

A extensão como alternativa para reinventar a Universidade

Autora: Ivanise Monfredini

Instituição: Universidade Católica de Santos – Brasil

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

email para contato: Ivanise.monfredini@unisantos.br

Resumo:

A Universidade brasileira pensada e criada pela burguesia no poder durante as décadas de 1930 e 1940, perdeu o lugar de produtora de conhecimentos para a elite dirigente. De um modo geral a universidade manteve-se distante das classes populares, resultando na sua disfuncionalidade, de acordo com Dagnino (2015). A disfuncionalidade se acentuou ao longo do tempo, especialmente, com o abandono definitivo do projeto nacional, com a opção política "neoliberal" implementada desde a década de 1990.

Por outro lado, a universidade se reinventa nas práticas de muitos daqueles que fazem essa instituição, no sentido de que se mantenha essa sua característica essencial que é o pensar. A manutenção dessa “utopia” exige autonomia para que a própria Universidade possa modificar-se, mantendo sua complexidade multifacetada, cuja significação emerge da relação com a sociedade.

Esse é o desafio que está posto: pensar alternativas para a Universidade. Esse texto tem esse objetivo. Trataremos das alternativas no campo da formação e da extensão analisando-as à partir de resultados parciais da pesquisa em andamento cujo título é "Ciência para Inclusão Social. Uma pesquisa sobre as possibilidades de formação para uma apropriação autodeterminada da ciência e da tecnologia, nas Universidades".

Antes, explicita-se a categoria alternativa, que exige pensar o problema historicamente. Compreende-se as alternativas no seu movimento de mudança histórica. O tema das mudanças, como tendências, é recorrente nas análises de políticas, especialmente de políticas educacionais, que, geralmente tratados com base em sociologias estruturalistas, enfatizam um sentido para a mudança determinado exteriormente aos sujeitos. Dito de outra forma, tais proposições desconsideram a historicidade, reafirmando a necessidade de mudar diante de processos apresentados como inexoráveis. Nelas a mudança prescinde do sujeito histórico. O determinismo surge associado a ideias como globalização, sociedade tecnológica, sociedade do conhecimento, a internacionalização, etc.; razão pela qual, neste artigo não se concebe uma forma generalizada de teleologia da mudança. As alternativas medeiam contraditoriamente relações entre o particular e a genericidade mesmo que os sujeitos não explicitem esses nexos. Desta forma, nos remetem aos diferentes momentos históricos nas quais se constituíram os complexos sociais, no caso, o ensino superior.

Neste artigo, retoma-se traços da história recente da universidade brasileira que resultam na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que se realiza, no atual momento histórico, tensionado pela rentabilidade, para em seguida, apresentar a extensão como espaço possível para a formação de sujeitos e para a reinvenção da universidade, a partir de resultados parciais da pesquisa em andamento, acima citada.

Abstract:

The Brazilian university thought and created by the bourgeoisie in power during the 1930s and 1940s, lost the place of producer of knowledge for the ruling elite. In general, the university has remained far from the popular classes, resulting in its dysfunctionality, according to Dagnino (2015). Dysfunctionality has intensified over time, especially with the definitive abandonment of the national project, with the "neoliberal" political option implemented since the 1990s.

On the other hand, the university reinvents itself in the practices of many of those who make this institution, in the sense that it maintains its essential characteristic that is to think. The maintenance of this "utopia" requires autonomy so that the University itself can change, maintaining its multifaceted complexity, whose significance emerges from the relationship with society.

This is the challenge that lies ahead: thinking about alternatives to the University. This text has this purpose. We will deal with the alternatives in the field of formation and extension by analyzing them from the partial results of the ongoing research whose title is "Science for Social Inclusion. A research on the possibilities of formation for a self-determined appropriation of science and technology in Universities".

First, the alternative category, which requires thinking about the problem historically, is made explicit. Understand the alternatives in your movement of historical change. The theme of change, as tendencies, is recurrent in policy analyzes, especially of educational policies, which, generally treated on the basis of structuralist sociologies, emphasize a meaning for the change determined externally to the subjects. Put another way, such propositions disregard historicity, reaffirming the need to change in the face of processes presented as inexorable. In them the change dispenses with the historical subject. Determinism is associated with ideas such as globalization, technological society, knowledge society, internationalization, etc.; which is why in this article we do not conceive of a generalized form of teleology of change. The alternatives contradictorily mediate relations between the particular and the genericity even though the subjects do not explain these nexuses. In this way, they refer to the different

historical moments in which the social complexes were constituted, in this case, higher education.

In this article, traces are taken of the recent history of the Brazilian university that result in the inseparability between teaching, research and extension, which is carried out, in the current historical moment, tensioned by the profitability, to then present the extension as possible space for the formation of subjects and for the reinvention of the university, based on partial results of the research in progress, mentioned above.

Universidade e Extensão no Brasil.

Nesse ensaio aprofundo e dou continuidade aos estudos que tenho realizado sobre as possibilidades e limites de ocorrer a formação de sujeitos no ensino superior brasileiro, tendo em vista as sua configuração marcada, entre outras, pela diversidade, privatização, regulação governamental orientada pela avaliação externa, produtivismo acadêmico e rentabilidade.

A expansão privada do ensino superior brasileiro não é um fenômeno recente. Ocorre desde a década de 1970, como resultado da opção política assumida pelos governos militares, em resposta à pressão popular por ampliação das vagas nesse nível de ensino. A política pública de ampliação privada das vagas no ensino superior efetivou-se simultaneamente à agudização da crise estrutural do capital nos anos de 1970, quando ocorreu a expansão dos investimentos de capital para o setor de serviços na economia mundializada, como a denomina Chesnais (1996).

Na década de 1990, outro período de forte expansão do ensino superior brasileiro, mantém-se a mesma opção política pela expansão privada, reeditando também a isenção fiscal às empresas educacionais.

No Brasil o modelo liberal mercantil hegemônico os critérios de gestão contábeis implementados desde a reforma universitária de 1968 (Cunha, 2007), aprofundam-se e ampliam-se.

Podemos afirmar que a rentabilidade lentamente se institui como cultura, mediando as diversas práticas de gestão e formativas nas universidades: as propostas curriculares, a avaliação, as práticas de ensino e pesquisa, a organização dos tempos e espaços. Ou seja, nesse cenário as práticas acadêmicas são lenta e profundamente alteradas.

Na legislação brasileira que regulamenta o ensino superior, a extensão, na relação com a pesquisa e o ensino, é um dos eixos que orienta as ações desenvolvidas nas Universidades, conforme o artigo 52 da LDBN 9394/96.

Nesse ensaio trata-se de apreender aspectos da mudança em curso produzidas no âmbito da Crise da Universidade, relacionada à crise estrutural do capital.

Como a caracteriza Santos (2011), trata-se do processo global de mercadorização da universidade. A tendência, como afirma, é obnubilarem-se as fronteiras entre universidade pública e privada, transformando-as em empresas. Ou seja, a universidade como empresa é, como afirma Santos (2011:21), “uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes.”

Santos (2011) contribui ainda analisando as consequências para a extensão. Para o autor, diante do forte movimento de funcionalização da Universidade pelo capitalismo global, a extensão assume significado especial, pois pode ser mais uma agência ao serviço do capital. Ou seja, de realização de atividades rentáveis com o objetivo de “arrecadar recursos extraorçamentários” (Santos, 2011:73).

Mas, se crise da universidade é global, no caso brasileiro é necessário considerar que ela ocorre num campo (Universitário/acadêmico) pouco sedimentado pelo tempo histórico. Portanto, aberto à novas configurações. Ou seja, há que se considerar o curto período de institucionalização do ensino superior no Brasil em comparação com as Universidades Europeias, por exemplo. A primeira Universidade brasileira (Universidade do Rio de Janeiro), foi instituída pelo governo Federal somente em 1920, e as faculdades isoladas foram criadas a partir do século XIX (Nogueira, 2001; Tavares, 2001). Assim, à princípio, pode-se levantar a hipótese de que os espaços de formação dos sujeitos podem constituir-se, apesar da gestão contábil da universidade pública e dos processos de gestão rentáveis das empresas educacionais de ensino superior privadas.

Nesse sentido, cabe ressaltar o potencial contido nas atividades de extensão, que por estarem voltadas para a sociedade, podem contribuir para criação, fortalecimento e ampliação da democracia e participação ativa de movimentos sociais e da população em geral. Ou seja, pode contribuir para a formação de sujeitos.

A seguir, apresento as principais características e conceitos que tem orientado as práticas extensionistas no Brasil.

Extensão Universitária no Brasil: algumas características e conceitos.

As atividades de extensão universitária no Brasil se realizam há cerca de um século. Nogueira (2001) informa que as primeiras experiências de extensão datam do início do século XX, sendo realizadas nas antigas Universidade de São Paulo/SP, Escola Superior e Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG e na Escola Agrícola de Lavras/MG. Mas, somente em 1931 registra-se a primeira referência legal à extensão (Nogueira, 2001; Santos e Deus, 2014). De um modo geral, até a década de 1980 dois modelos orientaram a realização das atividades de

extensão. O modelo americano e o europeu (Nogueira, 2001; Tavares, 2001). Ou seja, realizavam-se pela oferta de cursos (modelo europeu) ou pela oferta de serviços (modelo americano). Nos anos de 1960 e 1961 coube a União Nacional dos Estudantes (UNE) experiências extensionistas com outro caráter. A UNE defendia uma “Universidade comprometida com as classes populares, com o proletariado urbano e o rural”, na qual a extensão tinha papel fundamental (Nogueira, 2001:59). Na proposta dos estudantes a extensão deveria realizar-se de várias formas: cursos acessíveis a todos, incluindo operários e analfabetos, serviços prestados aos órgãos públicos além da assistência às camadas populares (Nogueira, 2001). Mais tarde, na década de 1980 com o fim do regime militar e a democratização, nas universidades públicas organiza-se o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas, que traz novamente à discussão a agenda dos estudantes resgatando e reafirmando, no campo das ideias, principalmente o “compromisso social da Universidade, articulação entre o Ensino e a Extensão, por meio do estágio e a interdisciplinaridade” (Nogueira, 2001:64). De acordo com Tavares (2001:77) o Fórum adota conceitos de extensão bastante consensuais, não tanto por se traduzirem em práticas de algumas universidades, mas sim por permearem as “discussões ocorridas em encontros e seminários realizados em todo o país”, pelo Fórum.

É a partir da década de 1980 que a extensão universitária assume contornos de política pública, mudança relacionada à ação política do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas¹. Na prática, os diferentes conceitos de extensão ainda convivem lado a lado nas universidades brasileiras.

As práticas extensionistas são diversas e condicionadas às particularidades institucionais, aos diferentes significados para a universidade e, em consequência, para o ensino, a pesquisa e a extensão, que refletem-se na sua gestão e na distribuição dos recursos, tempos e espaços acadêmicos para essas atividades.

Nesse sentido, a existência de uma política pública de fomento à extensão pode representar um “divisor de águas” (Santos e Deus, 2014), no Brasil. É o caso do Programa de Apoio à Extensão Universitária MEC/SESu, o PROEXT.

O PROEXT estabelece diretrizes que podem contribuir para instituir novas práticas extensionistas nas Universidades beneficiárias e, com o tempo, no ensino superior brasileiro.

O PROEXT foi criado em 2003 e se constitui no principal instrumento de fomento do governo federal às atividades de extensão. Como se lê no edital PROEXT-2016:

¹ O Fórum foi criado em 1987, conforme se lê no documento Plano Nacional de Extensão, p. Acesso em 20/06/2015, via <http://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>.

1.1 ... é um instrumento que abrange programas e projetos de extensão universitária, com ênfase **na formação dos alunos e na inclusão social nas suas mais diversas dimensões**, visando aprofundar ações políticas que venham fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito das Instituições Federais, Estaduais e Municipais e Comunitárias de Educação Superior...(MEC/SESu. 2015:?. Grifos nossos)

No referido documento a extensão universitária é definida da seguinte forma:

1.2.1 ... o processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove **a interação transformadora** entre a universidade e outros setores da sociedade, mediado por alunos de graduação orientados por um ou mais professores, dentro do princípio constitucional da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa. (MEC/SESu. 2015:?, grifos nossos)

Como política pública o PROEXT tem estabelecido parâmetros para as atividades de extensão realizadas nas universidades públicas e comunitárias, além de se constituir em importante instrumento para o aporte de recursos às Universidades Federais, especialmente aquelas criadas recentemente.

O Programa PROEXT envolve vinte órgãos do governo federal entre ministérios, secretarias e institutos. Constitui-se, dessa perspectiva, numa política de estado que vem se instituindo ao longo dos últimos 12 anos. Santos e Deus (2014:12) informam o crescimento do PROEXT até 2012, no que se refere ao volume financeiro disponibilizado pelo governo federal, e também quanto ao interesse da comunidade acadêmica pelo Programa, estimada pelo aumento no número das propostas enviadas para avaliação. “Em 2004, foram disponibilizados R\$ 6 milhões de reais para o Proext”. Em 2012 o volume de recursos alcançou 82 milhões de reais. Até 2013 o PROEXT permitiu somente a participação das Universidades Públicas (Federais, Estaduais e Municipais). Nas duas últimas edições (2015 e 2016), ampliou-se a participação para as Universidades comunitárias. No entanto, nesse ano, o PROEXT vem sofrendo problemas quanto ao seu financiamento, tendo em vista a crise pela qual passa o país, que resultou em cortes de verbas públicas. Em 2014, por exemplo, o governo federal abriu o edital público para PROEXT-2015. No entanto, até o momento da escrita deste ensaio, as propostas aprovadas ainda não haviam recebido o financiamento devido.

Com as edições anuais dos editais PROEXT a tendência é que se constituam consensos sobre as atividades extensionistas. Nos editais estabelecem-se diretrizes orientadoras das propostas, que são de natureza acadêmica e abrangem também a relação com a sociedade.

Como vimos acima, no PROEXT a relação com a sociedade orienta-se por uma interação transformadora, voltada para as demandas da sociedade e para as políticas públicas, visando a inclusão social. As diretrizes para a relação da universidade com a sociedade orientam-se

para:

1- a busca de resultados (impacto social), por meio de ações de “superação dos problemas sociais, contribuição à inclusão de grupos sociais, ao desenvolvimento de meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimento e à ampliação de oportunidades educacionais, facilitando o acesso ao processo de formação e de qualificação.” (MEC/Sesu. 2015:?)

2- a relação multilateral da universidade com outros setores da sociedade, compreendida como “interação do conhecimento e experiência acumulados na academia com o saber popular e pela articulação com organizações de outros setores da sociedade, com vistas ao desenvolvimento de sistemas de parcerias interinstitucionais.” (MEC/Sesu. 2015:?)

3- nesse sentido, o PROEXT orienta para a autonomia futura dos setores ou comunidades atendidas;

4 - por fim, outro critério estipulado é que as ações extensionistas contribuam para a “formulação e implementação e acompanhamento das políticas públicas prioritárias ao desenvolvimento regional e nacional” (MEC/Sesu. 2015:?).

Se considerarmos o explicitado no PROEXT quanto ao conceito de extensão e as diretrizes que norteiam essa atividade, podemos afirmar que nessa política pública explicita-se o compromisso público de promover a Inclusão Social.

Chama a atenção que, como política pública, o PROEXT tenha sido criado e mantido num tempo em que predominam as políticas neoliberais.

Não temos a ilusão de que nas universidades possam se apresentar práticas formativas para além da realidade em que se inserem. Mas, não podemos deixar de considerar a potencialidade existente relacionada à formação cultural mais ampla que o jovem pode obter. Se considerarmos apenas essa promessa, a inserção do jovem nas atividades extensionistas, poderia se configurar num momento importante da passagem de sua condição de ser singular para a de membro do gênero humano (genericidade).

Como afirma Santos (2011) a orientação dada à extensão em cada universidade precisa ser democraticamente assumida para evitar que sucumba aos objetivos de rentabilidade e se realize para buscar recursos extraorçamentários. A extensão sufragada democraticamente nas universidades deve ter como objetivo prioritário “o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (Santos, 2011:74).

Aparentemente esta possibilidade está posta nas políticas públicas que orientam a realização das atividades de extensão no Brasil.

Formação de Sujeitos: principais conceitos.

Ao tomar como possível que na universidade, nesse cenário restritivo, possa se realizar a formação de sujeitos, não se está considerando a complexidade desse processo a partir de uma ilusão iluminista, segundo a qual bastaria o contato com a cultura sintetizada nas ciências, na arte e na filosofia, para que se realize a formação de sujeitos, pois em relações alienadas não basta a posse de determinados saberes, tendo em vista que a distribuição desses conhecimentos se condiciona à reprodução da divisão de classes. No entanto, não estão eliminadas as possibilidades de que a apropriação de ciência, tecnologia, arte, cultura possa gerar certo grau de liberdade das hierarquias e controles alienantes, criados e reproduzidos na sociedade de classes.

Desconsiderar esta possibilidade existente nos processos de formação que a universidade oferece, é correr o risco de aprofundar o esvaziamento da significação dada a essa formação e que se constituiu historicamente no embate de classes.

Qual a possibilidade de se constituírem espaços de formação de sujeitos nas universidades, considerando as características da cultura na qual estamos inseridos? Vygostsky (2004) indica a resposta ao afirmar que “a fonte da degradação da personalidade na forma capitalista de produção, também contém em si mesma o potencial para um crescimento infinito da personalidade.”

Nesse sentido, podemos dizer que a cultura pode ser, ainda, um desses espaços de resistência. O sujeito poderá, ainda, existir. A cultura pressupõe a existência de uma narrativa, assumida coletivamente, recriada e modificada. A existência de narrativas no momento em que vivemos, caracterizado, entre outros aspectos, pela fragmentação, pela experiência cotidiana das contradições vivas, da tensão social, religiosa e política é, em si mesma, uma fresta, um sinal de esperança, sobre a qual é possível atuar. A extensão, pelas suas características, pode se constituir nesse espaço de formação.

Em Mészáros (2007:223) encontramos a base para afirmar, que tratar do tema da formação de sujeitos nesse momento é uma oportunidade de refletir sobre uma “época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente”, em que a formação, se “articulada adequadamente e redefine constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso”, pode indicar possibilidades. Na nossa sociedade, como indica Mészáros (2007), tanto a apropriação quanto a objetivação se realizam sob o domínio de mediações de segunda ordem alienantes. A formação unilateral, alienada, pensada no âmbito da reprodução do capital é aquela que objetiva a formação de um

indivíduo, consumidor, informado, que tenha as competências exigidas para a adaptação passiva. É a formação para o trabalho numa sociedade do desemprego.

A formação integral seria fundamental para que o sujeito alcance toda possibilidade de desenvolvimento de sua condição humana, na sua genericidade. Este processo pressupõe o enriquecimento espiritual, cultural e material, pela apropriação da riqueza produzida socialmente.

Ao mesmo tempo em que nega concreta e formalmente a possibilidade de uma formação integral, a sociedade na qual nos inserimos a recoloca contraditoriamente, uma vez que a constituição do ser social se dá pelo trabalho (como ontogênese a partir da qual se constitui). A formação, nesse sentido mais amplo, é tarefa que se põe a todos, ao longo da vida. Retomando esse sentido mais amplo, a partir do qual é possível pensar alternativas abrangentes, Mészáros (2007:218) associa a “atividade humana autorreguladora” e a “contra-internalização” (ou contraconsciência), que exigem a antecipação (na consciência) de uma sociedade radicada em outra forma de tomar as decisões. Exige a formação de sujeitos que, contra o controle do sistema, se autocontrolem e que sejam capazes de realizar automeiações.

Outra formação é possível desde que seja pensada (e realizada) tendo em vista uma sociedade em que as decisões incluam as necessidades de todos os seres humanos, expropriados na sua capacidade de, efetivamente, tomar decisões essenciais. Nesse sentido, afirma Mészáros (2007: 221), que “a alternativa concreta a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a automeiação, na sua inseparabilidade do autocontrole e da auto-realização através da liberdade substantiva e da igualdade [também substantiva], numa ordem social reprodutiva conscientemente regulada pelos indivíduos associados”.

Para o autor, essas tarefas são, a um só tempo, práticas e teóricas e se colocam imediatamente a todos. A perspectiva de uma formação plena e integral tem papel crucial nessa transformação.

Com base nessas reflexões entende-se que a Universidade, ao desenvolver pesquisa, ensino e extensão, pode se constituir num espaço qualificado visando a formação de sujeitos capazes de constituírem a narrativa da própria vida, do tempo e do espaço em que vivem. A realização desta possibilidade implica num amplo e complexo movimento de integrar alunos, professores pesquisadores, os governos, os movimentos sociais. Implica ainda em resgatar a autonomia e propiciar espaço para integrar os conhecimentos, os afetos e as diferentes perspectivas dos envolvidos. Tomada da perspectiva social mais ampla, implica o desafio de que os envolvidos se saibam sujeitos.

Para pensar a formação de sujeitos no caso dos processos realizados na Universidade, é necessário considerar a relação dos sujeitos com a produção e a apropriação do conhecimento. Nesse ensaio por tratar-se da extensão universitária, é necessário considerar qual a relação que se estabelece entre alunos, professores e a população participante dos programas de extensão universitária.

Esta reflexão exige o aporte de conceitos específicos que nos auxiliem a problematizar e identificar possíveis vertentes para realização dos processos de produção científica e para a relação da universidade com a população beneficiária dos programas de extensão.

As ideias que orientam a reflexão sobre esses temas tem como base os estudos e pesquisas realizadas pelo Grupo de Trabajo-CLACSO "Ciencia social politizada". A noção de mobilização do conhecimento como tem sido discutida no GT contribui para a análise. Naidorf e Perrotta (2015, p.26) propõem essa noção para as ciências sociais, considerando aqueles conhecimentos que encontram-se prontos para utilização dos atores a quem se dirige esse conhecimento. Compreendido apenas dessa perspectiva a noção de mobilização do conhecimento pode confundir-se com as exigências de mercado, que também determinam agendas científicas e utilização do conhecimento determinados pela busca de ampliação de margens de lucro.

Mas, a partir do conceito de ciência politizada proposto em 1969 por Oscar Varsavsky, Naidorf e Perrotta (2015) propõem para as ciências sociais, outro sentido para a noção de mobilização do conhecimento fundada na ideia de ciência social politizada, que

Lejos de la concientización, la iluminación o el espíritu civilizatorio y normatizador, la ciencia social politizada debería propender al diálogo como punto de partida, a la equivalencia de lo Otro y a la construcción de puentes de entendimiento con lo social, sin dejar de asumir el conflicto y la disputa como motor de los cambios emancipatorios. (Naidorf e Perrotta, 2015:26, grifos nossos).

A atuação de pesquisadores na extensão, especialmente junto às classes populares pode constituir pontes, além de novas agendas e conhecimento compartilhado, como sugerido na noção de mobilização do conhecimento em ciências sociais, por Naidorf e Perrotta (2015).

Trata-se de “conhecimento mobilizado” e orientado por um horizonte ético: contribuir para a melhoria das condições de vida das populações latino americanas, como vem sendo discutido no GT-CLACSO 6, em cuja proposta o conhecimento mobilizado explicita-se da seguinte forma:

... a partir del año 2000, surge para la discusión de las políticas de investigación en ciencias sociales el concepto de la **movilidad o movilización del conocimiento**; esto es, el requerimiento de una producción de conocimiento “listo para la acción”, que implica ir más allá de su difusión, en tanto también sería

función del investigador encontrar caminos que enlacen la producción y la utilización del conocimiento producido. [...]El concepto de movilización del conocimiento se vincula estrechamente con las directrices para las ciencias sociales y su aplicación a la solución de problemas sociales. [...] las ciencias sociales se ven compelidas a dar respuestas concretas desde estos nuevos fundamentos. En perspectiva histórica, tanto Oscar Varsavsky como la ELAPCYTED en su conjunto tuvieron su origen en la práctica concreta y como preocupación central el lograr resultados científicos de impacto en la sociedad (2013:1-3).

Nesse sentido, para essa reflexão consideram-se os seguintes aspectos:

1- as tecnologias sociais como processos vivenciados por alunos, professores e populações beneficiárias dos programas de extensão. Ou seja, como capacidade de gerar ou adaptar conhecimentos e processos de forma autodeterminada e autocentrada. É importante frisar que nesse caso a autodeterminação orienta-se pela busca da “inclusão” da população historicamente excluída. Ou seja, a apropriação autodeterminada do conhecimento é orientada por objetivos, demandas e necessidades coletivas, sociais.

2- a análise da extensão universitária a partir dos conhecimentos mobilizados para a ação, que se realizam como alternativas históricas, que refletem também as contradições, as lutas sociais em torno da apropriação autodeterminada do conhecimento. Ou seja, os conhecimentos mobilizados realizam, ao mesmo tempo, os modelos externos impostos e as possibilidades de geração e adaptação de conhecimentos de forma autodeterminada e autocentrada, por parte da comunidade acadêmica (alunos e professores) e das populações historicamente excluídas.

No caso da extensão universitária no Brasil as atividades visam, principalmente, a formação dos alunos e a inclusão social, como se explicita no Programa de Apoio à Extensão Universitária MEC/SESu, o PROEXT.

A ideia de tecnologia como processo vivenciado sugere a participação ativa das comunidades beneficiárias a serem “incluídas” no processo de formação, de produção dos conhecimentos e de sua utilização, de forma que adquiram o domínio sobre eles, sobre as decisões quanto a sua aplicação, além da capacidade de gerar novos conhecimentos e tecnologias a partir do apropriado. Sugere ainda que a universidade propicie espaços de relativa autonomia, permitindo a formação integral dos envolvidos nas atividades extensionistas (professores, alunos e as comunidades beneficiárias). Nesse sentido o explicitado no PROEXT sugere também outra possibilidade bastante interessante: a de que haja abertura nas Universidades para o conhecimento produzido fora dos seus muros. Um entrelaçamento entre o saber científico e o saber popular, ou seja, a abertura para outras culturas e formas de explicação do mundo.

A par das possibilidades apontadas acima o PROEXT, como prática social, realiza contradições que sintetizam o momento histórico em que foi criado, inscritos num dos objetivos que é o de contribuir para a inclusão social, aspecto que analisaremos a seguir, para finalizar.

A Formação de Sujeitos na extensão universitária, como contradição: a “inclusão social”.

A inclusão social se converteu em uma expressão comum nas políticas sociais brasileiras desde a década de 1990, fundamentalmente. A noção de inclusão social pode ser considerada a que deslocou o significado das políticas sociais focalizadas, por meio das quais se estabeleceu uma nova linha de pobreza, dando-lhes positividade. Nesse sentido, é articulada às mudanças estruturais, no momento em que se implementaram as reformas dos Estados e as políticas sociais “neoliberais”, que tentaram restringir a esfera pública, desregulamentando as relações sociais estabelecidas e instituindo mecanismos de regulação pelo mercado, quando tratou-se de dismantelar as relações constituídas principalmente pelos governos nacional-desenvolvimentistas (décadas de 1930-1960) que sob pressão popular – *politização* – propiciavam espaços alternativos de controle do fundo público não apenas baseados na acumulação de capital, na perspectiva de Oliveira (1998).

Decorreram duas décadas desde sua implementação, período em que houve a legitimação de tais políticas por governos populares. Num período mais recente, e sem dismantelar a institucionalização dos critérios de mercado, implementaram-se políticas sociais que permitiram uma melhor redistribuição de renda no Brasil. Foi inegável o avanço alcançado na distribuição da renda. No entanto, esse avanço ocorreu mantendo a contradição, ou seja, sem o desmonte da desigualdade histórica que marca a distribuição de renda no Brasil, como sugere estudo realizado por Medeiros, Souza e Castro (2015).

A manutenção dos padrões de distribuição de renda e a conseqüente manutenção da pobreza se insere na constituição histórica do Estado brasileiro. Nela, a condição de pobreza a superar *é a forma da exceção permanente do sistema capitalista na nossa periferia*, como afirma Francisco de Oliveira (2005) no texto O Ornitorrinco.

A particularidade do caso brasileiro se relaciona “[...] basicamente as formas irresolutas da questão da terra e do estatuto da força de trabalho, a subordinação da nova classe social urbana, o proletariado, ao Estado, e o ‘transformismo’ brasileiro, forma da modernização conservadora, ou de uma revolução produtiva sem revolução burguesa” (OLIVEIRA,2005:?).

O Estado brasileiro atual é herdeiro dessas formas irresolutas, cujos eixos centrais para Martins (2011) são a reforma agrária, os deserdados da posse da terra e os latifundiários,

transmutados em agronegócio. Somos uma sociedade de “história lenta” afirma Martins (2011, p.9), na qual o aparentemente novo se instala por anuência das velhas estruturas, renovadas.

Assim, o discurso da inclusão substitui, sem negar, as lutas pelos direitos de cidadania, tendo em vista a persistente manutenção da desigualdade social brasileira, ou seja, da exclusão, que resulta em explosões sociais de descontentamento, pois torna-se evidente no cotidiano dos brasileiros, especialmente nos grandes centros urbanos, as ausências de direitos e as “exclusões”.

Dessa perspectiva, a contradição explicitada PROEXT, pode indicar a brecha a partir da qual as comunidades carentes poderão pressionar também pelo direito à apropriação autônoma e autodeterminada da cultura, do conhecimento historicamente produzidos.

Referencias:

CHESSAIS, François. *A mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã. 1996.

CUNHA, Luiz Antonio (2007). *A universidade reformanda. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP.

MARTINS, José de Souza (2011). *A política do Brasil: Lúmpen e místico*. São Paulo: Contexto.

MEDEIROS, Marcelo; SOUZA, Pedro H. G. Ferreira de; CASTRO, Fábio Ávila de. (2015). "O Topo da Distribuição de Renda no Brasil: Primeiras Estimativas com Dados Tributários e Comparação com Pesquisas Domiciliares (2006-2012)". In: *Dados—Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 58, no.1, 2015, pp. 7 a 36. [16/11/2016]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v58n1/0011-5258-dados-58-1-0007.pdf>

MÉSZÁROS, Istvan (2007). *O desafio e o fardo do tempo histórico. O socialismo no século XXI*. São Paulo. Boitempo.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: *FARIA, Dóris Santos de (org.). Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, p.57-72.

OLIVEIRA, Francisco. (2005). *O Ornitorrinco*. Disponível em: http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/schwarz/schwarz_55.html acessado em março/2005. Acesso em 05 abr.2010.

_____(1998). O Surgimento do Antivalor. Capital, força de trabalho e fundo público. Em: *Os direitos do antivalor. A economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2011). *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3^a. Ed. São Paulo, Cortez. Coleção Questões da Nossa Época.

SANTOS, José Antonio dos e DEUS, Sandra de (2014). Um novo tempo da extensão universitária brasileira. In: Interfaces. Revista de Extensão. Belo Horizonte, v.2, n.2, p.6-16, jan/jun.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de extensão. In: In: *FARIA, Dóris Santos de (org.). Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, p.73-84.

DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO

BRASIL. LDBN 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL/IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. (2013). Síntese dos indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2013. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

BRASIL/INEP/MEC. Sinopse Educação Superior INEP/MEC – 2013.

BRASIL (2015). Edital PROEXT- 2016. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=490id=12243option=com_contentview=article. Acesso em 15 de abril de 2015.