

Formação de sujeitos. Análise a partir da extensão universitária no Brasil



Ivanise Monfredini

Resumo

Este ensaio apresenta reflexões sobre as possibilidades e limites de formação de sujeitos nas Universidades, no Brasil, tendo como foco a extensão Universitária. As análises fundamentam-se nos conceitos de apropriação autodeterminada e mobilização dos conhecimentos. Quais são as possibilidades de criação, nas universidades, de espaços de Formação de Sujeitos? Esta pergunta orienta as reflexões e leva em conta que as Universidades no Brasil reúnem maior potencial para a formação de sujeitos, considerando a relativa autonomia que tem na definição de seu projeto de ação, além da articulação que, em tese, deve existir entre ensino, pesquisa e extensão. Além dos estudos sobre o tema já realizados pela autora, as análises aqui apresentadas baseiam-se em bibliografia sobre a extensão no Brasil e no edital do Programa de Apoio à Extensão Universitária.

O ensaio inicia-se com a apresentação do panorama da educação superior no Brasil com o objetivo de localizar nela a extensão. Em seguida apresentam-se os principais conceitos que tem orientado as análises da autora sobre formação de sujeitos. Conclui-se afirmando que existe a possibilidade de Formação de Sujeitos, a qual, no entanto, realiza-se de modo contraditório.

Abstract

This paper presents reflections on the possibilities and limits of formation of subjects at universities in Brazil, focusing on the University Extension to society. The analyzes are based on the concepts of self-determined ownership and mobilization of knowledge. What are the possibilities of creation of subjects Training environment? This question guides the reflections and considers that universities in Brazil gather the greatest potential for the formation of subjects, considering the relative autonomy they have in defining their action project, as well as the joint that, in theory, should exist between Teaching, Research and Extension. In addition to studies on the subject already made by the author, the analyzes presented here are based on the literature about the University Extension in Brazil and on the Federal Key Programme for Support University Extension.

Palavras chave

*Extensão Universitária
Formação de Sujeitos
Políticas Públicas de Ensino
Superior
Mobilização de Conhecimento
Apropriação Autodeterminada
do Conhecimento*

The paper begins with the presentation of the landscape of the higher education in Brazil in order to constrain the University Extension on it. Then we present the main concepts that have guided the analyzes of the author on training subjects. It concludes that there is a possibility of Subject Formation, which, however, takes place in a contradictory way.

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.¹

1. Ver especialmente: Monfredini, 2009; Monfredini e Perez, 2009; Monfredini, 2011; Monfredini, Cruz e Souza Neto, 2012; Monfredini, 2013; e Monfredini 2013a

Informações contidas na Sinopse da Educação Superior/2013 atestam que no Brasil, do total de 7.305.977 milhões de matrículas existentes nesse nível de ensino, em torno de 73,7% (5.373.450) se localizavam em faculdades, centros universitários e universidades **privadas**, com ou sem fins lucrativos. Como se sabe, 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).

Nesse cenário, a reforma da educação superior brasileira realizada na década de 1990, manteve a opção pela expansão privada, reeditando também a isenção fiscal às empresas educacionais. Também regulamentou a possibilidade dessas empresas assumirem o caráter lucrativo, a partir do que tornou-se permitido e esperado que se explicitasse o rendimento a partir da oferta dos “serviços de ensino” o que resulta em profundas mudanças para o processo de formação.

Mais recentemente, diante da redução do número de matrículas no ensino privado verificou-se no interior das empresas educacionais, a imposição, pelo capital rentista, de novas mudanças na organização de tempos e espaços, no controle do trabalho, que incidem na produção de conhecimentos.

Os mesmos critérios que se estabelecem, orientam também as instituições de ensino superior públicas, mediados pela destinação do fundo público, com base nos ditames do modelo econômico liberal mercantil, que se tornou hegemônico especialmente a partir da década de 1980. Esse modelo coloca em disputa o fundo público e imprime uma reorientação na gestão pública, conforme os padrões de mercado. No Brasil o modelo liberal mercantil hegemônico aprofunda e amplia s critérios de gestão “contábeis”² implementados desde a reforma universitária de 1968.

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.

Além disso o ensino superior no Brasil nasce com objetivos profissionalizantes. A universidade tinha o objetivo de formar a elite letrada e dirigente, que desfrutava

2. A proposta modernizadora implantada em 1968 vinha sendo discutida desde os anos de 1940, com a participação de intelectuais, professores universitários e consultores americanos. Segundo Cunha (2007), vinha lenta, mas solidamente ganhando terreno, inclusive com a implantação de um modelo, a Universidade de Brasília. O decreto 5540/68 impõe mudanças na carreira docente, imprime a “contabilidade dos estudos” por créditos, a hierarquização dos títulos acadêmicos, além da estrutura departamental em substituição do regime de cátedra, que induz a uma organização racional, eficiente e eficaz dos recursos humanos e materiais.

desse espaço de “cultura elevada” a partir do que pensavam os problemas nacionais. A formação universitária propiciaria ao aluno o contato com a ciência, a tecnologia, a filosofia e a arte, os movimentos estudantis, a prestação de serviços comunitários, introduzindo o jovem da elite de forma mais aprofundada na cultura produzida ao longo da história, nos problemas do seu tempo e nas ações políticas, científicas e culturais demandadas por esses problemas, ainda que dentro do limite apontado (da formação profissional). A referência a essa significação social da universidade resultou na ideia de que a formação universitária pressupõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Por cultura acadêmica nos referimos então, à possibilidade de criação, veiculação e apropriação de conhecimento produzido a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

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 inquirimos sobre a cultura acadêmica que tem sido substituída por uma cultura do rendimento. 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 a 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 da 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 da Universidades Públicas.³ Na prática, os diferentes conceitos de extensão ainda convivem lado a lado nas universidades brasileiras.⁴

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:

1.1 ... 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)

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

4. Nesse sentido, quero registrar minha experiência pessoal como coordenadora da Cátedra Paulo Freire – Formação de Sujeitos Sociais na Universidade em que atuo. A Cátedra procura desenvolver ações com o objetivo de articular as atividades de extensão, pesquisa e ensino. Nesse processo, nota-se a diversidade de conceitos que informam as atividades de extensão.

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 predomina “la ‘década gloriosa’ de la ‘globalización’, nombre que los poderes económicos mundiales y sus académicos consiguieron imponer, sustituyendo al peyorativo (para ellos) de imperialismo (Vidal e Mari, 2002:14)

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? Vygotsky (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 automediações.

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 automediação, 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 y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad (GT Clacso 6), à partir da base histórica conceitual fornecida pela Escola de Pensamento Latinoamericano em Ciencia Tecnologia e Desenvolvimento (ELAPCYTED).⁵

5. Escuela Latinoamericana de Pensamiento en Ciencia, Tecnología y Desarrollo.

A chamada ELAPCYTED estruturou-se, como citam Vidal e Mari (2002:1), em torno da “autonomía tecnológica, al desarrollo local y endógeno de la tecnología y a su papel en el proceso de desarrollo integral”, a partir do compromisso, ao mesmo tempo prático e teórico, assumido de forma independente por vários cientistas, em diversos países latino americanos, durante as décadas de 1950 à 1970.

Existiram e existem ações no campo da pesquisa e das políticas científicas que permitem identificar a ELAPCYTED como Escola e que indicam a manutenção ao longo do tempo, das principais ideias da Escola, que são as seguintes:

1- “um pensamento que nasce da prática” (p.9); *Integral*, deve-se acrescentar. Constituiu-se na realização da ciência visando a apropriação de conhecimentos e a criação de tecnologia própria. Como afirmam Vidal e Mari (2002, p.19) “es interesante destacar que en la experiencia de los integrantes de la Escuela, la tecnología es un elemento que debe ser “vivenciado”.

2- Outra característica da ELAPCYTED é o rompimento prático com o modelo linear por oferta, em que os conhecimentos gerados não respondem a uma demanda.

3- Finalmente, a característica mais importante da escola: o desenvolvimento tecnológico próprio, em que o essencial é criar autonomia na tomada de decisões.

O fazer ciência orientada para a criação e aquisição de capacidade tecnológica própria implicou, na prática, como citam Vidal e Mari (2002), desmontar pacotes tecnológicos, desvendar conhecimentos, recriar a tecnologia adaptando-a às necessidades e realidades próprias.

De forma resumida, o estudo de Vidal e Mari mostra que as principais contribuições da Escola nasceram da prática de cientistas que atuaram na área das ciências naturais. Mas, posteriormente, também participaram da ELAPCYTED cientistas sociais, inclusive alguns dedicados a pensar o desenvolvimento da região. Ou seja, o que identifica a Escola não são as propostas teóricas, mas sim a tecnologia como prática.

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, a contribuição da ELAPCYTED para essa reflexão diz respeito, principalmente à:

1- ideia de tecnologia como processo vivenciado nos inspira a pensar em “tecnologias sociais” também 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 aut centrada. 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.⁶

6. Este aspecto analisei em Monfredini, 2015

2- em decorrência, a experiência viva da ELAPCYTED nos inspira para 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 aut centrada, 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 dismantlar 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 dismantlar 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 Dedecca (2014) sobre a queda da desigualdade de renda corrente.⁷

7. Para abordagem da renda corrente o autor fundamentou-se nas “orientações da Organização Internacional do Trabalho (1998 e 2003) para tratamento da informação de renda, incorporando também as encaminhadas no documento do Canberra Group (2001) quanto à complexidade do processo de formação da renda no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo” (Dedecca, 2014:2).

Para Dedecca (2014, p.8) é inegável que “a recuperação atual da economia e as instituições públicas que a sustentam têm produzido uma recuperação da renda corrente que favorece relativamente mais os de menor renda”. Contribuiu para a redução da desigualdade, a implementação de programas de repasse de renda dos governos como o Bolsa Família. No entanto, Dedecca (2014, p.8) afirma que, ao mesmo tempo, as políticas econômicas dos governos “tem beneficiado os estratos superiores da distribuição”. Ou seja, apesar da ampliação na distribuição de renda, ainda é verdadeira a afirmativa de que o Brasil é um país caracterizado pela desigualdade econômica. O avanço ocorreu sem desestabilização ou mudança consistente no padrão de distribuição de renda historicamente constituído.

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.

Bibliografía

- » Chesnais, F. (1996). *A mundialização do Capital*. São Paulo, Xamã.
- » Cunha, L. A. (2007). *A universidade reformanda. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2ª ed. São Paulo, UNESP.
- » Dedecca, C. S. (2014). A queda da desigualdade de renda corrente e a participação do 1% de domicílios de maior renda, 2000-2010. In: *Revista de Economia Política*. vol. 34 no.2., São Paulo Apr./Jun. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31572014000200005&script=sci_arttext&lng=es. Acesso em: 16 set. 2014.
- » Martins, J. de S. (2011). *A política do Brasil: Lúmpen e místico*. São Paulo, Contexto.
- » Mészáros, I. (2007). *O desafio e o fardo do tempo histórico. O socialismo no século XXI*. São Paulo. Boitempo.
- » Monfredini, I. (2015). Ciência para Inclusão Social no Brasil: uma análise crítica. In: *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, v.44, p.1 – 19.
- » ——— (2013). Professores Pesquisadores no ensino superior brasileiro: algumas reflexões sobre o trabalho na graduação In: *La Producción del conocimiento colectivo de los académicos: una mirada desde adentro*. 1a. ed. Chiapas - México : Colina Universitária - Universidad Autónoma de Chiapas, v.1, p. 81-104.
- » ——— (2013a). Algumas reflexões sobre o trabalho de Professores Pesquisadores no ensino superior brasileiro. In: *Revista Comunicações*. , v.1, p.7 - 26.
- » ——— (2011). Posgrado, políticas de educación, ciencia, tecnología e innovación en Brasil. La regulación del trabajo del profesor-investigador. En: Perez Mora, R. Monfredini, I (Coord.) *Profesión académica. Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual*. 1a ed. Colotlán - Jalisco - México, Universidad de Guadalajara Centro Universitario del Norte, v.1, p. 35-53.
- » ——— (2009). Políticas de Ensino Superior no Brasil. Aspectos históricos e teórico-metodológicos para o estudo das alternativas. In: Romão, J. E., Monfredini, I. (orgs.). *Prometeu Desencantado. A educação Superior na IberoAmérica*. 1a ed. Brasília, Liber Livros, pp. 43-62.
- » ———, Cruz, S. M. de Sousa Santa, Souza Neto, J. (2012). Políticas de ensino superior, ciência e tecnologia e as condições de produção intelectual no Brasil In: NAIDORF, Judith e PEREZ MORA, Ricardo (coord.). *Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México*. 1a ed. Buenos Aires, Miño y Dávila, v.1, pp. 53-117.
- » ———, Perez, R. (2009). As atuais condições de produção intelectual e seus impactos no trabalho de acadêmicos, no Brasil e no México In: *Teorias e Políticas em Educação: ensaios*. 1a ed. São Paulo, Xamã, p. 1-15.
- » Nogueira, M. 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, F. (2005). *O Ornitorrinco*. Disponível em: http://antivalorz.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.
- » Sousa Santos, B. de (2011). *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3a. Ed. São Paulo, Cortez. Coleção Questões da Nossa Época.
- » Santos, J. A. dos, Deus, S. 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, M. das G. 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, pp. 73-84.
- » Vidal, C. Martínez, Mari, M. (2002). La Escuela Latinoamericana de Pensamiento en Ciencia, Tecnología y Desarrollo. Notas de un Proyecto de Investigación. In: *Revista Estudios*. Número 4 / Septiembre - Diciembre.

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.

Ivanise Monfredini

Universidade Católica de Santos – UNISANTOS. Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação, coordenadora da Cátedra Paulo Freire – Formação de Sujeitos Sociais e do Grupo de Pesquisa Políticas em Educação: trabalho e formação.

