; 20 / dirigida por J. Guinsburg).
- \_\_\_\_\_. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estud.** – **CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 105-115, 2013.
- \_\_\_\_\_. Para uma sociologia da ciência. Lisboa: Edições 70, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação** / Pierre Bourdieu; Tradução: Mariza Corrêa- Campinas, SP : Papyrus, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia** / organizador [da coletânea] Renato Ortiz ; [tradução de Paula Montero e Alcía Auzmendi]. - São Paulo : Ática, 1983.

BRANDÃO, Tiago. A emergência da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (1967-1974): receção de um modelo e racionalidades tecnocratas. *Análise Social*, Nº 223, V. LII, Segundo Trimestre, pp. 234-279, 2017.

\_\_\_\_\_. Portugal e o Programa de Ciência da OTAN (1958-1974): Episódios de história da ‘política científica nacional’. *Relações Internacionais*, Nº 35 Setembro, pp. 81-101, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.495 de 30 de junho de 2008. **Institui o Programa de Extensão Universitária – ProExt**. Disponível em:

<[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007.../Decreto/D6495.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007.../Decreto/D6495.htm)>. Acesso em: março de 2016.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A Universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**. GT: Políticas de Educação Superior. 27ª Reunião da ANPED, 2004.

CLOSS, Lisiane et al. Intervenientes na transferência de tecnologia universidade-empresa: o caso PUCRS. **Revista de Administração Contemporânea (RAC)**, v. 16, n. 1, 2012.

COLLINS, Harry. EVANS, Robert. (2002), “The Third Wave of Science Studies: Studies of Expertise and Experience”, *Social Studies of Science*, Vol. 3, No. 2: 235–296.

COLLINS, Harry. M. The sociology of scientific knowledge: studies of contemporary science. **Annual Review of Sociology**, p.265-285, 1983

COMISSÃO EUROPEIA, Direção-Geral da Investigação e da Inovação. HORIZON 2020 em breves palavras: O programa-quadro de investigação e inovação da EU. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Sociedades Europeias, 2014. Disponível em: <[www.ec.europa.eu/horizon2020](http://www.ec.europa.eu/horizon2020)>. Acesso em: setembro de 2017.

CURTO, Diogo Ramada. Uma nova crise da universidade em Portugal?. *Análise Social*, Nº 210, V. XLIX (1º), pp. 207-213, 2014.

DAGNINO, Renato. A relação universidade-empresa no Brasil e o “argumento da hélice tripla”. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 2, n. 2, p. 267-307, 2003.

DAGNINO, Renato. DIAS, R. **A política de C&T vista por três dos seus atores**. (Texto GAPI para discussão), 2006. Disponível em: <[www.ige.unicamp.br/gapi](http://www.ige.unicamp.br/gapi)>. Acesso em: março, 2015.

DAGNINO, Renato. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico**. Campinas, Editora da Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas**/ Renato Dagnino – Campina Grande, PB: EDUEPB, Florianópolis, SC: Ed. Insular, 2014.

DAGNINO, Renato. **Uma estória sobre Ciência e Tecnologia, ou Começando pela extensão universitária....** In. Estudos sociais da ciência e tecnologia e política de ciência e tecnologia: abordagens alternativas para uma nova América Latina / org. Renato Dagnino. – Campina Grande: EDUEPB, 2010.

DAGNINO, Renato; THOMAS, H.; DAVYT, A. “El Pensamiento en Ciencia, Tecnología y Sociedad en Latinoamérica: una interpretación política de su trayectoria”, **REDES**, n.7, p. 269-277, 1996.

- DIAS, Rafael de Brito. A agenda da política científica e tecnológica brasileira: uma perspectiva histórica. In: **Estudos sociais da ciência e tecnologia e política de ciência e tecnologia**: abordagens alternativas para uma nova América Latina / org. Renato Dagnino. – Campina Grande: EDUEPB, 2010.
- DUARTE, Alexandre Nóbrega. **O quão universal é o Edital Universal do CNPq!?**. Disponível em: <<http://alexandre.ci.ufpb.br/edital-universal/>>. Acesso em: junho de 2016. Ano de publicação: 2013.
- FERREIRA, S. Reforma da Educação Superior no Brasil e na Europa: Em debate novos papéis sociais para as universidades. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2010.
- FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Institucionalização da extensão nas universidades públicas brasileiras**: estudo comparativo 1993/2004 / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão Universitária. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; Brasília: MEC/SESu, 2006.
- FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. UFRGS, 2012. (Coleção Extensão Universitária v. 7)
- FREIRE, L.L., Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. **Comum** - Rio de Janeiro - v.11 - nº 26 - p. 46 a 65 - janeiro/junho, 2006.
- HESPANHA, António Manuel. Uma breve nota sobre a falada reforma da política científica. *Análise Social*, Nº 210, V. XLIX (1º), pp. 199-207, 2014.
- JEZINE, Edineide. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária**. Área Temática de Gestão de Extensão. 2ª Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2004.
- KNORR-CETINA, K. Laboratory studies: the cultural approach to the study of science. In: Jasanoff et al. (eds.), **Handbook of science, technology and society**. Los Angeles: Sage, 1995.
- KREIMER, P. Estudios Sociales de la Ciencia y Tecnologia en América Latina: Para qué ? Para quién ? **Redes**, v. 13, n. 26, Buenos Aires, Dezembro, p. 55-64, 2007.
- KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LATOUR, Bruno. A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas. *História, Ciências e Saúde – Manguinhos*, mai/ago, vol. 11, nº 2, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade a fora. São Paulo, Editora Unesp, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Objetos Impuros: Experiências em Estudos sobre a Ciência*. Portugal: Edições Afrontamento, 2008. P. 39-60
- LAW, J. Notas sobre a teoria Ator-Rede. 1992.
- \_\_\_\_\_. **Reagregando o social**. Editora EDUFBA/Edusc, 2012.
- LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- LINSINGEN, I. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino (UNICAMP)**, v. 1, p. 01-16, 2007. Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/150/108>>

MACIEL, L. R. Política Nacional de Extensão: perspectivas para a universidade brasileira. **Revista Participação**, v. 10, n. 18, p. 15-25, 2010.

MEC, Ministério da Educação. **Editais Proext 2016**: Programa de Apoio à Extensão Universitária MEC/SESu. Disponível em: < [http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proex/proext\\_01\\_2016\\_edital\\_retificado.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proex/proext_01_2016_edital_retificado.pdf)>. Acesso em: Junho de 2016.

\_\_\_\_\_. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012: **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Brasília, 2012**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: maio de 2016.

MERTON, R. K. “La estructura normativa de la ciencia”. In: \_\_\_\_\_. **La Sociologia de la ciencia 2**. Madrid: Alianza Editorial, 1977.

NEVES, F.M. E PINTO, V.T. A carta de intenções de David Bloor. História, Ciências, Saúde – **Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.1, jan.-mar. p.346-350, 2013.

OLIVEIRA, Luísa. Desafios à universidade: comercialização da ciência e recomposição dos saberes acadêmicos. Oeiras : **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 34, p. 93-116, dez. 2000.

PINCH, T. J., BIJKER W. E. **Social Studies of Science** (SAGE, London, Beverly Hills and New Delhi), Vol. 14, p. 399-441, 1984.

POERNER, Arthur José. **O poder jovem**: história da participação política dos estudantes brasileiros. 5. ed. ilustrada, rev., ampl. e atual. - Rio de Janeiro : Booklink, 2004.

RAPINI, Márcia Siqueira. Interação universidade-empresa no Brasil: evidências do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. São Paulo : **Estudos Econômicos**, v. 37, n. 1, p. 211-233, 2007.

RIGOLIN, C. C. D.. Participação pública e avaliação social da ciência e tecnologia: Uma revisão. In: S, Maria Gabriela; MARINHO, M. C.; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; MONTEIRO, Marko; DIAS, Rafael de Brito; CAMPOS, Cristina. (Orgs.). **Abordagens em Ciência, Tecnologia e Sociedade**. Santo André : Universidade Federal do ABC, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: O social e o político na Pós-Modernidade. Porto : Edições Afrontamento, 1999.

SEGATTO-MENDES, A. P., & SBRAGIA, R.. O processo de cooperação universidade-empresa em universidades brasileiras. **Revista de Administração da USP**, 37(4), 58-71, 2002.

SERRANO, Rosana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária**: um diálogo com Paulo Freire. Disponível em: < [http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\\_de\\_extensao\\_universitaria.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf)>. Acesso em: junho de 2014.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOARES, Laura Tavares. CT&I, desenvolvimento social e demandas locais: o papel da extensão universitária. **Parcerias Estratégicas**, v. 16, n. 32, p. 556-573, 2011.

\_\_\_\_\_. Prefácio: Direitos Humanos, políticas públicas e extensão universitária. In: FREIRE, Silene de Moraes (Org.). **Direitos humanos, violência e pobreza na América Latina contemporânea**, RJ, Letra e Imagem, 2007, 230 p. 9-12.

STENGERS, I. A invenção das ciências modernas. São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. Power and Invention: Situating Science. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

TEIXEIRA, Pedro Nuno. Entrevista “Extensão Universitária na Europa: Terceira Missão”. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 1, p. 59-62, 2015.

THOMAS, H. Los estudios sociales de la tecnología en América Latina. **Íconos: revista de ciencias sociales**, n. 37, p. 35-53, maio, 2010.

UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais. Pró-Reitoria de Extensão - PROEX / Diretoria de Avaliação da Extensão - DAEXT. **Relatório dos Programas/Projetos de Extensão contemplados pelo Edital ProExt/MEC 2014: Perfil e alguns resultados**. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/proex/Fomento/Proext>>. Acesso: março de 2016.

UNESP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Pró-Reitoria de Extensão Universitária. **Extensão Universitária um laboratório social** / Maria Amélia Máximo de Araújo ET al. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2011.

VESSURI, H. M. C. Perspectivas recientes en el estudio social de la ciencia. **Fin de Siglo**, n.3, p. 40-52, mayo-junio, 1992.

WOOLGAR, S. The turn to technology in social studies of science. **Science, Technology and Human Values**, p. 20-50, 1991.