

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DED

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL:
A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DA UFSCAR

JOSE PAULO GATTI

SÃO CARLOS – SP
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DED

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL:
A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DA UFSCAR

José Paulo Gatti

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação do Professor Dr. Luiz Roberto Gomes, para obtenção do título de Doutor em Educação.

SÃO CARLOS – SP

2019

Gatti, Jose Paulo

Extensão Universitária no Brasil: a experiência formativa na área da educação da UFSCar / Jose Paulo Gatti. -- 2019.
269 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Luiz Roberto Gomes

Banca examinadora: Luiz Roberto Gomes, Carlos Betlinski, Vanderlei Barbosa, Maria Cecília Luiz, Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa
Bibliografia

1. Educação Superior. 2. Extensão Universitária. 3. Teoria Crítica. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato José Paulo Gatti, realizada em 28/02/2019:

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes
UFSCar

Prof. Dr. Carlos Betlinski
UFLA

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa
UFLA

Profa. Dra. Maria Cecilia Luiz
UFSCar

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa 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. Luiz Roberto Gomes

PORTARIA CAPES Nº. 206, DE 4 DE SETEMBRO DE 2018.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code 001.”

DEDICATÓRIA

**Dedico esta tese aos meus pais, *Domingos e Domingas (in memoriam)*,
e minhas irmãs, *Maria Antonia e Shirlei*,
pelo carinho e incentivo permanentes.**

AGRADECIMENTOS

*A essência de toda arte bela, de toda grande arte, é a gratidão.
(F. Nietzsche)*

Agradeço ao professor Dr. Luiz Roberto Gomes, meu orientador ao longo desse trabalho de pesquisa, pelo apoio, paciência e pelas lições que levo para a vida. E ao professor Dr. João Virgílio Tagliavini, que primeiramente me acolheu e me encaminhou nessa jornada.

Agradeço aos professores: Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Dra. Maria Cecília Luiz, Dra. Roseli Rodrigues de Mello, Dra. Maria Waldenez de Oliveira e Dr. João dos Reis Silva Júnior. O incentivo recebido, as orientações e assistências, nos momentos mais decisivos da investigação, foram fundamentais para que eu pudesse desenvolver esse trabalho.

Especial gratidão às funcionárias da UFSCar: Sra. Maria Cristina Mathias, da Secretaria de Apoio aos Núcleos de Extensão, e Sra. Aline Chulu Gonçalves Souza, secretária do Conselho de Extensão – CoEx. A solicitude com que me atenderam, disponibilizando seu tempo, fornecendo importantes informações, além de viabilizar o acesso a documentos para a pesquisa, foi de uma cortesia especial.

Agradeço, particularmente, aos estudantes dos cursos de Pedagogia e Terapia Ocupacional, que gentilmente aceitaram o convite para participar das entrevistas, pela sinceridade e abertura com que responderam às questões.

Finalmente, minha gratidão aos companheiros do grupo de pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, da UFSCar, pelas sugestões, colaboração e pela presença amiga.

RESUMO

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio da identidade universitária está estabelecida pela Constituição Federal de 1988. Entretanto, a interlocução entre essas funções, bem como o entendimento da dimensão extensionista, responsável pela relação da universidade com a sociedade, ainda suscita distintas percepções. Com efeito, ora ela está atrelada às práticas que atendem a grupos empresariais, ora está vinculada à comunidade local pela prestação de serviços, desenvolvendo políticas públicas, em parceria com órgãos do governo. Acolhe, ainda, os interesses de grupos e entidades sociais com suas demandas, e dá suporte à pesquisa científica. Segundo o *Plano Nacional de Extensão Comunitária*, a extensão é, em si mesma, *processo educativo, instrumento articulador* entre teoria e prática e *trabalho interdisciplinar*. Mas como ela impacta a formação dos acadêmicos? Em tempos ultraliberais, em que o ensino superior deve produzir inovação e preparar profissionais competentes, com conhecimentos, habilidades e atitudes garantidores de versatilidade e domínio das novas tecnologias, a extensão universitária coaduna-se com propostas de formação prática, projetos de pesquisa aplicada e prestação de serviços. Na verdade, a compreensão da extensão, hoje, vincula-se à concepção que se tem do trabalho universitário, o qual tem passado por significativas transformações, acompanhando as mudanças do capitalismo global, desde o final do século XX. A universidade tem se tornado, cada vez mais, espaço de pesquisa e inovação do conhecimento, observação e transformação da realidade, articulando uma multiplicidade de perspectivas maiormente vinculadas aos saberes dos grupos hegemônicos, modificando modelos tradicionais de ensino, pesquisa e extensão e assumindo características próprias do setor empresarial. A emergência das *World Class Universities* representa um novo paradigma para o ensino superior. Por outro lado, no âmbito nacional, reformas universitárias ocorridas em décadas passadas, notadamente a partir dos anos 1980, com a redemocratização do país, instituíram importantes espaços de participação democrática, sendo a extensão um deles. Antes essencialmente ligada a atividades assistencialistas, a extensão tornou-se lugar de encontro e comunicação com a sociedade. Porém, atualmente, o encaminhamento recebido altera esse cenário, provocando crises e exigindo novas escolhas e posicionamento político. Pressionada pelo setor produtivo e pelas instâncias governamentais que direcionam os fazeres acadêmicos segundo seus interesses, a universidade segue desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão em cumprimento à sua missão institucional, administrando os conflitos sem poder superá-los. Esta pesquisa investiga a participação de estudantes de graduação em projetos de extensão universitária, na área de educação. A questão colocada examina se o caráter formativo das atividades extensionistas da graduação pode garantir a emancipação dos sujeitos, apesar do contexto geral *semiformativo*, que tudo alcança e submete à reprodução social. A hipótese de partida, considerando-se o direcionamento imposto pelas políticas neoliberais e pela vida cada vez mais reduzida aos critérios da produção e do consumo, é de que a formação universitária não desenvolve a *consciência verdadeira*. A análise, nesse sentido, procura articular categorias da *Teoria Crítica*, tais como: *semiformação cultural, racionalidade técnica, autonomia e consciência verdadeira*. Para isso, a pesquisa conjuga três estudos distintos e interligados, seguidos de uma reflexão a partir dos referenciais teóricos adotados. O primeiro estudo desenvolve uma pesquisa bibliográfica e documental acerca da *identidade da extensão*, sua constituição ao longo do tempo e diante das novas configurações do sistema econômico e educativo, sua relação com o ensino e a pesquisa e o lugar que hoje ocupa na educação de nível superior; o segundo descreve os princípios e a organização da *extensão na Universidade Federal de*

São Carlos, através da análise da legislação, relatórios e outros documentos institucionais; e o terceiro apresenta três projetos extensionistas da área da Educação da UFSCar a partir de uma análise documental, entrevistas e questionários com estudantes e professores envolvidos, procurando delinear implicações dessa participação dos estudantes em sua formação humana e profissional. Na sequência final, as categorias de análise são retomadas e pormenorizadamente abordadas, corroborando as afirmações iniciais e consolidando as investigações realizadas. A conclusão, depois de percorrido esse itinerário, é que a formação desenvolvida pela universidade, em grande medida, orienta-se por princípios neoliberais, voltados para a criação de competências técnicas e sem compromisso com uma autorreflexão crítica acerca dos próprios fazeres. Contudo, a extensão universitária, articulando diferentes interesses e agentes em suas atividades, tornou-se espaço de ambiguidades e contradições, o que lhe permite, ao menos potencialmente, o estranhamento da própria realidade, sua discussão e, conseqüentemente, a produção da consciência verdadeira.

Palavras Chaves: Educação Superior; Extensão Universitária; Teoria Crítica; Emancipação; Consciência Verdadeira.

ABSTRACT

The indissociability among teaching, research and extension as a principle of university identity is established by the Federal Constitution of 1988. However, the interlocution between these functions, as well as the understanding of the extensionist dimension, responsible for the university's relationship with society, still arouses different perceptions. In fact, it is linked to practices that serve business groups, sometimes linked to the local community by providing services, developing public policies, in partnership with government agencies. It also welcomes the interests of groups and social entities with their demands, and supports scientific research. According to the *National Community Extension Plan*, extension is, in itself, an educational process, an articulating tool between theory and practice and interdisciplinary work. But how does it impact the training of academics? In ultraliberal times, where higher education must produce innovation and prepare competent professionals with knowledge, skills and attitudes guaranteeing versatility and mastery of new technologies, university extension is in line with proposals for practical training, applied research projects and provision services. Indeed, the understanding of extension today is linked to the conception of university work, which has undergone significant transformations, following the changes of global capitalism since the end of the twentieth century. The university has become, increasingly, a space for research and innovation of knowledge, observation and transformation of reality, articulating a multiplicity of perspectives mostly linked to the knowledge of hegemonic groups, modifying traditional models of teaching, research and extension and assuming own characteristics of the business sector. The emergence of the *World Class Universities* represents a new paradigm for higher education. On the other hand, at the national level, university reforms that occurred in the past decades, especially since the 1980s, with the country's new democratization, have established important spaces for democratic participation, one of them being extension. Previously essentially linked to welfare activities, extension has become a place for meeting and communicating with society. However, currently, the referral received changes this scenario, causing crises and demanding new choices and political positioning. Pressed by the productive sector and government agencies that direct academic actions according to their interests, the university continues to carry out teaching, research and extension activities in compliance with its institutional mission, managing the conflicts without being able to overcome them. This research investigates the participation of undergraduate students in university extension projects occurring in the education area. The question posed examines whether the formative character of these activities can guarantee the emancipation of the subjects, despite the general semiformative context that reaches and submits to social reproduction. The starting hypothesis, considering the direction imposed by neoliberal policies and life increasingly reduced to the criteria of production and consumption, is that university education does not develop *true consciousness*. The analysis, in this sense, seeks to articulate categories of *Critical Theory*, such as: *cultural semiformation*, *technical rationality*, *autonomy* and *true consciousness*. For this, the research combines three distinct and interconnected studies, followed by a reflection based on the theoretical references adopted. The first study develops a bibliographical and documentary research about the identity of the extension, its constitution over time and the new configurations of the economic and educational system, its relationship with teaching and research and the place that it occupies today in level education higher; the second describes the principles and organization of extension at the Federal University of São Carlos, through the analysis of legislation, reports and other institutional documents; and the third presents three extension projects in the UFSCar education area based on a

documentary analysis, interviews and questionnaires with students and teachers involved, trying to delineate the implications of this participation of students in their human and professional formation. In the final sequence, the categories of analysis are retaken and detailed, corroborating the initial statements and consolidating the investigations carried out. The conclusion, after going through this itinerary, is that the training developed by the university is guided by neoliberal principles, geared towards the formation of technical skills and without commitment to a critical self-reflection about the actions themselves. However, university extension, articulating different interests and agents in its activities, has become space of ambiguities and contradictions, which allows it, at least potentially, the estrangement of reality itself, its discussion and, consequently, the production of true consciousness.

Keywords: Higher Education; University Extension; Critical Theory; Emancipation; True Consciousness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO MEDIAÇÃO SOCIAL	22
1.1 A identidade da universidade no ensino superior	23
1.2 A educação universitária no capitalismo moderno e contemporâneo	29
1.2.1 Pressupostos do capitalismo	30
1.2.2 A nova conformação do capital	35
1.2.3 A universidade em tempos de capitalismo financeiro	39
1.3 O modelo de ensino superior brasileiro	49
1.3.1 Trajetória do ensino superior brasileiro na economia globalizada	50
1.3.1.1 Diversificação das instituições e alinhamento com o capital	54
1.3.1.2 A dimensão social da universidade e o interesse do capital	58
1.3.2 Desdobramentos da participação nacional no novo ensino superior	62
1.4 Para onde vão a universidade e a extensão universitária?	65
CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL	67
2.1 Extensão Universitária: diferentes entendimentos ao longo da história	67
2.1.1 O entendimento dos estudantes acerca da extensão universitária	69
2.1.2 A extensão universitária na ótica do Estado	72
2.1.3 A extensão segundo a própria universidade	80
2.2 Políticas de extensão universitária para as universidades públicas brasileiras.....	85
2.2.1 O modelo extensionista das últimas décadas	86
2.2.2 A política de extensão universitária proposta para o país	88
2.2.3 Sistematização e institucionalização, financiamento e avaliação da extensão.....	95
2.2.4 Princípios básicos, desafios e ações políticas da extensão universitária	100
2.3 A crítica da extensão universitária	105
CAPÍTULO 3 - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	111
3.1 Origens da UFSCar e de sua extensão universitária	111
3.1.1 O período da ditadura militar	113
3.1.2 A década de 1990	115
3.1.3 A década de 2000	122
3.1.4 A década de 2010	127

3.2	Números e dados gerais da extensão na Universidade Federal de São Carlos...	134
3.3	O processo de escolha dos projetos de extensão analisados na pesquisa	140
3.4	Os três projetos analisados na pesquisa	142
3.4.1	Projeto: “ <i>Oficinas de Experimentação Audiovisual nas Escolas de São Carlos e região: reflexões, perspectivas e propostas</i> ” – Ensino, extensão e múltiplas atividades de Pesquisa	144
3.4.1.1	A Escola Estadual de ensino em tempo integral	146
3.4.1.2	As atividades da ação extensionista na educação básica	147
3.4.1.3	A experiência extensionista para a graduação	151
3.4.2	Projeto: “ <i>Tertúlias literárias dialógicas</i> ” – Ensino, pesquisa e extensão integradas na atividade acadêmica	155
3.4.3	Projeto: “ <i>MAPEPS</i> ” – Extensão e formação na prática	161
CAPÍTULO 4 –EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO CULTURAL..		166
4.1	As ideias de <i>formação e semiformação, autonomia e emancipação</i>	168
4.2	As origens do <i>processo semiformativo</i>	180
4.3	As diferentes acepções dos conceitos de <i>formação e autonomia</i>	186
4.4	A defesa de uma educação comprometida com a <i>consciência verdadeira</i>	192
4.5	A extensão universitária em contextos restritivos	197
CONCLUSÃO		204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		209
APÊNDICE A		217
APÊNDICE B		228
APÊNDICE C		245
APÊNDICE D		257
APÊNDICE E		263
ANEXO 1		266

INTRODUÇÃO

Esse trabalho de pesquisa surgiu do desafio de trabalhar com a extensão universitária em uma instituição de ensino superior comunitária. Era minha chegada ao ensino superior, no ano de 2011, atuando como professor de antropologia teológica e desenvolvendo a função de coordenador de projetos no setor de Extensão e Ação Comunitária do Centro Universitário. Na verdade, eu conhecia a instituição, havia sido formado nela; mas anos se passaram, o contexto era outro. O fato de ser membro da família religiosa mantenedora da entidade explica essa nomeação direta, sem uma prévia capacitação para conhecer a nova realidade institucional – agora Centro Universitário – e menos ainda os detalhes do cargo. Digamos que se tratava de um processo de formação em serviço. Havia, é claro, pessoas que desenvolviam o trabalho há mais tempo e que atendiam às demandas de cada ação a ser implementada.

Em 2012, ocorreram transferências de pessoal e me vi alçado ao cargo de Pró-reitor de Extensão e Ação Comunitária do Centro Universitário. Até aquele momento, dois projetos estavam diretamente vinculados ao setor: um que desenvolvia atividades na área da saúde e educação, durante uma semana intensiva, no mês de julho, em três cidades do Estado de Rondônia, onde os religiosos atendiam a população em paróquias, e outra, em Moçambique, através de um grupo de professores que desenvolvia capacitação de monitores para a área da saúde e da educação, naquele país, onde também estavam os brasileiros da mesma família religiosa atuando. Outras atividades em andamento no Centro Universitário, naquele momento, estavam diretamente ligadas ao setor administrativo, sem nenhuma vinculação com a Pró-Reitoria de Extensão.

Apesar dessa reduzida atuação, o gosto pela área despertou meu interesse em pesquisar o assunto e conhecer sua importância na formação de nível superior. Ao longo de 2013 e 2014 procurei a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e a Universidade Estadual Paulista, UNESP/Araraquara, em busca de capacitação para melhor desempenhar as funções do magistério e da extensão na instituição de trabalho.

Entrei no grupo de pesquisa *Teoria Crítica e Educação*, da UFSCar, em 2013, e, a partir das análises e debates do grupo, pude desenvolver um projeto de pesquisa para o doutorado, no qual ingressei, em 2015. A intenção era compreender o que exatamente é a extensão e o que representa no processo formativo, considerando sua implementação em uma instituição de ensino superior comunitária, cujo discurso enaltece a formação integral do estudante.

Esse, portanto, é o objeto da pesquisa: a extensão universitária, inicialmente tratada em sentido amplo. Essa tomada, obviamente, precisava ser delimitada, mas, para isso, entendemos que era necessário estabelecer um marco teórico capaz de melhor explicitar o objeto.

Antes de mais nada, um *marco* é uma referência, um ponto de partida, normalmente uma posição estabelecida a partir da qual se desenvolverá alguma coisa. A noção de *marco* assinala a demarcação de limites capazes de conceituar determinado aspecto da realidade. Uma *teoria*, por sua vez, é conhecimento especulativo, racional. Toda teoria conjuga os princípios fundamentais de uma arte ou de uma ciência. Estabelece as noções gerais, sistematizadas. Estes são princípios básicos. Por conseguinte, *entende-se por marco teórico um conjunto de conhecimentos, elaborados em um sistema, capaz de descrever e/ou explicar determinado aspecto da realidade.*

Ao eleger a extensão universitária como objeto de investigação, esse estudo começou a compor um leque de noções e conceitos relativos a essa realidade, no sentido de descrevê-la e/ou explicá-la.

A trajetória empreendida na construção do marco teórico revelou um amplo horizonte de perspectivas, como observaremos ao longo da apresentação do texto. A extensão universitária anunciava-se de distintas formas: em uma delas, a extensão mostrava-se como *função social* da universidade, executando as políticas governamentais em atendimento às demandas da sociedade; em outra, a extensão compreendia parcerias e assessorias voltadas ao meio produtivo, desenvolvendo novas tecnologias e aperfeiçoando o sistema; em outra, ainda, mais tradicional, a extensão traduzia-se nos cursos e palestras por meio dos quais a instituição levava à comunidade o conhecimento desenvolvido em suas pesquisas; havia também o entendimento da extensão como ação voltada às necessidades do público vinculado à universidade – estudantes, professores, funcionários técnicos, equipe terceirizada, bem como seus familiares. Enfim, as percepções eram bastante distintas, e muitas as possibilidades de se aproximar do objeto.

Por outro lado, desde o início, a pesquisa envolveu os pressupostos da *Teoria Crítica*, presentes ainda antes do ingresso no grupo da UFSCar, já em minhas investigações do mestrado, de modo que eu buscava o entendimento de como seria possível, por meio da extensão universitária, realizar uma educação pautada no desenvolvimento de competências técnicas juntamente com o aperfeiçoamento do senso crítico, de modo que o profissional graduado pudesse analisar os impactos de sua atuação na sociedade e tivesse autonomia para dispor dos conhecimentos considerando um amplo

horizonte de perspectivas, sobretudo o contexto geral da *semiformação* na sociedade capitalista (Adorno, 2010).

A análise da sociedade pelo viés da teoria crítica poderia permitir tanto o conhecimento dos aspectos macroestruturais, condicionantes e determinantes das políticas extensionistas nas instituições, quanto o conhecimento da dimensão microestrutural, concernente às relações estabelecidas entre os indivíduos e os processos em andamento no interior de cada atividade de extensão. De fato, as inúmeras influências estabelecidas pelo capital nos mais distintos setores da sociedade, incluindo a educação com suas atividades acadêmicas, bem como o encadeamento e ordenação da vida em seus mais recônditos espaços de manifestação, estabelecidos pela indústria cultural, poderiam se revelar através de referenciais teóricos adequados, possibilitando uma maior compreensão acerca dos impactos dessa realidade sobre a participação dos estudantes de graduação em ações extensionistas.

Assim, foi ficando mais claro que o objetivo maior da pesquisa era investigar a participação dos estudantes de graduação nessas atividades, independentemente das distintas percepções acerca da extensão, de modo a compreender se essa participação impacta sua formação, no sentido de desenvolver a consciência crítica. O foco da observação que me interessava, portanto, era o aspecto formativo desse envolvimento. Por conseguinte, a finalidade desta pesquisa é analisar essa dimensão do ensino superior – a extensão universitária – enquanto dinâmica pedagógica, indissociada do ensino e da pesquisa, na formação dos estudantes de graduação, considerando tanto a perspectiva instrumental, de preparação para o mercado de trabalho, quanto a perspectiva crítica, de desenvolvimento de uma consciência mais atenta aos interesses que estão em jogo na sociedade.

Na verdade, os estudos mostraram que, em função da predominância do viés tecnicista no âmbito das instituições de ensino superior, a reflexão crítica, voltada à autonomia do ser humano, parece ter adquirido uma significação peculiar: passou a ser entendida como competência para atender às urgentes demandas do mercado, adaptabilidade. Veremos com mais detalhes esse fenômeno. Entretanto, como toda formação envolve uma dinâmica de constituição subjetiva, articulando interesses de muitos sujeitos, pois acontece nas interações socioculturais, presentes nas práticas educativas e atividades acadêmicas, nossa percepção é que, ainda que latente, existe uma tensão entre os distintos objetivos dos diferentes atores envolvidos nessa dinâmica, de

modo que a formação voltada para o mercado não é a única perspectiva presente nesse processo.

Uma concepção de educação meramente instrumental configura uma subjetividade também instrumentalizada, em um processo de semiformação humana para atender ao desenvolvimento da sociedade produtiva. Ocorre que o movimento da realidade se estabelece repleto de ambiguidades e contradições, que tendem a se manifestar de algum modo. A possibilidade de um sujeito autônomo, capaz de analisar criticamente essa realidade ressignificando conceitos, não está totalmente descartada.

Assim, o que será apresentado nas páginas seguintes, e que configura o marco teórico da extensão, permitiu-nos determinar o enfoque deste estudo, a elaboração dos aspectos específicos a serem abordados, e que sintetizamos na formulação da pergunta fundamental da pesquisa: O caráter formativo das atividades extensionistas na graduação pode produzir sujeitos emancipados, apesar do contexto geral semiformativo que tudo alcança e submete à reprodução social?

Trata-se de uma questão que remete a diversas análises: 1. O contexto sócio-político e econômico em que se inscrevem as instituições de ensino e as implicações desse contexto sobre sua própria identidade institucional; 2. O entendimento dos novos modelos de universidade em ascensão no capitalismo contemporâneo; 3. As consequências da formação que se preconiza nessas novas instituições de ensino – temáticas estas que podemos designar como análise macroestrutural –; 4. O significado da formação desenvolvida especificamente por meio das atividades extensionistas; 5. A multiplicidade de interesses nessas atividades, segundo os diferentes atores envolvidos (departamentos da universidade, professores, estudantes, grupos sociais, etc.); 6. As relações oriundas dessa diversidade e suas implicações para a formação; 7. A questão da autonomia dos estudantes, para além de um perfil tecnicista e reproduzidor de padrões – temáticas, por sua vez, que podemos designar como análise microestrutural –, entre outras possíveis abordagens. Em todas elas, o foco do estudo está nas ressonâncias das atividades extensionistas sobre a formação dos estudantes, em outras palavras: como se manifestam ou se obstruem as tensões subjacentes a essa formação.

É importante salientar que tanto o ponto de partida como o de chegada nessas análises são as atividades extensionistas particulares – fenômenos que materializam, de fato, as políticas e projetos pedagógicos da universidade, os quais, por sua vez, revelam os interesses e as relações de poder no interior da sociedade. Nesse sentido, a análise da atividade extensionista particular, como observação de um microcosmo, é que melhor

exemplifica tal realidade, pois ali se verificam mais claramente as tensões oriundas do embate entre um contexto marcadamente disciplinador, com seus padrões e modelos ideais, e a percepção dos diferentes atores envolvidos nas atividades: grupos sociais, professores e estudantes, departamentos e centros de controle – cada qual com suas próprias demandas.

Nossa hipótese de partida, considerando o contexto geral *semiformativo*, é que as demandas provenientes dos grupos sociais envolvidos nas ações extensionistas, bem como a dos estudantes buscando uma formação na prática e a dos docentes extensionistas aliando pesquisa, ensino e extensão, só parcialmente conseguem atingir seus propósitos, tendo em vista também o direcionamento imposto pelas novas políticas institucionais. Acreditamos que a formação decorrente das práticas extensionistas, nessa conjuntura, não produz, verdadeiramente, uma consciência crítica. Ultrapassar a barreira que impede essa realização, se isso é possível, exige, ao menos, a percepção, por parte desses envolvidos, dos mecanismos do sistema político-econômico que condicionam e orientam as ações desde o âmbito macroestrutural. Por isso, nossa análise parte do contexto mais amplo das relações entre universidade e sociedade, procurando explicitar as transformações ocorridas e delinear a configuração atual dessa relação.

Tal investigação é necessária para poder avançar no entendimento da extensão universitária ao nível específico de seus impactos na formação dos estudantes de graduação, levando em conta tanto o aspecto da profissionalização – próprio dessa etapa do ensino – como aqueles relativos à dinâmica da autonomia humana, de algum modo presentes nos objetivos institucionais, na perspectiva dos projetos extensionistas, dos docentes e dos demais envolvidos nas atividades.

Assim, acreditamos que a formação vigente se desenrola num misto de capacitação técnica e *pseudo-reflexão* crítica que, dissimulando tensões, impede o real desenvolvimento de uma consciência política capaz de representar um ponto de inflexão no contexto *semiformativo*. Pretendemos verificar a veracidade dessa tese, ao mesmo tempo em que demonstramos a necessidade de refletir abertamente sobre os conflitos existentes, pois o afloramento da *consciência verdadeira* requer a percepção e compreensão das contradições, a fim de que a análise dos interesses envolvidos possa também instigar os extensionistas em suas atividades.

Para realizar essa tarefa, empreendemos, de início, uma pesquisa bibliográfica. A partir das leituras realizadas, um horizonte de novas questões foi se formando e delineando uma série de aspectos prévios cuja compreensão era necessária para se chegar

ao papel da extensão universitária nos novos contextos sócio-econômico-culturais. Ficou claro que a compreensão da extensão universitária exigia um aprofundamento acerca da própria instituição universitária e de suas recentes mudanças.

Por sua vez, o entendimento da identidade da universidade remete ao conhecimento de suas funções, de suas *atividades-meio* e de suas *atividades-fim*, de maneira que os elementos estão todos conectados. Para delimitar o lugar e a importância da extensão universitária (bem como do ensino e da pesquisa) era preciso empreender uma análise da configuração que a universidade foi assumindo ao longo de sua história. Somente a partir desse estudo, a trajetória da extensão na universidade se revelaria também repleta de distintas compreensões, evidenciando que as práticas extensionistas específicas refletem o perfil institucional.

Toda essa investigação prévia permitiu observar com mais atenção nossa própria ação extensionista e logo esclareceu que a extensão que passamos a investigar não guardava nenhuma relação com aquela implementada no Centro Universitário. Nossa primeira ideia era realizar a pesquisa tendo em vista o trabalho em andamento na entidade comunitária, como dissemos, e, portanto, aquele seria o espaço natural das investigações. No entanto, as atividades ali desenvolvidas, também chamadas *extensionistas*, pouco tinham dos elementos fundamentais que definem a verdadeira proposta da extensão em uma universidade, sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, uma relevância pedagógica básica. Tão logo o estudo foi iniciado, revelou-se a diferença entre *ação extensionista* e *ação pastoral*, que parecia ser o tipo de atividade naquela instituição, juntamente com a divulgação comercial. Na verdade, tratava-se de *assistencialismo* e *propaganda institucional*, sem qualquer conexão com ensino e pesquisa. Eram realizadas, sobretudo, para justificar percentuais de aplicação de recursos em gratuidade que a entidade devia obrigatoriamente efetuar. Decidimos, então, analisar a extensão da UFSCar acreditando que o olhar concentrado na atividade extensionista da academia poderia ajudar a fazer com que as iniciativas do Centro Universitário viessem a se tornar efetivamente extensão universitária. Durante algum tempo, tentamos orientar nosso trabalho a partir das descobertas proporcionadas pela investigação. Porém, por mais que se buscasse vincular as atividades em andamento com o ensino e a pesquisa, não havia interesse institucional nesse sentido. E, comprovando tais indícios, a maioria dos projetos foi suspenso em 2016, após mudanças na legislação federal alterando as regras relativas ao emprego desses percentuais de gratuidade e também devido à suspensão de repasses em convênios com o município.

Assim, nossa investigação voltou-se exclusivamente para a Universidade Federal de São Carlos como espaço legítimo da relação ensino, pesquisa, extensão, articulados ao processo formativo. Ocupamo-nos, inicialmente, com a elaboração de um marco teórico revelador da identidade da universidade e de seu lugar na sociedade moderna, sobretudo no que se refere às conexões da instituição com o sistema produtivo, influências existentes e implicações da globalização econômica nesse contexto educativo. As origens do tripé ensino, pesquisa e extensão também foram buscadas, pois ficou claro que tais elementos são os que melhor explicitam o posicionamento da universidade frente à sociedade. Nesse sentido, tentamos estabelecer um marco capaz de revelar aspectos essenciais desse vínculo no atual momento histórico. O primeiro capítulo versa sobre a ligação existente entre Universidade e Sociedade.

Depois de analisar o contexto geral, das relações macroestruturais que se estabelecem entre Estado, Universidade e Sociedade – essencialmente intermediadas pelo mercado – passamos a discutir, no segundo capítulo, a política para a extensão universitária vigente no país, que começou a ser delineada recentemente, a partir do protagonismo das universidades públicas, com a criação, em 1987, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o FORPROEX. Inicialmente, fizemos uma retomada histórica da extensão no país, apontando sua dependência dos modelos externos, até que novas perspectivas surgissem e fossem reprimidas pelo golpe militar de 1964. Depois dos anos da ditadura, com a reabertura política e as experiências acumuladas, descrevemos as novas iniciativas, como o surgimento do FORPROEX. Procuramos destacar os principais aspectos da política extensionista proposta pelo órgão, percepções e críticas atribuídas às atividades, desafios que sua consolidação suscita, e concluímos revelando os conflitos subjacentes a visões progressistas e neoliberais que continuamente se chocam no cenário político e acadêmico.

Portanto, a investigação inaugurada com a discussão da identidade da universidade e de suas funções no novo movimento do capitalismo mundial revelou a importância estratégica desse setor. Já no âmbito nacional, essa realidade se mostrou envolvida em um horizonte de grandes pressões: a força do capital externo, ávido pela abertura total do mercado educativo; as instâncias governamentais, com suas políticas clientelistas que tanto ambicionam os recursos da privatização quanto defendem a conservação estratégica das instituições, instrumentalizadas em seus planos de governo; a crescente participação de setores sociais com força política na consolidação dos projetos institucionais, como grupos sociais marginalizados, antes alijados da universidade, e as

instâncias de participação criadas pelas próprias instituições (por exemplo, o FORPROEX).

Essas análises nos deram a base imprescindível para poder observar a trajetória da extensão na Universidade Federal de São Carlos, objeto do terceiro capítulo dessa tese. As ambivalências destacadas anteriormente mostram-se também nesse âmbito institucional.

Depois da análise macroestrutural, em que procuramos evidenciar os interesses dos novos desdobramentos do capitalismo sobre o setor educativo e a atual conjuntura nacional, marcada por uma série de interesses conflitantes, era preciso verificar como a extensão se concretiza na UFSCar. Nesse sentido, o terceiro capítulo analisa documentos institucionais, apresenta dados que consideramos importantes para essa investigação e, em seguida, descreve algumas atividades de extensão que pudemos acompanhar, a partir do apoio e colaboração de professores, funcionários e estudantes envolvidos. A investigação, portanto, empreendeu análise documental, reunindo registros e legislação específica da UFSCar, aliada à pesquisa de campo, com o estudo de casos singulares, escolhidos para exemplificar como se materializam as práticas educativas na extensão.

No quarto capítulo, articulamos as considerações acerca dessa realidade com algumas categorias da teoria crítica, sobretudo a temática da *semiformação*, de modo a responder à questão inicial de nossa tese. A análise dos principais conflitos ressaltados pela investigação, à luz do referencial teórico adotado, tem por objetivo comprovar a veracidade das hipóteses apresentadas no início. Conceitos como o de *formação regressiva* e *autorreflexão crítica*, *autonomia* e *consciência verdadeira* mostram-se fecundos no novo contexto, adquirindo, inclusive, novas significações, segundo os interesses encontrados nas situações em que podem ser evocados.

A conclusão, finalmente, pretende juntar as pontas do itinerário percorrido, de modo a estabelecer o nexo das relações, dos interesses e das implicações desse estudo em nossa própria trajetória pessoal. Por outro lado, o esforço empenhado para compreender o impacto da extensão universitária sobre a formação de graduandos num contexto restritivo, em que a autonomia humana é limitada, exige que se desvelem os mecanismos de dissimulação e ocultamento das contradições envolvidas, que as atividades criem ferramentas capazes de promover a reflexão crítica dos múltiplos interesses presentes nessas ações.

Desde o início de nossa exposição, portanto, procuramos revelar o amplo horizonte de significações que envolve nosso objeto de análise, a extensão universitária,

tomando-a tanto pelo viés de sua dimensão formativa, quanto pelas demais especificidades, tanto através das ideias e conceitos com os quais a tradição empenhou-se em abordá-la, quanto pelas práticas e estruturações através das quais se materializou nos projetos estudados. Esse é um aspecto de suma importância em nossa pesquisa, trabalhando com os referenciais da Teoria Crítica. Com efeito, para Adorno (2009), as pretensões totalitárias da razão, buscando continuamente definir a verdade das coisas, impõe que, antes dela, a análise estabeleça a primazia do objeto, de maneira que primeiramente ele se manifeste em suas conexões e relações diversas.

Por outro lado, os três projetos extensionistas que tomamos, é preciso também dizer, nós os consideramos um excerto que, atendendo alguns requisitos necessários à pesquisa, conjugam aspectos identificadores da extensão realizada pela universidade e, por isso, foram trazidos para completar a descrição de nosso objeto. Não foram tomados, portanto, como unidades representativas do conjunto das atividades extensionistas desenvolvidas pela UFSCar, e nem mesmo representativos do conjunto da extensão universitária desenvolvida pela área da Educação da Universidade. São, em nosso entendimento, ações extensionistas características. Seguindo o mesmo raciocínio, as conclusões obtidas, como veremos, não podem ser generalizadas para o conjunto das atividades desenvolvidas pela UFSCar, embora julguemos que tenham seu valor enquanto indicadoras de tendências em curso no interior da instituição.

CAPÍTULO 1

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO MEDIAÇÃO SOCIAL

Neste primeiro capítulo, pretendemos investigar a Extensão Universitária inserida em seu contexto peculiar, indissociado do ensino e da pesquisa, como expressão da identidade da universidade. Para isso, partiremos de uma análise histórica das origens dessas dimensões constitutivas, uma vez que a instituição, repercutindo a realidade de seu tempo, absorveu certos contornos das transformações sociais, compondo a dinâmica acadêmica.

Ao relacionar universidade e sociedade e ao analisar os elementos fundamentais que passaram a identificar a academia e a distingui-la das demais organizações, estamos construindo o *marco teórico da instituição* e, especificamente, da *extensão universitária*. Com isso, queremos dizer que não se trata, simplesmente, de um esforço conceitual, no sentido de definir precisamente certos aspectos – até porque, como veremos, isso não é tão simples –, mas queremos revelar a extensão em suas múltiplas determinações.

Trataremos, primeiramente, de localizá-la no âmbito da universidade, descrevendo sua chegada e sua relação com o ensino, a pesquisa e a produção do conhecimento. Teremos que situar a instituição em seu contexto mais amplo, no sistema produtivo, uma vez que foram as transformações do sistema que ensejaram o advento dessas novas características de modelo universitário. Por fim, veremos como as últimas transformações do capitalismo vão conduzindo outras mudanças na universidade e na percepção de suas dimensões. Nesse ponto, a nova concepção de universidade que vai se delineando vai também conduzindo a extensão universitária a apresentar-se segundo padrões bem específicos.

Em linhas gerais, a extensão estabelece uma articulação entre a universidade e a sociedade, uma mediação que vai adquirindo diferentes expressões ao longo do tempo e conduzindo diferentes relações de acordo com os agentes envolvidos em suas práticas e os interesses específicos que conjuga. Atualmente, essa articulação é mediada pelo mercado e pelo Estado, que, em termos macroestruturais, exercem forte pressão sobre as instituições como um todo, de maneira que as relações existentes entre a universidade e a sociedade estão, de algum modo, marcadas por essa presença. Queremos nos aproximar

dessa realidade com o objetivo de analisar a extensão universitária na sua pretensão formativa.

1.1 A identidade da Universidade no Ensino Superior

Luiz Antônio Cunha (1986), analisando os primórdios do ensino superior no Brasil, mostra como a universidade sempre esteve ligada a determinados grupos de poder para atender finalidades específicas por eles estabelecidas. Destaca que se no período colonial o Brasil não possuía universidades, como na maioria das colônias espanholas, o que existia tanto aqui como no domínio hispânico era praticamente a mesma coisa: um ensino superior voltado para atender a necessidade específica do projeto colonialista.

Interessante a análise desse autor, pois esclarece que, em um determinado momento histórico, havia múltiplas e distintas instituições ministrando ensino através de cursos e outras ofertas: conventos, hospitais, quartéis, além, é claro, de escolas, colégios e faculdades. E todas tinham um objetivo comum. Para ele, o que unifica a diversidade encontrada, ao mesmo tempo permitindo perceber as diferenças entre elas, é a existência de um ensino superior ministrado como um *saber superior, hegemônico* (Cunha, 1986).

O conceito de *saber superior* parte da perspectiva de existência de distintos entendimentos compondo a formação da sociedade. Basicamente, há os saberes das classes dominantes (*saberes dominantes*) e os saberes das classes dominadas (*saberes dominados*). A função das instituições de ensino é desenvolver o ensino dos primeiros, através dos quais os poderosos constroem sua perspectiva hegemônica. Cunha (1986) ressalta que isso não acontece sem conflitos e contradições que podem, inclusive, dissolver esse saber dominante bem como as relações que o colocam nesta supremacia. De qualquer forma, esses saberes dominantes também se distinguem em superiores e inferiores, de modo que a instituição ministra aqueles que são mais úteis aos seus interesses. O domínio da leitura e da escrita representa, por exemplo, um saber dominante inferior, enquanto que a especialização nas práticas letradas mais complexas e a aptidão filosófica compõem o saber dominante superior. Os conhecimentos superiores, divulgados pelas instituições de ensino e legitimados por todos, dão às classes que os detêm a prerrogativa de estabelecer a verdade das coisas.

Assim, cada momento histórico soube desenvolver o ensino dos saberes dominantes inferiores e superiores de acordo com os interesses hegemônicos,

independente do tipo de instituição que ministrava esse ensino (escola, convento, hospital, quartel, faculdade ou universidade) ou do meio utilizado (se através de cursos de filosofia, teologia, engenharia, direito ou outra qualquer especialidade). O autor cita o exemplo da filosofia, cujo ensino especializado inexistiu no período do império, depois de uma época áurea de formação da cultura geral das classes letradas. Isso aconteceu devido a um deslocamento de posição dessa disciplina, que continuava a ser saber dominante, mas já não em posição superior. Tal lugar, na época imperial, foi ocupado pelo saber jurídico, com sua filosofia implícita, “em torno do qual se posicionavam a engenharia e a medicina” (Cunha, 1986, p.16).

Os cursos superiores foram permitidos no Brasil somente após a chegada da família real portuguesa, em 1808. Antes disso, os jovens eram encaminhados à metrópole para fazer seus estudos. Quando se iniciaram, seguiram um modelo baseado na tradição universitária napoleônica: organização rigorosamente vinculada ao poder central, voltada à profissionalização e difusão dos valores imperiais. Por sua vez, na América espanhola, o modelo universitário prevalecente desde o século XVII seguiu a tradição de sua matriz, inspirado, sobretudo, na Universidade de Alcalá, com um padrão baseado nos estudos de teologia, leis, artes e medicina.

Portanto, durante muito tempo, a universidade nas colônias espanholas e as outras instituições de ensino em território brasileiro estiveram exclusivamente voltadas para a transmissão dos saberes dominantes responsáveis pela consolidação de uma determinada ordem social. Nesse sentido, José Fagundes (1985), analisando o compromisso social da universidade brasileira, destaca que desde o surgimento, na década de 1910, ela esteve unida ao grupo social que lhe dava sustentação. Da mesma forma, Boaventura de Souza Santos (2011), ressalta que o caráter elitista da universidade não se refere apenas às formas de acesso restritivas que ela desenvolveu ao longo do tempo, mas também à própria exclusão dos saberes não alinhados à concepção hegemônica de ciência.

A verdade é que a instituição universitária sempre esteve predominantemente vinculada aos interesses de grupos sociais detentores do poder. Em virtude dessa característica, por exemplo, a Universidade surgida após a Reforma Protestante e fundação dos Estados Nacionais Europeus rompeu não só com o pensamento medieval, mas também com um antigo caráter ecumênico, próprio da cristandade, que ela prezava acolhendo sujeitos distintos de diversas partes daquele continente. As novas universidades se estruturavam alinhando compromissos com os desafios dos Estados nascentes, vinculados à criação de uma identidade nacional: definição de marcos

territoriais, unificação da linguagem, desenvolvimento de uma cultura local, etc., de modo que as grandes discussões científicas e filosóficas voltadas ao entendimento da modernidade que se avizinhava não foram objeto de seu interesse. Segundo Bernheim (1998, p.36):

La filosofía moderna se hace fuera de la Universidad. Ni Descartes ni Leibnitz serán profesores. Kant fue el primer gran filósofo moderno que ocupó una cátedra en la Universidad de Königsberg (Prusia), pero su condición de profesor le trajo más bien problemas y ninguna ayuda para sus investigaciones.

Foram as chamadas *Academias Científicas* que, proliferando em vários países europeus e reunindo sábios, com a colaboração de nobres ou mecenas, desenvolveram as artes e o pensamento filosófico/científico ao longo do período Renascentista. Inspiradas na própria metodologia da nova ciência experimental – observação, formulação de hipóteses, comprovação – as *Academias Científicas* reuniam grupos de pesquisadores com o objetivo de estimular a discussão acerca de seus estudos e promover o desenvolvimento da ciência.

Quanto às universidades, comprometidas com as elites do poder político e econômico, só aos poucos foram incorporando novos elementos que as conduziram a desenvolver características peculiares na formação.

De uma função meramente instrutiva, focada no ensino como transmissão de saberes hegemônicos, legitimados por uma tradição ancestral, as universidades foram assumindo novas funções a partir da Revolução Industrial, no final do século XVIII e início do século XIX, quando profundas transformações na sociedade afetaram seu modo de atuação, garantindo-lhes uma identidade cada vez mais distinta no conjunto das instituições sociais. Se, num dado momento, diferentes instituições voltavam-se para a formação de nível superior, aos poucos a universidade foi se destacando dentre elas. O espaço dessas mudanças foi o continente europeu, onde a industrialização teve início.

Na Alemanha, em 1810, foi criada a Universidade de Berlim, sob a direção de Wilhelm Von Humboldt, que orientou a instituição a desenvolver uma formação acadêmica articulada à ideia de *pesquisa científica*. Para Humboldt, não há elaboração de novos conhecimentos sem o processo da observação e busca da verdade, e, nesse sentido, deu à universidade a competência de produzir alta cultura e saber exemplar por meio da investigação e de cursos de pós-graduação. A preocupação com uma reflexão rigorosa e discussão de ideias, próprio das *Academias Científicas*, passava a fazer parte do processo

ensino/aprendizagem, próprio das universidades. Segundo Evando Mirra (2009), esta foi a primeira vez que a instituição universitária organizou o processo acadêmico através da pesquisa. Nascia ali uma universidade voltada para a produção e ensino do conhecimento mais do que meramente transmissão de saberes cristalizados.

Este conceito de Humboldt rapidamente se espalhou pelas principais universidades europeias. Entretanto, ao mesmo tempo em que se difundia essa perspectiva nova e contagiante, o contexto político e social europeu, marcado pela exploração degradante do trabalho assalariado e pelas primeiras reações operárias de lutas por direitos, desencadeava também uma série de iniciativas, de distintas organizações, com o intuito de atender as reivindicações dos trabalhadores. Entre essas organizações estava a universidade.

Em 1871, na Universidade de Cambridge, Inglaterra, foi criado talvez o primeiro programa formal de cursos de extensão universitária, através dos quais os docentes voltavam-se para as populações com cursos de literatura, ciências físicas e economia política. A Universidade de Oxford, quase que ao mesmo tempo, desenvolveu atividades semelhantes voltadas para a população mais carente e expandindo-se para as regiões de maior concentração de operários (Mirra, 2009).

Rapidamente espalharam-se esses cursos e, com eles, a ideia de que a universidade não poderia ficar limitada à formação das elites, mas deveria também alcançar os trabalhadores através de uma formação continuada que ao mesmo tempo os capacitasse tecnicamente para o trabalho na indústria. Assim, criou-se um elo entre a instituição universitária e as urgentes demandas sociais.

A ideia da extensão alastrou-se no continente europeu, chegando aos Estados Unidos da América em 1892, através da criação da *American Society for the Extension of University Teaching*, na Universidade de Chicago. Em seguida, em 1903, a Universidade de Wisconsin incorporou a extensão colocando seus professores como *technical experts* do governo do Estado. Tratava-se de uma extensão universitária voltada para o desenvolvimento da agricultura.

Foi então que surgiu o Cooperative Extension Service, aventura cooperativa envolvendo o Departamento de Agricultura, do Governo Federal, os land grant colleges, universidades estaduais instaladas em amplas extensões de terra, e as administrações municipais. As ações desencadeadas nesse quadro foram decisivas para a modernização da tecnologia agrícola americana, surgindo dessa forma um modelo de interação com a comunidade que implicava a universidade na questão do desenvolvimento. O efeito ampliou-se mais ainda pela

diversificação do programa extensionista, com a educação continuada e expansão das atividades extramuros. A partir daí a extensão universitária estava consagrada (Mirra, 2009, p.78).

A extensão universitária consolidava, desse modo, uma nova função para a instituição, ao mesmo tempo que estabelecia seu compromisso com o bem-estar social. Há nisso uma certa contradição, sem dúvida, pois em nenhum momento a instituição perdeu seu caráter elitista ou sua conexão com a perspectiva hegemônica de sociedade, com seus saberes legitimados pela elite. No modelo de universidade voltada para a pesquisa prevalecem os saberes superiores, legitimados pela concepção de ciência nascida na modernidade; nas primeiras experiências extensionistas prevalece a superioridade de quem detém tais saberes e os estende, de forma paternalista, para a sociedade inculta. No bojo dessas iniciativas subsiste a crença de que o acesso ao conhecimento legitimado produz transformação social. Mais do que *transformação*, porém, o que ocorre é uma *conformação e reprodução* da sociedade. De qualquer forma, ao trazer todas as questões para sua específica perspectiva de análise, a universidade desenvolve a crença de que o próprio sistema, através de suas instituições, pode regular e até resolver as desigualdades e exclusões que engendra.

Desse modo, no século XX, *ensino, pesquisa e extensão* consolidaram-se como *atividades-fim* da instituição universitária, *funções identificadoras de sua identidade*, destacando-a dentre as outras entidades voltadas à educação. Por sua vez, as *atividades-meio* compreendem as ações administrativas e gerenciais através das quais a instituição implementa sua finalidade maior. Por conta de todas essas características, para Santos (2011, p.65), “no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade”.

Ao longo do século XX, as universidades tentaram levar adiante o ensino superior como saber superior para reproduzir o *status quo* da classe hegemônica desenvolvendo, ao mesmo tempo, a formação profissional demandada pela industrialização, a construção do conhecimento através da pesquisa e a atenção às reivindicações de outros setores da sociedade. Esse acúmulo de compromissos tão distintos e conflitantes conduziu-a a uma série de crises, como veremos a seguir. De qualquer forma, os conflitos evidenciam o quanto consolidaram-se estrategicamente para atender múltiplos interesses.

Além dos novos imperativos do mercado e de uma nova consciência acerca da responsabilidade social da instituição, a universidade tornou-se, também, aliada do

Estado na implementação de um *projeto de país*. Segundo as palavras de Santos (2011, p.46), “um projeto nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar”.

Tratava-se de conceber projetos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizados pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço econômico, social e cultural, território geopoliticamente bem definido – para o que foi frequentemente preciso travar guerras de delimitação de fronteiras – dotado de um sistema político considerado adequado para promover a lealdade dos cidadãos ao Estado e a solidariedade entre cidadãos enquanto nacionais do mesmo país, um país onde se procura viver em paz, mas em nome do qual também se pode morrer (Santos, 2011, p.46).

Na verdade, a ideia de desenvolver um *projeto de país* já fizera parte das atribuições universitárias, conforme dissemos acima. A dinâmica histórica mais uma vez resgatou esse valor, atendendo interesses ideológicos, econômicos, políticos, culturais e sociais ao longo dos séculos XIX e XX. A perspectiva floresceu através do esforço pelo fortalecimento e consolidação do Estado como instância-chave do capital, implementando suas demandas e, ao mesmo tempo, tentando controlar as crises oriundas da exploração do trabalho e do crescimento da desigualdade e exclusão inerentes ao sistema (Santos, 1999).

Sobretudo após as duas grandes guerras, na primeira metade do século XX, desenvolveu-se a percepção de que o Estado deveria assumir o protagonismo no enfrentamento das contradições que desencadearam os conflitos, amenizando os efeitos da desigualdade e da exclusão social. Após a Segunda Guerra Mundial, os países centrais do capitalismo revigoraram a Social Democracia, e, sob o comando dos Estados Unidos, implementaram o chamado *Estado de Bem-Estar Social*, cuja tarefa era reconstruir a economia europeia destruída, afastando a ameaça do socialismo soviético. Os países periféricos, por sua vez, não alcançaram reproduzir esse modelo, embora tenham percebido seus efeitos. Ao final de algumas décadas, porém, a social democracia definhou, por força de novas transformações do capitalismo.

De acordo com Santos (1999), o Estado de Bem-Estar Social caracterizou-se por desenvolver uma política de integração dos trabalhadores e das classes populares por meio do *consumo*, até então integrados ao sistema apenas através do *trabalho*. Por outro lado, caracteriza-se, também, pelo desenvolvimento de uma política cultural e educacional de *integração pela negação das diferenças*, de maneira que a identidade nacional devia sobrepujar qualquer outra singularidade.

No âmbito do ensino superior, as normativas exigiam que a universidade se abrisse e se adequasse aos novos paradigmas, atendendo às crescentes exigências por mão de obra qualificada e ampliação do mercado consumidor de novos produtos. Em decorrência desse fenômeno, as empresas passaram a vislumbrar a própria Educação como produto a ser explorado, com promessas de grandes lucros.

Assim, ao longo desse período, enquanto o Estado conseguiu regular a economia e a educação, garantindo a paz social, os interesses do capital se acirravam no contexto de grande expansão econômica, calculando as demandas emergentes e a promessa de lucros crescentes com a exploração de novos mercados. De algum modo, as tensões geradas eram escamoteadas, mas seu equilíbrio sempre esteve longe de ser alcançado.

A frágil estabilidade da trajetória iniciada no pós-guerra foi modificada na década de 1970, por conta de várias mudanças no cenário global, entre elas, uma contenda de grandes proporções envolvendo o abastecimento de petróleo dos países centrais do sistema de produção capitalista. A crise provocou uma reação em cadeia, afetando também os países periféricos. As mudanças em curso levaram os Estados nacionais da periferia e da semiperiferia a abandonarem o projeto de país; foi o fim do Estado de Bem-Estar Social nos países centrais e também das pretensões de implementá-lo em outros lugares; novos ideais de organização político-econômica e social foram estabelecidos pelo desenvolvimento do chamado *pensamento neoliberal*; as nações centrais do sistema conceberam também *inovações* em relação ao ensino superior; as universidades se defrontaram com desafios antes inexistentes.

1.2 A educação universitária no capitalismo moderno e contemporâneo

A nova identidade universitária no século XX, associando ensino, pesquisa e extensão, é fruto da era moderna, em decorrência das transformações promovidas pela industrialização e urbanização da sociedade, nos séculos anteriores. Universidade e sociedade são instâncias que se determinam mutuamente e apresentam interesses nem sempre manifestos, porém profundamente interligados. Se é verdade que uma nova percepção de universidade, surgida a partir da revolução industrial, estruturou uma instituição voltada para a produção e difusão de conhecimentos úteis e necessários à melhoria das condições de vida e trabalho na sociedade urbana e tecnológica, a realização desse *princípio* seguiu um direcionamento funcional, atendendo majoritariamente aos

interesses do sistema produtivo e à sociedade de classes. Ainda que se possa falar em alguma melhoria nas condições de vida, advindas da produção de riqueza, o sistema não a distribuiu equanimemente, de maneira que a acumulação do capital sobre a exploração do trabalho continuou gerando desigualdade e exclusão, como sempre fez.

Seguindo a mesma perspectiva histórica, para entendermos as consequências da atual configuração das universidades, é imperioso descobrir e analisar as tensões subjacentes as suas novas atribuições e responsabilidades. E como as contradições passíveis de serem encontradas no âmbito universitário perpassam também a sociedade, é preciso situar a instituição no contexto mais amplo das transformações ocorridas, a partir da década de 1970, no capitalismo mundial. A perspectiva dialética impõe que para se alcançar uma compreensão mais abrangente da realidade é preciso refletir sobre suas contradições inerentes.

Inúmeros autores (Coutinho, 1992; Chesnais, 1996; Benko, 1996; Lipietz, 1988; Leborgne e Lipietz, 1990) analisam as transformações recentes do sistema, procurando esclarecer as causas e os efeitos da reestruturação econômica em curso. Vamos analisar, primeiramente, essas alterações para, em seguida, observar como elas afetam e reorientam a dinâmica da própria universidade.

1.2.1 Pressupostos do capitalismo

Não queremos aqui desenvolver um estudo minucioso acerca do capitalismo. Trata-se apenas de pontuar alguns dos fundamentos básicos que possibilitam a compreensão de suas transformações.

Entendemos o capitalismo como um sistema econômico voltado para a *acumulação de capital*, operando mundialmente e integrando elementos que atuam com interdependência, de modo a maximizar o objetivo maior. O capital, elemento essencial desse modelo, não se refere, em princípio, à moeda ou qualquer outro tipo de representação, mas é, essencialmente, o resultado do processo produtivo, obtido através de lucro acumulado, renda fundiária, juros, etc. e que se presta à própria reprodução. Na perspectiva primordial de Marx, “capital é trabalho acumulado” (Marx, 2010, p.40). Em outras palavras, o capital é um valor que nasce na produção, é armazenado e reinvestido, e sua atuação cria e acumula mais capital, tomando a forma de dinheiro, mercadorias ou novos meios de produção.

Na realização desse objetivo, o capitalismo, com efeito, se movimenta e se transforma continuamente, incorporando o desenvolvimento das forças produtivas – como as novas tecnologias –, e da divisão social do trabalho, sempre interessado na acumulação de mais capital. Ao longo da história moderna, é possível observar a existência de três estágios pelos quais o sistema passou, inclusive variando o papel dos países do centro e da periferia, bem como as estratégias de acumulação do capital.

O período mercantilista, desde o início da modernidade até ao final do século XVIII, é marcado pela acumulação oriunda das atividades comerciais e expansão territorial; a periferia é incorporada ao sistema como mera fornecedora de matéria-prima. A partir do final do século XVIII e, sobretudo, ao longo do século XIX, o surgimento das máquinas desencadeia um novo estágio do sistema, *o capitalismo industrial*, marcado pela acumulação de capital oriunda da exploração da mão de obra assalariada, através da *mais-valia*. Nesse estágio, empresas maiores, acumulando mais capital, reinvestem em máquinas e novas tecnologias, absorvem ou eliminam concorrentes, dominam o mercado e acabam por constituir-se em grandes corporações empresariais que originam um novo capitalismo, o *monopolista*.

Dessa forma, no final do século XIX e ao longo do século XX, os trustes norte-americanos e os carteis europeus dominam o mercado global, o capital acumulado transforma-se em mercadoria valiosa, geradora de novas riquezas, e a gerência empresarial torna-se essencialmente financeira.

Mas é preciso analisar essa última mudança mais detalhadamente. Na atualidade, é o capitalismo financeiro que efetivamente está comandando a economia como um todo. Trata-se de uma outra fase, o da *mundialização do capital*. Graças a esse novo processo, altera-se a configuração do sistema e são estabelecidas novas relações de poder. Chesnais (1996) fala da valorização do capital que conserva a forma dinheiro. Segundo ele,

A capacidade intrínseca do capital monetário de delinear um movimento de valorização ‘autônomo’, com características muito específicas, foi alçada pela globalização financeira a um grau sem precedentes na história do capitalismo. As instituições financeiras, bem como os ‘mercados financeiros’ (...) erguem-se hoje como força independente todo-poderosa perante os Estados (que os deixaram adquirir essa posição quando não os ajudaram), perante as empresas de menores dimensões e perante as classes e grupos sociais despossuídos, que arcam com o peso das ‘exigências dos mercados’ (financeiros). (Chesnais, 1996, p.239).

Ou seja, chegamos a um estágio em que o capital acumulado se reproduz autonomamente e, em função dessa nova característica, submete o poder do Estado, o

capital das empresas menores e a vida de todos aos interesses de quem o detém, gerando maior concentração da riqueza. Mas não se trata de um simples processo evolutivo. Como bem demonstrara Marx (1996), as transformações pelas quais o sistema passa decorrem das contradições inerentes ao modelo, que estimula a *acumulação do capital* pela extração de *taxas de lucro* sempre maiores, até um nível em que entra em conflito com a possibilidade de continuar se desenvolvendo, quando então colapsa e se recria.

Marx (1996) explica o processo de acumulação, no capitalismo industrial, a partir da *composição orgânica do capital* oriunda da relação entre um *capital constante* e um *capital variável*. Os aspectos básicos dessa estrutura nos ajudarão a compreender a dinâmica do *capital produtivo* para depois descobrir como foi possível submetê-lo a um *capital fictício*.

O *capital constante* corresponde à *matéria-prima, máquinas, equipamentos*, etc. O capital constante articula-se em determinadas proporções com o *capital variável*, correspondente à energia necessária à produção: *força de trabalho* e *salários*. É o capital variável que garante *lucros* ao empresário, pois é da *produção* que o empresário retira a *mais-valia*, a parte de riqueza que o operário produz com seu trabalho e que não é incorporada ao seu *salário*, mas vai para as mãos do empregador. A *taxa de lucro* de um empresário, portanto, depende do montante investido em *capital constante* e *variável* e da *mais-valia* obtida ao final da produção.

Para Marx (1985), ao longo do processo de acumulação do capital essa composição entre *capital constante* e *capital variável* vai se alterando, como também a *taxa de mais-valia*. O objetivo é produzir mais, vender mais, obter mais lucro. Para aumentar a *mais-valia*, o capital é investido no incremento da *produtividade*. Quanto mais tempo trabalhado, maior será a produção e menor o custo de cada produto (pois diminui o tempo necessário à produção de cada um). Diminui também o tempo de reposição da força de trabalho (o descanso do trabalhador), e com *mais-trabalho* aumenta a *mais-valia*. Mas, o incremento da *produtividade* gera, por sua vez, a necessidade de constante aperfeiçoamento das máquinas e ferramentas (cada vez mais sofisticadas e caras), de maneira que aumenta também a *composição orgânica do capital*, isto é, a proporção dos investimentos em *capital constante* em relação ao *capital variável*.

O *capital constante*, nesse sentido, costuma receber maiores investimentos e, por isso, cresce mais rápido do que o *capital variável*, o que tende a provocar *desemprego* e *diminuição das taxas de lucro*. Com mais máquinas operando, a necessidade de operários será menor, o que significa, tendencialmente, *superprodução* ao lado de *subconsumo*.

Desse modo, segundo a perspectiva do autor, os investimentos no aumento da produção têm a propensão de gerar aumento da *taxa de mais-valia* e, paradoxalmente, diminuição das *taxas de lucro*. Ou seja: o *aumento da produtividade* promove tanto o *crescimento da taxa de mais-valia* quanto a *composição orgânica do capital*. Porém, ao longo do tempo, é a *composição orgânica* que prevalece, por causa do aperfeiçoamento da tecnologia, forçando a queda da *mais-valia* –, a não ser em certas condições em que, por si mesma, a *taxa de mais-valia* consegue conter e anular a própria queda. Em suma: existe uma contradição no processo de acumulação do capital que, ao reproduzir-se, tende a sufocar-se –, tendência essa que pode desfazer-se em determinadas circunstâncias.

Assim, não há como determinar precisamente se o *aumento da mais-valia* e da *composição orgânica do capital* – variáveis no processo produtivo – vão produzir *diminuição* ou *aumento* das *taxas de lucro*. Mas tal incerteza, quando iminente, já é mais que suficiente para desencadear a crise no sistema. Na virada do século XIX para o século XX, a passagem do *capitalismo industrial* para o *monopolista* deu-se, entre outros fatores, pela *diminuição de taxas de lucro* que expulsaram do mercado pequenos empresários. Com a diminuição dessas taxas, só os grandes investidores conseguiram aumentar a *composição orgânica de seu capital*, constituir grandes corporações e dominar o mercado.

Assim, segundo Marx (1985, p.193):

A lei da produção capitalista [...] redonda simplesmente nisso: a relação entre capital, acumulação e taxa de salário não é nada mais que a relação entre o trabalho não-pago, transformado em capital, e o trabalho adicional necessário à movimentação do capital adicional. [...]. A elevação do preço do trabalho permanece, portanto, confinada em limites que não só deixam intocados os fundamentos do sistema capitalista, mas também asseguram sua reprodução em escala crescente.

É óbvio que o funcionamento da economia não pode ser reduzido aos termos dessa exposição. Estamos, aqui, somente pontuando as bases em que a dinâmica capitalista – cada vez mais complexa – se firma. Entre as muitas perguntas que surgem acerca dessa dinâmica está a questão das *taxas de lucro* e de *crescimento econômico*, se serão sempre *ilimitadas*, como o sistema parece acreditar, e também a questão de como ele enfrenta concretamente suas *crises*. Em relação a essa última dúvida, ao que parece, a solução foi *migrar o capital para fora* do sistema produtivo.

As variáveis da produção pautada na exploração do trabalho acabam prejudicando o processo de acumulação. Comercializar a *expectativa do lucro* passou a ser um novo caminho para a reprodução do capital. Para sobreviver às suas contradições, o capitalismo desenvolveu a *financeirização* da economia, fazendo com que o dinheiro produzisse mais dinheiro sem intervenção direta do sistema produtivo. Um *possível-capital*, proveniente de negociações com liquidez futura, passa a ser utilizado no mercado, na geração de mais capital. Em razão do desenvolvimento desse tipo de negócio é que, desde os anos 1980 até a primeira metade dos anos 2000, o capital financeiro oriundo de ações e debêntures¹, títulos das dívidas pública e privada, aplicações bancárias, em âmbito mundial, cresceu mais de 14 vezes, enquanto o PIB mundial cresceu menos de 5 vezes².

O *capital financeiro*, portanto, corresponde a um *capital fictício*, no sentido de que não é um valor concreto oriundo da produção, e tem movimentado o mercado global. Ele está ligado a uma lógica distinta: enquanto a *lógica produtiva* fundamenta-se na geração de *bens e serviços*, a *lógica financeira* procura *fazer dinheiro* sem passar pelo setor produtivo, considerando capital todos os títulos, obrigações, certificados e outros papéis passíveis de serem negociados sob a *promessa de liquidez*, sendo usados como meio de pagamento e, portanto, gerando valor, mais capital. É óbvio que a valorização dessa *mercadoria* está garantida, em última instância, pela esfera da economia real, ou seja, pelo *sistema produtivo* –, mas movimenta-se com tamanha rapidez e avidez em busca de maiores *taxas de lucro* que acaba por criar um mundo paralelo.

Retomando, então, a análise, Marx (1985) esclareceu como o capitalismo subsiste pela *exploração do trabalho* através da acumulação de valor (*mais-valia*) sobre os valores criados (*produção*). Os diferentes estágios do modo de produção capitalista foram se constituindo ao longo do tempo em função da busca de maiores *taxas de lucro* por meio

¹“A palavra debêntures é de origem latina e significa aquilo que deve ser pago. Nada mais é do que um empréstimo feito por alguém ou uma instituição para uma empresa. Quando você adquire a debênture de uma empresa de telefonia, por exemplo, empresta dinheiro a ela. Qual a diferença para uma ação? Com a debênture você não passa a ter controle sobre a empresa, ou seja, a ser um de seus proprietários. Essa é uma das vantagens para a companhia dessa forma de captação de recursos, caso ela não queira dividir o comando. Além disso, esse é um instrumento conhecido por permitir à empresa conseguir grande quantidade de recursos a baixo custo. O prazo de pagamento do empréstimo também é, em geral, mais longo do que nas outras formas de financiamento. As debêntures são muitas vezes escolhidas pela flexibilidade. A própria empresa define, em contrato, os juros e como vai pagar pelo empréstimo. Assim, ela pode adaptar o pagamento às suas necessidades, de acordo com a expectativa de retorno de um projeto, por exemplo”. Fonte: <https://economiaclara.wordpress.com/tag/o-que-significa-a-palavra-debenture/> - Acesso em 23.04.2018.

²Fonte: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/17156-requiem-para-o-neoliberalismo-ainda-e-cedo-entrevista-especial-com-leda-paulani> - Acesso em 23.04.2018.

do *aumento da produção* e das *taxas de mais-valia*, até que a repetição contínua desencadeasse não o aumento, mas a diminuição das *taxas de lucro*, esgotando o modelo, desenvolvendo uma crise e provocando novos arranjos e ajustes do capital, capazes de readequar o sistema e transitá-lo para um novo estágio. Nesse movimento, saindo da esfera da produção – sem nunca ter se desvinculado dela – atualmente o capital fortaleceu sua *dimensão fictícia*, mais além daquela obtida desde o surgimento da moeda. Cumpre, ainda, para podermos analisar as aplicações do novo modelo em âmbito educativo, antes verificar como se encadeou essa transformação do *capitalismo monopolista* em *capitalismo financeiro* (ainda mais concentrado).

1.2.2 A nova conformação do capital

Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos emergiram como maior potência capitalista, com suas grandes corporações assumindo a reconstrução da Europa e dominando o oriente. O modelo de desenvolvimento adotado, keynesiano, caracterizou-se pela constituição de um Estado forte, regulador da economia e promotor do desenvolvimento econômico, através de políticas fiscais e monetárias, investimento e endividamento público. Os países da periferia do sistema também aderiram a esse novo modelo e se abriram ao capital norte-americano, vislumbrando a oportunidade de se industrializarem e gerarem o crescimento econômico interno. Isso se fez numa onda desenvolvimentista de progresso à custa de endividamento externo. Os recursos obtidos eram destinados à realização de grandes obras, como usinas hidrelétricas, portos, rodovias, ferrovias, além de criarem ou robustecerem as indústrias de base (metalurgia, siderurgia, petroquímica e mineração).

As grandes corporações empresariais norte-americanas descentralizaram seu processo produtivo, investindo nesses países periféricos, passando a acumular seus lucros através da repatriação do capital investido e na administração das dívidas adquiridas por esses países.

O modelo de produção fordista, por sua vez, reorganizava e ampliava a produção estabelecendo rotinas, garantindo aumento da riqueza, o que se julgava necessário para o estabelecimento do novo *Estado do Bem-Estar Social*. O fordismo prometia que a rotinização das tarefas aumentaria o tempo livre dos trabalhadores, ao passo que a produção em massa garantiria melhores preços para os produtos. E a combinação de ambas geraria um consumo de massa – a integração social pela via do consumo. Tal

referência reconstruiu a Europa e o Japão, mas teve outros desdobramentos nos países da periferia do capitalismo. E subsistiu até a década de 1970.

A partir de então, esse modelo de desenvolvimento passou a manifestar sinais de esgotamento: por um lado, Europa e Japão já estavam reconstruídos, aumentando a competitividade no âmbito empresarial, provocando o superaquecimento das grandes economias mundiais e explosão da demanda agregada; por outro lado, ao longo da década de 1970, os países membros da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) e Golfo Pérsico desencadearam um embargo de grandes proporções ameaçando o abastecimento de petróleo para os Estados Unidos e Europa.

Os países produtores de petróleo buscavam formas de pressionar as economias ocidentais consumidoras do produto, diminuindo a produção e aumentando o preço. Entre outubro de 1973 e março de 1974, por exemplo, o valor do barril aumentou 400%, impactando fortemente as economias de todo o mundo. Até aquele momento, essa era a principal fonte de energia na produção e distribuição de mercadorias.

O novo cenário mundial que se apresentou, a partir de então, apontava para um horizonte de maior concorrência, de mercado contraído e crise energética. Para as grandes corporações empresariais, as regras que garantiram o crescimento da economia até então não serviam mais.

As medidas propostas para enfrentar o novo contexto apontavam para a necessidade de maior flexibilização do processo produtivo e ampliação de suas bases. Nesse sentido, o capital produtivo das multinacionais definitivamente se internacionalizou através da instalação de novas frentes onde encontravam maiores benefícios fiscais, trabalhistas, materiais e energéticos. Isso foi possível também devido a uma série de fatores: desenvolvimento e barateamento das telecomunicações; aperfeiçoamento da informática e criação de softwares mais precisos; padronização da administração, entre outros. Por fim, as grandes empresas de padrão fordista foram fragmentadas e substituídas por estratégias de terceirização da produção.

Em função dessas mudanças, abandonou-se o modelo de produção em larga escala, acabando com os estoques. Ao invés disso, expandiu-se o modelo japonês de produção sob encomenda, o gerenciamento *just-in-time* – bens a preços baixos e em menor quantidade atendendo uma demanda imediata do mercado. A produção buscou uma especialização por *nichos*, de maneira que o mercado foi segmentado para se evitarem as perdas, diminuir custos e maximizar lucros.

Desenvolveu-se o *pensamento neoliberal*, propondo desregulamentação da economia e do mercado de trabalho a fim de atrair investimentos e diminuir taxas de desemprego. Segundo esse pensamento, a *racionalização* da produção exige diminuição da matéria-prima, automatização dos processos e flexibilização das leis trabalhistas para recuperar as *taxas de lucro* que, por sua vez, irão reequilibrar o sistema. Nesse sentido, novas formas de contratação foram criadas – o *trabalho temporário*, *intermitente*, de *jornada parcial* – e disseminou-se o *trabalho informal*. Com tais medidas, as empresas ganharam margem de manobra para enfrentar o acirramento da concorrência. A reestruturação política do pensamento neoliberal estabeleceu o fim do Estado do Bem-Estar social, a imposição de uma política de austeridade fiscal, redução de gastos e diminuição do papel do Estado na economia.

Para o pensamento neoliberal, o capital deve ficar livre a fim de encontrar os melhores mercados que garantirão sua expansão. Assim, ao longo da década de 1980, a dívida pública de várias nações cresceu vertiginosamente, relacionada tanto à diminuição da poupança interna como à internacionalização da rolagem nos mercados financeiros. O nível das taxas de juros passou a ser ditado pelo mercado, tornando os Estados impotentes em sua regulação e acentuando a financeirização da economia (Chesnais, 1996).

É preciso ainda considerar o fato de que as grandes corporações empresariais (industriais ou de serviços) acumularam grande volume de capital durante a fase *monopolista*, permitindo atuarem também no mercado financeiro. Nesse sentido, a movimentação do grande capital, expandindo e globalizando os mercados, excedeu o âmbito da produção em sua ânsia reprodutiva, seguindo o caminho da concentração dos capitais existentes. Foi assim que, desde o acirramento da crise da produção ao longo da década de 1970, vários governos, a começar por Estados Unidos e Reino Unido, mudaram sua política em relação ao capital concentrado, dando condições para que pudesse atuar livremente. Tal acontecimento, conforme salienta Régnier (apud Chesnais, 1996), deve-se ao surgimento da concepção das *finanças* como uma espécie de *indústria*. Segundo esse entendimento,

O comércio de dinheiro e valores é encarado como atividade transnacional, objeto de competição, no plano mundial, entre agentes que procuram explorar da melhor forma suas próprias vantagens comparativas. Elas não são diretamente encaradas como meio de melhorar o processo de alocação de recursos no interior da economia britânica, e sim – tal como uma indústria de exportação – de explorar um certo *know-how*, a fim de extrair uma parte da renda mundial (Régnier apud Chesnais, 1996, p.240 – grifo do autor).

Em outras palavras, sem o controle da produção, agora disseminada mundialmente, os países centrais decidiram flexibilizar a movimentação do capital de suas corporações, permitindo que flutuasse em escala global – em busca de maiores vantagens para reproduzir-se – porque tal movimentação permitiria a extração de maiores recursos da renda mundial em seu benefício. A metáfora da indústria, no entanto, talvez não seja apropriada, em função de que a *laboriosidade humana* está ausente do processo, a não ser pelo *movimento especulativo*. De qualquer forma, trata-se de uma nova fase do capital em busca de maiores *taxas de lucro*, agora pela via da “expropriação” (no sentido de *extrair* uma parte da renda mundial) e centralização/concentração da riqueza.

Assim, o novo modelo encabeçado pelos Estados Unidos e Reino Unido, que já não comandavam hegemonicamente a produção industrial em suas fronteiras, priorizou o plano do capital financeiro. Por fim, o desmoronamento da União Soviética e o aparelhamento militar norte-americano, permitiram que os Estados Unidos assumissem a hegemonia econômica mundial com um papel fundamental na expansão do capitalismo financeiro de sua preferência. Apesar de uma rivalidade e disputas entre as diferentes escolas burguesas, prevaleceu a organização norte-americana, como analisa Chesnais (1996, p.19):

A rivalidade entre modos de organização do capitalismo (capitalismo “renano”, “nipônico” ou “anglo-saxônico”) não pode ir muito longe, depois de os Estados Unidos imporem aos demais exatamente as regras do jogo mais convenientes para eles próprios, calcadas nas necessidades do capital financeiro de características rentistas, de que são o epicentro. São eles, então, que ditam as regras do comércio e das finanças internacionais, através de seus posicionamentos no FMI e no GATT (agora Organização Mundial do Comércio, com maiores poderes de intervenção para impor aos países mais fracos as políticas de liberalização e desregulamentação), e também dos posicionamentos menos formais que ordenam o relacionamento interno do oligopólio mundial.

Nesse novo estágio do modo de produção capitalista, a riqueza continua sendo criada pela produção, “mas é a esfera financeira que comanda, cada vez mais, a repartição e a destinação social dessa riqueza” (Chesnais, 1996, p.13), acumulada e monopolizada pelos países centrais do sistema.

Resumindo, a reestruturação do modelo de desenvolvimento conduziu à globalização do sistema e à centralidade da esfera financeira, em detrimento da produtiva. Nela, o capital é que decide onde deve ir. Isso significa eliminar todo controle governamental, retomando a antiga política do *laissez-faire*. A aparente imparcialidade

do mercado, conduzindo esse processo de âmbito mundial, sugere que a liberdade de circulação de capitais, a supressão de restrições ao investimento internacional, a total abertura do mercado interno e a padronização de políticas macroeconômicas vão garantir o crescimento econômico local e a melhoria das condições de vida da população, mas essa é a pauta das economias centrais, em busca de novos mercados. Os governos nacionais, na verdade, se debatem entre realmente criar as condições ideais para atrair o capital financeiro internacional, necessário para os investimentos no país (mas, extremamente volátil e interesseiro), e tentar regulamentá-lo internamente, para que não flutue para outros mercados.

As condições que propiciaram a emergência do capitalismo financeiro, eliminando vários dos princípios e valores defendidos nos primórdios de sua consolidação, também foram suficientes para engendrar novas perspectivas acerca da educação. Na verdade, as mudanças no cenário político e econômico mundial repercutiram fortemente em todas as instâncias da vida em sociedade. Iremos analisar essas implicações na esfera da educação universitária.

1.2.3 A universidade em tempos de capitalismo financeiro

Segundo Marx (1985), a reprodução do sistema capitalista exige que sejam mantidas as condições materiais de sua continuidade. O autor cita Bernard de Mandeville para ilustrar sua tese:

Aqueles que ganham a vida com seu labor diário (...) não tem nada que os aguilhoie para serem serviçais senão suas necessidades, que é prudente aliviar, mas nunca curar. A única coisa que pode tornar o homem trabalhador esforçado é um salário moderado. Um pequeno demais torna-o conforme seu temperamento, desalentado ou desesperado; um grande demais, torna-o insolente e preguiçoso. (...). Do desenvolvimento até aqui segue que, numa nação livre em que não sejam permitidos escravos, a riqueza mais segura consiste numa porção de pobres laboriosos. (...). Para fazer a sociedade (que obviamente consiste em não-trabalhadores) feliz e o povo contente mesmo nas piores circunstâncias, *é necessário que a grande maioria permaneça tanto ignorante quanto pobre.* (Mandeville apud Marx, 1985, p.189 – grifo nosso).

Nesse sentido, Mandeville reconhecia a necessidade de que a grande maioria permanecesse ignorante e pobre. De fato, a atual fase do capitalismo produz uma grande massa de excluídos, pobres, ignorantes e marginalizados. Entretanto, ao mesmo tempo, demanda maior qualificação para um número cada vez menor de operários. Se, por um

lado, a cada dia e em virtude de muitos fatores a maioria da população precisa desenvolver *mais-trabalho* para auferir os mesmos ganhos, por outro lado cresce a procura por mão-de-obra especializada e em processo de contínua formação, à medida que se aperfeiçoam as tecnologias e se especializam os meios de produção. Assim, uma educação de cunho eminentemente funcional torna-se imperiosa.

A partir da revolução industrial se desenvolveu uma nova percepção de ensino superior, voltado para a produção e difusão de conhecimentos úteis ao desenvolvimento do sistema produtivo e da classe que o ancorava. Entrementes, o crescimento econômico dos países centrais promoveu a melhoria das condições de vida e trabalho de sua população, confirmando, naquele momento, o discurso de que o sistema, gerando riqueza por meio da produção, podia garantir que o desenvolvimento social chegaria a todos. Tal percepção começou a ruir com as crises de um modelo de crescimento exploratório e descompensado, responsável pelo acirramento da concorrência, concentração da riqueza, esgotamento dos recursos naturais e destruição do meio ambiente, empobrecimento da classe trabalhadora, saturação dos mercados, exclusão social, entre outras consequências.

Foi nesse contexto que a universidade, consolidando sua identidade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, estabilizou-se e sustentou o poder reproduzindo princípios e valores dessa mesma sociedade, ainda que com alguma crítica. Agora, porém, outro contexto político-econômico de caráter global projeta sobre ela novas expectativas, estudadas por vários autores. Analisaremos a contribuição de alguns deles.

Para Boaventura de Souza Santos (2011), ao final do século XX, mas já na esteira de transformações significativas ocorridas a partir da revolução industrial do século XIX, a universidade foi desafiada a assumir novas relações e a desempenhar novos papéis no interior da sociedade, o que desencadeou o surgimento de várias crises com as quais se debate até o presente. Ele aponta a existência de pelo menos três crises fundamentais: a crise de *hegemonia*, a crise de *legitimidade* e a crise *institucional*.

A primeira delas, segundo o autor, situada no âmbito da própria formação universitária, diz respeito à pressão vivenciada pela instituição, chamada a capacitar rapidamente para o mercado de trabalho. A universidade tradicionalmente esteve voltada para a formação cultural das elites, “a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos” (Santos, 2011, p.9). Nesse sentido, o desenvolvimento do capitalismo industrial trouxe consigo uma gama de novas tecnologias e a necessidade de formar mão de obra competente para atuar no sistema.

Incapaz de atender prontamente às novas demandas, a universidade foi perdendo espaço para outras instituições criadas com esse fim, o que resultou na chamada *crise de hegemonia*. No final do século XX, a universidade já não era a única instituição respondendo pela formação em nível superior e pela produção de pesquisa.

A *crise de legitimidade* surgiu em decorrência dos novos paradigmas impostos pela produção de bens em larga escala para consumo das massas. Como assinalamos acima, a crescente demanda por profissionalização pressionou a abertura do mercado educacional, de maneira que a formação de nível superior foi deixando de ser privilégio de alguns grupos sociais e a universidade também foi instada a oferecer oportunidades iguais de ingresso e capacitação para as classes populares da sociedade. Já não era legítimo que o conhecimento estivesse compartimentado em saberes hierarquizados, com acesso permitido somente àqueles a quem a universidade pudesse credenciar mediante competências que ela mesma tivesse estabelecido. Não se reconhecia a legitimidade de seus critérios para julgar quem poderia ou não estudar.

E, por fim, a *crise institucional*, decorrente da perda de sua efetiva autonomia, uma vez que a universidade, agora, era chamada a apresentar resultados de sua atuação gerando produtos ou impactos positivos no meio social. Nesse sentido, a autonomia universitária, reivindicada como condição para que pudesse operar estabelecendo seus próprios valores e objetivos, entrou em crise diante da exigência de ações que concretizassem sua participação efetiva no enfrentamento dos problemas da sociedade.

Ou seja, a instituição foi obrigada a *deselitizar-se*, mas sem perder as características que desenvolveu, ao longo do século XX, na produção e difusão do conhecimento. Apesar de não conseguir resolver suas crises, a universidade tentou administrá-las, no sentido de mantê-las sob controle, por meio de uma atuação que Santos (2011) definiu como *reativa, dependente e imediatista*. Em outros termos, as crises não foram devidamente enfrentadas e a situação da universidade no momento atual tem se agravado ainda mais. Na verdade, a situação é bem mais complexa agora, uma vez que a instituição enfrenta tais conflitos envolvida em um novo contexto político-econômico e sociocultural com múltiplas implicações em sua funcionalidade, a qual vai sendo conduzida por um alinhamento de natureza internacional.

É preciso considerar que as universidades se distinguem de outras instituições de ensino superior, surgidas no contexto de expansão do mercado educacional, mas distinguem-se também entre si, segundo o modelo próprio que adquirem em seus países

de origem. Nesse sentido, as crises acima delineadas confrontam-se agora com outra perspectiva de universidade imposta ao redor do mundo, numa recente onda colonialista.

Trata-se de uma nova cultura universitária, consolidada inicialmente nos Estados Unidos e Reino Unido, que vem se organizando internacionalmente através de outras estruturas acadêmicas, modos de operacionalização, gestão do trabalho intelectual, fomento à pesquisa, produção e transferência de tecnologias, criação de patentes e gerenciamento de negócios. O atual modelo universitário busca formas de lucratividade, assemelhando-se ao setor produtivo. Silva Junior (2017, p.128) comenta:

As universidades dos Estados Unidos também se globalizaram, contudo não exatamente da mesma forma que as corporações. Pesquisadores têm participado das redes mundiais de produção de conhecimento e estudos demandados pela nova economia e, como os custos das pesquisas têm crescido de forma acelerada, as políticas federais têm promovido cooperações internacionais para reduzi-los. Com a redução do número de estudantes americanos interessados em ciência e engenharia, as universidades passaram a recrutar estudantes estrangeiros, pesquisadores para estas carreiras, os quais se tornam, desta maneira, força de trabalho global e, novamente, o sucesso deles também retorna aos EUA na forma de vantagem global do país, em razão da nova divisão internacional do trabalho acadêmico. [...]. Os processos de globalização das corporações e universidades tendem a convergir para o mercado por meio da produção de conhecimento intensivo demandado pela nova economia, movimento que se observa com relação aos produtos que, também, se constituem neste canal de convergência.

É a chamada *New American University*. Silva Junior (2017) destaca que sua origem está marcada pela busca de um *conhecimento matéria-prima*, demonstrando uma nova perspectiva de reprodução do capital, desde a exploração comercial da própria pesquisa. Em certo sentido, tais investimentos representam uma espécie de pacto de liquidez futura, em que o capital é aplicado sob a promessa de lucros a partir de um conhecimento capaz de produzir inovações, o que também não tensiona o equilíbrio do processo produtivo imediato.

O processo de busca de comercialização do conhecimento matéria-prima nos Estados Unidos iniciou na biotecnologia, em seguida, na medicina, engenharia e, por meio de outras formas, como os Centros de pesquisa de parceria empresa-universidade, e muitas outras mais. Expandiu-se para todas as áreas do conhecimento, e os direitos autorais nunca foram tão reclamados. Os professores muitas vezes recebem por artigo publicado, contudo, devem deixar seus direitos de autor para a universidade comercializar mundialmente. Segundo Slaughter e Rhoades (2010), os *copyrights* atualmente rendem para as universidades tanto quanto as patentes e as transferências de tecnologia. Trata-se do que chamam de *New American University*. (Silva Junior, 2017, p.87)

Esse modelo universitário se expandiu, alavancado também pela crescente relevância do mercado educacional que, ainda no início dos anos 2000, apresentava números expressivos, conforme os estudos realizados por empresas de análise econômica, como Merrill Lynch:

Um mercado gigantesco, muito fragmentado, pouco produtivo, de baixo nível tecnológico, mas com grande procura de tecnologia, com um grande déficit de gestão profissional e uma taxa de capitalização muito baixa. O crescimento da capital educacional tem sido exponencial e as taxas de rentabilidade são das mais altas: 1.000 libras esterlinas investidas em 1996 valeram 3.405 em 2000, ou seja, uma valorização de 240%, enormemente superior à taxa de valorização do índice geral da bolsa de Londres, o FTSE: 65% (Hirtt apud Santos, 2011, p.29).

Os números, sem dúvida, impressionaram, de maneira que cresceu o interesse do capital pela abertura desse mercado e a eliminação de suas barreiras. Para pressionar o processo de mercadorização do ensino foi criado um discurso ideológico, formulado em 2002, durante o Fórum da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (EUA-OCDE). De acordo com ele, o atual estágio de desenvolvimento humano forjou a *sociedade da informação*, o que equivale a dizer que a vida agora depende, como nunca antes, do conhecimento, e é preciso investir cada vez mais na promoção desse conhecimento para o aumento da eficiência e a melhoria das condições de vida. Nesse sentido, a universidade deve estar a serviço da sociedade da informação e da economia baseada no conhecimento, deve abandonar totalmente o velho esquema tradicional de ensino-aprendizagem, aperfeiçoando seus instrumentos formativos, incorporando as novas tecnologias da informação, estabelecendo novos tipos de ensino e de gestão.

O conceito de *sociedade da informação*, bem como a maior parte das ideias que daí se seguem, nasceu da visão de mundo disseminada pelos países capitalistas centrais, os quais ignoram a realidade daquelas sociedades distanciadas desse contexto. Como representam a percepção hegemônica, as demais sociedades são avaliadas a partir do centro, avançando em direção a ele. Segundo essa perspectiva ilusória, o descompasso existente entre o centro e a periferia do capitalismo não inviabiliza o processo imitativo, pelo contrário, potencializa-o, uma vez que impõe a necessidade de *incorporar* o modelo como condição para também alcançar o *progresso*. Assim, o Banco Mundial promoveu essa perspectiva alardeada como *progressista* direcionando recursos para os países periféricos e semiperiféricos implantarem as mudanças necessárias.

No Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação, através do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior e em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), viabilizou uma linha de financiamento de cerca de R\$ 750 milhões para instituições de ensino superior, com recursos provenientes de empréstimo do Banco Mundial. Estes recursos foram em grande parte canalizados para as universidades privadas. Desde 1999, o BNDES emprestou R\$ 310 milhões às universidades privadas e apenas R\$ 33 milhões às universidades públicas (Santos, 2011, p.33).

Desse modo, o pensamento neoliberal defende a abertura do mercado educativo, de olho na demanda pelo ensino superior em expansão e na exploração comercial do conhecimento oriundo das pesquisas. A *New American University* tornou-se o modelo da nova *World Class University*, exportada para o mundo com a promessa de que todos se beneficiarão de igual forma, alcançando o desenvolvimento econômico e social, através da produção do chamado *conhecimento matéria-prima*. No entanto, longe de criar o mesmo efeito na periferia do capitalismo, a *transnacionalização* está servindo mais para criar um laço de subserviência ao poder central, não repercutindo em benefício das reais demandas locais.

Bernheim (2010, p.36), define o sentido de *transnacionalização* da educação, bem distinto do conceito de *internacionalização*, que era a prática até então desenvolvida pelas universidades:

(...) enquanto na internacionalização se luta, seguindo as diretrizes da Declaração mundial sobre a educação superior de 1998, por uma cooperação internacional solidária com ênfase na cooperação horizontal, baseada no diálogo intercultural e respeitosa da idiossincrasia e identidade dos países participantes, assim como o desenho de redes interuniversitárias e de espaços acadêmicos ampliados, na transnacionalização se trata de facilitar o estabelecimento em nossos países de filiais de universidades estrangeiras, de uma cooperação dominação, além disso, por critérios assistencialistas, assim como a venda de franquias acadêmicas, a criação de universidades corporativas auspiciadas pelas grandes empresas transnacionais, pelos programas multimeios e universidades virtuais, controladas por universidades e empresas dos países mais desenvolvidos.

A nova perspectiva, no entanto, parece ganhar força no cenário acadêmico. Analisando a situação nacional, Silva Junior (2017, p.250) afirma:

As universidades, sob as diretrizes do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, o CNPq e do Ministério da Educação, da Capes, entre outros órgãos do Estado, produzem novo paradigma de universidade. Neste paradigma, tem centralidade o novo tipo de conhecimento requerido. Isto é, conhecimento

matéria-prima que, de pronto, possa ser transformado em produtos, processos e serviços e alcance no mercado mundial, tal como se pode ver consolidado nas instituições americanas. [...]. As parcerias das IFs brasileiras com instituições mundiais são destacáveis numa nova divisão internacional do trabalho acadêmico articulada com o lugar do país na geopolítica mundial, na qual o sucesso de países emergentes ou periféricos resulta em maior vantagem para os países centrais.

A característica central dessa nova identidade universitária é a mudança de seu *status de instituição social* para o de *organização social* (Freitag, 2004). Ora, o que define uma instituição é sua identidade específica, que a distingue no conjunto das demais instituições sociais. No caso da *instituição social universitária*, sua marca singular, historicamente constituída, era a produção e difusão do saber científico, distinto do saber religioso e autônomo frente ao poder do Estado. Com essa identidade associada às atividades de ensino, pesquisa e extensão, a universidade estruturou-se como instituição social autônoma ao longo do século XX. Porém, para Freitag (2004), a articulação entre pesquisa, ensino e extensão não é harmoniosa, e a recente ascensão da pesquisa sobre as demais funções representou a consolidação de um modelo universitário desastroso. É o que ele vê acontecendo na atualidade, com o predomínio da pesquisa sobre o ensino e a pressão desenfreada por uma investigação capaz de promover inovação tecnológica transformando a universidade em uma *organização social*. Com efeito, elas foram reformadas e reconstituídas, deixando de ser *instituições formativas* para se tornarem *organizações de produção e controle do conhecimento*, passando a se guiar pelo planejamento administrativo e pela previsão e gerência das atividades. Converteram-se em empresas preocupadas com a eficácia e com uma contínua adaptação às demandas sociais e econômicas, deixando para trás a herança cultural nelas depositada. São agora guiadas pelo pensamento neoliberal, com seus critérios de racionalidade organizacional, crescimento da produtividade e minimização de custos. Diríamos, portanto, que a nova *Universidade de Classe Mundial* se caracteriza, fundamentalmente, por assegurar a prevalência de uma racionalidade técnica, em detrimento da crítica, cada vez mais voltada ao cuidado dos meios e processos e sem interesse pela análise das finalidades.

As relações estabelecidas por esta nova percepção do trabalho científico ultrapassam a pesquisa e sua exploração comercial, alcançando a esfera da graduação, os processos de ensino, a atuação do professor, a interlocução com a sociedade, enfim, toda a estruturação universitária. O que se consolida é a supremacia da racionalidade técnica instrumental, própria das organizações empresariais, orientando cada dimensão da atividade acadêmica, em prejuízo de uma formação cultural diversificada. Trata-se de um

modelo que intensifica a semiformação em curso, pois a educação perde seu viés crítico-reflexivo e a instituição passa a operar em função de critérios próprios do meio produtivo. Não é mais de seu interesse discutir e questionar a própria atuação e os reflexos sociais dela, mas apenas gerenciar recursos disponíveis e maximizar a produção científica.

Ou seja, as universidades passaram a oferecer seus serviços como bens no mercado, tornando-se empresas públicas que comercializam a produção de maneira a obter os recursos necessários ao próprio financiamento. O maior beneficiário desse sistema é o próprio setor produtivo, já familiarizado com esse tipo de transação comercial. Mas, o benefício regional é ínfimo se comparado com a vantagem estratégica das nações centrais, para onde convergem todas as parcerias.

Ainda não está claro o alcance dessas transformações que colocam as instituições em uma dinâmica empresarial de caráter global, em que as práticas adotadas vão muito além dos limites estabelecidos pelas demandas do mercado local. Silva Junior (2017, p.255) demonstra como a internacionalização do ensino e das instituições serve à estratificação universitária em nível mundial e a um “novo processo de divisão internacional do trabalho em que as pesquisas que tragam maior poder político e econômico estejam muito bem protegidas nos países anglo-saxões”.

Ou seja, as universidades, que já foram instituições voltadas à execução de um projeto de país, interessadas no desenvolvimento do conhecimento e difusão da cultura, em contínua comunicação e crítica da sociedade, agora são conduzidas a operar no formato de empresas produtoras de conhecimento *matéria-prima*. Na verdade, o modelo em curso fragmenta os processos de ensino, pesquisa e extensão, de modo que a organização setoriza cada uma dessas dinâmicas. A *pesquisa tecnológica*, mais valorizada, é conduzida em *Centros* especificamente criados para isso, reunindo apenas pesquisadores altamente especializados, subsidiados pelo setor produtivo.

Essa reestruturação, obedecendo ao princípio neoliberal da racionalização e da administração funcional da sociedade, transforma a universidade em uma organização voltada à produção de conhecimentos úteis ao seu aperfeiçoamento e, portanto, à sua reformulação e reprodução, como cópia refinada de si mesma.

Na década de 1990, foi criado um *ranking* internacional para avaliar as 1000 melhores universidades do mundo todo, desde essa referência organizacional. O acesso à categoria de *World Class University* garante uma visibilidade mundial, posicionando a *marca institucional* no mercado, o que por sua vez significa o ingresso de recursos, de maneira similar às grandes corporações empresariais. A partir da instauração desse

modelo universitário, as instituições se afastam do processo de formação cultural, desenvolvimento do pensamento crítico e da conjugação de conhecimentos científicos e humanísticos. Magistério, pesquisa e extensão ganham conformações totalmente inéditas.

Os professores perdem a estabilidade, são empregados sem concurso, por meio de contratos flexíveis, sem dedicação exclusiva. A docência, nesse novo modelo, tem dupla função: por um lado, objetiva transmitir rapidamente conhecimentos para a inserção imediata no mercado de trabalho, tendo em vista que, em pouco tempo, esses conhecimentos estarão ultrapassados e os profissionais estarão desempregados. Por outro lado, visa ao treinamento de novos pesquisadores, encaminhando aqueles que se destacam para os *Centros de Pesquisa*. É o que vem acontecendo em escala mundial.

Como se vê, o novo modelo converte as instituições vinculadas em subsidiárias das organizações centrais. Sob o argumento de uma efetiva *colaboração* sem fronteiras e construção coletiva de uma inteligência, essa nova divisão internacional do trabalho permite que o conhecimento acumulado em pesquisa e os avanços tecnológicos alcançados sejam transferidos para as instituições centrais ou adquiridos pelas organizações associadas a elas, de modo que sempre estão à frente das demais. Ainda assim, o novo modelo é visto como um aperfeiçoamento inevitável do sistema e que redundará em benefícios para todos:

Para vários autores, a globalização é essencial à nova economia. A natureza global representa, tanto uma desconcentração das corporações com sede nos Estados Unidos quanto questões de pesquisa vindas desta esfera no âmbito mundial. Há países que já desenvolveram, com base em acúmulo de pesquisa, avanços tecnológicos nas áreas automobilísticas, computadores e tecnologia de informação, entre outras. “O sucesso desses países na pesquisa e na transformação dela em produtos, serviços e processos voltam para os Estados Unidos por meio de produtos de alta tecnologia e serviços, o que é uma relevante vantagem global” (Slaughter; Rhoades, 2010, p.17). Para os autores essa seria a pedra de toque para se compreender a nova divisão internacional do trabalho acadêmico e a privilegiada posição dos Estados Unidos ao disseminarem a concepção da *New American University* como a *World Class University*. Os principais países e instituições multilaterais passaram a induzir o novo paradigma de universidade, reforçando a posição de país hegemônico dos Estados Unidos. (Silva Junior, 2017, p.128 – grifos do autor)

As principais *instituições multilaterais* ocupadas nessa tarefa são, sem sombra de dúvida, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC) que, como vimos acima, são controlados pelos Estados Unidos.

Para Santos (2011), tão logo os investimentos governamentais no ensino público foram abandonados, bem como o *projeto de país*, o Banco Mundial e, logo em seguida,

a Organização Mundial do Comércio, foram responsáveis por transformar a educação superior em um serviço regulamentado pelas leis do mercado. Foi assim que, a partir de 1994, ela foi incluída como um dos doze setores do *Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (General Agreement on Trade in Services – GATS)*, tornando-se, finalmente, mercadoria de elevada demanda no contexto mundial, capaz de articular lucros e acesso ao nível superior de ensino. Entretanto, sua exploração dependia de regras universais capazes de viabilizar o negócio pela eliminação de barreiras que o protecionismo nacional continuava impondo em diferentes países, de modo que o GATS se tornou um dos assuntos mais polêmicos da educação superior.

Na verdade, o acordo concretiza o processo de *transnacionalização*, denunciado por Bernheim (2010), conforme já apontamos. A proposta do GATS distingue a possibilidade de quatro tipos de oferta de serviços universitários entre países – algumas já estabelecidas entre universidades há anos: o ensino além-fronteiras, através da educação a distância (EAD) e das universidades virtuais; a formação em outro país, através de incentivos ao estudo no estrangeiro; as parcerias comerciais, em que universidades estrangeiras ofertam cursos pelo sistema de franquia ou contratação de instituições locais; e o deslocamento temporário de docentes e/ou pesquisadores para atuarem em instituições locais. Contudo, a cooperação é regida por critérios exclusivamente comerciais, os países signatários são guiados por normas rigidamente mercantis, e não há nenhuma garantia de benefício mútuo entre os membros.

Devido a esse caráter comercial, o GATS encontrou muita resistência e muitas críticas por parte dos educadores, levando os Estados Unidos a criarem, juntamente com a União Europeia, em 2012, o *Acordo no Comércio de Serviços (Trade in Services Agreement – TISA)*, uma espécie de *clone* do GATS, porém muito mais rígido e sigiloso. O novo tratado propõe a liberalização de dezessete segmentos da economia – entre eles, a educação –, bem como a desregulamentação nas concessões de licenças, serviços financeiros, telecomunicações, comércio eletrônico, transporte marítimo e deslocamento de trabalhadores qualificados. A proposta contém cláusulas de *confidencialidade* que determinam segredo sobre o que está sendo negociado. Apenas os técnicos têm acesso ao conteúdo, mas, graças as revelações da organização *WikiLeaks*, alguns dados foram vazados. O convênio, na verdade, busca atender aos interesses das grandes empresas do capitalismo central, em detrimento dos interesses públicos dos países menos desenvolvidos que participarem dele.

O Brasil ingressou nas negociações do TISA em novembro de 2016. Segundo o governo brasileiro, o país deve negociar para não ter de aderir posteriormente sem nenhum poder de influência. Na perspectiva de seus defensores, significa tornar as economias dos países-membros mais competitivas no cenário internacional, atrair mais investimentos para o setor de serviços, além de facilitar e aumentar o acesso ao mercado de trabalho entre os participantes. Em outras palavras: em tempos de globalização econômica, os investidores locais percebem uma oportunidade de se associarem ao grande capital protegendo-se de possíveis instabilidades e, concentrando-se, multiplicar-se. Na verdade, a percepção de um mercado local a ser explorado (e não de uma cultura local da qual se faz parte) é o aspecto-chave desse posicionamento, pois, historicamente, o país é visto por suas elites como espaço de exploração e enriquecimento próprio.

Por outro lado, essas novas perspectivas lançadas pelo modelo neoliberal para o ensino superior esvaziam o sentido de educação como *direito* público subjetivo, sob responsabilidade do Estado para a formação dos cidadãos e constituição de uma sociedade democrática. Passa a ser definido simplesmente como *serviço*, que pode ser prestado pela iniciativa privada. Agora, a competência *figurativa* do Estado se restringe a regular, avaliar e controlar as organizações que prestam esse serviço, de modo que atendam as exigências de qualidade estipuladas e recebam autorização para continuar fornecendo-o.

1.3 O modelo de ensino superior brasileiro

A perspectiva investigativa histórica que estamos desenvolvendo em busca da extensão universitária exigiu que percorrêssemos, ao menos em grandes lances, a trajetória do modelo econômico capitalista para, nele, avaliar o posicionamento da universidade e então, a partir daí, verificar os componentes que a identificam. Vimos as últimas transformações do capitalismo, algumas de suas novas exigências para o ensino de nível superior e agora queremos observar o itinerário recente da graduação em âmbito nacional, antes de adentrarmos na temática específica da extensão.

No Brasil, as pressões pela abertura total do mercado educativo, de um lado, e as ambições de ingressar na nova fase financeira do capitalismo global, de outro, tornaram o ensino superior palco de múltiplas disputas. O setor foi escolhido como área estratégica capaz de alçar o país ao nível de desenvolvimento tecnológico e científico, mas também sofreu pressões por ter se tornado um mercado em ampla expansão e demanda reprimida.

Em decorrência dessas perspectivas, o ensino superior brasileiro foi se tornando também espaço do capitalismo, tanto no sentido de uma abertura comercial para exploração das *empresas de educação* como também no âmbito *universitário*, onde o *capitalismo acadêmico* designa “o conjunto das atividades que tendem à capitalização sobre a base da pesquisa universitária ou do conhecimento universitário especializado, que é realizado na busca de soluções para problemas públicos ou comerciais” (Slaughter e Leslie apud Casanova, 2001, p.218).

Do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é um direito público subjetivo, dever do Estado e da Família (Brasil, 1988, Artigo 205). Essa noção, no entanto, aos poucos foi sendo questionada a fim de consolidar a nova percepção: a de que a educação é um bem adquirido pela via do mercado. Nesse sentido, o *pensamento neoliberal* desenvolveu a ideia de que a educação é um bem público *de caráter global*, passível de comercialização. Ao incluir o novo adjetivo *global* ao caráter da educação, entendida anteriormente como *bem público* apenas, tal racionalidade destaca que esse *bem* não representa uma *reserva de mercado* do Estado, podendo ser liberado à iniciativa empresarial. O fato de a educação ser um bem público subjetivo, cuja realização compete à família e ao Estado para a devida inserção à vida social, como expressão da cidadania, é diminuído em razão de outra sua característica: a inserção no mercado de trabalho, sobretudo em se tratando de educação superior.

Uma revisão das principais medidas adotadas pelo país ao longo das últimas décadas ajuda a esclarecer como esse processo foi sendo implementado.

1.3.1 Trajetória do ensino superior brasileiro na economia globalizada

O quadro geral do ensino superior no Brasil insere-se no contexto de crise da educação universitária, a partir das transformações do capitalismo avançado, como vimos. Desde o início do novo século, são muitos os fatores que engendram essa crise e estão ligados ao declínio das ideologias, aos modelos conservadores ultrapassados, às novas imposições dos organismos internacionais, às políticas neoliberais de efeitos desagregadores, à adoção de novos critérios como o de *eficiência* e *produtividade*, à privatização do ensino superior, à mercantilização de serviços, às mudanças que restringiram o financiamento universitário, à massificação do ensino, entre tantas outras. No entanto, apesar do quadro recente, a crise nacional pode ter raízes mais profundas que, embora não seja o foco de nosso estudo, tentaremos explicitar ao longo da exposição. Na

atualidade, refere-se aos novos desdobramentos da ordenação do capital que incentiva a criação de *instituições de ensino* cujo objetivo maior são os lucros, mas que também vai impondo alterações nas instituições existentes, como as *universidades*, transformadas em “empresas lucrativas, ou parecidas com as lucrativas, ou como parte de empresas lucrativas” (Casanova, 2001, p.218).

Se considerarmos o período histórico um pouco anterior ao atual, observaremos que as universidades, de alguma forma, já estavam em conflito com as demandas do setor produtivo nacional. Gurgel (1986), analisando a reforma universitária do regime militar, que resultou na promulgação da Lei 5.540, de novembro de 1968, apresenta o pensamento do Professor Newton Sucupira, um dos integrantes da equipe de trabalho, que assim se exprimia:

A reforma se impunha como imperativo de transformar uma instituição rotineira, limitada à formação dos clássicos profissionais liberais, *numa universidade dinâmica, dedicada à investigação científica, articulada com as necessidades técnicas da industrialização e principalmente identificada com o processo de mudança sociocultural que caracteriza a sociedade brasileira moderna.* (Sucupira apud Gurgel, 1986, p.81- grifos do autor)

E mais adiante, interpretando o modelo a ser seguido pela reforma da instituição universitária, afirmava:

Não pode deixar de ser vista como uma unidade de produção que “em certo sentido” deve ser considerada como uma *verdadeira empresa* cuja finalidade é produzir ciência, técnica e cultura em geral. Como toda empresa moderna, há de racionalizar o seu processo de produção para atingir o mais alto grau de *rendimento* e de *produtividade*. Certamente, trata-se de empresa *sui generis*, cuja produção intelectual não poderia ser aferida por critérios estritamente econômicos. De qualquer maneira, a universidade como forma de organização do saber não pode fugir ao imperativo da *racionalização*, que é uma das características maiores das sociedades industriais. Por isso mesmo há de transformar suas estruturas e processos de administração empírica em modos de gestão de caráter científico. (Sucupira apud Gurgel, 1986, p.81- grifos do autor)

Apesar da referência à formação de uma *cultura geral*, o objetivo maior da reforma, sintonizada com as perspectivas liberais, era a vinculação da universidade ao setor produtivo, desvinculando-a de uma perspectiva *clássica e rotineira*. Depois de vinte anos de ditadura militar e da redemocratização do país, tais perspectivas continuaram presentes, no sentido de tornar a instituição comprometida com a formação de uma *sociedade industrializada*, em conformidade com a histórica formação social baseada na

exploração do trabalho, desde os tempos da escravidão colonial. Estudos (Carvalho, 2007; Souza, 2015; 2017) mostram que essa perspectiva jamais foi suplantada, tendo sido, na verdade, escamoteada por meio de uma *orquestração intelectual de caráter sociológico*, desenvolvida pela pesquisa universitária na década de 1930, como um dos esforços do Estado Novo. Nesse discurso, o país estruturou-se essencialmente dando continuidade ao *patrimonialismo* herdado dos portugueses, de maneira que foram negligenciadas as ressonâncias da *escravidão* na constituição da sociedade. Ao descuidar dessa violência, tal sociologia afirma que a luta por privilégios e a construção de alianças entre as classes sociais foram resultado de meros arranjos comerciais e econômicos, quando na verdade carregam valores e princípios socioculturais que se desdobram na estratificação das classes sociais contemporâneas. Com efeito, sem o resgate e percepção dessas marcas, não é possível analisar o anseio por uma *sociedade industrializada* – portanto, de *industriais* e *operários* –, em que as demais possíveis singularidades são sempre avaliadas pelo grau de participação no grupo dos *possuidores* ou *despossuídos*. Talvez por isso o país não consiga desenvolver um ensino superior pautado em outros referenciais senão os da *produção* e do *consumo*.

Desse modo, após a redemocratização, os princípios *neoliberais*, formulados pelo *Consenso de Washington*, em 1989, foram incorporados na reestruturação econômica dos governos civis que se seguiram. A característica principal dessa reestruturação foi a mudança na concepção do Estado e do seu papel na economia. O *plano real*, implantado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, atrelado às análises de Washington, alinhou a economia brasileira ao processo de globalização, promovendo reformas macroeconômicas, privatização de empresas estatais e abertura irrestrita do mercado (fim de barreiras protecionistas, impostos, etc.).

Em relação à educação superior, o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* estabeleceu uma série de proposições marcadas pela racionalidade técnica: “as universidades passam a ter um papel de ‘ativista em criar um bom clima de negócios e a se comportar como uma entidade concorrencial na política global’ (Harvey apud Silva Junior e Spears, 2012, p.8). Nesse âmbito, distinguimos as ações implementadas no *ensino superior*, como um todo, daquelas direcionadas à *universidade pública em particular*.

A *universidade pública* foi considerada estratégica para o crescimento econômico nacional, devendo comprometer-se com o desenvolvimento da pesquisa científica, a criação de novas tecnologias e a formação de pesquisadores. E sofreu a pressão para

atender todas essas expectativas a curto e médio prazo.

Os ex-presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), e a atual Dilma Rousseff (2011 - Presente) têm olhado para a universidade brasileira como de importância estratégica e meio para crescimento econômico. O Plano Real estabeleceu uma economia mais estável no Brasil possibilitando a privatização, a expansão da classe média e a inovação. As universidades públicas foram reformuladas para se tornar os pivôs da expansão econômica brasileira, porém ao lado da oportunidade acadêmica existe a pressão para inovar e contribuir para o crescimento econômico a curto e médio prazo. (Silva Junior e Spears, 2012, p.7).

Por sua vez, as políticas direcionadas ao *ensino superior como um todo* podem ser analisadas através do lançamento, em 2001, do primeiro *Plano Nacional da Educação* (PNE), na esteira da forte expansão iniciada, na verdade, ainda durante o regime militar³. A grande meta proposta por esse primeiro plano era “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (PNE apud Giolo, 2006, p.19), que, na época, correspondia a menos de 12% dessa população, segundo o próprio documento. Giolo (2006) analisa essa expansão, alavancada pelo setor privado, destacando que o crescimento incorporava setores médios que ainda não tinham acesso à educação superior e um significativo contingente das classes populares. Porém, um contingente de “candidatos sem recursos econômicos para arcar com as despesas da educação superior privada” (Giolo, 2006, p.26).

Assim, enquanto a *universidade* era escolhida para o papel estratégico de promover o desenvolvimento econômico do país por meio de sua inserção no universo da ciência e da tecnologia de ponta, formando *pesquisadores* e, por que não dizer, a *classe industrial*, deixava-se para a *iniciativa privada* a expansão do ensino superior, a formação do *operariado*. Isso revela o caráter preconceituoso e elitista da política implantada, de acesso controlado à universidade através de um vestibular que só incorporava as classes sociais mais altas.

Entretanto, a liberação do mercado de ensino de graduação à iniciativa privada para atender a demanda reprimida dos setores médios e populares e, ao mesmo tempo, capacitar rapidamente para o mercado de trabalho mostrou-se equivocada, pois a população não tinha recursos suficientes com que pagar os estudos. De fato, a questão do financiamento estudantil ainda não havia sido tomada a sério, o que veio a acontecer

³ Dados de Giolo (2006, p.20) apontam que, na década de 1970, as matrículas no ensino superior cresceram 223,7%, enquanto que os cursos superiores aumentaram 51,5%, demonstrando o crescente interesse do país por essa etapa do ensino, sobretudo voltada à formação de mão de obra.

somente a partir de 2003, quando o governo Lula reforçou a política de acesso através de concessão de bolsas, regime de cotas, lançamento do *Programa Universidade para Todos* (PROUNI) e várias outras formas de financiamento e incentivos à graduação.

1.3.1.1 Diversificação das instituições e alinhamento com o capital

O novo modelo de educação de nível superior adotado pelo país buscava atender diferentes interesses e, por isso, estruturou-se a partir da criação de diferentes instituições de ensino. Reservou à universidade um papel especial, segundo suas expectativas, e ao mesmo tempo atendeu tanto à pressão internacional pela abertura do mercado educativo quanto às exigências do mercado produtivo interno que ansiava por profissionais de nível técnico com capacidade de adaptação frente às constantes inovações tecnológicas.

Segundo alguns autores (Cunha, 1991; Sampaio, 2000; Durham e Sampaio, 2001), desenvolveu-se uma política educacional com ênfase na qualificação profissional, através da proliferação de instituições isoladas, sem qualquer interesse pela pesquisa, mas fundamentalmente restrita à função do ensino e formação profissionalizante. Foi criada a figura do *Centro Universitário*, entidade também sem compromisso com pesquisa e pós-graduação *stricto sensu*, mas com relativa autonomia frente ao Ministério da Educação. As *universidades*, por sua vez, continuaram atendendo ao artigo 207 da Constituição Federal que dispõe: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão"⁴.

A *autonomia didático-científica* significa que a universidade tem liberdade para definir seus currículos, abrir novos cursos e mesmo deixar de ofertar algum (tanto na graduação como na pós-graduação e na extensão), além de estabelecer suas linhas prioritárias de pesquisa e os meios que serão utilizados para financiá-las. A *autonomia administrativa* refere-se à liberdade de se organizar internamente, aprovando os próprios estatutos e as formas de estruturação pedagógica (adotando ou não o sistema de departamentos, créditos, etc.), além de estabelecer os sistemas de promoção de pessoal, regime de trabalho e níveis salariais máximos. Já a *autonomia de gestão financeira* diz respeito à liberdade para alocar e remanejar os recursos disponíveis entre as despesas com pessoal, custeio e capital, enquanto que a *autonomia patrimonial* se refere à liberdade para constituir patrimônio próprio e obter recursos de diferentes formas, utilizando-os

⁴ Brasil, 1988. Constituição Federal, artigo 207.

também segundo suas próprias determinações. São prerrogativas que asseguram um lugar de destaque às universidades e podem garantir um desempenho de excelência em suas atribuições, embora no momento presente a situação seja bem outra.

Defensores do modelo neoliberal, como Castro (2003), justificaram a diversificação das instituições para que a universidade se tornasse, essencialmente, espaço para a preparação das elites que iriam assumir os postos de liderança, enquanto que as demais instituições, em maior número, preocupavam-se com a capacitação profissional ou técnica, podendo desenvolver, segundo sua especificidade, uma linguagem mais apropriada a essa formação.

Na perspectiva de Silva Junior e Spears (2012, p.4), o que realmente aconteceu na sequência das novas orientações governamentais é que “a educação superior entrou em uma era em que foram iniciados processos para transformá-la de um setor público estruturado e regulado pelo governo para um setor semipúblico, a fim de responder à demanda e à competição econômica”.

A responsabilidade pela educação em nível superior, portanto, foi transferida do *Estado* para o *mercado*, de maneira que o primeiro se desobrigou de uma tarefa que, em verdade, nunca deixou de ser a mesma da que agora o mercado assume, e isso desde os tempos coloniais. A diferença é que agora, em conformidade com essa política, intensificou-se o processo de mercadorização do ensino e mudou o papel do Estado.

O próprio Estado, como empresa que também deve se guiar por critérios de eficiência e eficácia, estabelece os indicadores para avaliar a produtividade e a lucratividade de suas organizações, de maneira que as universidades passam a seguir as metas administrativas instituídas para impulsionar seu êxito. Nesse sentido, atendendo suas novas competências de regulação e avaliação, a União estabeleceu as metas para o ensino superior através do atual *Plano Nacional da Educação* (PNE), que tem vigência de 10 anos e foi regulamentado pela Lei N^o.13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014)⁵. As novas metas são as de número 12, 13 e 14⁶ e tratam da expansão do acesso à academia, da melhoria da qualidade relacionada com a ampliação de mestres e doutores ao índice de 75% dos docentes e, conseqüentemente, da expansão de vagas para a formação desses mestres e doutores. São regulamentações essencialmente

⁵ Fonte: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/Lei/L13005.htm#meta20> Acesso em 20.08.2014.

⁶ Fonte: <http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em 20.08.2014.

administrativas, em que mais uma vez se fala em expansão do acesso e de vagas – como é interesse do mercado –, mas não se abordam outras questões relativas ao trabalho dos professores, às condições de ensino, aos objetivos da aprendizagem. Sem dúvida, são aspectos importantes, porém, não representam o essencial, pois, na verdade, o espaço educativo continua sendo instrumentalizado para reproduzir a sociedade binária dos proprietários e trabalhadores.

A partir dos esforços dessa política, houve uma grande expansão do setor privado. O *Censo da Educação Superior Brasileira – MEC/INEP de 2016*⁷ afirma que 87,7% das instituições de ensino superior no país são privadas e, dentre elas, 88,4% são faculdades. As universidades, por sua vez, correspondem a pouco mais de 8% do total de instituições e, dentre elas, 54,8% são públicas. O setor privado, portanto, abrange predominantemente instituições sem interesse por pesquisa, mais voltadas ao ensino e à qualificação profissional, em que os investimentos são menores e as taxas de lucro, mais altas.

Houve um crescimento da educação superior em direção às camadas da população antes afastadas desse nível de ensino, aqueles que puderam arcar com as despesas ou que conseguiram aporte governamental. Dentre os ingressantes em 2016, 82,3% foram em instituições privadas (75,3% dessas matrículas, viabilizadas por programas do governo para o financiamento estudantil, como o FIES e o PROUNI), de modo que, no Brasil, em cursos presenciais, há 2,5 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública.

Entretanto, um movimento contrário a esse até aqui apresentado tem sido percebido na esfera universitária. O acesso e permanência de estudantes oriundos de classes populares nas universidades públicas vem crescendo, nos últimos anos, graças às várias políticas implementadas com essa finalidade, como reação dialética das classes sociais excluídas desse espaço. Segundo dados do IBGE, em 2004, apenas 1,4% dos estudantes do ensino superior pertencentes aos 20% com os menores rendimentos frequentavam universidades públicas; em 2013, essa proporção chegou a 7,2%⁸.

A chegada desses estudantes mudou bastante o perfil das universidades públicas brasileiras, como veremos adiante. O quadro geral da graduação em nível superior no

⁷Fonte: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf> – Acesso em 02.01.2018.

⁸Fonte: <<http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2014/12/alunos-mais-pobres-ampliam-presenca-em-universidades-publicas>>- Acesso em 04.09.2017.

país, segundo os dados do censo 2016, revela que as universidades, agora, detêm 53,7% das matrículas dos cursos de graduação (86,7% delas, nas universidades públicas), indicando que a maioria dos estudantes escolhe a universidade pública não só pela gratuidade, mas também pensando na qualidade de sua formação.

Contudo, a maioria dos estudantes de graduação permanece no setor privado. Com efeito, a educação concretizou-se como horizonte de ampliação do capital. Grandes grupos internacionais já conhecem o potencial do mercado de serviços educacionais brasileiro. As cinco empresas de capital aberto do setor de Educação no país – *Kroton, Estácio Part, Somos Educa, Ser Educa e Anima* – alcançaram um volume de 6 bilhões de reais em receitas, ao longo do primeiro semestre de 2016⁹. Considerando os dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD/2016*¹⁰, segundo o qual apenas 32,8% dentre os jovens de 18 a 24 anos estavam frequentando escola e somente 23,8% cursavam o ensino superior, os números desse mercado podem crescer muito mais.

Assim, temos, de um lado, a expansão do ensino superior alinhada a uma dinâmica interna do país que explora a desigualdade social – e tais forças nem sempre são convergentes. E, de outro lado, temos uma expectativa de desenvolvimento social e econômico motivando as classes sociais historicamente excluídas do progresso nacional a ingressarem, cada vez mais, no ensino superior. Entretanto, o caráter eminentemente pragmático dessa educação, desconectado de uma formação cultural mais ampla, tende a não produzir o *desenvolvimento social* que, apesar de tudo, a expectativa dos estudantes alimenta. Como dissemos, essa parece nunca ter sido a perspectiva do ensino superior brasileiro.

Ainda na década de 1990, Frigoto (1995) alertava para uma falsa percepção envolvida na educação. Segundo ele, “essa concepção da educação como fator econômico vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o milagre da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações” (Frigoto, 1995, p. 18). A simples expansão do ensino superior, no entanto, não alcança a inclusão social ou o desenvolvimento esperado, pois trata-se de um projeto guiado pelos

⁹Fonte: <<http://www.sabe.com.br/blog/detalhe/setor-de-educacao-crescimento-de-ebitda-e-resultado-liquido>> - Acesso em 23.04.2018.

¹⁰Fonte: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>> - Acesso em 23.04.2018.

interesses do capital. A situação piora se considerarmos as diferentes regiões do país:

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009 (PNAD, 2010), com referência à relação entre escolarização e renda familiar, as Regiões Norte e Nordeste apresentam os piores índices em termos de defasagem educacional de alunos pobres, com idade entre 15 e 24 anos – em termos percentuais, o total de alunos que cursam o ensino médio na Região Norte atinge a 45%, enquanto que na Região Nordeste, 41%. Estes índices, quando comparados à Região Sudeste, com aproximadamente 60,5% para a mesma faixa etária, indicam a desigualdade entre os estados da federação brasileira que se encontram distantes ou próximos dos centros econômico-político-sociais hegemônicos (Silva Junior e Spears, 2012, p.10).

Assim, o projeto nacional de inserção na economia globalizada, instrumentaliza o ensino superior do país para atender às demandas do mercado, e o faz perpetuando as desigualdades produzidas historicamente ao longo do desenvolvimento do capitalismo, sem contar o fato de que tais demandas do mercado não são ilimitadas e franqueadas a todos os que concluíram essa formação.

1.3.1.2 A dimensão social da universidade e o interesse do capital

A perspectiva de Freitag (2004), que expusemos acima, entende que a transformação das universidades em organizações empresariais foi desencadeada pela predominância da pesquisa sobre as demais funções da instituição. É preciso, no entanto, analisar esse processo desde a perspectiva mais ampla do desenvolvimento das forças produtivas.

Com efeito, o capitalismo é o responsável pelo desenvolvimento das forças produtivas. A busca pelo lucro promove os investimentos em capital constante, isto é, em máquinas e ferramentas capazes de impulsionar a produção. Por consequência, as inovações científicas e tecnológicas em áreas como a informática, telecomunicações, biotecnologia, transportes, entre outras, representaram um avanço que permitiu o incremento da indústria. Desse modo, o itinerário do processo de acumulação do capital está ligado também ao desenvolvimento de um conhecimento capaz de impulsionar o crescimento econômico, de maneira que sua expansão tornou-se essencial. E rapidamente foi possível associar tal conhecimento à dinâmica da pesquisa desenvolvida pelas instituições universitárias.

Para Didriksson (apud Goergen, 2010, p.899) “durante as últimas décadas ocorreu um reconhecimento explícito do caráter econômico que tem a educação superior, por sua

particular relação com a produção de certo tipo de conhecimentos vinculados com a indústria e o desenvolvimento”.

Assim, cresceu a importância da pesquisa em relação às demais funções universitárias. Por outro lado, com os avanços científicos acelerando a produção e aperfeiçoando o sistema, surgiu também a necessidade de qualificar o operariado, por meio de uma formação mais técnica. Foi quando a universidade, instada a atender as exigências da produção especializada, viu-se diante das crises já anunciadas, tendo de abandonar o compromisso com uma formação humanista para promover inovação científica e tecnológica a curto e médio prazo, ao mesmo tempo em que capacitava mão de obra competente. As dificuldades encontradas para adequar-se plenamente aos novos paradigmas possibilitaram ainda o surgimento de outras instituições com essa finalidade.

Ocorre, entretanto, que os processos de *privatização* do ensino superior, a reordenação das universidades para atuarem em *colaboração* com o capital privado, a *instrumentalização* das pesquisas e outras formas de exploração do trabalho dos pesquisadores não tiveram o êxito esperado, conforme constatou o documento do Banco Mundial, *The World Bank's Economic Growth in the 1990's: Learning from a Decade of Reform* (World Bank, 2005). O documento reconheceu que as instituições de ensino superior privadas não alcançaram o aporte científico e formativo demandado pelo mercado e pelas empresas, de maneira que o Estado foi novamente chamado a interferir no setor. Porém, agora, de acordo com a cartilha neoliberal, não se tratava de devolver ao Estado o comando da Educação, mas antes, de trazer o Estado (e a instituição universitária) definitivamente para o comando do mercado, isto é, de reorganizar o Estado e as universidades para atuarem desde uma perspectiva empresarial.

Nesse sentido, o Banco Mundial cobrou uma profunda reformulação das instituições públicas, a fim de que pudessem atender às demandas do contexto social (fundamentalmente vinculadas ao setor produtivo), adequar-se a padrões internacionais na qualidade de seus serviços, assimilarem princípios administrativos e gerenciais em suas práticas cotidianas. As exigências impostas às instituições tentavam superar as resistências e dificuldades encontradas nos processos de pesquisa gerenciados pelo setor privado, de modo que se intensificaram as discrepâncias entre os interesses comerciais das grandes empresas investidoras, de um lado, e a relevância dos trabalhos para as instituições e pesquisadores em suas respectivas localidades, de outro.

Por causa disso, o Estado passou a intervir de diferentes modos para implementar as políticas estabelecidas pelo Banco Mundial, como a *transnacionalização* da educação,

de forma a garantir os recursos que a organização disponibiliza com esse fim. O país acredita que as novas diretrizes produzirão o desenvolvimento econômico nacional, através da capacitação do operariado e da criação de tecnologias inovadoras para a indústria, mas essa é uma aposta bastante controversa. De fato, os recursos subsidiam majoritariamente a formação desenvolvida por instituições sem vínculo direto com a produção de conhecimento, voltadas à certificação em massa de estudantes ao nível da graduação, atendendo os interesses imediatos do mercado, enquanto que as pesquisas em andamento nas universidades convergem para as instituições dos países centrais do capitalismo, onde se transformam em vantagem competitiva no desenvolvimento de novos produtos e serviços.

Portanto, o conhecimento produzido, comercializado através de artigos científicos, segue a trajetória global do capital fluante, sem compromissos com as demandas locais. Já os programas de pós-graduação, voltados para *a pesquisa aplicada*, tendem a oferecer material especializado para o mercado transnacional, através de projetos com resultados práticos imediatos, de modo que se perde de vista a *pesquisa de base* e um planejamento estratégico voltado para as necessidades locais. Por fim, a tendência é que as universidades abandonem a preocupação com o desenvolvimento humano e cultural dos cidadãos, perdendo definitivamente sua relação com a reflexão, a crítica e o diálogo com o conhecimento.

A formação em andamento, seja na esfera privada, seja na pública, vai se alinhando aos novos paradigmas epistemológicos determinados pelo capitalismo financeiro: abertura do mercado ao capital internacional, novo entendimento acerca da ciência e da tecnologia e de sua *transnacionalização*, novas formas de desenvolvimento de pesquisa (básica e aplicada) e novo papel das instituições de ensino. Trata-se, enfim, de outra configuração da instituição universitária – cuja autonomia acadêmica e institucional é guiada pelo setor produtivo, pelas demandas que orientam a criação de cursos, as pesquisas que devem ser desenvolvidas e a tecnologia que deve ser aperfeiçoada. Agora, o conhecimento produzido só se *universaliza* pela via do mercado: pela formalização de patentes e comercialização de produtos.

Silva Junior e Spears (2012, p.5) afirmam:

Defendemos que o ensino superior brasileiro está sendo socialmente reorganizado como uma mercadoria (a exemplo de bens, serviços e produtos financeiros) que atende as demandas da economia política global contemporânea, definindo áreas de conhecimento prioritárias pelo governo federal brasileiro com

valores de mercado diferentes, mas, de acordo com o seu valor estratégico e percebido. Essa percepção de valor é o resultado da nova divisão do trabalho no contexto da globalização econômica.

Nesse sentido, as universidades, federais sobretudo, mais sujeitas às ações dos governos, vão “deixando de ser locais de conhecimento construído com base em estudos clássicos (humanidades) para desenvolver produtos de educação que atendam às demandas do mercado global” (Newman e Couturier apud Silva Junior e Spears, 2012, p.4).

Toda essa pressão do capital evidencia uma tendência que, no entanto, não é a única força atuante no cenário universitário. A instituição não deixa de ser constrangida também pela chamada *sociedade civil organizada* que, por meio de sindicatos e associações, conselhos e movimentos sociais, ONGs e representações de grupos minoritários, entre outros, vai ingressando no ambiente acadêmico cada vez mais consciente da responsabilidade social que a acompanha. E isso vem acontecendo na sequência da abertura institucional às classes populares ingressantes na universidade, a partir das novas políticas de acesso (cotas, vagas remanescentes, *Sistema de Seleção Unificada – SISU*). Esse movimento, aliás, apesar de não ter muitas vezes a receptividade necessária por parte das instituições e de ganhar um direcionamento para os setores institucionais que têm alguma relação com suas demandas, representa a grande chance de a Universidade não se perder definitivamente nas tarefas a ela impostas pela nova *World Class University*. Segundo o documento *Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012* (Brasil, 2012, p.35):

A universidade é por excelência espaço de produção do conhecimento, de vanguarda, instituição construída a partir do compromisso de promover o desenvolvimento humano e *alavancar o desenvolvimento social pela formação de pessoas*, do caráter científico e da *promoção de ações para além de seus muros*, que cotidianamente buscam expressar seu compromisso social, *conectando-a com a vida das cidades e pessoas*. *Perseguir essa vocação é uma importante tarefa do governo e dos dirigentes dessas instituições.* (Grifo nosso)

Assim, a trajetória do ensino superior brasileiro na economia globalizada trouxe para a esfera da educação, e especificamente para o ambiente universitário, as demandas do setor produtivo e as pressões das universidades *mundializadas*, mas trouxe também os estudantes das classes populares em busca de ascensão econômica e social, além de outros grupos sociais antes excluídos desse espaço de participação, demonstrando que a

instituição tornou-se foco de grandes expectativas por parte de diferentes agentes, entre vários outros interesses ali existentes. As consequências dessa conjuntura teremos que analisar com mais cuidado, pois estruturam a fragmentação responsável pelo processo de *semiformação* em andamento.

1.3.2 Desdobramentos da participação nacional no novo ensino superior

Seguindo a crise do capitalismo industrial, instaurado na década de 1970, e o subsequente declínio do *Estado de Bem-Estar Social*, que nunca chegou a existir de fato entre nós, as transformações do modelo econômico desencadearam o surgimento do capitalismo financeiro, aperfeiçoado graças ao desenvolvimento da ciência e o surgimento de novas tecnologias em várias áreas. Impôs-se a circulação sem fronteiras do capital, em busca dos investimentos mais rentáveis.

Nesse contexto, a Educação se tornou horizonte favorável com promessa de grandes lucros devido à explosão da demanda por mão de obra qualificada, conduzindo as distintas instituições a se organizarem segundo certo perfil mercadológico, e a se constituírem de forma a atender novos princípios norteadores, traçados pela racionalidade neoliberal. A teoria do *Estado mínimo*, lançado pelo *Consenso de Washington*, tirando do Estado a responsabilidade pelo provimento de uma educação pública gratuita, forçou o país a deixar com a iniciativa privada a tarefa de capacitar tecnicamente as novas gerações e a alinhar suas instituições universitárias ao novo modelo acadêmico de *transnacionalização* da pesquisa, exploração comercial do trabalho intelectual e concentração do conhecimento em certas instituições centrais do sistema, postergando o compromisso com uma formação clássica humanista que, em verdade, só existiu enquanto a instituição esteve essencialmente vinculada às elites. Atualmente, 82,3% dos estudantes do ensino superior brasileiro estão matriculados no setor privado e as universidades públicas vão se reorganizando conforme o modelo imposto pelas *World Class Universities*. Inseridas cada vez mais no modelo norte-americano, elas seguem as diretrizes das instituições matrizes, como o desenvolvimento de pesquisas em âmbito global articuladas à produção e comercialização do *conhecimento matéria-prima*.

Entretanto, outros setores da sociedade também exercem pressão sobre as instituições universitárias, exigindo um maior compromisso dos educadores e pesquisadores com as demandas da população, interessados em promover uma ciência mais atenta às necessidades locais, capaz de impulsionar o desenvolvimento regional.

Essa realidade pode ser interpretada como uma espécie de reação *contra hegemônica*, desencadeada pelo próprio movimento de integração das classes populares ao ensino superior para qualificação de mão de obra.

E qual o resultado das tensões que tal realidade suscita? Quais as consequências do ingresso das instituições de ensino superior federais nas *World Class Universities*?

Observa-se a existência de um duplo movimento: em determinado momento, a partir de 2003, o governo passou a investir na expansão da rede pública de ensino superior: criou a *Universidade Aberta do Brasil – UAB*, para ofertar cursos na modalidade a distância (EAD), vinculada às universidades federais; criou o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*, para abertura de novos *campi* pelo interior do país; expandiu a oferta dos cursos de extensão promovidos pelo Ministério da Educação. Dessa forma, ainda que momentaneamente, o Estado retomou a responsabilidade pela formação em nível superior investindo, sobretudo, no desenvolvimento de cursos e programas nas áreas do conhecimento mais sensíveis às demandas da sociedade. Em função disso, vem sofrendo forte pressão internacional pelo fim da gratuidade do ensino superior.¹¹

Por outro lado, os governos também permitiram maior participação do setor empresarial nas universidades, através da criação de convênios com alocação de recursos para a construção e aparelhamento de laboratórios e o desenvolvimento de pesquisas que resultassem em novos processos ou produtos. Assim, as universidades desenvolveram espaços de aprendizagem a partir de diferentes perspectivas ideológicas:

Os cursos mais concorridos e competitivos são determinados pelo mercado. Em seus programas de graduação e pós-graduação, encontra-se a produção do conhecimento matéria-prima mais elevado. A estes cursos acorrem somente os alunos com expressiva cultura geral, que, em geral, passaram por boas escolas privadas no ensino médio e que pertencem aos estratos sociais mais abastados da sociedade. Estes alunos são os que geralmente aproveitam o programa *Ciências sem Fronteiras*, fazem seus doutorados, estágios fora do país e pós-doutoramentos. Além da divisão internacional do trabalho acadêmico, há uma divisão nacional da oferta da educação superior que reproduz as desigualdades sociais e regionais do país (Silva Junior, 2017, p.251 – grifos do autor).

Goergen (2010) já havia observado que as políticas relacionadas ao ensino superior, implantadas no Brasil na década de 1990, em consonância com as perspectivas

¹¹Fonte: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>> - Acesso em 23.04.2018.

neoliberais adotadas naquele momento, não sofreram grandes alterações nos anos seguintes, “embora tenham sido feitos investimentos na criação de novas universidades federais e na geração de programas democratizantes de acesso e permanência na educação superior” (idem, p.906).

Tais considerações, articuladas com as análises de Silva Junior (2017), nos permitiram concluir que a *solução brasileira* permaneceu fiel à perspectiva de fundo, neoliberal, garantindo os investimentos externos no país, incentivando o alinhamento das universidades federais ao modelo norte-americano, ao mesmo tempo em que aproveitou a *fragmentação da universidade*, decorrente dessas transformações, para terceirizar ações de caráter social e assistencial, pautando-se na antiga perspectiva de sociedade cindida entre *possuidores e despossuídos* em que o Estado, sem transformar as situações, atende paliativamente a população marginalizada. Em outras palavras, o país adotou uma solução que acentuou a desigualdade social preexistente ao permitir a estratificação dos cursos de nível superior. Ao mesmo tempo em que queria atender às demandas da economia globalizada, pretendia controlar outros setores da universidade mais sensíveis às reivindicações da sociedade, e o fez vinculando esses setores às suas políticas de assistência. Desse modo, perpetua-se a desigualdade e intensifica-se a estratificação que a universidade talvez não tivesse intenção de sustentar.

Temos um modelo, portanto, que fomentou a inserção das instituições universitárias, com ampla tradição em pesquisa e inovação, nas *World Class Universities*, ao mesmo tempo em que impulsionou setores internos, com experiência de alavancar políticas públicas, para o atendimento das demandas sociais mais urgentes. As ações sociais da universidade – ações extensionistas, sobretudo – estão associadas ao ensino e à pesquisa, não tendo caráter assistencialista nem propósito de substituir as instâncias normais de atendimento à população. Mas são, muitas vezes, instrumentalizadas pelo poder público, acostumado a desenvolver políticas clientelistas.

Ao submeter-se voluntariamente a esse modelo organizacional de cunho empresarial, a universidade se homogeneiza, as tensões são desfeitas e fragmentadas em microproblemas circunscritos aos setores específicos que devem abordá-los desde os indicadores propostos pela avaliação institucional. A racionalidade que comanda tais processos é eminentemente técnica e instrumental, circunscrita à resolução mecânica dos problemas e ao aperfeiçoamento do sistema.

Nesse sentido, a diversificação dos espaços de aprendizagem e a diferenciação do valor educativo do ensino, da pesquisa e da extensão alteram também o entendimento

acerca dos propósitos de cada uma dessas funções. Ganha força a percepção de que o conhecimento desenvolvido pela pesquisa deve ter uma aplicação imediata, sobretudo voltado às demandas do setor produtivo. O ensino, por sua vez, deve ter um caráter utilitário e promover uma rápida capacitação para o mercado de trabalho. E a extensão torna-se eminentemente espaço de prestação de serviços à comunidade, tanto na implementação de políticas públicas quanto na atenção às demandas do setor produtivo.

E qual é a implicação dessas mudanças no âmbito da formação profissional dos estudantes de graduação? Para responder a essa questão, teremos que investigar a extensão universitária implementada no país, a forma como os diferentes atores a consolidaram e as mutações decorrentes de uma variada percepção acerca de sua identidade.

1.4 Para onde vão a universidade e a extensão universitária?

Concluimos esse primeiro capítulo reconhecendo que a escalada de concentração do capital, deslocado da esfera da produção para uma pura virtualidade, representa uma dinâmica que alcança toda a sociedade, inclusive a universidade, conduzida a migrar para a esfera do mercado, para a padronização e racionalização de suas funções sob uma perspectiva neoliberal, que opera desde a centralidade do raciocínio técnico.

Nesse sentido, as relações entre universidade e sociedade estão submetidas predominantemente aos interesses comerciais, que pressionam a instituição a desenvolver pesquisas de rápida aplicação no mercado, com resultados lucrativos e capacitação de pessoal para atuar no sistema. Ao mesmo tempo, a universidade enfrenta pressões de setores e grupos da sociedade antes excluídos de seu espaço, passando a desempenhar um importante papel, por meio de seus agentes institucionais em diálogo com as diferentes organizações, na discussão de problemas e situações conflitivas e na implementação de políticas públicas, alinhada aos interesses do Estado, também instado a reformular-se segundo as perspectivas empresariais. Gerenciando essa diversidade de interesses, a racionalidade técnica instrumental, conduzindo as melhores ações a serem implementadas, segundo esquemas funcionais pré-estabelecidos, consolidando a semiformação em curso.

A nova universidade que se estrutura desenvolve processos de ensino que capacitam os estudantes ao trabalho; realiza pesquisas capazes de resultar em novas

tecnologias e produtos; e presta serviços através de seus programas de extensão. Entretanto, ainda subsiste o modelo tradicional, cuja missão segue sendo a de conjugar diferentes saberes e tradições, discutindo e criticando cada racionalidade, de modo a colaborar na assunção de uma sociedade cosmopolita, embora tal identidade se enfraqueça a cada dia.

O alto preço a ser pago pela sociedade com a desestruturação e desarticulação das funções universitárias é sua impossibilidade de discutir a realidade e atender às reais necessidades sociais, que estarão circunscritas ao âmbito da produção e do consumo. A formação para a cidadania estará extinta. A reprodução institucionalizada da consciência administrada pretenderá permanecer alheia à violência e à barbárie. Diante de tais possibilidades, especial relevância adquire a *dimensão extensionista* da universidade, responsável por articular ensino, pesquisa e realidade social. Embora também esteja associada a uma percepção técnica de educação, a extensão universitária ainda pode desenvolver outras perspectivas, como veremos nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

A incursão pelo universo das relações que se estabelecem entre *sociedade e universidade*, mostrou como essa última, ao mesmo tempo que absorve as transformações do modelo econômico, pode influenciar os desdobramentos da primeira, através das especificidades de suas funções. Por meio das articulações entre ensino, pesquisa e extensão, a universidade se insere na sociedade e nela desempenha a função pedagógica, o desenvolvimento da pesquisa científica e ações comprometidas com a comunidade, ainda que seja submetida às pressões do sistema, como as recentes demandas do setor produtivo. Instada a operar predominantemente pelo viés de uma racionalidade técnica, a universidade reconfigura suas ações de ensino, pesquisa e extensão por essa categoria de conhecimento, assumindo um caráter semiformativo. Deriva daí que, no capitalismo contemporâneo, temos um novo horizonte de perspectivas acerca da formação de nível superior, do papel da universidade e, especificamente, da extensão universitária em suas conexões com as demais funções.

A extensão nasceu aproximando a universidade da sociedade na implementação do ensino e da pesquisa, de maneira que a indissociabilidade dessas três áreas de atuação identificam a instituição. Entretanto, o discernimento acerca da extensão e sua importância na dinâmica acadêmica não foi sempre o mesmo ao longo do tempo, variando também de acordo com os atores envolvidos em suas atividades.

Nesse segundo capítulo queremos analisar esses entendimentos para, em seguida, abordar a temática das políticas de extensão universitária propostas para as universidades públicas brasileiras, com os principais aspectos que integram as discussões. Veremos que, embora as percepções acerca da extensão sejam diferentes e exista um esforço no sentido de sistematizar e orientar a área, o perfil identitário da universidade tende a estabelecer os objetivos preponderantes das atividades extensionistas, de maneira que a nova configuração institucional acaba formatando-a segundo suas perspectivas.

2.1 Extensão Universitária: diferentes entendimentos ao longo da história

Ao longo dos séculos, a universidade passou por profundas reformas em sua tarefa educativa, tornando-se espaço de discussão de diferentes perspectivas, lugar de pesquisa e inovação do conhecimento, de observação e intervenção sobre a realidade, incorporando muitos anseios, tradicionalmente ligados aos interesses das elites.

As crises que a universidade enfrenta na atualidade nascem das novas exigências e expectativas a que está sujeita por parte de novos e distintos integrantes, nem todos exclusivamente oriundos das classes hegemônicas. Com efeito, as recentes perspectivas incorporadas pela universidade tornaram-na, mais que nunca, universo de múltiplas percepções acerca da realidade. É pouco provável que, na atualidade, ela constitua um organismo homogêneo, seja pela via do poder institucional, seja pela via da argumentação dialógica. A ausência de uniformidade, entretanto, é que permitiu o surgimento de importantes espaços de expressão das diferentes racionalidades.

A extensão universitária tornou-se um deles. Ela não está irrevogavelmente delimitada – não é unívoca –, embora sua origem tenha sido marcada por um viés bastante definido. É preciso considerar as distintas perspectivas que historicamente desenvolveu para poder compreender seu alcance na atualidade. Com efeito, a percepção do que é extensão também foi se modificando, assumindo uma diversidade de interpretações. Sob a denominação de *extensão universitária* são englobadas as mais diferentes atividades – tanto quando se tenta conceituá-la como quando se trata de justificar as práticas acadêmicas que não se enquadram em outras categorias. Segundo Souza (2010)

Essa expressão – *Extensão Universitária* – por diversas vezes é usada para caracterizar algumas práticas docentes, na forma de um rótulo que se aplica numa tentativa de identificar e classificar.

Sua concepção, quando identificada, parece sempre atrelada a proposições individuais, sem maiores cuidados com uma construção teórica. Há uma variação sobre o seu entendimento, na dependência direta dos interlocutores que se encontram pelo caminho (Souza, 2010, p.11 – grifos da autora).

O estudo da extensão e de suas manifestações confirma a tese segundo a qual o entendimento de uma realidade está diretamente vinculado ao lugar desde onde se observa tal fenômeno. Um olhar sobre os diferentes interlocutores da extensão, com suas demandas e formas específicas de concretizá-la, nos ajudará a desenhar o horizonte mais amplo com o qual estamos trabalhando e a esclarecer algumas das razões de sua diversidade.

Com efeito, uma é a abordagem dos estudantes universitários; outra, a dos organismos governamentais que estabelecem políticas educativas; e outra, ainda, a das próprias instituições de ensino superior que interpretam as políticas governamentais e as demandas da sociedade na qual se inserem. O fio condutor que articula as diferentes percepções de extensão continua sendo a relação entre *universidade e sociedade*.

2.1.1 O entendimento dos estudantes acerca da extensão universitária

A percepção que os estudantes têm da extensão universitária não deriva da elaboração desse conceito e nem mesmo da existência concreta dessa área nas instituições, mas vincula-se, sobretudo, ao compromisso que, enquanto universitários, eles estabeleceram com a sociedade. Para melhor apreender essa trajetória, baseamo-nos em Souza (2010), que também analisou o envolvimento estudantil nos mais diversos episódios da história política do país. Consideraremos três momentos distintos: um primeiro período, da época colonial até a criação da *União Nacional dos Estudantes – UNE*, em 1937; um segundo período, da criação da UNE até o golpe militar de 1964; e um terceiro período, do regime militar até os dias atuais.

O primeiro período é marcado por ações pontuais e esporádicas. Embora assim fossem, ações fragmentadas, surgidas segundo o calor dos acontecimentos do momento histórico, diferentes pesquisadores (Poerner, 1968; Cunha, 1986; Gurgel, 1986; Souza, 2010), entendem que os estudantes sempre apresentaram alguma atuação política e/ou social em sua realidade histórica. Nesse período, por exemplo, quando o Colégio dos Jesuítas, na Bahia, já realizava uma formação em artes e teologia, as primeiras ações nas quais os estudantes se envolveram retratam sua atuação contra a invasão francesa, de 1710, e, depois, no movimento da inconfidência mineira, de 1788. Há relatos de envolvimento de estudantes também nas lutas pela abolição dos escravos e pela república (Cunha, 1986). Em 1852, foi criada a *Sociedade Dois de Julho*, na Faculdade de Medicina da Bahia, cujo objetivo era alforriar escravos.

Não obstante essas iniciativas, somente em 1910 aconteceria o primeiro *Congresso Nacional dos Estudantes*, em São Paulo, e, a partir da fundação da *União Nacional dos Estudantes - UNE*, em 1937, as ações estudantis deixariam de ser regionais e esporádicas para se tornarem mais coordenadas e unificadas nacionalmente.

O segundo período histórico analisado é fruto dessa nova configuração do movimento estudantil, a partir da criação da UNE. Antes, em 1918, aconteceria, na

Argentina, o primeiro grande marco da atividade estudantil na América Latina, o *Manifesto de Córdoba*, no qual estudantes e trabalhadores se uniram nas lutas estudantis e trabalhistas, uns apoiando as reivindicações dos outros em defesa da construção de uma nova sociedade. Tal movimento viria a influenciar enormemente as primeiras atividades da UNE, desde sua fundação.

Fundada em 1937, na esteira do golpe que instituiu o Estado Novo, a UNE desde logo se envolveu no cenário social e político, combatendo o fascismo e defendendo uma aliança política com os aliados, na Segunda Guerra Mundial. Essa atuação esteve, em grande parte do tempo, orientada por uma perspectiva de esquerda, muitas vezes alinhada aos interesses partidários socialistas (PCB) e das dissidências da *Juventude Universitária Católica – JUC* – embora também tenha havido momentos em que o movimento assumiu um perfil de direita, a par com os interesses do Estado (sempre ligado à classe hegemônica) e até mesmo influências norte-americanas (como no período de 1951 a 1956). Mas, a organização estudantil, em grande medida, estruturou-se sintonizada com os movimentos estudantis latino-americanos.

Já em 1938, logo após sua fundação, a UNE se engajou na defesa de uma ampla reforma da educação brasileira. Um plano de sugestões foi elaborado, em que se propunha uma reforma universitária. Segundo o documento, a universidade devia, por função, desenvolver o conhecimento e métodos de estudo e pesquisa, além de difundir a cultura e dar assistência integral aos estudantes. Além disso, o plano proposto pela UNE falava em *democratização da universidade*, sua *autonomia*, e uma *reorganização da vida acadêmica* capaz de colocar a instituição em sintonia com os destinos da sociedade. Reinvidicações essas já presentes no *Manifesto de Córdoba*, de 1918.

Dentre as principais ações e iniciativas desenvolvidas pela UNE, desde seu surgimento, se destacam os inúmeros movimentos surgidos no final da década de 1950 e início da década de 1960, antes do golpe militar, sobretudo, através das ações que sucederam os *seminários nacionais* da reforma universitária, promovidos pela entidade nos anos de 1961, 1962 e 1963. Estes eventos fortaleceram ações como o *Serviço de Extensão Cultural*, da Universidade Federal de Pernambuco, que promovia a alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire; o *Movimento de Cultura Popular*, nascido já em 1960, em articulação com a Prefeitura de Recife – PE, cujo foco de atuação era a alfabetização e a educação; o *Centro Popular de Cultura*, como decorrência das ações anteriores, que promovia o teatro político entre as classes populares, em São Paulo e Rio de Janeiro, conseguindo o apoio de muitos intelectuais da época; e a *UNE-Volante*,

uma comitiva de artistas e diretores da UNE que percorria o país divulgando as propostas da entidade juntamente com a programação cultural dos *Centros Populares de Cultura* (CPC).

Todas essas iniciativas revelam o envolvimento estudantil em atividades políticas, sociais e culturais, coordenadas pela UNE em âmbito nacional. Embora muitas delas não contassem com o suporte institucional da universidade, pode-se considera-las atividades extensionistas, uma vez que representam a percepção estudantil do caráter político da educação universitária.

O terceiro período histórico é marcado pelo golpe militar de 1964. Depois dele, a UNE posicionou-se contrária ao regime, o que resultou no incêndio de sua sede, no Rio de Janeiro, e na destruição dos documentos relativos ao *Centro Popular de Cultura*. A entidade foi cassada e passou à clandestinidade. O regime militar rapidamente tratou de criar uma nova instituição, o *Diretório Nacional dos Estudantes–DCE*, alinhado aos seus interesses e projetos para o ensino superior, e o movimento estudantil ficou desagregado.

A UNE ainda permaneceu atuante, sobretudo nas questões relativas à educação, como, por exemplo, a denúncia dos acordos firmados entre o MEC e a USAID (*United States Agency for International Development*). Porém, as forças da repressão trataram de conter quaisquer resistências e o protagonismo da entidade foi enfraquecido.

Em 1968, o governo promulgou a Lei 5.540, apresentando sua reforma educativa. Nela, a extensão surge como mais uma função da universidade, segundo o viés próprio que lhe deu o regime militar, cooptando as forças estudantis para as suas ações.

Depois disso, a UNE se manifestou contra o regime militar somente em 1977 e a retomada de sua ação política aconteceu em 1979, durante o *Congresso de Salvador*. Era o início da reabertura política. Mas, a atuação do organismo se renovou no movimento dos *caras-pintadas*, quando a entidade convocou os estudantes para as primeiras manifestações pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, em 1992.

De lá para cá, a entidade parece ter se esvaziado, perdendo sua militância e representatividade política. Souza (2010) observa o surgimento de uma nova forma de organização estudantil no cenário acadêmico: a *empresa-júnior*. “Uma empresa-júnior é uma associação civil, administrada por estudantes de graduação, com o objetivo de prestar serviços ou desenvolver projetos para as micro e pequenas empresas” (Souza, 2010, p.51). Trata-se de uma iniciativa que busca vincular os conhecimentos universitários às necessidades do setor produtivo, sendo que o Brasil é o país com maior número delas. Este fenômeno, na verdade, acompanha as transformações globais do capitalismo e o

declínio das ideologias socialistas. Tais eventos teriam transformado também os organismos de atuação estudantil, fazendo-os assumir um perfil mais mercadológico e empreendedor, como tendência geral das instituições.

Portanto, as *ações extensionistas* protagonizadas pelos estudantes nesses três períodos históricos só podem ser assim denominadas por uma licença, dado que *formal* ou *oficialmente* talvez não sejam reconhecidas desse modo. Essa atuação estudantil sempre esteve ligada a questões políticas e sociais, mas eram, inicialmente, esporádicas e pontuais. Com a criação da UNE, elas ganharam unidade e repercussão nacional, impactando a sociedade e influenciando decisões governamentais e da própria universidade. A articulação do movimento alcançou maior expressividade no final da década de 1950 e início da década de 1960, porém, na atualidade, as atividades que se destacam e alcançam impacto social são aquelas vinculadas ao empreendedorismo mercantil.

2.1.2 A extensão universitária na ótica do Estado

A percepção que o Estado tem da extensão universitária deriva de seu entendimento acerca do papel da universidade na sociedade, e se materializa na legislação promulgada e nas ações oficiais dos órgãos que a representam, notadamente o Ministério da Educação.

Aqui também, baseados em Souza (2010), podemos observar essa realidade em três momentos históricos distintos: primeiro, desde a época colonial até o golpe militar de 1964; segundo, a época do regime militar, de 1964 a 1985; e terceiro, desde o início da redemocratização até os dias atuais. Ao longo de todo esse tempo, o que marca a compreensão do Estado é menos uma abordagem teórica e mais uma instrumentalização das práticas conduzidas pela universidade. Com efeito, é a noção de prestação de serviços às comunidades, de modo eminentemente assistencialista, que orienta a perspectiva estatal.

O primeiro período compreende contextos históricos bem diversificados – o colonial, desde a chegada da família real portuguesa, em 1808, até 1889; o republicano, de 1889 até a Revolução de 1930; a Era Vargas, de 1930 até o golpe que instituiu o Estado Novo, em 1937, e daí até sua queda, em 1945; o advento da Terceira República ou República Populista, de 1945 até 1964. Apesar de se tratar de um intervalo de grande heterogeneidade política e consolidação da sociedade brasileira, durante esse tempo há

uma quase ausência da temática extensionista no direcionamento dado pelo Estado às instituições de ensino superior, cuja função principal estava restrita ao ensino.

As primeiras universidades brasileiras datam da década de 1910. Já o primeiro registro oficial que existe acerca da extensão é o Decreto-Lei 19.851 (Brasil, 1931), promulgado por Getúlio Vargas, firmando o primeiro *Estatuto das Universidades Brasileiras*. A legislação afirma:

Artigo 42 - A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizadas pelos diversos institutos da Universidade [...]

Parágrafo Primeiro: Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimentos úteis, ajuda individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais.

Artigo 99 - A vida social universitária terá como organizações fundamentais:

- a) Associações de classe, constituídas pelos corpos docente e discente dos institutos universitários;
- b) Congressos universitários de dois em dois anos;
- c) *Extensão universitária*;
- d) Museu social. (Brasil, 1931 – grifo nosso).

A universidade, além de promover “ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais”, deve estender à sociedade os conhecimentos produzidos, “úteis à vida individual e coletiva”, por meio de cursos e conferências. Tais determinações refletem o pensamento liberal naquele momento, desejoso de sepultar o poder das velhas oligarquias rurais através da industrialização e de uma modernização na educação, capaz de torná-la instrumento a serviço do desenvolvimento e da difusão da cultura junto à sociedade. Mas prevaleceu uma perspectiva elitista: o esforço pela manutenção da educação das classes superiores, ao invés da educação popular; a defesa de um projeto de padronização cultural, ao invés das liberdades regionais. Nesse sentido, a universidade assimilou a proposta de desenvolver um projeto de país, não mais pela mera difusão de ensino profissionalizante, mas também por meio do conhecimento e formação cultural.

Depois desse decreto, a legislação só voltará a mencionar a extensão universitária na década de 1960, quando o movimento estudantil pressionava por mudanças.

Em 1961, é promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei 4.024/61) sem, no entanto, responder aos anseios dos estudantes e nem do *Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB*. A perspectiva geral continuava sendo a de que uma sólida formação das classes médias e superiores beneficiaria o país, que

poderia progressivamente estendê-la a toda população. O documento frustra qualquer expectativa em relação à democratização do acesso à universidade e trata a extensão desde a mesma perspectiva da legislação anterior:

Artigo 69 - Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: [...]

- c) De especialização, aperfeiçoamento e *extensão*, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (Brasil, 1961 – grifo nosso).

O segundo período histórico tem início com o golpe militar de 1964, quando o Estado assume a tarefa de implementar a extensão universitária, reformulando algumas das iniciativas comandadas pela UNE para atender aos interesses do regime. Os militares, na verdade, mudaram a política em relação ao ensino superior, empenhando-se ostensivamente em sua expansão, sobretudo através da iniciativa privada.

Em relação à extensão universitária, a perspectiva que se consolida, a partir desse momento, é da instrumentalização dessa dimensão como forma de mobilizar os estudantes em um *projeto de integração e de segurança nacional*. Mais uma vez, portanto, é a construção de um projeto de país que orienta as ações. Porém, agora, as instituições universitárias deixam de ter relevância na condução desse processo, que passa a ser guiado fora do Ministério da Educação.

Uma primeira normativa é criada com o Decreto-Lei 53/1966, que dispõe sobre a organização das universidades federais. Nele se fala da universidade considerando apenas as funções de ensino e pesquisa

Artigo 1º - As universidades federais organizar-se-ão com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes (Brasil, 1966).

Em 1967, é promulgado o Decreto-Lei 252/67 que retoma o conceito de extensão vigente anteriormente, com uma pequena inflexão: reconhece a prestação de serviços, e não apenas a realização de cursos e conferências. A lei afirma: “Artigo 10 - A universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes” (Brasil, 1967).

Vê-se que as atividades inerentes à identidade universitária são o ensino e a pesquisa, sendo que essa tarefa não se reduz ao ensino formal, mas deve incluir o

oferecimento de cursos e serviços à comunidade. A extensão torna-se uma espécie de *metodologia* através da qual a universidade cumpre suas funções básicas informalmente. O conceito fica presente na universidade apenas como operacionalização de suas funções.

Em julho de 1967, o governo executa a primeira operação do então recém-criado *Projeto Rondon*, concebido pelo professor Wilson Choeri e desenvolvido pelo *Ministério do Interior (MINTER) e exército*, no território de Rondônia. As universidades deveriam atender diretamente às exigências do comando militar. O projeto foi oficializado em 1968, pelo Decreto 62.927, tendo o Ministério do Interior, e não o da Educação, em sua direção.

Artigo 1º - Fica instituído em caráter permanente, um Grupo de Trabalho, denominado "Projeto Rondon" com sede na cidade do Rio de Janeiro, diretamente subordinado ao Ministério do Interior, com a finalidade de promover estágios de serviço para estudantes universitários, objetivando conduzir a juventude a participar do processo de integração nacional (Brasil, 1968a).

Mais tarde, em 1970, através do Decreto 67.505, o *Projeto Rondon* passou a funcionar como órgão autônomo, de *Administração Direta*, ligado ainda ao Ministério do Interior e, em 1975, tornou-se *Fundação Projeto Rondon*, pela Lei 6.310, o que demonstra a importância e o papel estratégico do programa para os planos do governo e como, no Ministério da Educação, o regime não tinha segurança de sua realização segundo seu estrito comando.

A ideia do Projeto Rondon era mobilizar os universitários numa causa nacionalista, levando a universidade para o interior do país como forma de promover a integração do território nacional. Seguiu princípios já desenvolvidos em outros países e reformulava a proposta da *UNE-Volante*, cuja atuação mais forte aconteceu no início da década de 1960. Diferentemente da ação da UNE, porém, o *Projeto Rondon* rejeitava qualquer envolvimento político partidário; os estudantes participavam voluntariamente, durante o período de férias, quando partiam, com professores e militares para as regiões de fronteira do país, sendo que, num primeiro momento, se rejeitava o envolvimento direto das instituições de ensino. A direção era dos militares.

Desse modo, sob a forma de prestação de serviços às comunidades carentes e sem a participação efetiva das universidades, o Estado imprimiu uma nova identidade às ações universitárias no meio social. Gurgel (1986, p.120) afirma:

Apesar de o Projeto Rondon não se vincular diretamente ao sistema educacional, abriu espaços em suas operações nacionais, regionais e especiais, que permitiram

às universidades o exercício de ações extensionistas, representando, portanto, um mecanismo de apoio à extensão universitária.

Ainda em 1968, o governo sanciona a Lei 5.540, que trata da reforma universitária. Através dela, a extensão torna-se obrigatória em todas as instituições de ensino superior no país, sob a forma de cursos e serviços. Com essa lei, o Estado obriga as instituições a desenvolverem algum tipo de atividade extensionista, independente do Projeto Rondon, que era uma instância autônoma, diretamente ligada ao regime. Caso a instituição desejasse integrar suas ações, era preciso submeter-se à ideologia nacionalista e à direção do Ministério do Interior.

Contudo, à medida que o projeto foi crescendo, aumentaram também as dificuldades para sua execução, de modo que a participação da universidade acabou se tornando inevitável e mesmo fundamental. A partir de 1969, foram criados os *Campi Avançados* das universidades parceiras, nas áreas onde o projeto era executado. O *campus* avançado era gerenciado por uma universidade, como forma de romper com a descontinuidade das ações, dando possibilidade para o desenvolvimento local. A nova configuração do projeto foi decisiva para que as universidades estendessem sua atuação pelo interior do país. Em 1974, havia 22 *campi* avançados de universidades públicas e privadas, assumidos também em parceria com faculdades isoladas em várias regiões.

A participação no Projeto Rondon mudou a perspectiva da universidade, que estava de costas para uma grande parcela do país. Se, num primeiro momento, a atividade era assistencialista, com a instituição conduzindo as comunidades aos saberes e bens culturais legitimados, tal perspectiva, aos poucos, transformou-se, incorporando novas percepções, como veremos adiante.

A análise das ações realizadas nos *campi* avançados, em um período de 10 anos, apresentou os seguintes dados:

As ações de assessoramento e assistência representavam a maioria, 40%; seminários e encontros 33%; levantamentos, pesquisas e atividades similares 17%; e programações na linha da sensibilização e envolvimento de comunidade, 9%; as programações de caráter integrado representavam apenas 1%. [...] observa-se a predominância de ações no campo específico da saúde, seguindo-se os setores agropecuário, de educação, socioeconômico e técnico. [...] A diversidade dos trabalhos desenvolvidos no campus varia desde a realização de programa de arborização no perímetro urbano, organização de grupos teatrais, organização de jornais, até a execução de cursos de licenciatura para professores do nível de 1º grau. (Gurgel, 1986, p.126)

A partir desse envolvimento das instituições universitárias com o Projeto Rondon, ainda que ele não estivesse vinculado ao sistema educacional, novos processos foram se desenvolvendo no âmbito das universidades participantes, no sentido de aperfeiçoar as ações da extensão. Foram criados os *Grupos Tarefas Universitários – GTU*, formados por representantes dos departamentos das universidades que eram responsáveis por projetos na área de atuação. Sua função era de mobilização de estudantes nas universidades. Toda uma estrutura foi sendo montada para gerenciar as ações, também no âmbito das universidades. Os *campi* avançados tornaram-se locais para a prática dos estágios curriculares, a universidade iniciou o processo que permitiria a institucionalização das atividades de extensão universitária, uma vez que se desenvolveram estruturas capazes de organizar essas ações.

O Ministério da Educação, que sempre esteve alijado desse projeto, começou a encontrar espaço de atuação nesse cenário no início da década de 1970, quando a figura dos *campi* avançados perdeu um pouco suas primeiras características e as universidades assumiram o protagonismo na implementação do projeto. Foi quando o MEC começou a mencionar, em seus documentos, a extensão universitária e sua institucionalização.

A partir de 1972, o MEC começou a elaborar *planos setoriais* a fim de tratar questões como a integração da universidade às comunidades, linhas programáticas da educação, ações para a educação no meio rural e nas periferias urbanas, ações para o desenvolvimento cultural e para a valorização dos recursos humanos, entre outras. Tais planos, seguindo as especificidades de cada região do país, procuravam repercutir também a temática da extensão, como forma de interiorização da universidade e prestação de serviços, cursos e estágios supervisionados.

Além dos planos setoriais, em 1974, aconteceu uma aproximação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Interior, que publicaram portarias criando uma *Comissão Mista MEC/MINTER*, para analisar a possibilidade de integração dos programas de ambos os ministérios. O trabalho da Comissão resultou na criação da *Coordenação de Atividades de Extensão – CODAE*.

A CODAE, por sua vez, teve uma função mais ampla, responsável pela coordenação das políticas de extensão universitária e sua realização nas instituições de ensino superior, em âmbito nacional. Como resultado dessa Coordenação, em 1975, surgiu o primeiro *Plano de Trabalho de Extensão Universitária*, através do qual se operacionalizavam as ações extensionistas, articulando as diferentes experiências em nível nacional. Por meio dele, o Ministério da Educação assumiu toda a responsabilidade

pela programação, supervisão e avaliação das ações em andamento. Tal mudança de direção é decorrência de um novo cenário em que se inicia um processo de abertura política, quando o regime militar já admitia algum tipo de intervenção de outros setores.

O conceito de extensão universitária, apresentado pelo plano, expressava que a atuação extensionista das instituições de ensino superior atendia organizações, outras instituições e as populações em geral, lembrando o modelo americano das parcerias com a indústria e a agricultura, e o modelo europeu, de amparo social e aperfeiçoamento cultural. Trazia, ainda, um termo novo, a *retroalimentação*, significando que também a *Instituição de Ensino Superior - IES* era impactada em função das atividades desenvolvidas. O conceito de *retroalimentação*, na verdade, criticava a perspectiva intervencionista dos militares que desconsiderava os valores das comunidades atendidas. Ele representa, mesmo que de forma velada, um apoio ao pensamento de que toda ação, sendo extensionista e não comunicativa, representa apenas um movimento autoritário de imposição e dominação (Freire, 2002). Por fim, o conceito de extensão desenvolvido pelo plano apresentava as mesmas ações já apontadas em documentos anteriores afirmando, dessa vez, que além de ser uma exigência de ordem estratégica, era também uma exigência da realidade social.

A CODAE foi extinta em 1979. O Projeto Rondon, por sua vez, sobreviveu até 1989, quando foi extinto pelo *Plano Verão*, do governo José Sarney. Depois, foi reformulado e relançado, em 2005, durante o governo Lula da Silva e subsiste até o presente.

O terceiro momento histórico analisado tem início com o fim do regime militar e início da redemocratização do país, em 1985. Na verdade, depois da extinção da CODAE, nenhum outro setor do MEC assumiu essa temática da extensão, ficando esquecida pelo governo até 1990, quando, por iniciativa de alguns atores políticos ligados ao movimento docente, o MEC realizou uma avaliação da extensão universitária junto às instituições de ensino superior.

Essa retomada deve-se à criação, em 1987, do *Fórum dos Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX*. Por meio dele, a discussão sobre a extensão volta ao âmbito governamental.

O resultado da avaliação realizada pelo MEC apontou uma série de problemas: atividades extensionistas desconectadas do processo acadêmico, sendo de cunho predominantemente paternalista e assistencial; ausência do MEC coordenando esse setor, depois da extinção do departamento específico; ausência de financiamento de ações

extensionistas, tanto por parte do governo quanto das IES; descontinuidade dos programas de bolsas de extensão do MEC; descontinuidade dos programas de extensão nas IES; falta de institucionalização das ações extensionistas existentes, entre outros.

A partir desse diagnóstico e das primeiras análises desenvolvidas pelo FORPROEX, o Estado buscou uma maior interação com as universidades, que já discutiam o papel da instituição na sociedade e uma revisão do conceito de extensão universitária.

Ainda em 1990, o governo criou, através do Decreto 99.678, a *Divisão de Extensão e Graduação – DIEG*, do *Departamento de Política do Ensino Superior – DPES*, da *Secretaria Nacional de Educação Superior – SeNESu* para integrar a estrutura regimental do MEC. A função do DIEG era coordenar toda política e prática de extensão universitária em nível nacional.

Em 1993, surgem duas novas portarias, melhorando as condições para essa coordenação. Foi criada a *Comissão de Extensão Universitária*, para definir os princípios, diretrizes e formas de fomento à extensão e o *Comitê Assessor*, cujos membros seriam designados pela DIEG e FORPROEX, com a função de trabalhar na avaliação e julgamento de projetos vinculados ao *Programa de Fomento à Extensão Universitária – PROEXTE*.

O PROEXTE orientava como a extensão universitária deveria ser estruturada, a partir de *Programas, Projetos e Atividades*, esclarecendo cada uma dessas formas; também dava sugestões para sua implementação nas IES, definindo as formas de avaliação para fins de financiamento e determinando os encaminhamentos necessários para obtenção dos recursos.

Surgiu uma legislação orientando o gerenciamento das questões educativas, com o Estado aproximando-se das instituições universitárias para articular os processos de organização, acompanhamento e avaliação das ações extensionistas. Isso foi possível porque membros das instituições de ensino superior assumiram postos estratégicos dentro do MEC e procuraram uma integração com o trabalho do FORPROEX.

Apesar dessa *integração MEC/FORPROEX*, Nogueira (2005) observa um descompasso entre as cobranças realizadas pelo MEC junto às universidades, no sentido de *atuarem mais efetivamente nas causas sociais*, e a ausência de um suporte adequado na concretização de suas atividades extensionistas, sobretudo pela inexistência de um financiamento regular à extensão como atividade acadêmica. De fato, o Estado cobrava maior participação universitária na implementação de suas políticas públicas, ao mesmo

tempo em que aperfeiçoava os canais que a submetiam ao setor produtivo. Dentro dessa perspectiva, ganhou força no Estado a percepção de que as ações extensionistas, articulando a presença da universidade na sociedade por meio da prestação de serviços, poderiam gerar recursos para o desenvolvimento de suas demais funções.

Assim, resumindo, as ações extensionistas cujo interlocutor foi o Estado só começaram a se delinear na década de 1930, com a elaboração das primeiras legislações acerca da educação superior. Inicialmente tratada como oferta de cursos e conferências para melhorar a condição de vida das pessoas e da coletividade, a extensão era apenas uma operacionalização informal das funções de ensino e pesquisa, estas sim identificadoras da identidade universitária. Com a chegada dos militares ao poder, em 1964, a extensão passou a ser estratégia de governo na implementação de sua ideologia de desenvolvimento com segurança e integração do território nacional. A extensão, nesse sentido, configurou-se em prestação de serviços às comunidades carentes pelo interior país, sendo, em seguida, incorporada pelas instituições universitárias desta maneira. Ultimamente, com as novas perspectivas de cunho empresarial ganhando espaço na discussão acerca da universidade, a extensão tem sido apontada como uma possível estratégia para articular a presença da instituição na sociedade produtiva, de forma a garantir recursos para o desenvolvimento de suas demais funções, além de desenvolver importante papel na implementação de políticas sociais.

2.1.3 A extensão segundo a própria universidade

Finalmente, a percepção que as próprias instituições de ensino superior do país tiveram da extensão universitária também sofreu várias transformações ao longo do tempo. Ainda inspirados em Souza (2010), podemos analisar essa história em quatro períodos: o primeiro integra a época colonial, quando o ensino superior era dirigido pelos Jesuítas, até o surgimento das primeiras universidades, na década de 1910; o segundo, a partir das primeiras instituições universitárias até o golpe militar de 1964; o terceiro período, desde o golpe militar até a redemocratização, em 1985; e o quarto e último período, desde a redemocratização e criação do FORPROEX, em 1987, até os dias atuais.

No período colonial, a educação jesuítica oferecia cursos de artes abertos à população com o objetivo de desenvolver vocações eclesiásticas. Depois da vinda da família real para o Brasil, em 1808, foram criadas instituições de ensino para equipar a colônia a fim de atender a corte portuguesa. Tais instituições preparavam os profissionais

que iriam atuar junto à população, de modo que também estabeleciam uma relação com a sociedade. Em 1827, foram criados cursos de Direito em São Paulo e em Olinda e, por meio deles, surge uma primeira crítica da realidade social brasileira e do Estado monárquico. Tais reflexões guardam, sem dúvida, ressonâncias extensionistas, embora não tenham sido assim reconhecidas pelas instituições.

O segundo período compreende as primeiras ações extensionistas propriamente ditas até o golpe militar de 1964. A Universidade Livre de São Paulo surgiu em 1912. A Universidade de Manaus, em 1913, e a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. A partir da criação dessas instituições é que nasceu também a preocupação de se exercitar uma função distinta da prática do ensino e da pesquisa.

A Universidade Livre de São Paulo, pela primeira vez, desenvolveu uma atividade extensionista, através da criação da *Universidade Popular*, a ela ligada. Na verdade, a ideia de *universidade popular* nasceu na Europa no século XIX e tinha como objetivo a educação de adultos através de uma formação continuada. Sua principal característica era a de não constituir um corpo discente e docente formais, mas atuar através da oferta de cursos e conferências gratuitos, abertos à população. O modelo importado, porém, não teve êxito aqui, pois não conseguia atingir o interesse das classes trabalhadoras com seus cursos. A Universidade Livre de São Paulo foi extinta no ano de 1917.

Outro modelo de ação extensionista surgido nesse período foi a *Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa*, criada em 1926, segundo o modelo norte-americano dos *Land Grant Colleges* – o programa de extensão rural norte-americano, cuja existência promoveu grandemente o setor agrícola daquele país. Por meio desse modelo, a instituição de ensino oferecia assistência técnica aos agricultores, além de programas de economia doméstica e organização da juventude. Souza (2010, p.88) afirma que “por um certo tempo as ações rurais foram as que caracterizaram mais fortemente a extensão no Brasil”. Foi a partir dessa experiência que surgiram os primeiros *Campi* fora das sedes das universidades – o que depois seria incorporado pelos militares, pós-1964.

Porém, a experiência brasileira não logrou o mesmo êxito que nos Estados Unidos. Enquanto lá o governo dava terras à universidade com o desafio de cultivá-las, desenvolvendo com os produtores formas para superar os problemas que surgiam, aqui a universidade apenas dava suporte técnico aos agricultores, não sendo corresponsável pela produção, não assumindo riscos. Esse fato demonstra que, entre nós, a extensão “não era orgânica, não pertencia ao corpo das instituições de ensino superior de forma institucional” (Souza, 2010, p.88).

Depois, em 1931, o governo de Getúlio Vargas publicou o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, através do qual a extensão universitária passou a ser uma função do ensino superior legalmente instituída. Porém, o modelo importado da Europa e dos Estados Unidos foi reduzido à oferta de cursos para ilustração das massas e prestação de serviços. As instituições não desenvolveram qualquer reflexão no sentido de reformular essa perspectiva. Assim, o que caracteriza esse segundo período é a incorporação da extensão a partir dos modelos importados, de cunho assistencialista sem interlocução com o movimento estudantil – que desenvolvia outra perspectiva.

O terceiro período tem início com o golpe militar de 1964. A partir desse acontecimento uma nova ordem política e social se estabelece no país, com um regime repressivo de controle das instituições e implantação de um projeto nacionalista para estabelecer o *desenvolvimento com segurança*. O Estado assumiu, como vimos, a condução de todas as atividades extensionistas, através do Ministério do Interior (MINTER), com o Projeto Rondon, e só aos poucos as instituições de ensino superior foram incorporadas ao programa, ainda que apenas reproduzindo as orientações do regime. Só mais tarde, os *Campi* avançados das universidades passaram a concentrar a ação extensionista comandada pelos militares.

Ainda em 1965, no entanto, a *Universidade Federal do Rio Grande do Norte* institucionalizou uma nova iniciativa: o *Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC*, que depois iria se difundir para todo o país, representando uma ação da própria universidade com o objetivo de realizar o treinamento dos estudantes e assistência às comunidades rurais carentes. Os CRUTAC importavam o modelo norte-americano de extensão rural e foram incorporados pelas universidades em vários pontos do país competindo com o Projeto Rondon, dirigido pelos militares.

O processo de disseminação dos CRUTAC, por sua vez, estava ligado à criação, em 1966, do *Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB*, constituído com a finalidade de organizar a atuação das instituições e estabelecer seu posicionamento diante do novo regime. Na verdade, o Conselho assumiu uma posição ambígua no cenário nacional, por um lado alinhado aos interesses governamentais – com a função de executar os acordos firmados entre Ministério da Educação e USAID, ou colaborar com o MEC na expansão do ensino superior do país – e, por outro lado, representando os interesses do meio universitário junto às instâncias do governo.

A atuação do Conselho de Reitores visava a autonomia universitária, com a instituição integrada ao seu meio, o que permitiu que incorporassem o conceito de

extensão universitária como função inerente à instituição, através da qual ela atende à sociedade por meio da prestação de serviços, recebendo em troca recursos para seu permanente desenvolvimento. Tal percepção, no entanto, não diferia daquela do governo, de modo que a atuação do CRUB confirmou as práticas extensionistas vigentes, alinhadas ao projeto do Estado e integrando os CRUTAC ao Projeto Rondon e aos *campi* avançados.

Porém, essa percepção da extensão, de caráter assistencialista, era também alvo de críticas nessa época. Desde o exílio, Paulo Freire (2002), por exemplo, investigou a temática demonstrando como era possível utilizá-la em um processo colonizador disfarçado de programa humanitário. Quando seu estudo foi publicado no Chile, em 1969, o Conselho de Reitores encomendou uma pesquisa sobre a extensão universitária brasileira. O resultado do trabalho da chilena Maria de Molina Garcia Valenzuela apresentava a extensão universitária como uma ponte entre *universidade e sociedade*, através da qual a instituição *leva*, de forma *programada e sistemática*, *cultura e conhecimento* aos setores da sociedade que dela *necessitam* (Souza, 2010).

Portanto, a percepção que a instituição universitária desenvolveu acerca da extensão, nesse período, não avançou além da prestação de serviços, segundo os modelos importados das universidades europeias e norte-americanas e alinhada às diretrizes do Estado. Um ponto de inflexão só viria em 1975, através do *Plano de Trabalho da Extensão Universitária*, criado pela *Coordenação de Atividades de Extensão - CODAE*, quando, como já dissemos, pela primeira vez se reconheceu que, nas atividades de extensão, também a sociedade *exerce alguma influência sobre o ensino e a pesquisa* das universidades.

O quarto período tem início com o processo de redemocratização do país, em meados dos anos 1980. Trata-se de um contexto diferente, com o surgimento de novas forças políticas no cenário nacional e o crescimento de um discurso de participação democrática e de compromisso com a população do país. Em função disso, a direção das universidades passou a ser escolhida pelo voto direto, o que possibilitou a ocupação desses cargos por ativistas do movimento docente que já vinham debatendo o papel da universidade e da extensão universitária. Um dos resultados desse movimento foi a criação do *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX*, em 1987.

A surgimento do FORPROEX, num momento em que o Estado não atuava mais nesse âmbito extensionista e nem o movimento estudantil estava articulado, foi decisivo

para que a temática da extensão voltasse a ocupar espaço, integrando as discussões sobre a reformulação da instituição universitária. A indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e a função social da universidade eram bandeiras do movimento docente. A extensão passou a ser compreendida como articuladora do ensino e da pesquisa, que por sua vez são fundamentais para a transformação da sociedade.

Desde seu surgimento, o FORPROEX influenciou as ações governamentais, até mesmo porque, como já vimos acima, membros das IES também assumiram postos estratégicos no Ministério da Educação. Como resultado dessa articulação, nas décadas seguintes, as diretrizes para a extensão universitária, ditadas pelo MEC, incorporaram as discussões promovidas pelo Fórum de Pró-Reitores, que se reúne anualmente.

Em 1993, o MEC, em parceria com o FORPROEX, realizou uma pesquisa para avaliar a situação da extensão junto às instituições de ensino superior, numa tentativa de estabelecer o perfil da extensão universitária no Brasil (FORPROEX, 2007a). O conceito de extensão mais reconhecido pelas instituições de ensino superior foi o de *articular a universidade com a sociedade* (98,4%), seguido de levar a instituição ao cumprimento de sua *função social* (88,7%). Também se reconheceu a extensão com a função de *prestação de serviços à comunidade* (64,5%) e sua *politização* (54,8%). Quanto às formas de *operacionalização da extensão*, em sua maioria acontecia através de *projetos* (91,9%), depois os *programas* (72,6%), *atividades* (71,0%) e *processos* (21,0%). A duração das ações extensionistas, em metade nas instituições de ensino, era inferior a seis meses, atendendo a população geral (26,2%) e os próprios universitários (21,9%). O maior problema enfrentado era a falta de recursos financeiros (67,7%). Nesse sentido, as instituições de ensino não consideravam a extensão uma fonte de divisas, e estabeleciam parcerias principalmente com organizações públicas (46,8%) e instituições de ensino (27,4%), sendo que os principais agentes dessas ações eram docentes (84,2%) e discentes (13,8%).

Como resultado dessa pesquisa, o MEC passou a exigir, para fins de alocação de recursos, que as instituições de ensino superior criassem *programas* contemplando os projetos e demais ações em andamento.

Uma nova pesquisa foi realizada em 2004, mostrando que a extensão adquiriu uma densidade maior. Por outro lado, se reconheceu que “as práticas avaliativas de programas e projetos, contudo, ainda não se capilarizaram por toda a extensão brasileira, o que indica a necessidade premente de se fortalecer os espaços de debate e troca de

experiências entre as instituições com maior experiência na avaliação da extensão e as que se iniciam no tema” (FORPROEX, 2007a, p.35).

Como contraponto ao trabalho realizado pelo FORPROEX ao longo da década de 1990, é preciso dizer que foi também um período de reformas institucionais, com a universidade incorporando, cada vez mais, princípios da gestão administrativa em suas atividades-fim, adotando as ideias de eficiência, produtividade e competitividade, de maneira que o modelo empresarial passou a determinar o fluxo de suas atividades.

Resumindo, no princípio, as ações extensionistas cujo interlocutor foi a própria instituição universitária reproduziram os modelos europeu e norte-americano, como, por exemplo, a oferta de cursos e conferências de caráter cultural e a prestação de serviços às comunidades rurais. Mais recentemente, com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, é que as ações extensionistas voltaram a ser discutidas e floresceu a noção de extensão como *processo educativo, instrumento articulador* do ensino e da pesquisa, e *trabalho interdisciplinar* dentro da universidade e desta com a sociedade, capaz de *promover a transformação* de ambas. Desde essa retomada, porém, tais princípios são confrontados com o surgimento de um novo modelo universitário, que na verdade transforma a universidade em organização social voltada à prestação de serviços, capacitação de mão de obra para o mercado e produção de *conhecimento matéria-prima* para a produção. Teremos que analisar com mais cuidado esse novo perfil institucional e as mudanças que ele acarreta.

2.2 Políticas de extensão universitária para as universidades públicas brasileiras

As diferentes percepções acerca da extensão por parte de seus distintos interlocutores ao longo de tempo permitiram que se constituísse um horizonte amplo de práticas envolvendo universidade e sociedade. Tais práticas, a partir da redemocratização do país, procuraram seguir as reflexões e propostas do FORPROEX, o qual assumiu a tarefa de desenvolver uma política para a extensão universitária em âmbito nacional. A seguir, apresentamos essa política do FORPROEX para a extensão, reconhecidamente inscrita na trajetória histórica que descrevemos. Porém, como veremos, tal proposta acaba por revelar um descompasso entre a universidade pressuposta pelo documento e sua nova configuração em andamento. Tal desajuste, derivado de um desencontro entre discursos e práticas, prosperou enquanto as propostas do FORPROEX foram incorporadas e

difundidas pelo Ministério da Educação, o que parece ter finalizado no ano de 2016. A partir desta data, com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, a velha política neoliberal, de alguma forma sempre presente, foi acelerada, deteriorando o diálogo entre o MEC e o Fórum de Pró-Reitores e implementando a agenda dos mecanismos que desenvolvem as *World Class Universities*.

2.2.1 O modelo extensionista das últimas décadas

A extensão universitária no país foi se consolidando ao longo do tempo, reunindo distintas percepções e organizando-se de forma mais ou menos estruturada nas diferentes instituições de ensino superior públicas e privadas. Segundo Reis (1996), a história da extensão universitária brasileira pode ser analisada segundo duas linhas de ação, relativas à sua conceituação e práxis, que ele chama de *eventista-inorgânica* e *processual-orgânica*.

A linha de ação *eventista-inorgânica* tem como característica a prestação de serviços ou na realização de eventos, isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino aprendizagem e de produção de conhecimento da universidade. A linha de ação *processual-orgânica* tem como característica o desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) ou à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e mutuamente transformante (Reis, 1996, p.41 – grifos do autor)

Segundo a conceituação de Reis (1996), as ações *eventistas-inorgânicas* predominaram no país desde o momento em que se iniciaram as atividades extensionistas até por volta da década de 1960, quando começou a se moldar uma nova perspectiva de extensão idealizada pelo movimento estudantil. O Congresso da UNE realizado na Bahia, em 1961, alavancou mudanças que foram continuadas através das novas experiências dos CRUTAC e dos *campi* avançados das universidades, até a elaboração do *Plano de Trabalho da Extensão Universitária*, realizado pela CODAE, em 1975, quando pela primeira vez se falou de uma mútua influência entre as ações extensionistas da universidade e o meio social em que eram realizadas. A partir de então, as ações *processuais-orgânicas* começaram a se disseminar, sobretudo no âmbito das universidades públicas, e a serem sistematizadas, principalmente depois da criação do FORPROEX, como vimos. Desde sua origem, em 1987, o Fórum de Pró-Reitores de

Extensão das Universidades Públicas tem sido protagonista na realização de encontros, suscitando o desenvolvimento de estudos e práticas, aperfeiçoando modelos e técnicas, estabelecendo políticas, discutindo um amplo leque de questões que envolvem a consolidação da extensão nas universidades brasileiras, de modo que ela se constitua efetivamente como dimensão acadêmica, ao lado do ensino e da pesquisa.

Especial relevância nesse processo teve a década de 1990, quando se reconstituía a universidade, na esteira das grandes reformas estruturais do Estado brasileiro, sob as orientações do neoliberalismo desenvolvido pelo consenso de Washington, a partir de 1989. Ao longo dos anos, as diretivas do pensamento neoliberal foram sendo incorporadas pelos governos brasileiros que se estabeleceram após a queda do regime militar: José Sarney (1985-1990), Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995), e, principalmente, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Com FHC se dá a decisiva reforma do aparelho do Estado, com vistas à integração do país no mercado global, através de um refinado alinhamento das políticas públicas à cartilha neoliberal da economia. O país definitivamente se abriu ao capital internacional e as universidades públicas se alinharam às novas perspectivas apontadas pelo capitalismo acadêmico (Silva Junior, 2017).

A década de 1990 foi de reforma da universidade, com propostas elaboradas para orientar o tipo de ensino superior que se desejava, sobretudo capaz de fomentar a investigação e a tecnologia que poderiam alçar o país ao nível dos mais desenvolvidos mundialmente. Novos organismos, como fundações e incubadoras de empresas, pesquisas encomendadas, entre outras iniciativas já apontadas, trouxeram a relação universidade/sociedade para o âmbito das soluções empresariais capazes de promover o meio social e a instituição, além de aperfeiçoar o perfil técnico dos novos profissionais para o mercado. Com isso, a percepção de que a extensão poderia ser uma rica fonte de captação de recursos acabou se somando às demais perspectivas consolidadas, como a de responsabilidade social da instituição, estratégia de inclusão social, formação de recursos humanos, prestação de serviços, promoção da cultura, entre tantas outras formas através das quais a universidade se articula com a sociedade.

Por parte do FORPROEX, esse foi um período de *consolidação do conceito de extensão associado ao de ensino e de pesquisa*, e de busca pela *sistematização das ações extensionistas*, como já acontecia com as demais dimensões. Por parte dos governos, foi um período em que a extensão universitária despontou como *espaço para a construção de parcerias entre a universidade e a iniciativa privada*, de modo a incrementar a

inovação tecnológica do país, bem como um importante *instrumento para a execução de políticas públicas*, aproveitando o potencial universitário no atendimento das demandas da sociedade. Para os pesquisadores, a década de 1990 foi um período de incertezas, com alguns defendendo a supressão da extensão nas universidades, pois desviaria o foco da atenção e os recursos que se deveria aplicar especificamente em pesquisa, enquanto que outros preferiam associar a pesquisa à sua difusão no contexto social da instituição (extensão). A extensão constituía-se a partir de pressupostos distintos e conflitantes.

A articulação entre o FORPROEX e o MEC fortaleceu-se a partir de 1993, quando a *Secretaria de Educação Superior (SESu)* criou a *Comissão de Extensão Universitária* para a elaboração de programas de extensão e a definição de princípios, diretrizes e formas de fomento. Instituiu-se o *Programa de fomento à extensão universitária – PROEXTE*, que vigorou de 1993 a 1995. Depois, em 2003, foi retomado no governo Luiz Ignácio Lula da Silva, com a denominação de *Programa de Extensão Universitária - PROEXT*. O último edital do PROEXT foi lançado em 2016.

Em 1999, o FORPROEX lançou o *Plano Nacional de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*, em que analisa os antecedentes da extensão universitária no país, expõe o conceito da entidade – esclarecendo cada aspecto da formulação –, indica a importância e os objetivos do plano, define metas para a organização da extensão e sua articulação com a sociedade, propõe uma metodologia e se compromete a desenvolver um sistema de avaliação para a extensão universitária. Depois disso, o Fórum organizou a *Rede Nacional de Extensão (RENEX)*, destacando-se também pela elaboração de uma série de documentos cujo objetivo maior sempre foi a consolidação da extensão universitária como dinâmica formativa, interligando a instituição, em suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da sociedade. Alguns desses documentos (disponibilizados no endereço <<http://www.renex.org.br>>), são: *Plano Nacional de Extensão (2001)*; *Avaliação Nacional da Extensão Universitária (2001)*; *A indissolubilidade ensino-pesquisa-extensão (2006)*; *Institucionalização da Extensão (2007)*; *Extensão Universitária: Organização e Sistematização (2007)*; *Política Nacional de Extensão Universitária (2012)*; *Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão (2013)*; além de vários relatórios, notas, artigos, cartas e memória dos encontros nacionais, em que se divulgam as reflexões sobre a extensão universitária no país.

2.2.2 A política de extensão universitária proposta para o país

Desde sua criação, o Fórum dos Pró-Reitores se debruçou sobre três tarefas fundamentais:

1. O estabelecimento de um *conceito* mais adequado e unificador da extensão universitária, dada a diversidade de experiências que as distintas instituições de ensino superior apresentavam com essa nomenclatura e seu perfil essencialmente assistencialista ou reducionista do fazer universitário;
2. O processo de sua *institucionalização*, considerando que as ações extensionistas possuem um caráter muitas vezes não-formal, se comparada à pesquisa ou ao ensino. Por causa disso, enfrentam uma certa discriminação quanto à sua relevância na formação acadêmica;
3. Os meios para o seu *financiamento*, tendo em vista que, mesmo considerada uma função da universidade, nunca contou com um aporte financeiro específico que garantisse sua qualificação e continuidade.

Portanto, uma das primeiras preocupações do FORPROEX foi a questão do *conceito de extensão*, uma vez que sem clareza a esse respeito, não seria possível propor caminhos para sua *institucionalização* ou *financiamento*. Quanto ao entendimento da extensão, já em sua origem, o Fórum definiu a extensão da seguinte forma:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 2012, p.8 – grifo do autor).

O que chama a atenção nessa formulação, primeiramente, é a retomada da trajetória histórica da extensão e o reconhecimento que se trata de um recurso formativo, sobretudo ao afirmar que ela representa um *processo educativo, cultural e científico* que viabiliza a *relação transformadora entre universidade e sociedade*. O conceito também

desenvolve a ideia de que a extensão é concebida no âmbito do *processo dialético de teoria/prática*, além de representar um *trabalho interdisciplinar*. São aspectos distintos que refinam o entendimento através da conjugação de diferentes representações. Senão vejamos: a primeira representação é a de *processo educativo*, o que também identifica o ensino e a pesquisa. Nesse sentido, o conceito aproxima a extensão das outras duas funções historicamente reconhecidas como constituidoras da universidade. Ao fazer isso, a definição as coloca em pé de igualdade. Porém, da extensão também se diz que é *instrumento articulador* da dialética teoria/prática, o que já se constitui outra representação distinta: não se trata apenas de um *processo*, mas também de um *instrumento*, uma ferramenta capaz de operacionalizar o processo, capaz de *articular* sua ordenação. E, por fim, é ainda um *trabalho interdisciplinar* – representação que indica seu caráter intrínseco de desenvolver distintas perspectivas teóricas acerca de uma mesma situação, ampliando as possibilidades de compreensão e intervenção.

Assim, essa primeira formulação apresentada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão ao mesmo tempo que defende a extensão, situando-a no processo educativo em sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, distingue sua existência como instrumento viabilizador da função social da universidade, visto que articula o ensino e a pesquisa através de suas ações. A articulação das noções de *processo*, *instrumento* e *trabalho* demonstram a *polissemia do conceito*, as variadas formas de se falar *acerca de* e de se exercitar atividades de extensão.

Esse conceito de extensão prevaleceu até recentemente, pois os debates sobre a temática fazem com que o entendimento seja continuamente revisto. Assim, surgiu outra formulação de extensão universitária, explicitada no documento *Extensão Universitária, organização e sistematização* (FORPROEX, 2007b, p.17): “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade”. E uma nova redação apareceu no documento *Política nacional de extensão universitária*, de 2012:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade”. (Fórum, 2012, p. 16).

Na verdade, cada nova formulação não invalida a anterior, antes, a completa, ressaltando aspectos que parecem ganhar relevância. Desse modo, a última percepção evidencia que a extensão deve ser compreendida tanto como elemento identificador da universidade, ao lado do ensino e da pesquisa, quanto por seu caráter formativo em sentido amplo – interdisciplinar, cultural, científico e político – de modo que as interações estabelecidas são capazes de promover transformações no meio social e na própria instituição.

A política de extensão universitária implementada no país decorre, sobretudo, dessas reflexões e orientações do FORPROEX. O documento que institui essa política, apresentado em 2012, chama a atenção para as crises da atualidade (crise ambiental e urbana, crise do Estado de Bem-Estar Social, crise da administração burocrática, crise energética, crise econômica, crise cultural), as quais exigem reformas por parte dos atores políticos e sociais. Desse modo, o FORPROEX associa a extensão universitária às principais temáticas da sociedade, indicando que, por meio dela, a universidade deve ocupar um lugar crítico-reflexivo, promovendo um diálogo com a sociedade e integrando os saberes acadêmicos e populares. A universidade deve encarar a realidade e atuar discutindo problemas e apontando soluções, de forma a superar a simples perplexidade e inércia. Deve produzir um conhecimento que possa subsidiar governos e lideranças nas escolhas e nos instrumentos capazes de superar as crises indicadas.

O documento afirma que a realidade brasileira incorpora as crises da atualidade desde seu modelo particular de modernização e redemocratização articuladas com um passado conservador e autoritário. A situação nacional, segundo a análise apresentada, é de um descompasso entre duas posturas antagônicas, produzindo a existência de dois *Brasis*: um de alta tecnologia e desenvolvimento, outro de exploração e abandono. No entanto, vê com bons olhos que, nos últimos anos, uma série de políticas afirmativas de distribuição direta de renda, acesso a bens e serviços, foi implantada e tem mudado um pouco esse quadro. Por outro lado, segundo o documento, “direitos civis e políticos têm o mérito de colocar na agenda dos governos os problemas sociais, mas é preciso mais que isso para que políticos e burocratas sejam capazes de decidir e implementar políticas públicas efetivas para sua solução” (FORPROEX, 2012, p.12). Nesse sentido, o papel da universidade é o de produzir conhecimento capaz de transformar essa situação.

Todavia, o próprio documento reconhece que, na realização de suas atribuições, a universidade pública brasileira se vê limitada por muitos fatores, dentre os quais a questão do financiamento instável, os referenciais jurídicos defasados, além da rigidez de suas

estruturas acadêmicas que a tornam elitista e conservadora. Mas, avalia de maneira positiva iniciativas governamentais como o *Plano de Expansão com Interiorização das IFES*, de 2006, o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*, de 2007, a reorganização e expansão da *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PRONATEC)*, além do *Programa de Financiamento do Estudante (FIES)*. Acredita que são esforços produzidos no sentido de democratizar o acesso ao nível superior, potencializando a entrada de jovens das classes operárias em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e excludente.

Já no contexto específico da extensão universitária, o documento também fala de avanços, desafios e possibilidades. Em relação ao desafio que é a *institucionalização* da extensão, o documento destaca a existência de uma legislação incentivando esse processo: o artigo 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988), que apresenta ensino, pesquisa e extensão como aspectos indissociáveis da ação universitária; o destaque que a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9.394 (Brasil, 1996) confere às atividades de extensão; e o *Plano Nacional da Educação PNE (2001-2010)* que destina 10% da creditação curricular às atividades extensionistas¹². Mas, o documento lembra que os avanços da legislação ainda não foram implementados em muitas universidades. A extensão é vislumbrada como dinâmica capaz de transitar a instituição para fora dos ambientes conservadores e elitistas a que sempre esteve vinculada, abrindo espaços distintos daqueles comerciais propostos pelo capitalismo acadêmico.

A *Política Nacional de Extensão Universitária* apresenta, então, *diretrizes* a serem implementadas em todas as atividades extensionistas, afirmando que podem colaborar no enfrentamento das crises pelas quais passa a universidade (FORPROEX, 2012). São elas:

- ❖ A diretriz *Interação Dialógica* diz respeito ao caráter comunicativo que deve prevalecer entre *universidade* e *setores sociais* envolvidos nessas ações. A troca de saberes, o respeito e a tentativa de compreensão das ações populares são exigências para que a universidade possa superar sua

¹² O atual PNE 2014/2024 (Brasil, 2014) deu, na meta 12, estratégia 12.7, uma redação diferente daquela proposta pelo plano anterior, relativa à extensão universitária: “Assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”. Diferente do que havia antes, a redação atual especifica que os créditos curriculares devem ser cumpridos em *programas* e *projetos* de extensão universitária; não mais simplesmente em “ações extensionistas” (cf. Brasil, 2001, pg.92).

crise de hegemonia. Uma vez que a crise se caracteriza por uma dificuldade de se estabelecer, em termos absolutos, quais são os saberes que a universidade deve produzir: saberes exemplares, científicos e/ou humanísticos? Saberes instrumentais, segundo as necessidades do mercado de trabalho? Uma cultura mediana para adaptação do sujeito ao seu meio social? Quem deve estabelecer o que é o conhecimento? A interação dialógica, nesse sentido, propõe uma “aliança com movimentos, setores e organizações sociais”, de modo que a universidade possa “produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo” (FORPROEX, 2012, p.17). Aqui se reconhece a existência de distintas perspectivas compondo o tecido social, com as quais a universidade deve dialogar, reconhecendo sua legitimidade.

- ❖ As diretrizes *Interdisciplinaridade e interprofissionalidade* propõem uma religação de saberes e uma articulação produtiva entre diferentes conhecimentos, sem prevalência de uns sobre outros, mas de conectividade e complementariedade entre eles, “combinando especialização e consideração da complexidade inerente às comunidades, setores e grupos sociais, com as quais se envolvem as ações de extensão, ou os próprios objetivos e objetos dessa ação” (FORPROEX, 2012, p.17). Com essas diretrizes, se enfrenta a *crise de legitimidade* da universidade para estabelecer uma hierarquia de saberes, em face das contradições que tal hierarquia produz, e, ainda, em face das novas exigências sociais e políticas oriundas da democratização da instituição e das reivindicações por igualdade de oportunidades das classes historicamente excluídas. É a valorização de um saber *pluralizado*.
- ❖ A diretriz *Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão* pretende conectar a extensão com o ensino e a pesquisa, de modo que as ações extensionistas sejam ações ligadas ao processo de formação de pessoas (ensino/extensão) e ações de produção de conhecimento (pesquisa/extensão). Trata-se de realizar atividades em que se prioriza a participação ativa dos estudantes, cuja ênfase está na aprendizagem com a qual o estudante e/ou os atores sociais, enquanto protagonistas da ação,

estão envolvidos. Nelas, o lugar da aprendizagem passa a ser o local onde se desenvolve a ação, para além da sala de aula, e o professor deixa de ser aquele que apenas transfere conteúdos, para ser aquele que apoia e conduz um processo de construção do conhecimento. “Apenas ações extensionistas com esses formatos permitem aos atores nelas envolvidos a apreensão de saberes e práticas ainda não sistematizados e a aproximação aos valores e princípios que orientam as comunidades” (FORPROEX, 2012, p.18). Tal diretriz, ainda, enfrenta a *crise institucional*, segundo a qual a universidade encontra dificuldade para definir seus valores e objetivos – ela se vê pressionada a desenvolver uma capacitação técnica de excelência, por um lado, a resolver as carências sociais, de outro, a desenvolver pesquisa e inovação, de outro, de modo que a diretriz da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão estabelece sua competência e seus limites.

- ❖ A diretriz *Impacto na Formação do Estudante* diz respeito ao resultado que a participação em ações extensionistas provoca na realidade dos estudantes (ampliação do horizonte conceitual, reflexão sobre as grandes temáticas contemporâneas, aumento da experiência técnica/metodológica, compromisso ético, solidariedade, etc.). Para isso, no entanto, as universidades devem realizar uma estruturação normativa e legal das práticas extensionistas: viabilizar a flexibilização curricular; incorporar créditos relativos à participação nos projetos; elaborar as ações de extensão designando professor orientador, explicitando os objetivos da ação e as competências a serem desenvolvidas, criando uma metodologia de avaliação.
- ❖ Finalmente, a diretriz *Impacto e Transformação Social* refere-se ao papel social da universidade, de produzir e difundir um conhecimento capaz de contribuir com o aperfeiçoamento das condições de vida na sociedade. Trata-se do caráter político da extensão que, em sintonia com as diretrizes precedentes, pretende criar um impacto capaz de enfrentar a mercantilização das atividades universitárias e a alienação cultural.

Estes são os principais pontos da política de extensão proposta para o país. No entanto, ela parece feita tendo em vista um modelo universitário que está se transformando e incorporando princípios bastante distintos, projetando outra leitura das crises indicadas no início. O documento, no entanto, segue seu norte afirmando que a implementação dessa política está vinculada ao atendimento de outras exigências no interior das instituições de ensino. Para que as diretrizes alcancem o resultado esperado, as temáticas que descrevemos a seguir também devem ser priorizadas.

2.2.3 Sistematização e institucionalização, financiamento e avaliação da extensão

Dentre os elementos fundamentais para que as atividades extensionistas na universidade se estabilizem ao lado do ensino e da pesquisa e possibilitem a implantação da política acima exposta, estão sua *sistematização e institucionalização*, seu *financiamento* e os *processos de avaliação* das ações.

A *sistematização* e a *institucionalização* da extensão universitária lhe dão a imprescindível legitimidade, como já acontece com o ensino e a pesquisa; trata-se do seu reconhecimento como dimensão acadêmica integrada às atividades-fim da universidade. *Sistematizar* significa organizar em um sistema, enquanto *institucionalizar* significa oficializar uma prática. Nesse sentido, a *sistematização* e a *institucionalização* da extensão abrem o espaço próprio de sua existência, ao lado das funções ensino e pesquisa, o que, sem dúvida, representa também uma nova *divisão do poder* no interior das instituições. Só com a *sistematização* e a *institucionalização* da extensão universitária se alcança a validade de suas práticas e o envolvimento efetivo de toda comunidade acadêmica. A questão é que nas universidades mundializadas, a *sistematização* e a *institucionalização* das ações extensionistas se farão atendendo outras prioridades.

Para o FORPROEX, o reconhecimento da extensão passa pela sua elevação ao mesmo nível hierárquico do ensino e da pesquisa, e compete às instituições fortalecer essa presença da extensão em sua organização interna. Nesse sentido, a *Política Nacional de Extensão Universitária* (FORPROEX, 2012) traz o conceito de *universalização da extensão universitária*, refletindo a necessidade de, definitivamente, cumprir o que diz a legislação, sobretudo ao afirmar a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988). Tal *universalização* significa sua inclusão nos *currículos*, no *projeto*

pedagógico dos cursos, como atividade formativa fundamental na profissionalização dos estudantes e na produção de conhecimento.

É preciso lembrar, como foi exposto acima, que essa é uma das metas do novo *Plano Nacional de Educação 2014-2024*, conforme expressa a Lei 13.005 - meta 12, que trata da matrícula na educação superior pública, bem como de sua oferta e expansão. Na estratégia de número sete (7) se lê: “Assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014). A mudança em relação ao plano anterior, em que a participação estava genericamente orientada a *ações extensionistas*, cria uma situação nova para as universidades, uma vez que exige a existência de programas e projetos que possam assegurar a participação dos estudantes.

Assim, a temática da *institucionalização* da extensão aponta outras exigências para sua efetiva realização: a necessidade de se discutir a *flexibilização dos currículos*, de modo que as atividades em outros espaços, fora da sala de aula, sejam consideradas ações educativas; a necessidade de legitimar as *atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar*, tão próprias da extensão, integrando grupos de áreas distintas do conhecimento, entre outras. Tais discussões envolvem não apenas interesses organizacionais, mas até mesmo perspectivas novas em relação ao modelo de universidade pública, razão pela qual certas posturas conservadoras e elitistas ainda impedem a efetivação da norma. O que o documento (FORPROEX, 2012) pode não ter bem avaliado é o sentido que essas mudanças adquirem nas novas instituições mundializadas, à medida em que são estruturadas segundo o modelo empresarial, com as relações entre ensino, pesquisa e extensão compondo o horizonte da prestação de serviços aos setores público e privado.

Se a questão da *sistematização e institucionalização* da extensão encontra resistências em certas áreas da universidade, o mesmo acontece quando se evoca, dentre as condições para implementação dessa sistemática, o tema do *financiamento*.

O *financiamento* da extensão universitária é um elemento importante para sua efetivação, por meio de um aporte estável, sólido e transparente. Essa temática não é reivindicação nova das instituições. Como citamos acima, entre 1993 e 1995 vigorou o *Programa de Fomento à Extensão Universitária – PROEXTE*, retomado, em 2003, com o nome *Programa de Extensão Universitária–PROEXT*, mas, ao que parece, já extinto no atual governo.

Esses programas apresentaram diretrizes para que as instituições de ensino superior obtivessem financiamento de suas atividades extensionistas junto ao Ministério da Educação. Entre 1995, quando o programa foi extinto, e 2003, quando foi retomado, o Fórum analisou a prática de se levantar recursos através das próprias ações extensionistas – a *mercadorização* da extensão. Como o financiamento das instituições é instável, dentro do novo modelo neoliberal em andamento, esse processo tende a ser intensificado em muitas instituições, inclusive com o significativo incremento de programas e projetos de extensão no âmbito da pós-graduação, onde a participação de profissionais favorece a comercialização desses cursos. Os cursos de extensão, voltados para a formação continuada de profissionais, reciclagem ou aprofundamento, pagos pela comunidade, têm representado a maior parte das atividades extensionistas em andamento em muitas universidades.

O FORPROEX (2012) entendeu que a extensão como um canal para a captação de recursos pode ser uma prática favorável apenas ao Estado, que desse modo vai deixando de financiar a educação superior. De sua parte, as instituições perdem autonomia, pois passam a depender daqueles que pagam por seus serviços. Mesmo desenvolvendo ações gratuitas, como compensação ou para *equilibrar* os serviços pagos, a necessidade de financiamento acaba monopolizando a programação, de modo que essa prática acelera o processo de privatização definitiva do ensino superior no país.

Para o FORPROEX (2012), a extensão como venda de serviços necessita de uma regulação, com delimitações claras para que a identidade da instituição, na produção e universalização do conhecimento, não seja deturpada, servindo aos interesses do capitalismo. O Fórum entende que a primeira fonte de *financiamento* é o próprio Estado, através dos recursos que são destinados para as universidades. A alocação de recursos deve ocorrer através de procedimentos legais, por meio de editais, priorizando projetos e programas, o que permite superar a fragmentação e caráter eventual dos aportes. Tais afirmações do FORPROEX indicam uma confiança no Estado que talvez não exista mais no presente. De qualquer forma, o documento parece não perceber a profundidade das mudanças em curso, o alcance das práticas que implementam as *World Class Universities* ao redor do mundo.

De fato, a criação do PROEXT em 2003, logo após o início do governo Lula (2003-2011), atendia à demanda das instituições ao mesmo tempo em que vinculava as ações extensionistas a um projeto governamental de inclusão social. Segundo o governo, “o Programa de Extensão Universitária – PROEXT tem o objetivo de apoiar as

instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas”¹³.

O PROEXT foi regulamentado pelo Decreto no 6.495, de 30 junho de 2008. O acesso aos recursos era feito a partir de chamada pública, realizada por meio de editais publicados anualmente, nos quais podiam se candidatar as instituições de ensino superior públicas e comunitárias. A gestão do PROEXT era definida pela própria instituição, com base no art. 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e o repasse de recursos pelo MEC, realizado por meio de descentralização ou convênio. De 2003 a 2009 foram apoiados 1.274 projetos de extensão, executados em 70 municípios, totalizando R\$ 41,7 milhões em recursos.

O decreto 7.233/2010, que regulamentou o financiamento das universidades federais, inseriu a extensão universitária nessa perspectiva dos recursos necessários, ao mesmo tempo que exigiu “a existência de programas institucionalizados de extensão, com indicadores de monitoramento” (Brasil, 2010, artigo 4º, parágrafo 2º, inciso VIII), o que tem sido buscado pelas instituições com apoio do FORPROEX.

Na verdade, a proposta do FORPROEX (2012) é de inclusão da extensão universitária nos planos plurianuais do Governo Federal, a criação de um fundo nacional de extensão e a inserção da extensão nos editais das agências de fomento, como o CNPq, o FINEP e as fundações de amparo à pesquisa. Segundo o Fórum (2012), o financiamento pode até mesmo vir do setor privado, através de parcerias com órgãos e instituições ligadas às áreas temáticas ou agências de desenvolvimento, desde que não contrarie o conceito, os princípios e diretrizes da extensão universitária.

O tema do financiamento projeta outro aspecto da extensão a ele vinculado: o da *avaliação*. A *avaliação da extensão universitária* deve orientar as ações para que estejam em consonância com as diretrizes nacionais promulgadas. Nesse sentido, o que se busca é um *sistema nacional de avaliação da extensão*, com critérios universais que possibilitem o requerimento e a distribuição dos recursos de forma organizada e segundo critérios transparentes. Cabe lembrar que todas essas discussões ocorrem no âmbito das instituições públicas, do qual o Fórum é o porta-voz, sendo que as discussões promovidas nesse âmbito pelo setor privado¹⁴ só encontraram ressonância mais recentemente.

¹³Fonte:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487> - Acesso em 21.09.2017.

¹⁴Em 1998, foi criado o *Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias – ForExt* e, em 2002, foi constituído o *Fórum de Extensão das IES*

O FORPROEX (2012) entende que a avaliação deve ser sistemática, com a participação de todos os envolvidos da universidade e da sociedade; uma ação institucional orgânica capaz de aperfeiçoar a qualidade do trabalho desenvolvido.

O Fórum lembra que a lei que institui o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES*, “cuja preocupação central são os impactos acadêmicos e sociais do ensino superior” (FORPROEX, 2012, p.32), destaca quais dimensões da extensão universitária devem ser observadas nessa avaliação:

Art.3º- A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

[...]

II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV - a comunicação com a sociedade (Brasil, 2004, Lei 10.861, artigo 3º).

A fim de que esse objetivo seja alcançado, a avaliação da extensão universitária deve integrar critérios *objetivos* (relatórios, trabalhos escritos, publicações ou comunicações) e *subjetivos* (compromisso, dedicação), de modo a expressar seu caráter formativo, prospectivo e qualitativo. A centralidade da questão avaliativa, exigida pela legislação e ainda em processo de construção, requer o esforço das instituições no sentido de aprimorar e consolidar o sistema nacional de monitoramento e avaliação da extensão. Em 2013, a *Comissão Permanente de Avaliação da Extensão*, do FORPROEX, lançou o documento *Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão* (FORPROEX, 2013), trazendo, entre outros aspectos, reflexões sobre os processos de construção de indicadores de extensão e de sistemas de avaliação.

particulares – FOREXP. Em 2013, o ForExt lançou o documento “Extensão nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior: referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES” (FOREXT, 2013), revelando a preocupação das instituições comunitárias com a universalização das ações extensionistas.

Como se vê, as temáticas da *sistematização, institucionalização, financiamento e avaliação* da extensão são consideradas fundamentais para a consolidação das *diretrizes* anteriormente apresentadas. O estágio atual dessas questões no interior das instituições de ensino, no entanto, não é o mesmo em todas elas, nem homogêneo em cada uma. O descompasso, acima mencionado, cria novas realidades, como, por exemplo, a *revisão das diretrizes para a extensão universitária*, que o Conselho Nacional de Educação está elaborando¹⁵ com a justificativa de incluir as entidades particulares, os *cortes no financiamento* e as *interferências dos órgãos de controle* sobre a autonomia universitária. São iniciativas que, entre outras, desestabilizam o atual modelo de ensino superior público, impedindo essa reestruturação interna, e estão sendo implementadas em vista da assunção de uma nova cultura organizacional de matriz norte-americana.

2.2.4 Princípios básicos, desafios e ações políticas da extensão universitária

A *Política Nacional de Extensão Universitária* proposta pelo FORPROEX (2012) ainda estabelece *princípios básicos* norteadores das *diretrizes* inicialmente propostas, além de apontar possíveis *desafios* e *ações políticas* necessárias ao seu fortalecimento. Trata-se, especificamente, dos aspectos mais fundamentais para a constituição de uma política nacional de extensão.

Os *princípios básicos* da extensão universitária, na verdade, foram explicitados ainda no ano de 1987, quando o FORPROEX foi criado. Já naquele momento se afirmava:

- ❖ Cada local e região do país deve estabelecer suas prioridades científicas, artísticas e tecnológicas;
- ❖ O conhecimento *manipulado* pela universidade não está *acabado* e é produto de sua interação com o meio social;
- ❖ A universidade deve participar dos movimentos sociais e desenvolver ações que combatam a desigualdade e a exclusão social;

¹⁵ Em 18.12.2018, o MEC/CNE publicou a Resolução n.7, que *estabelece Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da lei 13005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*. As novas diretrizes foram elaboradas com a participação de instituições públicas e privadas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em 04.01.2019.

- ❖ Compete à universidade difundir e democratizar os saberes produzidos em parceria com as comunidades;
- ❖ Os serviços prestados pelas ações da universidade devem atender ao interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do ensino, pesquisa e extensão e à transformação social;
- ❖ A atuação da universidade junto ao sistema de ensino público é diretriz prioritária para fortalecimento da educação básica.

Em relação aos *desafios* que a extensão universitária teria pela frente, a *Política Nacional de Extensão Universitária* (FORPROEX, 2012) enumera os seguintes:

- ❖ A redefinição e ampliação da chancela institucional para as ações extensionistas;
- ❖ A estimulação do protagonismo dos estudantes no processo de mudanças do ensino superior;
- ❖ A garantia da dimensão acadêmica para as ações extensionistas (sobretudo em relação à prestação de serviços);
- ❖ A concretização da função transformadora das ações extensionistas, eliminando as ações reprodutoras do *status quo*;
- ❖ O fortalecimento da autonomia e do papel crítico da relação das ações extensionistas com as políticas públicas, de modo a gerar impacto social;
- ❖ O financiamento estável das ações extensionistas, de forma pública, transparente e contínua, priorizando projetos vinculados a programas;
- ❖ A definição do papel dos editais, dos planos plurianuais, dos orçamentos autônomos das instituições federais de ensino superior em relação a uma política regional e nacional de financiamento da extensão;
- ❖ A atualização das áreas temáticas da extensão;
- ❖ A atualização dos sistemas de informação e de avaliação da extensão, com a construção de indicadores das dimensões *Política de Gestão, Infraestrutura, Relação Universidade/Setores Sociais, Plano Acadêmico, Produção Acadêmica*;
- ❖ A incorporação, nos indicadores de *Avaliação da Extensão*, dos aspectos acadêmicos e qualitativos e de impactos sociais das ações extensionistas;
- ❖ O estabelecimento da extensão universitária enquanto produção de conhecimentos sistematizados;
- ❖ A utilização, nas ações extensionistas, de tecnologias educacionais inovadoras;

- ❖ O desenvolvimento, nas ações extensionistas, da ciência, da tecnologia e da inovação visando à inclusão social.

Em seguida, no que diz respeito às *ações políticas*, o documento propõe algumas práticas capazes de concretizar aqueles elementos centrais da extensão universitária inicialmente apresentados.

A primeira proposta, *normatização e implementação da extensão*, corresponde à sua *sistematização e institucionalização*, exigindo que a extensão universitária se torne “parte do pensar e do fazer cotidiano da vida acadêmica” (FORPROEX, 2012, p.23). Nesse sentido, as normas e regras estabelecidas pela Constituição, pela LDB, pelo PNE já indicam o caminho. As considerações do Fórum de Pró-Reitores, por sua vez, indicam quais são as dinâmicas internas que devem ser reestruturadas: o processo de *aprovação das ações extensionistas*; o processo de *monitoramento e avaliação*, com a definição de *indicadores*; as formas de *financiamento*; os *programas de bolsa*; as *formas de participação do estudante*; a *flexibilização curricular*; o aproveitamento de *créditos em atividades extensionistas*; a valorização da *participação de docentes* nas ações extensionistas; as formas de *participação de servidores técnico-administrativos*; as formas de *participação da comunidade externa* em processos decisórios relativos a ações de extensão específicas.

A segunda proposta, *articulação da extensão com as políticas públicas*, observa que o envolvimento da universidade nessa área é uma oportunidade para preparar profissionais habilitados na formulação, realização e avaliação de tais políticas, criando uma *expertise* que é também crítica e autônoma frente aos interlocutores governamentais. Para o Fórum, trata-se de um espaço privilegiado para discussão de programas e projetos institucionais, de modo a superar sua “fragmentação, setorialização, desarticulação e superposição [...], bem como o caráter muitas vezes residual e temporário de seu financiamento” (FORPROEX, 2012, p.25). Além disso, após a Constituição de 1988, foram criados espaços de participação social, como conselhos e conferências de representação comunitária cuja função é participar da elaboração das políticas públicas e na destinação de recursos. Nesse sentido, as ações extensionistas também podem atuar no fortalecimento desses espaços, com a promoção de cursos de formação de conselheiros.

A terceira proposta, *articulação da extensão com os movimentos sociais*, fortalece a extensão e seu compromisso de combater a exclusão, a desigualdade e a discriminação, uma vez que integra aqueles grupos que estão diretamente envolvidos nessas lutas sociais.

O que se pretende é, preservando a autonomia de cada instituição, promover o espírito crítico, a elaboração de novos saberes, valores e interesses. A universidade tem o potencial de contribuir através de cursos de capacitação, atualização e formação de lideranças.

A quarta proposta, *articulação da extensão com os setores produtivos*, entende que a extensão também se fortalece à medida que se envolve com os problemas e desafios da indústria, da agricultura, enfim, das áreas voltadas à produção, contribuindo com o desenvolvimento econômico do país. É, sem dúvida, a proposta que obteve maior avanço na atualidade, devido ao crescente interesse do setor produtivo com a pesquisa de novas tecnologias e a produção do *conhecimento matéria-prima*, de modo que as instituições conseguem captar grande volume de recursos financeiros para os programas e projetos dessas áreas.

Por fim, a quinta proposta, *apoio à ampliação e democratização do ensino superior*, indica que a extensão pode ser uma via de acesso dos jovens a esse nível acadêmico, sobretudo através dos *cursos preparatórios para o vestibular*; a distribuição de *bolsas de extensão*, para diminuir a evasão; a criação de *monitorias*, para superar deficiências de conteúdo.

O documento termina apresentando uma *Agenda Estratégica*, com *indicação de ações e sujeitos* (FORPROEX, 2012), no sentido de implantar tal política nacionalmente. Resumidamente, as doze ações apontadas são:

1. Incorporação curricular definitiva das ações de extensão;
2. Adequada inserção da extensão nas metas para a educação superior do PNE;
3. Regulamentação da extensão como prática acadêmica;
4. Reconhecimento das ações de extensão em concursos, normas e carreiras acadêmicas de professores e técnicos;
5. Criação de mecanismos legais de financiamento regular e permanente da extensão;
6. Definição dos valores alocados para atender às demandas do edital PROEXT/2012;
7. Instituição, pelo MEC, do *Plano Nacional de Extensão*;
8. Incorporação da extensão no processo de avaliação da educação superior;

9. Estabelecimento e fortalecimento de parcerias para a implementação de políticas públicas voltadas para a contribuição inovadora da universidade na superação da inequidade social;
10. Criação de um *Departamento de Políticas Acadêmicas Integradas*, na SESu, para estimular e induzir a integração da extensão, ensino e pesquisa no cotidiano das instituições de ensino superior;
11. Apoio e financiamento para a criação de plataforma de comunicação da extensão;
12. Fomento e apoio a rádios e TVs educativas.

Portanto, os desafios alinhados pela *agenda estratégica* procuram desenvolver aquelas principais temáticas relativas à consolidação da extensão: sua *sistematização*, desde o âmbito dos organismos federais, sua *institucionalização* nas instituições de ensino, sua *operacionalização* na sociedade, formas de *financiamento* e processos *avaliativos*.

O traço mais marcante do documento apresentado pelo FORPROEX (2012) é o protagonismo da universidade na implementação da *Política Nacional de Extensão Universitária*. Embora se fale em resgatar o lugar dos estudantes e se reconheça a importância de constituir espaços de diálogo com o Estado, a consolidação de uma política de extensão é apresentada como prerrogativa das instituições universitárias. Mas, o modelo universitário atual está se decompondo, os princípios e valores neoliberais estão cada vez mais presentes nas instituições, inserindo-as numa dinâmica de mercado, em um horizonte diverso daquele apresentado pelo Fórum. O FORPROEX, por sua vez, já não estabelece a mesma interlocução com os órgãos governamentais. Com efeito, parece ter perdido o *status* de porta-voz do governo para os assuntos da extensão. No *Encontro Nacional*, ocorrido em Ouro Preto – MG, em setembro de 2016, a dificuldade de diálogo com o governo foi destacada. A nova postura governamental considera que o FORPROEX compreende e representa apenas as instituições públicas de ensino superior, sem autoridade para falar em nome de toda a realidade nacional.

De qualquer modo, parece-nos que toda a *Política Nacional de Extensão Universitária* proposta pelo FORPROEX foi construída sobre um modelo institucional universitário que está se fragmentando e ainda não está claro, devido às diferentes forças que compõem e tensionam o universo acadêmico, qual será o efetivo rosto da nova universidade pública.

2.3 A crítica da extensão universitária

O horizonte apontado pelo documento do FORPROEX (2012) procurou delinear as possibilidades para a extensão a partir do protagonismo das universidades, que são orientadas a organizarem essa tarefa. Como já foi exposto, o Fórum busca reunir e sistematizar as experiências surgidas ao longo da trajetória da extensão universitária, de modo a alcançar os objetivos da *indissociabilidade* com o ensino e a pesquisa, sua *institucionalização e financiamento*.

Esse esforço para organizá-la, entretanto, longe de ter encontrado obstáculos só agora, com a emergência de um novo modelo universitário, sempre foi alvo de críticas – o que também teve importância na trajetória de seu desenvolvimento. Desde a década de 1960, com os estudos de Paulo Freire (2002), passando por outras análises de modelos adotados pelas instituições, a extensão continuamente suscitou reflexão e certo cuidado por parte dos atores envolvidos na formação de nível superior.

Freire (2002), criticando posturas conservadoras, assim se expressava:

Na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém – que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? (Freire, 2002, p.26)

O autor critica a postura mais tradicional da extensão, como ferramenta de controle e submissão travestida de serviço humanitário. Ele prefere o conceito de *comunicação* ao de *extensão*, uma vez que, no primeiro, o processo ensino-aprendizagem se realiza como uma via de mão dupla, em que diferentes saberes se articulam para a produção do conhecimento. Levou tempo até que a universidade reconhecesse que existe uma dinâmica de *retroalimentação* na extensão, através da qual a universidade também é impactada pelas atividades que realiza em articulação com a sociedade.

Depois, na década de 1990, os programas neoliberais foram implementados. A reestruturação da universidade a colocava em posição estratégica para alavancar o desenvolvimento tecnológico e científico e um novo posicionamento do país no cenário

internacional de economia globalizada. Nesse contexto, a extensão foi pela primeira vez disputada como espaço de parcerias com o setor privado e movimentos sociais. Através dela se projetava uma formação em serviço, com novas metodologias de aprendizagem articuladas à prática. Porém, também naquela época, se reformulava o discurso de que a extensão era um equívoco, concebida como uma espécie de compensação para um ensino e uma pesquisa incapazes de beneficiar a sociedade.

Para Botomé (1996), a extensão não deveria trazer para si a tarefa de vincular a universidade aos problemas sociais; antes, seria *parte inerente da pesquisa e do ensino*, não como instrumento que articula ensino e pesquisa, mas como *característica do ensino* – no sentido de que o ensino torna o conhecimento acessível a todos – e como *etapa da pesquisa* – no sentido de que a busca do conhecimento deve, em última instância, melhorar a vida do ser humano na sociedade. Nesse sentido, ele via a extensão acontecendo nas ações dos departamentos e das pró-reitorias de pesquisa e extensão:

Cabe aos departamentos e às pró-reitorias de pesquisa e extensão administrar (coordenar, dirigir, gerenciar e monitorar condições de apoio, etc.) as múltiplas atividades que podem tornar o conhecimento (a pesquisa da universidade e o conhecimento da humanidade) acessível à sociedade por meio de publicações, assessorias, consultorias, cursos de educação continuada ou permanente (atualização, especialização, aperfeiçoamento, etc.) eventos, congressos científicos, etc. Não para substituir, anular os trabalhos de outras agências sociais ou para competir com elas, mas como contribuição específica onde não houver competência ou condições instaladas para isso ser feito pela sociedade (Botomé, 1996, p.203).

Na percepção de Botomé (1996), a extensão deixaria de ser uma função dentro da instituição universitária, *paralela* ao ensino e à pesquisa, para ser compreendida como uma *dimensão* ou *parte* do ensino e da pesquisa. Para ele, a responsabilidade social da universidade é praticada desde suas atividades-fim – pesquisar e produzir conhecimento ensinando e integrando-se à comunidade – sem identificar um espaço institucional específico para isso e excluindo os demais dessa tarefa.

Ainda dentro dessa perspectiva, mas configurando um viés peculiar no entendimento da extensão, encontra-se a concepção de José Fagundes (1985). Este autor postulou uma *existência transitória* para a extensão, como *estratégia de restauração* das competências fundamentais da instituição universitária no âmbito da sociedade:

A verdadeira função da extensão é a de fazer com que a universidade assumira uma nova postura e reorienta o ensino e pesquisa, socializando os seus benefícios. Daí

porque a extensão deve negar-se enquanto função perene e inerente à universidade, pois enquanto persistir nesse caminho ela vê-se impedida de vislumbrar uma nova universidade, na qual ela não teria mais razão de ser. A inerência e a perenidade da extensão têm como pressuposto o fato de que a universidade será sempre assim, e que, por conseguinte, necessitará sempre de extensão para contrabalançar o seu caráter antissocial.

É assim que o sentido da extensão, enquanto função da universidade, reside no seu não-sentido. Quando tiver contribuído para a deselitização do ensino e da pesquisa, para as transformações estruturais da sociedade e para a socialização da universidade, a extensão tornar-se-á desnecessária, terá cumprido a sua função como não-função da universidade. O caráter da extensão é, pois, o da provisoriedade e não o da perenidade, e o seu limite é a transformação e não a conservação. Por paradoxal que possa parecer, a plenitude da extensão, enquanto instrumento efetivo da universidade para realizar o seu compromisso para com o conjunto da sociedade, coincide com o seu ocaso. Nesse sentido, a extensão é antes uma estratégia do que uma função da universidade. (Fagundes, 1985, p.143-144).

A mesma ideia também foi defendida por Souza (2010, p.128):

Está nas mãos da extensão universitária fazer com que a própria universidade seja relevante socialmente. Esta forma de conceber a extensão – ‘instrumento articulador do ensino e da pesquisa entre si e da universidade com a sociedade que a rodeia’ – nos conduz a pensar que se trata de uma função passageira, que deverá ser superada pela sua própria prática.

Em cada uma dessas análises, a extensão universitária exprime o âmbito das relações entre a universidade e a sociedade. Em cada crítica e ressalva se tenta estabelecer a *identidade institucional* da universidade de um lado e sua *relação com a sociedade* de outro, procurando aperfeiçoar os processos através dos quais se realiza essa aproximação.

A crítica representa o diálogo, o confronto entre diferentes pontos de vista em ordem à maior compreensão de determinada temática. Nela, as diferentes percepções sempre influenciam a síntese a ser alcançada. E, para que exista a crítica, é preciso garantir que as distintas racionalidades constituam o horizonte das interações humanas.

Diferente é a *subsunção*, quando uma temática é subsumida em outra, hegemônica, transmutada sem deixar vestígios, quando apenas um único aspecto da realidade é legitimado. É o que pode ocorrer com o surgimento da nova universidade de cunho operacional, em seu entendimento das funções de ensino, pesquisa e extensão. Nelas a extensão não é entendida como estratégia de restauração das competências universitárias ou função passageira, mas âmbito de gerência comercial. Com efeito, a separação entre graduação, pós-graduação e extensão, a fragmentação e separação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, cada uma delas desenvolvida em setor

específico, por profissionais distintos, regidos por uma disciplina exclusivamente administrativa, sugerem a emergência de uma universidade conduzida exclusivamente pela racionalidade técnica instrumental, cuja dinâmica desobriga a autorreflexão crítica de si mesma. A essa nova organização caberá preparar quadros para o campo didático, direcionar pesquisadores para os *Centros de Pesquisa* e transformar a extensão em incubadora de negócios para todas as esferas da atuação humana, excluindo a *reflexão crítica* acerca dos próprios fazeres.

Entretanto, de acordo com Nogueira (2005, p.51):

A extensão deve procurar implementar o processo de democratização do conhecimento acadêmico, estabelecer mecanismos de integração entre os saberes acadêmico e popular, de forma que a produção do conhecimento se efetive no confronto com a realidade, com permanente interação entre teoria e prática. Deve contribuir para reformular concepções e práticas curriculares e para rever o conceito de 'sala de aula' para além do espaço tradicional, para qualquer lugar onde o ato de aprender ocorra, caracterizado pela interação recíproca entre professores, alunos e sociedade, dentro ou fora dos muros da universidade.

Ou seja, a extensão, articulando *espaço universitário* e *espaço social*, pode garantir a existência de distintas percepções da realidade. Talvez, até, possa revelar as insuficiências de uma formação centrada no treinamento mecânico, na instrumentalização dos estudantes para responderem apenas a um conjunto básico de situações pré-definidas.

A partir de seu surgimento, em 1987, o FORPROEX tem assimilado essas perspectivas, razão pela qual também considera que a prática correta do *ensino* e da *pesquisa*, por si só, superariam a necessidade da *extensão*. Entretanto, suas reflexões não se encaminham para o esvaziamento da atividade extensionista nas instituições de ensino superior, muito pelo contrário. Esforça-se pelo reconhecimento da extensão, de maneira que ela possa assegurar ao ensino e à pesquisa a necessária articulação com múltiplas perspectivas e racionalidades.

No momento em que as práticas administrativas e empresariais estruturam a existência de uma universidade funcional, excluindo dela toda perspectiva de formação cultural e colocando-a a serviço de uma racionalidade exclusivamente técnica, a experiência extensionista consolidada ao longo do tempo, com suas formas próprias de conjugar as funções universitárias e colocá-las a serviço dos mais distintos setores sociais, se torna a grande possibilidade de sobrevivência de universidades mais *pluralizadas*.

O FORPROEX entende que se a extensão não deve ser instrumento de compensação para um ensino e uma pesquisa alienantes, também não pode simplesmente

desaparecer, pois representa um resgate das demais funções desde que novos modelos institucionais tentam reduzir a universidade a uma plataforma de produção do *conhecimento matéria-prima*. O conjunto da sociedade é maior do que o interesse de suas organizações empresariais e a extensão universitária tem formas de articular ensino e pesquisa de modo a atender essa diversidade social. Desdobrando essa ideia, Santos (2011, p.73), afirma:

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

O autor acredita no potencial da extensão para arregimentar um *projeto contra hegemônico*, que ele chama de *cosmopolitismo crítico*. De fato, a universidade, enquanto espaço democrático para a interlocução de saberes, poderia desenvolver essa *dialogicidade crítica*, tão necessária nos atuais contextos massificados. Seria a emergência da *pluriversidade*. A pergunta, no entanto, é se a força do capital e o grau de envolvimento das instituições com o processo de mundialização das *World Class Universities* já não teria minado qualquer possibilidade de reação contra hegemônica, estabelecendo definitivamente a hegemonia da racionalidade instrumental.

Não resta dúvida que o contexto político-econômico do país, após o golpe de 2016, tem agilizado os processos de privatização da educação, iniciados há mais tempo. Se na década de 1980 eram os membros do movimento docente que assumiam postos no Ministério da Educação, na atualidade são empresários do setor educativo os convocados e integrados aos órgãos governamentais, conduzindo-os desde uma perspectiva mercantil.

O FORPROEX segue desenvolvendo reflexões e propostas para auxiliar as instituições de ensino superior a organizarem sua extensão universitária, mas já sem a mesma certificação e, talvez, com menor alcance político, além do que, em várias universidades públicas brasileiras, os processos de alinhamento ao modelo norte-americano estão bem adiantados (Silva Junior, 2017).

Não obstante o progresso dos processos de mercantilização da educação pública, com a fragmentação da universidade e instrumentalização de seus setores para distintos propósitos, existem forças comprometidas em fazer com que as instituições se articulem com as mais variadas demandas da sociedade, sobretudo as oriundas de grupos minoritários, há muito excluídos desses espaços institucionais. É o que se pode depreender das centenas e milhares de atividades em curso nas instituições e que adquirem visibilidade nos congressos nacionais e internacionais de extensão universitária que acontecem todo ano no país¹⁶, como também aqueles documentados pelas revistas multidisciplinares dedicadas à extensão. Segundo Coelho (2014), há pelo menos vinte e nove periódicos em diferentes instituições universitárias, com corpo editorial e periodicidade regular, indicando o crescimento das atividades.

A seguir trataremos de expor como a dinâmica extensionista se organiza na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, campo de nossa pesquisa.

¹⁶Fonte: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/>> Acesso em 21.09.2017

CAPÍTULO 3 - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Depois de analisar as relações entre universidade e sociedade, em que procuramos esclarecer as implicações de uma sobre outra a partir das transformações do capitalismo, avançamos investigando a extensão universitária propriamente dita, sua trajetória em âmbito nacional até o surgimento do FORPROEX, no final da década de 1980, e o estabelecimento de uma política de extensão para o país. Vimos que o protagonismo de sua implementação é dado às instituições de ensino superior que, por sua vez, passam por um processo de transformação em vista de sua integração às *World Class Universities*, novo paradigma para as universidades. Agora, neste terceiro capítulo, iremos verificar como esses elementos se apresentam na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, em sua organização e operação.

Primeiramente, descreveremos alguns aspectos de sua origem que são importantes para contextualizar a trajetória da extensão na instituição. Teremos que considerar momentos distintos: a época dos militares no governo federal, a década de 1990, a década de 2000 e a década presente, de 2010. Para isso, tomaremos a bibliografia existente, documentos institucionais, bem como depoimentos de alguns professores extensionistas que colaboraram com nossa pesquisa. Dessa forma, pretendemos identificar o que representa a extensão na UFSCar, suas implicações no processo acadêmico, ao mesmo tempo que tentamos pontuar características de sua aproximação do novo modelo universitário em construção. Em seguida, apresentaremos esquematicamente a estruturação da extensão na universidade, revelando alguns números interessantes para nossa pesquisa. Por fim, exporemos os projetos representantes de nosso estudo, explicando as razões de sua eleição.

3.1 Origens da UFSCar e de sua extensão universitária

A Universidade Federal de São Carlos – UFSCar nasceu no final da década de 1960 de um projeto inaugurado ainda na gestão do presidente Juscelino Kubitschek, quando a Lei 3.835, de 13.12.1960, criou a *Universidade Federal de São Paulo – UFSP*, com sede em São Carlos. Por uma série de fatores, a implantação da universidade foi

sendo adiada até que, em 22.05.1968, o então presidente, Marechal Costa e Silva, assinou o Decreto 6.758, instituindo a *Fundação Universidade Federal de São Carlos – FUFSCar*. A instituição nascia como fundação, com ênfase na pesquisa e no ensino, contando com o apoio e colaboração de um grupo de professores da *Escola de Engenharia de São Carlos – EESC* (Sguissardi, 1993).

De acordo com Souza (2007, p.85), desde o início a UFSCar teve duas preocupações fundamentais: promover o desenvolvimento tecnológico do país, através do ensino e da pesquisa, e

[...] erradicar o analfabetismo por meio da formação de professores (as) da educação básica e ensino superior, utilizando dos métodos da tecnologia educacional.

[...].

Argumentava-se que a formação dos/das estudantes não contemplava essa perspectiva tecnológica, sendo necessário favorecer a relação entre o complexo industrial e a universidade.

Com esses princípios, foram criados os dois primeiros cursos da instituição: o *Bacharelado em Engenharia de Ciências de Materiais* – uma novidade no país – e o de *Licenciatura em Ciências*. A UFSCar delineava sua trajetória formando professores para a educação básica e profissionais da área tecnológica, alinhando-se aos objetivos para o ensino superior estabelecidos pelo regime militar. Os cursos que surgiram nos anos seguintes seguiram os mesmos pressupostos.

Com efeito, no período da ditadura militar, em que a UFSCar se constituía, a expansão da graduação proposta pelo governo estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra qualificada. As universidades, de maneira geral, eram instadas a adaptar-se à essas exigências, alterar seus currículos, seus programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho. Esse processo, como vimos, orientou o distanciamento entre docência e pesquisa. Entretanto, a UFSCar, ainda dando seus primeiros passos institucionais, tentava aliar as duas perspectivas: fortemente alicerçada na pesquisa tecnológica, considerava esse aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma sólida formação profissional. Comentando o encaminhamento dado à instituição nas décadas seguintes, Souza (2007, p.86-87) fala também desse primeiro momento, com suas referências mais explícitas:

Para se ter uma ideia, a maioria dos cursos da área das Ciências Exatas e Tecnológicas (oito dos doze), presentes hoje na universidade, foi criada ainda na

década de 1970, evidenciando essa preocupação com o desenvolvimento tecnológico do país. Destaca-se que os cursos da área de Ciências Biológicas e da Saúde (seis), exceto Educação Física e Medicina, também foram implantados nos anos de 1970, demonstrando uma outra tendência, no caso, a formação de profissionais para atuar na área de saúde, o que talvez esteja relacionado à carência desses profissionais, na época, na cidade de São Carlos. Já os cursos da área das Ciências Humanas (oito), com exceção da Pedagogia, foram criados somente nos anos de 1990, denotando que no início da criação da universidade, a preocupação maior era formar professores (as) para atuar na Educação Básica e que o desejo de formar outros profissionais ligados às humanidades veio mais recentemente.

Portanto, os primeiros passos da UFSCar foram marcados pela criação de cursos em três distintas áreas do conhecimento, predominantemente nas Ciências Exatas e Tecnológicas. Também nasceu com uma perspectiva neo-humboldtiana (Sguissardi, 2011), preocupada com que o ensino estivesse estritamente vinculado à pesquisa. Desse modo, atendia à proposta da reforma universitária implementada pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 5.540/1968*, segundo a qual “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (Brasil, 1968, art.1º).

Atualmente, a UFSCar se compõe de quatro *Campi*: além da matriz, em São Carlos, o *campus* de Araras, criado em 1991, o de Sorocaba, iniciado em 2006, e o de Buri, inaugurado em 2014. Neles, em 2016, a universidade oferecia 64 cursos de graduação presenciais, em 8 *Centros Acadêmicos* (UFSCar, 2017, p.58).

Os *Centros* reúnem os *Departamentos Acadêmicos* por temáticas afins, sendo que, em São Carlos, existem três deles, englobando 34 departamentos: o *Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia* (CCET), o *Centro de Ciências Biológicas e da Saúde* (CCBS) e o *Centro de Educação e Ciências Humanas* (CECH).

3.1.1 O período da ditadura militar

Desde sua criação, a *Fundação Universidade Federal de São Carlos* era dirigida por um Conselho de Curadores, formado por seis membros, com mandato de seis anos, escolhidos diretamente pelo presidente da República, e do qual não fazia parte o reitor da universidade.

O Conselho de Curadores esteve no comando até o ano de 1978, quando foram efetivamente implantados os órgãos colegiados superiores da UFSCar: o *Conselho Universitário* e o *Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão*, passando o Conselho de

Curadores a ter função de fiscalização. Entretanto, de acordo com Sguissardi (1993), essa mudança de comando amenizou, mas não eliminou as disputas existentes. Os conflitos se estenderam, ainda, até 1989, quando a legislação institucional foi finalmente alterada no sentido de melhor adequar a relação Fundação-Universidade.

A década de 1970 foi marcada pela estruturação dos três Centros institucionais em São Carlos, a partir dos quais foram se organizando os departamentos e os cursos nas áreas das ciências exatas e tecnologia, das ciências biológicas e saúde, e das ciências humanas e educação. Não há dúvidas de que a área das ciências exatas e tecnologia concentrava os esforços de consolidação da universidade. Nas palavras de Sguissardi (2011, p.283):

Como a UnB, a UFSCar foi criada sem aglutinação de nenhuma unidade pré-existente. Seu planejamento foi entregue a renomados professores/pesquisadores da Escola de Engenharia de São Carlos (alguns deles eram ex-alunos da Faculdade Nacional de Filosofia – RJ) e a pesquisadores ligados à Fapesp, como Warwick Kerr, José Reis, Ernest Hamburger, e a Roberto Costa (este do Centro Latino-Americano de Física), entre outros. O modelo da UnB teve grande influência na definição inicial da estrutura da Universidade, inclusive por se tratar de uma “Fundação”, prevalecendo posteriormente o modelo proposto pela Lei da Reforma Universitária, com Centros e Departamentos, sem a existência de um Instituto Central de Ciências, por exemplo. Alguns princípios foram fundamentais na definição do modelo da universidade. Entre eles, foram decisivos: o tempo integral, a qualificação pós-graduada (doutorado) e a proeminência da pesquisa. Dizia o Prof. Sérgio Mascarenhas, pioneiro dos estudos de Engenharia de Materiais no país: “montamos um grupo, cuja ideia era fazer uma universidade nova, de alta qualidade e revolucionária, no sentido da pesquisa. Nós já tínhamos 20 anos de pesquisa na USP aqui em São Carlos nessa época. Eu tinha vindo em 1956 para cá, vindo do Rio. Então, com isso, nós transferimos uma boa tradição de pesquisa e de contatos internacionais. Aí comecei a buscar os contatos internacionais com a Universidade da Califórnia, com a Inglaterra, e isso criou um ambiente já de alto nível internacional”.

Com a área das ciências exatas aglutinando os esforços na estruturação de uma universidade comprometida com o desenvolvimento científico e tecnológico do país, a área da saúde foi a segunda mais contemplada naquele momento inicial, por meio de quatro cursos de graduação, enquanto que o foco principal nas ciências humanas era a Educação, através da formação de quadros profissionais para o magistério, seguindo a proposta institucional. No *Centro de Educação e Ciências Humanas* da UFSCar, o corpo docente compunha um único Departamento, o de *Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação*, que prevaleceu até o final dos anos 1980.

Em 1988, foram criadas as Pró-Reitorias de Graduação, de Extensão, de Pós-Graduação e Pesquisa e de Administração. A partir de então, a universidade passou por profundas reformas, com mudanças em sua legislação e a estruturação de novos Departamentos nos Centros Acadêmicos. No CECH, surgiram os departamentos de *Ciências Sociais, Educação, Filosofia, Metodologia de Ensino e Psicologia*.

3.1.2 A década de 1990

No final da década de 1980, a UFSCar contava com 15 cursos de graduação e 10 cursos de pós-graduação, alcançando destaque e reconhecimento pela excelência do ensino e da pesquisa realizados. Porém, a instituição percebia a ausência de uma extensão universitária capaz de aproximá-la das demandas sociais.

Se lembrarmos o momento histórico do final dos anos 1980, com os avanços no processo de redemocratização do país, a elaboração da nova Constituição Federal, a movimentação popular pelo restabelecimento dos direitos sociais, além da criação do FORPROEX, em 1987, podemos entender o surgimento dessa preocupação no interior da universidade. No site da FAI-UFSCar encontramos aspectos importantes dessa história:

[A universidade] já era reconhecida como a “pequena notável” pelo destaque nacional que alcançava nas atividades de ensino e pesquisa. Faltava desenvolver a atividade de extensão, um dos pilares de aproximação com a sociedade. Para isso, era necessário criar uma fundação de apoio, cuja exigência passava pela participação de uma empresa ou associação que a apoiasse institucionalmente. A solução encontrada foi junto à Associação Brasileira de Polímeros (ABPol), entidade fundada por pesquisadores da área de Materiais da própria UFSCar em 1988. A primeira versão do estatuto da Fundação de Apoio Institucional (FAI), como era chamada, foi analisada por uma comissão do Conselho Universitário (ConsUni) em 27 de setembro de 1991 e estabeleceu os princípios que norteariam as ações da FAIUFSCar, dando-lhe características peculiares com relação às demais fundações do País, a saber: ser a única fundação de apoio da UFSCar; estar incorporada à Administração Superior por meio do Conselho Deliberativo tendo o reitor como seu presidente; e fazer a gestão somente de projetos aprovados no âmbito acadêmico (grifos do autor)¹⁷.

Dessa forma, a UFSCar aproximava-se do pensamento neoliberal com a criação de uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, capaz de amparar a universidade na captação de recursos para a pesquisa, o ensino e a extensão, além do próprio

¹⁷Fonte: <<http://www.fai.ufscar.br/pagina/quem-somos.html>> - Acesso em 20.06.2018

desenvolvimento institucional, científico e tecnológico. A *Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Federal de São Carlos – FAI-UFSCar* – nasceu, em 1992, projetando esse modelo de inserção da universidade na sociedade. Tal inserção seria possível mediante o apoio de outra instituição, também sem fins lucrativos, a *Associação Brasileira de Polímeros (ABPol)* – entidade fundada, em 1988, pelos próprios professores do curso de *Engenharia de Materiais* da UFSCar – esta, sim, patrocinada pelo setor empresarial. Portanto, a extensão planejada vinculava-se primordialmente ao setor produtivo e em conformidade com os processos de privatização do ensino superior. Aliás, o primeiro projeto gerenciado pela FAI-UFSCar foi o *Centro de Caracterização e Desenvolvimento de Materiais*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como indica o *site* da FAI-UFSCar.

De acordo com o *website* da instituição, a missão da FAI-UFSCar é “apoiar a comunidade acadêmica na realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de promover o desenvolvimento científico, tecnológico e de estímulo à inovação”. Nesse sentido, ela desenvolve os seguintes serviços:

Gestão administrativa e financeira de projetos de pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional, científico, tecnológico e de estímulo à inovação;
Atua na prospecção de novas oportunidades e linhas de financiamento para projetos de pesquisa e na sua disseminação junto à comunidade acadêmica;
Suporte operacional para cursos, seminários, congressos e outros eventos de capacitação, informação e difusão de conhecimentos científicos, culturais, artísticos e de aperfeiçoamento profissional;
Consultoria e assessoria nas áreas jurídica, financeira, contábil, importação, gestão de pessoas, comunicação institucional, planejamento e gestão, engenharia e arquitetura;
Atua em cooperação com a UFSCar, outras instituições de ensino, órgãos de fomento, financiamento e governos – Prefeituras, Estados e União –, entidades e empresas públicas e privadas.¹⁸

Com a FAI-UFSCar preponderantemente vinculada aos interesses do setor produtivo, a década de 1990 foi um período em que a instituição ainda se ressentia da falta de equilíbrio entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, esta última relegada à iniciativa pessoal de alguns docentes. Ao longo desses anos, se discutiam formas de expandi-la e institucionalizá-la por meio da sistematização das atividades. Em 1993,

¹⁸ Fonte: <http://www.fai.ufscar.br/pagina/servicos.html> - Acesso em 20.06.2018

surgiu a Portaria GR 220, dispondo *regras para a extensão na universidade*. O Documento afirma:

Art. 1º. As atividades de extensão universitária têm como referência que à Universidade cabe, enquanto atribuições específicas relativas à sua responsabilidade de promover o desenvolvimento do saber: produzir, sistematizar, criticar, proteger, integrar, divulgar e difundir o conhecimento humano.

Art. 2º. As atividades de extensão são consideradas como parte integrante dos três tipos de atividades-fim: pesquisa, ensino e extensão, que a instituição realiza para concretizar seus objetivos.

§ 1º. Através da pesquisa, a Universidade atende aos objetivos de produzir, sistematizar, criticar e integrar o conhecimento, tornando-o disponível.

§ 2º. Através do ensino de graduação, a Universidade garante a formação de pessoas para utilizar profissionalmente o conhecimento disponível nas diferentes áreas, capacitando-as para atuar nos campos de atuação profissional necessários à sociedade.

§3º. Através do ensino de mestrado e doutorado, a Universidade garante a formação profissional de professores universitários e de cientistas, preparando-os para desenvolver o conhecimento e formar novas gerações desses profissionais para toda a sociedade;

§ 4º. Através das atividades de extensão, a Universidade amplia o acesso ao conhecimento, capacitando pessoas a utilizar o conhecimento disponível (UFSCAR-PROEX, Portaria GR 220/1993).

A portaria estabelece 17 (dezesete) tipos de atividades de extensão, definidos em seu Anexo 1 (um) e representa a primeira normativa institucional nesse âmbito. No entanto, tratava-se, ainda, de um horizonte distante, um objetivo a ser alcançado, como afirma Souza (2007, p.88):

De uma forma geral, os objetivos e as ações realizadas nos primeiros 20 anos da UFSCar evidenciam a concepção de universidade pautada, prioritariamente, na produção do conhecimento científico, na formação de profissionais nas áreas tecnológica e educacional e na formação de pesquisadores (as). A extensão, embora existisse, era uma atividade ainda incipiente, estando mais atrelada à relação com as indústrias da cidade.

A relação com o setor produtivo, com efeito, sempre foi a perspectiva mais forte da extensão realizada pela UFSCar, o que tem favorecido sua identificação com o novo modelo universitário em curso. Porém, as discussões acerca dessa dimensão acadêmica evoluíram com a proposta de se criarem núcleos operacionais, por áreas temáticas, responsáveis por desenvolver atividades em articulação com a sociedade, de modo a expandir a perspectiva extensionista, evidenciando a existência de outras ideias acerca do assunto. O texto a seguir, extraído do documento *Proposta de Criação dos Núcleos de*

Extensão UFSCar – Sociedade (UFSCAR-PROEX, s/d), expõe o reduzido espaço dado à extensão até aquele momento:

As atividades de extensão que vinham e vêm sendo realizadas dependem ainda, basicamente, de iniciativas de alguns docentes e departamentos e não foram de fato “institucionalizadas”; assumidas como uma das responsabilidades precípuas da UFSCar. Não contam com um efetivo apoio interno e tampouco com o suporte adequado de órgãos de financiamento ou de outras instituições. Não foi possível sequer se formular uma política de extensão para a universidade, estabelecendo prioridades para as atividades a serem criadas, fortalecidas, mantidas ou eliminadas, em função de uma avaliação global de seu papel junto à sociedade. (UFSCAR-PROEX, s/d. p.5 – grifos do autor).

É importante notar que a FAI-UFSCar já atuava nesse momento, e que o número de projetos gerenciados pelo órgão passou de 15 contratos, em 1992, para 46, em 1994. Assim, a criação dos *Núcleos* pode ser entendida como uma estratégia para expandir a percepção da extensão e o horizonte das ações desenvolvidas pela universidade.

Em 1995, foram criados seis *Núcleos de Extensão UFSCar-Sociedade* com o objetivo de “captar demandas da sociedade e realizar seu encaminhamento para a comunidade interna da UFSCar analisando e viabilizando parcerias” (UFSCAR-PROEX, 2016, p.111). Os núcleos se constituíram em grupos temáticos atuando na promoção de atividades extensionistas e reunindo professores, alunos e funcionários de diferentes departamentos (autorizados pelos conselhos departamentais ou chefias dos setores em que estivessem lotados).

Os núcleos de extensão inicialmente implantados foram UFSCar-Cidadania, UFSCar-Empresa, UFSCar-Escola, UFSCar-Município, UFSCar-Saúde, UFSCar-Sindicato, e mais recentemente o Núcleo Educação, Tecnologia e Cultura. Suas funções consistem em ampliar a integração entre universidade e sociedade e também funcionar como elemento catalisador, provocador e dinamizador das atividades de extensão e de grupos extensionistas internos à universidade em eixos de articulação interdisciplinar e multidisciplinar (UFSCAR-PROEX, 2016, p. IX).

Os núcleos de extensão, portanto, se tornaram espaços de encontro entre a universidade e a sociedade. Operam para intensificar “a realização de programas, projetos e atividades de cunho social, em rede interna e externa, em forte contato com a agenda de pesquisas existentes nas diversas áreas da produção acadêmica da UFSCar” (UFSCAR-PROEX, 2016, p. IX). Desse modo, eles discutem temáticas que estejam em pauta na sociedade e também na agenda de pesquisas da universidade. Com efeito, “os núcleos terão como missão coordenar as relações da UFSCar com os segmentos sociais e

contribuir para a implementação da política de atuação da universidade junto à sociedade” (UFSCAR-PROEX, s/d, p.7).

Este princípio mais central da Universidade Federal de São Carlos – a intensa vinculação exigida dos *Programas de Extensão*, de onde se originam os projetos e demais atividades extensionistas, com o desenvolvimento da *Pesquisa* e o *Ensino* na instituição – aglutina todos os esforços das ações acadêmicas. Para além do princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão, tal fato revela, antes de tudo, a relevância da *pesquisa, principal característica da UFSCar* desde sua criação.

Em 1997, a UFSCar realizou uma avaliação de seus cursos de graduação, atendendo às normativas do MEC através do *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras* (PAIUB). A partir das discussões que os resultados proporcionaram, a universidade elaborou o documento *Perfil do Profissional a ser formado pela UFSCar*¹⁹, que se tornou referência na estruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Nele, por sua vez, transparece a figura do indivíduo resiliente e versátil, próprio da perspectiva neoliberal. Segundo o documento, o profissional formado pela UFSCar deve:

- Aprender de forma autônoma e contínua;
- Produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologias, serviços e produtos;
- Empreender formas diversificadas de atuação profissional;
- Atuar inter/multi/transdisciplinarmente;
- Comprometer-se com a preservação da biodiversidade no ambiente natural e construído, com sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida;
- Gerenciar e/ou incluir-se em processos participativos de organização pública e/ou privada;
- Pautar-se na ética e na solidariedade enquanto ser humano, cidadão e profissional;
- Buscar maturidade, sensibilidade e equilíbrio ao agir profissionalmente.

Em 1999, quando o FORPROEX lançava seu *Plano Nacional de Extensão Universitária*, a UFSCar apresentava a Portaria GR 664, com uma formulação mais precisa acerca da *extensão associada às atividades de ensino e pesquisa*. Em seu artigo 8º, especificava as atividades extensionistas da seguinte forma:

¹⁹ Fonte: <<http://www.cpa.ufscar.br/documentos/arquivos/pdf/paiub/documentos/perfil-do-profissional-a-ser-formado-na-ufscar.pdf>> - Acesso em 20.06.2018.

Art. 8º. São considerados como extensão universitária os seguintes tipos de atividades:

I - publicações que visem tornar o conhecimento acessível à população, a cientistas, profissionais, etc.;

II - eventos culturais, científicos, artísticos e outros, que tenham como finalidade criar condições para que a comunidade tenha possibilidade de usufruir dos bens científicos, técnicos, culturais ou artísticos;

III - serviços, através de atendimento direto à população ou, indiretamente, através de agências que fazem esse atendimento;

IV - assessorias e consultorias com o fim de auxiliar pessoas ou instituições a utilizar mais ou melhor o conhecimento existente em suas atividades;

V - cursos de atualização científica, de aperfeiçoamento profissional, de extensão cultural e artística, de extensão universitária, de especialização e outros que possam constituir instrumentos para maior acesso ao conhecimento;

VI - intercâmbios de docentes ou técnicos da universidade para auxiliar no desenvolvimento de áreas carentes em outras instituições;

VII - estudos ou pesquisas para aumentar o conhecimento sobre os processos de acesso ou utilização do conhecimento por parte da população em geral (UFSCAR-PROEX, Portaria 664/99, art.8º).

Cabe anotar que tais especificações poderiam indicar certo exagero, como se as atividades extensionistas quisessem abarcar todas as ações desenvolvidas na universidade: desde a tradicional prestação de serviços e cursos, passando por eventos culturais, científicos, assessorias e consultorias, até as publicações, determinados tipos de pesquisas e intercâmbios de docentes ou técnicos. Mesmo considerando que todas essas ações compreendem o horizonte das relações que se estabelecem entre *universidade* e *sociedade*, parece fora de propósito coloca-las todas no horizonte da extensão universitária. Mas, podemos acreditar que o intuito talvez fosse esse mesmo: o de construir uma legislação capaz de *identificar e certificar como extensão* todo tipo de atividade desenvolvida pela universidade ao criar um intercâmbio com o meio social, atendendo tanto as especificidades internas da instituição como também as possíveis demandas sociais. Tal perspectiva estabelecia um cunho extensionista às ações em curso.

Apesar disso, a legislação parece não ter dado a devida atenção à *dimensão pedagógica dessas ações*, pouco articulada com o processo formativo dos estudantes da graduação. No anexo 1 (um) da Portaria GR 664/99, onde cada atividade é detalhada, sua importância na formação dos graduandos é tratada genericamente, referindo-se, o documento, aos *participantes*. Uma única vez o documento cita os alunos, quando esclarece o significado da atividade *Prestação de Serviços*, como instrumento de *treinamento técnico* dos estudantes. Diz o texto:

XV- Prestação de Serviços: realização direta de trabalhos profissionais, como consultas médicas, cirurgias, psicoterapia, tratamento de saúde, produção de materiais e objetos, realização de tarefas técnicas - projeto agrônômico, planta de instalações residenciais, industriais, laboratoriais, etc., elaboração de protótipos, de diagnósticos profissionais, de provas técnicas para seleção de pessoal, etc., em campos de atuação para os quais a Universidade desenvolve conhecimento ou forma alunos. *A prestação de serviços pela Universidade somente se justifica quando atender pelo menos um dos seguintes itens:*

- a. *for condição para treinamento de alunos na realização de tarefas profissionais;*
- b. *for meio para testar técnicas, procedimentos e equipamentos resultantes da produção de conhecimento da Universidade;*
- c. *for meio para coletar dados e informações sobre assuntos relacionados ao serviço;*
- d. *tal tipo de serviço não existir na comunidade ou, existindo, não for acessível; neste caso, deve ser de duração temporária, até que o serviço esteja disponível e acessível;*
- e. *a prestação de serviço for uma condição ou um procedimento para desenvolver uma agência da comunidade para que esta passe a realizar tal prestação de serviços; (UFSCAR-PROEX, Portaria GR 664/99 – Anexo 1, p.18 – grifo nosso).*

Essa é a única vez que a extensão ganha uma dimensão pedagógica, associada à ideia de *treinamento dos estudantes para o exercício profissional*, o que denota uma percepção bastante restrita do papel educativo da mesma; ou, dito de outra forma, a comprovação de que, do ponto de vista dos documentos institucionais, o ensino adquire a característica fundamental de capacitação técnica. Isso indica que os esforços para desvincular a extensão do setor produtivo e torna-la mais democrática, atendendo aos interesses de toda a sociedade, parecem não ter considerado a reflexão acerca de sua dimensão formativa, o que colaborou com a generalização da racionalidade técnica a seu respeito.

Em resumo, é possível dizer que somente no final da década de 1990, vinculada ao longo processo de redemocratização da sociedade brasileira e na esteira da criação do *Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras* – o FORPROEX, em 1987 –, é que a extensão passou a fazer parte das discussões desenvolvidas pela UFSCar, em seus diferentes Centros e Departamentos, com o envolvimento dos *Núcleos de Extensão* trazendo as demandas sociais para dentro da universidade. Ao lado da perspectiva neoliberal, que vinculava a instituição ao setor produtivo, havia uma percepção mais ampliada, que a aproximava das demandas sociais não atendidas pelo regime militar. Em 1999, por exemplo, foi criado o *Cursinho Pré-Vestibular da UFSCar*, vinculado ao Núcleo UFSCar-Escola, com o objetivo, entre outros, de viabilizar o acesso de estudantes das classes populares ao ensino universitário. No mesmo ano, também

surgiu a *Incubadora Regional de Cooperativas Populares – INCOOP*, com o objetivo de fomentar a criação de cooperativas populares em São Carlos e região, numa parceria entre os Núcleos de Extensão UFSCar-Sindicato, UFSCar-Município e UFSCar-Cidadania. Porém, isso não implicou em uma maior reflexão acerca da *dimensão formativa da extensão* ou dos pressupostos subjacentes às ações empreendedoras, de maneira que os processos educativos parecem ter seguido, ao menos no que diz respeito aos documentos institucionais, o fluxo da racionalidade instrumental hegemônica: o ensino como treinamento técnico, a pesquisa como produção de conhecimentos a serem transferidos para o setor produtivo e a extensão como prestação de serviços ao setor empresarial e à sociedade, por meio da implementação de políticas sociais sob a orientação de órgãos de governo.

3.1.3 A década de 2000

O final da década de 1990 e início dos anos 2000 foi um período conturbado no cenário político-econômico e social brasileiro. A universidade sofria as consequências da política neoliberal direcionando suas atividades e restringindo recursos públicos. No final da década de 1980, a UFSCar contava com 15 cursos de graduação, passando a 27 no início dos anos 2000. Porém, essa arrancada inicial estava estagnada, de modo que, em 2002, eram os mesmos 27 cursos de graduação ofertados.

Por outro lado, a partir da década de 2000, a extensão universitária passava a ter um novo *status*, alcançando certa sistematização, graças às discussões em curso e à legislação interna implementada. Nesse processo, no ano de 2002, foi realizada a primeira *Avaliação dos Programas de Extensão da UFSCar* (UFSCAR-PROEX, 2005). A avaliação compreendia os anos de 1999 até 2002 e se debruçava sobre os 115 programas de extensão então existentes. Naquele momento ainda não havia o detalhamento dos programas segundo áreas temáticas específicas.

A portaria GR 664/99 estabelecia que a Câmara de Extensão deveria classificar os Programas existentes em três categorias distintas:

- I – *Programas em Experiência* (que seriam aqueles em uma fase inicial, e em que o grupo responsável não teria tradição na área);
- II – *Programas em Consolidação* (aqueles que, mesmo estando em uma fase inicial, o grupo responsável já teria alguma tradição na área); e
- III – *Programas Consolidados* (aqueles em que o grupo teria tradição na

área e já estariam em uma fase mais avançada dos trabalhos).

Uma quarta classificação foi incorporada ao primeiro relatório, através da caracterização de alguns programas sob o título *Programa Exemplar e Consolidado*, quando, além da tradição na área por parte da equipe responsável, o conjunto das atividades desenvolvidas teria preenchido de forma adequada os requisitos de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Esse critério de classificação dos Programas nas categorias discriminadas, além de apontar o nível de excelência alcançado, serviu também como um primeiro dispositivo avaliativo *indicador de qualidade*, o que foi se aperfeiçoando ao longo do tempo.

Entre 2002 e 2004 foi elaborado o primeiro *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI* da UFSCar, construído coletivamente com o objetivo de ser um “instrumento orientador das ações e decisões institucionais em um horizonte que se estende por mais de uma gestão” (UFSCAR, 2004, p.9). Foi desenvolvido para apresentar os princípios fundamentais do trabalho acadêmico, projetando os rumos da instituição ao longo de 20 anos. Por meio dele, a UFSCar reconhecia ter ampliado as margens de sua atuação, querendo “atingir os vários segmentos da sociedade e não preferencialmente aquele vinculado ao complexo industrial avançado” (UFSCAR, 2004, p.11). Nesse primeiro PDI, a universidade buscava unir o conhecimento construído na formulação de um projeto inovador para o ensino superior ao emprego de metodologias e práticas de planejamento e gestão públicas, de modo a produzir uma experiência concreta de planejamento e gestão para as universidades públicas (UFSCAR, 2004, p.15). Percebe-se, desse modo, certa ambivalência de pressupostos – elementos de uma racionalidade técnica, instrumental, próprios do âmbito administrativo, ao lado de perspectivas mais democráticas, de inserção da universidade em outras esferas além daquelas da produção.

A partir do ano 2003, o cenário político nacional é alterado com a chegada do presidente Lula da Silva ao governo. Para Silva Júnior (2017), como vimos, não houve uma ruptura no modelo econômico, porém é inegável que a política neoliberal, até então em curso, foi refreada e outras perspectivas para o ensino superior e a extensão foram ponderados.

Na UFSCar, os *Programas* institucionais de extensão saltaram de 115 para 171 entre os anos 2003-2006 (UFSCAR-PROEX, 2009). A multiplicação das atividades

extensionistas nesse período revela o grande incentivo que recebeu. Por outro lado, a instituição continuava discutindo os parâmetros de sua realização.

Em 2008, a UFSCar sediou o *VI Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão (SEMPE)*, momento em que a extensão foi analisada desde as formas de sua organização. Muitos acreditavam que a ameaça neoliberal dos anos precedentes estaria superada, de maneira que uma extensão mais comunicativa e colaborativa entre os agentes estaria ganhando espaço. É o que parece indicar a análise de Thiollent (2008, p.2):

Naquela década [de 1990] – a da globalização e da volta ao liberalismo –, os métodos participativos eram mal vistos, principalmente no mundo acadêmico. Permaneciam ignorados, quando não condenados. Eram vistos como pouco científicos, subjetivos, militantes em demasia, incompatíveis com a objetividade, com os modelos convencionais de pesquisa científica ou tecnológica, que implicitamente ficavam vinculados ao positivismo e ao espírito burocrático. Hoje, esses métodos ainda continuam excluídos em vários círculos científicos. Entretanto, ganharam espaço em ONGs e nas universidades mais bem entrosadas com as realidades locais, obtiveram reconhecimento por parte de instituições internacionais, e são, às vezes, tolerados por órgãos de fomento. São mais amplamente aceitos em programas sociais, educacionais, ambientais em que se requer uma explícita participação direta dos interessados.

Segundo esse autor, a extensão vivia um momento de florescimento, de organização e institucionalização nunca antes experimentado, fruto do trabalho do FORPROEX, de grupos ligados à extensão nas universidades públicas e de órgãos governamentais que passaram a melhor compreendê-la. Mas também merece destaque sua análise apontando certa fragmentação das atividades em função de métodos mais participativos distintos daqueles convencionais.

Na esfera de governo, de bastante desconhecida, a extensão passou a ser solicitada como instrumento de política pública, em projetos e programas sociais, principalmente voltados para as populações carentes. Ademais, o Projeto Rondon foi recriado em bases diferentes das da época militar (Thiollent, 2008, p.1).

A perspectiva, portanto, era otimista, e reforça nossa suspeita de que setores da universidade mais sensíveis às demandas sociais foram cooptados por órgãos governamentais que passaram a reconhecer a *importância da extensão como instrumento de implementação das políticas públicas*, aproveitando a *expertise* da instituição em áreas as quais o poder público não acessava ou não atendia adequadamente.

Essa tendência se fortaleceu nos anos seguintes, de maneira que grande parte dos projetos extensionistas da área da Educação da UFSCar está vinculado, de alguma forma, à prestação de serviços à população e à implementação de políticas públicas. Tal fato, em si, não mereceria ressalva, uma vez que demonstra a responsabilidade social da instituição beneficiando a comunidade na qual se insere com os conhecimentos e recursos produzidos em suas atividades. Entretanto, é preciso reconhecer certa *instrumentalização da universidade* por parte do poder público que vincula o repasse de verbas ao protagonismo da instituição na implementação dessas ações, transformando-a em agência de serviços e descaracterizando sua função primeira de formação dos graduandos. Nesse sentido, grande parte dos projetos extensionistas exclui ou reduz ao mínimo a presença direta de estudantes. Sua participação na extensão foi organizada de outro modo, como veremos adiante. Assim, em grande medida, os órgãos públicos terceirizam suas responsabilidades e as universidades tornam-se organizações sociais de prestação de serviços.

O Seminário de 2008 analisava a extensão desde suas perspectivas metodológicas. Nesse sentido, investigavam-se possíveis configurações da extensão vinculada à pesquisa. A relação pesquisa-extensão ganhou força na UFSCar, pois articulava as demandas do meio social com os objetos de pesquisa, projetando novas formas de realização do trabalho acadêmico.

Tal relação foi tratada em estudo de Mello (2008), que descreveu a caminhada extensionista da universidade como trajetória que vai construindo diferentes bases metodológicas capazes de sustentar sua dimensão difusora do conhecimento produzido, defendendo o valor do referencial teórico-metodológico denominado *metodologia comunicativa-crítica*.

Em seu texto, Mello (2008) analisa a problemática extensionista marcada pela heterogeneidade de proposições acerca de sua identidade, situação derivada da própria heterogeneidade da instituição universitária que as implementa. Segundo a autora, a universidade brasileira não se configura como uma instituição homogênea, nem externa, nem internamente:

Áreas de conhecimento mais ou menos valorizadas pelo capital ou pelos movimentos sociais refletem os conflitos de interesses entre setores e grupos. Perspectivas teóricas que entendem e defendem diferentes concepções de realidade, de ciência, de conhecimento, colocam-se em tensão permanente –

exatamente o que garante, na universidade pública brasileira, os elementos de validade e relevância dos conhecimentos nela produzidos e/ou sistematizados, via as atividades de pesquisa.

Coerência interna (teórico-metodológica) e coerência externa (sentido social do trabalho) lhes são cobradas – o debate entre acadêmicos é fundamental e o questionamento por parte de outros setores sociais sobre o produzido na universidade é salutar. (Mello, 2008, p.14-15).

Assim, Mello (2008) reconhece a diversidade de práticas extensionistas como fruto de diferentes modos de produção do conhecimento, por sua vez oriundos das distintas perspectivas teórico-metodológicas com que os agentes se aproximam da realidade. As diferentes vertentes representam distintas concepções de ciência e fazeres acadêmicos decorrentes. Para a autora, tais vertentes estão presentes no cenário das ações extensionistas que se desenvolvem nas instituições universitárias brasileiras. Mas, o conflito de interesses entre os setores institucionais e os grupos sociais que a eles se vinculam vão muito além da esfera da ciência, repercutindo a conveniência política, a vantagem de mercado, a utilidade comunitária, entre outros. A generalização para o âmbito nacional dos embates existentes na própria UFSCar retrata o cenário existente. O debate e o esclarecimento acerca de cada uma dessas concepções de ciência e das ações decorrentes, sobretudo em congressos e eventos voltados à discussão da questão extensionista, ajudam a perceber os alcances e limites de cada posicionamento.

Enquanto que, nos anos 1990, a implantação do modelo universitário neoliberal suscitava inúmeras discussões acerca da identidade e objetivo das atividades de ensino, pesquisa e extensão, na década de 2000, com pressupostos teóricos e legais construídos ou sendo implementados pelas universidades, buscava-se aprofundar e disseminar a dinâmica extensionista no interior das instituições. A UFSCar foi palco de muitos encontros e discussões nesse sentido, sua extensão universitária buscava espaço e reconhecimento no universo acadêmico. Foi com esse intuito que, em 2003, o Conselho Universitário aprovou a redução de taxas da FAI-UFSCar para estimular os projetos extensionistas de maior relevância social, como a *Unidade Saúde-Escola*, a *Incubadora de Cooperativas*, a *Orquestra Experimental*, entre outros.

Buscava-se também uma maior interlocução com o governo, para aperfeiçoar questões como o financiamento das ações extensionistas, o que veio a se concretizar nacionalmente com a criação do PROEXT, em 2003. A partir de então, o aporte cada vez maior de recursos indica o lugar proeminente alcançado pela extensão, sendo considerada

fundamental para a implementação de políticas sociais. Em 2009, a FAI-UFSCar gerenciava cerca de 140 milhões de reais por ano em projetos²⁰.

Ao final da década de 2000, os dados da *Avaliação dos Programas de Extensão no período 2009-2010* (UFSCAR-PROEX, 2012) apontam, de certa forma, a consolidação da extensão universitária na UFSCar. O relatório não apresenta novos critérios para análise dos Programas, seguindo a metodologia do precedente. O número de Programas saltou para 203, aprovados e em execução. O documento traça um paralelo com as avaliações anteriores da seguinte forma:

Dos 115 programas avaliados em 2002, 62 (54%) já se encontravam consolidados, sendo que 32 destes (28%) foram classificados como exemplares. Foram considerados como Em Consolidação 30 programas (26%) e 4 Em Experiência. Os demais 19 (16,5% do total) foram programas cancelados por solicitação de seus coordenadores ou pela ProEx, devido a não entrega de relatório, motivada ou pela aposentadoria, ou saída do docente envolvido da UFSCar, ou, ainda, pela mudança da temática de interesse.

[...]

Nesta última avaliação de Programas de Extensão temos 203 programas cadastrados no Sistema ProExWeb, mas só foram efetivamente analisados 164 programas, pois houve 39 programas que não apresentaram relatório do período ou que os coordenadores solicitaram o seu encerramento. Não foram compilados em 2009-2010 os programas novos, que não necessitavam apresentar relatório.

Observa-se que em 1999-2002 houve 96 programas efetivamente avaliados, em 2003-2006 tivemos 115 programas avaliados, em 2007-2008 houve 127 programas avaliados e em 2009-2010 houve 164 programas avaliados [...]. A taxa de crescimento ficou em 19,8%, 10,4% e 29,1%, evidenciando um crescimento alto do período de 2007-2008 para 2009-2010. Isso se justifica pelo crescimento no número de docentes da UFSCar, com a criação do campus de Sorocaba e com o Programa REUNI. (UFSCAR-PROEX, 2012, p.3-4)

A expansão dos Programas Extensionistas, decorrentes também da expansão institucional, atestam uma grande transformação da UFSCar, originalmente centrada nas atividades do ensino e da pesquisa. Antes de observar mais de perto essa atividade extensionista, resta analisar os encadeamentos da presente década.

3.1.4 A década de 2010

A presente década tem sido momento de novas configurações da universidade, sobretudo nos últimos anos, em decorrência das transformações políticas do país, com a retomada e aceleração das normativas neoliberais. Os processos de globalização das

²⁰ Fonte: <http://www.fai.ufscar.br/pagina/quem-somos.html> - Acesso em: 20.06.2018

instituições universitárias, organizadas conforme as diretrizes das *World Class Universities*, voltam a ser percebidos sem nunca terem deixado de estar presentes. Queremos destacar que alguns princípios do novo modelo universitário parecem ter sido incorporados também pela UFSCar, como foi possível verificar através da análise dos documentos institucionais.

O *Estatuto da Universidade Federal de São Carlos* foi renovado recentemente, incorporando resoluções de 2011 e 2013 (UFSCAR, s/d). As alterações implementadas desde a década precedente, com a estruturação de órgãos colegiados, buscam ampliar a representatividade da comunidade acadêmica nos processos de decisão da universidade. Ressaltamos, porém, do documento, a formulação dada à temática da extensão:

Art. 79. A Universidade contribuirá, através de atividades de extensão, para o desenvolvimento socioeconômico, científico e cultural da sociedade.

Art. 80. A extensão poderá alcançar o âmbito de toda a coletividade ou dirigir-se a pessoas e instituições públicas ou privadas, abrangendo diversas atividades que serão realizadas no cumprimento de projetos específicos.

Art. 81. As atividades de extensão serão desenvolvidas tendo em conta o previsto no Regimento Geral das Atividades de Extensão da UFSCar.

Art. 82. No orçamento interno da Universidade será consignado, dentro das disponibilidades, dotação para a extensão, bem como para fundo especial, regulamentado pelo Conselho de Extensão, que lhe assegure continuidade e expansão (UFSCAR, s/d).

Como podemos observar, as atividades extensionistas contribuem com o desenvolvimento socioeconômico, científico e cultural da *sociedade*, que, por sua vez, pode ser entendida como *coletividade*, *indivíduos* ou *instituições*. A universidade deve provisionar *recursos* de seu orçamento para tais atividades, inclusive estabelecendo um *fundo especial* exclusivo para essa área. Trata-se, sem dúvida, de uma grande mudança no tratamento da extensão desde sua implementação, na década de 1990.

Paralelamente ao Estatuto, o *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI* da UFSCar foi também renovado no final de 2013, e apresenta a missão universitária da seguinte forma:

A missão desta universidade pública está associada às suas atividades-fim: o ensino, a pesquisa e a extensão. São estes três grandes focos de atividades que, de forma indissociada, dão concretude à missão desta universidade de ensinar, pesquisar, produzir e tornar acessível o conhecimento. Em síntese, a missão da UFSCar envolve tanto a formação, a pesquisa, bem como a interação com os diferentes segmentos da sociedade para o compartilhamento e (re) construção do conhecimento. (UFSCAR, 2013, p.7).

A missão institucional, portanto, volta-se à produção e divulgação do conhecimento; missão esta implementada por meio do *Projeto Pedagógico Institucional*, alicerçado nos princípios fundamentais que orientam a atuação da universidade. Sobre este aspecto, o PDI afirma:

O projeto pedagógico institucional apresenta os princípios orientadores das políticas para as atividades de ensino pesquisa, extensão e gestão acadêmica a partir do processo de construção coletiva do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). [...]

A atualização desse PDI, no período 2011-2013, confirmou esses princípios e é com base neles que o Projeto Pedagógico da Instituição é elaborado. São eles: Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Universidade compromissada com a sociedade; Gratuidade do ensino público de graduação e pós-graduação; Excelência acadêmica; Valorização da dedicação integral ao ensino, pesquisa e extensão; Gestão democrática, participativa e transparente; Universidade promotora de valores democráticos e da cidadania; Livre acesso ao conhecimento, Universidade ambientalmente responsável e sustentável; Universidade integrada ao Sistema Nacional de Ensino (UFSCAR, 2013, p.12).

Os princípios orientadores das atividades acadêmicas estão em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal ao tratar da Educação Nacional, nos artigos 205 a 214. Ocorre que, no detalhamento das funções pedagógicas, o documento introduz conceitos reformulados pelo pensamento neoliberal, suscitando outras percepções acerca da formação que se planeja realizar. Ele afirma:

A política implantada nessa perspectiva propõe a produção, sistematização e difusão, com qualidade e em todas as áreas de atuação de Universidade, de um conhecimento viabilizador de ações coletivas e transformadoras entre a Universidade e sociedade. *No processo formativo dos (as) estudantes, a busca é por um equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, habilidades, competências e valores, na qual se utiliza a pesquisa como processo fundamental de ensino e de aprendizagem e a extensão como caminho básico da interação com a sociedade e da formação para a sociedade.* (UFSCAR, 2013, p.12 – grifo nosso)

O PDI da UFSCar afirma que a formação comprometida com uma atuação social transformadora depende de um equilíbrio entre a aquisição de *conhecimentos, habilidades, competências e valores*. Ora, essas categorias não são novas, mas adquiriram uma significação especial dentro do neoliberalismo, que as trouxe para a educação carregadas de um enfoque individualista. Scott B. Parry, em sua obra *The quest for competencies* (1996, p.50), interpreta o conceito de *competência* da seguinte forma:

a cluster of related knowledge, skills, and attitudes that affects a major part of one's job (a role or responsibility), that correlates with performance on the job, that can be measured against well-accepted standards, and that can be improved via training and development²¹.

Nesse sentido, quando o PDI da UFSCar defende uma educação pautada pelo equilíbrio entre aquisição de conhecimentos, habilidades, competências e valores, a perspectiva vigente é de que fala de *certos conhecimentos*, aliados ao desenvolvimento de *determinadas habilidades e valores específicos*, capazes de realizar a *transformação da universidade e da sociedade*. Ao nosso ver, trata-se de um saber instrumental que capacita os estudantes desenvolvendo suas habilidades técnicas a partir da valorização de uma racionalidade administrativa. Na realidade, a perspectiva neoliberal projeta uma formação centrada na capacitação técnica dos estudantes, pensando no seu desempenho profissional em contextos de rápidas mudanças. Assim, *conhecimentos, habilidades e atitudes* desenvolvidos a partir de uma pesquisa e extensão centrados na produção e no consumo se tornam conteúdos apropriados à reprodução do sistema, pois são os que melhor dispõem os indivíduos a ajustar-se às organizações.

Com o novo Estatuto da UFSCar entrando em vigor, a reformulação do PDI e também outras normativas federais implementadas, houve a necessidade de uma revisão do *Regimento Geral da Extensão Universitária da UFSCar*. O novo Regimento da Extensão foi aprovado em 2016 e define as ações de extensão da seguinte forma:

São consideradas ações de extensão universitária aquelas voltadas para o objetivo de tornar acessível à sociedade o conhecimento de domínio da UFSCar, seja de sua própria produção, seja pela sistematização do conhecimento universal disponível em um processo acadêmico, interdisciplinar, educativo, cultural, científico-político, que promove a interação transformadora da Universidade e da sociedade (UFSCAR-COEX, Resolução 3/2016, Cap. I, art. 2º).

São condições essenciais para caracterizar uma ação de extensão universitária, levando-se em conta a natureza e os objetivos da UFSCar: I - a sua relação com a produção ou sistematização do conhecimento; II - a sua contribuição com atividades de caráter educacional e de capacitação ao uso do conhecimento existente. (UFSCAR-COEX, Resolução 3/2016, Cap. I, art. 5º).

A Resolução, portanto, caracteriza a universidade enquanto espaço de produção e/ou sistematização de conhecimentos, os quais, na extensão, são compartilhados com a

²¹ Competência é um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões pré-estabelecidos e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento (tradução livre).

sociedade. Essa é uma perspectiva tradicional, que valoriza o conhecimento sistematizado pela instituição. Por outro lado, logo em seguida, reconhece que a produção e/ou sistematização de conhecimentos também acontece por meio da atividade extensionista, com um caráter essencialmente educativo. E, nesse momento, retoma a perspectiva de diálogo com os saberes existentes fora da universidade. O documento ainda afirma: “as ações de extensão são consideradas parte ou etapa integrante dos processos de produção do conhecimento e não como algo separado desses processos” (UFSCAR-COEX, Resolução 3/2016, Cap. I, art. 3º). Percebe-se, dessa forma, certa ambiguidade de discursos, ora sinalizando uma perspectiva tradicional, mais elitista, legitimadora de saberes hegemônicos, ora apresentando orientações mais democráticas.

Quanto à classificação das atividades extensionistas, a Resolução retoma a antiga Portaria GR 664, de 1999, reelaborando partes ou incorporando novos elementos em sua formulação. O artigo 11º (UFSCAR-COEX, Resolução 3/2016, p.3) ao mesmo tempo que reconhece o caráter educacional dessas atividades, distingue sua dimensão pedagógica responsável pela formação, aperfeiçoamento ou especialização dos estudantes e aponta, ainda, aspectos formais a serem considerados.

De acordo com esse novo Regimento, a responsabilidade prioritária pela realização das atividades de extensão é dos *Departamentos Acadêmicos*, os quais devem organizá-las, preferentemente, a partir dos *Programas de Extensão*.

A perspectiva predominante, de acordo com esses excertos, é de uma universidade que *produz e domina* o conhecimento científico, cabendo-lhe *capacitar* os estudantes para utilizá-lo e, ao mesmo tempo, *facultar o acesso da sociedade a ele* de modo que, na interação universidade/sociedade, aconteça a transformação e aperfeiçoamento ansiados. A compreensão dessa formulação, no entanto, varia segundo os pressupostos (neoliberais ou não) sobre os quais se materializa. E esses pressupostos parecem se alinhar aos diferentes setores da universidade, confirmando certa fragmentação, apontada anteriormente, de maneira que a perspectiva neoliberal acompanha a área das ciências exatas e da tecnologia, enquanto que uma percepção menos neoliberal acompanha a área das ciências humanas e da Educação.

Cabe ainda notar a crescente complexificação da estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, em decorrência do crescimento institucional e da política extensionista “comprometida com o fortalecimento da função da Universidade, isto é, produzir, sistematizar e difundir conhecimento, desenvolvendo suas atividades de

pesquisa e ensino interligadas com as demandas dos setores externos (vários segmentos da população) por meio de ações de extensão” (UFSCar, 2017, p.149). Nesse sentido, em 2014, surgiram novas unidades de apoio às atividades extensionistas e aos processos internos da Pró-Reitoria:

- Núcleo de Extensão *Educação, Tecnologia e Cultura*, no campus Sorocaba (NETC-So);
- Departamento de Administração, Finanças e Contratos (DeAFC/Ex),
- Serviço de Convênios, Cooperações e Contratos (SerC);
- Serviço de Acompanhamento de Processos e Certificações (SerAPC).
- Escritório de Apoio Institucional ao Extensionista (EAIE);
- Secretaria de Apoio às Coordenadorias de Núcleos de Extensão (SACNE).

Destacamos a criação do *Departamento de Administração, Finanças e Contratos* (DeAFC/Ex), diretamente ligado à Pró-Reitoria de Extensão, com o objetivo de “auxiliar os proponentes de atividades de extensão na elaboração de projetos e, quando necessário, de contratos, acordos de cooperação e convênios, assim como sua administração financeira”²², o que remete ao âmbito de existência da *Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico da UFSCar* (FAI). Ora, a necessidade de segmentação dessa atividade na própria Pró-Reitoria indica a intensificação dos processos, mas, também, da fragmentação dos setores institucionais.

Em 2016, a UFSCar apresentou o documento *UFSCar Parceria: programas de extensão para a cooperação com a sociedade* (UFSCAR-PROEX, 2016), em que faz um balanço de suas atividades extensionistas nos últimos tempos. Em seu prefácio, o documento afirma que a partir do processo de redemocratização do país, a universidade se viu instada a engajar-se mais diretamente nas demandas sociais por saúde, educação básica, cultura e tecnologia, procurando atender-las através de novos programas e projetos institucionais. Entretanto, nem sempre suas iniciativas lograram êxito frente às expectativas da sociedade. Especificamente, “o crescimento dos investimentos necessários à ampliação do acesso ao ensino superior e os crescentes custos da pesquisa científica moderna têm gerado forte cobrança e, em certa medida, a incompreensão da sociedade como um todo, e da classe política em particular, em relação à Universidade e

²² Fonte: <<http://www.cartadeservicos.ufscar.br/estrutura-organizacional/pro-reitorias/pro-reitoria-de-extensao-proex/estrutura-organizacional/pro-reitorias/pro-reitoria-de-extensao-proex/departamento-de-administracao-financas-e-contratos-deafc-ex>> - Acesso em 20.06.2018.

suas missões” (UFSCAR-PROEX, 2016, p.VI). O documento analisa que uma nova consciência acerca da responsabilidade social da universidade, em contrapartida aos investimentos obtidos por meio de recursos públicos, fez com que a sociedade exigisse dela um compromisso ainda maior com suas múltiplas demandas. Considera a existência de certo descaso social e político em relação à ciência e tecnologia e atribui isso ao fato de que a própria universidade não foi capaz de demonstrar a importância do conhecimento para o desenvolvimento econômico e social. E acredita que nesse aspecto particular a extensão ganha relevância:

Para a Universidade brasileira, é questão de sobrevivência interagir permanentemente com a sociedade, de forma indissociável com a pesquisa e o ensino, por meio de programas de extensão universitária, bem como atividades e produtos culturais, dirigidos a todos os segmentos da sociedade, disponibilizando de forma rápida e eficiente o conhecimento e a prática gerados, fertilizando-se com as demandas e expectativas externas e assim consolidando sua relação com o povo brasileiro pelo cumprimento de sua missão educacional, científica e cultural. (UFSCAR-PROEX, 2016, p.VII)

Portanto, o documento explicita um entendimento acerca da extensão universitária, integrada ao ensino e à pesquisa, como âmbito de *articulação e divulgação* que, uma vez disponibilizados, *fertiliza* os fazeres acadêmicos. Nesses termos, a comunidade científica e universitária desenvolve, por meio da pesquisa, o conhecimento que poderá desencadear o crescimento econômico e social. Cabe a ela – universidade – conquistar o apoio da sociedade no sentido de legitimar sua atuação.

O prefácio do documento conclui que a UFSCar realizou uma verdadeira mudança de paradigma, no sentido de que a extensão teria deixado de ser uma atitude paternalista, unilateral da universidade, uma vez que ela agora se nutre “das demandas externas da sociedade como fonte e motivação para suas atividades de ensino e pesquisa” (UFSCAR-PROEX, 2016, p.VII). Trata-se de uma reformulação da extensão universitária, entendida, agora, como resposta às demandas sociais propulsoras de novas expectativas de pesquisa e serviço por parte da instituição. Pelo que pudemos observar, essa afirmação é legítima, sobretudo se reconhecermos que tais demandas têm origem, basicamente, no setor produtivo e em instâncias governamentais, para o estabelecimento de parcerias na implementação de políticas públicas.

Recentemente²³, a UFSCar figurou como a 15^a colocada no ranking da revista *Times Higher Education*. O periódico é responsável por um dos mais importantes rankings internacionais de universidades e confirma a preocupação da UFSCar de incluir-se entre as primeiras no rol das universidades mundializadas. Essa avaliação contemplou 129 instituições de ensino superior da América Latina. De acordo com o periódico, entre os critérios utilizados na seleção das universidades estão: o investimento em pesquisa, as publicações de artigos científicos em coautoria com pesquisadores internacionais, os docentes e discentes estrangeiros, a transferência de tecnologia para o setor produtivo, entre outras.

O interesse de integrar-se ao novo modelo, no entanto, realiza-se de distintas maneiras no interior da UFSCar. Com efeito, a universidade é constituída por uma multiplicidade de sujeitos, diversidade de interesses e pluralidade epistêmica, os quais se refletem no desenvolvimento das pesquisas, na produção do conhecimento e na participação dos resultados, de maneira que os distintos setores da universidade consolidam essa integração a partir de seus contornos próprios.

3.2 Números e dados gerais da extensão na Universidade Federal de São Carlos

A UFSCar desenvolve suas atividades extensionistas em conformidade com a legislação elaborada para o setor, participando do Fórum dos Pró-Reitores de Extensão e, ao mesmo tempo, imprimindo em cada ação sua identidade institucional mais característica.

Vimos que, a partir de 2000, a instituição passou a elaborar relatórios para avaliar a área da extensão. O primeiro relatório foi apresentado acima. O segundo, abrangeu os anos 2003 até 2006 (UFSCAR-PROEX, 2009). Nesse documento, observa-se que os programas institucionais saltaram de 115 para 171. A tabela 1 detalha a classificação dos Programas institucionais por Centro, de modo que se pode observar a grande participação do *Centro de Educação e Ciências Humanas* (CECH) nesse âmbito extensionista. Também não havia ainda nesse momento a classificação por áreas temáticas.

Tabela 1
Classificação dos Programas de Extensão por Categoria e por Centro de Avaliação

²³ Fonte: <https://www2.ufscar.br/noticia?codigo=10811> - Acesso em 18.07.2018

de 2003 a 2006

Classificação de Programas	CCET	CCBS	CECH	CCA	CamSor. Setores Reitoria	Total
Exemplar e Consolidado	10	11	14	01	00	36
Consolidado	20	10	09	05	01	45
Consolidado com necessidade de readequação	00	00	01	00	00	01
Em Consolidação	05	05	09	09	01	29
Em Experiência	00	02	01	01	00	04
Cancelados por solicitação, por aposentadoria e por recomendação da Proex	06	03	06	00	01	16
Programas não avaliados por falta de relatório	06	02	02	00	01	11
Total de Programas que deveriam ser avaliados	47	33	42	16	04	142
Programas Novos (aprovados no 2º semestre de 2006 e até nov. 2007)	06	08	04	01	10	29
Total Geral de Programas	53	41	46	17	14	171

Fonte: Relatório Avaliação Programas 2003-2006 (UFSCAR-PROEX, 2009).

O documento *Avaliação dos Programas de Extensão da UFSCar, período 2003-2006* (UFSCAR-PROEX, 2009), informa que os programas captaram um total de R\$ 51.333.743,93 em recursos externos, dos quais R\$ 5.136.209,74 foram dos Programas do CECH (10% do total). Nesta versão, a maior parte dos recursos foi para o *Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia* (CCET – 62,31%), seguido pelo *Centro de Ciências Agrárias* (CCA – 20,02%). Depois do CECH, o *Centro de Ciências Biológicas e da Saúde* (CCBS) ficou com 7,44% do total de recursos captados externamente e os Programas ligados à Reitoria contaram com 0,21% do total desses recursos. Além dos recursos externos, os Programas contaram também com recursos provenientes da própria Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), que destinou R\$ 1.309.528,12, sobretudo para aqueles programas com menores condições de captar recursos externos. Grande parte desse valor foi aplicado na concessão de bolsas de extensão para os estudantes. O CECH ficou com 46,94% do total.

A avaliação seguinte, relativa aos anos 2007 e 2008, adotou novos critérios para analisar a qualidade dos programas. As tabelas 2 e 3, a seguir, apresentam o esquema dessa quantificação, com os referenciais de qualidade e a maneira de pontuá-los, a partir dos relatórios apresentados. Quanto ao número de Programas existentes na instituição, o novo período alcançou a marca de 189 Programas avaliados. Nesse contexto, o CECH

implantou 3 Programas novos, passando de 46 para 49 Programas de Extensão.

Tabela 2
Referenciais de Qualidade para análise dos Programas de Extensão

1 Ganhos Acadêmicos	As atividades desenvolvidas no âmbito do Programa de Extensão trouxeram ganhos acadêmicos específicos para o ensino e para a pesquisa dos docentes envolvidos
2 Envolvimento Discente	As atividades realizadas no âmbito do Programa de Extensão tiveram o envolvimento de discentes integrando a equipe de desenvolvimento
3 Produção Científica dos Docentes	Os docentes e discentes evidenciaram que produziram conhecimento divulgado por meio de publicações, no período de realização e no âmbito do Programa de Extensão
4 Frequência e Realização	As atividades desenvolvidas foram realizadas em periodicidade compatível com os objetivos propostos para o Programa de Extensão
5 Mérito Acadêmico das Atividades	As atividades realizadas dentro do Programa de Extensão têm mérito acadêmico e colaboraram para atingir os objetivos propostos para o Programa de Extensão
Avaliação Global	O Programa de Extensão foi realizado por um grupo que tem tradição na área, com premiações pelos trabalhos realizados, que fazem captação de recursos externos por diferentes órgãos e agências de fomento, que apresentaram atividades com mérito e ganhos acadêmicos, desenvolvidos em frequência compatível com os objetivos do Programa. Há evidência de indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: Relatório Avaliação Programas 2007-2008 (UFSCAR-PROEX, 2011)

Tabela 3
Pontuação dos Programas de Extensão por informação disponibilizada

Conceito	Referencial de Qualidade
0	Não tem informações na proposta e relatório apresentados
1	Atende superficialmente, com informações vagas no relatório
2	Atende parcialmente, com detalhamento de itens contemplados
3	Atende completamente, com detalhamento completo de todos os itens do relatório

Fonte: Relatório Avaliação Programas 2007-2008 (UFSCAR-PROEX, 2011)

Em relação a esse novo período 2007-2008, o documento (UFSCAR-PROEX, 2011) afirma que foram captados R\$ 48.949.908,98 em recursos externos, dos quais R\$ 2.168.797,16 foram para os Programas de Extensão do CECH (4,43% do total). Como na versão passada, a maior parte dos recursos foram captados pelo *Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia* (CCET – 58,86%), seguido pelo *Centro de Ciências Agrárias* (CCA – 29,35%), e pelo *Centro de Ciências Biológicas e da Saúde* (CCBS – 6,74%). Os Programas ligados diretamente à Reitoria contaram com 0,50% do total dos recursos

externos. O aporte da própria PROEX, nesse período, foi da ordem de R\$ 1.620.067,59, aplicados segundo os mesmos critérios descritos no período anterior. O CECH, nesse biênio, ficou com 31,68% desse total.

Na tabela 4, a seguir, apresentamos a classificação dos programas em 2009-2010, concluindo os números da década. Destaca-se a inclusão do Campus Sorocaba (CSor), cuja implantação iniciou-se em 2006.

Tabela 4
Classificação dos Programas de Extensão por Categoria e por Centro
Avaliação de 2009-2010

Classificação de Programas	CCET	CCBS	CECH	CCA	CSor	Reitoria	Total
Exemplar e Consolidado	06	09	13	-	-	-	28
Consolidado	24	12	11	12	02	06	67
Em Consolidação	07	07	08	02	06	02	32
Em Experiência	04	16	11	-	06	-	37
Encerrado – recomendação do COEX ou por solicitação do Coordenador	05	11	12	06	04	01	39
Total Geral de Programas	46	55	55	20	18	09	203

Fonte: Relatório Avaliação Programas 2009-2010 (UFSCAR-PROEX, 2012).

Quanto à captação de recursos, o documento afirma que foram captados R\$ 73.268.169,67 em recursos externos, o que representa um acréscimo de 49,67% em relação ao período 2007-2008. Desse total, R\$ 6.481.370,41 foram para os Programas de Extensão do CECH (8,84% do total). Continuando a tendência anterior, a maior parte dos recursos foram captados pelo *Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia* (CCET – 61,43%), seguido pelo *Centro de Ciências Agrárias* (CCA – 17,06%), e pelo *Centro de Ciências Biológicas e da Saúde* (CCBS – 6,37%). O novo Campus de Sorocaba contou com 0,29% do total dos recursos captados externamente, enquanto que os programas ligados diretamente à Reitoria contaram com 5,83% do total.

A Pró-Reitoria de Extensão destinou, nesse período, o valor de R\$ 1.552.886,34 às atividades de extensão, por meio de seus editais. Desse total, 58% foram destinados ao pagamento de bolsas e 42% ao financiamento dos projetos. O CECH utilizou 33,33% desse total.

É importante ressaltar que o documento discrimina os recursos captados e utilizados para pagamento de *benefícios* (17,34%), os recursos obtidos para *execução e*

manutenção dos programas (34,81%) e os recursos considerados *investimentos* (42,99%), aplicados na aquisição e manutenção de equipamentos, material bibliográfico e taxas FAI (10% da captação), Departamentos e Fundo de Equalização.

Em outubro de 2016, a Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar lançou o catálogo dos programas existentes na universidade ao final da gestão 2012/2016, o documento já mencionado *UFSCar Parceria: programas de extensão para a cooperação com a sociedade* (UFSCAR-PROEX, 2016), com o intuito de socializar e difundir os projetos e ações extensionistas desenvolvidos pela instituição. Todos os 322 programas de extensão ativos encontram-se descritos, segundo o documento, na expectativa de que possam estimular a geração de novos programas e projetos.

As atividades extensionistas decorrentes desses programas seguem as diretrizes institucionais e incorporam inovações curriculares, como foram as ACIEPES²⁴, implantadas da UFSCar a partir de 2002 (cf. Souza, 2007). O *Relatório Anual das Atividades 2016* (UFSCAR, 2017), atesta que foram realizadas 1241 atividades extensionistas ao longo daquele ano.

Os Programas de Extensão da UFSCar surgiram de uma classificação orientada pelo FORPROEX (2007b), que sugere a organização das ações extensionistas por áreas temáticas. As oito áreas temáticas são: *Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho*.

Assim, o documento UFSCar-Parceria (UFSCAR-PROEX, 2016), elenca o conjunto de 92 programas na área temática *Educação*, listados da seguinte forma: Em São Carlos, 51 programas do CECH; 08, do CCBS; 07, do CCET; 02 diretamente ligados à Reitoria; 01, descrito como sendo do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE; 02, da Secretaria Geral de Educação a Distância – SEAD; 01, sob responsabilidade da *Unidade de Atendimento à Criança – UAC*; e 01, ligado diretamente à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras. Outros 12 programas estão ligados aos

²⁴A criação, pela UFSCar, da *Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão – ACIEPE* inovou na prática da flexibilização curricular, indissociabilidade e multidisciplinaridade. A ACIEPE constitui-se como uma experiência educativa, cultural e científica que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e envolvendo professores, técnicos e alunos da UFSCar, procura viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade. É caracterizada como uma atividade curricular, que constará do histórico escolar do aluno. Embora possua algumas características comuns às disciplinas formais, ela se diferencia pela liberdade na escolha de temáticas e na definição de programa, que são realizados junto com o professor responsável. Além disso, a ACIEPE deve ser oferecida a alunos de diferentes cursos e promover a interdisciplinaridade. Disponível em <http://www.extensao.ufscar.br/site/menu_programas/catalogo.pdf> - Acesso em 17.12.2017.

Departamentos dos três Centros Acadêmicos do Campus de Sorocaba; 04, aos Departamentos do *Centro de Ciências Agrárias – CCA*, do Campus de Araras; e 03, ao *Centro de Ciências da Natureza - CCN*, do Campus Lagoa do Sino, em Buri.

A tabela a seguir apresenta esse quadro com os respectivos departamentos e o número de programas desenvolvidos na área da educação.

Tabela 5
Número de Programas de Extensão por Departamento – Área da Educação

PROGRAMAS DE EXTENSÃO UFSCar – ÁREA TEMÁTICA EDUCAÇÃO							
SÃO CARLOS		SOROCABA		ARARAS		BURI	
CENTROS		CENTROS		CENTRO		CENTRO	
Departamento	Projeto	Departamento	Projeto	Dep.	Proj.	Dep.	Proj.
CECH		CCHB		CCA		CCN	
DPsi	18	DCHE	02	DCNME	02	CCN/TLS	03
DME	11	DGTH	02	DTAiSeR	02		
DTPP	06	CCGT					
DCI	05	DEco	02				
DEd	03	DAdm	01				
DAC	01	DComp	02				
DL	04	CCTS					
DFil	01	DFQM	02				
DS	01	DCA	01				
DCSo	01						
CCBS							
DMed	02						
DMP	01						
DCam	01						
DHB	01						
DFMH	02						
DFisio	01						
CCET							
DQ	01						
DEQ	01						
DEP	02						
DM	01						
DF	01						
DES	01						
OUTROS							
REITORIA	02						

PPGE	01						
SEAD	02						
UAC	01						
COORD.LETRAS	01						

Fonte: UFSCar-Parceria (UFSCAR-PROEX, 2016).

3.3 O processo de escolha dos projetos de extensão analisados na pesquisa

Nossa intenção, num primeiro momento, foi focar os 92 programas listados na área da Educação (28,57% do total em andamento), de modo a delimitar ali o objeto de nossa pesquisa. A partir dessa perspectiva, buscamos os Programas ativos no *Centro de Educação e Ciências Humanas*, o CECH, que naturalmente concentra seus estudos na educação e apresenta o maior número de Programas nessa área (51).

Atualmente, o *Centro de Educação e Ciências Humanas* (CECH), congrega dez departamentos acadêmicos. São eles: o Departamento de Artes e Comunicação (DAC); o Departamento de Ciência da Informação (DCI); o Departamento de Ciências Sociais (DCSo); o Departamento de Educação (DEd); o Departamento de Filosofia (DFil); o Departamento de Letras (DL); o Departamento de Metodologia do Ensino (DME); o Departamento de Psicologia (DPsi); o Departamento de Sociologia (DSO); e o Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP).

Tendo diante de nós os 51 programas de extensão desenvolvidos pelo *Centro de Educação e Ciências Humanas* da UFSCar, passamos a analisá-los mais detalhadamente, procurando observar os departamentos aos quais estavam ligados e o tipo de ação desenvolvida. Nossa preocupação era destacar aqueles Programas que, de alguma maneira, congregassem estudantes de graduação em suas atividades e pudessem desenvolver ações também orientadas para sua formação.

Dentre os dez departamentos listados, elegemos três (DED, DME e DTPP), para os quais encaminhamos correspondências solicitando apoio à pesquisa. Essa escolha deu-se por termos encontrado, nesses departamentos, um maior número de programas atendendo às seguintes especificações:

- Envolvimento direto de estudantes de graduação em suas atividades;
- Conjugação das atividades de pesquisa com as de ensino e extensão;
- Atividades em andamento no momento de nossa pesquisa e em tempo contínuo.

Assim, nossos esforços se concentraram no *Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas* (DTPP), no *Departamento de Metodologias de Ensino* (DME), e no *Departamento de Educação* (DED), onde acreditamos ter encontrado melhores possibilidades de executar a investigação.

Em cada um dos departamentos, obtivemos apoio de, pelo menos, um professor extensionista, de modo que pudemos avaliar quais projetos poderiam melhor atender aos objetivos da pesquisa. Dentre os vários projetos analisados, alguns foram considerados não exatamente alinhados aos objetivos propostos: um deles, criado para discussão e análise de lançamento de livro, evento de um dia; outro voltado para educação no campo, com datas específicas de encontros intensivos já realizados e a realizar, mas sem envolver diretamente estudantes de graduação; outro já finalizado, com estudantes egressos, os quais não se tem mais contato; outro voltado exclusivamente para profissionais da área do direito; outro para professores da rede pública. A dificuldade maior foi encontrar a participação direta de estudantes de graduação nas atividades.

Nesse sentido, a entrevista com a professora Roseli Rodrigues de Mello (Apontamentos, Apêndice E), atuante em projetos de extensão na UFSCar desde o ano de 2002, trouxe uma perspectiva apenas esboçada nas discussões até aqui realizadas, mas ainda não devidamente analisada: uma significativa mudança no contexto geral da sociedade (e na universidade) teria modificado o *status* dos estudantes em relação à extensão universitária.

Segundo o relato da professora, a presente década pode ser considerada a época de um duplo recuo: o primeiro, por parte dos professores extensionistas, que se depararam com uma clientela nova na universidade, e o segundo, por parte do governo, com a diminuição do financiamento dos projetos. Com efeito, segundo ela, houve uma profunda mudança no perfil dos estudantes ingressantes na universidade e foi essa a razão principal do arrefecimento de sua participação nos projetos extensionistas desenvolvidos.

A nova geração que chegava à instituição, a partir de 2010, de forma geral apresentava duas características diferentes: a) uma, própria daqueles vindos diretamente do ensino médio, sem experiência de trabalho, apresentando certa *forma de estar* nas situações sem se deixar envolver por elas, como se os jovens não percebessem em si próprios potências de resposta às problemáticas do mundo, uma exacerbação da individualidade que teria diminuído a capacidade de interlocução com o outro, em suma, certa falta de sentido de pertença, de participação de um coletivo – mesmo o acadêmico

– gerando muitos conflitos e conduzindo o corpo docente extensionista a selecionar criteriosamente aqueles considerados minimamente capazes de responder às necessidades de relação entre a universidade e coletivos não universitários, externos à instituição; b) outra, própria daqueles estudantes pertencentes a grupos específicos, historicamente marginalizados, e que trouxeram para dentro da universidade demandas que antes estavam fora dela – um perfil muitas vezes entendido como de fragilidade, de modo que muitos professores diziam não querer *cuidar* dos universitários nos projetos, mas defendendo a necessidade de haver projetos de extensão para atendê-los.

Por conta disso, decresceu a participação direta dos estudantes como *integrantes* dos projetos, passando a ser *participantes* (público alvo) de modalidades de extensão como as ACIEPES e de programas governamentais como o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID* (Apontamentos, Apêndice E).

Essas características apresentadas pelas novas gerações de universitários, segundo a professora, não podem ser analisadas enquanto fruto de uma maior estratificação social no interior da universidade, derivada da ampliação do acesso através das novas políticas públicas. Aliás, para a professora Roseli, é justamente entre as camadas antes excluídas da universidade que hoje se encontram candidatos com perfil mais centrado, capazes de desenvolver adequadamente as atividades extensionistas. A grande maioria, ao contrário, parece ter bastante dificuldade de entender a extensão como movimento de diálogo, de encontro entre a universidade (da qual não se percebem representantes) e a sociedade (o outro).

Por conta dessa realidade, tivemos dificuldades em encontrar estudantes de graduação integrando as equipes dos projetos extensionistas. A maioria dos estudantes da UFSCar envolvidos em atividades extensionistas, estão em ações direcionadas a eles, como público alvo da extensão. Os projetos com estudantes atuando em parceria com professores são poucos, mas foram justamente esses que escolhemos, uma vez que são os que melhor revelam a nova perspectiva de universidade e de sua relação com a sociedade.

A pesquisa voltou-se, então, para três projetos, ligados a programas em andamento: *Oficinas de Experimentação Audiovisual*, do DED; *Tertúlias Literárias Dialógicas*, do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – NIASE, do DTPP; e *Práticas de Educação Popular em Saúde*, do DME.

3.4 Os três projetos analisados na pesquisa

Nossa investigação orientou-se pela abordagem conhecida como *estudo de caso*. Segundo André (2003), essa abordagem é muito utilizada em diferentes áreas do conhecimento como medicina, psicologia, serviço social, enfermagem, administração, direito. Na educação, o estudo de caso também é muito utilizado na descrição “de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula” (André, 2003, p.30). Nesse caso, a unidade em questão é um projeto extensionista específico que integra, ao lado de vários outros projetos, eventos, cursos, etc., o *Programa de Extensão* desenvolvido pelo departamento acadêmico.

Por conseguinte, a escolha de uma atividade e não outra procurou atender as especificações acima elencadas, orientando nosso olhar em direção a eventos particulares, com suas dinâmicas específicas. Segundo André (2003, p.31), “o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação”. Com efeito, os projetos escolhidos, do *Centro de Educação e Ciências Humanas* da UFSCar, integram a extensão à pesquisa e ao ensino, reúnem estudantes de graduação, executavam atividades no momento de nossa investigação e estão vinculados a Programas já consolidados, com os quais se articulam desenvolvendo objetivos mais amplos, que também pretendemos analisar.

Apresentaremos, agora, os projetos extensionistas eleitos, procurando delinear os aspectos educativos ali presentes, para em seguida analisar os impactos dessa experiência na formação acadêmica dos graduandos em um contexto semiformal, como dissemos, mas ainda não explicitamos devidamente. Essa abordagem será feita no próximo capítulo.

Os três projetos que se tornaram objeto de nossa análise e que agora descreveremos, estão atendendo diferentes segmentos da comunidade – estudantes do ensino básico, idosos participantes da universidade da terceira idade e agentes de saúde. Cada um deles, porém, possui a participação de estudantes de graduação dos cursos de Pedagogia e Terapia Ocupacional da UFSCar, sendo que o da área da saúde também realiza atividades direcionadas aos graduandos de diferentes cursos, por meio de ACIEPES. Nesse primeiro momento, queremos nos ocupar principalmente com a descrição dos projetos e procuraremos deixar para o capítulo seguinte uma reflexão crítica acerca dessas ações.

3.4.1 Projeto: “Oficinas de Experimentação Audiovisual nas Escolas de São Carlos e região: reflexões, perspectivas e propostas” – Ensino, extensão e múltiplas atividades de pesquisa

O projeto *Oficinas de Experimentação Audiovisual nas Escolas de São Carlos e região: reflexões, perspectivas e propostas*, foi uma atividade desenvolvida no segundo semestre de 2017, em conexão com o Programa *Políticas Públicas e Gestão da Educação*, do Departamento de Educação, da UFSCar. O programa está classificado, no documento *Avaliação dos Programas de Extensão da UFSCar 2009-2010* (UFSCAR-PROEX, 2012), como *exemplar e consolidado*. Seus objetivos são: “realizar estudos sobre políticas e gestão em educação, subsidiar educadores na formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais, formação continuada de educadores no trabalho de gestão de sistemas e de unidades de ensino” (UFSCAR-PROEX, 2012, p.138).

Nesse sentido, o projeto nasceu com o título *Cinema na Escola: uma proposta de experimentação visual, cultura e educação*, um curso de aperfeiçoamento oferecido para professores da rede estadual de ensino da região de São Carlos, no segundo semestre de 2016. Em parceria com a *Diretoria de Ensino de São Carlos* e com a *Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo* (EFAP/SP), a atividade se desenvolveu em 30 horas de treinamento, nas quais os participantes foram capacitados para a realização de audiovisual e discussão analítica de produtos audiovisuais em ambientes escolares. Como referência para esse trabalho, foi utilizada a segunda edição do projeto nacional *Inventar com a Diferença*, desenvolvido pela *Universidade Federal Fluminense* (UFF), em parceria com a *Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República*, que elabora o embrião dos *dispositivos de criação audiovisual* (Migliorin, Pipano e Garcia, 2014). O objetivo era formar um grupo de trabalho de professores e replicar as oficinas nas escolas.

Essa iniciativa atende à lei 13.006, aprovada no Congresso Nacional no ano de 2014, criando a obrigatoriedade de trabalho pedagógico envolvendo a produção cinematográfica nacional em todas as escolas de educação básica da rede federal, estadual e municipal pelo período mínimo de duas horas mensais.

Na verdade, a lei 13.006/14 acrescenta um parágrafo (§ 8º) ao artigo 26 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN - 9.394, de 20 de dezembro de 1996), para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Assim dispõe: “§ 8º - A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente

curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (Brasil, 1996).

Muitos estudos discutem a pertinência dessa atividade em ambiente escolar. Para Fresquet (s/d, p.15-16), por exemplo,

Ver cinema, em alguma medida, nos coloca na disposição de criar. Se no início criarmos apenas imagens, ideias, sentimentos a partir da projeção, ativarmos a nossa imaginação, em breve estaremos sendo tomados pela necessidade de filmarmos. Ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis. Primeiro mentalmente, mas em breve, na ação, na escrita com e sobre os filmes. Mesmo com recursos tão simples como um celular ou uma câmera fotográfica, apostamos na potência dessa arte para promover o ato criativo.

A pertinência da relação cinema e escola, segundo Fresquet (idem, p.14), pode ser estabelecida de muitos modos, mas a autora sustenta

É no próprio gesto de se fazer cinema que encontramos fortes vínculos com o gesto de educar. Para fazer cinema é sempre preciso fazer escolhas, relacioná-las e tomar decisões. Hoje, que encontramos a informação disponível e misturada nas redes, é preciso como nunca estar junto de quem aprende para aprender a fazer escolhas, estabelecer relações e poder decidir, como três atos fundamentalmente pedagógicos. Projetar filmes na escola pode significar a possibilidade de alargar o conhecimento de si e do mundo, particularmente se introduzimos o cinema a partir da *pedagogia da criação* [...]. Isto é, se podemos ver os filmes, imaginando como eles foram feitos, situando-nos nas emoções da criação e imaginando outras, próprias.

Com base nesses e outros princípios, a LDB estabeleceu que os estudantes devem entrar em contato com a produção cinematográfica nacional e, a partir daí, nasceu o projeto *Cinema na Escola*. No entanto, segundo o professor organizador do projeto, a educação audiovisual desenvolvida com professores e estudantes foi, aos poucos, se mostrando deficitária em relação às novas tecnologias. Com efeito, os professores e demais agentes educativos elegeram principalmente a televisão, jornais e revistas como referências midiáticas em sua formação audiovisual, ao passo que os estudantes das novas gerações se mostraram mais submetidos às novas multiplataformas de difusão digital – o que alterou significativamente a percepção de mundo entre uns e outros. Isso ficou ainda mais claro a partir da oferta da disciplina *Educação, Linguagem e Arte* aos estudantes de graduação em Pedagogia da UFSCar, no segundo semestre de 2017.

Assim, viu-se a necessidade de trabalhar diretamente com os estudantes na Educação Básica, por uma dificuldade em pensar referenciais de trabalho que

considerassem o processo de educação visual específico desta geração. Essa perspectiva, segundo o professor coordenador do projeto, não invalida o escopo maior do trabalho. Ele afirma: “O objetivo longínquo é voltar a trabalhar com os professores, tendo esta experiência como referência e material” (Questionário, Apêndice D).

Desse modo, a partir da oficina com professores, em 2016, e diante dos novos contextos encontrados, o projeto foi direcionado aos estudantes das escolas estaduais de São Carlos. A *Escola Estadual Conde do Pinhal* foi escolhida para iniciar o trabalho por meio de uma disciplina eletiva, no ensino médio e fundamental. A disciplina, na verdade, desenvolveu-se através de oficinas de criação audiovisual para os estudantes no primeiro semestre de 2017.

Para orientar a atividade, novamente foi utilizado o material produzido pelo Projeto *Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos*. De acordo com o material disponibilizado (Migliorin, Pipano e Garcia, 2014, p.4):

Inventar com a Diferença é um projeto que parte de um sonho de muitos que trabalham com cinema, com os direitos humanos e com a educação e esperamos que o trabalho aqui concentrado ajude a muitos a levar o cinema para escola, estimulando um olhar para outro que invente um mundo mais justo, diverso e democrático.

As oficinas realizadas, nesse sentido, utilizam-se dos chamados *dispositivos*, para consolidar as atividades propostas. “Dispositivos são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias” (Migliorin, Pipano e Garcia, 2014, p.10). Uma série de dispositivos, minuciosamente descritos a fim de amparar o trabalho das equipes, também é apresentado pelo projeto em *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos* (Migliorin et al., 2016).

3.4.1.1 A Escola Estadual de ensino em tempo integral

A Escola Estadual Conde do Pinhal é uma das escolas estaduais que desenvolve o ensino em tempo integral. Nesse sentido, oferece, além dos conteúdos acadêmicos tradicionais, uma série de conteúdos socioculturais, por meio de *atividades complementares* e mesmo através de *disciplinas eletivas*, que os alunos têm oportunidade de escolher, segundo o *projeto de vida* que são estimulados a criar.

A atividade foi estruturada e oferecida como disciplina eletiva e recebeu o nome *Dispositivos de Criação Audiovisual*. A seleção dos estudantes participantes foi feita pela equipe de coordenação da escola, com base no *projeto de vida* desenvolvido pelos estudantes. Para participar da disciplina, foram selecionados aqueles alunos cujos projetos eram focados nas áreas de arte, ciências humanas e códigos de linguagem.

Nessa configuração, a equipe da UFSCar era formada por dois professores do ensino superior da instituição; uma professora voluntária, da rede particular de ensino do município de São Carlos; uma estudante de graduação, bolsista do Programa de Extensão Universitária da UFSCar; três estudantes de pós-graduação voluntários (um deles também cursando uma segunda graduação), ligados à UFSCar e aos professores coordenadores por meio de programas de pós-graduação; além de três professores da escola parceira, atuando como monitores.

3.4.1.2 As atividades da ação extensionista na educação básica

O objetivo da ação extensionista é descrito no projeto aprovado pelo PROEX, da UFSCar:

A Atividade tem por objetivo amparar o cumprimento da lei 13.006/14 ao estimular estudantes do Ensino Médio e Fundamental à reflexão sobre as potências educacionais do audiovisual em diferentes plataformas de recepção (televisão, cinema, mídias jornalísticas, redes sociais, jogos e multiplataformas). Por meio da prática dos dispositivos de criação audiovisual os estudantes da Escola Estadual Conde do Pinhal tomarão contato com exercícios de produção fotográfica e audiovisual cujo processo de análise, desenvolvido pelos participantes com a mediação do docente responsável, objetivará o desenvolvimento de habilidades próprias a este aparato de linguagem. As oficinas possibilitarão reflexões, análises e propostas de ação sobre o lugar escola e a relação do sujeito com este espaço, em seus desdobramentos de sociabilidade e relações de alteridade. (PROEX, 2017a, p.1).

Tendo em vista esse objetivo, o projeto foi colocado em prática com a constituição de dois grupos: o primeiro, com estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental, que reuniu 37 alunos, e, o segundo, com estudantes do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, reunindo 35 participantes. Ao total, 72 estudantes participaram das oficinas. Foram realizados 15 encontros, com 1 hora e 40 minutos de duração, totalizando 25 horas de curso. Além dessas horas com os estudantes, foram também organizadas 30 horas de planejamento da equipe, 10 horas para reuniões com os professores da escola e outras 60 horas para reuniões internas da equipe, com o objetivo de realizar o tratamento e trabalho

de pré-análises das imagens produzidas pelos estudantes durante as oficinas. Assim, a carga horária total do projeto chegou a 150 horas, considerando as duas turmas. A atividade com os estudantes tinha os seguintes objetivos gerais, descritos no projeto encaminhado à PROEX:

- 1) Desenvolver pequenas mostras fotográficas e peças audiovisuais de modo a enfatizar o cinema como arte e promover potências e experiências estéticas, estabelecendo relações formais com a fotografia, com a expressão corporal e também com a música; mas também possibilidades de encontro com a literatura e a poesia, que tomem como referência as vivências cotidianas dos educandos e educadores, considerando as especificidades dessa expressão artística em contexto escolar.
- 2) Refletir sobre a pertinência e relevância do desenvolvimento das alteridades e o favorecimento da igualdade educativa e social por meio da ação dos dispositivos audiovisuais (PROEX, 2017a, p.3).

Em relação à avaliação dessas atividades, o projeto estabeleceu dois modelos: uma avaliação de processo, continuada, com o intuito de “verificar a adequação dos processos utilizados e do gerenciamento do curso de formação, a aceitabilidade, a clareza da divulgação de informações, a dinâmica interna das organizações de execução” (PROEX, 2017a, p.5), e, uma avaliação da relação entre os objetivos traçados, sua execução e resultados obtidos. “Esta avaliação procura responder se o curso foi responsável por mudanças nos resultados de interesse” (PROEX, 2017a, p.5).

A partir dessa primeira experiência, em que foram trabalhados alguns dos dispositivos definidos pelo Projeto *Inventar com a Diferença* (Migliorin, Pipano e Garcia, 2014), a equipe decidiu desenvolver dispositivos próprios na oferta seguinte da disciplina, para o segundo semestre de 2017. Assim explica o professor responsável pelo projeto:

Nós desenvolvemos dispositivos próprios (essa fase você acompanhou um pouco), que partiram de necessidades próprias dos estudantes da escola e dos participantes da equipe, que formularam os dispositivos como parte do processo de trabalho com os estudantes da Escola em seus processos de relação com o espaço escolar e suas relações de sociabilidade. Também desta necessidade é que foi formulado o objeto de pesquisa de cada participante da equipe, porque o princípio que norteia nossa ação de ensino, de pesquisa e principalmente de extensão é partir da singularidade local/temporal, do contato, e dele buscar referências de entendimento, reflexão e trabalho, tomando como princípio os pensadores da Filosofia da Diferença, especialmente o trabalho do Rancière no “O Mestre Ignorante”. (Questionário, Apêndice D).

Assim, as exigências impostas pelas especificidades dos estudantes e dos membros da equipe implicaram em uma reformulação geral das ações, de modo a

contemplar as necessidades dos atores, as questões que de fato ecoam no grupo. Por outro lado, tais questões também ajudaram os membros da equipe a estabelecer seu objeto de pesquisa, indicando que cada um participa do trabalho também com seus interesses acadêmicos e projetos próprios. A perspectiva do professor coordenador é de que, desse modo, o ensino, a pesquisa e a extensão se completam, uma vez que a singularidade do contato entre pessoas, com seus diferentes interesses e necessidades, num determinado tempo e espaço específico, orienta estas ações de forma indissociável. Portanto, nesse contexto é que se desenvolveu tanto a capacitação dos escolares para o manuseio de materiais audiovisuais, como também a busca de referenciais de entendimento, reflexão e trabalho de pesquisa por parte da equipe do projeto.

Dando sequência ao projeto, no segundo semestre de 2017, a equipe ofertou a disciplina *Oficinas de Experimentação Audiovisual nas Escolas de São Carlos e região: reflexões, perspectivas e propostas*, com o objetivo de estimular os estudantes a refletirem “sobre as potências educacionais do audiovisual em diferentes plataformas de recepção (televisão, cinema, mídias jornalísticas, redes sociais, jogos e multiplataformas)” (PROEX, 2017b, p.1). O formato da atividade permaneceu o mesmo: encontros semanais, de uma hora e quarenta minutos de duração, porém os grupos de estudantes foram alterados: o ensino fundamental foi dividido em três grupos, com alunos de 8º e 9º ano, que trabalharam oito dispositivos escolhidos dentre os que foram utilizados com o ensino médio; e o ensino médio foi dividido em quatro grupos, cada um com uma série de oito dispositivos cada, que foram implementados ao longo do semestre. Quanto aos objetivos gerais da Atividade, surgiram novas propostas:

1) Desenvolver pequenas mostras fotográficas e peças audiovisuais de modo a enfatizar o cinema como arte e promover potências e experiências estéticas, estabelecendo relações formais com a fotografia, com a expressão corporal e também com a música; mas também possibilidades de encontro com a literatura e a poesia, que tomem como referência as vivências cotidianas dos educandos e educadores, considerando as especificidades dessa expressão artística em contexto escolar.

2) Refletir sobre a pertinência e relevância do desenvolvimento das alteridades e o favorecimento da igualdade educativa e social por meio da ação dos dispositivos audiovisuais;

Os objetivos específicos são:

a) Possibilitar oficinas práticas: atuação e trabalho com o audiovisual na escola;

b) Fomentar formas de linguagem e expressões constituintes do audiovisual – partir do contexto escolar e se reinventar em modos artísticos;

c) Revitalizar e ampliar o acesso a filmes de curta e longa duração, pelas unidades escolares e comunidade por meio de conhecimento e utilização de plataformas que disponibilizam material para exibição gratuita;

d) Repensar e recriar novas linguagens na escola e em seu conjunto de relações sociais e pedagógicas. (PROEX, 2017b, p.3)

Ao realizar tais produções com os estudantes, esperava-se alcançar uma reflexão acerca das práticas desenvolvidas no espaço escolar, de maneira que a própria escola, enquanto lugar formativo, de interações sociais e relações de alteridade, se tornasse o ponto central das discussões. O documento afirma:

O procedimento de criação audiovisual seguirá a estratégia comum de: produzir uma imagem fotográfica ou um plano cinematográfico, produzir um encontro, conversar sobre a dinâmica de realização, ter certeza de que o estudante conhece bem o que fez – nos detalhes do que vê e nas conexões com o que não está na imagem e fomentar no cursista o desejo de compartilhar o que viu e inventou. Somente a partir deste ponto o conhecimento teórico será socializado. A partilha do conhecimento teórico é ponto marcante na relação professor-aluno, pois constitui o cerne das relações e métodos de ensinar e aprender. No entanto, para que os objetivos desta Atividade sejam alcançados, há a necessidade de atuar precisamente sobre as formas naturalizadas desta relação para dinamizá-las. Por isto é necessário produzir, encontrar, pensar e conversar sobre, para que as discussões teóricas sejam partilhas não apenas de ideias, mas de formas sensíveis de criação; formas de partilha do saber, mas também de partilhas do não saber, das incertezas e inseguranças como matéria prima de todo trabalho de criação audiovisual e da relação entre sujeitos (PROEX, 2017b, p.3-4)

Desse modo, o projeto procurou desenvolver entre os estudantes uma reflexão acerca do espaço escolar e, por conseguinte, uma reflexão acerca do significado da educação ali implementada em suas vidas. E isso por meio da criação de produtos audiovisuais com as características próprias de sua geração. Com essa proposta, além de subsidiar a atividade de pesquisa de cada participante, o projeto esperava alcançar a criação de um material e dinâmicas interativas, capazes de atender a perspectiva do cinema na escola, amparando o trabalho de outros educadores. Segundo as palavras do professor responsável pelo projeto,

Não objetivamos produzir um material fechado, mas subsídios referenciais para o desenvolvimento de um trabalho próprio. Claro, nenhuma turma é igual a outra, nenhuma escola possui características humanas e relacionais que se repliquem de forma tão coincidente e é este material que procuramos e tentamos sensibilizar nos professores para que procurem, esta é a matéria prima do cinema quando vai para a escola e é trabalhado sob seu aspecto de experiência (no caso do cinema na escola o objeto é a experiência cinematográfica, mais do que o filme como produto final). (Questionário, Apêndice D).

Portanto, a meta do projeto extensionista, voltada para a produção de subsídios

referenciais que possam auxiliar professores da educação básica a implementar a legislação no que se refere à experiência cinematográfica dos estudantes, realiza-se no desenvolvimento dessa experiência, aliada aos objetivos dos demais membros da equipe. Não se intenta criar modelos fechados, dado que as vivências são singulares, antes, um material que possa subsidiar um trabalho próprio.

3.4.1.3 A experiência extensionista para a graduação

A descrição do projeto *Oficinas de Experimentação Audiovisual*, que começou como *Cinema na Escola*, destinado aos professores, depois se tornou *Dispositivos de Criação Audiovisual*, para capacitar os estudantes, e, enfim, chegou ao formato das *Oficinas de Experimentação Audiovisual*, para desenvolver novas perspectivas de trabalho a partir do surgimento de novas plataformas de produção audiovisual, além de subsidiar outras pesquisas em andamento, objetiva, antes de tudo, respaldar o trabalho dos educadores. Nesse sentido, a *experiência extensionista para a graduação* é pequena, uma vez que são apenas dois universitários diretamente envolvidos nas atividades. Porém, o que se espera é que os resultados do projeto – os materiais produzidos, os dados obtidos, a reflexão construída – alcancem muitos estudantes, nas aulas da graduação e na formação continuada de outros professores.

Ao realizar as oficinas com os estudantes da educação básica, a coordenação projetava o desenvolvimento de uma pesquisa sobre a experiência dos estudantes com novos recursos multimídia interagindo em sua reflexão pessoal. O trabalho, nesse sentido, resultou na produção de um material para sensibilizar os educadores em sua tarefa com o cinema na escola. Por outro lado, a relação entre pesquisa, ensino e extensão exigiu mais esclarecimentos de nossa parte junto aos integrantes da equipe. Num primeiro momento, parecia que o objetivo da atividade era simplesmente coleta de dados, um projeto de extensão criado para subsidiar determinada investigação.

Com efeito, a pesquisa estava realmente em andamento, porém, vinculada ao projeto extensionista maior, *Cinema na Escola*. Conforme a percepção do professor responsável pelo projeto, tanto a pesquisa, como o ensino e a extensão estariam acontecendo segundo o previsto, como *instâncias* que não se desvinculam:

Se nosso objetivo é a singularidade, ela [a extensão] precisa partir de um movimento de pesquisa que se articule em ensino e extensão, mas um ensino que seja extensão e uma extensão que não se desvincule do movimento de pesquisa. Isso porque não considero possível que se desvincule essas “instâncias” de modo

a usar uma como ferramenta da outra, porque elas só se separam no plano ideal e didático, na feita elas são fluxo, bem no princípio da qual elas emanam como ideias, que é o da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão [...]

Mas é isso, se o processo se dá na transversalidade não é costura de partes originalmente separadas em ensino, pesquisa e extensão, e isto que digo não é genérico, imagino, e conheço, quem trabalhe de forma costurada e instrumentalize a extensão como local de pesquisa e divulgação de pesquisa. Então o que digo a este respeito diz respeito às nossas Atividades, que só são possíveis de se realizar desta maneira, sem a pesquisa não seria efetivamente extensão e ambas se dão, se realizam e movimentam em espaço formativo, na realização das Oficinas. Quero dizer, também estamos aprendendo quando ensinamos, certo? Na verdade, no meu caso, eu diria que mais aprendo quando ensino (Questionário, Apêndice D).

Portanto, o princípio norteador do projeto extensionista é de que no fluxo dessas experiências – a da extensão que se torna pesquisa, que se faz com ensino e que é extensão – o processo de entendimento e transformação da realidade se realiza. Se o objetivo do trabalho era compreender uma realidade singular, era necessário iniciar com um movimento de pesquisa, que, por sua vez, articulasse ensino e extensão, mas um ensino que fosse extensão e uma extensão que não se desligasse da pesquisa, uma vez que tais fazeres são indissociáveis. E se o processo de compreensão de uma realidade acontece na transversalidade dessas instâncias, não é como uma *costura* de partes isoladas, em que uma é instrumentalizada em relação à outra, considerada superior, mais importante, mas é porque o entendimento demanda essa pluralidade de experiências para que possa ser mais convenientemente organizado.

Assim, tanto professores como estudantes envolvidos nas atividades desenvolveram suas pesquisas e, nesse sentido, diferenciaram os dispositivos de produção audiovisual segundo os interesses da investigação, classificando-se da seguinte forma:

- *Dispositivo Temático*, que tratou o tema da *Violência*;
- *Dispositivo Corpo*, que trabalhou referenciais cênicos e de performance;
- *Dispositivo Arte*, que abordou a fotografia-autorretrato em interação com as redes/mídias sociais;
- *Dispositivo Filme-Carta*, que trabalhou aspectos da roteirização, edição e montagem cinematográfica.

Tais considerações esclarecem a dinâmica do trabalho implementado e justificam as relações estabelecidas entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, como a questão da *experiência extensionista para a graduação* é o foco principal de nossa pesquisa, buscamos analisar qual a percepção que os estudantes de graduação envolvidos tiveram

de toda essa situação, uma vez que o entendimento ou a consciência da realidade com suas contradições é referencial fundamental para a plena autonomia do sujeito envolvido nas atividades.

Entrevistamos um dos membros da equipe e questionamos como a participação no projeto impactava os escolares. A estudante revelou desconhecer qualquer discussão acerca desses impactos. À pergunta: “Em que sentido a atuação na escola está transformando a realidade dos alunos? Essa é uma questão que está colocada no Projeto?” A graduanda respondeu: “Eu acho que não. Só se eu não estou sabendo” (Entrevista, Apêndice A). Nesse sentido, ela não visualiza como o projeto avalia possíveis mudanças acontecendo na vida dos alunos a partir da participação na disciplina *Oficinas de Experimentação Audiovisual*. Na verdade, como a atividade está ligada a um projeto anterior, para subsidiar o trabalho dos educadores com cinema na escola, essa questão parece não ter recebido a devida atenção nas reuniões da equipe. Questionada sobre os objetivos do projeto, afirmou: “Eu acho que é... sei lá, tem um outro... acho que um outro olhar das coisas... tanto das coisas escolares, quanto da vida” (Entrevista, Apêndice A). Desse modo, a percepção é de que o trabalho busca desenvolver, junto aos estudantes, uma visão diferenciada da própria realidade, o que de fato acontece, uma vez que os dispositivos permitem a discussão de grande variedade de temáticas. A universitária afirma:

[...] você vê a evolução e o que eles são capazes de produzir, então as fotografias que eles tiram estão muito legais, daí a discussão na sala é muito interessante, então acaba discutindo sobre diversas coisas. Eles não podem sair da escola, então as fotografias que eles tiram é dentro da escola e o recorte que eles fazem, as vezes você pergunta, nossa, isso é uma escola? Eu lembro que tiraram uma foto de uma grade e um cadeado, só aquilo, e a gente falou, nossa, isso é na escola? E eles perguntam na hora do debate, nossa, isso é da escola? Nossa, parece uma prisão. Tem esses aspectos. O objetivo em si, não sei dizer, mas, eu acho que é essa visão diferenciada e a discussão, a gente discute diversos assuntos. A partir de uma fotografia ou de um vídeo você pode discutir sobre várias coisas, tem vários temas, eles mesmos, através dos vídeos e fotografias trazem os temas (Entrevista, Apêndice A).

Contudo, há uma abrangência maior, que não foi percebida. Questionada sobre as razões de a universidade desenvolver esse trabalho na escola, ela afirma: “Não sei... talvez a gente estar mais presente, porque as vezes aqui na universidade a gente fica muito longe da realidade, então acho que quando a gente vai lá a gente consegue entender melhor essa realidade, levar coisas diferentes...” (Entrevista, Apêndice A). Isso indica que ela percebe

a extensão como uma forma de a universidade estar presente em uma realidade da qual está distanciada, o que é fundamental para entendê-la melhor, sendo parte de sua tarefa na difusão do conhecimento.

Assim, embora não haja uma visão muito clara das questões macroestruturais, ligadas às conexões do projeto com o *Programa* e suas finalidades originais mais amplas, nem discussões acerca do papel da universidade na implantação de políticas públicas ou sobre a responsabilidade do Estado, existe um entendimento das questões microestruturais, ligadas à execução do projeto e às finalidades da instituição.

Destacamos, nessa dimensão mais específica, as conexões do projeto extensionista com o ensino e a pesquisa. Além das justificativas apontadas, relacionadas à indissociabilidade existente entre ensino, pesquisa e extensão, há de se pensar também que, embora os trabalhos não tenham nascido de uma demanda específica do grupo social envolvido, é uma demanda social concreta chegando à universidade por meio da observação de uma realidade: *as experiências com as novas plataformas audiovisuais por parte da nova geração*. Sem o desenvolvimento de pesquisa, articulada à extensão, não seria possível compreender as especificidades da realidade e poder apoiar o trabalho de outros. Nesse sentido, a demanda poderia chegar à universidade por outros canais, como a mídia tradicional, dados governamentais, índices de pesquisas, programas governamentais, experiências pessoais, entre tantas outras formas. Quaisquer que sejam, acabam por estimular o interesse dos pesquisadores e desencadeiam o mesmo processo ensino-pesquisa-extensão-aprendizagem.

Desse modo, o projeto extensionista nasceu a partir de questionamentos desenvolvidos no interior da própria universidade, em um processo de ensino no curso de graduação, e de lá se direcionou para a educação básica, como forma de verificação e pesquisa, mas também aliando reflexão e ensino junto ao público alvo. A ação indica a existência de uma sintonia entre esses fazeres capaz de articular a produção do conhecimento e aperfeiçoar o processo acadêmico, respondendo às questões dessa mesma sociedade.

Assim, aqui, a pesquisa está envolvida em atividades extensionistas cuja demanda não parte diretamente do grupo social envolvido, mas das quais ele se beneficia por meio das reflexões e entendimentos produzidos.

Cabe anotar, entretanto, que a *dimensão comunicativa* da extensão, nesse caso envolvendo universidade, projetos de pesquisa, educação básica, legislação educacional, formação de professores, formação dos graduandos, entre outros, exige permanente

discussão acerca dos *valores, interesses e resultados* decorrentes das ações implementadas, o que parece não ter sido devidamente considerado. Com efeito, nas entrevistas e reuniões realizadas, as problemáticas e dificuldades trazidas estavam relacionadas aos aspectos técnicos e operacionais dos dispositivos adotados.

3.4.2 Projeto: “*Tertúlias literárias dialógicas*” – Ensino, pesquisa e extensão integradas na atividade acadêmica

O Projeto *Tertúlias Literárias Dialógicas* é uma das atividades que compõe o Programa de Extensão *Democratização do Conhecimento e do Acesso à Educação*, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – DTPP. O projeto existe desde 2002. De acordo com o relatório da *Avaliação dos Programas de Extensão da UFSCar 2009-2010*, “as atividades de ensino pesquisa e extensão foram desenvolvidas de forma indissociável por um grupo que tem tradição na área, com captação de recursos externos por diferentes órgãos e agências de fomento” (UFSCAR-PROEX, 2012, p.150). O programa está classificado como *Exemplar e Consolidado*. Ademais, o referido programa concretiza, através de extensão, as atividades do NIASE – *Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa* – que congrega professores, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação do referido departamento acadêmico.

De acordo com o texto apresentado no 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, ocorrido em 2004, na UFMG,

O NIASE foi criado a partir e com base nos estudos realizados junto ao Centro de Investigação Social e Educativa (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha. No NIASE, são desenvolvidas ações de pesquisa, ensino e extensão considerando-se diferentes práticas sociais e educativas, com o objetivo de contribuir para a superação de exclusão social, cultural e educacional.

Na extensão universitária, as ações do NIASE se dão por meio do Programa de Extensão "Democratização do conhecimento e do acesso à escolarização", da Universidade Federal de São Carlos. A Tertúlia Literária Dialógica é um dos projetos desenvolvidos pelo NIASE, em tal programa de extensão e na linha de pesquisa "aprendizagem dialógica e ações comunicativas", do diretório de grupo do CNPq. (UFMG, 2004)²⁵

Segundo a página do NIASE na internet, o Núcleo

²⁵Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Cultura/Cultura7.pdf>> - Acesso em 16.12.2017.

busca identificar fatores transformadores e excludores que ocorrem em diferentes espaços (investigação) e coopera com os grupos que produzem as práticas, para potencializar aspectos transformadores e transformar os excludores (extensão). [...]

Nos cursos de graduação nos quais atuam os pesquisadores e pesquisadoras do NIASE, os conhecimentos gerados nas pesquisas e nas ações de extensão enriquecem o ensino. Na pós-graduação, pesquisadoras e pesquisadores estimulam a formação de novos investigadores e a geração de teses e dissertações vinculadas aos temas estudados pelo NIASE.²⁶

Assim, *Tertúlia Literária Dialógica* é um dos projetos que integra um programa de extensão voltado para a democratização do conhecimento e acesso à escolarização. Nesse sentido, trata-se de atividade educativa e cultural que se realiza a partir da leitura de clássicos da literatura universal. É aberto a todas as pessoas, inclusive àquelas recém alfabetizadas.

O projeto foi apresentado durante o 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, acima citado. Nos anais do evento, seus objetivos estão assim explicitados:

1. Promover o encontro de pessoas distintas entre si (diferentes gerações, regiões de origem, descendências, etc.) com obras da literatura clássica, internacional ou nacional.
2. Promover o diálogo e a reflexão entre diferentes pessoas em torno das obras lidas e dos temas que elas suscitam.
3. Estimular o acesso a diferentes conhecimentos e modos de vida, como ampliação da solidariedade e da possibilidade de convívio entre as pessoas.
4. Explicitar a existência da inteligência cultural como capacidade de se aprender diferentes coisas ao longo de toda a vida.
5. Auxiliar na criação de sentido para a leitura como atividade cultural, de direito de todos. (UFMG, 2004)²⁷

Atualmente, existem três grupos de *Tertúlias Literárias* em atividade, orientados por professores e estudantes vinculados ao NIASE, que se reúnem semanalmente. O objetivo dos encontros é estimular o diálogo igualitário e possibilitar uma transformação pessoal e do entorno social. Isso se faz pela leitura das obras, definidas em conjunto, e pela partilha de trechos destacados, os quais, de alguma forma, afetaram os leitores.

Um estudante de graduação do curso de Pedagogia, bolsista e moderador em um desses grupos, concedeu-nos entrevista em que discorre sobre o projeto (Entrevista, Apêndice B). Seu grupo é formado por pessoas inscritas na *Universidade Aberta à Terceira Idade* – UATI, em que os participantes devem ter, necessariamente, o mínimo

²⁶ Disponível em: <<http://www.niase.ufscar.br/>> - Acesso em 16.12.2017.

²⁷ Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Cultura/Cultura7.pdf>> - Acesso em 16.12.2017.

de 50 anos de idade. Eles se reúnem todas as quintas-feiras, das 08:00 às 10:00 horas da manhã, em uma das salas da *Fundação Educacional de São Carlos* – FESC, da Prefeitura Municipal de São Carlos.

Segundo o estudante, a leitura dos clássicos abre um amplo horizonte de aprendizagens entre os participantes. Comentando sobre os trechos destacados pelos leitores, ele afirma:

Esses destaques podem ser dúvidas: que palavras não compreendi... – podem ser referências: o autor, quando fala disso aqui, eu lembrei que ele tirou daqui... – pode ser exploração de um conceito, que na literatura clássica aparece, ou pode ser... coisas que acontecem muito também, é muito bonito de se ver, que é a retomada da própria vida: a pessoa lê e fala “essa situação aqui já aconteceu comigo”... que é a compreensão plena de que a literatura clássica e a vida dela não são tão distantes assim (Entrevista – Apêndice B).

Desse modo as dúvidas acerca de palavras desconhecidas, ou as referências a outras obras e situações, além da exploração de um conceito sugestivo ou a retomada da própria vida, tudo concorre para que se estabeleça uma experiência pessoal significativa que, ao ser compartilhada, atinge a todos.

Segundo o texto apresentado no 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, da UFMG,

A tertúlia literária se reúne em sessão semanal de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, reflexionam e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e explicar por quê lhe há resultado especialmente significativo. O diálogo se vai construindo a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa e a errônea. Tanto a dinâmica como elementos de estabilidade da atividade devem ser respeitados para garantir a efetiva participação e a aprendizagem dialógica. (UFMG, 2004)²⁸

O papel do moderador, segundo o estudante é garantir que os princípios da *aprendizagem dialógica* sejam seguidos:

Qual que é o nosso papel como moderador? Garantir que alguns princípios sejam estabelecidos, que, de modo geral... eu posso encaminhar referências depois pra

²⁸Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Cultura/Cultura7.pdf>> - Acesso em 16.12.2017.

falar melhor do projeto... mas, de modo geral, são dois grandes pilares: primeiro pilar é a literatura clássica universal, nós lemos obrigatoriamente literatura clássica universal, isso envolve livros que já são considerados clássicos brasileiros e livros que são considerados clássicos do mundo todo. E nós... o outro pilar, são os princípios de aprendizagem dialógica, que é a perspectiva teórica desenvolvida no CREA... (Entrevista, Apêndice B).

A *aprendizagem dialógica* é a perspectiva teórica desenvolvida pelo *Centro de Investigação Social e Educativa – CREA*, da Universidade de Barcelona, e que incorporou a atividade das *Tertúlias*, surgidas anteriormente. A aprendizagem dialógica articula sete princípios que são indissociáveis: *diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças*.

O quadro, a seguir, esquematiza a identidade da *Tertúlia Literária Dialógica*²⁹:

TERTÚLIAS LITERÁRIAS DIALÓGICAS	
O que é	O que não é
1. Permitem a construção coletiva de significado e conhecimento, com todas as pessoas participantes, baseada na aprendizagem dialógica	1. Não é uma roda de leitura
2. Baseiam-se na Leitura Dialógica e implicam um processo de leitura e interpretação coletiva e dialógica de textos num contexto onde prevalece a validade dos argumentos no lugar das pretensões de poder das e dos participantes. Através deste procedimento dialógico cada pessoa e o grupo dão um novo sentido à leitura dos clássicos e se alcançam compreensões muito profundas e críticas que seriam impossíveis de serem alcançados solitariamente	2. Não é palestra ou roda de conversa com um especialista sobre qualquer tema ou livro.
3. Leem-se livros da Literatura Clássica Universal	3. Não é Tertúlia Literária Dialógica se não se lê livro da literatura clássica universal
4. A compreensão coletiva dos textos produz-se por meio de um processo de interpretação coletiva que está mediado pelo diálogo igualitário entre todas as pessoas participantes.	4. Não é uma Tertúlia Literária Dialógica se o diálogo está baseado em pretensões de poder e não de validade, sendo as pessoas com maior

²⁹ Fonte: <<http://www.niase.ufscar.br/tertulias-dialogicas>> Acesso em 16.12.2017.

<p>5. As pessoas participantes na tertúlia já vão com a leitura realizada das páginas que foram combinadas. Durante a tertúlia, expõe-se um parágrafo que chamou a atenção, que gostou especialmente, e compartilha com os demais o sentido desse parágrafo e qual reflexão ele proporcionou. Posteriormente, abre-se um turno de palavras onde os demais participantes dizem suas opiniões a respeito desse parágrafo ou elaboram sobre as interpretações realizadas previamente, construindo assim de forma dialógica um novo sentido.</p>	<p>status acadêmico as que monopolizam o debate e impõem ao grupo suas interpretações.</p>
<p>6. Tem um moderador que tem a função de favorecer a participação igualitária de todos e todas participantes.</p>	
<p>7. O diálogo igualitário promove o desenvolvimento de valores como a convivência, o respeito e a solidariedade</p>	
<p>8. Podem ser realizadas com familiares, membros da comunidade, professorado, voluntariado e estudantes desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior até a educação de pessoas adultas.</p>	

Outro aspecto marcante do trabalho, também descrito na apresentação para o 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (UFMG, 2004), é que a Tertúlia se destina, preferencialmente, a pessoas que sofrem algum tipo de exclusão social ou educativa. O estudante citou uma tertúlia realizada com pessoas dependentes de drogas e álcool, e pontuou que a atividade com idosos representa uma verdadeira inclusão social, uma vez que eles tendem a ser isolados por pessoas mais jovens. Recuperando os princípios da aprendizagem dialógica, respondendo sobre o caráter político do projeto, o estudante afirmou que a maior atuação política do projeto é a transformação social que ele realiza.

É, ele tem um caráter político pleno, pra mim... eu não tenho dúvida disso. Ele não é partidário... eu... não que não possa... que as pessoas integrantes não possam ter... eu tenho meu partido, né... que eu voto... e as pessoas de lá também têm, os que frequentam a Tertúlia também têm... mas nós não discutimos política desse jeito e a atuação política também não é entendida desse jeito, né... a atuação política maior pra nós é a transformação social... então, a partir do momento que nós integramos essas pessoas na sociedade, nós entendemos que isso é uma participação política... é... eu falo que nós integramos as pessoas na sociedade porque, apesar da grande formação e de terem cargos de prestígio quando trabalhavam... eles deixam isso muito claro... depois de aposentados, eles viram o problema das famílias, mesmo aqueles que têm total autonomia de sua vida, eles ainda são vistos como o problema das famílias... (Entrevista, Apêndice B).

Portanto, o projeto integra os idosos à sociedade criando um espaço no qual suas experiências e reflexões são ouvidas e respeitadas, o que parece não acontecer mais depois da aposentadoria, quando se tornam uma espécie de acessório importuno para suas famílias; mesmo aqueles que têm plena autonomia são considerados, muitas vezes, um problema. Além disso, o número de amigos reduz muito, de maneira que o encontro semanal da Tertúlia representa uma verdadeira transformação social em suas vidas.

As Tertúlias, desse modo, se constituem em um valioso espaço de aprendizagem tanto para os destinatários, pessoas em situação de vulnerabilidade social, como para estudantes e professores que implementam suas atividades. Nesse sentido, o NIASE atua como espaço de articulação entre as atividades de extensão e as de ensino e pesquisa. Segundo sua página, na internet,

Desde 2003, o NIASE recebe pesquisadores e estudantes da Universidade Federal de São Carlos e de outras universidades para desenvolvimento de estágios formativos. Recebe, ainda, profissionais atuantes em diferentes áreas para realização de estágio formativo em extensão universitária. Tais estágios se dão no âmbito da pesquisa e/ou da extensão universitária.

Na pesquisa, os estagiários realizam trabalho de conclusão de curso, monografias, dissertações e/ou teses, e pesquisa de pós-doutorado sob a orientação de docente do NIASE, desenvolvendo pesquisa na perspectiva dialógica e comunicativa.

Na extensão, estudantes universitários ou profissionais de diferentes áreas participam de grupos de estudos referentes aos projetos de extensão universitária que o NIASE desenvolve e de orientações para o trabalho em campo.³⁰

Portanto, o *Núcleo* reconhece a importância da pesquisa e a situa no âmbito teórico da perspectiva dialógica e comunicativa, enquanto que, na extensão, direciona os pesquisadores e estudantes para os grupos de estudo referentes aos projetos. Essa *delimitação dos espaços* também foi comentada pelo estudante em sua entrevista. Para ele, os projetos de extensão são atividades que não podem ser instrumentalizadas, isto é, não são espaços para coleta de dados e nem os participantes podem ser tratados como experimentos:

As pessoas começam se sentir que elas estão ali pra ser estudadas e começam a enxergar o moderador... que o moderador é isso, ele garante a moderação, mas ele é um participante... ele tem que participar com a Tertúlia... inclusive eu sou visto como participante... e... eu paro de ser participante e começo a ser pesquisador... e aí as relações mudam drasticamente, porque o diálogo já não vai ser mais igualitário... (Entrevista, Apêndice B).

³⁰ Disponível em: <<http://www.niase.ufscar.br/estagios-no-niase>> - Acesso em 16.12.2017.

Assim, quando o moderador faz pesquisa, segundo ele, não pode ser em seu próprio grupo – ele deve investigar outros grupos diferentes, e ser apresentado como alguém que está desenvolvendo pesquisa. O estudante afirmou que, para a realização de um texto a ser apresentado em um evento de extensão universitária, as discussões acerca do processo de sua realização foram intensas, e ao final optou-se pelo formato *relato de experiência*, porém com dados genéricos, sem muitos pormenores.

Segundo o relatório de *Avaliação dos Programas de Extensão da UFSCar 2009-2010* (UFSCAR-PROEX, 2012), o Programa *Democratização do Conhecimento e do Acesso à Educação*, do DTPP, contou com recursos na ordem de R\$ 23.558,62. Foram utilizados R\$ 19.560,60 no período, sendo 52,11% em benefícios, 25,02% na execução, e 22,87% em investimentos.

3.4.3 Projeto: “MAPEPS” – Extensão e formação na prática

O Programa de Extensão *Educação em Saúde*, do *Departamento de Metodologia do Ensino – DME*, surgiu em 1999 e tem como objetivo “o desenvolvimento de ações educativas no sentido de melhoria da qualidade de vida das comunidades a partir do processo saúde-doença e a contribuição no estudo de processos de ensino e aprendizagem comunitários na área da saúde e sua sistematização” (UFSCAR-PROEX, 2012, p.149). De acordo com o relatório de *Avaliação dos Programas de Extensão da UFSCar 2009-2010*, o programa atende totalmente o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo classificado como *Exemplar e Consolidado*. Nele se insere o *MAPEPS – Mapeamento de Práticas de Educação Popular e Saúde*, criado em 2006. O objetivo do MAPEPS está divulgado em sua página, na internet, onde se lê:

Promover processos de Educação Popular e Saúde através do diálogo e da troca entre práticas e saberes populares e técnico-científicos no âmbito do SUS e da Universidade, aproximando os sujeitos da gestão, dos serviços de saúde, dos movimentos sociais populares, das práticas populares de cuidado e das instituições formadoras.³¹

Segundo essa página da internet, o grupo é formado por professores e estudantes da Universidade Federal de São Carlos, pela ONG *Círculo de São Francisco* e por

³¹ Disponível em: <<http://mapeps.blogspot.com.br/>> - Acesso em 16.12.2017.

membros da *Ecovila Tibá*. Os professores e estudantes da UFSCar, por sua vez, integram o Grupo de Pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos* (cadastro CNPq - 1998), na linha de pesquisa *Educação, Participação, Direitos e Saúde*, e as atividades da *Unidade Saúde-Escola – USE*, da UFSCar.

O *Projeto MAPEPS* pretende atender ao *Plano Operativo da Política Nacional de Educação Popular e Saúde no âmbito do SUS – PNEPS-SUS* –, instituído pelo Ministério da Saúde através da Portaria 2761, de 19/11/2013³². O documento afirma, em seu artigo segundo:

Art. 2º A PNEPS-SUS reafirma o compromisso com a universalidade, a equidade, a integralidade e a efetiva participação popular no SUS, e propõe uma prática político-pedagógica que perpassa as ações voltadas para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a partir do diálogo entre a diversidade de saberes, valorizando os saberes populares, a ancestralidade, o incentivo à produção individual e coletiva de conhecimentos e a inserção destes no SUS (Brasil, Portaria 2761/2013, art.2)

Desse modo, por meio de ações de formação profissional junto aos cursos de graduação da área da saúde da UFSCar, o projeto desenvolve *Oficinas de Educação Popular e Saúde*, atuando também em *Espaços de Cuidado* nas unidades de saúde em parceria com os grupos que praticam a medicina popular. Além disso, desenvolve uma assessoria junto à Secretaria de Saúde do município de São Carlos para sensibilização e formação continuada dos profissionais envolvidos na oferta de práticas populares integrativas e complementares de saúde no SUS.

Ao longo dessa atuação, o *Projeto MAPEPS* solicitou à Proex uma bolsa de extensão com a seguinte justificativa:

A bolsista prestará auxílio no planejamento e acompanhamento das atividades e sua avaliação, fará contatos com as comunidades onde serão realizados os espaços de cuidado e com as coordenações de curso da área de Saúde onde serão realizadas as oficinas. Realizará acompanhamento e participação no planejamento da assessoria às ações de educação permanente junto aos profissionais de saúde envolvidos no projeto da Secretaria Municipal de Saúde de oferta de Práticas Populares de Saúde no SUS (PROEX, 2017c).

Procurando conhecer a prática do projeto, entrevistamos a estudante bolsista do MAPEPS, graduanda do curso de Terapia Ocupacional, no momento em que

³² Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html> - Acesso em 16.12.2017.

acompanhava o 3º Encontro de Práticas Populares de Saúde, ocorrido na USE-UFSCar entre os dias 10 e 11/11/2017 (Entrevista, Apêndice C).

A estudante, antes de associar-se ao projeto, matriculou-se na ACIEPE *Práticas Populares de Saúde*, participando das oficinas de Permacultura, Reiki, Terapia Vibracional Integrativa – TVI, Auriculoterapia, Yoga, entre outras. A ACIEPE teve duração de seis meses e, logo em seguida, tornou-se bolsista do MAPEPS. A própria ACIEPE é uma das atividades desenvolvidas pelo MAPEPS.

Segundo ela, o ingresso nas atividades extensionistas conferiu uma nova dinâmica à sua graduação:

Bom, eu fiquei sabendo... acho que meu primeiro contato foi em 2015, quando eu participei desse encontro que tá acontecendo hoje... foi o segundo encontro de Práticas populares de saúde... e... participei das oficinas, das vivências, fiquei encantada, porque na época eu tava... eu tava muito feliz com meu curso, mas a cidade... tipo, as coisas que aconteciam aqui na federal não... não que não me agradavam, mas não tinha achado uma coisa, assim, que eu... brilhasse meus olhos, assim, sabe... que eu falasse *nossa, caramba... que... muito legal isso, eu quero participar...* então... foi um momento que eu tava meio assim, e daí eu fiquei muito feliz de ter encontrado um lugar com essas práticas... (Entrevista, Apêndice C).

A estudante já praticava *yoga* antes da faculdade e, de certa forma, estava contente com o curso, porém, a cidade e a universidade não atendiam inteiramente suas expectativas. Tudo mudou, no entanto, a partir de sua participação na ACIEPE e, logo em seguida, nos projetos extensionistas da universidade. A extensão significou uma vivência de práticas de cuidado e saúde que de outra forma não ocorreria. Segundo ela:

O que me levou a participar? Ah, foi querer tá mais próxima dessas... dessas práticas... porque... eu sou uma pessoa que acredito muito pouco na... na eficácia da medicalização... assim, eu acredito que tem uma eficácia pra alguns casos, mas a gente tá medicalizando a vida, né... então, acredito muito nessas outras formas de cuidado... então, foi uma coisa que me chamou muito atenção... falei, *meu, quero tá aí...* (Entrevista, Apêndice C).

Assim, na perspectiva da estudante, existe uma medicalização da vida que não contempla as reais necessidades do ser humano, sendo que o resgate de outras práticas, mais tradicionais, desenvolvidas pelo projeto, ampliou o horizonte de perspectivas para sua atuação profissional.

Além da organização dos encontros de formação continuada em *Práticas Populares Integrativas e Complementares de Saúde*, oficinas com estudantes da

graduação de vários cursos da área da saúde, a estudante atua em um grupo de *Terapia Vibracional Integrativa – TVI*. O grupo surgiu dos participantes da ACIEPE, como trabalho de conclusão do curso, oferecendo uma prática popular de saúde na própria universidade. Atende estudantes e a comunidade em geral, todas as quintas-feiras, das 12:30 às 14:00 horas, na UFSCar.

De maneira geral, a estudante manifesta uma rica experiência das temáticas desenvolvidas pelo projeto extensionista, inclusive com comentários acerca de sua dimensão política e econômica. A esse respeito, questionada acerca dos interesses do capital sobre a educação universitária, a estudante relata a existência de situações que estão prejudicando a formação acadêmica de alguns graduandos:

Eu tenho alguns relatos de uns amigos que fazem produção... mas daí acho que... é uma... é a área deles, né... mas tem alguns que... que reclamam, assim, por... pela produção ser tão imersa no mercado, na indústria... e linha de produção mesmo... é... e visando a produção e o consumo... e... meio que fora do que eles acreditam, assim, enquanto pessoas... então, eu tenho várias pessoas que estudam e tão na área da produção que tão muito mal, assim... psicologicamente... viram que não é isso que eles querem... pra vida deles, assim, então... (Entrevista, Apêndice C).

Ou seja, a notícia é de que, em razão da implantação de uma dinâmica de mercado em um dos cursos de graduação, colegas estão se sentindo mal, psicologicamente, pois as experiências formativas estão distantes das expectativas iniciais. Segundo ela,

[...] tem alguns que sofrem muito... se bem, num lugar, que, tipo, entraram achando que fosse uma coisa, na verdade... se depararam com outra, completamente diferente... eles estão nesse processo de... *pá... eu já fiz quatro anos... não vou desistir agora... eu vou concluir...* mas aquela coisa que eles vão sentindo, assim, tipo, de chegar... de tá num estado depressivo já avançado... porque não concorda com aquilo... não concorda com a forma com que é dada. (Entrevista, Apêndice C).

Nesse sentido, ela tem contato com outros estudantes que vivenciam quadros de depressão, mas acredita que se trata de uma realidade circunscrita àquela área de estudos, não percebendo a possibilidade de a mesma dinâmica ocorrer em sua área de atuação.

Em relação ao 3º *Encontro de Práticas Populares de Saúde*, ocorrido na USE-UFSCar, em novembro de 2017, e organizado pelo MAPEPS, o objetivo principal foi favorecer o diálogo entre as práticas e saberes populares e o conhecimento técnico-científico. Para isso, os organizadores convidaram os interessados a enviarem e apresentarem trabalhos científicos, estudos e reflexões durante o evento. Os Anais

publicados³³ confirmam a participação de 13 produções. Com isso, o encontro buscava também ampliar o debate sobre a implementação da *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS* e da *Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS*.

São iniciativas importantes para articular a ação extensionista com a reflexão política mais ampla da integração das práticas complementares de saúde no SUS, mas, por outro lado, parecem não abranger aspectos significativos relativos à saúde pública. Com efeito, as enormes carências enfrentadas pela população nesse âmbito, a ausência de recursos financeiros, a falta de aparelhamento de hospitais e postos de saúde, a escassez de remédios e profissionais, permite suspeitar que os esforços pela integração de práticas populares no SUS acabam desviando a atenção do quadro maior de precarização das instituições públicas em benefício do setor privado, cada vez mais atuante no mercado da saúde/doença. Embora exista o reconhecimento de que tais práticas são complementares, não ficou clara a existência de debates a esse respeito e a condução de uma discussão entre os agentes acerca de tais aspectos.

Desse modo, o projeto trabalha com práticas integrativas e complementares de saúde, realiza encontros e oficinas para capacitação de profissionais da rede pública, oferece uma ACIEPE em que apresenta essas práticas aos estudantes da UFSCar e discute a integração dos saberes populares com a medicina científica, estimulando o reconhecimento dos saberes tradicionais. A própria ACIEPE, integrando ensino, pesquisa e extensão em suas atividades, renova o modelo tradicional extensionista de cursos e palestras, porém parece carecer de uma crítica mais ampla, relativa às enormes contradições que tais fazeres e práticas denunciam num contexto marcado pela diminuição de investimentos no SUS, pela crescente exploração da saúde por parte do setor privado, sem falar nas discrepâncias entre recursos aplicados em medicina de ponta e ausência de insumos para a atenção básica da população, entre outros aspectos.

Em relação aos recursos utilizados pelo Programa *Educação em Saúde*, do DME, o relatório da *Avaliação dos Programas de Extensão da UFSCar 2009-2010* (UFSCAR-PROEX, 2012), curiosamente, não traz a prestação de contas do período.

³³ Fonte: <<https://drive.google.com/file/d/1pemtaZGdBqIHenWPKxN47wXNIA9GKP0W/view>> - Acesso em 20.06.2018.

CAPÍTULO 4 – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO CULTURAL

Nos capítulos precedentes, nos dedicamos a apresentar a extensão universitária, sua estruturação ao longo do tempo e sua identidade atual, acompanhando o perfil da universidade na qual se realiza. Vimos que a emergência de um novo modelo universitário vai reconfigurando tanto a extensão, como também suas demais funções. Procuramos detalhar as condições históricas e materiais que impulsionaram o desenvolvimento das chamadas *Universidades de Classe Mundial*, alavancadas para se tornarem padrão acadêmico no mundo todo. Elas representam um novo processo colonizador, levado a cabo pelas nações centrais do capitalismo financeiro, e consolidam novas percepções acerca do ensino, da pesquisa e da extensão.

Verificamos que o crescimento da produção e do consumo criou uma riqueza cada vez mais concentrada que, aliada à crise energética e a novos arranjos produtivos, conduziram a globalização da economia e a financeirização do sistema. Os novos processos de reprodução do capital parecem desvinculados da esfera produtiva, a pesquisa científica ganhou novo *status* e a renovação do modelo vem exigindo uma qualificação cada vez mais técnica para assegurar sua continuidade. Tal dinâmica repercutiu em todas as esferas da sociedade, especialmente no setor educativo, vislumbrado como mercado de várias potencialidades. De fato, a necessidade, cada vez maior, de qualificar mão de obra diante dos avanços tecnológicos expandiu a perspectiva dos lucros. E logo se percebeu também o alcance do *conhecimento* produzido nas instituições, rapidamente gerando novos processos e produtos para o mercado. Assim, a demanda por qualificação profissional e a valorização do *conhecimento matéria-prima* desenvolveu instituições voltadas para essa realidade e estruturas universitárias renovadas. Significa dizer que a universidade abrigou novos interesses, novos benfeitores, e a pesquisa científica realizada em seus domínios alcançou lugar de destaque, tornando a instituição estratégica também para as políticas desenvolvimentistas dos governos.

Aliás, afetados pelas novas conformações do capital, os governos empreenderam, na década de 1990, a reforma do Estado, eliminando os últimos traços do chamado *Estado de Bem-Estar Social* e estruturando-se a partir de um modelo de gerenciamento trazido do setor empresarial. A política do *Estado Mínimo* separou as funções de governo das de

execução, tornando-o avaliador e estimulador da iniciativa da sociedade – vale dizer: do capital, sempre ávido de se expandir por todos os setores da economia.

Do ponto de vista das instituições universitárias, com a pesquisa ocupando a centralidade da dinâmica acadêmica, as demais esferas de sua atuação – ensino e extensão – ficaram submetidas aos pressupostos da primeira. A supervalorização do *conhecimento matéria-prima*, de característica predominantemente técnica e prática, resultou no predomínio da *racionalidade técnica instrumental* conduzindo a dinâmica acadêmica como um todo. As novas *World Class Universities*, como empresas de educação estreitamente ligadas ao setor produtivo, foram erigidas dentro desses novos contornos, observáveis a partir de algumas de suas características apresentadas no primeiro capítulo.

Acompanhamos a trajetória da extensão universitária no país, sob a perspectiva de seus distintos atores, e observamos como o surgimento do FORPROEX, no final da década de 1980, procurou resgatar sua dimensão acadêmico-pedagógica, trazendo para as instituições a responsabilidade e protagonismo nessa tarefa. No entanto, a formulação de uma *Política Nacional para a Extensão Universitária*, nas décadas seguintes (FORPROEX, 2012), parece não ter considerado devidamente o alcance das mudanças em curso, de maneira que as propostas do documento refletiram um descompasso em relação às novas perspectivas surgidas para as universidades, no contexto do capitalismo global.

Na sequência, procuramos analisar como esse processo repercute nas atividades extensionistas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, alvo de nossa investigação, sobretudo em seus documentos oficiais, que parecem projetar uma universidade alinhada ao modelo de matriz norte-americana, muito embora também se encontre fragmentos de perspectivas mais democráticas, reminiscência das décadas anteriores. Na verdade, tais indícios revelam que o descompasso diagnosticado no capítulo precedente, entre o modelo universitário em construção e certas expectativas idealizadas para a extensão, se reflete em ambiguidades e contradições no interior da própria universidade.

Por fim, todas essas análises parecem confirmar nossa tese inicial de que a extensão universitária, desenvolvida a partir desses novos contextos, reveste-se de um caráter *semiformativo*, chegando a hora de aprofundarmos nosso entendimento acerca dessa categoria.

Analisar esse conceito significa examinar a realidade mais ampla incidindo sobre o processo formativo da graduação, em relação à profissionalização dos estudantes e

desenvolvimento de sua consciência crítica. Em síntese, o tipo de formação que se desenvolve na graduação, a partir das experiências extensionistas, e suas principais características.

Focamos nossos estudos em três projetos extensionistas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e descrevemos suas ações no meio em que se situam e na vida dos atores envolvidos. A apresentação dos projetos teve por objetivo, num primeiro momento, conhecer a dinâmica de sua realização e os sujeitos envolvidos nas atividades. Entretanto, o objetivo maior dessa análise sempre foi compreender os impactos dessa experiência extensionista em sua formação, relativos à sua *autonomia*. As novas configurações dos projetos, por sua vez, esvaziados da presença direta dos estudantes, exigiram que tivéssemos em conta, também, outras formas de participação criadas.

Assim, nessa última parte da investigação, iremos articular duas dimensões da extensão até agora tratadas de forma dissociada: a *dimensão macroestrutural*, que compreende a extensão em relação à identidade da universidade e sua missão no âmbito educativo, e a *dimensão microestrutural*, concernente às formas como se realiza a extensão no diálogo entre instituição e grupos sociais envolvidos: projetos extensionistas, professores, estudantes e agentes sociais-comunitários em interação.

Dividimos o capítulo em cinco partes. Primeiramente, vamos analisar a perspectiva hegemônica presente nos conceitos de *formação* e *autonomia*, ao mesmo tempo em que desdobramos o de *semiformação*. Em seguida, vamos aprofundar a temática da *semiformação*, em busca de suas origens. Na sequência, voltaremos ao tema da *autonomia*, introduzindo a ideia de que distintas *racionalidades* produzem diferentes noções. E abordaremos a *racionalidade técnico-instrumental*, com sua visão de mundo própria. Então, a seguir, analisaremos a perspectiva de uma educação voltada para a produção da *consciência verdadeira*. E, por fim, iremos discutir a possibilidade de a extensão constituir-se como dinâmica formativa em contextos restritivos.

4.1 As ideias de *formação* e *semiformação*, *autonomia* e *emancipação*

Antes de mais nada, o ponto de partida dessa discussão não é dado pela apresentação dos conceitos dessas distintas categorias, na tentativa de fixar o entendimento de cada uma delas, universalizando uma *verdade*. Para Theodor Adorno (1903-1969), filósofo alemão e um dos pensadores da Teoria Crítica, “o mundo amarrado

objetivamente em suas bordas e transformado em uma totalidade não deixa a consciência livre. Ele a fixa incessantemente no ponto de onde ela quer se evadir” (Adorno, 2009, p.23). Na perspectiva dialética de Adorno (2009), é preciso que o pensamento esteja aberto ao desenvolvimento das ideias, ao movimento que as aproxima umas das outras, de modo a associá-las na compreensão dos objetos. Essa perspectiva é considerada por ele sob a figura da *constelação*. Com ela, o autor busca tensionar novamente o entendimento das coisas, excluindo a cristalização dos conceitos com sua pretensão de *universalidade*.

A ideia de *constelação* remete a um agrupamento aparente de estrelas que adquire significado, o qual não se revela na observação das unidades, mas somente no conjunto delas e no seu movimento no espaço. A *constelação*, nesse sentido, revela que o particular só alcança sua verdade na relação com o *todo*, pois ele garante que serão feitas as referências fundamentais ao entendimento de cada uma, num contexto de distanciamentos e aproximações constantes. Portanto, na *constelação* há um contínuo movimento entre o particular e o universal, um fazendo referência ao outro, revelando-se de distintos modos a cada momento. Por consequência, a ideia do *conceito* não é totalmente descartada, mas, tomada como *primeira aproximação* do objeto. Adorno (2009, p.143) afirma:

Assim como as definições não são aquela coisa única e exaustiva própria ao conhecimento tal como o cientificismo vulgar as considera, elas não precisam ser banidas. Um pensamento que não se apoderasse da definição em seu desenvolvimento e que não fosse capaz por instantes de fazer a coisa surgir por meio da pregnância linguística com certeza seria tão estéril quanto um pensamento que se satisfaz com definições verbais.

A *constelação*, enfim, pretende resgatar os aspectos singulares do objeto que se perdem na abstração dos conceitos universais. O *pensamento em constelação*, em última instância, é que torna o objeto cognoscível, pois o coloca em referência a outros aspectos, normalmente negligenciados. Cumpre, ainda, dizer que a opção por esse itinerário não segue uma exposição linear, a despeito da estruturação acima referida. Ela serve apenas para balizar o pensamento, uma vez que o texto vai se aproximando e se distanciando das diversas categorias no mesmo compasso com que as associa e distende continuamente.

Partindo dessas ideias, a construção do entendimento de *formação* e *semiformação*, *autonomia* e *emancipação humana* requer, em princípio, uma aproximação e análise crítica das perspectivas existentes acerca de cada uma dessas categorias.

Quando se fala de *formação de nível superior*, por exemplo, é preciso ter em conta que, do ponto de vista tradicional, se trata fundamentalmente de *profissionalização*. O entendimento acerca da *formação do profissional*, por sua vez, pode envolver diferentes percepções. A perspectiva hegemônica, exposta no primeiro capítulo, é de que existem saberes superiores, certificados pelos grupos de poder, representando uma experiência legitimada acerca de temáticas específicas e que permitem obter determinados resultados em determinadas condições; uma experiência fundada em uma concepção consagrada de ciência, segundo a qual a observação objetiva dos fenômenos permite formular hipóteses que, comprovadas ou rejeitadas empiricamente, resultam na formulação de princípios universais válidos. A *formação*, nesse sentido, consiste em adquirir esses conhecimentos, reproduzi-los, a fim de alcançar os mesmos benefícios e/ou evitar infortúnios, acolhendo, ao mesmo tempo, a visão de mundo sob a qual ela se assenta.

No entanto, para Adorno (1995, p.141), o princípio fundamental de toda educação deve ser “a produção de uma *consciência verdadeira*”, capaz de garantir a participação efetiva, consciente e independente de cada pessoa nos destinos de sua comunidade. Uma consciência, portanto, ativa, sabedora das implicações das atividades produzidas e capaz de responder por elas, desde o nível de sua participação. A expressão original em alemão utilizada pelo autor é “*herstellung eines richtigen bewusstseins*”, em que o adjetivo *richtig* assume a ideia de correto, autêntico, verdadeiro. Desse modo, *richtigen bewusstseins* pode ser traduzido como *consciência verdadeira* não em contraposição a uma *consciência falsa*, mas no sentido da autonomia do próprio pensamento.

Obviamente, essa perspectiva extrapola o ponto de vista apresentado anteriormente, circunscrito aos limites de uma pretensa objetividade e universalidade das conclusões. De fato, não pode existir *formação* – entendida como capacitação para a reprodução de um modelo – sem que haja também *educação*, isto é, uma consciência ativa do sujeito que aprende, refletindo cada aspecto daquele entendimento, inclusive seus limites e contradições. Na verdade, uma formação que levasse em conta apenas princípios instrumentais estaria negligenciando a atividade humana mais específica, sua consciência e capacidade de argumentar sobre o que lhe é apresentado.

O entendimento da educação como *produção de uma consciência verdadeira*, revela que o ato de educar incide, antes de tudo e em última instância, sobre a *consciência*, no sentido de permitir que ela alcance sua *autonomia*, isto é, a capacidade de refletir livremente sobre o que lhe é apresentado. No entanto, é preciso dizer que essa ideia, como ele mesmo diz: “minha *concepção inicial* de educação” (Adorno, 1995, p.141), não

significa adequação do sujeito a um modelo ideal de ser humano nem mera transmissão de conhecimentos legitimados. A ideia de educação como *produção* envolve, antes, a perspectiva de que o seu exercício promove algo novo – a *consciência verdadeira*; em outras palavras: uma mudança nos sujeitos e a ampliação do seu horizonte de entendimento, repercutindo em sua participação na vida social, que ganha maior liberdade de ação. A educação, assim entendida, tem um caráter eminentemente *político*, que alcança a consciência das pessoas e, conseqüentemente, as relações sociais. Esse é o sentido fundamental da educação para uma *consciência verdadeira*, porquanto, ao produzir a manifestação de uma consciência ativa em uma comunidade humana, permite que se estabeleça um diálogo em busca dos princípios democráticos da vida social. “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (Adorno, 1995, p.142).

Emancipado, nesse ponto, é sinônimo de *autônomo*, isto é: a condição característica do sujeito que age por conta própria. Entretanto, poderíamos dizer que *Emancipação* é uma categoria que melhor designa *o processo* segundo o qual o sujeito se individualiza, se torna autônomo; ao passo que o conceito de *Autonomia*, partindo da própria etimologia do termo, melhor designa a condição daquele que se orienta livremente.

Mais importante, no entanto, é reconhecer que a *Educação* tem a responsabilidade de dirigir esse processo, ao longo das diferentes etapas da vida humana, e o faz conduzindo o sujeito para fora de seus limites iniciais, expandindo seus horizontes. Na graduação, atualmente, tal processo inclui a *formação profissional dos estudantes*, preparando-os para o mercado de trabalho. Nesta etapa, a universidade alcançou singular importância, incumbida até mesmo da *formação* das elites governantes, além da guarda e difusão do *conhecimento superior*, hegemônico.

Assim entendemos as distintas implicações dos termos *educar* e *formar*, cada qual com suas especificidades: enquanto o primeiro envolve a ideia de uma transformação mais ampla, alcançada em um movimento de saída para fora dos limites, o segundo parece indicar o caminho inverso, isto é, um tipo de enquadramento específico, voltado para o aperfeiçoamento de determinadas e precisas aptidões.

Saviani (2000, p.17), ajuda-nos nesse entendimento mais ampliado acerca da educação ao defini-la como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Analizamos as transformações da universidade ao longo do século XX, incorporando novas dimensões às do ensino, até que mudanças no modelo econômico global gerassem novas conformações e estruturas educativas. Dentre as mutações, encontradas em solo nacional, destacamos a criação de instituições exclusivamente voltadas à formação de mão de obra especializada, focadas no ensino e pouco dedicadas à pesquisa ou extensão; incremento da educação a distância e grande apoio à expansão das instituições privadas de educação superior, com e sem fins lucrativos; fragmentação da universidade pública em setores distintos e crescente estímulo às parcerias entre áreas acadêmicas ligadas à produção e à classe empresarial, com maior dependência dos seus recursos; florescimento de uma nova sensibilidade, relativa à responsabilidade social da instituição, orientando o olhar para demandas sociais urgentes e exigindo do meio acadêmico outra relação com a sociedade.

Na verdade, verificamos, de modo mais contundente, que todas essas características caminham a par com a assimilação do modelo estadunidense. Com um viés peculiar, no entanto, pois a universidade brasileira, desde a década de 1980 até a de 2000, seguia se reformando e, na medida do possível – dada a conjuntura neoliberal vigente –, se democratizando. A década de 2000 consolidou essa universidade cindida entre as demandas sociais de seu entorno - com questionamentos acerca de sua responsabilidade pelo desenvolvimento humano e combate a todas as formas de exclusão a que esteve atrelada durante séculos - e as demandas do setor produtivo, injetando recursos para a pesquisa e a inovação tecnológica, ciente do grande potencial político e econômico que o conhecimento ali produzido representa para quem o detém.

Nossa pesquisa concentrou-se na observação da extensão universitária, que, em meio a todas essas tensões, foi se constituindo como ponte, ora entre universidade e setor produtivo, ora entre universidade e grupos em situação de vulnerabilidade social, com quem a instituição trabalha desenvolvendo novas formas de posicionamento e superação de desigualdades.

Desse modo, ao analisar alguns dos projetos de extensão, pudemos também questionar nossos interlocutores se as atividades desenvolviam o tipo de educação acima explicitado, voltada à formação de uma *consciência verdadeira*. Perguntamos como acontece a avaliação crítica dos projetos, quais os espaços de discussão dos objetivos, das ações implementadas, dos impactos provocados por aquela ação. Foram questões propostas nas entrevistas com os estudantes extensionistas, em busca do *caráter político*

da formação praticada, de sua capacidade de *desencadear a reflexão crítica*. Nesse sentido, alguns dos excertos que reproduziremos agora já foram mencionados anteriormente, mas são reapresentados por meio de outra análise.

Em relação ao primeiro projeto descrito (Dispositivos Audiovisuais), por exemplo, a estudante entrevistada acredita na existência de implicações políticas, mas comenta: “Acho que sempre tem, né? Características políticas, assim. Mas eu não sei dizer aonde” (Entrevista, Apêndice A). E com relação aos impactos das ações na vida dos participantes, a estudante não visualiza tal observação por parte da equipe de trabalho. Muito embora o projeto descreva processos de avaliação acerca desses impactos, ela parece não os ter reconhecido nesses termos. Constata a existência de um processo avaliativo, que até elogia, porém, ao que parece, tal avaliação teria um cunho funcional.

Uma das coisas que o dispositivo faz é que ele não tem um... os dispositivos fotográficos que a gente faz, ele não tem uma avaliação, uma coisa final, é sempre o processo. Então, a gente... pelo processo a gente avalia, não tem uma prova, um trabalho final.

MAS O RESULTADO FINAL NÃO CONTA?

Não... é de cada dispositivo.... então, não tem, ah, fotografia certa, fotografia errada... é o que eles produzem, e aquilo é o trabalho. Então é mais complicado... provavelmente, quando eu estiver atuando, vai ser complicado talvez aplicar isso... mas eu acho interessante você avaliar no procedimento ao invés de dar o procedimento e avaliar no final. É isso. (Entrevista, Apêndice A).

De fato, como vimos, o projeto principal é o trabalho com educadores, de modo que as atividades em questão estão atreladas à pesquisa para o desenvolvimento de novas perspectivas e dinâmicas capazes de subsidiar o trabalho dos educadores. Assim, a atividade em andamento torna-se meio para a realização da finalidade maior, e o grau de consciência com que os envolvidos participam dessa experiência pode não ser o mesmo para cada um, apesar de o desenvolvimento da *autonomia* exigir tal conhecimento.

Já no segundo projeto apresentado (Tertúlias Literárias), o estudante entrevistado entende que o caráter político do projeto do qual participa se mostra pela transformação social que desencadeia, no sentido de que os sujeitos são integrados a um grupo que respeita a voz de cada um, o direito à livre expressão, e isso acaba gerando impactos simbólicos também em suas famílias e em seu entorno. O estudante afirma:

Eu tenho convicção, porque não há pesquisa ainda – inclusive eu acho que vou escrever um projeto de mestrado em cima disso – que há impactos muito simbólicos nas famílias... apesar das famílias não fazerem Tertúlias, por causa do convívio, há impactos diretos... então, eu pensaria num projeto, no futuro, sobre

isso, pra mostrar que existe essa força política que vai além... E existe o impacto político... é... de conhecimento de mundo, as pessoas aprendem muito... (Entrevista, Apêndice B).

Para ele, cujo projeto atende pessoas da terceira idade, há uma verdadeira revolução acontecendo entre os participantes:

[...] quando eu cheguei lá, uma Tertuliana usava o celular *smartphone*, né... e... hoje, todos usam *smartphone*... um... eles veem o outro usando, eles vão se apoiando... eu mesmo já ensinei duas em *off*, né... ensinei, assim, coisas básicas... mas... eles estando conectados num *smartphone* é uma revolução na vida deles... porque eles conseguem estar por dentro de todos os assuntos... inclusive dos assuntos que são falsos, né... isso não é um avanço da sociedade da informação, Castel já diria, mas... eles estavam fora... e aí eles se dão conta que eles estavam fora... e é muito interessante... eles conseguem conversar com seus familiares, uma coisa que pra eles é muito importante... (Entrevista, Apêndice B).

Nesse sentido, o surgimento da *consciência* de estarem excluídos de uma determinada realidade os fez, a partir dessa experiência, integrar espaços mais valorizados. Por outro lado, ao ser questionado acerca das influências do capitalismo na universidade, o estudante declara:

Existem formas de atender as demandas do sistema, as demandas do capital... quando o governo sanciona uma lei que a *latts* pode ser paga, né... e não dá verba pra universidade, ele obriga a universidade a cobrar, né... então... eu não sei se é bem isso que... do ponto de vista da extensão... nem sei se é isso... se as outras universidades, lá fora, tão pensando também, né... parece que é uma coisa meio própria do desajuste político e financeiro brasileiro... agora... nas extensões... as duas que eu participei, de forma alguma, né...

[...]

Mas eu acho Empresa Junior uma coisa abominável... eu não sei nem se Empresa Junior é extensão... eu não sei nem o que é... Empresa Junior... eu sei o funcionamento dela por causa de colegas... mas... eu não... acho que ela deveria existir, mas... ela precisa ser muito bem replanejada, né... aliás, ela não tem plano, né... ela existe... e por existir vão se criando o que ela é... mas não o contrário.

[...]

É UMA FORMA DE PENSAR A EXTENSÃO, DE FORMA EMPRESARIAL, TOTALMENTE DIFERENTE...

É... se fosse isso, Paulo, eu até acharia OK... não reclamaria... acho que é uma perspectiva, tudo bem. Quando eu... o meu problema é que eu acho a Empresa Junior... [...] acaba sendo uma forma de alguns professores lavarem dinheiro... em projetos que são deles... e as pessoas entram com papel de administrador... administrar produção dos outros é fácil... entendeu, não tem muita dificuldade nisso... e... não sei... eu... existem projetos na engenharia que eu tenho curiosidade pra entender melhor, de extensão... eu até falo isso pra você, se você quiser entender melhor, assim, a diferença dos projetos, né... os projetos da fisioterapia, por exemplo, são impacto social direto, né... nossa... não tem nem o que falar... eles são impacto social direto em grandes quantidades da população de São Carlos... agora, alguns projetos que eu vejo, assim... ele... eu nem sei se eles

recebem verba, também... se não recebem, também não é problema... mas... um grande problema... mas... eu não sei o impacto social disso... e o impacto social, no projeto de extensão, é muito importante... assim como a formação teórica também do aluno, né... prática e teórica... mas teórica eu não posso deixar de lado... (Entrevista, Apêndice B).

Segundo essas declarações, entendemos que o estudante extensionista percebe a existência de setores universitários nos quais essa intervenção é visível, citando o caso da Empresa Júnior, mas acredita que tal influência não existe em seu âmbito de atuação. De acordo com a análise do estudante, essa interferência do setor produtivo na educação não traduz apenas uma noção de extensão, com ênfase no aspecto mercadológico das atividades, mas se constitui uma forma de utilização dos recursos públicos para obter benefícios pessoais.

O estudante afirma que, em seu projeto, nas reuniões semanais da equipe, essas questões são discutidas e avaliadas, bem como as formas de se articular pesquisa e extensão, de modo a não instrumentalizar a atividade ou transformar os membros do projeto em objetos de investigação. Ele afirma:

A gente entende... inclusive, foi um momento muito delicado, isso, pra escrever um resumo pro... evento de extensões que teve ano passado... escrevemos esse resumo... resumo curto, né... uma página... e... chegamos à conclusão que era a exposição do que era a Tertúlia, quando ela começou em São Carlos, quantos participantes tem, qual é o perfil desses participantes, e o que que a gente observa que melhorou... tudo no genérico... a gente não precisa contatar as pessoas pra pegar os dados delas e expor elas pra isso... porque seria um relato de caso fechado nele mesmo... então a gente não acha justo... (Entrevista, Apêndice B).

Quanto ao terceiro projeto apresentado (Práticas Populares de Saúde), seu caráter político foi descrito pela estudante entrevistada:

VOCÊ ACREDITA QUE EXISTE TAMBÉM ALGUM IMPACTO POLÍTICO NESSE PROJETO?

Uai, com certeza. É... deixa eu ver... acho que nesse rol dessa implementação, mesmo, né, a gente trabalha com a política, essa militância de tá incluindo... e de resistir, ali, contra os cortes... não sei, talvez entra nesse sentido, assim, de militância, mesmo. (Entrevista, Apêndice C).

Para ela, portanto, o caráter político do projeto se mostra na militância de todos os membros pela inclusão das *Práticas Populares de Saúde* nas Unidades Básicas de Saúde do SUS, bem como na resistência contra os cortes de recursos que o setor muitas vezes enfrenta. A equipe que compõe o projeto organiza encontros e oficinas, e se

constitui de professores, estudantes, profissionais da área da saúde e membros da comunidade local envolvidos com práticas populares integrativas e complementares de saúde. Questionada acerca das influências do setor produtivo nas atividades extensionistas, a estudante comentou sobre a situação de alguns colegas, de outros cursos, que enfrentam um quadro de depressão, porém também não visualiza essa interferência nas atividades específicas de seu projeto. Em relação a esse caso, vimos, através dos documentos pesquisados, que a perspectiva institucional concebe a extensão como via articuladora da relação *universidade/sociedade*, conjugada à pesquisa e ao ensino, de maneira que tal relação permeia o processo ensino-aprendizagem dos estudantes. As situações de depressão descritas, portanto, só podem acontecer se entre a visão dos documentos oficiais e a expectativa discente existirem *outras perspectivas ativas*, sobressaindo-se no processo acadêmico. Mas a estudante não vislumbra essas *outras perspectivas ativas* na dinâmica de sua própria ação extensionista.

Por conseguinte, entendemos que a formação desenvolvida nos projetos produz uma consciência mais ou menos ativa, no sentido de que as implicações políticas das atividades são percebidas, em diferentes intensidades, em suas conexões internas, isto é, dos objetivos que as atividades pretendem alcançar junto ao público alvo. Porém, parece não haver uma efetiva análise acerca de outras intenções e interesses, referentes à proposição desses projetos, às instâncias sociais parceiras ou à relação que a universidade estabelece com tais instâncias. Ou seja: não se estabelece uma discussão acerca da esfera macroestrutural e a reflexão crítica se circunscreve aos aspectos técnicos das atividades, em vista de seus objetivos imediatos.

Sabemos que a tendência atual valoriza uma formação voltada à assimilação de determinado conjunto de conhecimentos científicos, aliados ao desenvolvimento de certas habilidades técnicas e atitudes prestigiadas, os quais configuram um modelo educativo considerado de excelência, porém *despolitizado*, ou seja, desconectado das relações de poder que se estabelecem a partir das ações institucionais.

Nesse sentido, o terceiro projeto analisado, o qual trabalha com práticas integrativas e complementares de saúde, desenvolve, além de encontros e oficinas para capacitação de profissionais da rede pública, uma ACIEPE em que oferece aos estudantes da UFSCar a possibilidade de conhecer essas práticas. Integrando ensino, pesquisa e extensão em suas atividades, a ACIEPE inova, superando o tradicional modelo extensionista de cursos e palestras. Da mesma forma, parece desenvolver uma dimensão crítica, ao confrontar a medicina científica com a medicina popular, estimulando o

reconhecimento dos saberes tradicionais. Entretanto, como dissemos anteriormente, uma proposta como essa, em um contexto de desmantelamento de hospitais e postos de atendimento, falta de profissionais e remédios, e de privatização do setor, deveria mobilizar mais do que o discurso da complementaridade dos saberes e o resgate da medicina tradicional. O quadro mais amplo, de desaparelhamento da saúde pública por parte do Estado, exige tal perspectiva. Embora se reconheça que as práticas populares são complementares e que o projeto tem um viés de resistência contra o corte de verbas, não ficou claro, na entrevista e nos documentos, a existência de uma reflexão crítica mais abrangente acerca das políticas adotadas, do caráter compensatório da medicina popular ou da privatização da saúde pública. Essas são questões que exigem contínua discussão e análise. Portanto, a formação nos projetos parece acompanhar o desenvolvimento de competências ao mesmo tempo que silencia acerca de aspectos políticos; as atividades observadas nem sempre analisam a própria atuação em relação ao contexto mais amplo, *a quem estão beneficiando*, ou quais os impactos provocados a cada intervenção.

É preciso enfatizar, levando em conta tais constatações, que, ao servir basicamente à instrumentalização técnica dos sujeitos, esse tipo de formação negligencia propositadamente a dimensão política. Na verdade, a *despolitização da educação* não é simples *negligência*, mas atitude positiva de um modelo formativo que tem como parâmetros as categorias de *produtividade*, *eficácia* e *competitividade*. As ações extensionistas que incorporam estudantes de graduação na equipe de trabalho buscam, nesse sentido, um *apoio técnico*, o exercício de certas competências. A estudante do projeto dos audiovisuais afirma:

[...] eu fico responsável pelo armazenamento das fotografias e vídeos no google drive, e é basicamente isso. Eu recolho lá na escola os trabalhos que eles fazem, as vezes passo para o computador, e no final vou ter que fazer um relatório sobre isso, então é basicamente isso (Entrevista, Apêndice A).

E, em outra parte:

É no final do semestre, um pequeno relatório sobre o que eu fiz, assim, na parte de monitoria. E como participante eu elaborei os dispositivos, daí a gente vai lá toda sexta-feira, na quinta-feira tem reunião, na sexta a gente aplica o que a gente discutiu na quinta, os dispositivos com os alunos (Entrevista, Apêndice A).

Também no segundo projeto analisado, das Tertúlias, o estudante entrevistado oferece a seguinte perspectiva, acerca das habilidades requeridas em sua atividade:

Qual que é o nosso papel como moderador? Garantir que alguns princípios sejam estabelecidos, que, de modo geral... eu posso encaminhar referências depois pra falar melhor do projeto... mas, de modo geral, são dois grandes pilares: primeiro pilar é a literatura clássica universal, nós lemos obrigatoriamente literatura clássica universal, isso envolve livros que já são considerados clássicos brasileiros e livros que são considerados clássicos do mundo todo. E nós... o outro pilar, são os princípios de aprendizagem dialógica, que é a perspectiva teórica desenvolvida no CREA, desde a década de 90, muito que surgiu como extensão da Tertúlia... na época nem chamava extensão pra eles... é... esses princípios passam por... vão construindo uma série de conceitos de diferentes autores que trabalham com a perspectiva dialógica e dentro de uma lógica de pensamento moderno... racionalista e de certa forma pragmático... (Entrevista, Apêndice B).

E, no terceiro projeto, das Práticas Populares de Saúde, a estudante também descreve o resultado de sua participação na ACIEPE:

[...] como trabalho final da ACIEPE a gente tinha... teve que fazer uma sistematização de como trazer essas práticas populares pro conhecimento dos alunos e das pessoas em geral... e daí a gente fez essa sistematização, de criar um grupo que pudesse atender essas pessoas, porque a gente ouvia muitas demandas de ansiedade, de depressão... então, como o TVI foi uma coisa que mudou... que ajudou muita gente durante a ACIEPE, a gente quis trazer pra dentro da universidade também... (Entrevista, Apêndice C).

Embora não possamos afirmar que essa tendência seja majoritária nas atividades desenvolvidas pela universidade, quando é verdadeira, define restritivamente a *experiência pedagógica* dos estudantes, relativa ao exato desenvolvimento de competências instrumentais e sem conexão com o exercício da atividade crítica. Embora haja encontros da equipe, momentos em que o trabalho realizado passa por avaliação, tais encontros parecem direcionados apenas ao aperfeiçoamento funcional das tarefas, sem maiores pretensões investigativas. Questionada sobre algum tipo de avaliação de seu trabalho na extensão, por exemplo, a estudante do projeto de audiovisuais afirma:

Avaliada, assim, diretamente, não. A gente tem as reuniões semanais, e a gente apresenta... esse semestre a gente apresentou o que a gente fez para cada grupo, os dispositivos. Não é uma avaliação assim... todo mundo ajuda, eles veem o que a gente fez, mas uma avaliação assim, não. É conforme a gente vai fazendo, a gente vai discutindo sobre as coisas e reformulando, etc. (Entrevista, Apêndice A).

O projeto, como já dissemos, visa o desenvolvimento de estratégias de trabalho com audiovisuais para auxiliar a classe docente. E nossa entrevistada prepara-se para

atuar no magistério. Desse modo, sua participação nas atividades integra-se totalmente como elemento formativo da graduação. Entretanto, trata-se de uma participação fixada no horizonte de uma instrumentalização para as atividades específicas do projeto. Essa, com efeito, é a dinâmica predominante que envolve os estudantes participantes dos três projetos analisados. Em função dessa realidade, entendemos que a experiência acadêmica que essa extensão proporciona configura-se como *semiformação*.

Aqui, introduzimos uma categoria que precisa ser bem analisada. A ideia de *semiformação* não se trata de uma espécie de *desinformação* acerca daquilo que acontece. Também não pode ser interpretada como uma *formação pela metade*, como se, ao final das contas, parte de um conhecimento tivesse sido assimilado. Trata-se, de fato, de um *processo formativo* que se estabelece na inserção dos indivíduos à vida social, mas uma *formação deteriorada*. Adorno (2010) estudou essa dinâmica e desenvolveu o conceito de *Bildung* – termo que designa a *cultura*, propriamente dita – para indicar o processo da *formação cultural*, integração à sociedade. Para ele, essa formação envolve um duplo movimento: o de *socialização* – integração do sujeito ao convívio social – e o de *subjetivação* – espiritualização da cultura pela apropriação e ressignificação de seus elementos com a afirmação de um *eu* distinto –, de maneira que é preciso considerar a existência de uma tensão permanente entre os dois movimentos na consolidação do *sujeito* e da *cultura*. Entretanto, sua tese é de que essa tensão foi desfeita pela instalação de uma hegemonia da *acomodação*, do primeiro movimento. Tal acento, rompendo a dialética, instaura uma dinâmica *regressiva*, e vem sendo reforçada desde os primórdios da época moderna, na esteira da fundação da economia capitalista, constituindo a *Halbbildung* – semiformação. Ela vem estruturando a vida na sociedade industrial de modo que sua força e poder sobre os homens é percebida como uma nova configuração mítica da realidade.

Desse modo, o termo *semiformação* designa o impedimento da *formação cultural* mais ampla, pois a apreensão subjetiva da cultura não consolida um sujeito distinto, mas uma espécie de cópia padronizada. A *semiformação* que constatamos ao nível do ensino superior reflete essa dinâmica ideológica, centrada no desenvolvimento de determinadas competências, capazes de instrumentalizar os sujeitos para desempenharem atribuições pré-estabelecidas, legitimadas como ápice da racionalidade. A vida humana, nesse processo de integração, submete-se a um *programa administrado*, isto é, um esquema mecânico, que produz determinada cultura e agrega a massa dos sujeitos a ela. Adorno e Horkheimer (1985) criaram o conceito de *indústria cultural* para designar esse

movimento do sistema consolidando tal integração na estrutura da sociedade. Por isso, a categoria de *produtividade* articula-se tão bem ao propósito *semiformativo*: do ponto de vista da identidade dos sujeitos, essa adaptação caracteriza-se pela emergência de uma *consciência planejadora*, no fluxo da linguagem técnica que domina a nova realidade. Assim, o processo formativo, no qual foi rompida a tensão original entre *inserção na cultura* e *consolidação de um sujeito distinto*, configura-se como um *processo de semiformação*, construindo a perspectiva sistêmica da sociedade.

A reversão dessa condição, no entanto, não pode ser pleiteada através do simples resgate de uma educação para a *singularidade dos sujeitos*. Os métodos de trabalho, as técnicas laborais exigidas na atualidade não dependem tanto de propriedades especificamente individuais, mas, ao contrário, da sinergia entre os atores. Os sujeitos devem conformar-se a padrões técnicos pré-estabelecidos, determinados comportamentos socializados que possibilitam um melhor aproveitamento da força produtiva, como pudemos constatar nas entrevistas. “Atualmente a sociedade premia em geral uma não individuação, mas uma atitude colaboracionista” (Adorno, 1995, p.153).

4.2 As origens do *processo semiformativo*

No âmbito de nossa pesquisa, a confirmação de que certos aspectos da cultura industrializada, presentes nas atividades extensionistas, obstaculizam uma educação emancipadora, impõe o detalhamento desse processo. Essa, na verdade, é a grande contribuição dos estudos e reflexões da Teoria Crítica, tratando dos mecanismos, sempre renovados, através dos quais a educação – informal e formal – reproduz, e até reforça, a sociedade estandardizada, com suas desigualdades. Trata-se de uma discussão que interpela, denuncia e desestabiliza o discurso padronizado de viés técnico e é preciso reforça-la. Nesse caso, a revelação das contradições torna-se possibilidade de produzir a *consciência verdadeira*.

A crítica da modernidade é antiga. Na verdade, desde que a emancipação humana se tornou bandeira do movimento Iluminista, no século XVIII, e prerrogativa básica da democracia burguesa subsequente, a emergência de uma sociedade mais justa, constituída por sujeitos de direitos, revelou-se contraditória. Com efeito, tornou-se uma aspiração difícil de ser concretizada nas modernas sociedades industriais.

Aquilo que era para ser “a saída do homem de sua menoridade da qual ele próprio é culpado” (Kant, 2013, p.63), o *esclarecimento*, tornou-se um processo civilizatório cuja intenção de compreender a natureza para dominá-la resultou na submissão final do ser humano ao novo constructo social idealizado – uma estrutura organizativa totalizante, um produto humano que adquiriu força e poder sobre ele, uma nova *realidade mítica* restringindo as potencialidades do próprio ente que as erigiu. E se perpetua por meio de um processo educativo – a semiformação.

A modernidade criou a perspectiva de que o progresso científico e tecnológico seria o mais alto grau de desenvolvimento da humanidade. Refutá-los significaria um retrocesso aos tempos da barbárie, deixar de promovê-los resultaria em estagnação e malefícios. A sociedade moderna definiu-se em um estágio superior da experiência humana no mundo, depurada e esclarecida, livre de toda ignorância e credice, com uma ciência positiva, uma racionalidade técnica e princípios comprovados empiricamente. Entretanto, desde o início, vozes discordantes encontraram nesse novo paradigma indícios da presença das antigas percepções, rechaçadas como falsas e ilusórias. A *Teoria Crítica* retoma esses autores em suas análises da sociedade moderna.

Assim, desde que Sigmund Freud (1856-1939) escreveu *O mal-estar na cultura*³⁴, muito já foi investigado acerca da angústia, da depressão e da agressividade no interior das modernas sociedades. À medida que o processo civilizacional avança, a sociedade se industrializa e a vida fica mais complexa, aumenta também a crise do ser humano no interior dessa civilização, uma vez que, nela, ele está cada vez mais impedido de externar suas energias fundamentais. Desse modo, o crescente conflito entre o *princípio de prazer* e o *princípio de realidade* teria estrangulado forças vitais e necessárias à existência. Adorno (1995), reconhece a dimensão social desse mal-estar, presente na pressão civilizatória que anula a singularidade das pessoas em função de sua conexão com o grupo social. Para ele, “é possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada” (Adorno, 1995, p.122). Ou seja: o tipo de civilização em curso estabeleceu determinados padrões de comportamento, de consumo, um modelo de vida que vai comprimindo a diversidade humana e tolhendo a singularidade dos indivíduos e de sua consciência.

Esses novos padrões de comportamento, anulando o que é particular, acabam desencadeando angústia, depressão e agressividade como mecanismos de defesa de quem

³⁴ Freud, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. Trad. Renato Zwik. Porto Alegre – RS: Editora L&PM, 2010.

nem sempre consegue identificar claramente o que está enfrentando. A situação vivenciada pela estudante extensionista, acerca de estados depressivos de colegas de outros cursos (Entrevista, Apêndice C), pode ser um sintoma dessa realidade. Nas atividades de seu grupo de *Terapia Vibracional Integrativa – TVI*, os estudantes são acolhidos e acabam revelando sua angústia em relação aos estudos. Com efeito, se o espaço da aprendizagem se revela submetido a uma dinâmica de produção comercial, com prazos limitados estabelecidos por recursos financeiros do mercado produtivo, os processos de ensino-aprendizagem, muito provavelmente, já se encontram mecanizados e os aspectos subjetivos da aprendizagem deteriorados, de modo que os projetos pessoais entram em conflito.

Outro pensador reconhecido pela *Teoria Crítica*, Karl Marx (1818-1883) descreveu a situação do trabalhador na sociedade capitalista, alienado da produção, transfigurado e coisificado pelo sistema produtivo, reduzido a mero executor de gestos mecânicos.

Vimos, no primeiro capítulo, as diferentes fases do modelo capitalista ao longo do tempo, procurando superar as contradições que engendra sem mudar seus princípios básicos. Assim, à medida que o capital se multiplica, concentrado nas grandes corporações, multiplicam-se também os produtos que prometem atender todas as necessidades humanas (reais e fictícias) e, ao mesmo tempo, cresce a pressão por obtê-los. Do mesmo modo, com o aperfeiçoamento das tecnologias de produção, das especificidades dos produtos, dos modelos de gerência, etc., a situação do trabalhador se torna crítica: por um lado, definitivamente separado da produção e da riqueza, e, por outro lado, cada vez mais exigido na capacidade de compreender e inserir-se no sistema. De um lado, aniquilado em sua capacidade criativa e imaginativa e, de outro lado, instado a consumir e reproduzir sua realidade dependente.

A Teoria Crítica, estudando a realidade também desde essa perspectiva, observa que a dinâmica libertadora do trabalho, capaz de transformar a natureza e produzir a sobrevivência humana, tornou-se, a partir da produção industrial capitalista, uma dinâmica social alienadora e expropriadora de energias vitais. A vida humana parece ter perdido a perspectiva de uma realização prazerosa e criativa, parece ter sido irremediavelmente subsumida na esfera da produção e do consumo, administrada desde fora. Na moderna sociedade capitalista, sem autonomia de escolha e esvaziada de quaisquer possibilidades imaginativas, a vida dos homens conforma-se à crescente e totalizante produção de uma cultura global.

Para Adorno (1995), falar em emancipação nesse contexto é tarefa bastante intrincada. Segundo ele,

A organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, *nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações*; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos dessa configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (Adorno, 1995, p.181 – grifo nosso).

Instaurou-se um processo *deformativo*, conduzido pela *indústria cultural*, que enreda a vida humana e a reproduz de forma passiva. “A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente” (Adorno e Horkheimer, 1985, p.105).

Para esses autores, existe uma pressão civilizacional que intensifica a participação dos sujeitos nas demandas produtivas e consumistas, de modo que a chamada globalização da modernidade representa, na verdade, a massificação da vida, tornada ela mesma mercadoria de consumo. Nesse sentido, todas as instâncias sociais encontram-se submetidas a essa pressão – “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (Adorno e Horkheimer, 1985, p.104).

A indústria cultural, nesse sentido, não pode ser compreendida como *indústria*, tampouco como *cultura*, mas como expressão de uma dinâmica social instalada na moderna sociedade produtiva. De acordo com essa dinâmica, o sistema não admite que o sujeito lhe imponha qualquer resistência, antes, é fundamental perceber que toda sua existência está assegurada, de alguma forma, e todas as suas necessidades podem ser satisfeitas pela indústria cultural, de tal sorte que lhe resta apenas seguir o fluxo, consumir e conformar-se com o que lhe é oferecido.

Nos termos expostos, é difícil imaginar toda a capilaridade dessa dinâmica nas diversas instâncias da vida, inclusive a acadêmica. Em nossa pesquisa, os estudantes relataram a influência do setor produtivo sobre as atividades universitárias. Porém, nos projetos em que estavam envolvidos, por tratarem de demandas sociais e parcerias com setores governamentais, não lhes pareceu existir o mesmo processo. O controle e direcionamento dado pela legislação, referência para sua constituição e fundamental na captação de recursos para sua realização, foi assimilado com naturalidade, sem qualquer questionamento. As implicações dessa natureza de projeto extensionista não foram

discutidas pela equipe. Ora, sem a consciência dos aspectos *condicionantes* a que está submetido em sua atuação, o indivíduo não alcança vislumbrar os limites nem a existência de outras possibilidades de ação. Seguindo essa dinâmica, a formação circunscreve-se a um conjunto estruturado de situações do cotidiano, já sistematizadas, em relação às quais ele é instrumentalizado a responder, de maneira que não se completa a perspectiva crítica. Tal formação orbita apenas ao redor da técnica. O que resulta claro é que a *produção da consciência verdadeira* envolve alguma percepção dos aspectos *condicionantes*, os quais só se revelam no enfrentamento das *contradições*.

Como se vê, a emancipação do ser humano não se realiza adequadamente, dada a configuração a que a vida está submetida no atual modelo de produção. Na *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985, p.41) já haviam denunciado: “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão”, deixando claro que a defesa apaixonada da modernidade contra as sombras de um passado mítico negava a possibilidade de se questionar a existência de contradições, o que não poderia significar a conquista final de uma vida boa para toda a humanidade. Na verdade, em última instância, tal postura danificou a existência de todos. Desfeito o horizonte religioso, a lógica científica racionalizou todos os âmbitos, não apenas mensurando e dando concretude aos espaços antes sagrados, mas também lhes atribuindo um valor. Com isso, a vida ganhou nova dinâmica, marcada pelo *consumo*, pela *competitividade*, *eficiência* e *produtividade*. Agora, o sistema integra os sujeitos a si, e cada um é livre para escolher o que achar mais conveniente. “Mas a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa” (Adorno, 1985, p.138).

A *semiformação* dá sustentação a essa nova configuração da vida, tornando-se a forma dominante da consciência atual, ou seja, a onipresença do espírito alienado. Considerando que *formação* é o processo de apropriação subjetiva da cultura, tudo começa com a *espiritualização* do padrão cultural da sociedade industrializada que, distanciando os sujeitos da experiência concreta, fixou o modelo *moderno* como única percepção legítima da realidade, fundamentado na racionalidade técnico-científica. A partir daí,

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação

–, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (Adorno, 2010, p.11).

A gênese do processo, portanto, está vinculada à cristalização de um modelo de sociedade, forjado na modernidade, que privilegia uma única percepção da realidade, dada pela racionalidade sistêmica.

Esta realidade se *naturaliza* no capitalismo avançado, tornando-se a organização de mundo ao qual todos devem se ajustar. E, a partir dessa perspectiva, a noção burguesa de indivíduo deforma-se em uma expressão mais lapidada: o *tipo*. O indivíduo passa a ser aquele que, dado o refinamento de suas características, se ajusta numa determinada tipologia para a qual o sistema oferece bens específicos. Nesse sentido, no processo de subjetivação, constituição de seu *eu*, a consciência individual, em grande medida, já se encontra marcada pelos princípios da sociedade de consumo, podendo ser deixado por conta de cada um a construção da própria identidade.

Assim, nas sociedades em que esse modelo conseguiu penetrar mais profundamente, engendrou um sistema específico para reproduzir os indivíduos típicos necessários à manutenção do todo, com seus esquemas de reprodutibilidade mecânica e embotamento do pensar humano. Sob o peso da organização desse mundo e de sua ideologia, a consciência obscurecida é treinada para mover-se nos limites estabelecidos pela produção e pelo consumo.

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos – e entre eles em primeiro lugar mais característico, o filme sonoro – paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos (Adorno e Horkheimer, 1985, p.104).

Trata-se do movimento de *distração concentrada*. O mesmo acontece nas plataformas de interação via internet, como as *redes sociais*, onde as relações se estabelecem pelo mesmo princípio, com predominância de imagens sendo postadas à exaustão e criando a identificação pessoal (e coletiva). Assim, o sujeito de espírito alienado que emerge é esse indivíduo tipificado, envolvido por uma lógica que, mesmo fazendo sentido, é irracional, pois, além de aprofundar sua exploração e bloquear sua capacidade reflexiva, promove, paradoxalmente, aperfeiçoamento tecnológico,

excitação, depressão, agressividade. O avanço tecnológico exprime a supremacia de uma racionalidade que enxerga o mundo, a natureza e o próprio ser humano fora dela.

O quadro esboçado até aqui é bastante grave e remete a um universo bastante amplo, sem conexão direta com nossa temática específica. Mas, na verdade, a radicalidade dessas afirmações, até certo ponto excessivas, é um traço característico do pensamento dos pioneiros da *Teoria Crítica*, cientes da necessidade de realçar as cores do contexto, a fim de revelá-las. E a amplitude de horizontes interessa, justamente, para demonstrar o alcance do que chamamos *vida danificada*. Como dissemos, a dissimulação e naturalização das contradições dificulta seu reconhecimento.

Assim, essa análise destaca que a sociedade criou determinadas formas de existência nas quais a racionalidade é irracional, pois anula a singularidade humana em vista de uma positividade controversa. De fato, a ideologia da razão técnica vangloria-se de ter superado *crendices fantasiosas*, tornando-se fundamento da *estabilidade e racionalidade* do sistema; mas um sistema que naturaliza desigualdades, degrada o ambiente, explora a vida humana e lança sobre os indivíduos a responsabilidade pela própria situação.

A *educação*, por sua vez, degradou-se em *semiformação*, fixada na produção de indivíduos típicos, para os quais as mercadorias produzidas mediam as relações dos homens entre si e com o mundo. Na verdade, a *semiformação socializada* passou a ser a forma dominante da consciência humana.

4.3 As diferentes acepções dos conceitos de *formação* e *autonomia*

Diante dessas colocações, podemos afirmar que estamos concebendo o *processo formativo* desde uma perspectiva dinâmica, que deveria envolver tanto a aquisição de *conhecimentos instrumentais* e desenvolvimento de certas habilidades e atitudes quanto a *capacidade crítica* de avaliá-los constantemente nas relações e desdobramentos estabelecidos durante sua implementação. Não queremos afirmar que a racionalidade sistêmica é um mal em si mesma. Ocorre que a tendência predominante a considera superior, o *Conhecimento por excelência*, descartando a segunda perspectiva.

Ao longo da pesquisa, por ocasião das análises dos relatórios da extensão, das entrevistas com os estudantes e das conversas com os professores, pudemos observar essa

tendência presente e orientando, inclusive, as atividades dos distintos setores acadêmicos da UFSCar em função de certos padrões estabelecidos. Nesse sentido, por exemplo, as áreas da saúde e humanidades encontram-se mais voltadas ao atendimento das demandas sociais, desenvolvendo e implementando políticas públicas em parceria com órgãos governamentais municipais, do Estado e da União, ao passo que as áreas da tecnologia e da produção estão mais comprometidas com organizações empresariais e comerciais, captando grande volume de recursos para seus projetos específicos.

Poderíamos citar os números relativos à captação de recursos externos pelo *Centro de Ciências Exatas e Tecnologias* e pelo *Centro de Ciências Agrárias* da UFSCar, nos últimos anos, bem como as demandas sociais e a procura dos órgãos governamentais propondo parcerias para implantar políticas sociais e direcionando as ações no *Centro de Educação e Ciências Humanas* e no *Centro de Ciências Biológicas e da Saúde* da universidade. Com efeito, nessa segunda esfera, a Lei 13.006/2014 e a Portaria 2761/2013, do Ministério da Saúde, estabelecem orientações que foram integradas aos projetos analisados, confirmando a ideia de que a universidade, de certa forma, se vê cooptada por órgãos governamentais para atender demandas da sociedade, muitas vezes em detrimento de sua missão educativa. Nas áreas da saúde e de humanidades, portanto, o compromisso acontece nos projetos de cunho social, enquanto que, na área tecnológica, se materializa em forma de parcerias comerciais que possibilitam o desenvolvimento de novas tecnologias, incorporadas pelo setor produtivo. Em todas as áreas, o fio condutor das ações é sempre a mesma racionalidade instrumental, voltada ao desenvolvimento de práticas e à resolução de situações concretas que demandam estudos e qualificações sempre mais especializadas.

O que pudemos perceber, dessa realidade, é que a categoria *formação* parece ter perdido a noção de desenvolvimento da *consciência verdadeira*, emancipada, no sentido crítico, capaz de reconhecer as instrumentalizações e posicionar-se livremente em relação ao contexto, tendo se fixado na noção de *aquisição de novas competências*, por meio do desenvolvimento de *habilidades e atitudes*, *capacitação* para atuar com novas tecnologias, resolução dos problemas pontuais. É como se a *formação* tivesse se divorciado de sua *face educativa*, junto da qual completava o movimento de expansão e delimitação de horizontes. O entendimento do quadro atual, por sua vez, conduz também a uma nova perspectiva em relação à *emancipação dos sujeitos*: esses passam a ser, agora, os mais *versáteis*, capazes de se transformar rapidamente atendendo melhor às exigências da realidade.

Entretanto, é preciso que se reconheça uma *perda* na dinâmica formativa. A dimensão crítica foi silenciada em função da preponderância de outra acepção da categoria *educação*; um único sentido foi naturalizado, fixado como verdadeiro. Ou seja: observamos que, em grande medida, a universidade pondera a noção de *formação* e *autonomia* dos sujeitos segundo a perspectiva do desenvolvimento de *competências instrumentais, habilidades e atitudes padronizadas*, de tal modo que a questão da *consciência crítica* vai se restringindo gradativamente.

Essa redução é um *movimento regressivo* da razão, em decorrência do modelo de produção capitalista. Com efeito, a imposição de uma crescente *produtividade* requer a supremacia de uma racionalidade sistematizadora e controladora, inibindo o pensamento crítico-filosófico.

Adorno (1995) havia afirmado a existência de uma dialética na constituição dos sujeitos e da cultura, como um movimento de *adaptação*, mas, ao mesmo tempo, de *ruptura da existência*. Entretanto, a emergência da sociedade tecnológica, centrada na *produção* e no *consumo*, acabou por cristalizar o movimento da *adaptação*, devido à supremacia da racionalidade instrumental, técnica, que inibe a crítica e a assunção de qualquer singularidade.

Ocorre, porém, que no conceito de *autonomia* também temos uma dinâmica. Se, por um lado, ela pode ser entendida desde a perspectiva da versatilidade do sujeito, sua maneira de se posicionar frente a distintas situações, por outro lado, a autonomia continua sendo algo que se conquista gradativamente, e, portanto, mesmo a versatilidade não é dada de uma só vez.

Com efeito, a questão da *autonomia* dos sujeitos não pode ser compreendida de forma estática, como uma realidade que alguém tem ou não tem, em termos absolutos. Quando Immanuel Kant, em sua obra *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, questiona-se acerca da época em que vive: “vivemos agora em uma época esclarecida?”, encontra a seguinte resposta: “não, vivemos em uma época de esclarecimento” (Kant, 2013, p.69). De modo que a emancipação é uma categoria dinâmica, segundo a qual a *autonomia* compreende um *vir-a-ser*, um *contínuo movimento*, e não um *ser*, uma realidade que se apreende de uma única vez. Nesse sentido, *alguém nunca será completamente emancipado, porém sempre poderá alcançar determinada autonomia conforme exercitar o próprio entendimento em relação às diferentes situações que vivencia*. Dentro do viés da racionalidade instrumental, em que a autonomia diz respeito à versatilidade dos sujeitos, alguém nunca estará absolutamente preparado para as

diferentes situações. Ora, isso implica uma abertura permanente à aprendizagem e ao conhecimento, e pode significar um horizonte de acesso à racionalidade crítica. Em sendo a emancipação uma realidade dinâmica, em constante movimento, a abertura de novos horizontes conceituais nunca está totalmente eliminada.

Considerando o movimento original da inserção dos sujeitos na cultura – *adaptação e ruptura* – e o aspecto dinâmico do processo emancipatório – entendimento crescente de novas realidades e possibilidade de lidar com elas – a *formação* e a *autonomia* devem articular tanto o desenvolvimento de uma *consciência verdadeira*, crítica, capaz de perceber as contradições da realidade, como também a emergência do sujeito versátil, capaz de compreender e se posicionar rapidamente diante das variações de seu contexto. Os processos *formativo* e *emancipatório* envolvem tanto a aquisição de determinadas *competências* – conjunto de *habilidades* e *atitudes* que possibilitam ao sujeito orientar-se nas situações concretas – como também a expansão da própria *consciência*: o despertar de um *juízo crítico* suficientemente ativo, capaz de posicionar-se livre e criativamente frente à realidade.

Resta saber até quando a predominância de uma formação para o domínio técnico, sem a discussão dos princípios que sustentam essa racionalidade nem a compreensão de sua dinâmica, obscurecerá a visão dialética da existência e inviabilizará a assunção do sujeito crítico.

No atual contexto, a cultura deixou de ser espaço de interações e constituição do sujeito reflexivo, sendo espiritualizada e transformada, também ela, em objeto de consumo. Vivemos em uma sociedade que se reproduz para o consumo, ininterruptamente. Tal situação, como parte da dinâmica produtiva, estabeleceu a hegemonia da *racionalidade técnica instrumental*, segundo a qual o entendimento de uma realidade resulta do domínio de suas estruturas. Nessa perspectiva, as instâncias sociais tendem a ser reduzidas a componentes, que podem ser sistematizados e controlados, o que, por sua vez, acaba estabelecendo um novo olhar sobre as coisas, sobre as atividades e até mesmo sobre as outras pessoas, sempre *funcional* e *utilitarista*, de maneira que tudo é avaliado em termos de seu *valor* para o aperfeiçoamento do modelo de vida existente.

Com isso, os sujeitos são simplesmente submetidos à sociedade, que os integra por meio da *produção* e do *consumo*. A *singularidade humana*, que criava a possibilidade de mudança, ficou reprimida, pois todos devem se conformar aos padrões estabelecidos e esquemas vigentes.

O rompimento dessa dinâmica, ainda que possível, depende do processo formativo e da autonomia do sujeito, que sustentam a situação vigente. Nesse sentido, a dialética dos conceitos apresentados é de suma importância para nossa pesquisa, uma vez que estamos analisando o ensino superior, em que a *formação* já não diz respeito primordialmente à *inserção cultural*, mas sim à *profissionalização*. E quando se fala em profissionalização, é preciso considerar que estamos em uma fase do capitalismo em que o mercado de trabalho exige a emergência de sujeitos pensantes, criativos, capazes de imaginar e produzir soluções – não apenas memorizar, como no passado.

Cada vez mais, as instituições de ensino superior estão reestruturando seus projetos pedagógicos em vista de novas exigências que o mercado de trabalho vai introduzindo (Alves; Vieira, 1995): a necessidade de profissionais capazes de gerir a própria aprendizagem, que compreendam os processos de produção, que tenham uma aguçada capacidade de observação e interpretação, que saibam tomar decisões rapidamente e avaliar adequadamente os resultados. Além disso, que dominem a linguagem técnica do negócio e sejam capazes de se comunicar tanto oralmente como por escrito, tenham disposição para trabalhar em grupo, estejam abertos a novos conhecimentos e tenham uma versatilidade funcional no trabalho.

Um conjunto de qualificações, portanto, que exige abertura permanente para o conhecimento. Em vista dessas e outras exigências, busca-se, como dissemos, uma educação voltada ao desenvolvimento de *competências*, as quais compreendem um conjunto de *conhecimentos*, *habilidades* e *atitudes* que os estudantes devem adquirir em cada etapa do processo formativo: uma formação centrada na *aprendizagem*, com novas *metodologias*, ênfase no *estudo de casos*, na *formação em serviço*, no desenvolvimento de *projetos*, na atuação em *campo prático*. Interessa-nos reconhecer que uma formação dessa envergadura, *formação continuada*, múltipla, não pode constituir-se permanentemente distanciada de aspectos críticos, da reflexão sistemática, da discussão de contradições.

A questão que nos colocamos é se a dinamicidade implicada no conceito de *autonomia*, aliada às exigências da profissionalização, cada vez mais complexas, em algum momento poderiam suscitar uma formação de nível superior para além da capacitação técnica, da atividade meramente funcional. Essa indagação, por sua vez, remete a uma série de novas problemáticas, já indicadas anteriormente:

- A Universidade é o espaço da diversidade epistêmica, mas, ultimamente, vai perdendo sua heterogeneidade, vai deixando de ser lugar de múltiplos conhecimentos, de amplas discussões, vai se conformando a um modelo internacional padronizado, vai se tornando *Universidade de Classe Mundial*, voltada essencialmente à pesquisa e à produção do *conhecimento matéria-prima*. Como poderia interessar-se pelo pensamento crítico?
- As diferentes instituições que oferecem ensino de nível superior vão se especializando e se fragmentando cada vez mais, concentrando-se na formação técnica e no treinamento instrumental. Como abririam espaço para avaliar criticamente seus próprios conteúdos?
- A produção, sempre mais automatizada e especializada, vai exigindo menos profissionais para os postos de trabalho existentes, ao mesmo tempo que aumentam as exigências de sua qualificação, de modo que a tendência é que cresça o número de graduados no mercado e diminua a perspectiva do emprego formal. Como dar relevância ao pensamento crítico num mundo dominado por uma tecnologia que sempre se adianta às possibilidades de formação dos sujeitos?

Não são questões de fácil resposta e, no entanto, devem ser enfrentadas continuamente pela academia. À medida que a consciência dessas e de outras problemáticas vai despertando, o processo formativo deve discuti-las, evidenciando a amplitude dos conflitos e interesses subjacentes ao ensino universitário. Considerando que a *educação* é um processo permanente, que se inicia na infância e se prolonga por toda vida, inclusive ao longo da formação de nível superior, a dinâmica da *emancipação* não se ausenta, antes, incide diretamente sobre a consciência dos educandos. Nesse sentido, ainda que seja uma educação focada em uma racionalidade técnica instrumental e existam obstáculos à *crítica reflexiva*, não se pode afirmar que a consciência resulta absolutamente condicionada, pois os próprios conteúdos da *profissionalização*, inseridos no bojo de *competências* cada vez mais *valorizadas*, podem produzir sujeitos *críticos de sua própria formação* e de seu *papel na sociedade*, alcançando um novo grau de maturidade. Em outras palavras: poderíamos imaginar que na própria dinâmica do processo da *emancipação*, defendido como processo para a assunção de um sujeito versátil e adaptável, seria possível o despertar da *consciência verdadeira*, da ideia do *para*

quê tal formação? - Para que servem os conhecimentos adquiridos? Que sociedade eles ajudam a construir?

4.4 A defesa de uma educação comprometida com a *consciência verdadeira*

Obviamente a assunção de uma *consciência verdadeira* não acontece espontaneamente, simplesmente por força do caráter dinâmico do processo de *emancipação*. Trata-se de uma possibilidade, de um potencial da *dialética emancipatória*, mas que só pode realizar-se através de uma educação comprometida com o sujeito, não propriamente com a produção. Ocorre que a *produtividade* é o eixo central da sociedade capitalista. Nela, os sujeitos reificados são ferramentas de produção e consumidores sistemáticos de mercadorias, num fluxo ininterrupto. Porém, esse modelo não pode sustentar-se indefinidamente, ao longo do tempo; cada vez mais, ele gera distorções, extermínio, degradação e miséria para a maior parte da população, distanciando, continuamente, a classe que produz da classe que consome. Assim, a discussão acerca do atual modelo de produção e da participação humana nessa engrenagem é urgente e não pode ser adiada. No âmbito da educação e da sistemática formação técnica existe muita *resistência*, como pudemos observar na própria configuração das *World Class Universities* brasileiras, mas, no plano geral, a racionalidade sistêmica mostra-se hegemônica.

Extinguindo tensões, a semiformação estabiliza as ações educativas no ajuste de funcionalidades, na qualificação técnica, na instrumentalização dos sujeitos, para que sejam versáteis e capazes de resolver rapidamente as crises provocadas pelas contradições da existência, camufladas e/ou tratadas como desajustes e pequenas falhas do sistema. Um processo, portanto, segundo o qual as relações entre *macro* e *microestrutura* não são pertinentes; em que as questões pertinentes são aquelas que garantem o conjunto das competências adequadas (conhecimentos específicos, habilidades e atitudes importantes para alcançar o sucesso com o mínimo de desgaste); em que os objetivos gerais e específicos estão muito bem delimitados e em que o foco é encontrar o “*o que*” e o “*como fazer*” (e nunca o *por quê* e o *para quê*).

Entretanto, as crises e contradições desse modelo, cada vez mais intensas, vão despertando novas análises por parte da crítica, não de todo inviabilizada. A ideia de uma *educação política*, capaz de produzir a *consciência verdadeira*, retorna ao centro da

reflexão. Em princípio, é preciso reconhecer que a racionalidade técnica instrumental não *despolitizou* completamente o processo formativo, como dissemos acima. Na verdade, ela *reinterpretou* o caráter *político* da educação, associando-o ao *gerenciamento* equilibrado desse processo, em que sujeitos devem ser capacitados para prestar serviços sempre mais complexos, necessitando não só das ferramentas adequadas como também de criatividade para enfrentar desafios sempre novos. A *educação política*, desde essa perspectiva, acontece na assunção da *ideologia empresarial* conduzindo o processo formativo, cujo resultado deve ser o indivíduo *autônomo*, isto é, *autoprogramável*.

Além disso, esse entendimento sustenta-se em princípios que estruturam uma educação designada como *passaporte para o desenvolvimento* e a *justiça social*. Uma educação alcançada pelos países desenvolvidos, a partir dos incentivos dados aos seus sistemas de ensino, que asseguraram sua chegada à *elite da modernidade*. Uma educação que garantiu seu *salto para o futuro*, razão pela qual seria preciso promovê-la em todos os lugares. Entretanto, se trata, ainda, de um modelo de educação que privilegia a aprendizagem de conhecimentos técnicos e sustentam a sociedade de consumo, articulando uma ideia de *desenvolvimento* ligado à esfera econômica, produtiva, no qual *justiça social* significa acesso irrestrito à moderna tecnologia e ao seu consumo. Seus princípios, portanto, são os da *produtividade*, *competitividade*, *eficiência* e *eficácia*. Nele, *capacidade reflexiva* significa *habilidade* para *manipular ferramentas*, aperfeiçoando-as. Desde essa percepção formativa, *emancipada* é a condição de quem acessa, se movimenta e se atualiza nesse contexto.

A *educação política* de que fala Adorno (1995), ao contrário, tem por princípio a *crítica reflexiva*. Por isso, dissemos que não pode estar focada no conceito capitalista de *produtividade*, mas, como diz ele (Adorno, 1995, p.141), na produção da *consciência verdadeira*, a qual só poderá se constituir quando as *tensões da existência* forem *reconhecidas*, as *contradições* se manifestarem e os *diferentes interesses* forem explicitados e discutidos.

Se a dimensão política da educação não foi extinta, pode existir a possibilidade de recuperá-la, nesses termos. A dinâmica da emancipação também carrega essa potência. Trata-se da emergência da *autorreflexão crítica*, a partir do próprio processo formativo, isto é, da capacitação profissional, mas extrapolando-a, no sentido de conjugar a discussão dos próprios fazeres. No quadro atual, a educação desenvolvida pelas instituições de ensino tem um caráter semiformativo, porém, a *educação política* pode

ser despertada fora dos espaços formais estabelecidos, pois seu lugar é o espaço administrado e controverso da inserção na cultura.

Para avançarmos nessa ideia, retomemos alguns elementos já pontuados: se a consciência é sempre consciência de alguma coisa, então mesmo na sociedade regulada pela racionalidade sistêmica, em que a consciência se estabelece pela via do condicionamento, em que a forma dominante da consciência é a semiformação, ela sempre estará pronta a vislumbrar o contraditório, pois guarda essa potencialidade. Nesse sentido, a produção da *consciência verdadeira* depende de uma educação que desenvolva, além da adaptação ao meio social, os aspectos subjetivos latentes. Retornemos a Adorno (1995, p.154):

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isso tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isso é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência.

O posicionamento de Adorno (1995) nessa passagem é bastante esclarecedor. Creio que, ao expor os limites da consciência não-crítica, ingênua, o autor nos ajuda a compreender melhor o significado da consciência verdadeira. Vimos, anteriormente, que a educação é política porque incide sobre a consciência dos sujeitos. Mesmo quando ela está fixada em uma perspectiva instrumental, ela constrói uma determinada sensibilidade “política” – nesse caso, focada nas questões técnicas e indiferente a quaisquer outros aspectos. Entretanto, uma educação comprometida com os sujeitos entende que uma autêntica sensibilidade política não pode limitar-se às questões funcionais, mas deve expandir-se para outros horizontes. E também o faz incidindo sobre a consciência: tornando-a *consciência da própria formação*, dos próprios *conteúdos* que administra, dos *procedimentos* que estabelece e das *atitudes* que suscita. Nesse sentido, a ideia de *concessão transparente a si mesma*, no processo de adaptação, indica que o sujeito pode admitir, sem prejuízo de sua individualidade, a própria acomodação aos elementos da cultura *de forma consciente*, ou seja: o processo formativo deve *refletir* sobre essa acomodação, como que desdobrando a consciência e revelando seus próprios condicionamentos; ao mesmo tempo, a ideia de *confrontar a consciência desleixada em qualquer hipótese* sustenta que é preciso desenvolver certa desconfiança – uma atitude

crítica permanente – diante da realidade cultural, ou seja: o processo formativo deve incluir uma *checagem* de todas as implicações envolvidas em cada aprendizagem, de modo que a consciência *desatenta* se veja instada a dar as razões de cada uma delas.

Trata-se, em outras palavras, de uma educação comprometida com o exercício do potencial reflexivo dos sujeitos, despertando a consciência para o objeto contraditório, a ambiguidade e as discrepâncias presentes no confronto das distintas teorias e práticas, não só no âmbito acadêmico, mas na vida, de maneira geral. Ao tornar tudo transparente, o processo formativo força os educandos a refletir sobre essas implicações e o indivíduo, ressurgindo do coletivo, pode posicionar-se responsabilmente. E mesmo diante da impossibilidade de uma prontidão absoluta e permanente da educação em relação às contradições da existência, certamente esse é o primeiro elemento a ser buscado: “tornar tudo isso consciente na educação” (Adorno, 1995, p.154). Com efeito, sem essa preocupação voltada à formação da consciência dos indivíduos, a educação degenera-se, tornando-se opressiva e repressiva.

Nesse sentido, o ensino superior, consolidando-se como etapa de maturidade e autonomia, de entrada na vida adulta, tem amplas possibilidades de resgatar as tensões relativas à afirmação do sujeito como autor de si mesmo, desenvolvendo experiências que permitam aos estudantes produzir a própria palavra, inserir-se no ambiente cultural de forma crítica, assimilar a diversidade das forças sociais que compõem a realidade.

Tal perspectiva, na verdade, pode estar presente em algumas iniciativas indicadas pelo professor coordenador do primeiro projeto analisado (Questionário, Apêndice D), o que revelaria a situação ambígua da UFSCar. Segundo ele, há um grupo organizando um novo programa de extensão no Departamento de Educação:

O Programa que eu comentei contigo é o PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS E DE EXTENSÃO DA PEDAGOGIA – PIAAEP, ele ficou pronto, mas não teve Atividade Vinculada a ele ainda, e atenderá especificamente ao curso de pedagogia, e tem como objetivo principal abrigar Atividades de Extensão desenvolvida por ou com alunos de graduação do curso de Pedagogia. As Atividades sempre serão coordenadas por um Docente, pois os estudantes não possuem a vinculação necessária para ofertar uma Atividade de Extensão, mas o objetivo é que as Atividades sejam planejadas em seu princípio com, pelos e para os graduandos (Questionário, Apêndice D)

Assim, tal programa significa a abertura de um espaço para o protagonismo dos estudantes na universidade. O programa nasce sob coordenação docente – para que as atividades tenham a devida vinculação institucional e possam incorporar e sistematizar,

inclusive com a possibilidade de recursos financeiros e reconhecimento de créditos acadêmicos, as ações que os estudantes já realizam de maneira informal, além de suscitar novas. Na proposta encaminhada à PROEX, são apresentados os seguintes objetivos:

- Promover a integralização das atividades de extensão já realizadas pelos cursos de pedagogia presencial, do curso de pedagogia a distância e do curso de pedagogia da terra;
- Fomentar o desenvolvimento de mais atividades de extensão que possam agregar estudantes e docentes dos cursos mencionados acima;
- Acompanhar e apoiar as atividades de extensão oferecidas por docentes e/ou estudantes dos cursos mencionados;
- Criar, juntamente com estudantes dos diferentes cursos, um núcleo de apoio às atividades de extensão;
- Fomentar o desenvolvimento de atividades de extensão de cunho formativo para professores da educação básica em diálogo com os cursos mencionados;
- Implementar um encontro para divulgação e debates dos trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos pelos 3 cursos mencionados (PROEX, 2017d, p.2).

A proposta menciona atividades que poderiam ser inseridas no Programa e alcançar os três cursos da área da Pedagogia, como as *Semanas de Educação*, que já acontecem por iniciativa dos estudantes e não são institucionalizadas, e os *Seminários de Grupos de Pesquisa em Educação*, que existem por iniciativa da coordenação de um dos cursos. Tal programa poderia ser um incentivo ao limitado protagonismo dos estudantes, ao mesmo tempo que estimularia a participação discente em projetos extensionistas, indo além dos cursos e ACIEPES.

Em um contexto de semiformação, marcado pela racionalidade técnica instrumental, essa abertura de espaço para o protagonismo estudantil é muito importante. Porém, uma autêntica formação cultural demanda especial cuidado e devida atenção com a produção da *consciência verdadeira*, caracterizada pela *atitude crítica* diante dos conteúdos de aprendizagem. À educação cabe a tarefa de tornar consciente os mecanismos da instrumentalização do pensamento, tornando *transparente* aquilo que é inevitável e confrontando criticamente o que seria simplesmente incorporado, pois “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu” (Adorno, 2010, p.39).

Assim, o projeto, ao reconhecer o protagonismo discente em diferentes atividades do curso, deve propor que tais ações contemplem uma reflexão crítica sobre a formação desenvolvida. Desse modo, se tornaria uma dinâmica fundamental na recuperação do indivíduo dentro da sociedade de massas e consciências amortecidas, pois se realizaria a partir de uma perspectiva de racionalidade dialética e consolidação de um pensamento

crítico. O exercício da problematização dá ao indivíduo, submetido à força colonizadora da organização social, o impulso para resistir à pressão sobre sua consciência.

Portanto, a *resistência* aos processos massificados e à colonização dos espaços fundamentais – como é o da educação – adquire especial relevância, e daí a necessidade de se multiplicarem os atores das ações extensionistas, bem como as discussões sobre os programas em andamento. O princípio dessa educação é a urgência do desenvolvimento de um espírito reflexivo que recupere as tensões inerentes à experiência dos homens no mundo.

4.5 A extensão universitária em contextos restritivos

A análise realizada ao longo da pesquisa indicou que as atividades desenvolvidas pela universidade – o ensino, a pesquisa e a extensão –, em grande medida, se articulam com a ideia de *semiformação*. Se considerarmos o novo modelo universitário que vai se consolidando e padronizando as instituições, com predomínio da racionalidade sistêmica alinhando o perfil dos novos profissionais, tal constatação é procedente. O contexto geral é restritivo e o processo hegemônico é o da *semiformação*, com suas características já apontadas, não obstante a existência de certas ambiguidades – descompasso entre discursos/documentos oficiais de cunho pragmático e práticas contestadoras, nas quais se observa a racionalidade técnica instrumental ao lado de experiências com grupos e saberes populares, a busca do profissional versátil junto com o interesse pela inserção social e a participação democrática. Tais discrepâncias apontam a permanência de fragmentos das reformas implementadas pela universidade em décadas anteriores e que, em razão dos novos atores ingressantes na instituição, a partir das políticas inclusivas, ganharam novo ímpeto.

Resta avaliar se os contextos restritivos permanecerão ambíguos e qual o impacto dessa ambiguidade na formação dos graduandos, se dela nascerá algum tipo de crítica. Nas práticas extensionistas que analisamos, não houve indícios de que as ambivalências fossem reconhecidas e estimulasse uma *autorreflexão crítica*. No máximo, encontramos uma percepção latente da ambiguidade, como demonstra a indignação da estudante do projeto de *Práticas Populares de Saúde*, relatando os impactos políticos de sua atividade. Ao defender que a ação extensionista representa uma atitude de resistência contra os cortes de verbas para a saúde e militância pela inclusão das práticas populares,

ela revelava essa percepção da ambiguidade. No entanto, uma percepção latente, pois não se desdobrava na crítica de sua atividade, dos saberes produzidos e compartilhados.

A discussão crítica dos próprios conteúdos, procedimentos e atitudes não esteve no horizonte das entrevistas e, menos ainda, nos documentos oficiais. Sem o reconhecimento de sua existência, sem o conhecimento de seus impactos, as ambiguidades são apenas outro traço da consciência cindida e confirmam o processo *semiformativo*. Nesse caso, as práticas e interesses conflitantes vão se acomodando e perdem a relevância política, *dissimulando-se em contradições da natureza particular dos projetos e dos sujeitos*, de modo que as atividades todas vão se conformando ao modelo padrão estabelecido. Tal realidade confirma nossa tese inicial de que a extensão universitária, da forma como se estrutura, assume um caráter semiformativo.

Entretanto, a *ambiguidade*, embora não seja exatamente uma *contradição*, não deixa de ser uma manifestação incômoda, uma incerteza. Ainda que dissimulada, ela revela *descontinuidade* e pode, em algum momento, provocar a *reflexão crítica*. Ou seja, mesmo sem uma consciência clara das contradições, existe uma chance de o pensamento dialético enfrentar o caráter semiformativo da extensão e da formação universitária, através da autorreflexão crítica da própria atuação, despertada pela percepção de certas ambiguidades.

Nesse contexto, aos docentes interlocutores da prática pedagógica desde uma perspectiva crítica resta a permanente atitude de *resistência*, fazendo questionamentos e trazendo tais ambiguidades para o centro da discussão nas atividades desenvolvidas ao longo da formação profissional e da graduação universitária. Como também é preciso problematizar a temática da emancipação/profissionalização, tendo em vista a tendência hegemônica de se conduzir a formação unicamente para treinamento de estudantes e desenvolvimento de conhecimentos técnicos. Com efeito, ao implementarem uma educação preocupada com a maior versatilidade do profissional, por meio de tais discussões, podem desencadear a consciência das transformações do modelo capitalista, das constantes mudanças tecnológicas e das *competências* sempre renovadas exigidas pelo sistema produtivo, o que também aumenta a chance de se revelarem as ambiguidades e contradições do modelo.

Em relação às práticas extensionistas, oscilando entre experiências com a diversidade cultural e atividades de treinamento técnico operacional, cabe uma crítica aos seus operadores, educadores extensionistas alinhados com o pensamento crítico: é preciso discutir essa realidade ao longo da realização dos projetos, pois as práticas existentes

articulam ampla gama de tensões: desde a pressão do sistema produtivo (que cobra versatilidade e inovação) e dos governos e sociedade (que cobram maior responsabilidade social da universidade, entendida como prestação de serviços à comunidade), até perspectivas que procuram criar espaços de resistência, de participação democrática, de afirmação das individualidades, de consciência das contradições. Esses últimos aspectos ecoaram na fala dos estudantes entrevistados.

No Projeto *MAPEPS*, a estudante relata:

[...] tem participação ativa de muitos agentes comunitários de saúde... e daí, eu fiquei sabendo que eles... muitos deles fizeram o curso e já botaram em prática no sis... no... serviço onde eles estão atuando... fizeram grupos, oficinas... é... colocaram em prática mesmo o que eles aprenderam e... trouxeram até, pra expor... acho que foi ontem no encontro... fizeram painel, trazendo dessas experiências... então, acho que... esses projetos tão trat... tá atingindo muito a parcela ativa da população, já, na sociedade e daí... a partir disso... tá chegando na população, assim... (Entrevista, Apêndice C).

No Projeto *Tertúlias Literárias*, encontramos a seguinte indicação:

[...] eu também realizei por 3 meses Tertúlia num... num espaço que eu não vou lembrar o nome exatamente do espaço... mas é um espaço religioso que pegam as pessoas que eram viciadas... principalmente... a maioria em álcool, alguns em crack... fizemos Tertúlia lá... aprendi muito com eles também... sobre a vida, sobre onde eles moravam, sobre como que eles enxergam a sociedade... me identifico muito com algumas coisas, por causa da minha origem mais familiar... mais humilde... e assim como eu me identifico com outras coisas, com o outro grupo... então, nós aprendemos independente do grupo... (Entrevista, Apêndice B).

E, no primeiro projeto analisado, dos dispositivos audiovisuais, a estudante afirma:

[...] você vê a evolução e o que eles são capazes de produzir, então as fotografias que eles tiram estão muito legais, daí a discussão na sala é muito interessante, então acaba discutindo sobre diversas coisas. Eles não podem sair da escola, então as fotografias que eles tiram é dentro da escola e o recorte que eles fazem, as vezes você pergunta, nossa, isso é uma escola? Eu lembro que tiraram uma foto de uma grade e um cadeado, só aquilo, e a gente falou, nossa, isso é na escola? E eles perguntam na hora do debate, nossa, isso é da escola? Nossa, parece uma prisão. Tem esses aspectos (Entrevista, Apêndice A).

Se a extensão universitária representa um encontro comunicativo entre a academia e a sociedade, com seus mais variados grupos, ambiguidades e contradições tendem a se

manifestar. Diante disso, se a *semiformação* se tornou a *forma dominante da consciência*, assim constituída por força da razão instrumental, de modo que “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação” (Adorno e Horkheimer, 1985, p.100), então a atividade extensionista representa uma descontinuidade, pois revela discrepâncias difíceis de serem totalmente dissimuladas, ajustadas ou justificadas no encontro entre academia e sociedade. Por conseguinte, *discuti-las criticamente* seria o grande impacto que a extensão poderia produzir na formação dos graduandos. Nesse sentido, é preciso *desdobrar* as crises do modelo, isto é: como estão dissimuladas, *dobradas*, é preciso explicitá-las, revelar seus detalhes, pois elas podem suscitar a *crítica*. Isso supõe algum amadurecimento dos sujeitos, para perceber os condicionamentos da existência, os paradoxos naturalizados, além de alguma capacidade de discussão sobre tais elementos. Ocorre que o momento da graduação, quando certa maturidade foi desenvolvida e as experiências extensionistas quiçá representam o contato com racionalidades diferentes, pode ser, justamente, esse tempo favorável, o gatilho para que essas discussões se realizem.

A extensão universitária, ao articular saberes acadêmicos e situações cotidianas, parece ter essa capacidade de desfazer a zona de conforto de seus envolvidos; ela, de alguma forma, os desestabiliza e, criando certa estranheza, muda seu olhar sobre a realidade. Por exemplo: a estudante extensionista que atua no Projeto de Audiovisuais na escola, questionada sobre a importância dessa atividade extensionista em sua formação, afirma:

Eu acho que é... mais ou menos o meu foco, porque antes eu não tinha muito foco, assim, na pedagogia era uma coisa que eu fazia... sei lá, por fazer... eu to no curso de pedagogia... não tinha muito foco, também nem sabia o que eu iria escrever no meu TCC, etc. Daí eu acho que me deu um foco maior... Até eu to pensando em fazer o meu TCC ou talvez uma iniciação científica através desse projeto, nessa extensão... por causa da extensão (Entrevista, Apêndice A).

Por conseguinte, a extensão poderia exercitar mais essa característica, fortalecendo-se como espaço de diversidade. Desde essa perspectiva, a própria universidade se torna novamente um *universo* em que múltiplas possibilidades de abordagem da realidade têm oportunidade de se manifestar. Se for o lugar do *ensino* que questiona os próprios conteúdos, da *pesquisa* que interroga os próprios meios e fins e da *extensão* que integra distintas visões de mundo, suas articulações com a sociedade produtiva e com o mercado de trabalho possibilitarão uma série de novas discussões.

Entretanto, mesmo que cada uma de suas atividades possa incorporar a crítica de si mesma, a universidade continuará conjugando as diferentes demandas colocadas pelo contexto social: alçar o país ao nível da elite industrializada, suprir necessidades sociais básicas, formar profissionais tecnicamente qualificados para o mercado de trabalho, protagonizar um projeto político de integração nacional, entre tantas outras. E dada a diversidade dos sujeitos que a compõem e os princípios epistemológicos que defendem, podemos supor que a universidade ainda articulará uma variada configuração de interesses: o reconhecimento (e legitimação) da diversidade cultural, a promoção de inovações tecnológicas, a interlocução com saberes e práticas populares, o gerenciamento de saberes técnicos e especializados, entre outros tantos. De modo que a instalação da *autorreflexão crítica* não implica, automaticamente, o surgimento do indivíduo emancipado, mas, sim, a abertura de um *horizonte de emancipação* em contextos ambíguos, de restrições e possibilidades. Com efeito, na modernidade instaurada a partir da produção industrial, *civilização* e *barbárie* estão entrelaçadas, e a educação sempre perpassa ambas. Assim, o pensamento crítico, a reflexão sobre as próprias ações e suas finalidades, além do entendimento das contradições subjacentes, representam a atitude de *resistência*, expressão de uma *educação política*, que pode desenvolver a *consciência verdadeira* e *relativa autonomia* para o sujeito se posicionar no contexto geral danificado em que vive.

Na dinâmica intensa dos *fazeres universitários*, em que se articulam tantas tensões, as atividades extensionistas continuam também respondendo a diferentes interesses, nem sempre interligados pelo mesmo fio condutor.

Especial relevância deve ser dada à presença de outros *sujeitos no processo formativo*, membros de entidades e grupos sociais antes excluídos do universo acadêmico, cuja presença na universidade vem se intensificando, seja através de parcerias na realização de projetos, seja integrando os quadros discente e docente da instituição. São, por exemplo, grupos e organizações que participam de ações extensionistas em colaboração com docentes da UFSCar, como no projeto *MAPEPS*, acima descrito, ou o grupo de terceira idade protagonizando uma das experiências de *Tertúlias Literárias*; são os estudantes oriundos das classes populares ou de grupos minoritários, integrados pela primeira vez ao ensino superior público e que chegam com suas respectivas demandas, como observava a professora Roseli Rodrigues de Mello, em seu depoimento (Apêndice E). Esses sujeitos trazem para dentro da instituição sua identidade cultural própria, reivindicando reconhecimento e colocando em xeque os estereótipos nos quais foram

historicamente enquadrados, enquanto estavam excluídos do ambiente acadêmico. Eles recuperam a diversidade do ensino superior universitário.

Essa diversidade, na verdade, restaura o universalismo que importa à universidade, cada vez mais centrada na racionalidade sistêmica e na produção e reprodução cultural. No momento em que se delineia um novo perfil institucional das *World Class Universities*, tal encontro poderia produzir um choque interessante no cenário educacional de nível superior.

Assim, as influências das atividades extensionistas sobre a formação dos estudantes de graduação, em contextos restritivos, não são propriamente negativas ou neutras, pelo menos não na atual configuração universitária brasileira. Aqui, a extensão tem um lastro diversificado que, embora, às vezes, seja considerado embaraço, na verdade tensiona o viés marcadamente técnico das ações. E não se trata de equilíbrio. A polissemia, indicada pelos estudiosos da extensão universitária (Fagundes, 1985; Gurgel, 1986; Botomé, 1996; Souza, 2010), no início da pesquisa, suscita essa tensão. Ela é traço característico dessa dimensão que aglutina diferentes perspectivas de múltiplos atores envolvidos em suas atividades.

Desse modo, a formação que a extensão desenvolve conjuga *capacitação técnica* e certa *reflexão crítica*, normalmente circunscrita ao âmbito dos objetivos instrumentais dos projetos. Mas a pluralidade que a integra faz com que os sujeitos permaneçam inquietos e busquem outras análises, dadas as ambiguidades, crises e contradições que não se consegue dissimular totalmente e que permanecem latentes. A estudante do projeto de *Práticas Populares de Saúde* nos dá uma perspectiva dessa inquietação:

[...] a gente tava em contato muito com o Carlos, que é um morador de rua que faz parte ativamente do projeto, militante também nessa causa... então, muito massa, assim... tá em contato com a visão dele... então... tá em contato com essa população me fez... enxergar o mundo de outra forma, assim... e, tipo, pensar em dar visibilidade pro invisível também... é... me tocou muito... participar como monitora na ACIEPE... também... nossa... nem sei falar o quanto mudou, assim... minha vida, minha percepção das coisas... porque... você vai vendo... vou dar o exemplo da ecovila, né... então você conhece outros estilos de vida... você acaba implantando aquele pensamento que... me foi muito... marcante, assim... tipo, hábitos que eu poderia mudar no meu dia a dia pra eu contribuir mais com o meio ambiente... e... sei lá... estar atuando no universo de forma sustentável, assim... me marcou muito, e são coisas que eu vou levando e vou passando pras pessoas que eu to em contato... então... acho que eu também, desde que eu conheci o MAPEPS, eu acho que eu respirei essas coisas das práticas populares... (Entrevista, Apêndice C).

Portanto, a *formação* que se materializa em um projeto extensionista carrega essa diversidade de interesses e perspectivas – é técnica-instrumental/ideológica e exige alguma reflexão – ao mesmo tempo que não discute a si própria, as ligações que estabelece com seus financiadores e o benefício final de suas ações, reduzindo sua dimensão política. Por outro lado, a produção da *consciência verdadeira* em contextos restritivos é uma possibilidade que se associa ao desenvolvimento do pensamento dialético, capaz de resgatar tensões e desimpedir a consciência política.

CONCLUSÃO

Concluimos nosso estudo entendendo que a universidade tem diante de si o desafio de implementar uma educação política capaz de resgatar as tensões do ambiente em que se insere, questionar os próprios conteúdos e práticas, problematizar as intenções e interesses dos atores que integram os fazeres acadêmicos, de modo a ativar a consciência e o posicionamento crítico. Num contexto em que a vida vai sendo conduzida quase que exclusivamente em função das questões econômicas e produtivas, isso significa um grande exercício de resistência, necessário a fim de que a *consciência verdadeira* (Adorno, 1995) promova a real comunicação entre os homens.

Creio que não se trata de transformar as tensões da existência em uma espécie de produto final de nossa análise, colocada no centro das atenções da ação extensionista, como mercadoria para o consumo dos operadores críticos. Como dissemos acima, ao intensificar o peso de uma categoria, o que a Teoria Crítica quer é justamente recuperá-la da inércia em que a consciência ingênua a colocou, de modo a evidenciar sua gravidade no contexto geral.

Trata-se, portanto, de um desafio que, no entanto, só será vencido por quem cultivar, mais do que uma inteligência metódica, a humanidade produzida pelo conjunto dos homens (Saviani, 2000). Nesse sentido, na esfera da extensão universitária, o esforço do FORPROEX em estabelecer princípios e diretrizes para a ação, metas e indicadores de qualidade para a avaliação, projetou a universidade como protagonista dessa tarefa, mas não é a função diretiva que vai operacionalizar esse movimento, e sim a perspectiva dialética. Em outras palavras: a produção de uma educação que ultrapasse os limites da racionalidade sistêmica depende menos da universidade enquanto instituição cujos dirigentes têm força e autoridade para implementar projetos pedagógicos (até porque tais projetos estão predominantemente alinhados aos interesses hegemônicos) e mais das instâncias (institucionalizadas ou não) cujos agentes põem em evidência e discutem as ambiguidades e contradições desencadeadas no fluxo de suas atividades.

Na verdade, as investigações realizadas nos levaram a concluir que as práticas extensionistas não estão promovendo uma ampla comunicação entre universidade e sociedade, antes, alinham-se à regra dos contextos restritivos produtores da semicultura. Com algumas ressalvas, também elas têm promovido um conhecimento entendido apenas como acúmulo de saberes especializados e uma formação voltada predominantemente à

instrumentalização técnica dos profissionais. Nesse sentido, acreditamos que o aclamado esforço institucional de eliminar a rigidez de certas estruturas, assumindo posturas mais flexíveis (Souza, 2007), apenas consolida internamente o traço mais característico do atual estágio do modelo capitalista.

Com efeito, na economia, o que vai se tornando mais evidente é a flexibilidade com que o capital se acumula e se concentra, visível através da agilidade dos processos de produção, desregulamentação dos mercados de trabalho, maleabilidade dos padrões de consumo, descentralização dos processos gerenciais, de modo que tal dinamicidade representa uma profunda mudança no próprio ordenamento da vida em sociedade. A chamada racionalidade técnica, que organiza sistematicamente esses processos, orienta também as ações dos indivíduos, exigindo deles, cada vez mais, competências interativas, ecletismo e resiliência face às constantes transformações e imprevisibilidades da sociedade produtiva. O que observamos nas universidades reflete a base material e o espírito do neoliberalismo.

O texto produzido procurou apresentar esse itinerário. A crise do capitalismo, no final da década de 1970, produziu mudanças drásticas no modelo produtivo, levando a cabo o fordismo e estruturando um novo estágio cujas principais características foram a transnacionalização do capital, a financeirização da economia, a flexibilização da produção e a reconstituição de suas formas de organização e gestão. Diante das flutuações do capital em busca de novos mercados e ávido de crescentes taxas de lucro, os Estados nacionais perderam poder e influência para organizações multilaterais, lideradas pelos países centrais do sistema, que defendem os interesses do capital e pressionam as nações ao redor do mundo, exigindo novas posturas, orientando as decisões locais e estabelecendo uma nova ordem internacional.

Dentre as novidades impostas, encontra-se o novo modelo universitário, cujo princípio fundamental é a transformação da educação em um bem de consumo e o conhecimento em matéria-prima da produção. Estruturadas segundo o formato empresarial, essas instituições vão configurando novas formas de realizar o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo em vista a formação dos profissionais que o mercado exige e as pesquisas conveniadas com o setor produtivo.

Nesse cenário, a pesquisa universitária ganhou destaque, dada a valorização do *conhecimento matéria-prima*, capaz de rapidamente converter-se em novos produtos, e a educação foi se definindo pela qualificação cada vez mais refinada, voltada não só para

o treinamento técnico, mas também para a emergência do indivíduo versátil, capaz de se autoprogramar de acordo com as rápidas transformações do mercado.

Ocorre, no entanto, que essas novas preocupações e interesses não promoveram a formação de sujeitos emancipados, capazes de atuar autonomamente por meio de uma *consciência verdadeira*. São reformas que procedem da velha ordem social, constituindo outros mecanismos de exploração, enquanto reproduzem antigas desigualdades.

Assim, analisando a participação de estudantes de graduação em projetos de extensão universitária da UFSCar, descobrimos que atendem, maiormente, aos interesses do setor produtivo e governamental, instrumentalizados para a geração de novos produtos ou focados na prestação de serviços; deparamo-nos com atividades engajadas na implementação de políticas públicas e novas formas de participação de estudantes, em que os mesmos deixam de ser protagonistas com autonomia para se tornarem técnicos aprendizes em uma formação para a versatilidade e o empreendedorismo industrial.

Nossa hipótese inicial era de que as demandas provenientes de grupos sociais envolvidos nessas ações, bem como a dos estudantes buscando uma formação prática e a dos docentes extensionistas preocupados em aliar pesquisa, ensino e extensão, não atingiam plenamente seus propósitos, dado o direcionamento imposto pelas normativas institucionais e o próprio contexto geral. No curso de nossa pesquisa, considerando as informações obtidas nos documentos, a análise bibliográfica e os depoimentos de professores e estudantes envolvidos com a extensão, constatamos que a extensão em curso segue um direcionamento predominantemente funcional. Ao longo da exposição, pudemos demonstrar como a perspectiva hegemônica obstrui a produção da consciência verdadeira, dissimula as contradições e ambiguidades e impede um posicionamento autônomo, uma percepção mais ampla, não circunscrita às implicações imediatas dos projetos. Assim, o que parece um ordenamento natural, na verdade revela-se como uma lei socialmente construída, passando a determinar as novas referências de produção na sociedade.

Por outro lado, ao criticar o caráter semiformativo da educação desenvolvida pelo atual modelo universitário, cristalizado na capacitação técnica profissional, não tivemos a pretensão de simplesmente defender uma educação centrada no desenvolvimento do pensamento crítico filosófico, como que fixando o campo das forças educativas no polo oposto, na subjetividade. A perspectiva dialética sublinhada, ao contrário, demonstrou que a virtude de uma educação emancipadora exige a articulação de profundos conhecimentos de base científica – não restritos a meros treinamentos de cunho

operacional imediato – com uma autêntica reflexão crítica – fundada tanto em conhecimentos humanísticos (históricos, filosóficos, sociológicos) como em necessárias percepções artísticas e literárias – elementos que integram a humanidade.

De qualquer modo, a trajetória da pesquisa mostrou que as transformações do capitalismo em países periféricos, como o Brasil, envolvem uma complexa articulação de forças políticas e sociais em disputa pela hegemonia dos processos. Nesse sentido, na esfera do ensino superior, vimos que as imposições do capital internacional vão estruturando uma realidade difusa, cheia de ambiguidades e contradições. Na UFSCar, as áreas tecnológicas articulam-se com o setor empresarial, recebendo grande volume de recursos para desenvolver projetos extensionistas que resultem em novos bens e serviços; a formação vai adaptando-se aos novos cronogramas. As áreas da saúde e da educação engajam-se aos órgãos governamentais, disputando verbas, enquanto implementam suas políticas públicas. A graduação vai integrando-se às novas dinâmicas. De maneira geral, o gerenciamento das atividades conduz uma educação técnica, não fosse o contraponto das entidades e grupos sociais participantes dos projetos, os quais representam princípios e valores paralelos (ou até contrários) aos do mercado.

A formação, nessas atividades extensionistas, omite a consciência verdadeira, o pensamento crítico, pois os interesses educativos fundamentais não têm amplitude, concentrando-se nos aspectos que possibilitam a produção de bens e serviços. Entretanto, a participação dos grupos e entidades sociais com seus valores próprios, estabelecem uma ambiguidade instigante, potencialmente significativa para o surgimento de uma crítica desse processo. A eventual assunção da crítica, por sua vez, caracterizaria a existência de referenciais distintos daqueles eminentemente operacionais sendo cultivados por quem não se contenta apenas em conhecer as bases funcionais do sistema, intrigado diante do que destoa. A emergência desse posicionamento singular, a partir de referenciais mais amplos, para além do conhecimento das operações, é uma possibilidade que confronta a racionalidade hegemônica, e subjaz, ainda latente, nas discrepâncias das atividades acadêmicas que os extensionistas protagonizam.

A ênfase com que destacamos as tensões subjacentes aos projetos, portanto, não as constituem em subprodutos da razão crítica, com as quais ela deve se ocupar em um universo de mercadorias. A primazia do objeto sobre a razão, defendida por Adorno (2009), revela o caráter objetivo das tensões da existência. Elas nascem das contradições da existência, dos distintos interesses envolvidos nas ações, sendo que a tendência da razão instrumental é justamente sistematiza-las e enquadrá-las como pequenas falhas do

sistema, passíveis de correções e rearranjo. Ao tematizá-las, a consciência se torna consciência do contraditório, ampliando a percepção daquela realidade.

A existência dessas contingências representa certa *anomalía* em um contexto repleto de certezas imperativas e também sublinha a existência de contradições, de maneira que a formação universitária, particularmente aquela desenvolvida através da atividade extensionista, tem novas oportunidades de produzir a consciência verdadeira, ainda que a ordem social vigente viabilize e perpetue o processo semiformativo. É mais uma das contradições do modelo: o ordenamento que produz e reproduz a vida alienada não conduz à consciência verdadeira, mas também não a elimina completamente. As estruturas sociais são restritivas, mas a consciência não pode ser definitivamente subjugada. Porém, a questão de sua efetiva força na produção da consciência verdadeira ainda demanda maior análise, pois não se pode evitar a consciência alienada sem romper com a ordem social que a produz e perpetua.

Dissemos que a conclusão teria que unir as pontas da trajetória empreendida. Isso significa que é o momento de retomar e arrematar a questão fundamental: a extensão universitária, com sua dinâmica heterônoma, ao mesmo tempo aproximando sujeitos distintos e horizontes separados, integrando-se a padrões limitativos sem eliminar discrepâncias, não alcança produzir a consciência verdadeira, sujeitos emancipados. Porém, sustenta ambiguidades e contradições que potencialmente têm a chance de suscitar o pensamento crítico. Se a obrigação maior da educação é impedir o retorno à barbárie e se, na atualidade, tal tarefa está projetada sobre a subjetividade (Adorno, 1995), a existência de *gatilhos* como esses pode significar a chance de um questionamento acerca da sociedade que se quer construir, não obstante as aceleradas transformações que atingem as universidades públicas direcionando suas ações para a esfera tecnológica-produtiva, capitaneada pelas parceiras do núcleo do sistema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- _____. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, ZUIN & LASTÓRIA (orgs.) *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, pp.7-40.
- ADORNO & HORKHEIMER. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALVES, E.L.G.; VIEIRA, C.A.S. *Qualificação profissional: uma proposta de política pública*. In: Revista Planejamento e Políticas Públicas (PPP) – Brasil-IPEA. n. 12, pp.117-146, jun./dez. 1995. Disponível em <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4017>> Acesso em 27.12.2017
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. 10^a edição. Campinas: Papirus Editora, 2003.
- BENKO, G. *Economia, espaço, globalização na aurora do século XXI*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BERNHEIM, C.T. *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas – Venezuela: Ediciones CRESALC/UNESCO, 1998.
- _____. La educación superior necesaria para el siglo XXI. In: LOPEZ SEGRERA, F.; RIVAROLA, D.M. (Comp.). *La universidad ante los desafíos del siglo XXI*. Asunción: Ediciones y Arte, 2010. p. 25-69.
- BOTOMÉ, S. P. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar; Caxias do Sul: EDUCS, 1996.
- BRASIL. *Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm> Acesso em 04.04.2016.
- _____. *Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm> Acesso em 04.04.2016.
- _____. *Decreto-Lei 53, de 18 de novembro de 1966*. Fixa Princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0053.htm> Acesso em 04.04.2016.
- _____. *Decreto-Lei 252, de 28 de fevereiro de 1967*. Estabelece Normas complementares ao Decreto-Lei 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências.

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0252.htm> Acesso em 04.04.2016.

_____. *Decreto 62.927, de 28 de junho de 1968a*. Institui, em caráter permanente, o *Grupo de Trabalho "Projeto Rondon"*, e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 04.04.2016.

_____. *Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968b*. Fixa *Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média*, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm> Acesso em 04.04.2016.

_____. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 04.04.2016.

_____. *Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o *Plano Nacional de Educação 2001-2010* – Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> Acesso em 04.04.2016.

_____. *Lei 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES* e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm> Acesso em 04.04.2016.

_____. *Decreto n. 6.495 de 30 de junho de 2008*. Institui o *Programa de Extensão Universitária - PROEXT*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm> Acesso em 21.09.2017.

_____. *Decreto 7.233, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre *Procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária*, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm> Acesso em 04.04.2016.

_____. *Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012*. Relatório da comissão constituída pela portaria nº 126/2012. Brasília: MEC, 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> Acesso em 04.04.2016.

_____. *Portaria 2761, de 19 de novembro de 2013*. Ministério da Saúde. *Plano Operativo da Política Nacional de Educação Popular e Saúde no âmbito do SUS - PNEPS-SUS*. Disponível em

<[http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2015/junho/03/3.b\)%20PLANO%20OPERATIVO%20PNEP-SUS_Final%2020%2005%202013.pdf](http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2015/junho/03/3.b)%20PLANO%20OPERATIVO%20PNEP-SUS_Final%2020%2005%202013.pdf)> Acesso em 04.04.2016.

_____. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 04.04.2016.

CARVALHO, S.A. (org.) *Deserdados: dimensões das desigualdades sociais*. Rio de Janeiro: H.P. Comunicações Editora, 2007.

CASANOVA, P. G. A nova universidade. In: GENTILI, P. (org.) *Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001, pp.217-232.

CASTRO, C.M. Entre a Universidade de fingidinho e a diversificação não assumida. In: MORHY, L. (org.) *Universidade em questão*. Volume 1, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, pp.487-501.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

COELHO, G.C. *Revistas acadêmicas de extensão universitária no Brasil*. In: Revista Brasileira de Extensão Universitária v. 5, n. 2, p. 69-75, jul.- dez. 2014.

COUTINHO, L.G. *A terceira revolução industrial e tecnológica: as grandes tendências de mudança*. In: Economia e Sociedade: Revista do Instituto de Economia da Unicamp. Campinas – SP, V.1, pp.69-87, ago/1992.

CUNHA, L.A. *A universidade temporã: da colônia à era de Vargas*. 2^a ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1986.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

DURHAM, E.; SAMPAIO, H. (Orgs.) *O Ensino Superior em transformação*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior – NUPES/USP, 2001.

FAGUNDES, J. *Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas*. Tese de doutorado. Campinas: Mimeo, Universidade Estadual de Campinas, 1985.

FOREXT. *Extensão nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior: referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES, 2013*. Disponível em <<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2585.pdf>> Acesso em 10.04.2017.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Manual sistema de informações de extensão – SIEXBRASIL*. Belo Horizonte, 2003. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BZap1-5qeDEJ:www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCL/Extensao/manual_siex_.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 27.06.2016.

_____. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Institucionalização da Extensão nas universidades públicas brasileiras: estudo comparativo 1993/2004*. 2ª ed. Belo Horizonte: Coopmed, 2007a. Disponível em <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Institucionalizacao-Extensao.pdf>> Acesso em 27.06.2016.

_____. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Extensão Universitária: organização e sistematização*. Belo Horizonte: Coopmed, 2007b. Disponível em <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>> Acesso em 27.06.2016.

_____. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Política nacional de extensão universitária*. Manaus: mimeo, 2012.

_____. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. *Avaliação da extensão universitária: práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da extensão*. Coleção Extensão Universitária – 8. Organização: Maria das Dores Pimentel Nogueira; textos: Sonia Regina Mendes dos Santos et al. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAG, M. *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Barcelona – Espanha: Ediciones Pomares Corredor, 2004.

FRESQUET, A. (org.) *Cinema e educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas*. Colaboração, edição e distribuição: Universo Produção. Tipo de Suporte: Internet, Belo Horizonte: Universo Produção, s/d.

FRIGOTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GIOLO, J. O PNE e a expansão da educação superior brasileira. In: RISTOFF, D.; SAVEGNANI, P. *Universidade e compromisso social*. (Coleção Educação Superior em debate, V.4) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), 2006, pp.19-51.

GOERGEN, P. *Educação Superior na perspectiva do sistema e do plano nacional de educação*. In: Educação e Sociedade. Campinas – SP: v.31, n.112, jul/set.2010, pp.895-917.

GURGEL, R. M. *Extensão universitária: comunicação ou domesticação?* São Paulo: Cortez, Autores Associados, Editora Universidade Federal do Ceará, 1986.

KANT, Immanuel. *Textos seletos*. 9ª edição. Petrópolis, Vozes, 2013.

LEBORGNE, D; LIPIETZ, A. Flexibilidade defensiva ou flexibilidade ofensiva: os desafios das novas tecnologias e da competição mundial. In: VALLADARES, L; PRETECEILLE, E. (Coord.) *Reestruturação urbana: tendências e desafios*. São Paulo: Nobel, 1990. pp.17- 40.

LIPIETZ, A. *O capital e seu espaço*. São Paulo: Nobel, 1988.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política. Volume I, Livro Primeiro, O processo de produção do capital, Tomo 2 (Capítulos XIII a XXV)*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe, Coleção Os Economistas, São Paulo: Editora Nova Cultural, 1985.

_____. *O capital: crítica da economia política. Volume I, Livro Primeiro, O processo de produção do capital, Tomo 1 (Prefácios e Capítulos I a XII)*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe, Coleção Os Economistas, São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri, 4ª reimpressão, São Paulo: Boitempo, 2010.

MELLO, R.R. Metodologia comunicativa-crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária. In: ARAÚJO FILHO, T.; THIOLENT, M.J. *Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão*. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos: Cubo Multimídia, 2008, pp.8-39.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I.; GARCIA, L. *Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos*. Niterói – RJ: EDG Serviços Gráficos, 2014.

MIGLIORIN, C. ET ALLI. *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Ilustrações Fabiana Egrejas. Niterói – RJ: EDG Serviços Gráficos, 2016.

MIRRA, E. *A ciência que sonha e o verso que investiga: ensaios sobre inovação, poesia, tecnologia e futebol*. São Paulo: Ed. Papagaio, 2009.

NOGUEIRA, M.D.P. *Políticas de extensão universitária brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PARRY, Scott. B. *The quest for competencies*. In: Training, julho 1996, p. 48-54

POERNER, A. J. *O poder jovem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

PROEX. Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos. Atividade de Extensão *Disciplina Eletiva com estudantes do ensino médio e fundamental na Escola Estadual Conde do Pinhal: Dispositivos de Criação Audiovisual*. Atividade de Extensão - Formulário ProExWeb. São Carlos: UFSCar, 2017. Fonte: <<http://www.proexweb.ufscar.br/>> Disponibilizado pelo professor coordenador do projeto. São Carlos – SP: UFSCar, 2017a.

_____. Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos. Atividade de Extensão. *Oficinas de Experimentação Audiovisual nas Escolas de São Carlos e região: reflexões, perspectivas e propostas*. Formulário ProExWeb. São Carlos: UFSCar, 2017. Fonte: <<http://www.proexweb.ufscar.br/>> Disponibilizado pelo professor coordenador do projeto. São Carlos – SP: UFSCar, 2017b.

_____. Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos. Atividade de Extensão. *Práticas Populares de Saúde*. Formulário ProExWeb. São Carlos: UFSCar, 2017. Fonte: <<http://www.proexweb.ufscar.br/>> Disponibilizado pelo professor coordenador do projeto. São Carlos – SP: UFSCar, 2017c.

_____. Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos. Atividade de Extensão. *Programa de integração das atividades acadêmicas e de extensão da pedagogia - PIAAEP*. Formulário ProExWeb. São Carlos: UFSCar, 2017. Fonte: <<http://www.proexweb.ufscar.br/>> Disponibilizado pelo Departamento de Educação – DEd. São Carlos – SP: UFSCar, 2017d.

REIS, R. H. *Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil*. In: Linhas Críticas. Revista Semestral da Faculdade de Educação – UNB. Vol.2. Nº 2. pp. 41-47. Abril/jul 1996. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6094/5042>> Acesso em 21.09.2017.

SAMPAIO, H. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SANTOS, B.S. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais. Oficina do CES nº 135. Coimbra – Portugal: mimeo, 1999.

_____. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: Novos Estudos CEBRAP, N.79, Nov/2007, pp.71-94.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7ª edição. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Ética, educação e cidadania*. In: PhiloS – Revista Brasileira de Filosofia de 1º. Grau, Florianópolis, ano 8, nº. 15, 1º. semestre, 2001. pp. 19-37. Disponível em <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf>> Acesso em 01.02.2018.

SGUISSARDI, W. *Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar*. São Paulo: Estação Liberdade; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993.

_____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSI, M. C. (org.) *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. 2ª ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011, pp.275-289.

SILVA JUNIOR, J.R. *The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?* 1ª ed. Bauru: Canal 6, 2017.

SILVA JUNIOR, J.R.; SPEARS, E. *Globalização e a mudança do papel da universidade federal brasileira: uma perspectiva da economia política*. In: Revista HISTEDBR On-

line, Campinas, n.47, Set/2012, pp.03-23.

SOUZA, A.L.L. *A história da extensão universitária*. São Paulo: Alínea, 2010.

SOUZA, J. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: Leya Editora, 2015.

_____. *A elite do atraso: da escravidão à lava-jato*. Rio de Janeiro: Editora Casa da Palavra/Leya, 2017.

SOUZA, M.L. *Atividade curricular de integração entre ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE): anseios, conjunturas e contornos de inovações curriculares em movimento*. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2007.

THIOLLENT, M.J. Avanços da metodologia e da participação na extensão universitária. In: ARAÚJO FILHO, T.; THIOLLENT, M.J. *Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão*. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos: Cubo Multimídia, 2008. pp.1-7.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, P. (org.) *Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001, pp.13-43.

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Anais do CONGREXT. 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – 3º Encontro Nacional de Avaliação Institucional de Extensão Universitária*. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2004. Disponível em <<https://www.ufmg.br/congrext/>> Acesso em 16.12.2017.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. *Estatuto da Universidade Federal de São Carlos* – São Carlos: UFSCar, s/d. Disponível em <http://www.soc.ufscar.br/arquivos/regimentos/estatutoufscar_alterado.pdf> Acesso em 20.12.2017

_____. Universidade Federal de São Carlos. *Plano de Desenvolvimento Institucional* – São Carlos: UFSCar, 2004. Disponível em <<http://www.pdi.ufscar.br/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional-da-ufscar-.pdf>> Acesso em 20.12.2017.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI-MEC 2013-2017*. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013. Disponível em <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/arquivos/pdi-mec-ufscar-2013-2017.pdf/view>> Acesso em 20.12.2017.

_____. *Relatório Anual das Atividades 2016 / Universidade Federal de São Carlos*. – São Carlos: UFSCar, 2017. Disponível em: <http://www.spdi.ufscar.br/documentos/relatorio_atividades/relatorio-de-atividades-2016> Acesso em 21.12.2017.

UFSCAR-COEX. Universidade Federal de São Carlos. Conselho de Extensão. *Resolução nº 03/2016, de 17 de março de 2016 - Regimento Geral da Extensão da Universidade Federal de São Carlos*. Disponível em <<http://www.proex.ufscar.br/arquivos/normas->

regras-e-outros/resolucao-coex-03-17-03-2016-regimento-geral-da-extensao.pdf>
Acesso em 20.12.2017.

UFSCAR-PROEX. Universidade Federal de São Carlos. Pró-Reitoria de Extensão. *Proposta de Criação dos Núcleos de Extensão UFSCar – Sociedade*. São Carlos: UFSCAR: s/d.

_____. Universidade Federal de São Carlos. Pró-Reitoria de Extensão. *Portaria GR nº 220/1993* - Dispõe sobre as *Atividades de Extensão Universitária na UFSCar*. Disponível em <<http://www2.progpe.ufscar.br/portarias2/regulamentacao-do-regime-de-trabalho-de-dedicacao-exclusiva/portaria-gr-n.-220-93/view>> Acesso em 20.12.2017.

_____. Universidade Federal de São Carlos. Pró-Reitoria de Extensão. *Portaria GR nº 664/1999, de 06 de abril de 1999* - Dava nova redação à Portaria GR nº 220/1993 que dispunha sobre as *Normas de Atividades de Extensão na UFSCar* (REVOGADA). Disponível em <<http://www.proex.ufscar.br/arquivos/normas-regras-e-outros/portaria-gr-no-664-1999-de-06-de-abril-de-1999.pdf>> Acesso em 20.12.2017.

_____. Universidade Federal de São Carlos. Pró-Reitoria de Extensão. *Avaliação dos programas de extensão da UFSCar 1999-2002* / Universidade Federal de São Carlos. Pró-reitoria de Extensão. -- São Carlos: UFSCar, 2005.

_____. Universidade Federal de São Carlos. Pró-Reitoria de Extensão. *Avaliação dos programas de extensão da UFSCar 2003-2006* / Universidade Federal de São Carlos. Pró-reitoria de Extensão. -- São Carlos: UFSCar, 2009.

_____. Universidade Federal de São Carlos. Pró-Reitoria de Extensão. *Avaliação dos programas de extensão da UFSCar 2007-2008* / Universidade Federal de São Carlos. Pró-reitoria de Extensão. -- São Carlos: UFSCar, 2011.

_____. Universidade Federal de São Carlos. Pró-Reitoria de Extensão. *Avaliação dos programas de extensão da UFSCar 2009-2010* / Universidade Federal de São Carlos. Pró-reitoria de Extensão. -- São Carlos: UFSCar, 2012.

_____. Universidade Federal de São Carlos. Pró-Reitoria de Extensão. *UFSCar-Parceria: programas de extensão para a cooperação com a sociedade*. Pró-Reitoria de Extensão. São Carlos, PROEX, 2016. Disponível em <<http://www.proex.ufscar.br/ufscarparceira/proex-ufscar-parceira-nov2016.pdf>> Acesso em 21.09.2017.

WORLD BANK. *The World Bank's Economic Growth in the 1990's: Learning from a Decade of Reform*. Washington DC, 2005. Disponível em <<http://documents.worldbank.org/curated/en/664481468315296721/pdf/32692.pdf>> Acesso em 20.10.2017.

APÊNDICE A
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ESTUDANTE 1

IDADE: 22 ANOS

CURSO: PEDAGOGIA

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR: NÃO

QUAL PROJETO PARTICIPA: CINEMA NA ESCOLA

PARA VOCÊ, O QUE É EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA?

Extensão? Ah, acho que é... pelo que o nome já diz, você estender seus conhecimentos, geralmente na área que você gosta, pra ajudar no que for necessário.

COMO VOCE CONHECEU ESSE PROJETO?

Eu participei como... Foi no final do ano que teve a greve... eu fiz a disciplina dele... que chama... eu não lembro como chama...“Arte Educação”, alguma coisa assim, que ele... é da graduação mesmo, uma optativa.

SEU CURSO É PEDAGOGIA?

Isso. Aí ele ofereceu essa optativa, aí eu fiz, e daí... eu já conhecia ele, ele já era meu professor... e daí ele me convidou pra participar.

DESDE QUANDO PARTICIPA?

Desde o começo do ano.

DESSE ANO AGORA?

Isso.

JÁ PARTICIPOU DE OUTROS PROJETOS DE EXTENSÃO ANTES?

Não, esse é o primeiro.

COMO ESTÁ SENDO ESSA EXPERIÊNCIA?

Tá sendo interessante pelo fato de... no começo do ano a gente fez... a gente tá na mesma escola... na mesma turma fazendo desde o começo do ano... a gente fez o primeiro semestre agora o segundo semestre... e no primeiro semestre eu tava um pouco mais perdida, eu não sabia o que eles estavam fazendo, mas acho que agora tá mais claro, assim, para mim... e... o que eu aprendi?... o que eu tenho aprendido?

O QUE REPRESENTANDO NA SUA FORMAÇÃO?

Eu acho que é... mais ou menos o meu foco, porque antes eu não tinha muito foco, assim, na pedagogia era uma coisa que eu fazia... sei lá, por fazer... eu to no curso de pedagogia... não tinha muito foco, também nem sabia o que eu iria escrever no meu TCC, etc. Daí eu acho que me deu um foco maior... Até eu to pensando em fazer o meu TCC ou talvez uma iniciação científica através desse projeto, nessa extensão... por causa da extensão.

VOCE TEVE UMA CAPACITAÇÃO PARA PARTICIPAR NO PROJETO OU NÃO... ESTÁ SENDO CONFORME VOCÊ ESTÁ FREQUENTANDO?

Conforme to frequentando.

O QUE O LEVOU A PARTICIPAR DESSE PROJETO DE EXTENSÃO?

O convite e eu gosto também do assunto, mais da parte de arte, fotografia, cinema.

O PROJETO DE EXTENSÃO QUE VOCÊ ESTÁ PARTICIPANDO É UM COMPONENTE CURRICULAR DO SEU CURSO OU NÃO? ELE ESTÁ NA GRADE DO CURSO?

É como atividade... aquelas atividades... vou ganhar certificado e daí conta.

VOCÊ VAI OBTER CRÉDITOS PELA PARTICIPAÇÃO NESSE PROJETO? QUANTOS?

Acredito que sim. O Alan falou que vai... que eu preciso pegar esse certificado, que eu fiquei. Então acho que provavelmente conta, sim. Eu tenho seminários, participar de várias coisas, daí conta.

QUAL A FORMA DE AVALIAÇÃO DE SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO?

Avaliada, assim, diretamente, não. A gente tem as reuniões semanais, e a gente apresenta... esse semestre a gente apresentou o que a gente fez para cada grupo, os dispositivos. Não é uma avaliação assim... todo mundo ajuda, eles veem o que a gente fez, mas uma avaliação assim, não. É conforme a gente vai fazendo, a gente vai discutindo sobre as coisas e reformulando, etc.

COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO CURSO/PROJETO?

Agora acredito que estou participando mais porque eu to como bolsista.

QUANDO ENTROU VOCÊ NÃO ERA BOLSISTA?

No semestre passado, não. Eu só participei. Daí o Alan falou que tinha possibilidade de eu ser bolsista, se eu queria, então eu tenho que... eu ajudo tanto na parte de monitoria quanto na parte do curso mesmo com crianças na escola.

COMO É A MONITORIA?

O Alan as vezes me chama e a gente elabora as reuniões, então o que a gente vai discutir na reunião, essas coisas, eu fico responsável pelo armazenamento das fotografias e vídeos no google-drive, e é basicamente isso. Eu recolho lá na escola os trabalhos que eles fazem, as vezes passo para o computador, e no final vou ter que fazer um relatório sobre isso, então é basicamente isso.

VOCÊ TEM QUE FAZER UM RELATÓRIO NO FINAL DO SEMESTRE?

É no final do semestre, um pequeno relatório sobre o que eu fiz, assim, na parte de monitoria. E como participante eu elaborei os dispositivos, daí a gente vai lá toda sexta-feira, na quinta-feira tem reunião, na sexta a gente aplica o que a gente discutiu na quinta, os dispositivos com os alunos. Então, sei lá, a auto avaliação, não sei... tenho aprendido bastante, eu acho que aprender assim na prática é bem mais interessante. Lá com os alunos a gente aprende muita coisa.

VOCÊ ELABORA TAMBÉM ESSA PARTE MAIS TÉCNICA DE MONTAR VÍDEOS?

Os próprios alunos fazem... assim, quando eles vão elaborar, eles próprios editam. Eu fico mais na parte de passar no pen drive, passar no google, google-drive, essas coisas.

ESSA BOLSA VALE POR SEIS MESES E DAÍ SE RENOVA?

Vai até o final do ano. Seis meses.

O PROJETO VAI CONTINUAR?

Então, ainda não sei, acho que provavelmente no final do ano a gente vai conversar com a escola de novo porque tava programado um semestre... é semestral. A gente fez no semestre passado e aí no finalzinho que o Alan falou: “ah, talvez vai ter a possibilidade da gente voltar”. Então não sei, tem que ver lá com a escola.

COMO VOCÊ ACHA QUE A PARTICIPAÇÃO NESSE PROJETO ESTÁ CONTRIBUINDO EM SUA FORMAÇÃO?

Eu acho que atualmente tá contribuindo pelo fato de eu estar me direcionando, porque é difícil você encontrar alguma coisa que você goste e eu acho que aqui na federal pelo menos na área da educação, é um dos... ligados a arte, que mais tem assim... não sei se é o único, mas é o que eu conheço... que é a parte que eu gosto, a parte artística, e tá contribuindo nisso, pra me dar ânimo pra continuar.

VOCÊ ESTÁ EM QUAL SEMETRE DO SEU CURSO DE PEDAGOGIA?

Então, seria o oitavo semestre, só que eu to bem atrasada, tipo, em todas as matérias, mas to no oitavo. São dez. Mas ainda vou ficar bastante tempo.

EM QUE ASPECTOS ESSA FORMAÇÃO ACONTECE? SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO, EM QUE SENTIDO CONTRIBUI PARA SUA FORMAÇÃO COMO PEDAGOGA? COMO FUTURO PEDAGOGO, FUTURO PROFESSOR EM QUE SENTIDO SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO ESTÁ CONTRIBUINDO CONCRETAMENTE?

Uma das coisas que o dispositivo faz é que ele não tem um... os dispositivos fotográficos que a gente faz, ele não tem uma avaliação, uma coisa final, é sempre o processo. Então, a gente... pelo processo a gente avalia, não tem uma prova, um trabalho final.

MAS O RESULTADO FINAL NÃO CONTA?

Não... é de cada dispositivo.... então, não tem, ah, fotografia certa, fotografia errada... é o que eles produzem, e aquilo é o trabalho. Então é mais complicado... provavelmente, quando eu estiver atuando, vai ser complicado talvez aplicar isso... mas eu acho interessante você avaliar no procedimento ao invés de dar o procedimento e avaliar no final. É isso.

ENTÃO VOCÊ ACHA QUE O ASPECTO DA AVALIAÇÃO É QUE ESTÁ SENDO POSITIVO?

É uma coisa que eu não conhecia antes.

E NO PONTO DE VISTA SOCIAL, ENQUANTO PEDAGOGO NA SOCIEDADE, DE QUE FORMA ESSA PARTICIPAÇÃO VAI IMPLICAR? TEM ALGUMA RELEVÂNCIA SOCIAL COMO FUTURO PROFISSIONAL NA ÁREA?

Sim, principalmente agora nesse segundo semestre, a gente escolheu alguns temas pra trabalhar lá na escola... então o tema violência... tem um que é relacionado ao corpo, a teatro... outro relacionado mais a parte técnica da fotografia e dos vídeos e parte de arte, autorretrato. Então, eu acho que a gente vendo assim lá na escola, eles trazem muito esses aspectos da vida deles mesmos, então numa simples fotografia que a gente pede eles trazem muito deles, ou num vídeo, tal. E a gente consegue ver também o que tá presente na vida deles, tanto na escola como na família. E eu acho que isso é muito interessante pra ver esse outro lado deles também, porque as vezes a gente só conhece o aluno, ali, que tá sentado na cadeira, e não vê o que tá influenciando eles, e acho que dá pra perceber bastante disso, com os dispositivos.

E NO ASPECTO POLÍTICO? VOCÊ ACREDITA QUE A EXTENSÃO TEM UMA CARACTERÍSTICA POLÍTICA? VOCÊ VÊ ESSA CARACTERÍSTICA NESSE PROJETO? EM QUE SENTIDO?

Acho que sempre tem, né? Características políticas, assim. Mas eu não sei dizer aonde.

VOCÊ OBSERVA ALGUMA MUDANÇA EM SUA TRAJETÓRIA PESSOAL/ACADÊMICA/PROFISSIONAL/SOCIAL A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO NESSE PROJETO?

Acho que tem sim. Eu acho que futuramente eu pretendo trabalhar com esses aspectos que to aprendendo agora. Eu acho que... eu, no aspecto pessoal, mudei bastante, do começo do curso pra agora, aqui pela extensão...

EM QUE SENTIDO?

Ah, quando eu entrei no curso... eu entrei porque... passei, então entrei e não tinha uma vontade de ser professora, nem nada disso, nem de ser pedagoga. Aí com o tempo eu fui fazendo, eu fui fazer, daí eu acho que ano passado eu pensei que queria seguir mais pra área artística, e daí... relacionado a educação, né? E daí surgiu esse projeto e eu já me encontrei mais... E é uma coisa que eu pretendo utilizar quando eu estiver atuando como professora, não só a parte dos dispositivos, mas essa relação de você conseguir olhar para o seu aluno de uma outra forma... eu acho que, a partir da arte, ela mostra bastante isso... você conseguir ver o outro de outra forma. Ele mostra através das produções artísticas um outro aspecto dele mesmo e eu acho que isso é muito importante na escola hoje em dia.

AS ATIVIDADES ENVOLVENDO A COMUNIDADE EXTERNA RESULTURAM EM ALGUMA MUDANÇA NA VIDA DAQUELAS PESSOAS QUE PARTICIPAM DO PROJETO? QUAIS MUDANÇAS? VOCÊ CHEGOU A PERCEBER ISSO?

Não sei. A gente ofertou essa disciplina no semestre passado. Daí quando a gente re-ofertou, a gente perguntou “ah, vocês teriam interesse em fazer novamente?”, a gente até fez um formulário pra eles... respondendo “sim” ou “não” e “por quê”... e tem muita gente que continuou, teve outros alunos que não tinham feito da primeira vez e voltaram, mas muitos alunos voltaram, assim... tipo, metade dos alunos em cada sala voltaram. Aí eu não sei o porquê exatamente. Eu não sei o que as outras disciplinas eletivas lá da escola, eu não sei como elas funcionam, mas eu acho que essa questão de eles saírem da sala de aula pra fotografar, depois fazer uma discussão, eu não sei se essas disciplinas eletivas da escola são assim ou se são mais regradinhas. Então, eu não sei, por essa disciplina ser mais... você sair da sala, conversar, tirar foto, seja diferente, mas eu não sei dizer por quê.

ENTÃO, NO PROJETO EM SI, NA DINÂMICA DAS ATIVIDADES QUE SÃO DESENVOLVIDAS ESSA PERGUNTA NÃO APARECE? ESSA PERGUNTA: “EM QUE SENTIDO A NOSSA ATUAÇÃO AQUI NA ESCOLA ESTÁ TRANSFORMANDO A REALIDADE DESSES ALUNOS?”, “QUE TIPO DE MUDANÇA ESTÁ ACONTECENDO NA VIDA DOS ALUNOS?” ESSA NÃO É UMA QUESTÃO QUE ESTÁ POSTA NO PROJETO?

Eu acho que não. Só se eu não estou sabendo.

QUAL VOCÊ ACREDITA QUE SEJA O OBJETIVO DO PROJETO EM QUE VOCÊ ESTÁ INSERIDA?

Objetivo? É... deixa eu pensar... (pausa) Eu acho que é... sei lá, tem um outro... acho que um outro olhar das coisas... tanto das coisas escolares, quanto da vida, então, tipo, o diferente método que a gente aplica lá na escola, é uma coisa diferente, é uma inovação, assim, você fazer e não ter um resultado... que muitas vezes eu também eu olhava as produções aí eu, tipo, pensava... mas não um resultado, assim, naquele dispositivo, mas você vê a evolução e o que eles são capazes de produzir, então as fotografias que eles tiram estão muito legais, daí a discussão na sala é muito interessante, então acaba discutindo sobre diversas coisas. Eles não podem sair da escola, então as fotografias que eles tiram é dentro da escola e o recorte que eles fazem, as vezes você pergunta, nossa, isso é uma escola? Eu lembro que tiraram uma foto de uma grade e um cadeado, só aquilo, e a gente falou, nossa, isso é na escola? E eles perguntam na hora do debate, nossa, isso é da escola? Nossa, parece uma prisão. Tem esses aspectos. O objetivo em si, não sei dizer, mas, eu acho que é essa visão diferenciada e a discussão, a gente discute diversos assuntos. A partir de uma fotografia ou de um vídeo você pode discutir sobre várias coisas, tem vários temas, eles mesmos, através dos vídeos e fotografias trazem os temas. Então, surge tema de violência, tema que eles mais gostam, então surge muita coisa de terror, então são coisas do universo deles e acho que através disso a gente consegue entrar lá, no universo deles, e ver o que eles estão pensando, o que eles estão assistindo, do que estão participando, na vida deles.

DO PONTO DE VISTA DA COORDENAÇÃO DO PROJETO, QUE SAI DA UNIVERSIDADE PRA DESENVOLVER ESSA ATIVIDADE LÁ NA ESCOLA, COMO VOCÊ VÊ QUAL SERIA O INTUITO DE REALIZAR ESSE PROJETO?

Não sei... talvez a gente estar mais presente, porque as vezes aqui na universidade a gente fica muito longe da realidade, então acho que quando a gente vai lá a gente consegue entender melhor essa realidade, levar coisas diferentes porque eu não sei se são todas as escolas que oferecem essas eletivas, mas geralmente as escolas não oferecem

coisas diferentes, dão sempre a mesma coisa... eu acho legal levar temas diferentes. E eu acho que também proporcionar pros alunos uma experiência diferente, porque são outros professores, lá tem três professores que ficam junto, que são da escola, só que quem conduz tudo é a gente, então são outros professores, e acho que é isso.

QUAL A RELAÇÃO DA EXTENSÃO COM A PESQUISA? ESSE PROJETO DE EXTENSÃO TEM RELAÇÃO COM PESQUISA?

Ah, sim, agora sim. Agora no segundo semestre a gente está direcionando. No primeiro semestre era mais livre, então agora a gente direcionou pros projetos de mestrado que tem os mestrandos que tão fazendo e, como eu disse, provavelmente eu vou também direcionar, eu to direcionando, assim, eu não tenho um tema específico, mas a partir desse projeto de extensão eu vou começar a fazer o meu TCC.

O SEU TCC VAI ESTAR VINCULADO TAMBÉM AO PROJETO DE EXTENSÃO? ENTÃO VOCÊ VÊ QUE ESSA EXTENSÃO SERVE TAMBÉM À PESQUISA, DIRECIONA PARA A PESQUISA?

Sim, os mestrandos também tão fazendo isso... é proposital... eles fizeram a partir do mestrado deles, elaboraram os dispositivos pra aplicar na escola como pesquisa, então eles vão utilizar assim.

NA SUA TURMA DE GRADUAÇÃO, MAIS GENTE PARTICIPA DE EXTENSÃO?

Não sei, não tenho conhecimento. Mas... eu acho que não... eles participam bastante de... eles têm bolsa, vários projetos, mas eu não sei dizer se é de extensão ou não.

E A EXTENSÃO? POR QUE VOCE ACHA QUE NÃO FAZEM? VOCÊ ACHA QUE NÃO É DIVULGADO, QUE NÃO TEM? OU TEM, MAS NINGUEM FICA SABENDO?

Eu acho que é porque... eu só fui porque o Alan me chamou... se não tivesse me chamado eu não ia saber se tinha ou não, não saberia procurar, não saberia se poderia fazer ou não. As vezes a gente acha que a gente não pode fazer... Se ele não tivesse me chamado eu não ia saber, não.

VOCÊ DISSE QUE SABE DE ALUNOS QUE TÊM BOLSA QUE NÃO SÃO DE EXTENSÃO, MAS SÃO BOLSAS DO QUE ENTÃO?

Eu não sei. As vezes conversando, assim, “ah, tenho bolsa”..., mas nunca cheguei a perguntar “o que você faz?”, “do que é essa bolsa?”. Não tenho certeza que não é de extensão.

O PROJETO TRANSFORMOU OU MUDOU, TRANSFORMOU A SITUAÇÃO DA ESCOLA, DOS ALUNOS?

Eu acho que sim. Outra coisa também que é interessante, os professores de lá mesmo, eles não participam das reuniões, mas eles estão sempre por lá, eles já participaram do semestre passado só que eles sempre falam, né? Ai, precisa ter... tanto é que nesse semestre a gente tá fazendo fichas, porque ah, precisa ter papel, precisa ter material pra mostrar pra escola, e, mas eles já...

A ESCOLA NÃO FORNECE MATERIAL? PAPEL, CANETA, PINCEL ATÔMICO...

Não, é tudo dos alunos... assim, os papéis de escrever, é tudo do aluno. E por enquanto a gente não... lá é lousa de giz, eu acho, se não me engano... mas enfim, daí eles querem... eles falam que tem que ter esse material... então por ser um processo diferente, os professores agora eles estão acostumados mas no começo foi mais difícil...

VOCÊ ACHA QUE O PROJETO IMPACTOU OS PROFESSORES TAMBÉM?

É, um pouco, pouquinho, não muito, assim. Eles se acostumaram rápido, mas no começo eu acho que foi isso.

E... não sei mais... dos alunos eu acho que já falei, né?

Da escola, em si... não sei te dizer da escola como um todo...

VOCÊ OBSERVA ALGUMA DIFICULDADE ENTRE O QUE FOI PLANEJADO NO INICIO E O QUE FOI EXECUTADO? EXISTE ALGUMA DISTÂNCIA, DIFERENÇA OU NÃO, O QUE FOI PENSADO E O QUE ESTÁ SENDO EXECUTADO AGORA?

Nas reuniões a gente faz o cronograma, então cada dia... as vezes o cronograma tem que ser alterado porque tem feriado, porque vai ter reunião na escola, não pode ir, mas basicamente tem o cronograma, daí a gente decide o que a gente vai passar naquele dia, que já foi planejado, os dispositivos já estão todos prontos... é só ir lá e aplicar. Então a gente prepara com antecedência os dispositivos, prepara o cronograma e vai lá... a única mudança é se... essa coisa de dias no caso feriados e horários as vezes bate e a gente tem que mudar... e é só isso.

SE VOCE PUDESSE MUDAR ALGUMA COISA NO PROJETO, O QUE VOCE MUDARIA?

No projeto? (pausa) Ah, nunca pensei nisso... eu acho que... por enquanto nada. Eu gosto assim, do jeito que é, mas... É que agora a gente deu uma mudada, que a gente criou os dispositivos... antes a gente utilizava... existe uma apostila que tem os dispositivos. Então semestre passado a gente usava os dispositivos prontos. Nesse semestre, por conta das pesquisas, a gente utilizou a base dos projetos prontos, só que a gente inseriu os temas, então a gente teve que ter essa mudança... achei que foi bem legal porque daí a gente pode trabalhar outras coisas através da fotografia, mais direcionadas... mas teve essa mudança, que foi bem legal... mas não teria uma ideia do que mudar...

VOCE TERIA MAIS ALGUMA CONSIDERACAO A FAZER ACERCA DE SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE EXTENSAO?

Não sei... Acho que... não tenho...

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ESTUDANTE 2

IDADE: 23 ANOS

CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NOTURNO – ENTRADA 2014

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR: DESISTENTE DO CURSO DE ENGENHARIA DE MATERIAIS (UFSCAR: 2012-2013). GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA À DISTÂNCIA (UNIVERSIDADE DE FRANCA: INÍCIO 2015). PEQUENOS CURSOS DE EXTENSÃO AO LONGO DA GRADUAÇÃO

QUAL PROJETO PARTICIPA: TERTÚLIAS LITERÁRIAS DIALÓGICAS, OFERECIDO PELO NIASE.

COMO VOCÊ CONHECEU ESSE PROJETO?

Eu fui convidado pela professora Roseli, em 2014, a conhecer uma pesquisa que envolvia a educação de jovens e adultos, no qual eu já tinha trabalhado no projeto de extensão anterior, e aí comecei a frequentar o NIASE. Tendo contato com o NIASE, apareceu essa oportunidade, na verdade uma demanda, de que alguém assumisse a moderação da Tertúlia de quinta-feira... é um grupo no qual todas as quintas-feiras nos reunimos... é preciso uma constância. Eu me prontifiquei... falei gostaria de tentar, de experimentar. Feitas as análises e seleções, as entrevistas internas do NIASE, concordaram e eu participo desde de 2015 dessa Tertúlia. Foi dessa forma.

COMO FUNCIONA O PROJETO?

O projeto de Tertúlias Literárias Dialógicas, ele é um projeto que chegou no Brasil em 2002, mas que na origem dele é espanhola. Não que não aconteça esse fenômeno, esse processo, em outros lugares do mundo... o que a gente tem relato é o desse... dessas bases que nós... nos... absorvemos conhecimento, nos calcamos.

O projeto Tertúlias Literárias Dialógicas ele é uma união entre pessoas de diferentes tipos... no caso o projeto é na universidade aberta da terceira idade, no campo do Rui, antigo campo do Rui, aqui em São Carlos. Então ele é, obrigatoriamente, por causa da demanda institucional, ele é de pessoas com mais de 50 anos, são as que podem frequentar os projetos da UATI. E funciona todas as quintas-feiras, das 8:00 as 10:00 horas, a Tertúlia que eu modero. Existe uma outra Tertúlia na mesma instituição, sexta-feira das 14:00 as 16:00 horas que é outra moderadora, também do NIASE.

Qual que é o nosso papel como moderador? Garantir que alguns princípios sejam estabelecidos, que, de modo geral... eu posso encaminhar referências depois pra falar melhor do projeto... mas, de modo geral, são dois grandes pilares: primeiro pilar é a literatura clássica universal, nós lemos obrigatoriamente literatura clássica universal, isso envolve livros que já são considerados clássicos brasileiros e livros que são considerados clássicos do mundo todo. E nós... o outro pilar, são os princípios de aprendizagem dialógica, que é a perspectiva teórica desenvolvida no CREA, desde a década de 90, muito que surgiu como extensão da Tertúlia... na época nem chamava extensão pra eles... é... esses princípios passam por... vão construindo uma série de conceitos de diferentes autores que trabalham com a perspectiva dialógica e dentro de uma lógica de pensamento moderno... racionalista e de certa forma pragmático... mas esse pragmático no sentido que tem interesse no impacto social... e... o primeiro princípio, diálogo igualitário, nós temos que respeitar a fala do outro. E como que isso acontece? É combinado, é acordado, é consensuado, por isso que é diálogo, uma palavra fundamental... também tá na teoria habermasiana... de que nós vamos... quando uma pessoa tá falando, todo mundo vai esperar ela falar, e a ordem das falas não vai ser pela ordem de inscrição, mas vai ser pela quantidade de falas que uma pessoa já teve... então, se uma pessoa falou quatro vezes e ela se inscreve, e depois dela se inscreve uma pessoa que só falou uma vez, a ordem de fala, do moderador... ele tem a função, a obrigação, nesse princípio, de passar para a pessoa que só falou uma vez, porque entende-se que as pessoas falam menos por diferentes motivos: retração, relações de poder, ou simplesmente porque elas estão aguardando o momento certo de falar, elas têm argumento, elas têm conhecimentos maiores, mais profundos sobre um determinado aspecto... ele tem que ser valorizado... isso vai pro segundo princípio, que é inteligência cultural, valores das diferentes culturas, todas elas... todo mundo sabe muito... Garfinkel no livro dele, *Somos Idiotas*, fala sobre essa questão... de como todo mundo sabe muito bem as coisas que estão fazendo... que podem até inclusive tá fazendo errado, mas existe uma lógica para aquilo tá

acontecendo... e outras perspectivas, por exemplo, o próprio Freire entra muito aí, de que as pessoas sabem muito... os acadêmicos, que somos nós de certa forma, né?... é... achamos que sabemos muito de algumas coisas, mas quando nos deparamos com a realidade... não conhecemos, faltam algumas noções, né... por isso que essa Tertúlia prioriza muito a diversidade.

E ELES FALAM SOBRE AS LEITURAS QUE ELES ESTÃO FAZENDO?

Isso... exatamente. Passando os princípios, né... igualdade de transformação, igualdade de diferenças, dimensão instrumental, os outros sete princípios que calcam isso, você tem a aplicação do projeto, né... nós estamos reunidos e é necessário que seja todas as semanas... com exceção dos feriados, e que seja no mesmo horário sempre... as pessoas que faltam, elas se sentem confortáveis de saber que o grupo tá lá... pessoas que se ausentam por longos períodos de tempo, podem voltar sem prejuízo, sem julgamento... então ela tá lá de quinta-feira de manhã, faz alguns anos já... acho que são quase sete anos... a de sexta-feira faz mais de dez... e você... nós lemos o livro... a leitura prévia é fundamental... lemos o livro porque é o contato individual do leitor com a obra. Como são obras clássicas, por mais experiente que seja o leitor, no caso desse meu grupo são leitores muito experientes, todos eles são professores ou tiveram ensino superior, então eles são plenos em leitura... mesmo assim nós temos dificuldades com as obras clássicas, né... elas nos deixam pensativos, nos fazem pensar... nós anotamos os destaques, levamos pra compartilhar com o grupo. Cada subseção do texto, capítulos ou parágrafos, nós fazemos os destaques. Esses destaques podem ser dúvidas – que palavras não compreendi... – podem ser referências – o autor, quando fala disso aqui, eu lembrei que ele tirou daqui – pode ser exploração de um conceito, que na literatura clássica aparece, ou pode ser, coisas que acontecem muito também, é muito bonito de se ver, que é a retomada da própria vida: a pessoa lê e fala “essa situação aqui já aconteceu comigo”... que é a compreensão plena de que a literatura clássica e a vida dela não são tão distantes assim.

VOCÊ COMENTOU QUE JÁ PARTICIPOU DE OUTROS PROJETOS ANTES. DE QUAIS PROJETOS DE EXTENSÃO VOCÊ JÁ PARTICIPOU?

Eu participei antes do projeto do Núcleo UFSCar-Escola, chamado Cursinho pré-vestibular UFSCar, Núcleo UFSCar-Escola. Eu participei nesse projeto de 2012 a 2015 e só não participo mais... o principal motivo é porque as aulas são a noite e eu estudo a noite, então esse é o principal empecilho. O cursinho, vou me referir assim, o cursinho é um projeto, assim, decisivo na minha vida, porque ele... eu fazia engenharia, como contei a você... e... entrei em fevereiro aqui na universidade, no ano 2012... em março entrei no cursinho pra dar aula... e eu... porque eu pensei assim: acho que eu consigo e eu tava precisando... eu venho de uma família muito humilde, eu precisava de uma renda... eles ofereciam uma bolsa de extensão e eu fui... e... me envolvi com o cursinho... e cada vez mais eu entendia que apesar de a engenharia de materiais ser muito legal... eu tava na curva normal dela... provavelmente estaria me formando agora, mas eu não via sentido naquilo... profissionalmente não me via fazendo isso daqui quando eu tiver 40, 50 anos. E aí eu tomei uma decisão séria em 2013... séria pra mim naquele contexto meu... de que eu iria largar pra fazer um curso de licenciatura. Não sabia qual curso... pensei muito... tava muito próximo de fazer história, na USP, mas aí eu não fui fazer a segunda fase... e decidi que eu ia ficar só na pedagogia mesmo... porque a pedagogia trabalha com educação e mesmo que eu não gostasse de criança que é o grande pressuposto pelo fato de ser homem, né... eu ainda teria os âmbitos da gestão e do conhecimento pleno em educação, né... o que se mostrou mentira... pra bem, porque eu gosto muito das crianças também, assim como gosto... gosto da sala de aula de um modo geral... não tenho muito problema com ela... e aí eu fui pra ela. Tive um contato também, dentro desse mesmo projeto, com um projeto de EJA que a UFSCar ofereceu, que, burocraticamente falei... é muito complicado... mas, do ponto de vista de formação pra mim e pros alunos que passaram... espetacular... nós temos alunos hoje que... não eram alfabetizados... eles eram funcionários da UFSCar e hoje são alfabetizados... ex-alunos meus adultos que tão fazendo cursos no SENAC... a gente acompanha o caso nas redes sociais... então... alunos que não mexiam nada de computador, hoje estão fazendo curso no SENAC de organização, de computação, celular... uma aluna que passou por nós que tinha... a família acreditava que ela era deficiente intelectual plena, apesar de não ter nenhum laudo... nós conseguimos trabalhar com ela e ela tá fazendo faculdade hoje... então, essa experiência com educação de adultos foi muito importante pra mim e me tocou muito. No cursinho também tive... o perfil do cursinho da UFSCar ele pega muito os jovens, como é comum dos cursinhos, mas também pega alguns adultos... uns 10, 20% são de adultos...

O CURSINHO CONTINUA, MAS ESSES OUTROS CURSOS JÁ NÃO EXISTEM MAIS?

Não. Como eu tava comentando, a burocracia da EJA é muito complicado, né... ela foi feita num... na verdade eu nem sei te explicar... que eu era professor e ficava meio alheio dessas questões, mas eu nem sei se alguém saberia te explicar, pra falar a verdade. Foi combinado uma coisa, teve uma mudança de gestão, e a gestão que entrou não acatou com o combinado. E... alguns alunos ficaram sem o certificado de conclusão do ensino médio, que foi... hoje é um problema pra um único aluno que... ele não chegou a fazer o ENEM, então ele não conseguiu o certificado que o ENEM oferecia até então e ele também não foi... não certificou por outras vias... mas também... não se interessou tanto... não que isso justifique, mas... explica.

O QUE LEVOU VOCÊ A PARTICIPAR DESSE PROJETO AGORA?

O projeto de Tertúlias foram alguns motivos que me levaram... o primeiro foi porque eu tava muito interessado em conhecer melhor o NIASE, que é o Núcleo de Investigação Social e Educativa da UFSCar... porque a proposta do NIASE, quando eu li ela... quando eu fazia disciplina da professora Roseli, eu achei muito coerente com aquilo que eu queria pra mim... que é a aplicação teórica na prática, né... ação social direta, impacto social... me interessei. Quando falou que a atividade seria literatura clássica e trabalho com idosos, uniu duas coisas que eu tinha muito interesse, né... porque eu gosto muito de tá com idosos e eu não faço disso uma visão romantizada, mesmo porque eu tive experiência na EJA... daí que veio meu gosto, né... sei que é muito difícil trabalhar com idosos... e acho que só sabe disso quem trabalha porque relações sociais nunca são simples... ainda bem que não são... e a literatura clássica porque eu lia pouco... estava lendo muito pouco e eu achei nesse caminho uma forma de começar a ler mais... e de fato, comparado, eu leio mais literatura do que eu lia antes.

A PARTICIPAÇÃO NESSE PROJETO REVERTE ALGUM CRÉDITO PARA SEU CURSO DE GRADUAÇÃO?

Eu vou te dar dois exemplos... eu acho que são os dois mais impactantes pra isso, até... Bom, eles viram AEE... atividades extracurriculares... a sigla tem um outro significado lá no próprio da UFSCar, mas... é nesse sentido... a gente tem que fazer 210 horas divididas em subseções, partições anuais, etc. e tal... ele entra aí... nessas horas, mas sinceramente isso não me preocupa nem um pouco porque o que configuraria hora da tertúlia eu já tinha de cursinho... então... eu tenho de cursinho, por exemplo, 4.000 horas, entendeu?... a UFSCar nem assina 4.000 horas, então eu tenho as 400 que ela assina no máximo... então, isso aí não me preocupa... e... eu faço nesse sentido, então, por essa análise, é porque eu gosto muito, porque me forma e formo eles... o outro motivo que aí impactou, mas isso foi uma surpresa pra mim, foi agora nos últimos dois meses... é que pra concorrer aos editais e bolsas de intercâmbio, estava nesse edital esse critério: participação de projetos de extensão... e, como é um projeto de extensão eu consegui as assinaturas que eu tenho direito por causa do tempo e me contou pontos, assim como o cursinho também contou, né... e faz uma diferença grande, né... não é a contagem de pontos desses editais... foi até um edital até que concorrido, eram duas vagas, teve 17 pessoas, então... desse ponto de vista... pro currículo lattes, dentro da graduação, foi importante.

COMO É A FORMA DE AVALIAÇÃO DE SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO?

Ela existe sim... e a avaliação dos projetos da Tertúlia... ela é mais ou menos assim... apesar que eu duvido que a Dri... a Dri é minha coordenadora do projeto... eu duvido que ela vá falar assim porque ela é uma pessoa muito educada... mas a premissa é a seguinte: se nós estamos fazendo certo, a avaliação tá dentro dos parâmetros, se nós fazemos errado, a gente sai... simples assim... e... porque envolve coisas que a gente não pode brincar... eu entrei num contexto, nesse projeto, que tinha sido uma aluna de graduação antes que por imaturidade, coisas da idade, não tá preparado ainda... ela deixou a desejar... por exemplo, você não pode faltar num projeto como esse... é impossível que você falte num projeto como esse... simplesmente impossível... se você falta, você vai ter que ter um excelente motivo... porque você não tem que justificar pra UFSCar, pro NIASE, ou pro meu... pra Dri... não é pra eles que tem que se justificar... é pros adultos que então vão tá lá te esperando quinta feira... porque você não foi... e... essas coisas são elementos que são avaliados... burocráticos, né... se eu vou, se eu leio dos livros, se eu

comento... e como que essa avaliação é feita? De duas formas: a primeira é o feedback do grupo quando a minha coordenadora vai lá, no começo do semestre... é um momento importante, porque ela não faz pergunta nenhuma pro grupo, mas ela sente e o grupo também conta as coisas que eles têm... que precisam ser contadas... se bobear eles contam até antes, porque já conhecem ela... e contam porque também levam o trabalho... a Tertúlia a sério... é só por isso, né... não é pra fazer maldade pra um e pra outro... porque entendem que aquilo lá tem que funcionar de uma forma, senão não dá certo. A outra avaliação que é mais importante que essa é que todas as quartas-feiras, das 8:00 as 9:00 da manhã nós nos reunimos pra uma reunião que nós chamamos de operacional. Então, as três pessoas que moderam, uma delas é a coordenadora, mais a outra colega de trabalho e eu... e uma outra que me acompanha na Tertúlia... somos em 4 no momento... nos reunimos pra conversar sobre como foi nossa tertúlia na semana anterior... e... explicitamos nossos problemas... explicitamos também as coisas que foram legais, de um modo geral... e o que tiver problema, a Dri, a coordenadora, já nos... encaminha na hora, o que tem que ser feito, o que não pode ser feito... então nós somos formados toda semana, porque... além da prontidão: qualquer emergência, e já teve momentos assim... momento de eleição foi um momento muito crítico, né... se os embates sociais se deram na sociedade é obvio que na tertúlia também acontece, como na sala de aula... o momento de eleição foi um momento muito crítico e a coordenação marcou conosco reuniões extras praticamente toda semana... reuniões... conversas mesmo pra que gente... poder passar o momento em paz, sem perder Tertulianos... esse é um momento importante... e sem a gente se perder também...

HOUVE TAMBÉM UMA POLARIZAÇÃO POLÍTICA NO GRUPO?

É... mas... no caso, é um pouco até pior, né... porque não é bem uma polarização ali... existe uma estrutura... existe um partido dominante, lá... e existe uma minoria... então, as relações... como que a gente defende a minoria sem parecer que tomamos parte na minoria...?

E COMO VOCÊ AVALIA A SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO?

Olha... nas últimas semanas eu avalio como bem média, porque eu estou muito cansado... Hoje foi um dia de Tertúlia... teve uns 15 minutos ali que eu... acho que eu tive

um momento de sono, assim... e... mas é pura exaustão, pura exaustão. Do ponto de vista de leitura só teve dois dias que eu não li... um deles foi o dia que assaltaram a minha casa... de madrugada... e eu estive lá na manhã de quinta. Eu poderia ter faltado, nesse caso, claro, mas eu fiz questão de estar... e o outro foi... já não me recordo o motivo... mas tinha um motivo também semelhante... de imprevistos, né... então eu leio, então participo, modero bem o grupo, acho que poderia moderar melhor... acho que tem algumas coisas que dificultam a moderação, né... a diferença de idade entre nós... a mais nova do grupo e eu temos uma diferença de 45 anos... então... mas eu acho que eu lido muito bem... acho que eles gostam de mim... acho que eu também sei colocar barreiras, né... pra também eu não virar um neto deles... é importante que eu goste deles, que eu ame eles, eles me amem, mas que isso não vire uma relação que influencie no projeto.

E DE QUE FORMA VOCÊ ACHA QUE ESSE PROJETO CONTRIBUI PARA SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

Olha, de muitas formas, né... se você não se importar, vou destacar algumas. A primeira é a reunião operacional. A reunião operacional que eu te disse, apesar de nós estarmos conversando sempre sobre o que fazer nas Tertúlias e como fazer, como não fazer... não são boas ideias da Adriana, né... se fossem boas ideias da Adriana, eu ia achar ela muito vidente das coisas... são... é a experiência da Adriana, de prática, e a teoria da Adriana, de estudo... então, quando ela vai falar as coisas, ela fala teoricamente... porque que é daquele jeito e não é de outro, né... dentro da perspectiva teórica que nós estudamos e que nós, por diferentes estudos, pensamos que é... funciona. E... e isso a gente tem uma formação muito grande... eu, a Sara, a Denise, as pessoas que participam, né... Em seguida, nós temos um grupo de estudos nesse mesmo dia, né... nós colocamos no mesmo dia pra ficar mais fácil... o grupo de estudo é aberto, ele funciona das 9 às 10... que nós lemos algum livro clássico... é uma Tertúlia pedagógica... é esse o nome mesmo... nós lemos um livro clássico da educação... textos... entendemos que todos nós estamos ali pela educação... no caso, por exemplo, a gente tá lendo a base nossa que é... bom, nossa do NIASE, do CREA... da nossa perspectiva, né, dialógica... que é o Mead, George Mead: *Mente, Self, Sociedade*, né... e... é um livro clássico, é um livro de 1933, então ele tem todo... em espanhol... então ele tem uma série de dificuldades já implícitas pra nós, né... e... a gente vai lendo e vai discutindo... e vai relacionando com Tertúlia, relacionando com a nossa vida e relacionando principalmente com outras teorias, com outras.. e vamos

selecionando também... que nem aconteceu uns 3, 4 encontros passados, num capítulo do Mead, que, apesar de o Mead ser base da nossa teoria, aquele capítulo a gente entendia que ele não servia pra absolutamente nada pra nós, quer dizer, nós negávamos ele em todo momento... com argumentos... então... ele é aberto a pessoas inclusive que não são do NIASE... basta conversar com a professora Adriana e ela vai explicar como que funciona... Lemos o Vigotsky, lemos Chomsky, lemos o Bakhtin, são os autores, né, que trabalham com... e servem bem pra Tertúlia... então essa é uma formação teórica muito forte, que vem do livro e das referências... e das experiências das professoras que tão ali, né, então... é bem...

E SÃO AS PESSOAS QUE PARTICIPAM DO PROJETO DE EXTENSÃO QUE TAMBÉM INTEGRAM ESSE GRUPO DE FORMAÇÃO?

São... as que tavam na reunião operacional e mais as pessoas que chegam pra essa reunião... eu posso contar pra você mais ou menos assim: temos uma diretora de Araraquara, já tivemos diretoras de São Carlos, professores de São Carlos... já tivemos até profissionais de saúde... todos que estão com interesse em alguma coisa voltada a Tertúlia.

VOCÊ ACREDITA QUE O PROJETO TEM TAMBÉM UM CARÁTER POLÍTICO?

Acredito. Só pra informação, eu também aprendo muito, e aonde eu mais aprendo... na Tertúlia, com os mais velhos, né... eu gostaria de deixar isso bem pontuado, porque... bom, faz parte da ideia do que eu acredito... os mais velhos me ensinam muito... sobre tudo: sobre português, sobre literatura, sobre arte, cultura, sobre sociedade, sobre lições de vida, sobre família...

VOCÊ COMENTOU QUE É UM PESSOAL BEM QUALIFICADO TAMBÉM...

É, mas não é por isso, só...

ELES TÊM UMA EXPERIÊNCIA GRANDE EM TODOS OS ASPECTOS...

É, eles têm... nesse quesito, por exemplo, de língua portuguesa, eles são todos muito especialistas... todos eles passam pela língua portuguesa de alguma forma... mas... não é só por isso... eu também realizei por 3 meses Tertúlia num... num espaço que eu não vou lembrar o nome exatamente do espaço... mas é um espaço religioso que pegam as pessoas que eram viciadas... principalmente... a maioria em álcool, alguns em crack... fizemos Tertúlia lá... aprendi muito com eles também... sobre a vida, sobre onde eles moravam, sobre como que eles enxergam a sociedade... me identifico muito com algumas coisas, por causa da minha origem mais familiar... mais humilde... e assim como eu me identifico com outras coisas, com o outro grupo... então, nós aprendemos independente do grupo... é... agora sobre a pergunta, se é um projeto político...

O CARÁTER POLÍTICO DO PROJETO... COMO VOCÊ AVALIA?

É, ele tem um caráter político pleno, pra mim... eu não tenho dúvida disso. Ele não é partidário... eu... não que não possa... que as pessoas integrantes não possam ter... eu tenho meu partido, né... que eu voto... e as pessoas de lá também têm, os que frequentam a Tertúlia também têm... mas nós não discutimos política desse jeito e a atuação política também não é entendida desse jeito, né... a atuação política maior pra nós é a transformação social... então, a partir do momento que nós integramos essas pessoas na sociedade, nós entendemos que isso é uma participação política... é... eu falo que nós integramos as pessoas na sociedade porque, apesar da grande formação e de terem cargos de prestígio quando trabalhavam... eles deixam isso muito claro... depois de aposentados, eles viram o problema das famílias, mesmo aqueles que têm total autonomia de sua vida, eles ainda são vistos como o problema das famílias... e... e o número de amigos reduz muito... isso é uma coisa que é bem marcada nos encontros... então aquilo ali é muito importante pra eles, do ponto de vista de transformação social. Eu tenho convicção, porque não há pesquisa ainda – inclusive eu acho que vou escrever um projeto de mestrado em cima disso – que há impactos muito simbólicos nas famílias... apesar das famílias não fazerem Tertúlias, por causa do convívio, há impactos diretos... então, eu pensaria num projeto, no futuro, sobre isso, pra mostrar que existe essa força política que vai além... E existe o impacto político... é... de conhecimento de mundo, as pessoas aprendem muito, inclusive algumas cidades fazem Tertúlias... algumas professoras aqui fazem Tertúlias em sua sala de aula... e o relato delas todas, com análise de começo, meio e fim do... da produção dos alunos é a mesma... que os alunos avançam muito, em questão

de leitura e compreensão de texto... e escrita... e... então, você tem um impacto que é político direto na educação... assim como também há organizações... o grupo nosso já se organizou diferentes vezes pra ajudar outras pessoas, né... e nunca eu coordenei nada disso... pelo fato deles estarem juntos que um fala: *ó... tem uma moça que perdeu a casa numa chuva, ela precisa de tais coisas*, assim...

E ISSO PARTIU DO GRUPO, EM FUNÇÃO TAMBÉM DO TRABALHO QUE ESTÁ SENDO FEITO, DAS LEITURAS, DISCUSSÕES?

É... é um dos sete pilares da aprendizagem dialógica que a gente chama de solidariedade... quando a solidariedade, ela não vai... não fica só com você, né... isso que é ser solidário... quando ela vai com o outro... e ela vai cada vez avançando mais... pra... até aqueles que você não sabe nem o nome... isso que é ser solidário... então, existem pactos políticos das mais variadas formas: educacionais, na questão da dimensão instrumental... e solidariedade e transformação social... que transformação da vida dessas pessoas, né...

COMO ESSAS ATIVIDADES ESTÃO RESULTANDO EM ALGUMA MUDANÇA NA VIDA DAQUELAS PESSOAS QUE PARTICIPAM DO PROJETO?

Olha, elas... eu vou falar do mais simples ao mais complexo... elas leem mais, elas aprendem a... novas coisas... porque eu também aprendo muito... mais que elas, na verdade... Palavras, uso de expressões... lugares, né, quando os textos fazem referências históricas... é... revisitam textos que as vezes elas já conheciam... é... aprendem sobre as cidades... sobre... diferentes conhecimentos, então, geografia, política, matemática, português, sociologia... diferentes formas... conteúdos avançados... eu tenho... porque aí eles começam a levar suas profissões... então, professor de língua portuguesa, mais específico... psicólogo, mais específico... é... fiscal da fazenda, vai falando sobre coisas mais específicas... aprendem sobre essas áreas... há amigos que, as vezes... é interessante, né, isso... tem uns lá que são amigos há muito tempo e nunca conversaram sobre a profissão e... na Tertúlia, elas conseguem exemplificar e elas veem que... *nossa, mas você fazia isso! Era seu trabalho?! Trinta anos que tinha amizade e não sabia o que o outro fazia... porque a gente não joga essas conversas fora, né... e existem as transformações*

que eu acho as mais simbólicas... também seriam um excelente relato, assim... que quando eu cheguei lá, uma Tertuliana usava o celular smartfone, né... e... hoje, todos usam smartfone... um... eles veem o outro usando, eles vão se apoiando... eu mesmo já ensinei duas em off, né... ensinei, assim, coisas básicas... mas... eles estando conectados num smartfone é uma revolução na vida deles... porque eles conseguem estar por dentro de todos os assuntos... inclusive dos assuntos que são falsos, né... isso não é um avanço da sociedade da informação, Castel já diria, mas... eles estavam fora... e aí eles se dão conta que eles estavam fora... e é muito interessante... eles conseguem conversar com seus familiares, uma coisa que pra eles é muito importante... eles se organizam muito rápido pras coisas assim... e cirurgias, né... tem três lá que fizeram cirurgias que envolviam... um inclusive era bariátrica, uma cirurgia muito perigosa e o grupo foi muito importante... eles não têm menor receio de falar isso... “o grupo é muito importante pra mim”.

VOCÊ OBSERVA ALGUMA DIFICULDADE ENTRE O QUE FOI PLANEJADO E O QUE ESTÁ SENDO EXECUTADO?

Não... não... eu entendo... tem as dificuldades de aplicação do projeto, que envolve o ser humano em relação ao social... o ser humano em relação... me mostra um ser humano em relação que não tem dificuldade... mas... do que foi planejado pro que tá sendo executado, absolutamente não... a proposta do NIASE era que a moderação fizesse isso de tal forma e que... nós... eles iam oferecer... eles iam oferecer, não, né... ia acontecer o grupo de... de estudos e o grupo de controle... de operação, né... de controle... o grupo operacional... e... e tem as reuniões mensais do NIASE, as reuniões semestrais... então são outras estruturas do grupo de estudo... que eu tenho obrigação de participar como membro do grupo... e... as dificuldades, eu poderia falar, assim... existe uma autonomia muito grande pra mim, como extensionista... assim como tinha também no cursinho... a autonomia minha é muito grande pra fazer o que eu quero fazer... mas isso não quer dizer que o que eu quero fazer é o certo, né... e é isso que eu preciso ter sempre em mente... tanto do ponto de vista moral e ético, como do ponto de vista de seriedade, né, não posso ser ingênuo. Então, por exemplo, eu preciso ler o texto, eu preciso buscar informações, porque se eu quero destacar as coisas... eu não tenho muita experiência de vida, então se eu quero destacar as coisas, eu preciso destacar... o que que eu ofereço pra eles? A juventude e o artigo científico, que é o que eu tenho contato diariamente... então, é disso que eu preciso tá por dentro, preciso estudar, preciso estar sempre afiado... preciso ler pra

reunião de quarta-feira, preciso tá sempre muito bem planejado... se eu não faço isso, há uma falha do projeto e eu arrasto o projeto comigo... por isso que as reuniões são semanais, pra que o projeto não seja prejudicado. Eu, por exemplo, vou viajar, agora, e já temos uma... claro que se ela ficar, né... ninguém é obrigado ficar, nada... mas, ela gostou, espero que ela fique, ela vai me substituir nesses 6 meses que eu vou ficar fora, eu vou ficar em intercâmbio... então... que era a minha grande preocupação. Acreditando ou não, essa era a minha grande preocupação... para o intercâmbio, era o grupo de quinta-feira... eu tenho vários outros compromissos... alguns eu não me importo de abandonar e outros são muito facilmente administrados... agora, esse da Tertúlia, era muito delicado... e... essa moça, Sara, veio pra ajudar nesse quesito... e aí quando eu voltar, eu faço questão de voltar pra Tertúlia... é um grupo em que eu me sinto muito bem.

A PRÓXIMA PERGUNTA É EM RELAÇÃO À UNIVERSIDADE. EXISTEM ESTUDIOSOS QUE ESTÃO DISCUTINDO O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE, PARA QUE ELA ATENDA MAIS AS DEMANDAS DO MERCADO, DO SISTEMA PRODUTIVO. VOCÊ VÊ, DE ALGUMA FORMA, ISSO ACONTECENDO NA UFSCAR?

E LIGADA A ESSA PERGUNTA, A SEGUINTE, É SE ISSO TEM ALGUMA RESSONÂNCIA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA...

Eu acho que... que aí é... pura e simplesmente achismo... eu acho que sim, existem formas de atender as demandas do sistema, as demandas do capital... quando o governo sanciona uma lei que a *latts* pode ser paga, né... e não dá verba pra universidade, ele obriga a universidade a cobrar, né... então... eu não sei se é bem isso que... do ponto de vista da extensão... nem sei se é isso... se as outras universidades, lá fora, tão pensando também, né... parece que é uma coisa meio própria do desajuste político e financeiro brasileiro... agora... nas extensões... as duas que eu participei, de forma alguma, né... se poderia falar assim: mas o cursinho pré-vestibular é pra entrar na universidade, é mercado de trabalho do aluno e tudo mais... mas... é fácil falar isso de dentro da universidade, né... todo... quem que não quer ter um ensino superior hoje, ou um ensino técnico, tecnólogo... uma formação pra poder trabalhar... o problema é não ter trabalho... e... da Tertúlia, formação instrumental, é cooperação, é... né... a gente atende alguma demanda mercadológica? De forma alguma, não existe... só se a gente atendesse o mercado

editorial, com os 10, 15 livros que a gente compra... mas, não, isso não existe... agora, na universidade, eu acho assim... uma crítica totalmente pessoal minha e eu gostaria de pontuar que o NIASE nunca expressou opinião nenhuma sobre isso, então não sei... o que que o grupo pensa... mas eu acho Empresa Junior uma coisa abominável... eu não sei nem se Empresa Junior é extensão... eu não sei nem o que é... Empresa Junior... eu sei o funcionamento dela por causa de colegas... mas... eu não... acho que ela deveria existir, mas... ela precisa ser muito bem replanejada, né... aliás, ela não tem plano, né... ela existe... e por existir vão se criando o que ela é... mas não o contrário.

VOCÊ TEVE UM CONTATO COM EMPRESA JUNIOR QUANDO FAZIA ENGENHARIA DE MATERIAIS?

É, mas o contato não sai de mim... porque ainda tem os colegas... O presidente das Empresas Junior do Brasil... e existe isso... é... meu colega de infância... da minha cidade natal... então, eu tenho um contato direto... todas as férias vou lá, ele me... a gente conversa sobre assim... ele fala, eu escuto... eu não expesso, muito, opinião. Mas eu não entendo essa lógica de Empresa Junior, nem sei se seria extensão...

É UMA FORMA DE PENSAR A EXTENSÃO, DE FORMA EMPRESARIAL, TOTALMENTE DIFERENTE...

É... se fosse isso, Paulo, eu até acharia OK... não reclamaria... acho que é uma perspectiva, tudo bem. Quando eu... o meu problema é que eu acho a Empresa Junior... depois eu vou pensar se isso aí não vai ter que ser retirado... mas a Empresa Junior acaba sendo uma forma de alguns professores lavarem dinheiro... em projetos que são deles... e as pessoas entram com papel de administrador... administrar produção dos outros é fácil... entendeu, não tem muita dificuldade nisso... e... não sei... eu... existem projetos na engenharia que eu tenho curiosidade pra entender melhor, de extensão... eu até falo isso pra você, se você quiser entender melhor, assim, a diferença dos projetos, né... os projetos da fisioterapia, por exemplo, são impacto social direto, né... nossa... não tem nem o que falar... eles são impacto social direto em grandes quantidades da população de São Carlos... agora, alguns projetos que eu vejo, assim... ele... eu nem sei se eles recebem verba, também... se não recebem, também não é problema... mas... um grande problema... mas... eu não sei o impacto social disso... e o impacto social, no projeto de extensão, é

muito importante... assim como a formação teórica também do aluno, né... prática e teórica... mas teórica eu não posso deixar de lado...

VOCÊ TERIA ALGUMA OUTRA CONSIDERAÇÃO A FAZER, SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE EXTENSÃO? ALGUMA COISA QUE VOCÊ ACHA INTERESSANTE, E QUE EU NÃO PERGUNTEI?

Eu acho que... acho que você nem precisaria perguntar isso... mas eu vou comentar porque talvez seja interessante pra você pensar no futuro... que o projeto de Tertúlias, ele acontece... ele tá num momento de expansão muito grande, né... e... ele acontece em muitas cidades... tem cidades no Brasil que ele já acontece na rede municipal como disciplina obrigatória... ele dá aula de leitura que os professores não sabiam nem... por causa da má formação que as nossas universidades públicas e privadas oferecem... não sabiam muito bem o que fazer, agora a Tertúlia vem e tá dando bons resultados, né... Tremembé é um excelente exemplo disso... os gráficos do... das avaliações estaduais... criticando elas ou não... mostram que o... aumento exponencial na linguagem e no português... em suas ferramentas...

TREMEMBÉ, SERIA...?

O município. A rede municipal de Tremembé colocou Tertúlia como disciplina obrigatória... e aí os alunos da rede municipal, comparando o ano que teve Tertúlia e o ano que não teve... uma diferença, assim, gigantesca... em português, dobrou... só isso... dobrou o resultado... e Tremembé é uma cidade muito... com uma desigualdade social muito grande... em São Paulo. Outra... outra questão, também, que ela acontece no mundo, né... a Tertúlia... e que ela nasceu... a gente gosta de pontuar isso, principalmente quando eu venho falar, porque o meu grupo é um grupo de autoescolarização... mas a Tertúlia nasceu... e montaram as bases dela... você vai encontrar alguns relatos disso no livro que é chave, que é *Compartiendo Palabras*... tem na BCO... mas você encontra... ela nasceu com espanhóis, no período que a Espanha tinha mais analfabetos que o Brasil, proporcionalidade equiparada... em percentuais, claro... e... ela foi uma das ferramentas fundamentais que o autor, pesquisador, achou... que ele queria achar... na Espanha... o que as pessoas tavam fazendo pra solucionar esse problema de analfabetismo... ele achou essa atividade... que eram pessoas que se organizavam pra ler... o primeiro grupo de

Tertúlia... e nem tinha ainda tantas regras... nem tinha, inclusive, os autores juntos... eram analfabetos, semianalfabetos da Espanha, que se organizaram pra ler *O Capital*, porque eles eram sindicalistas... então... os grupos da Espanha que montaram as bases da Tertúlia, eles são lá pessoas com baixíssima escolarização... e ainda há muitos grupos, lá, com baixíssima escolarização... principalmente os que atendem as demandas de imigrantes... e que vêm desses conflitos geográficos, políticos... aqui no Brasil também há grupos... muitos grupos com baixa escolarização...

EXISTE ALGUM PROJETO DE PESQUISA VINCULADO AO PROJETO DE EXTENSÃO?

Não. Os projetos de extensão, pra nós, no NIASE, é visto com... são vistos como aqueles projetos... os participantes não podem ser tratados como experimentos... e se um dia a gente precisar do relato deles sobre a Tertúlia, aí tá numa gama... num espaço amplo, né, de muitas Tertúlias, e o relato dele se soma e se perde no anonimato. O que nós condenamos, né... é uma condenação ética, inclusive... é que se faça um projeto de extensão apenas pra colher dados pra um artigo científico... que geralmente é um relato de caso... então eu aplico um relato... eu faço um relato de caso sobre a minha experiência no... nesse grupo de quinta-feira, e chamo isso de artigo científico porque mostrou bons resultados com alguns adultos... então, nós condenamos isso tanto do ponto de vista científico como do ponto de vista de respeito com as pessoas que tão participando... a extensão tem esse caráter...

COMO SERIA, ENTÃO, O RELATO DE CASO? OU NÃO TERIA, DE FORMA ALGUMA? QUAL SERIA A FORMA ADEQUADA DE TRATAR ISSO, ENTÃO?

A gente entende... inclusive, foi um momento muito delicado, isso, pra escrever um resumo pro... evento de extensões que teve ano passado... escrevemos esse resumo... resumo curto, né... uma página... e... chegamos à conclusão que era a exposição do que era a Tertúlia, quando ela começou em São Carlos, quantos participantes tem, qual é o perfil desses participantes, e o que que a gente observa que melhorou... tudo no genérico... a gente não precisa contatar as pessoas pra pegar os dados delas e expor elas pra isso... porque seria um relato de caso fechado nele mesmo... então a gente não acha justo... e as pessoas começam se sentir que elas estão ali pra ser estudadas e começam a enxergar o

moderador... que o moderador é isso, ele garante a moderação, mas ele é um participante... ele tem que participar com a Tertúlia... inclusive eu sou visto como participante... e... eu paro de ser participante e começo a ser pesquisador... e aí as relações mudam drasticamente, porque o diálogo já não vai ser mais igualitário... queira eu... então... se realiza pesquisa científica sobre Tertúlias? Sim. Muitas. Se você jogar na... no Scielo vai sair algumas, que são nacionais... e se você jogar no... numa revista que eu vou chamar de *Hipatia*... que é onde o CREA publica, que é uma revista de domínio aberto, você vai ver que tem tantos artigos lá... sobre diferentes áreas... sobre impacto de Tertúlia em prisões... impacto de Tertúlia com crianças, de diferentes faixa etárias... Tertúlia pra prevenção de violência de gênero... Tertúlia pra prevenção de bullying... Tertúlia pra não sei o que, pra não sei que lá...que são as pesquisas que a gente tá encomendando agora... que nem eu te falei do projeto que eu pretendo escrever ainda... e... eu nem sei se vai ser isso mesmo... mas que esse tema é um tema bom pra ser analisado, é... e... como que eu faria essa pesquisa de mestrado? Eu não posso pegar o meu grupo pra usar eles pra eu fazer pesquisa... não é justo com eles... então, apesar de eu realizar Tertúlias com grupos, que me motivou a pensar isso... eu vou ter que suar pra outros lugares... mais diferentes possíveis pra entender isso... é mais científico... e a gente entende que é mais ético também...

APÊNDICE C
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ESTUDANTE 3

IDADE: 22 ANOS

CURSO: TERAPIA OCUPACIONAL – 3 ANO

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR: NÃO

QUAL PROJETO PARTICIPA: MAPEPS – Mapeamento de Práticas Populares de Saúde, em São Carlos.

COMO VOCÊ CONHECEU ESSE PROJETO?

Bom, eu fiquei sabendo... acho que meu primeiro contato foi em 2015, quando eu participei desse encontro que tá acontecendo hoje... foi o segundo encontro de Práticas populares de saúde... e... participei das oficinas, das vivências, fiquei encantada, porque na época eu tava... eu tava muito feliz com meu curso, mas a cidade... tipo, as coisas que aconteciam aqui na federal não... não que não me agradavam, mas não tinha achado uma coisa, assim, que eu... brilhasse meus olhos, assim, sabe... que eu falasse *nossa, caramba... que... muito legal isso, eu quero participar...* então... foi um momento que eu tava meio assim, e daí eu fiquei muito feliz de ter encontrado um lugar com essas práticas... eu fazia yoga na minha cidade, então... tive um contato, assim... foi muito gostoso... eu... saí de lá encantada mesmo e falei, *meu, quero participar desse projeto...quero saber mais...* aí, logo em seguida, eu descobri que eles tavam... proporcionando a ACIEPE, que é... é um... acho que é um projeto de extensão também, né... e... de práticas populares de saúde... então eu fiz... ah, mentira... antes disso, aconteceu... teve a liga... tinha uma menina, que eu chamo... uma liga de práticas populares de saúde... então eu me vinculei, assim, pra tentar puxar esse projeto pra frente... pra trazer os alunos mais pra esses conhecimentos, assim... só que acabou que não desenrolou muito, daí surgiu a ACIEPE... aí eu já entrei como bolsista da ACIEPE...

é... que foi também uma experiência muito bacana... que eu, como monitora, eu pude participar de todas as atividades que tavam acontecendo... então, os alunos iam... escolhiam uma atividade... e davam foco... e aí eu, como monitora, consegui ir em todas elas... foi muito massa.

NA ACIEPE, VOCÊ TINHA AULAS E TINHA PRÁTICAS? OU ERAM SÓ PRÁTICAS?

Isso. A gente fez... tinha aulas... mas, na verdade não eram aulas, assim... era um encontro, que eles explicavam um pouco dessas práticas... então, por exemplo, a... Fernanda, ela... coordena... é... ela mora na Ecovila Tibá... então a gente fez uma vivência na ecovila... então, ela trouxe os aspectos da permacultura... é... um pouco dessa parte mais teórica... explicando, lá, as pétalas da permacultura, enfim, tipo, essa parte mais teórica... em aula... mas também na prática a gente conversou um pouco mais sobre isso... aí a gente teve aula também de TVI... não de TVI, mas sobre a filosofia da... a animagogia... com o Adilson... enfim, tivemos aulas teóricas e práticas também.

A ACIEPE FOI QUANTO TEMPO?

Um semestre.

SEIS MESES... E FORAM VÁRIAS PESSOAS...

Sim, eram vários.... oficinairos, né... então, a gente teve oficina com o Adilson, falando sobre a animagogia... e daí ele já fez uma introdução sobre as práticas que aconteciam na ONG Círculo de São Francisco... aí a Fer veio com a permacultura... que mais que a gente teve? Hum... ah, eu não lembro, agora, de cabeça, mas... é... teve essas duas partes... a vivência e a...

ENTÃO VOCÊ PARTICIPOU DA ACIEPE E AGORA ESTÁ NO MAPEPS?

No MAPEPS, é... agora eu sou bolsista do MAPEPS... a gente tá organizando esse evento, que é o terceiro encontro de práticas populares de saúde... e eu to... também participando da organização de uma... de uma oficina na turma de medicina... pro

primeiro ano... aí a gente vai fazer uma introdução, também, sobre as práticas populares e educação popular... também com algumas vivências... a gente vai ter TVI... ah... auriculoterapia... e... respiração abdominal com o Yashiro.

DESDE QUANDO VOCÊ PARTICIPA DO PROJETO?

Do... do MAPEPS? Oficialmente, desde o começo desse ano... é... como bolsista... mas, o ano passado, eu tava como monitora, no segundo semestre.

VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE OUTROS PROJETOS DE EXTENSÃO?

Já. No meu primeiro ano, eu participei do Projeto Semente, que era... acontecia aqui na USE... é... acompanhamento de crianças com problemas... com atraso no desenvolvimento... aí era uma... um projeto da Patrícia de La Barba... ela é terapeuta ocupacional também, trabalha aqui na USE... mas foi num período... foram... assim, não foi muito intensa minha participação... eu só... eu não era monitora, nem nada, só participava mesmo... aí a gente fez algumas vivências, alguns... é... atendimentos aqui na USE, mas... eu... não me engajei muito, sabe?

COMO ESTÁ SENDO ESSA EXPERIÊNCIA, AGORA? O QUE ESTÁ REPRESENTANDO EM SUA FORMAÇÃO?

Tá. Eu também já participei de um outro projeto de extensão que eu esqueci de contar...

ENTÃO, DIGA.

É... Também participei de um projeto com a Carlinha, também terapeuta ocupacional. Ela... tem um projeto que chama... Mais um Corre... é com população em situação de rua... aí a gente... o projeto tem uma exposição com artes produzidas pelos... pelos moradores de rua, no Centro Pop... e em outros pontos... então, muito bonito, assim, a exposição, a gente montava... pra também... passar essa informação pro público, dar visibilidade pra essas pessoas... é... aí eu participei durante 6 meses também... mas também não como monitora, mais como par... tipo, voluntária, ali...

ENTÃO, CONSIDERANDO TODOS ESSES PROJETOS, COMO FOI ESSA EXPERIÊNCIA? O QUE ISSO REPRESENTOU EM SUA FORMAÇÃO?

Tá. Ah, foi muito marcante... porque eu sou uma pessoa muito... eu gosto muito de estudar, assim, me dedico, sou bem... esforçada... mas acho que quando a gente tá na prática e vivenciando aquilo, tem uma outra... tem um outro... é um outro contato, né... a gente vivencia, e daí são coisas que você nunca mais esquece, assim... você lembra... *nossa... lembro que eu fiz aquilo...* então, acho que pra minha formação, trouxe uma experiência muito grande... cada um do seu... do seu jeito, assim... acho que o MAPEPS, mais com esse contato com osicineiros e com essas práticas... é... vivenciando e sentindo, ali, o quanto ela pode interferir na minha vida, na vida de outras pessoas... é... também na formação dos grupos, lá, do... na oficina do... da medicina... é muito massa, porque... são médicos, daí a gente fica com aquela coisa, tipo, *ai... a gente tem que implantar essa sementinha na cabeça deles...* então, isso também é muito interessante... é... acho que... ah... (interrupção: fotos...) fiquei nervosa com essas fotos, aqui... vai, vamo lá... deixa eu retomar... Então, o que que ajudou na minha formação? Ah, acho que é isso, tá em contato também... o projeto da Carlinha, que a gente tava em contato com essa população em situação de rua, foi muito marcante também em ver uma outra realidade... é... tentar ter empatia com aquela situação e receber, acolher aqueles po... né... a gente tava em contato muito com o Carlos, que é um morador de rua que faz parte ativamente do projeto, militante também nessa causa... então, muito massa, assim... tá em contato com a visão dele... então... tá em contato com essa população me fez... enxergar o mundo de outra forma, assim... e, tipo, pensar em dar visibilidade pro invisível também... é... me tocou muito... participar como monitora na ACIEPE... também... *nossa... nem sei falar o quanto mudou, assim... minha vida, minha percepção das coisas...* porque... você vai vendo... vou dar o exemplo da ecovila, né... então você conhece outros estilos de vida... você acaba implantando aquele pensamento que... me foi muito... marcante, assim... tipo, hábitos que eu poderia mudar no meu dia a dia pra eu contribuir mais com o meio ambiente... e... sei lá... estar atuando no universo de forma sustentável, assim... me marcou muito, e são coisas que eu vou levando e vou passando pras pessoas que eu to em contato... então... acho que eu também, desde que eu conheci o MAPEPS, eu acho que eu respiro essas coisas das práticas populares... sempre tive muito ligada com coisa da... do cuidado... e de tentar fazer com que o outro esteja melhor, ali ao meu redor...

isso é uma característica muito minha, assim, então... saber indicar e saber... é... é trazer, dar dicas de como... o que que ele poderia fazer pra ter... pra tá um pouco melhor naquela situação... ter uma vida mais saudável... o MAPEPS me proporcionou muito isso, assim... essas práticas de saberes populares... é... acho que... já consegui indicar muitas pessoas pra fazer e conhecer... a gente também tem o TVI, né... aqui na federal... é um grupo que surgiu depois da... da ACIEPE... então, como trabalho final da ACIEPE a gente tinha... teve que fazer uma sistematização de como trazer essas práticas populares pro conhecimento dos alunos e das pessoas em geral... e daí a gente fez essa sistematização, de criar um grupo que pudesse atender essas pessoas, porque a gente ouvia muitas demandas de ansiedade, de depressão... então, como o TVI foi uma coisa que mudou... que ajudou muita gente durante a ACIEPE, a gente quis trazer pra dentro da universidade também...

O QUE É TVI?

A TVI é Terapia Vibracional Integrativa... e... é uma terapia, como o nome já diz, é vibracional porque a gente trabalha com manipulação de energia como se fosse um REIKI, mas não é um REIKI, assim, é um... é uma técnica que, então, a gente utiliza é... das cores... utiliza a cromoterapia... e a imposição das mãos... então, os aplicadores são como... canais de energia... então, eu não vou passar minha energia, eu vou ser só um canal pra pessoa que tá ali receber o que ela tem que receber, de acordo com o merecimento dela... não tem nenhum vínculo religioso... é... e daí, então, a gente faz essa imposição das mãos, tem uma conversa, assim, previamente... as vezes as pessoas... é... se abrem, falam o que tão sentindo, a gente direciona a aplicação... então, tipo, dependendo... vamos supor que a pessoa chega com... super ansiosa, cheia de trabalho, cheia de coisa pra fazer, e tá querendo um momento de tranquilidade, equilíbrio... aí, então, a gente faz uma limpeza energética, com as cores lilás... com a cor lilás... né, imaginando aquele lilás passando pelo corpo... tudo através da... do pensamento mesmo... e daí... lilás... aí, depois, o branco que é.. representa a paz, assim, pra trazer uma tranquilidade... aí, depois tem uma energização com o dourado... e finaliza com o azul que é a proteção... então, toda aquela energia positiva tá ali naquela pessoa e vai ficar protegida pelo azul... enfim...

E QUEM PARTICIPA DA TVI? QUEM SÃO AS PESSOAS QUE FREQUENTAM, QUE BUSCAM?

Então, a gente abriu pra toda comunidade acadêmica e também pras pessoas de fora... mas acho que tem uma divulgação maior pros alunos, mesmo... que a gente divulga pelo facebook, então é... na rede, ali, né... Aí as pessoas... a gente tá tendo uma adesão muito grande... tem... teve dias que a gente atendeu umas 40, 45 pessoas, assim... numa... num período... que é do meio-dia e meia às duas, que é nosso horário de almoço... aí os aplicadores são alunos, mesmo, da UFSCar que participaram do curso de TVI com o Adilson... ou que... às vezes se sentem... sentem que gostariam de aplicar... então, a gente dá uma explicadinha, mais ou menos, tem algumas... alguns cuidados que a gente tem que tomar por tá trabalhando com energia, né... então, questão de se proteger... de não ter a sua energia passando pra pessoa... então é, tipo, mentalizar que você é um canal e tudo mais... enfim, são alguns cuidados que a gente tem e... as pessoas que... que se disponibilizam a... a aplicar, são maioria alunos e tem também o Yashiro que ele... ele é oficinheiro, também vinculado ao MAPEPS... e ele aplica também TVI na ONG Círculo de São Francisco e voluntariamente ajuda a gente.

O QUE LEVOU VOCÊ A PARTICIPAR DESSE PROJETO DE EXTENSÃO?

O que me levou a participar? Ah, foi querer tá mais próxima dessas... dessas práticas... porque... eu sou uma pessoa que acredito muito pouco na... na eficácia da medicalização... assim, eu acredito que tem uma eficácia pra alguns casos, mas a gente tá medicalizando a vida, né... então, acredito muito nessas outras formas de cuidado... então, foi uma coisa que me chamou muito atenção... falei, *meu, quero tá aí...*

SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO REPRESENTA ALGUM GANHO CURRICULAR? TEM ALGUM CRÉDITO NO SEU CURSO?

Acho que sim. Como projeto de extensão, acho que eu tenho horas... mas, assim, eu sou muito desligada pra essas coisas... eu não... eu sei que eu... acho que entra em alguma... acho que entra como projeto de extensão.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES?

É... sim...

QUAL A FORMA DE AVALIAÇÃO DA SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO?

Então, enquanto eu tava na ACIEPE, eu escrevi um relatório... de todas as práticas que eu participei... foi... eu entreguei esse documento... ficou enorme, na verdade... mas eu ainda não tive... a gente não teve tempo de conversar sobre ele... não tive um retorno, assim... No MAPEPS, ainda não, também... não sei como é que tá sendo... mas eu participo de todas as reuniões... acho que... eles têm esse controle... na verdade, eu que faço esse controle, né, das pessoas que vão e participam, mas acho que é só essa presença, mesmo...

E COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO?

Ah, eu acho que... eu dou meu melhor, assim... acredito que... tudo que eu faço, na verdade, eu tento... tá ali de corpo presente, dando meu melhor... e acredito que eu... tenho conseguido isso, assim. Dei uma desligada no meu celular... porque as vezes você fica, né... tipo... vai pra outro... pra outro mundo assim... então, quando eu to participando... durante as aulas, ou durante as reuniões, eu tento... nem pegar ele... isso é uma coisa que eu consegui... adquirir, assim, esse hábito que eu nem... nem penso nisso... acho que eu... ah, avalio que é uma participação boa, sim...

DE QUE MANEIRA A PARTICIPAÇÃO NESSE PROJETO CONTRIBUI PARA SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

Nossa, acho que muito... porque... faço terapia ocupacional... é uma profissão da área da saúde... então eu vou tá... cuidando das pessoas, acho que o tempo todo, assim, então... o quanto eu puder indicar e auxiliar com relação a esses outros saberes populares... acho que vai ser... acho que entra nisso, assim, essa indicação... desvinculação um pouco da medicalização pra outros tipos de cuidado...

SUA PARTICIPAÇÃO NESSE PROJETO TEM ALGUMA IMPLICAÇÃO EM TERMOS SOCIAIS?

Bom, eu acredito que sim, porque como é um projeto de práticas populares de saúde acaba... não tendo aquela... não sendo... excludente, digamos assim... em termos de... é... como é que fala?... é... você ter uma classe social, você precisar pagar por aquelas práticas... então, ainda mais agora que tá sendo implantado no SUS, é... a gente tá lutando por essa causa, essas práticas populares estarem e serem implantadas no SUS, acho que é um ganho social muito grande, porque... acho que... a yoga... as vezes as pessoas... esses conhecimentos da meditação... as pessoas de uma classe social mais baixa, as vezes, nem ficam sabendo sobre isso... não tem esse tipo de conhecimento, não tem acesso... então, estar vinculado nesse projeto que tá visando e milita por essa inclusão dessas práticas no SUS atinge diretamente essas pessoas, tem um ganho social muito grande, assim.

VOCÊ ACREDITA QUE EXISTE TAMBÉM ALGUM IMPACTO POLÍTICO NESSE PROJETO?

Uai, com certeza. É... deixa eu ver... acho que nesse rol dessa implementação, mesmo, né, a gente trabalha com a política, essa militância de tá incluindo... e de resistir, ali, contra os cortes... não sei, talvez entra nesse sentido, assim, de militância, mesmo.

VOCÊ OBSERVA ALGUMA MUDANÇA EM SUA TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA, PROFISSIONAL, SOCIAL, A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO NESSE PROJETO?

Sim... ah, eu digo que... desde que eu conheci a TVI... que foi uma coisa que mudou muito, assim, minha vida... é... eu... eu lembro que eu saía de casa, assim, vindo pra faculdade, eu já tava... rezando, entrando em contato com os meus... anjinhos da guarda, ali, aplicando um TVI em mim... então, as vezes, eu passava pela rua, eu via, sei lá, um morador de rua, e daí eu já queria aplicar um TVI nele, assim, mentalmente... enfim, eu acho que... tive várias... estando em contato com essas práticas eu mudei muito meu estilo de vida... é... fui me direcionando muito pra isso, assim, tanto que a gente construiu e criou esse grupo de TVI... então, também é uma par... uma coisa que virou parte da minha rotina, participar desse grupo e tá ali toda quinta-feira no horário do almoço... é... acho que todo mundo que eu converso eu acabo entrando nesse assunto porque é uma coisa que eu respiro no MAPEPS, assim... to tempo todo participando do

evento e daí... a gente tá fazendo o evento e eu to na divulgação, então... várias pessoas que eu converso acabo entrando nesse assunto, falando, *meu, vamo lá, vai ter um encontro...* e desde a ACIEPE também que eu tava como monitora eu virava e mexia... a gente entrava no assunto da ACIEPE, falava, *meu, você conhece, já ouviu falar, tem um grupo assim, assim, assado... é...* não sei, acho que eu me envolvo bastante.

AS ATIVIDADES DO PROJETO RESULTARAM EM ALGUMA MUDANÇA NA VIDA DAS PESSOAS, DOS DESTINATÁRIOS DO PROJETO? 22;58

É... bom... eu não... eu vou falar de uma coisa que eu ouvi, mas que eu não tava muito presente... o MAPEPS tem também um... um grupo que é o de educação... é o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Popular de Saúde... o EDPOP-SUS... organizado pela Wal também... e... tem participação ativa de muitos agentes comunitários de saúde... e daí, eu fiquei sabendo que eles... muitos deles fizeram o curso e já botaram em prática no sis... no... serviço onde eles estão atuando... fizeram grupos, oficinas... é... colocaram em prática mesmo o que eles aprenderam e... trouxeram até, pra expor... acho que foi ontem no encontro... fizeram painel, trazendo dessas experiências... então, acho que... esses projetos tão trat... tá atingindo muito a parcela ativa da população, já, na sociedade e daí... a partir disso... tá chegando na população, assim...

VOCÊ OBSERVA ALGUMA DIFICULDADE ENTRE AQUILO QUE FOI PLANEJADO, NO INÍCIO, E O QUE FOI EXECUTADO NO PROJETO?

Ah, não... porque... vou dar... vamos falar sobre o encontro, né... que a gente... tá acontecendo... a gente faz reuniões, mensalmente, assim... então, tudo que... e a Wal também, ela é uma pessoa que é muito atenta e cuidadosa... então ela me manda vários e-mails, esclarecedores e pontuais, assim, *ó, falta isso, vamos correr atrás disso...* então as coisas e as informações ficam muito claras, assim, por conta das reuniões e dos e-mails que a gente troca, que ela é muito... muito ativa, assim, nessa comunicação comigo... então, eu não fiquei muito perdida, não... eu... to bem satisfeita, assim com o planejamento e a execução.

EXISTE ALGUMA RELAÇÃO ENTRE ESSES PROJETOS DE EXTENSÃO CITADOS E PESQUISA?

É, então... hum... tem... acho que poderia ser pesquisado... a gente poderia entrar com... fazer... tipo, tirar alguma coisa disso tudo... eu até to pensando... ainda não... não sei como, não sei o tema, mas tenho algumas ideias, assim... mas acredito que sim.

PARA SUA PESQUISA?

Pra minha... é...

MAS VOCÊ NÃO CHEGOU A DESENVOLVER NADA DE PESQUISA, AINDA...

Não, ainda não, ainda não... mas tenho ideias...

E VOCÊ CONHECE ALGUÉM QUE JÁ TENHA, A PARTIR DOS PROJETOS EM ANDAMENTO, DESENVOLVIDO ALGUMA COISA DE PESQUISA?

(Silêncio)

Ai, eu acho que na minha turma, com certeza tem... eu não sei... eu acho que tem uma... enfim, eu não vou falar porque eu não tenho tanta certeza... mas eu acredito que sim.

EXISTEM PESQUISAS QUE ESTUDAM O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE E UM CRESCENTE INTERESSE EM ATENDER AS DEMANDAS DO SISTEMA PRODUTIVO. VOCÊ ACREDITA QUE ISSO ESTEJA ACONTECENDO NA UFSCAR?

Calma... então, você tá me perguntando se eu vejo... internacionalização da universidade... e essa internacionalização seria um foco mais pra produção... É... então, eu tenho alguns relatos de uns amigos que fazem produção... mas daí acho que... é uma... é a área deles, né... mas tem alguns que... que reclamam, assim, por... pela produção ser tão imersa no mercado, na indústria... e linha de produção mesmo... é... e visando a produção e o consumo... e... meio que fora do que eles acreditam, assim, enquanto pessoas... então, eu tenho várias pessoas que estudam e tão na área da produção que tão

muito mal, assim... psicologicamente... viram que não é isso que eles querem... pra vida deles, assim, então...

LIGADA A ESSA PERGUNTA PRECEDENTE, ISSO TEM ALGUMA RESSONÂNCIA NA EXTENSÃO? VOCÊ VISUALIZA ALGUMA RESSONÂNCIA NA EXTENSÃO DA ÁREA EM QUE ATUA?

Não sei se eu entendi, repete...

ESSE PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO ESTÁ FAZENDO COM QUE A UNIVERSIDADE ESTEJA ATENDENDO AS DEMANDAS DO SISTEMA PRODUTIVO? ISSO TEM ALGUMA RESSONÂNCIA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA QUE VOCÊ DESENVOLVE?

Tá, você diz na extensão... no meu projeto? Não, como assim? ...na extensão da...

DE UMA FORMA GERAL, RESSONÂNCIA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ÁREA EM QUE VOCÊ ATUA

Tipo, na... as pessoas que tão aqui... Tá... acredito que sim... eu vou falar por experiência própria, assim... com as pessoas que eu convivo mais... é... tem alguns que sofrem muito... se bem, num lugar, que, tipo, entraram achando que fosse uma coisa, na verdade... se depararam com outra, completamente diferente... eles estão nesse processo de... *pá... eu já fiz quatro anos... não vou desistir agora... eu vou concluir...* mas aquela coisa que eles vão sentindo, assim, tipo, de chegar... de tá num estado depressivo já avançado... porque não concorda com aquilo... não concorda com a forma com que é dada... mesmo assim, eles são obrigados a ir na aula, então... concluir, não vai abandonar no meio, porque, também... família fez um puta esforço pra ele tá aqui... mas tem consequências na vida, assim...

E TEM RESSONÂNCIAS TAMBÉM NA ÁREA EM QUE VOCÊ ATUA? VOCÊ CHEGA A ENXERGAR ALGUMA IMPLICAÇÃO NOS PROJETOS EM QUE VOCÊ PARTICIPA?

Então... no TVI a gente consegue ter um contato muito grande, por conta de ser um espaço de escuta, né... aberto pras pessoas chegarem e... conversarem com a gente sobre isso... então... muitas.

MAS E NO PROJETO QUE VOCÊ PARTICIPA?

No MAPEPS?

NO MAPEPS, NA ACIEPE...

(Silêncio)

Ai... não consigo fazer uma relação...

VOCÊ TERIA ALGUMA OUTRA CONSIDERAÇÃO A FAZER ACERCA DE SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE EXTENSÃO? OU ALGUMA COISA QUE EU DEIXEI DE PERGUNTAR QUE VOCÊ ACREDITA QUE SERIA INTERESSANTE QUE EU SOUBESSE? QUE SERIA INTERESSANTE ENTRAR NA MINHA PESQUISA?

Ah, não sei... eu acho que a gente abrangeu tudo, assim... é uma coisa que me marcou muito, que foi isso que eu já falei... hum... é... acho que uma coisa que eu não falei é que tá em contato com projeto de extensão, a gente tá em contato com pessoas que já estão há mais tempo na faculdade, na universidade... tem esse conhecimento... maior, assim, acerca de vários assuntos... Então é uma troca muito grande... fico muito... honrada, assim, de tá do lado da Wal, que foi... nossa, uma mulher... sei lá, nem sei colocar em palavras... o quanto ela é foda naquilo que ela faz... o quanto ela lutou por ter tudo isso que a gente tá tendo, assim... então é só... fico muito agradecida, assim, de tá tendo essa oportunidade... tá em contato com pessoas que lutam por coisas que eu acredito... assim, é muito massa, também, ter dentro da universidade um espaço que eu me sinta tão... contemplada... em relação às minhas... é... filosofias de vida que um dia eu gostaria de buscar, assim... então... sei lá... me sinto confortável, assim, tipo, *ah, então vem aqui, a gente também pensa assim...*

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA

PROFESSOR 1

Projetos:

Cinema na Escola: uma proposta de experimentação visual, cultura e educação (Projeto, 2016)

Disciplina Eletiva com estudantes do ensino médio e fundamental na Escola Estadual Conde do Pinhal: Dispositivos de Criação Audiovisual (Projeto, 1º semestre de 2017)

Oficinas de Experimentação Audiovisual nas Escolas de São Carlos e região: reflexões, perspectivas e propostas (Projeto, 2º semestre de 2017)

Cinema na Escola: uma proposta de experimentação visual, cultura e educação (Evento: 2º semestre de 2017).

A primeira questão é sobre a vinculação do projeto Oficinas de Experimentação Audiovisual a um programa de extensão. Pelo que percebi, não há, nesse momento, essa vinculação: o projeto é um projeto isolado que nasceu daquela oficina que você ofereceu para os professores da rede, em 2016, e nesse ano, com a criação do grupo (2 professores da UFSCar, 2 estudantes de pós-graduação, e 2 da graduação - é isso?) Vocês ofereceram à Escola Conde do Pinhal. Queria que você me esclarecesse se é isso mesmo ou se entendi errado?

Na verdade, as Atividades de Extensão que ofertam as Oficinas de Experimentação Audiovisual (que totalizaram três Atividades com o fim deste segundo semestre de 2017 – anexo os projetos) foram vinculadas ao programa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” processo: 23112.000862/2002-76, coordenado pelo Prof. Celso Conti, do Departamento de Educação. Esta vinculação se deve à possibilidade de as Oficinas atenderem à demanda da Lei 13.006 de 2014, que altera o artigo 26 da Lei 9.394, da LDB de 1996, e obriga as escolas a trabalharem, de modo a incluir em seus projetos pedagógicos, com o mínimo de 2 horas mensais de cinema nacional. A ausência de parâmetros e materiais para este trabalho é o que fomenta nossos projetos de estudo e atividades de extensão. Daí termos iniciado nosso trabalho ofertando um curso de extensão (ProEx UFSCar) na modalidade aprimoramento em parceria com a EFAP/SP,

Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, via Diretoria de Ensino São Carlos. Este curso foi no segundo semestre de 2016 e a primeira vez que trabalhamos as Oficinas, referenciados na segunda edição do projeto nacional Inventar com a Diferença, que elabora o embrião dos dispositivos de criação audiovisual. A ideia desta Atividade de aprimoramento era formar um grupo de trabalho de professores e replicar as Oficinas nas Escolas (Atividade: “Cinema na Escola: uma proposta de experimentação visual, cultura e educação” processo: 23112.003516/2016-10, de 12/09/2016 a 05/12/2016).

No primeiro semestre de 2017 mudamos de ideia. Explico o porquê. Como pesquisamos Educação Visual há muitos anos, foi fácil notar o abismo entre a produção dos professores com os quais trabalhamos e aquela apresentada pelos estudantes de graduação em pedagogia (a comparação foi possível pela oferta, no 2s de 2017, da disciplina optativa Educação, Linguagem e Arte, na qual trabalhamos os dispositivos aplicados nas Oficinas). A diferença notada foi basicamente no repertório técnico incorporado por estas diferentes gerações. Digo incorporação de repertório técnico me referindo às modalidades de visualidade e audição dos veículos midiáticos, principalmente a TV e o Jornal Impresso, no caso dos professores e as multiplataformas de difusão digital, no caso dos estudantes de pedagogia. Os casos são distintos e educam as visualidades e sonoridades de seus espectadores de modo diferente.

Daí a necessidade de trabalhar com os estudantes diretamente na Educação Básica, por uma dificuldade em pensar referenciais de trabalho que considerem o processo de educação visual específico desta geração. O objetivo longínquo é voltar a trabalhar com os professores, tendo esta experiência como referência e material.

É por este motivo que a Atividade se vincula ao Programa de Políticas Públicas e Gestão em Educação, porque a atividade fim é respaldar o trabalho com cinema na escola em relação à Lei 13.006/14.

A UFSCar tem vários projetos isolados, mas os relatórios da PROEX esclarecem que eles têm diminuído com o tempo e tendem a desaparecer por seu caráter provisório e fragmentado. A universidade quer que os projetos estejam ligados à Programas de Extensão, aos Departamentos. O projeto Oficinas de Experimentação Audiovisual vai fazer parte daquele programa que vocês estavam comentando aquele dia? Vai ser reformulado? Que programa era aquele? Qual a perspectiva para o futuro do projeto das Oficinas?

É verdade, a UFSCar tende a incentivar o vínculo a programas departamentais. Na verdade, se me lembro da discussão, ela é mais ampla e em algum momento se vincula ao estabelecimento de recursos. É algo meio assim: os projetos que não se vinculam aos programas, por sua vez, vinculados a algum departamento, acabam não sendo sediados em uma unidade acadêmica e ficando como atividades de um docente, isoladamente, como você coloca. A não vinculação a uma unidade acadêmica acaba resultando em uma dificuldade de caracterizar a Atividade institucionalmente e o Ministério da Educação cria problemas em alocar verbas para Atividades desvinculadas de unidades acadêmicas. Mas isso é o que me lembro de relance, viu Paulo, fui conselheiro de Extensão pelo DED por 4 anos e as discussões do Conselho são muitas, e muito acaloradas às vezes. Mas acho que existe documentação sobre isso no site da ProEx, ou na própria Pró-reitorias (o site foi alterado em 2017 e não sei se migraram toda a documentação).

Sobre a vinculação futura das Oficinas. Como a Atividade cresceu e ampliou seu raio de ação, provavelmente constituiremos um Programa específico que trabalhe na transversalidade do Cinema com a Educação em espaços formativos (escolas, museus, centros comunitários). Claro que continuaria sendo uma questão de Políticas Públicas, mas a ampliação incluiria o desenvolvimento de Laboratórios de estudos e criação e de materiais didáticos, podendo expandir o raio de ação, inclusive, da escola para outros espaços.

O Programa que eu comentei contigo é o PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS E DE EXTENSÃO DA PEDAGOGIA – PIAAEP, ele ficou pronto, mas não teve Atividade Vinculada a ele ainda (Anexo), e atenderá especificamente ao curso de pedagogia, e tem como objetivo principal abrigar Atividades de Extensão desenvolvida por ou com alunos de graduação do curso de Pedagogia. As Atividades sempre serão coordenadas por um Docente, pois os estudantes não possuem a vinculação necessária para ofertar uma Atividade de Extensão, mas o objetivo é que as Atividades sejam planejadas em seu princípio com, pelos e para os graduandos.

No caso das Atividades das Oficinas, este programa seria muito restritivo. Seria possível, mas nosso intento é ampliar e constituir um novo Programa, pensando já naquela dobra que comentei antes, voltar a trabalhar com professores, educadores, formadores e monitores, tendo por base o material desenvolvido neste momento das Oficinas. Então o que pensamos é isso, uma Atividade de Extensão que para se fazer extensão de fato, precisa se reformular.

Sobre o projeto: Quantos professores da Escola Conde do Pinhal participam da aplicação dos dispositivos? Quantos alunos participam? 40 em cada grupo? São 2 grupos: um com alunos do quinto ao nono ano e outro com alunos do ensino médio? Quais foram as temáticas dos dispositivos a partir do segundo semestre de 2017?

Três professores. Um de filosofia e sociologia, uma professora de Artes e uma professora de Língua Portuguesa. Mas no caso das disciplinas eletivas (a Escola Estadual Conde do Pinhal é uma escola de ensino integral e conta com disciplinas eletivas, de caráter temático e transdisciplinar) a atuação dos professores é mais diagonal do que propriamente disciplinar.

Tivemos, no ano de 2017, duas turmas, uma de Ensino Médio (as eletivas não são seriadas, as turmas mesclam estudantes do mesmo nível Fundamental II e Médio) com estudantes do 1º, 2º e 3º ano em 35 estudantes no total; e uma segunda turma de Ensino Fundamental II – ciclo 2 (8º e 9º ano), com 37 estudantes. Foi um total de 72 estudantes em cada semestre; isso porque ofertamos uma eletiva no primeiro semestre – de duas turmas de 72, e outra eletiva no segundo, também com duas turmas e 72 estudantes no total. As disciplinas foram diferentes, no primeiro semestre (Atividade “Disciplina Eletiva com estudantes do ensino médio e fundamental na Escola Estadual Conde do Pinhal: Dispositivos de Criação Audiovisual”, processo: 23112.002017/2017-96, de 13/04/2017 a 10/07/2017) trabalhamos alguns dispositivos de criação audiovisual definidos pelo projeto do Inventar com a Diferença, para o segundo semestre (Atividade: “Oficinas de Experimentação Audiovisual nas Escolas de São Carlos e região: reflexões, perspectivas e propostas”, processo: 23112.001095/2017-73, de 02/06/2017 a 22/12/2017) nós desenvolvemos dispositivos próprios (essa fase você acompanhou um pouco), que partiram de necessidades próprias dos estudantes da escola e dos participantes da equipe, que formularam os dispositivos como parte do processo de trabalho com os estudantes da Escola em seus processos de relação com o espaço escolar e suas relações de sociabilidade. Também desta necessidade é que foi formulado o objeto de pesquisa de cada participante da equipe, porque o princípio que norteia nossa ação de ensino, de pesquisa e principalmente de extensão é partir da singularidade local/temporal, do contato, e dele buscar referências de entendimento, reflexão e trabalho, tomando como princípio os pensadores da Filosofia da Diferença, especialmente o trabalho do Rancière no “O Mestre Ignorante”.

Foi deste movimento do 2s que os dispositivos se diferenciaram em: Dispositivo Temático (que teve como tema a Violência), Dispositivo Corpo (trabalhou referenciais cênicos e de performance), Dispositivo Arte (trabalhou principalmente com fotografias na temática do autorretrato – aqui entrou um trabalho muito interessantes sobre as redes/mídias sociais) e o Dispositivo Filme-Carta (trabalhou aspectos da roteirização, edição e montagem cinematográfica). O Ensino Médio foi dividido em 4 grupos, cada um com uma série de 8 dispositivos cada, a serem realizados ao longo do semestre, além do evento que fizemos na UFSCar reunindo as duas turmas, o Jardim Sensorial. O Fundamental foi dividido em 3 grupos, que realizaram um conjunto de 8 dispositivos escolhidos dentre os dispositivos realizados no Médio, então os grupos do Fundamental passaram por parte de todos os subgrupos do médio.

Ficou bastante claro, depois da entrevista e de ter participado de algumas das reuniões de preparação, que o projeto está diretamente ligado à pesquisas em andamento. Como você vê essa utilização da extensão para realizar pesquisas? Seria a extensão uma ferramenta para se fazer pesquisa?

No nosso caso não haveria como não ser. Nosso próprio propósito não se realizaria, tendo em vista o objetivo principal das Atividades que ofertamos, que é subsidiar os trabalhos com cinema na escola tendo em perspectiva a Lei 13.006/14. Existem outros trabalhos deste tipo em andamento, alguns com resultados parciais apresentados, mas nenhum deles na perspectiva que propomos, de desenvolvimento de material e dinâmicas de trabalho que possibilitem o desenvolvimento de formas de trabalhar com o cinema na escola. Essa redundância é importante, porque não objetivamos produzir um material fechado, mas subsídios referenciais para o desenvolvimento de um trabalho próprio. Claro, nenhuma turma é igual a outra, nenhuma escola possui características humanas e relacionais que se repliquem de forma tão coincidente e é este material que procuramos e tentamos sensibilizar nos professores para que procurem, esta é a matéria prima do cinema quando vai para a escola e é trabalhado sob seu aspecto de experiência (no caso do cinema na escola o objeto é a experiência cinematográfica, mais do que o filme como produto final).

Se nosso objetivo é a singularidade, ela precisa partir de um movimento de pesquisa que se articule em ensino e extensão, mas um ensino que seja extensão e uma extensão que não se desvincule do movimento de pesquisa. Isso porque não considero

possível que se desvincule essas “instâncias” de modo a usar uma como ferramenta da outra, porque elas só se separam no plano ideal e didático, na feita elas são fluxo, bem no princípio da qual elas emanam como ideias, que é o da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão (<http://www.proex.ufscar.br/sobre>). É pobre o material que trata sobre a indissociabilidade, espero um dia conseguir escrever melhor a este respeito. Mas é isso, se o processo se dá na transversalidade não é costura de partes originalmente separadas em ensino, pesquisa e extensão, e isto que digo não é genérico, imagino, e conheço, quem trabalhe de forma costurada e instrumentalize a extensão como local de pesquisa e divulgação de pesquisa. Então o que digo a este respeito diz respeito às nossas Atividades, que só são possíveis de se realizar desta maneira, sem a pesquisa não seria efetivamente extensão e ambas se dão, se realizam e movimentam em espaço formativo, na realização das Oficinas. Quero dizer, também estamos aprendendo quando ensinamos, certo? Na verdade, no meu caso, eu diria que mais aprendo quando ensino.

Retomando nosso objetivo longínquo, o ciclo de atingirmos nosso principal desejo passa por esta trajetória de desenvolver (pesquisa), na extensão, modos de ensinar e aprender, e isso não é possível de maneira dissociada.

Paulo, acho que por hora deve ser isso. Estou à disposição para ajudar no que precisar, como sempre. Mas pode ser que eu demore um pouquinho para responder em alguns momentos de tumulto. Não significa nada além de que estou um pouco sobrecarregado essa época.

Os relatórios das Atividades ainda estão sendo feitos, se quiser posso enviá-los a você quando estiverem prontos.

APÊNDICE E
APONTAMENTOS
CONVERSA COM A PROFESSORA ROSELI RODRIGUES DE MELLO
(Texto conferido e aprovado pela Professora Roseli)

Primeiramente a professora Roseli quis saber o que eu estava pensando, então apresentei alguns aspectos do trabalho que estou fazendo, comentei que o objetivo da pesquisa é analisar a participação dos estudantes de graduação em projetos de extensão universitária, de que maneira essa participação impacta sua formação. Eu disse que está sendo difícil localizar estudantes participando de projetos. Comentei que estou analisando a área da educação e em vários projetos não há estudantes diretamente envolvidos, ou há somente um ou dois. Falei dos estudos que fiz, conectando a perspectiva da extensão com as novas ideias acerca de universidade, voltadas para o mercado produtivo, sobretudo considerando os estudos do professor João dos Reis, para quem a universidade brasileira entrou em um processo de internacionalização que vai reorganizando suas ações e o desenvolvimento de um tipo de conhecimento voltado para o mercado, o *conhecimento matéria-prima*. Acredito que esse tipo de mudança tem impactado também a extensão universitária, no sentido de que ela deixa de ter relevância no cenário universitário, enquanto dimensão formativa, ao lado do ensino e da pesquisa, de maneira que há projetos extensionistas basicamente servindo de ferramenta da pesquisa.

A professora comentou que essa discussão sobre a desvalorização da extensão frente à pesquisa é antiga, que muitos projetos extensionistas têm realmente cunho experimental, ou estão voltados para a pesquisa, de maneira que não respondem às reais necessidades da sociedade, o que ela também tem criticado.

Mas ela acredita que a questão da extensão não pode ser considerada unicamente desde essa perspectiva. Segundo ela, a UFSCar tem um grande histórico extensionista, e fez uma breve retomada da caminhada da extensão na universidade, onde atua desde o ano 2002, quando retornou ao país, após realizar seu pós-doutorado.

A professora Roseli lembrou que seria possível analisar a extensão a partir de três décadas distintas: primeiramente, a década de 1990, quando certo tipo de extensão muito praticado, voltado para cursos de formação, foi sendo questionado, pois se buscava uma inserção maior da universidade em seu meio, a partir das demandas sociais. Depois, na década de 2000, houve um verdadeiro *boom* de projetos extensionistas, com a criação do PROEXT, pelo governo federal, e o financiamento governamental muitas vezes

superando os valores destinados à pesquisa. E, finalmente, a década mais recente, a partir de 2010, quando houve um duplo recuo: por parte dos professores extensionistas, que se depararam com uma clientela nova na universidade e por parte do governo, com diminuição do financiamento.

A professora Roseli, porém, reforça a mudança no perfil dos estudantes como razão principal para um arrefecimento nos projetos extensionistas desenvolvidos. Segundo ela, a nova geração que chegava à instituição, nessa terceira década apontada, apresentava duas características diferentes: a) uma advinda diretamente do ensino médio, sem experiência de trabalho, apresentando uma certa *forma de estar* nas situações sem se deixar envolver por elas, como se os jovens não percebessem em si próprios potências de resposta às problemáticas do mundo, uma exacerbação da individualidade que teria de certa forma diminuído a capacidade de interlocução com o outro, em suma, certa falta de sentido de pertença, de participação de um coletivo – mesmo o acadêmico – que gerava muitos conflitos e foi conduzindo o corpo docente extensionista a selecionar minuciosamente aqueles considerados minimamente capazes de responder às necessidades de relação entre a universidade e coletivos não universitários externos à instituição; b) estudantes advindos de grupos específicos, historicamente marginalizados, e que trazem para dentro da universidade demandas que antes estavam fora dela – a professora entende que esse perfil é muitas vezes entendido pelos professores universitários como um perfil de fragilidade, de modo que muitos professores diziam não querer *cuidar* dos universitários nos projetos, mas de ter necessidade de haver projetos de extensão para atendê-los; mencionou o PIBID como um projeto mais afeito ao perfil desses alunos. Por conta disso, decresceu a participação direta dos estudantes nas atividades como integrantes, passando para participantes (público alvo) de modalidades de extensão como as ACIEPES.

Essas dificuldades apresentadas pelas novas gerações de universitários, segundo ela, não podem ser analisadas enquanto fruto de uma maior estratificação social no interior da universidade, derivada da ampliação do acesso através das novas políticas públicas. Aliás, para a professora, é justamente entre as camadas antes excluídas da universidade (negros e indígenas, por exemplo) que hoje se encontram candidatos com perfil mais centrado, capaz de desenvolver adequadamente as atividades extensionistas. A grande maioria, ao contrário, parece ter bastante dificuldade de entender a extensão como movimento de diálogo, de encontro entre a universidade (da qual não se percebem representantes) e a sociedade (o outro).

Ela contou o histórico de desenvolvimento da pró-reitoria de extensão da UFSCar, suas normativas e a importante implicação da universidade na criação de uma política nacional de extensão universitária. Indicou nominalmente três docentes do Departamento de Engenharia de Produção como atores centrais dessa história.

Assim, a professora Roseli pediu que eu conversasse com o orientador sobre essa perspectiva, de maneira a definir melhor o enfoque da pesquisa. Sugeri que poderia ser a relação entre os extensionistas dessas diferentes fases: aquela da década de 2000 e essa mais recente, de maneira a pontuar essas diferenças e discrepâncias. Se considerarmos que isso aumentaria o número de pessoas para o levantamento de dados, até seria interessante. Essa análise, por outro lado, parece entrar em questões mais subjetivas, de cunho psicológico... poderia ser analisado como fenômeno da indústria cultural?

A professora Roseli também propôs um diálogo a três sobre essas questões, se colocando à disposição para ajudar. Acredito que sua experiência nesse âmbito da extensão seria muito útil para orientar melhor a pesquisa. Ela pode indicar alguns extensionistas egressos que talvez possam colaborar com a pesquisa e apresentar estudantes atuando como extensionistas.

ANEXO 1

PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO EMANCIPADORA? A QUESTÃO DA FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA ATRAVÉS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Pesquisador: LUIZ ROBERTO GOMES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 72772417.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.320.455

Apresentação do Projeto:

A pesquisa discute a indissolubilidade ensino, pesquisa e extensão que está estabelecida pela Constituição Federal de 1988. Entretanto, a extensão universitária, aspecto relevante da vida acadêmica e responsável pela relação da universidade com a sociedade, ainda é um âmbito de distintas percepções, segundo o modelo educativo predominante na sociedade. Para o neoliberalismo, a formação do indivíduo autônomo deve prepara-lo para o domínio das novas tecnologias. A universidade, por sua vez, é espaço de pesquisa e inovação do conhecimento, de observação e transformação da realidade, articulando uma multiplicidade de perspectivas maiormente vinculadas aos saberes e grupos hegemônicos. Atualmente, porém, enfrenta crises que exigem novas escolhas e posicionamento político. Nesse sentido, os espaços institucionais construídos ao longo de sua trajetória representam importante conquista. E a extensão é um desses espaços.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo maior da pesquisa é compreender os efeitos da participação de estudantes de graduação nos projetos de extensão universitária, relativos à sua emancipação, num contexto de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.320.455

semiformação cultural.

Objetivo Secundário:

Um primeiro estudo pretende analisar a identidade da extensão universitária, sua constituição ao longo do tempo, sua relação com o ensino e a pesquisa e o lugar que ocupa na formação de nível superior. Para isso, teremos que contextualizar a instituição universitária dentro do modelo de desenvolvimento econômico neoliberal, esclarecendo algumas das implicações desse modelo na organização da vida acadêmica, de maneira especial o papel que a extensão tem desempenhado em sua dinâmica de interligar universidade e sociedade. Um segundo momento da pesquisa corresponde à análise da proposta extensionista da Universidade Federal de São Carlos, procurando pontuar seus principais objetivos e metas para, em seguida, investigar um projeto de extensão específico, do departamento de Educação da Universidade, de modo a triangular os aspectos concretos formativos dessa intervenção extensionista com as propostas documentais e a realidade do modelo universitário que se configura de fato.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo informações do pesquisador:

A pesquisa apresenta riscos mínimos, como desconforto e constrangimento inerente à concessão de entrevista, seja pelos alunos ou professores. Pretende-se evitar qualquer tipo de constrangimento aos participantes, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Benefícios:

Denunciada em sua versão colonizadora e criticada como equívoco responsável pela descaracterização da instituição universitária, a extensão segue buscando seu espaço e sua relevância no interior da universidade. Espera-se, com essa pesquisa, colaborar para a compreensão mais adequada da dinâmica da extensão universitária, sua inserção no âmbito da graduação e seus possíveis alcances e limites na formação do ser humano autônomo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O debate central sobre a identidade da extensão, sua constituição ao longo do tempo, sua relação com o ensino e a pesquisa e o lugar que hoje ocupa na formação de nível superior são pontos relevantes na temática apresentada e toda sua construção metodológica proposta.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.320.455

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O termos de apresentação obrigatória foram devidamente apresentados para esta pesquisa, como a Folha de Rosto, PB informações básicas do projeto e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Recomendações:

Vide conclusões

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador aponta que estudantes e professores serão entrevistados, no entanto, apresenta uma carta-convite para os professores, dando a entender que o TCLE é somente para alunos. Assim, ressalta-se que o TCLE deve ser aplicado para alunos e professores, sendo que o que foi apresentado neste sistema pode ser utilizado para ambos.

Assim, o pesquisador deve aplicar o TCLE para professores e alunos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_941603.pdf	13/07/2017 08:33:44		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_EDUCACAO_EMANCIPADORA.docx	11/07/2017 15:47:44	LUIZ ROBERTO GOMES	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTA_CONVITE_ENTREVISTAS.docx	11/07/2017 15:45:28	LUIZ ROBERTO GOMES	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTAS.docx	11/07/2017 15:43:59	LUIZ ROBERTO GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AUTORIZACAO_PROFESSOR_RESPONSAVEL.docx	11/07/2017 15:41:47	LUIZ ROBERTO GOMES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	11/07/2017 15:38:14	LUIZ ROBERTO GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_JOSE_PAULO_GATTI.docx	11/07/2017 15:33:33	LUIZ ROBERTO GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.320.455

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 07 de Outubro de 2017

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br