



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa: Currículo e Linguagem

Patrícia Elaine Pereira dos Santos

**Extensão, Conhecimento e  
Democratização da Universidade  
Pública: Conexões Possíveis nos Espaços-  
tempos do Currículo Acadêmico**

Rio de Janeiro

Abril 2014

Patrícia Elaine Pereira dos Santos

# Extensão, Conhecimento e Democratização da Universidade Pública: Conexões Possíveis nos Espaços-tempos do Currículo Acadêmico

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
como exigência parcial para obtenção do título de  
Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel

UFRJ – Faculdade de Educação

Rio de Janeiro

Abril de 2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

P978 Santos, Patrícia Elaine.

Extensão, Conhecimento e Democratização da Universidade Pública: Conexões Possíveis nos Espaços-tempos do Currículo Acadêmico/ Patrícia Elaine Pereira dos Santos . Rio de Janeiro: 2014.

250f.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2014.

1. Currículo Acadêmico. 2. Extensão Universitária. 3. Conhecimento . 4. Democratização. I. Gabriel, Carmen Teresa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo e Linguagem

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: **“Extensão, conhecimento e democratização da Universidade Pública: Conexões possíveis nos espaços – tempos do currículo acadêmico”**

Doutoranda: **Patricia Elaine Pereira dos Santos**

Orientada pelo (a): **Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

***DOUTOR EM EDUCAÇÃO***

**Rio de Janeiro, 15 de abril de 2014**

**Banca Examinadora:**

Presidente:

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec**

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Serra Ferreira**

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosana Rodrigues Heringer**

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Miriam Soares Leite**

**Prof. Dr. André Luiz de Figueiredo Lázaro**



Por muito tempo achei que a ausência é falta.  
E lastimava, ignorante, a falta.  
Hoje não a lastimo.  
Não há falta na ausência.  
A ausência é um estar em mim.  
E sinto-a, tão pegada, aconchegada nos meus braços,  
que rio e danço e invento exclamações alegres,  
porque a ausência, essa ausência assimilada,  
ninguém a rouba mais de mim.

Carlos Drummond de Andrade

## **Agradecimentos**

Agradecimentos / (Des) Agradecimentos

Agradecer para mim significa devolver a generosidade e afeto compartilhado. Para essa fase tão gostosa de escrever o fruto de um trabalho que não começou apenas quando fui aprovada no doutorado, mas na minha inserção no mestrado e nos espaços onde enfrento o desafio profissional, eu penso sempre em um fundo musical: “Eu queria tanto voar com vocês. Eu queria tanto, encontrar vocês para fazer um auê com vocês...”.

Agradeço muitas pessoas importantes que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e/ou pessoal, a saber:

A minha família que esteve sempre apoiando e me deixando quieta nos momentos necessários. Minha mãe sempre pronta a qualquer movimento que pudesse fazer de socorro, dedicada, orgulhosa e minha terapeuta “às avessas”. Meu pai assessorando quando preciso e meu pronto socorro em 24 horas. Meu irmão com todo apoio técnico e palavras carinhosas. Minha sobrinha Maria Eduarda por me dá os abraços necessários de uma infância gostosa, sem saber que este momento de afeto representaria o acalento de minhas inquietações. Meu quarteto necessário na vida!

Meus e minhas amig@s querid@s, os que torceram a cada dia. Pelos emails, ligações e torpedos; buscando e me lembrando para uma realidade da vida social, e respeitando os momentos mais calmos necessários a escrita acadêmica. Esse momento é “todo nosso”! Não citarei nomes porque penso em uma lista de pessoas que amo, e quem ler esta parte certamente vai se sentir contemplado porque foram avisados.

Ao PPGE, aquele abraço! Esses anos representativos em ver funcionários indo e vindo, professores entrando no programa; o espaço de representação discente que pude ocupar no PPGE junto com Eduardo e Bruno Adriano; a direção cuidadosa e atenta na gestão da Ana Maria Monteiro. Solange, a “Sol” das nossas vidas, mais do que uma secretária, a pessoa que pedimos ajuda e ela dá muito mais do que socorro. Aline e sua doçura. Obrigada aos funcionários e professores desse programa.

Aos professores, agradeço em especial Miriam Leite, Marcia Serra e Roberto Leher com quem pude me aproximar nas disciplinas ministradas e para o processo de construção

dessa pesquisa, com a leitura cuidadosa e comentários necessários de vocês em diferentes fases dessa construção.

Aos professores que constitui a banca: Miriam Leite, André Lázaro, Marcia Serra e Rosana Heringer pelo desafio de fazer uma leitura crítica e partilhar essas (in)tensas horas de conhecimento comigo. Obrigada por fazer parte desse rito academicamente valioso ao pensar na minha transição de doutoranda para doutora.

Ao GECEEH, um grupo que desfruta de muito carinho e afeto, me emociono em imaginar os últimos oito anos que pude me conectar as pessoas, onde o conhecimento se tornou possível diante dos abraços fraternos e trocas necessárias: Warley, Ana Angelita, Marcella Castro, Luciene Stumbo, Erika Frazão, Vitor Barcelos, Diego Velasco, Lívia, Evelyn, Glória, Thalita, Daniel. Aos novos que ainda não consegui conhecer sejam bem vindos e desfrute desse espaço intenso de conhecimento ao lado de nossa majestosa coordenadora.

Ana Paula, amiga irmã, me recordo do primeiro dia que a vi no anexo da Faculdade de Educação aguardando a Carmen que não apareceu no grupo de estudo. Naquele dia em diante o quanto nossas vidas foram preenchidas uma pela outra. Vivemos tantas coisas juntas: a escrita da dissertação, as idas aos congressos, acidente de carro, conversas gravadas, textos juntos, processo seletivo e aprovação para doutorado, disciplinas, correrias, mensagens, telefonemas, cuidados, lanchinhos no carro, as questões pessoais e familiares. De você e por você sempre terá meu carinho e afeto de uma irmã muito querida, de quem cuidei e fui cuidada “na alegria e na tristeza”.

Márcia Christina, a organizada! Com seu jeito carinhoso e cuidadoso você me conquistou e eu fiquei apaixonada pela sua forma vibrante de lidar com a vida. Amiga irmã amada, que pude torcer e vibrar durante as conquistas e certamente desfrutei da sua torcida. Quero estar junta em muitos momentos embalando o Diogo! Quando junta as três é uma festa completa!

Elisa Massena, outra amiga irmã que nasce da vida acadêmica e toma sentidos outros nas nossas vidas. As aventuras durante o mestrado e a longitude no doutorado, mas

sempre desfrutando de carinho, afeto e amizade necessária. Partilhamos as nossas tristezas e também o melhor da vida. Sempre juntas pelo coração.

Paula Vargens, pelos nossos delírios acadêmicos e trocas de conversas. A vida nos aproximou academicamente e profissionalmente, e vamos aproveitar muito dessa oportunidade de estarmos juntas, sempre também reforçando o nosso afeto de muitos anos.

Não posso deixar de agradecer a Penha, dos bolos deliciosos de chocolates, almoços e as tradicionais feijoadas que pude desfrutar... As idas ao Catete com sentido culinário se tornavam ainda mais agradáveis, ao ver sua alegria e cuidado com nosso grupo, e em particular as nossas boas risadas junto a Pedro Gabriel, outra boa figura que sou fã..

Ao Observatório de Favelas, espaço de construção da pesquisa e possibilidade de viabilizar ideias. Além do mais, me trouxe para o afeto de pessoas como Raika Julie, Silvana Bahia, Thiago Ansel, Gilberto Vieira. Mário Simão com quem aprendi a delicadeza de ser paciente e demonstrar sentidos cada vez mais humanos. Dalcio Marinho que ajudou na interlocução junto as universidades e abriu a possibilidade de acessar alguns documentos que compõe parte deste trabalho. Jailson Souza, de uma entrevista para tese se transformou em um parceiro de trabalho, obrigada pela possibilidade de ampliar esse diálogo sem me desconectar do rigor acadêmico.

Ao Projeto Conexões de Saberes da UFRJ, em especial aos bolsistas com quem pude desenvolver pesquisa, ensino e extensão. Foram mais de cem estudantes em cinco anos de trabalhos intensos. Eu agradeço as partilhas e (re) construções que foram possíveis fazer diante de tentativas e acertos. Com vocês (re) aprendi a investir nas diferenças e partilhar as lutas pela democratização da universidade pública. As questões que vivencio hoje profissionalmente tem muito aprendizado pelas escutas e trocas necessárias com vocês. Certamente me emociono quando recordo dos frutos que colhemos juntos e vejo um monte de vocês crescendo profissional ou pessoalmente.

Quero fazer um (des) agradecimento ao Frederic, um companheiro na/da vida, que em alguns momentos soube me tirar, me mostrar, acalantar e dizer as palavras certas na construção da minha pesquisa. Obrigado por ter podido contar com você.



Também agradeço e dedico essa escrita a um homem que pude conhecer a seis anos atrás e que por esses anos chamei de “seu Batista”. Ele faleceu no processo final de escrita dessa tese, e tem uma intensa representação na minha vida. Partilhávamos ideias, sentimentos e histórias com a simplicidade e conhecimento de um homem analfabeto funcional do Ceará que sempre acreditou no trabalho sério como forma de alcançar os objetivos. Inspirava-me a desconstruir a lógica de qualquer preconceito, e sempre me fez refletir, sem saber que assim fazia, durante as conversas que tínhamos sobre as escolhas que fazemos na vida e na seriedade e foco que precisamos ter. Sentirei falta da nossa amizade.

Carmen Teresa Gabriel, a verdadeira ópera! Deixei por último porque representa muito do que fui desenvolvendo de coerência na forma de pensar o conhecimento e fazer pesquisa. A energia de uma orientadora no mestrado e doutorado com quem aprendi, troquei, partilhei, ri, chorei. A intensidade da sua generosidade me trouxe para o Projeto Conexões de Saberes na relação profissional e acadêmica, muito obrigada pelo tanto que pude aprender e crescer junto a você! Certamente você faz parte da minha trajetória vivida nos últimos oito anos na UFRJ e estará devidamente guardada em meu coração.

Não sei aqui qual é o nível de coerência quando se escreve essa parte que mais demonstra sentimentos e emoções vividas, e desconstrói a lógica da formalidade acadêmica. No entanto, não poderia deixar passar apenas com algumas linhas básicas, e peço desculpas por fazer quem não quis ler essa parte em tantas folhas. Também sei que no nível da (in) justiça possa ter deixado muitas pessoas de fora, e talvez se sintam frustradas. Desculpem!

SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos. **Extensão, Conhecimento e Democratização da Universidade Pública: Conexões Possíveis nos Espaços-tempos do Currículo Acadêmico**. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2014.

### Resumo

O presente trabalho é fruto de estudos sobre conhecimento e currículo acadêmico que circulam no espaço da extensão universitária. Interessa-me mais particularmente problematizar o debate sobre conhecimento em meio às demandas de democratização endereçadas às universidades públicas do país. Nessa perspectiva, proponho a interlocução de estudos sobre universidade e extensão universitária, privilegiando a discussão sobre conhecimento e currículo acadêmico a partir de uma abordagem discursiva pós-fundacional (MARCHART, 2009; LACLAU, 1996, 2001, 2009; MOUFFE, 2002, 2005). Ao invés de formular um enfoque essencializante sobre político e hegemonia esses autores se constituem como fontes importantes para identificar as variadas formas e sentidos que estão revestidos nos processos de significação. Diante deste contexto discursivo, trago a categoria *demanda* como uma proposição teórico-metodológica que possibilita construir um olhar sobre o material empírico do Projeto *Conexões de Saberes: diálogos entre as comunidades populares e a universidade* (PCS) como um potencial espaço de lutas pela *signifixação* (LEITE, 2010). Proponho interagir com conceitos como *extensão, conhecimento, estudante, universidade, ações afirmativas e currículo acadêmico*, dentro outros, para ampliar o debate sobre democratização da/na universidade pública. Diante de processos hegemônicos contingenciais e precários de conhecimento que circulam na extensão, minha proposta abre pistas para a desconstrução de uma postura hierarquicamente dominante de saberes. Passo a apostar em processos epistemológicos que investem na abertura de diálogo com a extensão acerca das lutas pela democratização do conhecimento legitimado nas universidades públicas.

**Palavras-chaves:** Currículo Acadêmico, Extensão Universitária, Conhecimento, Democratização.

## **Abstract**

This work is the result of studies on knowledge and academic curriculum that circulate in the university extension space was to discuss the debate on knowledge amid the demands of democratization addressed to public universities. In this perspective, I propose the interchange of studies about the university and university extension, focusing in the discussion of knowledge and academic curriculum by means of a discursive post- foundational approach (Marchart , 2009; Laclau , 1996, 2001 , 2009; Mouffe, 2002, 2005). Studies of these authors were used as important references to identify different scheme and structures involved in the signification processes rather than a formulation focusing essentially in *politics* and *hegemony*. Face to this discursive context I use the category of request as theoretical proposal methodological, it enables an examination of the empirical material of *Conexões de Saberes: diálogos entre as comunidades populares e a universidade* project (PCS) as a potential space of signification struggles/endeavor (LEITE, 2010). Among others, I propose to interact with concepts such as extension, knowledge, students, university, affirmative action and academic curriculum aiming to improve the debate of democratization in the public university. With the contingent and precarious hegemonic processes of knowledge currently in the extension programs on the universities, I propose to elaborate pathways for the deconstruction of a hierarchically dominant position of knowledge. Thus, I would suggest to invest on epistemological processes able to open the dialogue with the extension programs based on the democratization processes of knowledge legitimized in public universities.

**Keywords:** Academic curriculum, University extension, Knowledge, Democratization

## Résumé

Ce travail est le fruit d'études sur les thèmes des savoirs et des curriculums académiques circulant dans les espaces de l'extension universitaire. Je m'intéresse plus particulièrement ici à la problématisation du débat sur le savoir dans un contexte de demandes croissantes de démocratisation adressées aux universités publiques du pays. Dans cette perspective, je propose l'interlocution des études sur l'université et l'extension académique, en privilégiant la discussion sur la connaissance et programme académique à partir d'une approche discursive post-fondationnelle (MARCHART, 2009; LACLAU, 1996, 2001, 2009; MOUFFE, 2002, 2005). Plutôt que de formuler une approche essentialisante sur *politique et hégémonie*, ces auteurs s'imposent comme des références pour identifier les divers sens et formes revêtus par les processus de signification. Face à contexte discursif, j'utilise la catégorie de *demande* comme proposition théorique méthodologique rendant possible la construction d'un regard sur le matériel empirique du projet *Conexões de Saberes: diálogos entre as comunidades populares e a universidade* (PCS) appréhendé comme espace potentiel de luttes pour la *signification* (LEITE, 2010). Je propose pour cela d'interagir avec des concepts tels que *extension, savoir, université, actions affirmatives* et *curriculum académique*, entre autres, dans le but d'élargir le débat sur la démocratisation de l'université. Face aux processus hégémoniques contingents et précaires des savoirs qui circulent dans les programmes d'extension, ma proposition ouvre des pistes pour la déconstruction d'une posture historiquement dominante. Je parie donc sur des processus épistémologiques qui misent sur un dialogue avec les projets d'extension basé sur les luttes en faveur de la démocratisation du savoir légitimé dans les universités publiques.

**Mots-clefs:** Curriculum académique, Extension Universitaire, Savoir, Démocratisation.

## **Lista de tabelas, gráficos e figuras**

Quadro 1 - Panorama quantitativo do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Tema da Extensão .....	107
Quadro 2 - Quadro com os dados oficiais sobre o Programa Conexões de Saberes .....	152
Gráfico 1 – Dissertações e teses sobre extensão .....	109
Gráfico 2 – Organização dos temas e números de trabalhos sobre a extensão .....	112

## **Lista de abreviaturas e siglas**

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
EUOP	Estudante universitário de origem popular
FE	Faculdade de Educação
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Federais
FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande
GECCEH	Grupo de Estudos Currículo Cultura e Ensino de História
Gt	Grupo de trabalho
IES	Instituição de ensino superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Estudos de Currículo
OF	Observatório de Favelas
OSICIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PCS	Projeto Conexões de Saberes
PET	Programa de Educação Tutorial
RUEP	Rede de Universitários de Espaços Populares
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Educação Superior
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampas
UNIRIO	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo I:</b>	
<b>Interloquções teóricas: explicitando a postura epistêmica privilegiada</b>	<b>28</b>
1.1. Diálogo com as teorias sociais na pauta pós-fundacional	29
1.2. Articulação entre político e política nas teorizações do discurso	37
1.3. Teoria da Hegemonia na perspectiva da teoria do discurso	43
1.4- Sobre o político e a política do conhecimento acadêmico: um olhar a partir do campo do currículo	52
<b>Capítulo II:</b>	
<b>Universidade, Extensão e Conhecimento: articulações em meio às demandas de democratização</b>	<b>60</b>
2.1. Universidade "em crise" ou sentidos de universidade em disputa?	61
2.2. O papel social da universidade pública: qual lugar para qual extensão?	70
2.3. A interface conhecimento-extensão em disputa na cultura universitária	81
<b>Capítulo III:</b>	
<b>Sentidos de <i>extensão universitária</i> em circulação</b>	<b>90</b>
3.1. Sentidos de <i>extensão</i> sedimentados e hegemonizados na perspectiva histórica	91
3.2. Sentidos de <i>extensão universitária</i> que circulam em textos acadêmicos	105
3.3. Sentidos de <i>extensão universitária</i> fixados nas políticas educacionais voltadas para o ensino superior	122



## **Capítulo IV:**

### **Conexões de Saberes: possibilidades de articulação entre extensão universitária e currículo acadêmico** **135**

4.1. *Conexões de Saberes*: um texto político 138

4.2. *Conexões de Saberes* como acervo empírico 162

4.3. A produção dos corpus: PCS como instância de produção de demandas 172

4.3.1. A categoria *demanda* como critério para organização do corpus 175

4.3.2. Produção do corpora à luz da epistemologia das demandas 179

4.4. PCS: que articulações hegemônicas em torno dos sentidos de democratização da universidade pública? 181

### **Considerações provisórias: Quando apenas encostamos a porta, construindo outros desafios...** **203**

### **Referências Bibliográficas** **210**

### **Anexos**

## INTRODUÇÃO:

### INTERROGAÇÕES INICIAIS E CAMINHOS PERCORRIDOS

A universidade, porque, em minha modesta opinião, ela deveria ser, tanto ou ainda mais que uma instituição dispensadora de conhecimentos, o espaço por excelência da formação do cidadão, da pessoa educada nos valores da solidariedade humana e do respeito pela paz, educada também para a liberdade, educada para o espírito crítico, para o debate responsável das ideias. (José Saramago, Democracia e Universidade, p.2)

Ao nomear esta tese de *Extensão, conhecimento e democratização da universidade pública: conexões possíveis nos espaços-tempos do currículo acadêmico*, trago para o centro de minhas reflexões as disputas em torno do sentido de universidade em face às demandas de nosso presente. Nas duas últimas décadas emergem, no cenário político brasileiro, novas demandas sociopolíticas endereçadas à instituição universitária, sintoma da insatisfação do seu papel político – tão bem expressa na fala de José Saramago – que tendem a desestabilizar sua definição até então hegemônica.

Proponho-me a entrar nesse debate trazendo como inquietação duas expressões que considero como um caminho de diálogo possível: extensão universitária e conhecimento acadêmico. Tomo estes dois significantes como ponto de partida para explorar o debate sobre a democratização da universidade pública tendo como interlocução as contribuições das teorias curriculares e a Teoria do Discurso na pauta pós-fundacional. Em linhas gerais, essa abordagem pode ser caracterizada pela radicalização da crítica às perspectivas essencialistas na leitura de mundo, apostando na potencialidade heurística da categoria de análise Discurso, a saber:

“A interlocução com esse tipo de abordagem traz com força a opção pela categoria “discurso” nas análises e estudos curriculares produzidos no GECCEH. Pouco a pouco foi ficando claro para o grupo que o desafio consistia justamente em ficarmos no nível das palavras, reconhecendo, ao mesmo tempo, como nos aponta Burity (2010), que ao fazê-lo não se está só com as palavras. A potência analítica do termo discurso está justamente no fato de ele propor uma forma de enfrentamento das complexas relações entre pensamento e realidade, sujeito e objeto, simbólico e material. Nessas abordagens, nas quais nos inspiramos, o discurso não é percebido como uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou à realidade. Ele é relacional e da ordem do material”. (GABRIEL, 2013c, p.4)

Nessa interlocução teórica brevemente apresentada, mas que será explorada ao longo deste estudo me permiti reconfigurar a temática da extensão universitária e do conhecimento acadêmico nas seguintes questões que orientaram a estruturar este texto: Quais sentidos de extensão universitária estão circulando no *fazer acadêmico* das universidades públicas brasileiras? Que articulações discursivas são estabelecidas no campo do currículo que permitem constituir a interface extensão universitária e conhecimento acadêmicos em meio aos processos de significação? Como se articulam os sentidos de *extensão* e *conhecimento* nos currículos acadêmicos? Quais implicações dessas articulações discursivas para pensar a democratização do conhecimento nas universidades públicas?

Interessa-me, particularmente, perceber como se dão as articulações discursivas em torno da fixação do sentido de conhecimento<sup>1</sup> via extensão universitária. Dito de outro modo, busco problematizar o conhecimento que circula na extensão universitária em meio às demandas de democratização endereçadas às universidades públicas do país, tendo como campo empírico o Programa Conexões de Saberes<sup>2</sup>.

Desta maneira, pontuo a articulação entre pesquisa, ensino e extensão aqui considerados como elementos definidores de um currículo nesse nível de formação. Isso significa concordar com Gabriel (2009), quando esta autora identifica como importante aspecto a ser investigado:

“As disputas em torno do próprio sentido de extensão e de como essa vertente da vida acadêmica se posiciona e é posicionada nas lutas hegemônicas pela redefinição do papel político, epistemológico e social da Universidade pública”. (GABRIEL, 2009, p.8).

---

<sup>1</sup>Pontuo aqui que o uso dos termos *conhecimento* e *saberes* serão identificados ao longo do trabalho como sinônimos. Apoiada pelos estudos de Gabriel (2003, 2006, 2008, 2011) e diante do referencial teórico aqui vislumbrado, a distinção não se aplica, pois trabalho com conhecimento e saberes com significados equivalentes. Todavia, reconheço as contribuições de autores (VEIGA-NETO & NOGUERA, 2010) que se dedicam a pensar algumas distinções ou diferenciações semânticas entre *conhecimento* e *saber* no terreno da epistemologia e da linguagem. Nesta pesquisa a análise privilegia os sentidos atribuídos ao significante *conhecimento acadêmico*, inicialmente entendido aqui como os conteúdos das disciplinas que configuram a grade curricular dos cursos de graduação e são mais bem explorados ao longo desse estudo. Cabe destacar ainda que, no IV capítulo, contudo, tendo em vista a centralidade do termo *saberes* no projeto de extensão, campo empírico, desta pesquisa, operarei de forma diferenciada.

<sup>2</sup> Programa de parceria MEC/Secad, Observatório de Favelas e Pró-reitorias de Extensão das universidades públicas federais, que será mais bem detalhado no quarto capítulo.

É, pois, a partir da compreensão do processo de significação do currículo acadêmico que esta pesquisa pretende contribuir para o debate acerca das lutas pela democratização do conhecimento legitimado nas universidades públicas brasileiras.

Entendo que o estudo aqui proposto pode abrir pistas para problematizar a questão da democratização da universidade pública, tendo como foco os conhecimentos validados e legitimados que nela circulam. Trata-se, em outras palavras, de explorar desafios contidos em afirmações que levam em conta *a possibilidade de construir novos mecanismos internos capazes de incorporar os princípios da igualdade e da justiça social como valores da instituição* (GABRIEL & MOEHLECKE, 2006, p. 5).

O Programa Conexões de Saberes, que constitui a empiria dessa análise, pode ser percebido como uma arena discursiva onde se manifesta o jogo político tal como trabalhado por Laclau (1995, 2005, 2011) e Laclau e Mouffe (2004, 1987) e com quem dialogo neste estudo. Isso significa que ele se constitui em meio a processos de significação de *extensão* e *currículo acadêmico*, disputando, simultaneamente, as fronteiras hegemônicas definidoras desses termos. Vale ressaltar que o Programa Conexões de Saberes, contribui para a reflexão a respeito dos processos de legitimação da extensão universitária em um contexto político em que a tríade ensino, pesquisa e extensão veem-se frente à necessidade de fazer a gestão das “demandas de desigualdade e de diferença” (GABRIEL, 2011) que interpelam a instituição universitária contribuindo para a configuração do cenário político contemporâneo.

Além disso, como procurarei explorar ao longo deste trabalho, pela sua configuração singular, o Projeto Conexões de Saberes é um terreno profícuo para análise do jogo político em meio às políticas públicas<sup>3</sup>, que ocorre em diferentes contextos, descentrando, mas não anulando o papel do Estado nesse jogo.

Com efeito, o Programa Conexões de Saberes tem uma característica específica e fecunda para o debate político na perspectiva privilegiada neste estudo. Inicialmente, constitui-se no *contexto da prática*, como uma proposta originária da sociedade civil

---

<sup>3</sup> Reconheço a existência e fecundidade das teorizações acerca das políticas públicas que operam com a centralidade do Estado. Todavia, e, em função do meu recorte, deixo claro que optei por um caminho diferente por perceber a potencialidade heurística de outras abordagens, em particular, as vinculadas à teorização social do discurso, na medida em que permitem transpor com um entendimento de política pública menos verticalizado. Trago a discussão no primeiro capítulo da tese.

que se torna uma política de órgão público. Ao longo do processo e devido à sua ampliação para outras universidades, torna-se objeto de normatização por meio de portarias e termos de referência por parte do MEC/Secad passando a ser elaborado e produzido no âmbito das políticas que estavam sendo elaboradas por essa secretaria, voltadas para Instituições do Ensino Superior (IFES). Como procurarei evidenciar, esses contextos formuladores de políticas e condensados no PCS<sup>4</sup> serão produtores de fluxos de sentido de extensão universitária exercendo uma função discursiva nas lutas pela democratização da universidade pública garantindo, simultaneamente, reproduções e deslocamentos na fronteira hegemônica definidora de cultura universitária<sup>5</sup>.

O interesse em tomar esse programa como objeto de investigação desta pesquisa também se justifica para além das potencialidades de seu desenho institucional. Com efeito, ele está diretamente atrelado à minha trajetória profissional que tem sido marcada pelo desafio de pensar sobre “a margem da invisibilidade”, desafio este que me faz agir no mundo. Essa marca se reafirma quando chego à extensão universitária para compor a equipe de coordenação do Programa Conexões de Saberes, tendo sob minha responsabilidade o acompanhamento pedagógico dos estudantes universitários de origem popular, em particular no que se referia a suas ações no espaço da escola pública. Pensar esse sujeito oriundo de espaço popular que estava inserido em um espaço novo/outro denominado universidade se tornava tão desafiante que, de certa forma, me fazia questionar: O que é ser estudante universitário? Como definir que este estudante esteja inserido no espaço da extensão universitária? O que se propõe a universidade frente ao desafio que representava a presença desses sujeitos sociais em seu interior?

O desafio profissional foi iniciado quando assumi o trabalho com 21 estudantes de origem popular do Programa Conexões de Saberes. Os processos formativos da graduação desses estudantes estavam voltados para os cursos de Letras, História,

---

<sup>4</sup> Programa Conexões de Saberes que trago, detalhadamente, no capítulo 4.

<sup>5</sup> O termo cultura está associado ao conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou uma civilização. Quanto a “universitárias”, o sentido etimológico está associado à multidão de elementos que convergem para formarem uma unidade. Os estudos de Macebo sinalizam que a cultura universitária perpassa pelas representações que tem sido renovada sobre ciência, tecnologia e o universo simbólico-cultural acadêmico a partir do que tem sido construído no cotidiano universitário, requerendo atenção, em especial, nos aspectos de regulação social. Ainda em uma perspectiva de entender cultura universitária, é possível inserir o debate da subjetividade associada à forma de agir e sentir o mundo.

Geografia, Artes, Educação Física, Dança, Pedagogia e Serviço Social. Em sua maioria, esses estudantes, bolsistas do programa, estavam entre o 2º e 5º período da graduação<sup>6</sup> e possuíam um perfil socioeconômico que correspondia aos critérios utilizados pelo próprio programa, por sua vez organizado nacionalmente: fazer parte da primeira geração de estudantes universitários, em sua famíliae; ser morador de espaço popular e/ou periferia; ter renda per capita de até dois salários mínimos e, preferencialmente, ter algum vínculo com instituições e/ou projetos sociais e grupos comunitários.

Durante as conversas com os estudantes, ao longo do processo de formação, foi possível entrever as suas representações acerca do programa em tela, legitimando-o como espaço de formação acadêmica, em particular no que este contribuía para aumentar o potencial de escrita e leitura desses sujeitos. Os mesmos estudantes sinalizavam também o modo como o ingresso no Programa Conexões de Saberes modificou a maneira de enxergar a universidade, bem como a importância da extensão e do conhecimento que ali se faziam presentes, no sentido de permitir articulações no espaço do ensino em suas diferentes áreas disciplinares.

Esse reconhecimento do Programa Conexões de Saberes, por parte dos estudantes que dele participavam, foi chamando minha atenção. Além disso, pude identificar igualmente nos estudantes universitários, que permaneciam por um tempo mais prolongado, um processo de desenvolvimento e amadurecimento acadêmico, confirmando a pertinência, em relação ao programa, de colocar, no centro de suas preocupações e desafios, a questão da formação acadêmica.

Com efeito, pouco a pouco, fui interiorizando a importância atribuída à formação acadêmica dos estudantes envolvidos no PCS, e, assim, aquilo que parecia uma questão cotidiana, começou a me inquietar como objeto de pesquisa. Desse modo, passei a questionar, a partir da extensão, em particular, do Programa Conexões de Saberes, tanto o lugar que essa vertente acadêmica ocupa na universidade quanto a especificidade da relação produzida, nesse contexto, com o conhecimento acadêmico, se comparada com os contextos de ensino e/ou pesquisa: de que maneira a extensão universitária se organiza como um espaço de formação acadêmica? Que relação é estabelecida entre ensino e pesquisa nos projetos de extensão? Que relação à extensão estabelece com

---

<sup>6</sup>Utilizamos como critério para o processo seletivo esse período de estudo porque, intencionalmente, entendíamos que seria importante, para eles, o entendimento sobre universidade, e, também, certa disponibilidade dos estudantes que diminuem quando inicia períodos de estágios curriculares obrigatório

produção do conhecimento legitimado na e pela cultura universitária? Desse modo, comecei a questionar, a partir da extensão, e, em particular, do Programa Conexões de Saberes, tanto o lugar que essa vertente acadêmica ocupa na universidade quanto a especificidade da relação produzida, nesse contexto, com o conhecimento acadêmico, se comparada com os contextos de ensino e/ou pesquisa.

Paralelamente a essa inserção profissional, minha aproximação com as discussões sobre currículo me permitiu encontrar os caminhos para estudos que desenvolvi no mestrado<sup>7</sup> e, agora, no processo de doutoramento. O estreitamento do diálogo com os estudos de currículo ocorreu a partir da minha participação no Grupo de Estudos Currículo Cultura e Ensino de História (GECEEH) do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC)<sup>8</sup>. Nesse sentido, as apostas e questionamentos no que se refere ao objeto de investigação da pesquisa são frutos desse movimento de dimensões acadêmica e profissional que considero como circularidades possíveis e inesgotáveis do fazer pesquisa.

Os sentidos de extensão<sup>9</sup> hegemônicos tendem a caracterizar a extensão universitária como uma atividade acadêmica voltada para fora dos muros universitários. Minha experiência profissional no Programa Conexões de Saberes possibilita destacar outros sentidos de extensão, que permitem vislumbrar uma ideia de articular comunidade e universidade no espaço acadêmico. Isso significa reconhecer o movimento contrário daquele que investe na "universidade que vai à comunidade" (extensão para fora) e explorar as implicações do fato de essa última já estar presente no

---

<sup>7</sup> Durante o mestrado com o título de dissertação "Discursos sobre juventude e/na escola que circulam em contextos produtores de políticas de currículo" desenvolvi a pesquisa sobre juventude e/ou escola que circulavam em contextos de políticas curriculares. Mais precisamente, busquei identificar vestígios e pistas textuais nos discursos sobre juventude, especialmente quando relacionados à escola e aos jovens de classes populares que são produzidos, recontextualizados e hibridizados nas propostas oficiais de política de juventude. Esta é uma pesquisa também oriunda da minha relação com o espaço do Conexões de Saberes, no momento em que assumira a coordenação da interface- deste projeto com o Programa Escola Aberta.

<sup>8</sup> O NEC, ocupa um espaço importante de construção de pesquisa, em particular o GECEEH, tem investido nos últimos tempos em estudos que apostam, em processos de produção e distribuição do conhecimento validado/legitimado em diferentes contextos de formação. Refiro-me, por exemplo, às seguintes produções: artigos (GABRIEL, 2010a, 2010b, 2011; GABRIEL, PUGAS e RAMOS, 2010; GABRIEL; COSTA 2011; GABRIEL; FRAZÃO, 2013; SANTOS; GABRIEL, 2013; GABRIEL, 2011, 2013a, 2013b, 2013c), dissertações (CASTRO, 2012; MORAES, 2012; BARCELOS, 2013; VELASCO, 2013, FRAZÃO, 2014) e teses (COSTA, 2012; ROCHA, 2013; PUGAS, 2013; RAMOS, 2014; GABRIEL, 2010a, 2010b, 2011).

<sup>9</sup> Existem diferentes dimensões e formas de atividades acadêmicas nomeadas de extensão. Destaco que, neste estudo, o foco é nas atividades de extensão articuladas com propostas voltadas para as comunidades populares. Explorarei, com mais profundidade, essa heterogeneidade de sentidos no terceiro capítulo.

universo acadêmico por meio da presença de estudantes de origem popular. Falar, pois, de uma extensão para dentro dos muros universitários, uma extensão “de fora para dentro”. Trata-se de uma aposta, pautada em Gabriel (2009) que aponta os processos de fixação hegemônicos de sentido de “extensão para fora” como uma potente estratégia discursiva a ser explorada nas análises de:

“(…) discursos produzidos e recontextualizados em diferentes textos oficiais que procuram redefinir papéis e funções da universidade e que perpassam diferentes debates travados atualmente na comunidade acadêmica”. (GABRIEL, 2009, p. 8).

Não se trata de defender o melhor ou mais correto sentido de extensão, mas, sim, uma possibilidade de investir em outro sentido de extensão em circulação no campo educacional que permite problematizar o conhecimento universitário. Em função do seu desenho institucional que explicitarei no quarto capítulo, o Programa Conexões de Saberes, ao centrar seu interesse na inserção acadêmica de sujeitos/estudantes universitários oriundos de comunidade popular, apresenta-se como um território fecundo para problematização e redimensionamento do debate acerca dos saberes/conhecimentos legitimados na comunidade acadêmica.

O diálogo com estudos sobre currículo acadêmico me ajudou a problematizar as relações assimétricas de poder imbricadas nos conhecimentos legitimados e apresentados na universidade pública (MOREIRA, 2005; LISBOA, 2009; GABRIEL, 2009), em particular naqueles que denunciam as fixações hegemônicas dos sentidos de extensão universitária que tendem a percebê-la exclusivamente como uma atividade acadêmica propícia a desenvolver uma relação prática com a sociedade, negando, assim, a possibilidade de reconhecê-la como um espaço legítimo de construção de saber, como ocorre nas atividades de pesquisa, atividade acadêmica dita de excelência (FERREIRA e GABRIEL, 2008; GABRIEL e MOEHLECKE, 2006).

Uma das pistas abertas nesses estudos sobre a construção do conhecimento dentro da universidade – e que pretendo trilhar ao longo desta pesquisa – refere-se às análises que versam sobre a crítica à universidade e ao modelo atual que se instaura nela, destacando a forma como o sentido de extensão vem sendo construído ao associá-lo ao papel social da universidade.



Nesse caminho, a leitura de textos (FRANTZ & SILVA, 2002; SANTOS, 2005; BENINCÁ, 2011) que expressam a problemática do conhecimento a ser contextualizado como significativo na universidade, seja pela mediação dos movimentos sociais, seja pela reforma universitária, foi também importante para a perspectiva aramada, a fim de refletir sobre a interface extensão-currículo acadêmico. Afinal, como nos convida a pensar Benincá (2011), o desafio consiste em:

“não apenas levar o saber da universidade aos sujeitos sociais, mas, também, valorizar os seus conhecimentos e articular-se com eles para produzir um conhecimento contra-hegemônico”. (BENINCÁ, 2011, p.38)

Embora a afirmação acima esteja inserida em um quadro teórico diferente daquele aqui privilegiado, vale ressaltar que, por caminhos distintos, é possível perceber movimentos questionadores e desestabilizadores do sentido hegemônico de conhecimento acadêmico, abrindo possibilidade para que eles possam ser renegociados em permanência.

Nessa perspectiva, ampliar e aprofundar o diálogo com posições que emergem dentro da universidade (GABRIEL & MOEHLECKE, 2006; GABRIEL, 2009; FERREIRA & GABRIEL, 2008; LISBOA, 2009; GABRIEL, FERREIRA & MONTEIRO, 2008) em diálogo com o campo do currículo, em particular a teoria social do discurso e currículo acadêmico, anteriormente mencionados, são aqui considerados caminhos fecundos que contribuí com a interlocução desta tese. A continuidade deste diálogo, iniciado em minha dissertação de mestrado, representa um maior aprofundamento teórico para operar com noções, como circularidade, hibridismo, ambivalência e incompletude, que permiti ampliar o entendimento de currículo. Desse modo, este estudo se situa no âmbito das teorizações curriculares com ênfase nos processos de produção, classificação e distribuição do conhecimento acadêmico que circula na universidade pública.

Se, como nos sugere Santos (2005), os desafios que a universidade enfrenta questionam sua própria hegemonia e legitimidade, e, sendo a universidade um espaço de produção de conhecimento, cabe, então, nos perguntarmos: de que maneira as práticas extensionistas contribuem para a permanência/superação dessa crise? Quais sentidos de extensão universitária estão sendo fixados nos debates sobre legitimidade do conhecimento? Como no processo de construção do currículo acadêmico ocorrem os

embates pela disputa do conhecimento legitimado no âmbito do ensino, pesquisa e extensão universitária?

Para o enfrentamento teórico-metodológico aqui proposto, organizei meus argumentos em quatro capítulos. No primeiro, *Interloquções teóricas: explicitando a postura epistêmica privilegiada* invisto nas teorias sociais na pauta pós-fundacional que me permitem construir uma perspectiva de significar o político como ontológico do social, e que considero instigante, para a análise do objeto de investigação privilegiado neste estudo. Nesse capítulo, subdividido em quatro seções, exploro a caixa de ferramenta produzida no âmbito das teorizações do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, sublinhando sua potencialidade para a reflexão sobre os processos de produção, classificação e de distribuição do conhecimento acadêmico em meio às disputas pela fixação de sentidos de *cultura universitária*.

O capítulo seguinte, *Universidade, Extensão e Conhecimento: Articulações em meio às demandas de democratização* traz como proposição o debate sobre sentidos de universidade, abrindo pistas para pensar a articulação entre os termos *social* e *extensão* como “porta de entrada” para a discussão sobre a cultura universitária pautada na primazia do conhecimento científico.

O terceiro capítulo, *Sentidos de extensão universitária em circulação*, apresento um mapa da discussão sobre esta temática a partir do levantamento da produção acadêmica e de documentos oficiais sobre extensão universitária. Nesse capítulo, igualmente procuro destacar algumas permanências e deslocamentos do sentido de extensão universitária a partir de uma análise diacrônica da criação dessa vertente acadêmica no Brasil e na América Latina.

No quarto capítulo, *Conexões de Saberes: possibilidades de articulação entre extensão universitária e currículo acadêmico*, exploro meu acervo empírico em diálogo com abordagem da epistemologia das demandas, como proposto por Retamozo, leitor de Laclau e estudioso dos movimentos sociais. Neste capítulo, dividido em quatro momentos: apresento o Programa Conexões de Saberes como um texto político; em seguida, explico os caminhos percorridos para a construção do acervo textual; e nas duas últimas seções apresento, respectivamente, a ferramenta computacional, corpógrafo, utilizada para a organização e sistematização de meus dados, como a forma que a explorei neste estudo, destacando a articulação com a categoria demanda. Na quarta e última seção deste capítulo, apresento a análise realizada.

O capítulo das considerações provisórias, intitulado *Quando apenas encostamos a porta, construindo outros desafios...*, apresenta-se como um balanço provisório da caminhada percorrida. Para tal, retoma as questões iniciais; explicita os desafios enfrentados nessa escrita e apresenta alguns achados de pesquisa que considero potentes para redimensionar o debate sobre a democratização do ensino superior.

## CAPÍTULO I:

### INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS: EXPLICITANDO A POSTURA EPISTÊMICA PRIVILEGIADA

A teoria é um veículo para “pensar diferente”, é uma arena para “hipóteses audaciosas” e para “análises provocantes”. (BALL, 2011, p.93)

Para enfrentar as questões propostas neste estudo, investi em um quadro teórico que considero abrir perspectivas promissoras para "pensar diferente" e construir "análises provocantes", conforme sinaliza a epígrafe em que trago a provocação de Stephen Ball. Esse investimento se deu em dois níveis de problematização do real, cada um correspondendo a ajustes no foco das lentes por meio das quais eu me proponho a analisar a empiria deste estudo.

O primeiro ajuste de foco teve por objetivo capturar a tela de fundo sobre a qual situo o lugar epistêmico de onde falo. Ela diz respeito às minhas escolhas epistemológicas no âmbito mais amplo das teorizações sociais para pensar o próprio sentido de social/político. Refiro-me, particularmente, às contribuições da Teoria do Discurso defendida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004, 1987)<sup>10</sup> que permitem provocar uma perspectiva para ver e significar o político como ontológico do social, que considero bastante instigante para a análise do objeto de investigação privilegiado neste estudo. Entre essas contribuições, destaco as que incidem sobre compreensão das relações assimétricas de poder a partir da diferenciação entre os termos *política* e *político* na análise do social. Para tal, exploro, ao longo das três primeiras seções deste primeiro capítulo, além desses dois conceitos, outros como *discurso*, *hegemonia*, *antagonismo*, *práticas articulatórias*; *pontos nodais*, *significante vazio*, *fronteira* e *demandas*<sup>11</sup>, produzidos no quadro de significação aqui privilegiado e percebidos como ferramentas de análise potentes para pensar os processos de democratização da universidade pública, tendo como foco a interface extensão-conhecimento.

---

<sup>10</sup> Ernesto Laclau, teórico argentino, se filia às correntes pós-marxistas. É professor da Universidade de Essex (Grã-Bretanha) onde ocupa a cátedra da teoria política e, também, coordena o programa de ideologia e análise do discurso. Junto com Chantal Mouffe - cientista política que se dedica aos estudos sobre pós-feminismo, em diálogo com a filosofia da linguagem e psicanálise - publicou, em 1985, o livro *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*, onde desenvolvem três eixos centrais das teorizações que defendem: a constituição do discurso nas relações sociais, o posicionamento antiessencialista nas análises dos fenômenos naturais e sociais, e as questões em torno do sujeito que envolvem as identidades coletivas. Ver: Prefácio de Emancipação e Diferença e Razão Populista na versão brasileira.

<sup>11</sup> Este conceito trago melhor desenvolvido no capítulo 4.

O segundo nível de problematização, que corresponde ao outro ajuste do foco mencionado diz respeito à explicitação do meu diálogo com algumas das perspectivas teóricas do campo do currículo, em função do recorte dessa pesquisa. Trata-se de explorar os efeitos da postura epistêmica assumida neste estudo sobre o entendimento de currículo acadêmico/universitário.

Neste cenário de questões teóricas estruturei o texto de forma integrada, em quatro momentos. Os três primeiros estão diretamente relacionados ao primeiro nível de problematização e procura evidenciar a postura epistêmica à qual me filio. No primeiro apresento, em linhas gerais, a teoria do discurso explicitando a sua identificação com as perspectivas pós-fundacionistas e alguns conceitos-chaves dessa abordagem discursiva. No segundo eixo, enfrento a discussão teórica sobre as dimensões do *político* e da *política*, entendidos como conceitos distintos e complementares para pensar os processos de hegemonização, destacando os conceitos de *fronteira* e *antagonismo*, tal como formulado nesse quadro teórico. Na terceira seção deste capítulo, centro minha reflexão sobre o conceito de *hegemonia* procurando destacar aproximações e distanciamentos entre as perspectivas gramscinianas e laclauianas.

A quarta e última seção está relacionada à segunda escala de leitura ou foco da análise e evidencia algumas perspectivas teóricas do campo do currículo que, em diálogo, com as abordagens discursivas aqui privilegiadas, investem na reflexão sobre os processos de produção, classificação e de distribuição do conhecimento acadêmico em meio às disputas pela fixação de sentidos de *cultura universitária*.

### **1.1 - DIÁLOGO COM AS TEORIZAÇÕES DO DISCURSO NA PAUTA PÓS-FUNDACIONAL:**

“Um discurso é, dessa forma, uma prática social significativa de natureza material. Todo o espaço social deve ser considerado como um espaço discursivo se ampliarmos a noção de discurso para aquilo que articula “todo o tipo de ligação entre palavras e ações, formando assim totalidades significativas” (Laclau, 2000, p.10). Em termos analíticos mais precisos, um discurso, ou uma totalidade estruturada relacional, é o resultado de uma prática articulatória que constitui e organiza relações sociais. A prática articulatória, por sua vez, consiste na articulação de elementos num sistema discursivo a partir de um ponto nodal – um ponto discursivo privilegiado – que fixa parcialmente os sentidos desse sistema (Laclau e Mouffe, 1985). A fixação de sentidos é necessariamente parcial tendo em vista as constantes suturas – cortes que uma articulação discursiva

constantemente sofre, os quais alteram seus sentidos – que o discurso sofre na relação com outros discursos concorrentes no campo da discursividade”. (MENDONÇA, 2007, p.250)

Argumentar a favor da potencialidade analítica da abordagem discursiva que qualifica a postura epistêmica assumida neste estudo implica reconhecer que não basta a escolha de operar com uma definição possível do termo *discurso*, mas, principalmente, evidenciar que esta escolha significa a assunção de uma virada epistemológica que afeta radicalmente a relação entre pensamento e linguagem.

Como vimos discutindo em nosso grupo de pesquisa<sup>12</sup>, a assunção desta postura epistêmica significa enfrentar o desafio da definição no plano ontológico, isto é do *ser/identidade/das coisas desse mundo*. Afinal, como aponta Gabriel:

“(...) ao explicarmos as diferentes práticas sociais que elegemos como questões de pesquisa, mobilizamos noções de “real”, “social”, “sujeito”, que, embora, muitas vezes não explicitadas, estão ali silenciosas, mas potentes, participando e interferindo no rigor que se exige de todo trabalho de pesquisa. (...) “Sociedade brasileira”, “estrutura social”, “realidade educacional”, “sistema escolar” são exemplos de expressões que fazem parte do nosso fazer pesquisa de cada dia e que carregam formas de enfrentamento da relação entre as palavras e as coisas. Isso significa que antes de serem percebidas e significadas como *desigual, capitalista, injusta, democrática, libertadora, reprodutora, eficiente, tolerante*, essas palavras já são linguagem. Integram uma trama de saberes, uma episteme. Já dizem de perspectivas de olhar e de nomear o mundo”. (GABRIEL, 2011, p.4)

Desse modo, importa sublinhar que a inscrição deste estudo na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2004) corresponde à escolha de um quadro de significação mais amplo, no qual, considero, minhas questões de pesquisa podem ecoar com mais potência. Entendo que assumir a perspectiva pós-fundacionismo significa apostar em uma leitura de mundo que reafirma outro quadro de inteligibilidade no qual seja possível superar uma leitura dicotômica que coloca em polos opostos "o mundo dos objetos" e o "mundo etéreo dos signos". Leituras que permitem, como afirma Gabriel (2011):

---

<sup>12</sup> Refiro-me ao grupo de pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel, Titular de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ, e vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ), do qual faço parte desde fevereiro de 2006.

“(…) romper com uma definição do social pautada em noções como fundamento, essência, centro; percebidas ora como um “fundo firme”, ora como um “gancho no céu”, metáforas que utiliza Veiga-Neto (2004), onde seriam produzidas as verdades e certezas sobre as coisas deste mundo. A crítica à ideia de essência, tal como formulada nessas perspectivas, obriga reconhecermos-nos, ou melhor, assumirmos as implicações políticas e epistemológicas de nossa condição de ser na e da linguagem e que é dessa e nessa condição que pensamos, significamos e agimos no mundo” (GABRIEL, 2011, p.5)

Importa sublinhar, contudo, que a perspectiva do pós-fundacionismo se diferencia de uma postura epistêmica antifundacionismo. Nesta última, nega-se a possibilidade de qualquer fundamento. Na primeira, a condição de contingência é radicalizada. Desse modo, a ausência de um fundamento último sobre o qual se apoiariam as definições, isto é, de fechamentos que possibilitam fixar os sentidos, não apaga a proposta de fundamento, mas altera seu status ontológico<sup>13</sup> (MARCHART<sup>14</sup>, 2009). Para este autor:

“O que chegou a ser denominado como pós-fundacionalismo não deveria ser confundido com antifundacionalismo. O que distingue o primeiro do segundo é que ele não supõe a ausência de *qualquer* fundamento; o que supõe é a ausência de *um* fundamento *último*, pois somente baseados nessa ausência é que os fundamentos (no plural) são possíveis. O problema se projeta não em função da falta de fundamentos (a lógica do tudo ou nada), mas em fundamentos contingentes”. (MARCHART, 2009, p. 29. Grifos do autor, tradução livre)<sup>i</sup>

São essas múltiplas possibilidades de nomear o mundo que mantêm a provisoriedade do fundamento, que, ao invés de serem percebidos como estanques, definitivos, únicos, completos e transcendentais, passam a ser significados como fechamentos precários, provisórios e parciais exercendo uma função discursiva indispensável em meio ao jogo da linguagem para que a significação aconteça. Ao passar a ser demarcada pela ausência de um fundamento último, a dimensão do ontológico torna a consciência da contingência mais ativa.

---

<sup>13</sup> Por ontológico, entende-se o que está relacionado ao ser das coisas desse mundo, ou seja, aquilo que dá sistematicidade à possibilidade de nomear.

<sup>14</sup> Oliver Marchart é formado em filosofia na Universidade de Viena. Possui pós-graduação em teoria política e análise de discurso na Universidade de Essex e é professor de Sociologia da Academia de Arte de Dusseldorf. Seu foco temático inclui filosofia e teoria social diante dos estudos centrados no pós-estruturalismo e pós-fundacionismo. Seus últimos estudos têm dialogado com Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, especialmente a partir da discussão de político e política na teoria do discurso.

Assim, a condição contingente do fundamento mantém-se pela constante interrogação das articulações discursivas que produzem sentidos de real, realidade, social e sociedade, distanciando-se daquelas como que as definem operando com a ideia de “essência” que se ancora fora do processo de significação, isto é, que transcenda às tramas discursivas.

Essa postura teórica nos remete ao epicentro da crise representacional (MENDONÇA, 2008; BURITY, 2010), abrindo pistas para enfrentá-la, na medida em que contribui para o debate acerca da objetivação do real em face aos processos de significação. Nesta perspectiva, o que existe é diferença e é em meio a essa diferença que nos constituímos como sujeitos e nomeamos o mundo. Dito de outra maneira, é em um contexto de um sistema de diferença que produzimos discursivamente subjetividades a partir das quais disputamos processos de objetivação.

É, pois, nessa perspectiva que as contribuições da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004) apresentam um potencial de análise que merece ser explorado em meus estudos. Para este autor, como explicitado em várias ocasiões, o termo discurso não se limita à ideia de fala e escrita, mas, sim, a:

“(…) um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim, “relação” e “objetividade” são sinônimas”. (LACLAU, 2005, p.86, tradução livre<sup>15</sup>)

Burity, estudioso de Laclau, reforça este entendimento de discurso ao defini-lo como “unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes. É a parte inseparável da ontologia social dos objetos”. (2008, p.42)

Desse modo, o discurso é percebido como processo de significação no qual as articulações estabelecidas disputam e produzem sentidos de mundo. Para Laclau, não existe nada que possa ser apreendido como objeto de reflexão fora do jogo da linguagem. Isso não significa negar a materialidade do mundo, mas, sim, reconhecer que seu acesso não é imediato e pressupõe, necessariamente, a mediação da linguagem que o institui no universo do pensável. Como afirma Howarth (2000)<sup>15</sup>:

---

<sup>15</sup> David Howarth (2000), no livro *Discourse*, aborda algumas noções de discurso e formas de trabalhar com a análise do discurso. Para isso, faz um panorama das diferentes abordagens deste conceito nas



“[...] o conceito de discurso, na teoria de Laclau e Mouffe, captura a ideia de que todos os objetos e ações são significativos, e que seus significados são conferidos por sistemas particulares de diferenças significativas [...] e que [...] o sentido de 'ser' [das coisas] depende dos sistemas particulares de diferença ou discursos que constituem sua identidade. [...]” (idem, p.101-102, tradução livre<sup>16</sup>)<sup>iii</sup>

Nessa perspectiva, o desafio consiste em compreender e operar com os processos de significação. Como Laclau (2005, 2013) nos provoca a pensar, na citação acima, o discurso é justamente o resultado desses processos se apresentando como uma totalidade discursiva estruturada por meio de relações estabelecidas entre unidades diferenciais (significantes, termos, palavras, expressões) que, fora desta relação, não carregam nenhum sentido prefixado. Desse modo não há distinção, neste quadro teórico, entre "prática social" (como algo que se define ou possui uma objetividade fora do jogo da linguagem) e "prática discursiva".

A compreensão dessa definição do discurso é importante para o desenvolvimento teórico-metodológico dos estudos nessa perspectiva, na medida em que ela organiza o conjunto de ferramentas de análise produzidas neste quadro teórico. Entre essas ferramentas, a ideia de *práticas articulatórias* torna-se uma das principais noções trabalhadas. Afinal, "o discurso é, do ponto de vista analítico, uma categoria central na teoria do discurso. No entanto, seu entendimento depende da compreensão da noção de prática articulatória" (MENDONÇA e RODRIGUES, 2008, p.28), ou, nas próprias palavras de Laclau e Mouffe, que identifica a prática articulatória como sendo aquela "que constitui e organiza as relações sociais" (idem, 2004, p. 161, tradução livre<sup>iv</sup>).

Esses mesmos autores enfatizam que essa noção torna-se uma categoria de análise em face ao jogo de linguagem, que, por sua vez, obedece às lógicas da equivalência e da diferença que articulam diferentes elementos, unidades diferenciais entre si, e é esta articulação que permite a produção e fixação de sentidos provisórios.

Em diálogo com a linguística de Saussure, Laclau (2005) ressalta que os processos de significação acontecem por intermédio de um sistema de diferenças em que cadeias

---

ciências sociais contemporânea – contextualizado esse tema nos debates de diferentes áreas, como a linguística, a sociologia, psicanálise, antropologia, história, ciências políticas e teoria política.

<sup>16</sup> As traduções de David Howarth, extraídas dos capítulos 6 e 7 do livro *Discourse*, publicado pela Open University Press, em 2000, e utilizadas neste texto, foram feitas no âmbito de estudos internos do GECCEH, pelos doutorandos Érika Elizabeth Vieira Frazão e Vítor Andrade Barcellos.

de equivalência e de diferença são criadas no movimento de luta política: “algo é o que é somente por meio de suas relações diferenciais com algo diferente” (idem, p.92).

Assim, nesse jogo da significação/definição, a lógica da equivalência é responsável pela produção dessas cadeias de equivalências, via enfraquecimento das diferenças entre seus elementos, sem, no entanto, eliminá-las por completo. As unidades diferenciais que se encontram envolvidas dentro de uma mesma cadeia de equivalência passam a ser diferenças articuladas, o que faz com que os mesmos tenham, simultaneamente, suas particularidades ainda presentes, mas que, em relação à articulação que os envolvem, cancelem contingencialmente suas diferenças em torno de um significante capaz de exercer essa função discursiva. Nesse movimento, alguns significantes assumem, portanto, essa função sendo responsáveis pelo fechamento da cadeia de significação. A eles, Laclau denomina de *pontos nodais*. Sem os pontos nodais, não haveria articulação e prevaleceria apenas a lógica da diferença.

Desse modo, a “articulação é uma prática estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal, articulam-se entre si, tornando-se momentos estritamente em relação à articulação estabelecida” (MENDONÇA, 2010, p.483), evidenciando a dimensão relacional, já mencionada anteriormente, de toda configuração significativa, isto é, das práticas sociais.

A lógica de equivalência para cumprir sua função discursiva de produtora de sentidos pressupõe, no entanto, a mobilização e radicalização da lógica da diferença, que é responsável pelo estancamento dessas cadeias, por meio da produção de diferenças radicais, de limites, que funcionam como um “bloqueio da expansão contínua do processo de significação”. (LACLAU; MOUFFE, 2004), trazendo à tona nesse processo, a força discursiva dos antagonismos. Como afirma Lopes (2008):

“(…) para significar os limites da significação é preciso subverter o processo de significação: só operando no limite máximo da equivalência entre os elementos, quando estes seriam transformados em momentos sem nenhuma diferença entre si, é que a totalidade poderia ser significada completamente. Mas, essa situação nunca é alcançada, há sempre uma falta, um lugar vazio em torno do qual é estruturado o sistema. A totalidade, ao mesmo tempo, é impossível e necessária ao processo de significação”. (idem, p.7)

Desse modo, o que faz a sistematicidade do discurso é justamente seu limite. Isso significa que o momento em que um significante torna-se capaz de suturar, ainda que

provisoriamente, uma cadeia de equivalência entre unidades que permita definir um sentido ou fixar contingencialmente uma ideia é simultânea ao estabelecimento da relação diferencial por meio da qual é expelido para fora desta meia cadeia discursiva outras unidades diferenciais que passam a constituir seu *exterior constitutivo*. Neste movimento, o que está fora da cadeia equivalencial também se constitui como parte importante. Assim, importa sublinhar que essa postura epistêmica nos permite compreender que o jogo da definição que fixa sentidos sobre as coisas do mundo é, simultaneamente, relacional e diferencial, fazendo intervir justamente as duas lógicas acima mencionadas. Conforme explicita Howarth ao definir campos discursivos, como sendo caracterizados:

“(…) por um ‘excesso de significado’ que nunca pode ser totalmente esgotado por qualquer discurso específico. Isso significa dizer que, embora discursos se esforcem para impor ordem e necessidade em um campo de significação, a contingência última de significação impede essa possibilidade de se efetivar. Além disso, como discursos são entidades relacionais cujas identidades dependem de suas diferenciações em relação a outros discursos, eles mesmos são dependentes e vulneráveis àqueles significados que são necessariamente excluídos em qualquer articulação discursiva. Isto é o que Laclau e Mouffe chamam de ‘exterior discursivo’ e significa que os momentos necessários de um discurso são também penetrados pela contingência”. (HOWARTH, 2000, p.103, tradução livre<sup>v</sup>)

Neste quadro teórico, é justamente este *outro antagônico*, expelido para fora da cadeia de equivalência, que exerce a função discursiva de *exterior constitutivo*. Ele é o responsável por bloquear a expansão de sentidos de uma cadeia discursiva. Laclau afirma que ao mesmo tempo em que o exterior constitutivo ameaça a constituição do interior, ele também é a própria condição de existência dele, pois este se constituiu sob a ameaça da presença do primeiro. É aquilo que demarca as fronteiras dos sistemas discursivos.

O antagonismo se faz presente no espaço da fronteira. Esta é o limite radical de um sistema de significação, estancando (temporariamente) os fluxos de sentido. A fronteira, portanto, é o espaço produtor dos antagonismos, nos quais, como explorarei na terceira seção, as demandas se fortalecem, se articulam, pressionam, questionam e deslocam limites (GABRIEL, 2011). O jogo político consiste em fazer a gestão dessa fronteira que, por definição, opera na ambiguidade. Afinal, como afirma Laclau (2011):

“(…) a ambiguidade inerente a *toda* relação antagonista é algo com que podemos negociar, mas não efetivamente superar – podemos jogar com ambos os lados da ambiguidade e produzir resultados políticos ao impedir qualquer dos lados de prevalecer exclusivamente, mas a ambiguidade como tal não pode ser propriamente resolvida” (LACLAU, 2011; p.59)

Dito de outra forma, a totalidade necessária para o processo de significação e, ao mesmo tempo, impossível, esta será sempre precária e provisória. Essa aporia – necessidade e impossibilidade – inerente aos processos de significação, não é, no entanto, percebida na abordagem discursiva aqui privilegiada como uma fragilidade teórica a ser superada. Ao contrário, como sublinha Gabriel (2011):

“(…) para Laclau (1996), a aporia deixa de ser uma contradição lógica, uma impossibilidade sem lugar próprio e passa a ser vista como uma impossibilidade positiva, com função discursiva na constituição do social. Essa resignificação nos oferece, do ponto de vista teórico-metodológico, a possibilidade de operarmos na tensão, não mais por escolha, mas como a própria condição do pensamento”. (idem, p.16)

É nesse movimento teórico que a categoria de *significante vazio* pode ser compreendida em toda a sua densidade teórica. Laclau (2011) enfatiza que esta noção foi elaborada para dar conta dessa situação aparentemente paradoxal. Mendonça e Rodrigues (2008) reforçam tal perspectiva ao afirmarem que "um significante é tendencialmente vazio, mas nunca o é totalmente. (MENDONÇA e RODRIGUES, 2008, p.119). O que define o *significante vazio* não é a falta ou a ausência de significado, mas a presença da ausência de uma totalidade impossível e necessária no processo de significação. Como “totalidade fracassada, o significante vazio é um horizonte e não um fundamento” (LACLAU, 2013, p.120). É a significação que encerra o campo significativo; é condição de pensamento.

No caso deste estudo, parto do pressuposto que não existe um sentido prévio, unívoco e mais correto de extensão universitária. Ao contrário, reconheço a pluralidade de significações possíveis e disponíveis em diferentes contextos discursivos. Importa, desse modo, analisar os mecanismos que são acionados no âmbito da cultura universitária e que tornam possível a hegemonização, ainda que provisória, de um sentido de extensão, entre tantos outros, como explorarei nos capítulos 3 e 4.

Aposto, assim, que a apropriação da leitura da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2004) permite evidenciar quais os mecanismos discursivos mobilizados na formação das cadeias de equivalência definidoras de extensão em meio às lutas pela democratização da universidade pública e qual o lugar atribuído ao conhecimento acadêmico nesse processo de definição /identificação. Dando continuidade ao diálogo estabelecido com essa abordagem discursiva, na seção seguinte, me aprofundarei no entendimento da dimensão política defendida nesse quadro teórico.

## 1.2 - ARTICULAÇÃO ENTRE O POLÍTICO E A POLÍTICA NA TEORIZAÇÃO DO DISCURSO

“O discurso, portanto, é uma prática na qual se constituem instituições, procedimentos, comportamentos; delimitam-se esferas de competência ou jurisdição; disputam-se posições de enunciação que são também lugares de disciplinamento ou controle de feixes de práticas sociais”. (BURITY, 2010, p. 19-20).

Como Burity (2008) evidencia, na citação que trago como epígrafe, a teoria do discurso de Ernest Laclau e Chantal Mouffe (2004, 1987) pode ser considerada como uma teoria política ou ainda como uma teoria da hegemonia. Com efeito, em um quadro teórico no qual o jogo político<sup>17</sup> é constitutivo do social, essa afirmação não é apenas pertinente, mas abre pistas de investigação sobre as *relações de poder, controle, reprodução, resistência e subversão* que merecem ser exploradas no campo do currículo, como vimos apontando nos estudos do GECCEH.

Interessa-me, particularmente, nesta seção, destacar as implicações teóricas para a análise, a que me proponho, da diferenciação conceitual entre o *político* e a *política* presente na teoria do discurso, na perspectiva defendida por Laclau e Mouffe (2004, 1987), tendo em vista que meu objeto se situa, como já assinali anteriormente, em um terreno de disputa em torno da produção e distribuição democrática de um bem simbólico nomeado, aqui, neste estudo, de *conhecimento acadêmico*.

Os estudos sobre a dimensão do político (MOUFFE, 2011; LACLAU E MOUFFE, 2005; MARCHART, 2009, 2007) tendem a se organizar em torno de duas noções-chaves, já mencionadas na seção anterior: antagonismo e hegemonia. Esta última será

---

<sup>17</sup> Essa expressão é utilizada, neste estudo, como *dinâmica do político* ou *fenômeno político* considerado como o ontológico do social, isto é, aquilo cuja função discursiva é suturar, ainda que provisoriamente, o significado de social – conforme sustentarei no decorrer do meu diálogo com esses autores.

abordada com maior profundidade na próxima seção. Por ora, interessa-me explorar a função discursiva das noções de *antagonismo* e *agonismo* que permitem sustentar a distinção conceitual acima referida.

Perceber a distinção entre o *político* e a *política*, de acordo com Dyrberg (2008), em diálogo com Laclau e Mouffe, implica assumir algumas posições teóricas. A primeira refere-se à desvinculação do fenômeno político das noções espaço-temporais que carregam expressões, como *formas de regime* que tendem a cristalizar e reduzir o político a uma estrutura historicamente contingente. A segunda consiste em associar a noção do político à forma de articular o particular e o universal, uma prática que valoriza a matriz da política, de modo a incluir a dimensão espacial e temporal, mas sem criar uma forma ou conteúdo a priori. O terceiro posicionamento diz respeito ao fato de considerar a universalização de um particular como um ato político que depende das articulações de forças hegemônicas, o que significa as decisões que excedem a estrutura que a condiciona.

Para Dyrberg (2008):

“O político é um terreno hegemônico, quer dizer, um lugar vazio no sentido do que não tem forma nem conteúdo próprio, tampouco objetivos e necessidades. Por esta razão é que o político não pode determinar a estruturação das formas discursivas, isto é, a política. (...) A política é a prática de estruturar a função política que consiste em instigar direcionamentos no terreno hegemônico e em atualizar o potencial mediante articulações que trazem os limites sistemáticos”. (DYRBERG 2008,p. 312, tradução livre<sup>vi</sup>)

De modo semelhante, Mendonça (2008) também faz a distinção entre esses dois termos ao identificar que a dimensão, chamada política (*politics*), está envolta na perspectiva dos trabalhos da ciência política que tem relação com campo empírico e se aproxima de estudos, como análises eleitorais, partidárias, institucionais (a política prática do dia a dia). A outra dimensão, o político (*the political*), refere-se àqueles trabalhos que compõem o campo da teoria política que quer averiguar a essência e o fundamento do político. Nessa linha de pensamento, Mendonça associa os dois termos, político e política, respectivamente, aos sentidos de *ontológico* e *ôntico*<sup>18</sup>. A dimensão

---

<sup>18</sup> Em filosofia, especialmente a partir de Heidegger e Kant, o ôntico diz respeito ao *ente*, ao imanente, ao fenomênico (fenômeno: do grego *fanós*; aquilo que aparece), aquilo que os sentidos nos mostram. O ôntico é o superficial que fundamenta o senso comum. É o que todo mundo vê. Já o ontológico, em contraposição, diz respeito ao *ser*, ao que está por trás e além do fenomênico.

do político se aproximaria do ontológico, na medida em que corresponde aos movimentos de fixação e desfixação hegemônicas, por sua vez constitutivos do ser em meio aos processos de possibilidades infinitas de definição. A política representa o campo empírico situado no plano ôntico, isto é, no plano diretamente relacionado às práticas políticas estabilizadas em face às múltiplas possibilidades.

Do mesmo modo, apoiando-se igualmente na distinção entre ontológico e ôntico, Marchart (2009) diferencia os sentidos de político e de política, mobilizando a ideia de "diferença ontológica"<sup>19</sup>. Enquanto a postura ôntica se relaciona a uma proposta particular do social, a perspectiva ontológica remete-se ao momento da instituição do social. É um princípio que serve como a base de todo o ser. Ela é permanente porque o social é atravessado por fissuras incompletas, exigindo, assim, o suplemento político para fechar. Ou seja, essa diferença conceitual surge precisamente da necessidade de explicar essa divisão interna da ação política: entre o plano ôntico, a dimensão responsável pelos assuntos sociais comumente chamados de "político" e a dimensão ontológica produtora da definição mesma do social.

Nessa mesma linha de pensamento, Mouffe (2011) afirma que:

“Se quisermos expressar a distinção de um modo filosófico, podemos dizer, de acordo com o vocabulário de Heidegger, que a política se refere ao nível ôntico, entretanto o político tem relação com nível ontológico. Isso significa que o ôntico tem relação com a multiplicidade de práticas da política convencional, e que o nível ontológico tem a ver com o modo que se institui a sociedade”. (Mouffe, 2011, p.15, tradução livre<sup>viii</sup>)

Para Marchart (2009, 2007), o reconhecimento dessa distinção não implica operar com esses dois conceitos de forma estanque e isolada. Ao contrário, a potencialidade heurística dos mesmos é redimensionada quando trabalhados de forma articuladas. Com efeito, para este autor:

“(…) estes dois conceitos não designam inteiramente mundos diferentes: um político, outro apolítico ou social, mas tem que considerá-los como “dois lados da mesma moeda”. Eles representam dois diferentes modos do político, o modo social da política não é não político ou apolítico, mas é caracterizada pelo enfraquecimento ou

---

<sup>19</sup> Marchart utiliza esse termo filiado aos estudos heideggerianos, em que não se limita a pensar apenas sobre a diferença ontológica, mas a partir deste termo, e, articulando, ao mesmo tempo, as condições de sua possibilidade entre o ente e o ser

esquecimento do seu momento instituição, que é o momento do político. Por esta razão, Laclau (1990) fala sobre "o primado do político sobre o social" (MARCHART, 2007, p.148, tradução livre<sup>viii</sup>).

No que se refere à política, ela está diretamente imbricada ao discurso que organiza, controla e sedimenta, momentaneamente, algumas fixações produzidas em processos de significação que operam com a aporia da necessidade e a impossibilidade do fechamento, como explicitada na seção anterior. A política enquanto ordenamento da prática, discursos e instituições se mantém organizada, e tem por objetivo "domar a hostilidade e tentar neutralizar o antagonismo que existe nas relações humanas" (MOUFFE, 2003, p.15).

Desse modo, o diálogo com Marchart (2009, 2007) incentiva a pensar a dimensão da/do política/político a partir da ideia de deslocamento na ordem das coisas estabelecidas hegemonicamente, colocando em evidência conceitos como o de antagonismo e contingência.

O político se manifesta pela produção permanente do antagonismo, representando, assim, a impossibilidade de constituir sentidos objetivos ou finalísticos, como discutida na seção anterior. De acordo com Dyrberg (2008):

“O antagonismo é a estruturação discursiva do terreno hegemônico que simultaneamente constitui e bloqueia a identidade. O outro é uma experiência limite, que se constrói como o tijolo no qual tropeçamos por “ser o que somos””. (idem, p.305, tradução livre<sup>ix</sup>.)

Assim, na perspectiva do pós-fundacionismo sem uma relação antagônica, não há como acontecer algum processo de significação. A categoria do antagonismo é a categoria do político, o qual nos leva a concluir que se o antagonismo é necessário para a construção ou para a estabilização transitória de todo significado, então todo sentido de qualquer categoria é radicalmente político (MARCHART, 2009). A lógica da significação se aplica à fixação de sentidos de qualquer significante, o que implica que, aparentemente, os sistemas de sentido não-políticos se constroem, de fato, “politicamente” mediante à produção de antagonismos. Desse modo, no político encontra-se a dimensão instituinte e universalizante de toda prática resultante de uma operação hegemônica. Conclui Marchart:

“O político como o momento em que há atualização na proposta, com mudanças parciais – partindo da impossibilidade da sociedade, o que



equivale à impossibilidade de proporcionar uma última definição de política”. (MARCHART, 2009, p.20, tradução livre<sup>x</sup>).

Mouffe (2003, 2001) aponta a necessidade de esclarecer a distinção de político e política no âmbito de uma proposta que ela denomina Pluralismo Agonístico<sup>20</sup>. Nessa linha de pensamento, Mouffe, entende que uma política democrática é justa mente aquela que não pretende superar os antagonismos, mas investir em um modelo em que este outro não seja visto, necessariamente, como inimigo a ser aniquilado, mas como um adversário com direito de defesa de suas posições. Afinal, para essa autora:

“Um adversário é um inimigo, um inimigo com quem temos em comum uma adesão partilhada aos princípios ético-políticos da democracia. (...) Aceitar a posição do adversário é experimentar uma mudança radical na identidade política”. (MOUFFE, 2003, p.16)

A referida autora, ao entrar nesse debate, associando as noções de antagonismo e agonismo às ideias de *inimigo* e *adversário*, respectivamente, defende o investimento no pluralismo como estratégia política para a construção do que ela nomeia *democracia plural*. A abordagem agonística reconhece a natureza contingencial das fronteiras e as formas de exclusão por elas produzidas em meio ao jogo da significação. Segundo essa autora, tal abordagem pautada no reconhecimento da diferença contribui para a subversão dos modelos democráticos presentes na sociedade que tendem a naturalizar as fronteiras e essencializar as identidades dos sujeitos posicionados em diferentes grupos de interesse.

A categoria demanda, formulada nessa perspectiva, torna-se uma ferramenta importante para o entendimento do jogo político em uma democracia plural. Nesse quadro, a demanda é entendida como exigência e/ou reivindicação, formulada no âmbito de diferentes grupos e/ou movimentos sociais. Como desenvolverei ao longo da análise empírica, neste estudo, essa categoria é uma chave de leitura importante para a compreensão do jogo político na perspectiva laclauiana. Os diferentes significantes/elementos /unidades diferenciais que configuram as cadeias equivalenciais representam uma ou mais demandas particulares que participam da luta hegemônica mediante os processos de significação. Desse modo, a demanda se apresenta como uma

---

<sup>20</sup> Em seu livro *The Democratic Paradox*, publicado em 2000, Mouffe defende o pluralismo agonístico como aposta na possibilidade de promover o agonismo como condição de existência. É a possibilidade da defesa e afirmação de uma democracia que promova a existência conflitiva das relações humanas –por meio da reordenação de inimigos em adversários.

unidade de análise potente para a compreensão das práticas articulatórias elementares na construção do elo social, bem como das disputas pelo deslocamento das fronteiras hegemônicas definidores desse mesmo social.

O entendimento de política como processo democrático implica negociação permanente sobre qual demanda/significante particular irá ocupar o lugar do universal. Não existe a possibilidade de uma representação plena. É sempre um processo de constituir essa representação. Afinal, como afirma Mouffe (2005):

“Considerando-se que qualquer ordem política é a expressão de uma hegemonia, de um padrão específico de relações de poder, a prática política não pode ser entendida como simplesmente representando os interesses de identidades pré-constituídas, mas como constituindo essas próprias identidades em um terreno precário e sempre vulnerável”. (MOUFFE, 2005, p.19)

No caso deste estudo, trata-se de explorar, simultaneamente, as implicações para o debate sobre democratização das universidades públicas de pensar, de forma distinta, mas complementares, o *político* e a *política*, entendendo que ambas as dimensões se fazem presentes no currículo acadêmico quando consideramos os sentidos da interface extensão universitária/conhecimento científico hegemônicos no âmbito do Programa Conexões de Saberes.

A dimensão política corresponde aos processos de hegemonização em torno de sentidos de *cultura universitária*, *extensão universitária*, sedimentados no âmbito das políticas educacionais dessa última década, voltadas para a democratização das instituições do ensino superior, a partir da análise dos mecanismos discursivos configuradores e mobilizados do/pelo Programa Conexões de Saberes. No que diz respeito à dimensão do político, ela far-se-á presente, em minhas análises, no momento em que problematizo as fronteiras estabelecidas no currículo acadêmico definidoras de extensão universitária, destacando o significativo conhecimento científico. Nas duas últimas seções, exploro a potencialidade do reconhecimento dessas duas dimensões do político, por meio da explicitação de minha apropriação do conceito de *hegemonia* e de *conhecimento acadêmico*, respectivamente.

### 1.3. TEORIA DA HEGEMONIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO DISCURSO

“Devemos aceitar que cada consenso exista como resultado temporário de uma hegemonia provisória, como estabilização do poder e que ele sempre acarreta alguma forma de exclusão. Ideias de que o poder poderia ser dissolvido por meio de um debate racional e de que a legitimidade poderia ser baseada na racionalidade pura são ilusões que podem colocar em risco as instituições democráticas”. (MOUFFE, 2005, p.21).

Nesta seção, interessa-me retomar o conceito de hegemonia tal como formulado na abordagem discursiva na pauta pós-fundacional e brevemente mencionado nas duas seções anteriores, com o intuito de evidenciar algumas de suas potencialidades heurísticas para a análise a que me proponho. Para isto, optei por explicitar a minha leitura do diálogo estabelecido por Laclau e Mouffe (2004), *com e contra* o marxismo, em particular, com o pensamento gramsciano a respeito desse conceito.

Essa opção se justifica na medida em que a leitura do pós-estruturalismo com a qual compartilho, como já explicitarei anteriormente, não opera com a ideia de afirmação de uma postura epistêmica antimarxista. Esses teóricos se filiam ao pós-marxismo ao passo que se propõem a uma releitura da tradição marxista a partir do questionamento da adequação de algumas de suas categorias centrais em função da emergência de novas demandas de direito, ou, dito de outra maneira, de novos antagonismos sociais em nossa contemporaneidade. Afinal, como aponta Alves (2010):

“Em *Hegemonia e estratégia socialista*, o objetivo teórico dos autores é justamente preencher as lacunas deixadas pelo marxismo clássico, a partir de uma reflexão que tem como ponto de partida o arcabouço conceitual elaborado por Gramsci, especialmente a sua teorização sobre hegemonia”. (idem, p.87)

Não cabe nos limites deste estudo, em função do recorte e da abordagem teórico-metodológico privilegiados, um mergulho na história do marxismo, tampouco um estudo comparativo entre as diferentes respostas teóricas formuladas por diferentes autores para o que alguns estudiosos nomeiam Crise do Marxismo<sup>21</sup>. Meu propósito é

---

<sup>21</sup> Para os teóricos pós-fundacionais, a chamada crise do Marxismo que teria início na Segunda Internacional corresponde a uma separação entre as premissas de Marx acerca da crescente proletarização e polarização das classes sociais e -as tendências históricas observáveis, isto é, entre as dificuldades de adequar as categorias teóricas do marxismo às transformações da sociedade capitalista, caracterizadas pela fragmentação das classes sociais e pela contingência e opacidade do social.

bem mais modesto. Trata-se de sustentar a potencialidade analítica da categoria *hegemonia* para pensar a configuração política que não se apoie em visões dicotômicas, essencialistas e deterministas. Isso significa investir em um enfoque que opere com a ideia de prática articulatória, como desenvolvido nas seções anteriores. Tomei, pois, como desafio estabelecer uma relação entre quadros teóricos diferentes, mas potencialmente dialógicos com o intuito de organizar minhas reflexões e constituir argumentos que possam contribuir para sustentar minhas escolhas teóricas neste estudo.

Com efeito, Laclau e Mouffe (2004) partem das contribuições teóricas de Gramsci, para propor novas formulações na definição do conceito de hegemonia. Importa sublinhar que esses referidos autores reconhecem que o conceito de hegemonia de Gramsci já representa um deslocamento importante em relação ao pensamento marxista do início do século XX, como, por exemplo, o formulado no quadro do leninismo.<sup>22</sup>

Para dar cabo desse exercício intelectual, e com o intuito de compreender o deslocamento em relação ao conceito de hegemonia de Gramsci, no âmbito do pensamento marxista, mencionado e reconhecido por Laclau e Mouffe, apoio-me em um primeiro momento em trabalhos, como os de Giacaglia (2006), Sader (2005), Bogo (2010), Oliveira (2013), Campione (2003), Buey (2003), Alves (2010) e Mendonça (2008), procurando elucidar algumas categorias da caixa de ferramentas produzidas nesse quadro teórico e que contribuem para o entendimento do conceito de hegemonia gramsciniana. Em seguida, pontuo, ainda, nesta terceira seção, alguns deslocamentos dessa concepção no âmbito da teorização do discurso buscando evidenciar seus efeitos para pensar as políticas de democratização do ensino superior.

Para Alves (2010), "a noção de hegemonia em Gramsci propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta distanciar da determinação da primeira sobre a segunda mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas" (idem, p.71). Este movimento teórico significou um passo importante em direção ao reconhecimento da autonomia do político (superestrutura) em relação à

---

<sup>22</sup> Alguns estudiosos reconhecem pontos de aproximação entre o conceito de hegemonia em Lenin e Gramsci, em especial no que diz respeito à ampliação da base social da classe fundamental (–o proletariado)– e a análise da correlação de força– na disputa pela hegemonia. No entanto, neste estudo interessa-me explorar os distanciamentos entre esses dois autores marxistas que se manifestam, principalmente, em termos das formas privilegiadas para alcançar e consolidar essa ampliação. Enquanto Lenin enfatiza o caráter coercitivo da ditadura do proletariado, no processo de hegemonização, Gramsci investe em outras categorias, como *Sociedade Civil*, *Ideologia e Classes Dirigentes*, para propor outras formas de hegemonia para além do emprego da força coercitiva.

infraestrutura que será posteriormente radicalizada pela abordagem discursiva laclauniana.

Essa valorização do nível político no pensamento de Gramsci está diretamente relacionada ao reconhecimento da necessidade de ampliar as bases sociais na disputa pela hegemonia, bem como as formas privilegiadas por esse autor para alcançá-las.

Campione (2003) afirma que, no quadro teórico de Gramsci, é factível identificar diferentes dimensões referentes ao conceito de hegemonia. Uma primeira se refere à “direção intelectual e moral”, entendida como capacidade das classes sociais dominantes para exercer e manter seu poder sobre as classes dominadas. Giacaglia (2006) aponta esse posicionamento quando investe na fixação, no sentido de *hegemonia*, como direção política, entendida como a capacidade que a classe dominante tem de articular seus interesses com os das classes dominadas e convertê-los em interesses "comuns". Isto é central no pensamento gramsciano.

A segunda refere-se à ampliação e recomposição do campo político para além da aliança de classes "afirmando a necessidade de uma liderança intelectual e moral que permita aos grupos sociais se distanciarem de uma postura corporativista e se unirem aos interesses de outros grupos" (ALVES, 2010, p.85). Esta segunda dimensão permite "dar visibilidade e teorizar a especificidade relacional do vínculo hegemônico" (idem, p.85). Outra dimensão do conceito de hegemonia gramsciano remete à luta por uma hegemonia alternativa "contra-hegemônica", articulada no seio das classes subalternas trazendo à tona a figura do intelectual como sujeito capaz de "forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos de intelectuais". (GRAMSCI, 1978a, p.18; apud ALVES 2010, p.75)

Esse entendimento multidimensional de hegemonia coloca em evidência um conjunto de conceitos-chaves – ideologia, sociedade civil, intelectual orgânico –, que indicam deslocamentos importantes do conceito gramsciano de hegemonia em relação às formulações de outros teóricos marxistas de sua época.

O conceito de *ideologia* nomeia justamente essa capacidade intelectual e moral de oferecer as condições para que seja produzida essa "vontade coletiva", oferecendo subsídios teóricos para pensar as estratégias políticas de ampliação das bases sociais para além da coerção. Para Giacaglia, “a novidade na concepção gramsciana de

hegemonia é o papel que emerge da ideologia” (GIACAGLIA, 2006, p.153, tradução livre<sup>xi</sup>) cuja função é propiciar o "compartilhamento de ideias e valores por vários grupos sociais (...) passando a ser o cimento orgânico unificador do bloco histórico" (ALVES, 2010, p.85). De modo semelhante, Sader (2005), ao destacar a dimensão simbólica da hegemonia, afirma que:

“(...) as ideologias geradas precedentemente se tornam “partido”, se confrontam e entram em luta até que uma delas, ou ao menos uma única combinação delas, tende a prevalecer, a se impor e se difundir em toda a área social, determinando além da unidade dos fins econômico e políticos, a unidade intelectual e moral, colocando todas as questões em torno das quais ferve a luta não mais no plano corporativo, mas em um plano “universal”, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados”. (SADER, 2005, p.45)

Buey (2003) sublinha igualmente a ideia de ampliação das bases sociais que carrega o conceito de ideologia como forma de produção de hegemonia. Para esse autor, a hegemonia permite as classes dirigentes e/ou dominantes:

“enfrentar novos problemas e permanecerem sintonizados com as demandas e aspirações de todos os setores da sociedade; em poucas palavras, ela reforça a capacidade dos grupos dominantes para olhar além do próprio interesse corporativo e estreito e, portanto, ampliar sua ação e influência sobre o resto da sociedade”. (BUEY, 2003, p. 10)

Duas outras categorias emergem com força no pensamento deste autor: *sociedade civil* e *Estado*. Para Gramsci (2006), conforme expressa em seus escritos publicados nos *Cadernos do cárcere*<sup>23</sup>, esses dois termos formam um par conceitual e correspondem a uma arena de intensa luta pela hegemonia, por meio do exercício da ideologia. Desse modo, como aponta Semeraro (COUTINHO, 2000 *apud* SEMERARO, 1999), afastando-se de leituras maniqueístas que insistem em operar com esses dois termos, de forma dicotômica e valorativa, ela não é o "outro" do Estado, mas – juntamente com a "sociedade política" ou o "Estado-coerção" – um dos seus incontornáveis momentos

---

<sup>23</sup>Os *Cadernos do Cárcere* representam um conjunto de 29 publicações que foram escritas por Gramsci, no período em que esteve preso, entre 1926 e 1937, na Itália. Essa coletânea aborda, dentre as diferentes questões, a representação de Estado, sociedade civil, bom senso, senso comum, revolução passiva e democracia cosmopolita, entre outros aspectos, diante de uma perspectiva marxista desenvolvida a partir da militância de Gramsci e que se permitia entender como um pensamento dialético.

constitutivos. Nessa perspectiva, como nos indica Coutinho, em sua resenha no livro *Gramsci e a sociedade civil*, de Giovanni Semeraro:

“(...) nem tudo o que faz parte da sociedade civil é "bom" (ela pode, por exemplo, ser hegemônica pela direita) e nem tudo o que provém do Estado é "mau" (ele pode expressar demandas universalistas que se originam nas lutas das classes subalternas)”. (COUTINHO, 2000, p.1)

Nesse movimento de produção da ideologia, a figura conceitual do *intelectual orgânico* se destaca na medida em que é visto como o articulador das diferentes demandas que estão na base da produção de uma unidade cultural contra-hegemônica. Segundo Bogo (2010), a produção da contra-hegemonia pode ser vista como um caminho possível dos trabalhadores e intelectuais socialistas, no confronto e combate à hegemonia dominante. Afinal:

“Nesse sentido, se as classes subalternas pretendem criar um novo bloco histórico, devem desenvolver seu próprio aparato hegemônico, com uma direção política e ideológica própria. Portanto, o primeiro passo seria romper com o sistema hegemônico da classe dirigente e a ideologia dominante (PORTELLI, 1977). Além disso, o novo grupo social em emergência deve formar sua própria camada de intelectuais, que está ligada à vida prática do grupo; e, por isso, pode fornecer uma concepção do mundo coerente com essa prática e dar clareza da função histórica desse grupo – seus intelectuais orgânicos”. (ALVES, 2010, p.79)

Importa sublinhar, ainda, dois aspectos distintos, mas complementares do conceito de hegemonia na perspectiva gramsciniana que serão retomados e radicalizados na Teoria do Discurso, de Ernest Laclau e Chantal Mouffe. Refiro-me ao reconhecimento simultâneo da contingência na disputa hegemônica e da incompletude da totalidade. No contexto da crise do marxismo, no qual se situa a obra de Gramsci, o conceito de hegemonia "surge para preencher o vazio deixado pela categoria marxista da necessidade histórica e responder “as situações concretas de contingência" (ALVES, 2010, p.84). Afinal, como descreve Coutinho:

“Somente uma concreta análise histórica da correlação de forças presentes em cada momento pode definir, do ângulo das classes subalternas, a função e as potencialidades positivas ou negativas tanto da sociedade civil como do Estado". (COUTINHO, 2000, p.1).

Esses aspectos dos estudos de Gramsci acerca do conceito de hegemonia são cruciais para o debate aqui proposto. Interessa-me, a seguir, sublinhar alguns aspectos divergentes que possibilitam outra leitura desse conceito. Com efeito, embora Laclau e Mouffe (2004) incorporem algumas contribuições de Gramsci, eles apresentam deslocamentos que precisam ser pontuados no âmbito de teorização do discurso apresentada anteriormente. A citação abaixo sintetiza os aspectos principais que caracterizam esse deslocamento:

“(...) o principal ponto de ruptura entre as duas perspectivas é que, enquanto em Gramsci a hegemonia remete à unidade de todo bloco histórico, Laclau e Mouffe questionam todo tipo de sutura, pois consideram que isso seja impossível. Toda tentativa de fechamento e de fixação de sentido é ideológica. Essas posturas refletem diretamente no projeto de sociedade defendido por esses autores. Enquanto Gramsci considera possível a instauração do socialismo e de uma sociedade sem classes, em que o próprio partido e a atividade política desapareceriam, para Laclau e Mouffe não há possibilidade de uma reconciliação final, uma vez que o antagonismo é constitutivo do social e que ele apresenta um caráter aberto e incompleto”. (ALVES, 2010, p.94)

Nessa mesma direção Alves (2010), aponta que ao sustentar em suas formulações teóricas os princípios da *unicidade do princípio unificante* e o *seu caráter necessário de classe*, Gramsci pressupõe um "fundamento ontológico" que se situaria fora do jogo da linguagem. Com efeito, embora Gramsci considere que a produção hegemônica pressupõe a articulação de grupos com diferentes interesses, ele não abandona o núcleo de classe fundamental que assume o papel de agentes sociais portadores de uma essência que os define pela sua positividade plena.

Em contrapartida, a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe radicaliza a crítica antiessencialista ao sentido de classe social fundamental ou universal. Segundo os referidos autores:

“Somente renunciando a toda prerrogativa epistemológica fundada na pressuposta posição ontologicamente privilegiada de uma *classe universal*, cujo grau de validade atual de suas categorias marxistas pode ser seriamente discutido. Neste ponto, é necessário dizer: Encontramo-nos hoje num terreno claramente pós-marxista. Nem a concepção da subjetividade e das classes elaborada pelo marxismo, nem sua visão do curso histórico do desenvolvimento capitalista, tampouco a concepção de comunismo como sociedade transparente da qual



desapareceriam os antagonismos podem seguir se mantendo hoje.”  
(LACLAU & MOUFFE, 2004, p.4)

O conceito de hegemonia é definido como prática articulatória discursiva definidora do próprio jogo político democrático.

“Compreender a natureza constitutiva do poder implica abandonar o ideal de uma sociedade democrática como a realização de perfeitas harmonia ou transparência. O caráter democrático de uma sociedade só pode ser dado na hipótese em que nenhum ator social limitado possa atribuir-se à representação da totalidade ou pretenda ter controle absoluto sobre a sua fundação”. (MOUFFE, 2005, p.19).

Em seu texto *Como olhar o político*, Mendonça (2008) traz uma apropriação de hegemonia que vai ao encontro dessa perspectiva. Para este autor, a hegemonia é o momento que preenche uma ausência de plenitude, um conteúdo particular que assume contextualmente a função provisória de significação. Este lugar vazio vive incessantemente disputa de múltiplos discursos a serem ocupados a partir do campo da discursividade.

“Quando aceitamos que todo consenso existe como um resultado temporário de uma hegemonia provisória, como uma estabilização de poder que sempre vincula alguma forma de exclusão, podemos começar a encarar a natureza de uma esfera pública democrática de um modo diferente.” (MOUFFE, 2003, p.17)

Nesse entendimento de "esfera pública democrática", o conceito de *decisão* como um ato provisório de constituição de hegemonia torna-se crucial. Não é por acaso que para Alves (2010):

“(…) a indecibilidade estrutural é condição de possibilidade de hegemonia. Sem indecibilidade e contingência não é possível pensar as rearticulações hegemônicas contingentes e a política como atividade autônoma. Assim é que a hegemonia é vista como a tomada de decisão em bases indecidíveis. Burity (1997:17) ressalta que a indecibilidade não impede a tomada de decisão, mas define a ausência de uma lei imanente ou necessidade lógica”. (ALVES, 2010, p.89).

Nesse quadro teórico, a análise das relações hegemônicas consiste em “mostrar toda a estrutura decisória contingente que está na base deste tipo de operação” (SOUTHWELL, 2008, p.123). A categoria Antagonismo emerge, nesse contexto, como

responsável pela incompletude do social e impede a ideia de uma esfera pública sem exclusões, dominada pela argumentação racional. Para Laclau e Mouffe, o conflito e o antagonismo "são necessários à formação de uma política democrática e plural" (2004, p. 18).

Assim, a possibilidade de articulações hegemônicas depende do enfrentamento das práticas articulatórias antagônicas, como explicitado anteriormente. Isso significa que essa possibilidade nunca ocorre em sua plenitude, mas torna-se um espaço de disputa em permanência entre múltiplos discursos que participam das negociações de sentidos. Como afirma Gabriel (2011):

“A luta hegemônica é a luta para ocupar o lugar do significante que exerce a função de limite radical nas diferentes estruturas de significação. Esse posicionamento permite redimensionar a subversão das práticas articulatórias hegemônicas. O que está em jogo não é acabar com os antagonismos ou eliminar a ideia de universal, o que, como nos aponta a Teoria do Discurso, são indispensáveis nos processos de identificação, mas sim deslocar a fronteira; investir na produção de outros universais e antagonismos, em meio a novas articulações discursivas, diferentes das até hoje hegemônicas”. (GABRIEL, 2011, p.18).

Portanto, todo discurso hegemônico é um particular que se hegemoniza e se torna universal. O processo hegemônico é a relação por meio da qual uma particularidade assume o lugar do universal. “A hegemonia, in contrario sensu à noção de falta constitutiva ou de incompletude indenitória, visa a preencher – contudo, insistimos sempre, de forma ineficaz – essa ausência de plenitude”. (MENDONÇA e RODRIGUES, 2008, p.30).

O processo de hegemonização implica, assim, processos de homogeneização e universalização dos sentidos das coisas deste mundo. Esse processo permite a emergência, ainda que provisória, de uma representação de universal. A hegemonia é uma ação contingente, precária e construída diante das negociações possíveis. Interessante observar que nesse quadro teórico permite igualmente repensar a própria relação de universal e particular. Como declara Gabriel: “Para Laclau, é a própria relação entre universal e particular que é hegemônica; e não um possível conteúdo a ele vinculado, ainda que provisoriamente”. (GABRIEL, 2010b, p. 9)

Gabriel (idem) sinaliza que a importância dessa abordagem discursiva da relação universal e particular consiste no fato de não implicar superação de antagonismos que são extremamente importantes nos processos de identificação, mas justamente em permitir pensar os processos de subversão como processos de deslocamento da fronteira, produtores de novos universais e antagonismos.

Nesse movimento, uma particularidade assume a função universal, caracterizando o que Laclau e Mouffe (2004) chamam de relação hegemônica.

“Desta maneira, de forma mais sistemática, hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar a partir de uma relação equivalencial múltiplos elementos. A ideia de hegemonia existe em contraposição à ideia de falta constitutiva”. (MENDONÇA & RODRIGUES, 2008, p.30)

É nessa perspectiva que Mendonça e Rodrigues (2008) apontam que a concepção de hegemonia, sintetizada acima, apresenta uma relação hegemônica pautada em uma tentativa de relação de ordem: "Um discurso hegemônico é essencialmente um discurso sistematizador, aglutinador. É, enfim, um discurso de unidade: unidade de diferenças" (idem, p.29).

Neste estudo, ao me propor analisar o currículo acadêmico, parto, pois, como pano de fundo, das contribuições de Laclau & Mouffe (2004) quando afirmam que as identidades ontológicas não são definidas de forma plena e, portanto, trazem as marcas de suas incompletudes, ou, ainda, que é no sistema discursivo que encontram simultaneamente a condição de constituição da sua [currículo acadêmico] identidade e a possibilidade de pensarmos a sua subversão.

A análise que se apoia neste referencial teórico requer, todavia, pensar na ressignificação do poder de forma a entendê-lo não apenas como “de propriedade” do Estado, mas também como uma potência que perpassa os processos de significação/definição, no caso deste estudo, de *Extensão, universidade democrática, currículo acadêmico, conhecimento científico* que estão sendo permanentemente recontextualizados e ressignificados, produzindo novos sentidos.

Reconheço, pois, que os estudos de Laclau (1996, 2005) e Laclau & Mouffe (2004) contribuem para o desenvolvimento de uma teorização política, que tem como

chave de leitura o conceito de hegemonia, conforme mencionado anteriormente, pautado na ideia de articulação discursiva. Nessa perspectiva de análise, essa teorização aposta na confluência entre os estudos, que, no primeiro momento, possibilitam entender as disputas em torno da fixação de sentidos, como, por exemplo, *conhecimento acadêmico* e *extensão universitária* como contingentes e distantes de uma perspectiva de análise essencialista.

A esta apresentação de minhas interlocuções no âmbito das teorizações sociais acrescento, a seguir, minhas escolhas no âmbito das teorizações curriculares que permitem explorar o debate sobre extensão universitária, conhecimento e currículo acadêmico. O foco, em questão, são as dinâmicas mais específicas que circulam na universidade pública, sobretudo, no que se refere ao sentido de conhecimento fixado hegemonicamente em meio às lutas pela democratização do ensino superior.

#### **1.4- SOBRE O POLÍTICO E A POLÍTICA DO CONHECIMENTO ACADÊMICO: UM OLHAR A PARTIR DO CAMPO DO CURRÍCULO**

“(...) conviver com a incerteza do jogo político parece ser o que nos resta. [...] E é fascinante porque faz parte do jogo democrático”. (LOPES, 2010, p. 35).

Nesse quadro de significação, pensar a dimensão da política e do político do conhecimento hegemônico no currículo acadêmico implica enfrentar as lutas de significação que ocorrem no âmbito da cultura universitária envolvendo as diferentes vertentes acadêmicas - pesquisa, ensino e extensão – configuradoras dessa instituição do ensino superior. Neste estudo, a compreensão e análise desse enfrentamento é a forma escolhida para acessar o debate acerca da democratização deste nível de ensino.

A incerteza do jogo político está diretamente relacionada à perspectiva da contingência que permite entender a lógica provisória e ontológica do *ser* das coisas. É nesse jogo de negociações que parece ter/ser o fascínio de constituir os sentidos de currículo acadêmico, em geral, e de conhecimento acadêmico, em particular, legitimado na e pela cultura universitária.

Ponto, nesta seção, dois eixos de problematização que sinalizo como "portas de entrada" profícuas para o debate sobre os sentidos de conhecimento em disputa no âmbito da universidade. O primeiro refere aos estudos que procuram compreender o

processo de produção e distribuição do conhecimento em contextos de formação, destacando a interface conhecimento-poder-cultura. Importa sublinhar que essa interface tem sido hegemonicamente abordada pelas teorizações críticas e com foco nos contextos escolares. O desafio, neste estudo, é duplo: pensá-la a partir das teorizações pós-estruturalistas e recontextualizada em contexto de formação universitária. Um segundo eixo, diretamente relacionado ao segundo desafio acima apontado, refere-se aos estudos do campo curricular cujo foco é a problematização do conhecimento acadêmico.

O desenvolvimento articulado dos dois eixos de problematização assinalados implica o aprofundamento do diálogo com o campo do currículo, procurando evidenciar as implicações das contribuições teóricas desse campo em um contexto discursivo específico, que é a universidade. A escolha do recorte no currículo do ensino superior se apresenta, no entanto, como um desafio, na medida em que ainda são escassas as pesquisas sobre processos de produção e distribuição do conhecimento em termos de formação, a despeito da matriz teórica privilegiada.

Moreira<sup>24</sup> (2005) sinaliza que são escassos os estudos sobre currículo do ensino superior em relação aos demais graus de ensino, apontando claramente que são necessárias investigações mais específicas e complexas atreladas ao currículo nas universidades. Tal afirmativa é reforçada a partir do trecho abaixo:

“Essas reflexões precisam nortear-se pelo compromisso com os problemas sociais da maioria da população brasileira, com princípios éticos, com a democracia, com a pluralidade de concepções, com a abertura “ao outro”, com a produção e a socialização de novos conhecimentos. Nesse panorama, a opção só pode ser por currículos informados pela relativa autonomia da universidade em relação ao mercado de trabalho”. (idem, p.20)

Este autor assinala que a possibilidade de renovar o currículo do ensino superior está fortemente articulada à problematização do sentido de universidade no qual se pretende investir. Ao levantar algumas questões sobre o tipo de política do ensino superior e a formação profissional para o mercado de trabalho, Moreira (2005) me ajuda

---

<sup>24</sup>—No texto deste pesquisador de renome do campo do currículo aqui trabalhado sobre os estudos do currículo acadêmico, reafirma-se a ideia de currículo como “território contestado, campo de conflito” —que se aproxima dos estudos —curriculares críticos, e se difere da postura epistêmica aqui assumida. Todavia, as contribuições pontuadas por este autor são —de grande relevância para pensar o debate do currículo acadêmico, pois permite relançar a ideia de outra maneira e mantê-la viva (GABRIEL, 2011).

a pensar a respeito do lugar da extensão universitária no processo de significação do currículo acadêmico que será objeto de reflexão ao longo deste estudo. Com efeito, em seus questionamentos sobre o currículo do ensino superior, este autor opera com um sentido de extensão, como deixa transparecer à citação abaixo e que será aprofundado no próximo capítulo:

“O que estou defendendo é que as responsabilidades sociais da universidade não se esgotem no ensino e na pesquisa, nem nas relações com a indústria, mas se reflitam também em sua abertura à comunidade, aos seus anseios e aos seus desafios”. (MOREIRA, 2005, p.12)

Concordo com Moreira (2005) quando este estudioso afirma que o campo acadêmico é um espaço de disputa organizado em áreas de conhecimento e instituições, em torno do estabelecimento dos critérios definidores de conhecimento legítimo. Interessa-me neste estudo buscar caminhos teóricos que permitam simultaneamente incorporar e ir além da linguagem da denúncia contribuindo, assim, para fazer deslocar, desestabilizar as fronteiras hegemônicas definidoras de universidade democrática. É com essa preocupação que dialogo, como já explicitado anteriormente, com as abordagens discursivas na pauta do pós-fundacionismo, em particular, com a Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004) .

Assim, para o enfrentamento desses desafios, minha intenção é trilhar as contribuições de autores, como Gabriel (2008, 2010a, 2010b, 2011, 2013a, 2013b, 2013c); Gabriel e Ferreira (2011); Gabriel, Pugas, Rocha (2011), Pugas (2013) que, simultaneamente, persistem em reconhecer a centralidade do conhecimento nos debates curriculares e operar com as teorizações do discurso na perspectiva, anteriormente apontada.

Antes de me enveredar nas discussões sobre o currículo e/ou conhecimento acadêmico, importa evidenciar a definição de currículo aqui privilegiada, entre as diferentes possibilidades de definição disponíveis hoje nesse campo. A interlocução teórica com a perspectiva pós-fundacionismo me permite compreender que o ato da definição “não pressupõe mobilizar um sentido previamente fixado, passível de identificar as coisas e os sujeitos desse mundo pelas suas “positividades plenas”, mas suturar, fechar discursivamente sentidos.” (GABRIEL, 2013:4)

Assim, em diálogo com Macedo (2006, 2004), o defino como "espaço de fronteira, produtor de sentidos e significações, por meio dos quais são negociadas identidades e diferenças", distanciando-me das concepções essencialistas de currículo que tendem a coisificá-lo. Concordo com essa autora quando a mesma afirma que o currículo é "permeado por práticas ambivalentes e que não há vitórias ou derrotas porque nenhum sentido é totalmente completo"<sup>25</sup>. (MACEDO, 2006, p.289). Diante de significados como "espaços de enunciação" (MACEDO, 2006), o currículo se apresenta como um terreno profícuo de disputas pela significação, uma tentativa de controlar os diferentes e infinitos fluxos de sentidos presentes no campo da discursividade.

Com efeito, esse sentido de currículo traduz a incorporação pelo campo das contribuições dos estudos culturais pós-estruturalistas cujas contribuições se afastam de leituras essencialistas de mundo. Afinal, como aponta Gabriel (2008):

“Ela [a virada cultural] se impõe como um discurso que desestabiliza as bases epistemológicas sobre as quais se assentaram até então as diferentes matrizes teóricas que contribuem para a nossa leitura de mundo. Estreitamente articulada ao que passou a ser chamado como “virada lingüística” nas análises pós-estruturalistas, essa revolução conceitual coloca em evidência o papel constitutivo desempenhado pela linguagem, pelos significados, pelos sistemas de significação nos quais os objetos e os sujeitos são posicionados e se posicionam frente a outros objetos e sujeitos. A assunção desse entendimento de cultura como “rede de significados”, como um “conjunto de sistemas de significação” implica no distanciamento das perspectivas essencialistas, seja do ponto de vista biológico e/ou cultural na apreensão da “realidade” (GABRIEL, 2008, p.219)

Esta perspectiva está complementada nos estudos de Pugas (2013), cujo foco é o currículo acadêmico do Curso de Licenciatura de Pedagogia da UFRJ. Embora a temática e o recorte do referido estudo sejam diferenciados, na medida em que ela está voltada para a questão da formação de professores de educação básica, este estudo, produzido igualmente no âmbito do GECCEH, contribui para uma formulação do sentido de currículo acadêmico que vai ao encontro de minhas preocupações. Como explicita Pugas (2013):

---

<sup>25</sup> Não é a busca da neutralidade científica, pois nesse quadro teórico não se faz presente, mas pela possibilidade e disputa de sentidos.

“Como já disse, entendo o currículo acadêmico como uma produção relacional, contingente e fluida, interpelado constantemente por demandas de diversas ordens, onde sentidos sobre docência, conhecimento e educação básica são produzidos por meio de indissociáveis disputas hegemônicas entre posições mais ou menos consolidadas, mas igualmente provisórias. Logo, não cabe aqui pensá-lo em termos de seleções isoladas de conteúdos a serem ensinados ou de um artefato cultural. Significa assumir que ele se produz por meio de práticas discursivas articulatórias em meio às disputas por significação, que admitem ambivalências, adoção de posições fluidas que se modificam conforme diferentes posições de sujeito e contextos discursivos. Significa admitir que a docência, como posição de sujeito disponível e produzida nesse contexto discursivo é elemento potencialmente desencadeador, por meio da própria relação com o saber, de experiências sobre estar no mundo, produzindo-o em significados”. (PUGAS, 2013: 37)

Do mesmo modo que para o sentido de *currículo* e *currículo acadêmico* privilegiado neste estudo, a definição de conhecimento com a qual pretendo operar nessa pesquisa não está pautada na ideia de uma *essência, origem ou fundamento* (GABRIEL, 2010a, p.2). Pauto-me em Gabriel (2010b), para pensar que:

“(...) os diferentes conhecimentos não podem ser definidos por uma suposta positividade plena de cada um desses termos, mas, sim, pela sua incompletude, situando-os em um sistema que é, simultaneamente, condição de constituição e de subversão das identidades diferenciais”. (GABRIEL, 2010, p. 8).

Importa sublinhar, como procurei explicitar nas seções anteriores, que a crítica à naturalização dos termos não é limitada apenas ao reconhecimento da historicidade dos mesmos, mas à sua própria condição discursiva, como nos permite ver a citação abaixo:

“Um dos significantes que tem sido objeto desse tipo de estratégia, aqui nomeado de “desfixação seletiva”, é o termo “conhecimento”, com ou sem adjetivos (“escolar”, “científico”, “disciplinar”, “pedagógico”), mobilizado como objeto de ensino-aprendizagem. Embora as teorizações curriculares críticas desnaturalizaram esse termo o qualificando como um construto sócio-histórico, sua identidade ontológica tende a não ser questionada”. (GABRIEL, 2013b, p. 8)

No que diz respeito a esse estudo, vale ressaltar que é a universidade que ocupa o lugar de "um sistema que é, simultaneamente, condição de constituição e subversão



das identidades diferenciais" (GABRIEL, 2010), remetendo à reflexão para as especificidades do terreno onde ocorrem os processos de hegemonização do conhecimento/saberes validados e legitimados nos currículos acadêmicos.

Em diálogo com Gabriel (2013b)<sup>26</sup>, entendo igualmente que a produção de cadeias equivalenciais definidoras de conhecimento científico mobiliza e articula uma pluralidade de significantes, como *ciência*, *excelência*, *acadêmico*, *pesquisa*, *ensino*, *extensão*, entre outros. Nessa perspectiva, como afirma Gabriel (2013a), *conhecimento* se define como estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos que se objetiva diante das disputas pela significação que são ocupadas por diferentes fluxos de sentidos oriundos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos.

Entre esses fluxos de sentidos, aqueles relacionados aos fluxos de cientificidade assumem um lugar de destaque no fechamento do sentido de currículo acadêmico, trazendo à tona as disputas em torno do conhecimento científico e remetendo a discussão para os embates no campo da epistemologia contemporânea. Para Gabriel (2013a), pensar

“o campo do currículo nas relações com o conhecimento científico implica operar com definições de “currículo”, de “conhecimento científico” produzidas em um contexto discursivo específico – o campo do currículo – sabendo que ao fazê-lo já estamos nos posicionando a favor/contra de algum/uns dos múltiplos sentidos possíveis atribuídos a cada um desses termos”. (GABRIEL, 2013b, p.4)

Dessa maneira, ao falar do conhecimento acadêmico, sinalizo a importância de questionar aquilo que está sendo validado e legitimado como *verdade científica*, colocando em evidência o que em meio às disputas está sendo considerado como saberes legítimos no campo do ensino superior. Na abordagem discursiva com a qual dialogo, sentidos de *currículo* e *conhecimento científico* são fixados a partir da mobilização das lógicas de equivalência e diferença. Neste caso, a identidade do que seja *conhecimento científico* será fixada, simultaneamente, ao estabelecimento de um limite que determina a fixação da fronteira daquilo *que é* e *o que não é* ciência. Esse jogo de inclusão e exclusão é o próprio jogo político, o momento de articulação entre as

---

<sup>26</sup>Neste texto, apoiada nas contribuições das teorizações do discurso na pauta do pós-fundacionismo, a autora focaliza a cultura escolar em meio aos processos de democratização da escola pública. Reoriento, neste estudo, o foco para a questão da cultura universitária.

diferentes demandas de conhecimento que interpelam a universidade. Nesta perspectiva discursiva, as noções de *verdade científica* e *conhecimento acadêmico* são questionadas e revistas a cada nova demanda organizada que emerge no cenário político.

Ao assumir a importância dos fluxos de cientificidade na cadeia equivalencial definidora de conhecimento acadêmico, meu propósito é, simultaneamente, reafirmar a presença do significativo *verdade científica* nessa cadeia e problematizar as fronteiras que o definem como o único e inquestionável guardião da validade e legitimidade do conhecimento acadêmico. Isso significa olhar para a universidade não apenas como o locus que historicamente produz verdades, mas também e, principalmente, como o locus legítimo no qual o próprio sentido de verdade é disputado e fixado hegemonicamente.

Nesse aspecto teórico, Ferreira e Gabriel (2012) evidenciam em seus estudos recentes a potencialidade do conceito de *conhecimento disciplinarizado* na discussão curricular acerca da democratização da escola pública. Entendo que seja possível transportar para a reflexão do ensino superior as contribuições dessas autoras para a compreensão do processo de produção do conhecimento científico em meio a outros conhecimentos, além do científico, que participam de sua definição, atuando interna ou externamente à cadeia de equivalência, tais como *conhecimento popular*, *conhecimento comunitário*, *conhecimento do estudante*, *conhecimento contextualizado*.

Com efeito, na medida em que a expressão *conhecimento disciplinarizado* carrega a intencionalidade de operar, de forma articulada, as potencialidades subversivas de ciência de base disciplinar, percebida como um momento da cadeia definidora de currículo acadêmico, ela pode ser tornar uma ferramenta potente para a análise das estratégias discursivas mobilizadas no processo de significação de universidade democrática sem reforçar as visões dicotômicas e essencialistas. O *conhecimento disciplinarizado* pode ser percebido como um sistema discursivo singular, isto é, uma “totalidade estruturada resultante da prática articulatória” (LACLAU & MOUFFE, 2004:143), abrindo possibilidades para se pensar os fluxos de sentidos de pesquisa, ensino e extensão universitária que participam das cadeias de equivalências – e do corte diferencial que estabelece seus limites – produzidas em torno do sentido de currículo acadêmico.

No que se refere ao foco deste estudo, me parece fecundo investir nas lutas em torno da definição e fixação da cultura universitária pelo viés do conhecimento acadêmico, em um momento de redefinição do papel político, epistemológico e social

da universidade pública. (GABRIEL, 2009:8). Nesse movimento e como explorarei no segundo capítulo, a extensão universitária emerge como um terreno potente para pensar essas rearticulações. Conforme sinalizado por Gabriel, Ferreira e Monteiro (2008):

“[...] por estar localizado em um espaço sócio-historicamente percebido como de menor prestígio frente à pesquisa e ao ensino, tende a estar submetido a regras menos frágeis e flexíveis, permitindo a produção de novos discursos híbridos e ambivalentes acerca das possíveis mudanças da universidade pública brasileira [...] interessamos perceber tais mudanças na produção dos novos discursos que incidem sobre a legitimidade dos saberes que podem circular no espaço acadêmico”. (GABRIEL, FERREIRA & MONTEIRO, 2008, p.263)

No caso desta pesquisa, isso implica olhar para os conhecimentos legitimados no currículo acadêmico como fixações contingenciais em contextos discursivos de disputa pelo estabelecimento das verdades científicas, em contextos marcados por uma “injustiça cognitiva social” (SANTOS, 2007), fazendo com que questões

“(...) de acesso e de permanência, conteúdos das demandas de diferença presentes na agenda política possam ser também instigantes para pensar a democratização do ensino, oferecendo subsídios para os estudos de políticas de currículo”. (GABRIEL, 2011, p.14)

Apostando, assim como as referidas autoras, no papel ambivalente e subversivo do *conhecimento disciplinarizado* (FERREIRA e GABRIEL, 2012, p.4), em meio ao processo de democratização, busco no próximo capítulo potencializar, a partir deste quadro teórico, as ambivalências e os sentidos provisórios que oferecem diversas possibilidades de definir *universidade democrática, extensão universitária e conhecimento acadêmico*.

## CAPÍTULO II

### UNIVERSIDADE, EXTENSÃO E CONHECIMENTO: ARTICULAÇÕES EM MEIO ÀS DEMANDAS DE DEMOCRATIZAÇÃO

“Repetimos que o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. (Paulo Freire, *Extensão ou Comunicação?*, p.36).

Meu propósito, neste capítulo, é problematizar a função epistemológica-política da universidade no processo de construção de um projeto societário democrático. Em tempos em que emergem discursos que significam a universidade como um espaço diverso, complexo e plural (BENINCÁ, 2011; FRANTZ, 2002), e questiona-se a forma como esta seleciona e organiza o conhecimento científico, torna-se importante analisar as particularidades da cultura universitária e seus efeitos nesse contexto, em particular no que este incide sobre a produção e distribuição desse conhecimento. De que maneira a universidade faz a gestão das diferentes demandas que a interpelam em nosso presente a fazendo “entrar em crise”? Neste movimento, interessa-me focalizar o papel que vem sendo atribuído à extensão universitária em meio às lutas pela significação e hegemonização de um sentido de *universidade democrática*.

A opção por este recorte se justifica pelo fato de essa vertente acadêmica da cultura universitária ser, neste estudo, como já mencionado, o objeto de investigação privilegiado e, simultaneamente, carregar um potencial subversivo no que tange ao processo de produção e distribuição do conhecimento acadêmico, como procurarei sustentar ao longo de minhas argumentações. Importa sublinhar que esse posicionamento epistêmico e político não é consensual. Ele se faz presente neste trabalho como uma aposta cuja pertinência não pode ser naturalizada. Ele investe em mais um sentido de democratização universitária em meio ao jogo de linguagem.

Ao mobilizar e explorar a interface extensão universitária-conhecimento como elementos da cadeia definidora de *universidade democrática*, não pretendo prescrever um caminho unívoco de democratização. Porém, aponto como uma oportunidade fecunda para se pensar outros caminhos que desestabilizem algumas fronteiras hegemônicas definidoras de universidades, sem abrir mão da ideia de se pensar na pauta da linguagem de possibilidades. Ao longo deste estudo explicitarei essa minha postura

epistêmica, evidenciando as ferramentas de análise, o ângulo de ataque selecionado, a empiria privilegiada.

Organizei este segundo capítulo em três seções. Na primeira, exploro a ideia de “crise da universidade”. Na segunda, proponho uma discussão sobre o papel *social* da universidade, destacando o caminho que tem sido desenhado e proposto para pensar a relação com a extensão nos debates sobre democratização do ensino superior. Por último, exploro os processos de significação que mobilizam articulações entre conhecimento acadêmico e extensão universitária.

## **2.1. UNIVERSIDADE "EM CRISE" OU SENTIDOS DE UNIVERSIDADE EM DISPUTA?**

Nesta seção, dialogo com a ideia de universidade "em crise" apoiada nas contribuições das abordagens discursivas discutidas no capítulo anterior. Interessa-me menos qualificar essa crise do que explorar o potencial político e subversivo desse tipo de diagnóstico. Afinal, "estar em crise", na perspectiva teórica aqui trabalhada, pode ser visto como a reatualização do momento articulatório definidor de um sentido até então hegemônico de universidade. Significa o reconhecimento das fissuras na cadeia equivalencial, abrindo espaço para se pensar em outras possibilidades de articulação discursiva. Dito de outra forma: o questionamento da articulação hegemônica em torno do significante *ciência* que durante tanto tempo permitiu suturar o sentido desta instituição recoloca o debate sobre a mesma no jogo político da definição.

Para tal apoio-me em autores que procuram analisar essa instituição em nossa contemporaneidade, sublinhando os efeitos das demandas políticas de nosso presente na sua definição. Entre esses autores, destaca-se Boaventura de Souza Santos com o qual estabeleço uma interlocução ao longo desse capítulo. Refiro-me particularmente aos argumentos trazidos por Santos (2008), em sua defesa, “por uma universidade de ideias” que ordena 11 teses sobre essa instituição<sup>27</sup>. Tais argumentos identificados como bússolas para uma atuação ativa e autônoma são usados em contraposição a um modelo de instituição que o autor visualiza como contraditório e instável, diante de um padrão negativo que tende a aumentar a crise institucional, de hegemonia (crescente descaracterização intelectual da universidade) e de legitimidade (desvalorização dos diplomas universitários).

---

<sup>27</sup> Explorarei essas 11 teses ao longo desse capítulo.

Para Santos (2005), tais teses incidem sobre o que este autor considera como verdadeiros desafios que a universidade precisa enfrentar a médio e longo prazo para se constituir como “universidade de ideias”, pautado por um modelo de ciência capaz de dar conta das demandas de nosso presente. Já na primeira tese, o autor localiza a crise da universidade como sendo a crise da “ideia de universidade moderna [que] faz parte integrante do paradigma da modernidade” (SANTOS, 2005, p.223). Desse modo, sublinha que importa reconhecer as razões da crise do projeto moderno, antes de solucionar a crise da universidade. Essa primeira tese reforça a perspectiva da relação sociedade e universidade não apenas como aspectos econômicos e políticos que estão em jogo, mas as implicações que se referem às concepções filosóficas, de mundo, ser humano e sociedade. Este é um indicativo para afirmar que a crise da universidade é uma crise do mundo.

Esse autor assinala três crises que colocam em xeque o papel epistemológico e político historicamente legitimado dessa instituição incitando a reflexão acerca da identidade assumida pela mesma em meio às lutas hegemônicas que marcam nossa contemporaneidade. São elas: a crise institucional, a crise de hegemonia e a crise de legitimidade. As manifestações de cada uma dessas crises podem ser percebidas no âmbito das instituições de ensino superior no Brasil. Tendo em vista, contudo, o estudo aqui proposto, interessa-me mais particularmente dialogar com as contribuições deste autor referentes às duas últimas crises mencionadas<sup>28</sup>.

No que se refere à *crise da hegemonia*, Santos (2005) a define como sendo o resultado do enfraquecimento dos discursos historicamente hegemônicos que atribuíam a esse espaço o monopólio da produção e divulgação do conhecimento científico validado socialmente.

“Há uma crise sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A universidade sofre uma crise de hegemonia, na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos”. (SANTOS, 2008, p.190)

---

<sup>28</sup>A crise institucional tem relação com o debate sobre autonomia da universidade, critérios de eficácia e produtividade na manutenção de um modelo universitário.

Em tempos de reestruturação da ordem do capital acarretando a emergência de novas exigências do mercado<sup>29</sup>, a universidade se encontra, hoje, em face às contradições existentes entre as suas funções epistemológicas tradicionais e a necessidade de satisfazer demandas e interesses econômicos que afetam diretamente sua posição preponderante no processo de desenvolvimento tecnológico e científico do país.

Essa situação faz com que o Estado, bem como os demais agentes econômicos procurem atingir seus objetivos e satisfazer seus interesses por meio de mecanismos que se encontram fora da instituição. Desse modo, a universidade deixa de ser a única instituição que detém o domínio do ensino superior e a produção de pesquisa. Como afirma Santos (2005):

“Algo de mais profundo ocorreu e só isso explica que a universidade, apesar de continuar a ser a instituição por excelência de conhecimento científico, tenha perdido a hegemonia que tinha e se tenha transformado num alvo fácil de crítica social. Penso que na última década se começaram a alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade, e as alterações prometem ser profundas ao ponto de transformarem as concepções que temos de conhecimento e de sociedade”. (SANTOS, 2005, p.39)

A crise da hegemonia, tal como entendida por Santos (idem), parece-me importante de ser retomada como um dos argumentos para justificar a pertinência da universidade de pensar sobre a sua função epistemológica, o que, de certa forma, significa, repensar os conhecimentos acadêmicos que ela produz e legitima. O que está em jogo no enfrentamento dessa crise é a capacidade dessa instituição em, simultaneamente, preservar-se como espaço produtor de conhecimento científico e simultaneamente, fazer a gestão da relação estabelecida com espaços “de fora”, sem a qual, como toda instituição social, ela não se mantém.

Embora as teses propostas por Santos não estejam apresentadas como soluções compartimentadas para cada crise, optei por apresentá-las dessa forma, com o intuito de

---

<sup>29</sup>O debate sobre mercado e universidade pública pode ser visto nos estudos de Roberto Leher (1999, 2007, 2009, 2010), quando o autor faz uma crítica ao modelo capitalista e de globalização que rodeia as condições educacionais no ensino superior, em que se relacionam conhecimento e trabalho. Tal discussão sobre mercado é demarcada pela sociedade do conhecimento e pela promoção de modelos institucionais diretamente envolvidos pelo social, onde o debate da igualdade está associado à meritocracia, perspectiva que promove condições desiguais e segregação. A discussão de universidade e mercado está demarcada pela questão do financiamento, da qualidade da educação, da organização e dos modelos curriculares e autonomia universitária. Roberto Leher enfatiza a necessidade de construir uma agenda política que desestabilize esses modelos opressores, a partir da mobilização social e de um modelo que rompa com a estrutura de poder hierarquizado.

reforçar alguns argumentos diretamente relacionados com meu objeto de investigação: interface currículo acadêmico/extensão universitária. Entendo que a crise da hegemonia questiona essa interface, na medida em que problematiza a natureza epistemológica do conhecimento científico que serve de referência para a hegemonização de um sentido de currículo acadêmico no qual a extensão ocupa um lugar subalterno.

Quatro das 11 teses desenvolvidas por Santos estão mais diretamente relacionadas com a *crise de hegemonia*. Na segunda tese, o autor reafirma a sua crítica ao modelo de universidade pautado na divisão e hierarquização das áreas do conhecimento pelo qual a racionalidade cognitivo-instrumental que se assumiu como o “paradigma da ciência moderna” é legitimada como hegemônica em detrimento das demais. Propõe, assim, outra perspectiva que operaria com a articulação entre as três racionalidades: cognitivo-instrumental, das ciências; moral-prática, do direito e da ética; estético-expressiva, das artes e literatura. Superar a crise de hegemonia, para Santos, pressupõe superar um modelo epistemológico hegemônico de universidade até então.

A terceira tese faz referência à transição de paradigmas que está sendo articulada ao enfatizar que, nesse momento, ocorre uma etapa de transição “paradigmática da ciência moderna para uma ciência pós-moderna”. Segundo Santos, “a universidade só sobreviverá se assumir plenamente essa condição epistemológica”. Torna-se, desse modo, importante que a instituição universitária assuma outra postura e saia de um modelo do passado que opera com uma vertente cientificista do século XIX. Além de uma ciência revolucionária, também importa que a universidade não se torne uma instituição do passado. A quarta tese focaliza a necessidade, de acordo com o autor, de “transformar seus processos de investigação, ensino e extensão”. Para Santos, esse é um procedimento que possibilitaria a transformação de um modelo hegemônico de universidade e requer uma *dupla ruptura epistemológica* (Santos, 2008) que possibilite outro entendimento da articulação discursiva entre senso comum-ciência-senso comum, como um caminho promissor para a construção de “comunidades interpretativas”. A quinta tese requer questionar e desestabilizar o lugar hegemônico ocupado pelas ciências naturais no modelo epistemológico valorizado e prestigiado pela universidade moderna.

Sobre esse aspecto da crise, Fávero (2010) traz contribuições relevantes para o debate. Para este autor, a crise da hegemonia na universidade, iniciada no pós-guerra e estendida até hoje, evidencia visões dicotômicas hegemônicas que colocam em polos



opostas expressões: *alta cultura* e *cultura popular*, *educação* e *trabalho*, *teoria* e *prática*, que constituem o ideário de uma perspectiva modernista de sociedade.

Entre essas três tensões, apontadas por Fávero, a primeira incide diretamente nas discussões que nos interessam de mais perto, neste estudo, na medida em que investe na hierarquização entre o que é nomeado de *alta cultura* – cuja definição articula em uma mesma cadeia equivalencial termos como *cultura-sujeito*, *universidade*, *conhecimento científico* – e *cultura popular*, associada ao sentido de cultura-objeto e a uma outra lógica de produção e distribuição de conhecimento, vista como exterior constitutivo da primeira. Para Fávero, a crise de hegemonia consiste no questionamento dessa fronteira hegemônica definidora de universidade que se torna mais intenso com a emergência das contestações universitárias no final dos anos 1960, intensificando-se ainda mais nos anos 1990.

O processo de massificação das universidades, embora representasse a desestabilização do monopólio deste espaço – que deixa de ser privilégio de poucos e passa a se assumir como de todos – não é suficiente para romper com essa dicotomia. Segundo Santos (2008), ela persiste no âmbito da cultura universitária, dividindo internamente essa instituição entre uma universidade de elite e uma universidade de massas, essa última considerada como de menor qualidade.

“A massificação da universidade não atenuou a dicotomia, apenas a deslocou para dentro da universidade pelo dualismo que introduziu entre universidade de elite e universidade de massas. Tal como teve lugar, a democratização da universidade traduziu-se na diferenciação-hierarquização entre universidades e entre estas e outras instituições do ensino superior”. (SANTOS, 2008, p.194)

Outros dois aspectos importantes dessa situação de crise consistem nos efeitos desses processos na fixação de sentidos de *estudante universitário* e *popular*. De um lado, a inserção de um perfil social diferenciado na comunidade acadêmica desestabiliza sentidos cristalizados sobre quem é o discente que circula na universidade. De outro, coloca em disputa outras possibilidades de definição do que é ser (ou não) popular.

Esses dois aspectos são percebidos como verdadeiros desafios na concepção do Projeto Conexões de Saberes, como desenvolverei no quarto capítulo. Como um projeto de extensão que vislumbra colocar em evidência a categoria *Estudante Universitário de Origem Popular* (EUOP), construída em meio a intensos processos de articulação

discursiva e entendimentos do que é ser *estudante popular*, este projeto assume esse tipo de enfrentamento. Com efeito, essa categoria se torna uma potente chave de leitura para os processos de democratização da cultura universitária, conforme explorarei mais adiante.

O desafio posto para a universidade no que se refere à sua interlocução com os espaços “de fora” é acirrado pela crise de legitimidade de que nos fala Santos. Nesta crise, está em pauta “o espectro social dos destinatários dos conhecimentos produzidos e, portanto, a democraticidade da transmissão destes” (idem, p.192). Segundo esse sociólogo, essa crise é provocada pela perda do consenso sobre a natureza e o sentido do conhecimento acadêmico historicamente legitimado pela cultura universitária como sendo válido para configurar os currículos acadêmicos. Afinal, a que interesses esse conhecimento acadêmico tem satisfeito? Em um cenário político no qual às demandas de igualdade endereçadas às instituições de formação se articulam com as demandas de diferença<sup>30</sup>, não caberia se questionar que currículo, que conhecimento legitimar para qual universidade?

Na mesma ordem de reflexão, estudos relativamente recentes (SOUZA e SILVA, 2011; GABRIEL, 2009; CHAUI, 2003) apontam para uma mudança no perfil do estudante universitário, especialmente se for comparada ao modelo originalmente elitista da universidade. Tal transformação nas últimas décadas tem provocado e desafiado a universidade a repensar seus objetivos e seu papel. Desse modo, o debate sobre acesso e permanência nas IES dos estudantes de classes populares, na maioria das vezes – em função do nível de escolaridade dos pais – pertencentes ao grupo de estudantes chamados de “primeira geração universitária”<sup>31</sup> – torna-se atual e pertinente, e afeta diretamente à gestão, por parte dessa instituição, provocando novamente a crise de legitimidade acima mencionada.

Como soluções alternativas para essa crise de legitimidade, Santos apresenta algumas teses. A sexta tese retoma a ideia de dupla ruptura epistemológica iniciada no quarto argumento e abre espaços para outras construções de conhecimento que

---

<sup>30</sup> Em recentes estudos, Gabriel e Frazão (2012) destacam a expressão “demandas de diferença” para nomear o conjunto de reivindicações formuladas diante dos movimentos sociais presentes no cenário político contemporâneo, e que estão relacionadas à questão de pertencimentos identitários, no campo discursivo. Junto às demandas históricas de igualdade, as demandas de diferença emergem no debate político mais recentemente e configuram as demandas de direito.

<sup>31</sup> Souza e Silva (2011), no livro *Por que uns e não outros?*, utiliza a expressão *primeira geração universitária*, para nomear os estudantes de classes populares que são os primeiros de suas famílias a ingressar na universidade.

permitam que a universidade possa ser vista como um ponto privilegiado de encontro de saberes, assumindo de outra forma a sua condição hegemônica. Nesta perspectiva, “a hegemonia da universidade deixa de residir no caráter único e exclusivo do saber que produz, transmite e passa a residir no caráter único e exclusivo da configuração de saberes que proporciona” (idem, p.224)

A sétima tese valoriza os saberes não científicos e científicos, cabendo à universidade o papel de operar com "um modelo de aplicação da ciência alternativo ao modelo de aplicação técnica, um modelo que subordine o know-how técnico ao know-how ético", possibilitando congrega os cidadãos que estão na universidade em “comunidades interpretativas”. A oitava tese introduz o debate sobre o desafio da extensão na universidade. O autor defende que a universidade é um espaço privilegiado para criar e proliferar conhecimentos que estejam abertos para outros e, desse modo, difundir uma perspectiva de democratização da universidade. A décima tese aborda o debate da flexibilidade quanto à organização e autonomia institucional de forma que ao mesmo tempo possam ser criados espaços que valorize a interdisciplinaridade. Também enfatiza o reconhecimento dos currículos informais como forma de recontextualizar a presença de indivíduos (docentes, estudantes e funcionários) na universidade e restabelecer uma lógica de saberes diferentes. O autor afirma que a sobrevivência da universidade depende de sua capacidade em formular estratégias de inserção social e de novos projetos culturais que se contraponham ao modelo de ciência hegemônico à postura subserviente que desenvolve em relação ao mercado.

Desse modo, estas duas crises, a da hegemonia e a da legitimidade, colocam em evidência o questionamento sobre o sentido de universidade; as relações que são estabelecidas dentro e fora dela; os conhecimentos que sustentam a sua legitimidade, contribuindo com o questionamento sobre quais conhecimentos podem ser considerados relevantes à profissionalização, universalização dos seus espaços e construção de um projeto democrático amplo que seja resultado da articulação das demandas formuladas por diferentes grupos sociais.

A crise da universidade tem sido objeto igualmente de outros autores que, de maneira geral, tendem a se aproximar do 'diagnóstico' acerca dessa instituição, elaborado por Santos, embora possam discordar das suas soluções/teses. Junior (2003), em seu texto *A universidade como organização moderna: os desafios contemporâneos não são apenas epistemológicos*, questiona, por exemplo, alguns caminhos que as

tentativas de superação da *crise da legitimidade* têm tomado. Reafirmando a crítica ao modelo pautado na ciência iluminista, esse autor avalia o papel do professor universitário, a especialização, disciplinarização e expansão do conhecimento científico e da universidade como instituição. De acordo com o referido autor,

“A necessidade sentida no momento de estruturação do então chamado ‘Estado Nacional Moderno’, ou seja, de desenvolver um conhecimento mais exato (principalmente no que se refere à sociedade) sobre o qual o Estado pudesse basear as suas decisões propiciou o surgimento de novas categorias disciplinares de conhecimento; Foi também nesse contexto que a universidade, revitalizando-se, se tornou o lugar de produção de conhecimento, por excelência, uma vez que as ciências ‘naturais’, desde seus primórdios renascentistas, nunca dependeram formalmente da universidade para desenvolverem uma vida institucional autônoma” (JUNIOR, 2003, p.70).

De modo semelhante a Santos, Junior (2003) reafirma a crise de legitimidade da universidade como sendo uma questão epistemológica associada à crise de um modelo da verdade científica pautado na ideia de “verdade única” e método único. Nos debates epistemológicos contemporâneos, a defesa de uma verdade científica não se sustenta mais como um dado (ou objeto) do mundo “natural”, constituindo-se somente na “interação da percepção de sujeitos (des)estruturados (...) situados em posições sempre contingentes em tempos diversos”. (JUNIOR, 2003, p.78)

Todavia, para esse autor, ao invés de investirmos na construção de comunidades interpretativas, tal como proposto por Santos, o que está em jogo é repensar a estruturação da comunidade acadêmica a partir de outra perspectiva do conhecimento científico. Para tal, defende a necessidade da consolidação de uma *epistemologia complexa* que implica a reavaliação das práticas culturais na produção de conhecimento científicos e a desconstrução de estruturas denominadas monodisciplinares, comumente articuladas como parte da política de poder instaurada para dentro da universidade.

“Uma epistemologia complexa é aquela que possibilita uma multiplicidade de analogias como fator de produção de novos conhecimentos, que podem e devem ser vistas como um ato cognitivo, uma faculdade da cognição mesma, em que são buscadas comparações, correlações e similaridades de modelos, linguagens, estruturas, formas, funções, estéticas, entre dois ou mais domínios distintos de conhecimento”. (JUNIOR, 2003, p.80)

Jezine (2005), por sua vez, considera que a crise atual está relacionada ao fato de a universidade estar na fronteira entre a sociedade civil e o poder instituído, assumindo, portanto, as demandas que envolvem projetos políticos e sociais. Pondera, assim, que esta instituição vivencia crises porque a sociedade está em crises conceituais, que não são lineares e se articulam a cada movimento histórico. Ressalta, ainda, que a crise pela qual passa a universidade do século XXI tem afetado a sua inteligibilidade, estrutura, objetivos, funções, o seu fazer. Portanto, nesse contexto, caracteriza-se pela busca de novas identidades e paradigmas, a partir da redefinição das suas funções.

As questões levantadas nesta seção e brevemente apresentadas me parecem importantes para a temática central deste trabalho. De maneira geral, os estudos que tratam de universidade em crise tendem a questionar um sentido particular de universidade hegemonicamente fixado, oferecendo pistas de investigação que considero bastante instigantes. Entre essas pistas, destaco aquelas que me permitem questionar os processos de produção e distribuição do conhecimento científico, no âmbito da comunidade acadêmica, a partir do distanciamento de “um olhar essencialista para definir conhecimento científico” (GABRIEL, 2013<sup>a</sup>). Interessa-me, mais particularmente, pensar nas articulações discursivas que investem na hegemonização de um sentido de *universidade democrática*, que possa incorporar a ideia de uma instituição de formação capaz de combater a situação de “injustiça social cognitiva” (2010) que caracteriza o mundo que nos é contemporâneo.

É, pois, em uma conjuntura de crises que as lutas hegemônicas em torno da fixação do sentido da interface currículo acadêmico-extensão estão sendo travadas. Entender o papel exercido pela extensão na gestão dessas crises e na satisfação dessas múltiplas demandas que envolvem a questão do conhecimento me parece uma porta de entrada instigante para o debate sobre democratização da universidade.

Como nos aponta Jezine (2005) sob o predomínio da instância universitária, a extensão é percebida como mecanismo de cumprimento de sua função acadêmica, sendo considerada como elemento articulador da relação ensino e pesquisa, universidade e sociedade. É possível, assim, admitir que a extensão universitária constitua uma das expressões mais concretas da crise da universidade brasileira, tendo sido, aliás, nos últimos 20 anos, um elemento de debate entre gestores universitários e governamentais. Essa escolha se justifica pelo fato de essa prática extensionista, desde sua emergência no universo acadêmico, ter sido associada à função social para além dos muros

universitários e significada como espaço de intervenção – lugar de propor ações. Afinal para Silva:

“A extensão seria, então, a expressão do compromisso social do próprio conceito de universidade, sendo uma concepção que se origina no momento em que é adotado o modelo de universidade, no momento em que ela é construída ou que se queira dar-lhe objetivos sociais, políticos e culturais”. (SILVA, 2002, p.106).

Nessa perspectiva, é importante observar que a extensão se assume como um espaço discursivo pelo qual a universidade introduz na lógica acadêmica, outras lógicas sociais. Defendo, assim, que em meio às disputas de sentidos dentro da universidade em torno do sentido de extensão, importa preservar a dimensão do *social*, entendendo que esse movimento corresponde à defesa de um sentido da democratização do conhecimento.

## 2.2. O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: QUAL LUGAR PARA QUAL EXTENSÃO?

“Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino”. (SANTOS, 2008, p. 225)

O objeto de estudo chamado universidade, a despeito de seu diagnóstico de crise, é tratado por diferentes autores<sup>32</sup> que assumem olhares e perspectivas também diversificadas para nomear um significante que não se define por um único caminho. Dentre tantos estudos do campo da sociologia, um dos autores mais referenciado é Pierre Bourdieu que opera com a noção de universidade como campo de luta pelo monopólio da verdade científica destacando que esta se assume como um lugar social, com estrutura própria de funcionamento e fins específicos, tornando-se um espaço de disputas e hierarquias entre conteúdos que reestruturam relações e posições sociais.

---

<sup>32</sup> Importa sinalizar que estudos sobre a função da universidade foram desenvolvidos por autores clássicos e importantes do campo da sociologia, a saber: Talcott Parsons que se dedicou ao sistema universitário norte-americano para trazer a discussão de universidade funções essenciais a partir da ciência e de formação crítica; Humboldt, diante da experiência alemã, tratava a universidade como autônoma e libertária, com intuito de não torna-lá a reprodução da lógica do Estado; Max Weber, no início do século XX, traçando elementos de um ideal de universidade; Gramsci, enfatizando dimensões mais políticas da universidade; Clark Kerr, com uma concepção realista em que justifica a massificação - com intuito de atingir de forma mais ampla a sociedade; Luiz Antonio Cunha, autor da maior produção sobre as universidades brasileiras, traz uma abordagem de racionalismo instrumental e de exclusão social, a partir da crítica ao modelo de uma ideologia burguesa.

A potencialidade desse tipo de entendimento de universidade está no fato de assumir que a lógica de sua definição faz parte do campo de disputa de sentido do que é/ não é uma universidade e a sua função social.

Trabalho, assim, em diálogo com o quadro teórico discutido no capítulo anterior, na perspectiva que a universidade é concebida como um sistema discursivo e, como tal, perpassado por múltiplas tensões políticas que estruturam o social em um movimento contínuo e contingencial. É uma instituição organizada e que guarda relações científicas específicas, um local de produção sistemática de conhecimento. Ao remeter, como o faz Gabriel (2013b), o entendimento da universidade como lócus de socialização e democratização do conhecimento científico, este estudo abre pistas para pensar em processos de legitimação da instituição universitária em torno de um projeto democrático.

Nesta seção, interessa-me explorar os sentidos de universidade que valorizam sua dimensão social, colocando em evidência a vertente acadêmica chamada de *extensão*. Neste caminho, retomo o diálogo com Fávero (2010) que evidencia as contradições da relação historicamente estabelecida entre universidade e sociedade. Esse autor sublinha se, por um lado, o fato de a universidade, "ao sistematizar produções da espécie humana ou mesmo condensar suas diversas expressões de culturas", ter funcionado como espaço reprodutor da lógica social hegemônica pautada em uma visão de progresso em uma perspectiva capitalista excludente e se, por outro lado, a ausência ou surgimento tardio dessa instituição aponta para uma situação de atraso quanto ao progresso científico e ao desenvolvimento social. Fávero (2010) reconhece que, embora essa instituição não possa ser considerada a única responsável por uma situação de desenvolvimento social, o seu lugar de prestígio e importância acadêmica torna seu papel inquestionável em termos da produção de verdades que oferecessem subsídios e justificativas para o que era nomeado de "avanços" no século XIX.

Esta é uma função que certamente não se perdeu, pois, ainda declina-se um poder importante para esse espaço legitimado como um lócus produtor de conhecimento científico. No entanto, os estudos de Jezine (2005) apontam que as transformações na sociedade do mundo do trabalho têm induzido a uma nova perspectiva de universidade, pensada sobre princípios empresariais, vinculada ao projeto de reforma do Estado e de implantação de políticas neoliberais (LEHER, 2003), significando a superação da ideia

de uma universidade, centrada no modelo ocidental de cultura e na produção do conhecimento financiado pelo Estado. A universidade passa a ser inserida em um modelo baseado na produtividade, competitividade, flexibilização de pessoal e de trabalho, formando a universidade da multiversidade de funções (JEZINE, 2005), vendo-se destinada a dar explicações e resoluções aos mais diversos acontecimentos econômicos, sociais, políticos e culturais, o que desloca suas características clássicas de unidade e homogeneidade.

Nessa mesma direção, Santos (2008) aponta que a universidade está exercendo confusos papéis diante da realidade que vive, pois os setores produtivos recorreram a ela ao perceberem que não poderiam resolver sozinhos os problemas sociais que se intensificam e se ampliam em face à aceleração da velocidade e complexidade das inovações tecnológicas. Desse modo, as universidades se tornaram igualmente lugar de inovações científicas, sociais e políticas, pois nela são preparados os quadros do futuro. É nesta instituição que as grandes transformações da sociedade do século XX foram anunciadas ou preparadas.

Tendo em vista o olhar sobre essa instituição como lugar legitimado de produção do conhecimento, ficou entendido que este conhecimento acadêmico daria respostas às questões que não eram respondidas pela sociedade. Não é por acaso que Silva (2002) enfatiza que o novo momento sobre a redefinição dos papéis e das dimensões das finalidades da universidade ocorre diretamente relacionado à produção de conhecimento e formação. Outras instituições também têm esse papel, mas é a universidade que tem apresentado dificuldade em redefinir sua identidade, especificidade, e demonstrar, com clareza, as suas funções sociais. Segundo esses autores, os desafios enfrentados pela universidade são frutos da complexidade de processos sociais, econômicos, políticos e culturais, pois, como instituição democrática, ela se apresentaria aberta às múltiplas vozes de interesses diversificados.

Em seu texto *Universidade e sociedade: cenário de extensão universitária*, Silva (2000) propõe a discussão sobre a concepção, finalidade e funções da universidade que constitui uma necessidade presente, e é preciso recolocá-la “no contexto brasileiro atual, para que, balizada por essas reflexões, possa vir [a universidade] responder plenamente ao papel que lhe cabe” (*idem*, p.15).

De modo geral, existe um consenso sobre o fato de a universidade desempenhar uma pluralidade de funções, conforme afirma o trecho abaixo:



“No contexto atual, vigoram diferentes visões acerca da importância, da orientação e da finalidade da universidade. Algumas se alinham na defesa da educação como meio essencial para a formação de cidadãos aptos a promover o desenvolvimento social, justo e equitativo. Outras atribuem ao ensino superior a função estratégica de capacitar pessoas sob o aspecto ideológico, político e profissional para a consolidação do sistema capitalista. Há também as que consideram a universidade uma instituição conservadora, obsoleta ou ultrapassada” (BENINCÁ, 2011, p. 35).

Diante das diferentes possibilidades de pensar e redefinir alguns caminhos de universidade não há, contudo, convergência de opiniões quando se trata de discutir o conjunto de funções que a universidade tenha para cumprir seus objetivos. Por outro lado, importa sinalizar que esta mesma universidade faz parte de uma realidade concreta, e suas funções e interesses podem/devem estar atreladas às necessidades e exigências da sociedade como um todo, pois as próprias transformações a que ela se ajusta também fazem parte das constantes mutações e crises que afetam o mundo na qual ela se insere.

Alguns autores enfrentam esse debate a partir da análise das relações estabelecidas entre universidade e sociedade. Silva (2000), por exemplo, reforça que a sociedade acompanhou o surgimento da instituição universitária, mas ainda hoje não existe uma relação bem-sucedida entre elas. Jezine (2005) explicita que a universidade, como uma instituição social milenar, insere-se na sociedade influenciando e sofrendo influência das mudanças ocorridas no conjunto da sociedade, uma vez que sua história, em grande parte, se confunde com as instabilidades da relação entre sociedade, ciência, e Estado, o que lhe impõe novas demandas e desafios. Para Santos (2004, p.31), há “a inserção da universidade na sociedade e a inserção desta na universidade”. Logo, a indissociabilidade pode ser entendida como um princípio orientador da universidade nascido sob a influência dos debates que estabelecem o lugar da universidade no seio da sociedade em geral.

Importa sublinhar que a articulação entre universidade e sociedade ora é valorizada, ora é criticada nesses estudos. Desse modo, inspirada pelos estudos de Sampaio (2005), parece mais propício investir em uma perspectiva que traz um olhar diferenciado para pensar a relação universidade e sociedade. A melhor maneira de expressar essa relação é assumir que há necessidade de se estabelecer um diálogo entre “a universidade e outros segmentos da sociedade” (p.97).

Outro ponto relevante para pensar o papel social da universidade é levantado por Benincá (2011) ao identificar que, diante da formulação e difusão do conhecimento, a universidade não pode se furtar à responsabilidade e ao direito de aprender e compartilhar com grupos, comunidades, movimentos e experiências sociais, o que vem a representar um compromisso com a diversidade de saberes, culturas, etnias, opções ideológicas e políticas.

Cortizo, Menegon e Brand (2009), no texto *Extensão universitária: para uma nova configuração de saberes* apontam que a sociedade é objeto e objetivo do ensino, da pesquisa e da extensão da universidade que mudou radicalmente nas últimas décadas, tendo em vista o surgimento e fortalecimento dos novos movimentos sociais, apresentando a urgência nas reflexões e proposições no que se refere às relações sociais que estão marcadas pela pluralidade de grupos e identidades não homogeneizáveis, com linguagens, agendas, características e demandas próprias. Nesse contexto, a difusão da produção do conhecimento também contribuiu para a emergência de novos sujeitos sociais e de novas práticas de mobilização social.

“No terreno da democracia se abre um leque de possibilidades, a partir das quais é necessário construir articulações hegemônicas visando ao projeto de democracia plural e radical, já que os diferentes movimentos sociais (em sentido lato) que se produzem no seio da sociedade não têm por si pré-determinada uma potencialidade democratizadora específica - por exemplo, existem movimentos ecologistas, anticapitalistas, anti-industriais, autoritários, libertários, socialistas, reacionários etc”. (CORTIZO, MENEGON e BRAND, 2009, p.6)

Nesse contexto, compartilho do entendimento que a relação desta instituição com os movimentos sociais recoloca no debate o sentido do significante *autonomia* como grande mediadora dessa parceria. Há uma potencialidade nessas instâncias ao se articularem e estabelecerem intercâmbio de saberes, onde as experiências permitem aprendizados e ganhos múltiplos. Vale ressaltar que, embora esses espaços possuam trajetórias diferenciadas, características e finalidades próprias, os movimentos sociais têm um papel importante na mobilização da universidade, na medida em interpelam essa instituição a partir de suas demandas singulares.

“... a democratização da educação superior, não só no sentido de reivindicar a criação de novas universidades públicas de qualidade,

populares e democráticas, mas também como forças indutoras na transformação de estruturas e lógicas centralistas que, por vezes, impregnam instituições ou setores universitários. Com sua capacidade mobilizadora, os movimentos podem contribuir de maneira significativa para a superação de visões mecanicistas e positivistas de universidade e de ciência”. (BENINCÁ, 2011, p. 50)

Um dos caminhos sinalizados por Mayorga et ali (2010) no que se refere ao diálogo da universidade com os movimentos sociais diz respeito à contribuição desses grupos sociais para o debate da democratização, na medida em que colocam a pauta da desigualdade para dentro da instituição.

A intensificação do diálogo com os movimentos sociais produz efeitos no entendimento do papel político e epistemológico desempenhado pela universidade.. Todavia, há modos distintos quanto a essa apropriação de saberes que são produzidos pela universidade. Diante deste desafio, as correlações de forças e poder se fazem presente para constituir um modelo que será provisoriamente hegemônico e legitimado.

Anísio Teixeira (1998) traz uma perspectiva de universidade que tenciona a relação do conhecimento diante das disputas que são produzidas ao pensar este espaço como formação:

“A função da universidade é uma única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimento. O livro também os difunde. Não se trata somente de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata somente de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas mais singelas do que universidade.

Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar saber vivo e não mortos, nos livros ou no empirismo das práticas não-intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva”. (idem, p.35)

Partilhando dos estudos de Benincá (2011), pactuo com o ponto de vista que a universidade, especialmente a pública, não pode ser entendida como uma organização social ou “empresa de saberes”. Hoje, a universidade está em pauta a partir de aspectos que a defini como excelência acadêmica, porém não está apenas associada a aquilo que se produz de mais elevado nas diferentes atividades (ensino, pesquisa e extensão). No que tange aos seus desafios, hoje, está cada vez mais em pauta “não apenas levar o saber

da universidade aos sujeitos sociais, mas também valorizar os seus conhecimentos e articular-se com eles para produzir um conhecimento contra-hegemônico”. (idem, p.38)

A questão do conhecimento surge, pois, de forma a ser problematizada no momento em que se reconhece outros saberes produzidos pelos sujeitos e identificados como importantes. Este é um efeito importante para definir a democratização quando se abre espaço para outros saberes e passam a questionar quem os produzem dentro e fora da universidade. Andrade e Silva (2003, p. 26), também articulando a universidade no campo da formação, enfatizam que “... a universidade pode ser definida como uma rede de conversações acadêmico-científicas que se entrelaçam nas atividades de produção e socialização do conhecimento”.

Esta perspectiva abre possibilidade para pensar duas questões que se complementam: os sujeitos que produzem conhecimentos e as relações que estabelecem esses conhecimentos para se constituir uma proposta de universidade. Este último ponto será mais bem detalhado em outras seções e capítulos dessa tese. Nesta seção, me detenho ao primeiro ponto sobre quem produz os conhecimentos na universidade.

Frente aos desafios apresentados, a questão da autoria da produção do conhecimento acadêmico se coloca hoje sob outros termos. Refiro-me especialmente à inserção de um perfil social que historicamente foi alijado, fazendo-se, contudo, cada vez mais presente nos últimos 10 anos.

Os estudos de Pereira (2011), no texto *Classes populares no ensino superior brasileiro: desafios políticos e pedagógicos*, trazem para o debate da universidade a demanda social relacionada às classes populares no ensino superior, que é um fato novo e relevante, focado no processo de expansão e democratização do perfil social: o estudante universitário. Isso significa considerar os desafios recorrentes da inclusão com qualidade das classes populares na universidade, bem como repensar a própria instituição universitária tendo em vista a lógica que se constitui diante da exclusão “da universidade para uma exclusão *na* universidade” (PEREIRA, 2011, p.76), em meio a disputas de sentidos, em prol de um projeto de democratização da universidade pública.

Como referenciei na seção anterior, Santos (2008) é outro autor que contribui para pensar processos democráticos a partir das relações estabelecidas com conhecimentos que circulam na universidade. Ao elaborar e defender uma perspectiva que requer uma “revolução paradigmática” nas universidades, esse autor propõe outras possibilidades de relação entre conhecimento científico e senso comum, reconhecendo, simultaneamente, os limites e as potencialidades subversivas das ciências. Para esse

autor, isso significa não apenas reconhecer a universidade como um espaço de troca de saberes, mas, também, e, principalmente, como responsável por criar vínculos interinstitucionais, neste espaço, que permitam que a potencialidade desses saberes, que, embora diferenciados, não sejam percebidos como desiguais.

Ao propor que as instituições universitárias se coloquem no cenário de incertezas, Santos (2008) permite reativar, em permanência, o momento articulatório de sua definição abrindo possibilidades infinitas para sua compreensão.

A entrada no debate sobre democratização pelo viés do processo de produção e distribuição do conhecimento acadêmico nos remete diretamente aos debates sobre o lugar social da extensão universitária. Silva (2000), ao enfatizar o processo histórico da relação ensino, pesquisa e extensão, pontua que a extensão universitária foi criada com a finalidade e a expectativa de realizar o compromisso social da universidade. No entanto, a sua institucionalização gerou novas polêmicas que se agregaram as já existentes, relacionadas à ênfase que deveria ser dada ao ensino ou à pesquisa.

Outra vertente apontada por Maciel (2010), no texto *Uma política para extensão universitária brasileira*<sup>33</sup>, retrata alguns argumentos que favorecem o entendimento da extensão universitária<sup>34</sup> como prática acadêmica e a interliga na universidade às atividades de ensino e pesquisa, por meio das demandas sociais que ela veicula. Tal proposta, formulada pelo autor, se identifica com as demandas do compromisso social e acadêmico e dos elementos que possam formular um projeto de universidade diretamente fomentada pela sociedade. Ao mesmo tempo, esses também são pontos principais para pensar o lugar da extensão.

“Entendendo a extensão como processo educativo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade, este tipo de atividade detém as condições para congregar cidadãos (da comumente chamada comunidade externa) e universitários em comunidades interpretativas que superem as usuais interações em que as pessoas são forçadas a

---

<sup>33</sup> Texto retirado da internet:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0CEgQFjAF&url=http%3A%2F%2Fproex.ufabc.edu.br%2Fimages%2Fuploads%2Fpublicacoes%2Fuma%2520politica%2520para%2520a%2520extenso%2520universitaria%2520brasileira.pdf&ei=iRYjU4GfFoKY0QH294CQBQ&usq=AFQjCNFjdLCXWsmGghL3asRRSXm-099zKA&bvm=bv.62922401,d.dmQ>  
Acesso em 19/01/2014.

<sup>34</sup> O debate mais preciso sobre a extensão universitária será feito no capítulo 2. Aqui trago algumas discussões da extensão na relação que estabelece com a universidade, tendo em vista o olhar que a universidade desenvolve a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão.

renunciar à interpretação da realidade social que lhes diz respeito, através de complexos processos de incorporação crítica dos elementos emancipatórios desses saberes considerados *a priori* como não-ciência.” (CORTIZO, MENEGON e BRAND, 2009, p.7)

Maciel (2010) desenvolve igualmente argumentos para justificar essa forte associação entre extensão e social, a partir da análise de políticas educacionais. Segundo esse autor, para a dinâmica do Estado – aqui entendido como governo, instâncias de decisões políticas – a extensão contribui com a aceleração das políticas de superação da pobreza e da miséria, integrando-as com políticas educacionais e de desenvolvimento comunitário. Além do mais, aperfeiçoa o custo das políticas ao ampliar o leque de recursos humanos disponíveis, aproveitando-se das estruturas universitárias já existentes (Pró-reitorias etc). Junto à universidade, o supracitado autor pontua outros elementos que estão disponibilizados mediante uma política que propõe concretizar a função social da mesma, integrando ensino, pesquisa e extensão, como também, oferece uma solução social ao elitismo universitário, descartando a ideia da privatização universitária.

E, diante dos desafios para sociedade, Maciel (idem) avalia que a extensão qualifica e acelera as políticas de desenvolvimento local, apresentando uma solução integrada para os problemas sociais a partir do olhar multidisciplinar de profissionais de diferentes áreas. Ele também integra as diversas propostas de “serviço civil social” com as políticas educacionais, priorizando a troca de saberes entre universidade e comunidades.

Os estudos realizados por Silva (2000) retratam três perspectivas adotadas para o entendimento de extensão que diante de enfoques diferenciados revelam concepções de universidades a partir das especificidades adotadas, a saber:

A primeira concepção é denominada Tradicional ou Funcionalista, pois a universidade é vista como um complemento do Estado, desempenhando o papel de mera executora das políticas educacionais. Neste entendimento, a extensão é concebida como uma função específica, autônoma e desarticulada com o ensino e a pesquisa, de forma prática e considerada natural. A extensão é desenvolvida diante do anseio ao atendimento das ausências imediatas da população, numa perspectiva *assistencialista*. Neste ponto de vista, há um discurso acalorado que a coloca como grande representante da universidade para fora, a possibilidade em desenvolver atividades externas à instituição construindo o vínculo com a sociedade, mas, contraditoriamente, na prática,

ela acaba reduzindo-se a ações esporádicas, eventuais e secundárias. Sempre na perspectiva de levar ações e prestar serviços para quem está em falta de serviços é que a universidade pode identificar e propor ações voltadas para o interesse da própria universidade.

Outra concepção é chamada de Processual e emerge como uma reação à versão anterior ao assumir um caráter de politização impresso nas ações e de combate ao assistencialismo. A extensão não mais representa a terceira função (desprestigiada), mas articuladora entre a universidade e as necessidades sociais, passando a ter a tarefa primordial de promover o compromisso social dessa instituição. Sendo assim, adquire um espaço próprio na estrutura universitária através de pró-reitoria, coordenação etc. Este aparato é justificado para garantir que as demandas da sociedade sejam concentradas e efetivadas. É a representação da extensão, como a “consciência social da universidade”. Em consonância com essa perspectiva, supera-se a visão fragmentada que pudesse retratar e propõem-se que a extensão esteja articulada com o ensino e a pesquisa, exclusivamente consagrada no formato da lei. Esta é a concepção mais utilizada e mais comum considerada como oficial na maioria das instituições universitárias.

*A terceira e última concepção se nomeia como crítica* e propõe uma nova leitura de extensão que se diferencia das anteriores. Nesta, a extensão está diretamente acoplada ao ensino e à pesquisa, fortalecendo a ideia de indissociabilidade entre essas vertentes acadêmicas.

O investimento nessa vertente acadêmica emerge, assim, como estratégia política, na medida em que permite a incorporação das demandas de desigualdade social que interpelam essa instituição. Os estudos organizados por Maciel (2010) apontam uma formulação carregada de sentidos que podem contribuir com uma demanda de extensão importante para abrir espaços de debate sobre a democratização.

Todavia, essa estratégia pode ser, também, uma faca de dois gumes. Se de um lado ela potencializa a abertura da universidade, contribuindo para desestabilizar as fronteiras hegemônicas definidoras de cultura universitária, de outro esta abertura, ou melhor, essa forte associação entre extensão e social pode fragilizá-la em pelo menos dois aspectos. O primeiro, indicado por Silva (2000), refere-se aos riscos de um reducionismo do sentido de extensão, associado exclusivamente à sua dimensão social, isto é, quando ela se limita a ser o lócus do social, do atendimento aos pobres e

necessitados, o lugar em que a universidade presta “assistência” ao coordenar os espaços com serviços qualificados. Segundo este autor, isso pode ser um retrocesso diante dos interesses que se fazem presente no jogo político.

Outro aspecto, diretamente ligado ao primeiro, diz respeito ao fato de, ao ser colocada neste lugar de assistência, o papel da extensão é secundarizado, o que pode significar dispensável. Silva (2002), em seus estudos *A extensão universitária no Brasil*<sup>35</sup>, alerta para o fato de a extensão deixar de existir após o acesso democrático ao ensino e à pesquisa, na medida em que ela se tornará desnecessária ao ficar relegada aos problemas sociais que seriam resolvidos em movimentos para fora da universidade.

Com efeito, uma vez o ensino e a pesquisa democratizados e cumprindo verdadeiras funções de produzir igualdade, liberdade e emancipação humana, a extensão – caso seu entendimento se limite ao aspecto social – deixa de ser necessária. Isto é, como caráter provisório, a extensão, paradoxalmente, só é necessária enquanto a universidade não for democrática. É nessa perspectiva que Botomé (1996) salienta que o compromisso social da universidade precisa ser realizado por todas as atividades da instituição, em vez de vir a ser um privilégio de uma delas, como muitas vezes tendem atribuir à extensão.

Considero, assim, mais instigante buscar outros caminhos que possam investir em um sentido de extensão – em um projeto de universidade, como um todo, pensada como produtora de subjetividades rebeldes – e de agentes de transformação humana e social, que supera a pseudoneutralidade do conhecimento e a situa, em sua natureza política, dentro do contexto geral da sociedade em que nos inserimos (SAMPAIO, 2005, p.98). Esse entendimento implica desestabilizar as fronteiras internas ao currículo acadêmico e investirmos em uma perspectiva na qual

“(…) para que universidade venha a promover em seus estudantes a capacidade de crítica da sociedade e da cultura, precisa desenvolvê-la em seu interior. Para isso precisa desestabilizar as fronteiras entre as disciplinas e os cursos, reconhecendo os múltiplos currículos que nela circulam”. (MOREIRA, 2005, p.20)

---

<sup>35</sup>O mesmo estudo enfatiza que se a extensão sempre foi um conceito ligado à ideia de função social da universidade e que assume a forma pela qual poderia intervir junto a setores sociais em seu entorno, esta seria então a expressão do compromisso social do próprio conceito de universidade, -tendo que assumir este lugar no momento em que é adotado o modelo de universidade, “no momento em que ela é construída ou que se queira dar-lhe objetivos sociais, políticos e culturais” (idem, p.106).



Investir, pois, em um sentido de universidade que, em sua amplitude, abrangência, universalidade e diversidade se assuma como instituição social capaz de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, com intuito de redimensionar e democratizar o conhecimento acadêmico.

### **2.3 A INTERFACE CONHECIMENTO-EXTENSÃO EM DISPUTA NA CULTURA UNIVERSITÁRIA**

“Não se trata mais de, apenas, denunciar a classificação arbitrária entre os diferentes tipos de conhecimento, explicitar os grupos de interesse com poder de decidir e legitimar o conhecimento a ser ensinado, defender as diferenças e combater a desigualdade. É preciso, também, enfrentar as implicações políticas e epistemológicas dessas denúncias, explicitações, defesas e combates na possibilidade de estabelecimento de relações entre sujeitos e saberes, em tempos em que o próprio entendimento sobre esses termos é percebido também como campo de disputa”. (GABBRIEL, 2008, p.2)

Diante desse quadro, o desafio de pensar esta instituição estreitamente imbricada às relações assimétricas de poder tem sido enfrentado de forma consistente e diferenciada em estudos como de Silva (2002); Frantz & Silva (2002); Santos (2005); Ferreira & Gabriel (2008); Gabriel & Moehlecke (2006); e Benincá (2011) apontando para a pertinência de redefinição do papel social e político da universidade em face às demandas de direito presentes na agenda política contemporânea.

Ao continuar o debate sobre universidade articulado à discussão do conhecimento, assim como salienta Gabriel (2008) na epígrafe da sessão, importa estabelecer as relações epistemológicas e políticas que a colocam no desafio de assumir a disputa de sentidos sobre a interface universidade/extensão.

Início com o debate sobre universidade no contexto atual (SAMPAIO, 2005) que possibilita pensar em três vertentes do conhecimento: a sistematização que já foi mediada e está acumulada pela humanidade. Esta é uma forma de entender que todo processo é carregado por uma trajetória, e, certamente, ao transpor para universidade, o conhecimento é organizado de forma histórica. Outro ponto é a socialização dos saberes, tendo em vista como estes conhecimentos são distribuídos na universidade. E o terceiro, a produção de novos saberes que é uma pauta importante, nessa seção, ao pensar sobre a dimensão epistemológica do conhecimento que tem surgido como um espaço importante para difundir novos conhecimentos reelaborados por percursos

diferenciados do que se tem de comum. Essas ações em torno da produção, socialização e sistematização dos saberes da universidade não são neutras. Estão sempre carregadas de disputas e socialmente articuladas diante de múltiplas possibilidades na constituição de um processo hegemônico.

Nesse caminho, os estudos de Benincá (2011) expressa a importância da problematização do conhecimento a ser contextualizado como significativo na universidade. Este processo identificado a partir do momento em que é contextualizado e negociado, em articulações discursivas, pode envolver a presença de movimentos sociais, a reforma universitária interna ou a aposta em alguns conceitos que parecem identificar outras possíveis relações com saberes: interdisciplinaridade, fragmentação do conhecimento, globalização hegemônica/contra-hegemônica. Ao entender que hoje existem elementos que contribuem para pensar o conhecimento na/da universidade, diante da relação estabelecida com espaços de produção, tem sido importante fomentar outras formas de relacionar esta instituição na interseção do conhecimento que circula nesse espaço. Nesse contexto, compartilho da perspectiva de Benincá (2011) que demonstra os seguintes pontos:

Em um primeiro momento, a interseção com ONGs e instituições que estão participando ativamente de ações de políticas públicas, em que, em sua maioria, apontam experiências consideradas importantes para a experiência bem-sucedida. Como, por exemplo, a relação ativa na construção do Plano Nacional de Educação e todo incentivo em defesa da escola pública. Estas instituições se tornam grande aliadas no momento em que contribuem com uma perspectiva e um projeto em comum com a universidade e tem grande incentivo de colaborar para a construção de políticas que interfiram na universidade, apostando no conhecimento. Essa relação com os movimentos sociais, já pontuados na primeira sessão, é também potencial no momento em que demandas sociais se colocam dispostas a disputarem sentidos na universidade e, conseqüentemente, conhecimentos, atrelando outro possível caminho, como ocorrido na Lei 12711/2012<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Esta é a lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, a partir da reserva de vagas para estudante de origem popular e de escola pública, além de buscar equacionar a questão racial com o precedente de reserva de vagas para negros, pardos e indígenas no ensino superior.

De certo modo, estes espaços também contribuem com o desafio de desconstruir a lógica da estruturação do conhecimento científico, na universidade, apenas a uma perspectiva mais organizada em si mesma. Eles desnudam a lógica existente na sociedade que naturaliza a visão de que para as populações com baixos recursos basta a educação. Este é um espaço que propicia o diálogo entre os sujeitos, que combina com o fato que “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e, somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 1977, p.27). Nesse sentido, não há prudência e contexto que substitua um conhecimento por outro, pois é na relação dos dois saberes que se constrói outro conhecimento a partir da perspectiva dialógica.

Outro ponto se refere às avaliações internas e externas, como produtos que estão intervindos de forma intensa nas universidades e gerindo saberes. Este quadro surge a partir de regras preestabelecidas e a forma que estão sendo avaliadas essas mesmas universidades. Este é um processo que conta com a presença dos próprios intelectuais, educadores, administradores, cientistas sociais e outros profissionais em uma perspectiva de tornar o conhecimento cada vez mais elitizado e sofisticado. Nessa opção, a relação estabelecida com o conhecimento passa pelas críticas revestidas em notas, o que capacita (ou não) as diretrizes curriculares que estão sendo adotadas; a gestão da carreira universitária e o próprio debate sobre a capacidade e finalidade do ensino superior.

A terceira proposta denominada Interdisciplinaridade está atrelada a uma ação que tem sido reforçada pelo documento da área interdisciplinar da CAPES<sup>37</sup>. Este é um campo onde se busca a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento que não pertencem à mesma classe e que possa ser constituída diante da integração de métodos

---

<sup>37</sup>Seguindo uma tendência mundial, assistimos, desde os anos 1990, a uma multiplicação de cursos interdisciplinares que ilustram a necessidade de privilegiar perspectivas integradoras, para tratar de questões que já tinham sido autorizadas em diferentes cursos e com grande complexidade de questões. Este caminho levou a CAPES a criar a área Multidisciplinar, em 1999. Na década seguinte, a abertura de novos programas de pós-graduação estimulou ainda mais esse movimento em universidades que não dispõem de corpo docente suficientemente denso para oferecer um grande número de cursos. Foi por essa razão que, a partir de 2006, consultores da CAPES foram encarregados de pensar um quadro de funcionamento e avaliação, rigorosamente delimitado e coerente, para uma área que passou, finalmente, a integrar a Grande Área Multidisciplinar da CAPES, criada em 23 de janeiro de 2008, através da Portaria nº 9, referente a uma decisão anterior do Conselho Superior do órgão. Diante da complexidade crescente dos problemas enfrentados pela sociedade contemporânea, os impasses gerados pela setorização excessiva do saber, assim como a própria dinâmica da ciência e da inovação tecnológica, contestam assim as fronteiras existentes na produção do conhecimento. A necessidade de diálogo e cooperação entre os diversos campos de conhecimento explica que essa área concentra hoje o maior número de cursos.

de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas. Nesse caso, tal perspectiva valoriza o ensino e a pesquisa e pouco indica a participação da extensão. Fica evidente, também, a preocupação com o avanço da ciência e da tecnologia a partir de pensamentos interdisciplinares que se constituem como forma de gerir conhecimentos especializados. Além do mais, indica a necessidade de identificar modalidades, áreas, possibilidades e limites de um trabalho voltado para essa vertente.

Por outro lado, ao pensar na dimensão da interdisciplinaridade, surge junto uma série de informações que estão comumente associadas a esta perspectiva, diante de vivências propiciadas pelo estreitamento da relação entre os diferentes cursos que favorecem uma imersão horizontal, humana e reflexiva. Desse lugar, a interdisciplinaridade é estimuladora do processo de construção coletiva do conhecimento, ações dialogantes e de instituições parceiras. Ao mesmo tempo, propicia o encontro de subjetividades que envolvem processos contínuos de estudo-pesquisa-reflexão-ação possibilitadores da construção coletiva do conhecimento.

A despeito do lugar atribuído pelas universidades a uma instituição de avaliação e fomento, vale destacar a possibilidade de indicar um olhar mais atento para entrada de conhecimentos, mesmo que diante do controle e da organização previamente propostos.

“... é no âmbito da interdisciplinaridade que grandes desafios epistemológicos – teóricos e metodológicos - se colocam. Daí seu papel estratégico de estabelecer a relação entre saberes; propor o encontro entre o teórico e prático, entre o filosófico e o científico, entre ciência e tecnologia, apresentando-se, assim, como um saber que responde ao desafio do saber complexo”. (BENINCÁ, 2011, p 10)

Vale pontuar, nos estudos de Benincá (2011), a defesa de concepções e modelos teóricos holísticos pautados em noções, como complexidade, auto-organização, cosmogonia, teoria do caos, que traduz a intensa preocupação desse autor em superar um modelo comumente proposto para a “fragmentação do conhecimento e das práticas sociais” (idem, p.12). Esse autor propõe uma série de expressões, como: *universo em construção, teia dinâmica de relações, sistemas abertos, saber cuidar*, que, segundo ele, permitem construir relações mais interativas entre econômico-político-social-religioso e articular com as dimensões de afetos, emoções, prazeres e sensibilidades. Tal perspectiva, reforçada nos estudos do referido autor, opera com a ideia de uma totalidade sem, no entanto, advogar por um modelo previamente estabelecido. Nessa

perspectiva, o que existe são fluxos de sentido de ordem, consenso integração, tensão, conflitos e ruptura.

Outra proposta que ressalta a importância do conhecimento na universidade está sendo apresentada pela ampliação do diálogo latino-americano<sup>38</sup>. O referido Benincá (2011) tem defendido uma postura que países da língua portuguesa e espanhola possam aderir uma à outra e vice-versa, propondo um conjunto latino-americano. Tal proposta tem como desafio abrir portas e caminhos para discussão da diversidade cultural, diálogo intercultural e multicultural que tem sido objeto de muitos debates no Brasil. Importa observar que este tipo de diálogo abre pista para pensar essas questões no âmbito das singularidades das formações históricas desses países que se constituem entre universidades e seus devidos saberes que circulam.

“... é absolutamente saudável e enriquecedor está na fronteira, pois o “lugar” permite construir novas relações, estabelecer pontos de comunicação, pontes de ligação, bases de contato, bem como desencadear diálogos amplos e produtivos.” (BENINCÁ, 2011, p.26)

Outras discussões ocorrem sobre o conhecimento para dentro da universidade, como o de Pachano & Puentes (2005) que discute sobre a política de ensino superior e conhecimento. Os autores abordam dois tipos de conhecimentos mais comuns a se ocuparem para dentro da universidade, classificados em níveis diferentes, a partir da maneira que repercute o avanço da ciência e da humanidade, a saber: o conhecimento educativo é o resultado de uma atividade de fundamento pedagógica que busca reconstruir, por parte dos alunos, os saberes que foram construídos em um domínio da ciência e que vá despertar o espírito de indagação intelectual autônoma do aluno, a partir da aquisição de um método de estudo e trabalho. Já o conhecimento científico é identificado como um tipo de atividade intelectual que produz saberes e realizado por um indivíduo ou grupo de indivíduos, que tem o domínio das respostas comuns e incorporam a rotina de uma ciência ou profissão que busca o desconhecido com intenção de contribuir para um conceito, um método novo para a humanidade.

Neste estudo, me aproximo igualmente da discussão de Gabriel (2013a) para quem, assim como a escola, a universidade também está “sob suspeita” (GABRIEL, 2008) deixando transparecer as fissuras abertas para que as demandas de direitos,

---

<sup>38</sup> Tais experiências têm sido difundidas a partir de uma perspectiva marxista, pelo olhar da hegemonia e contra-hegemonia que difere deste trabalho.

produzam deslocamentos na fronteira do que está sendo definido como *conhecimento científico* e *conhecimento acadêmico*. As fronteiras são vistas como lócus produtor de deslocamentos e de antagonismos, em meio às lutas pela significação da cultura universitária. Como discutido no primeiro capítulo, os processos de hegemonização investem em determinados significantes, reafirmado e/ou subvertente, dos sentidos cristalizados. No entanto, quando se tem brechas da contingência em que as borras se reativam, há “uma “temporalização do espaço” ou uma “extensão do campo do possível” (idem; p.12) que permite reativar o processo em um movimento de “desfixação de sentidos”. E esta parece ser a aposta mais instigante que pretendo explorar no quarto e último capítulo.

Gabriel (2013b) afirma que a relação do currículo com o conhecimento científico/acadêmico ou com o que circula no espaço da universidade, de forma legitimada, tem sido apropriada de modo dicotômico, assumindo, de um lado, como panaceia que supera os desafios da universidade e, por outro lado, como fonte de todos os males, na medida em que dificultaria a abertura do diálogo com outros saberes e, assim, a construção do sentido de uma universidade democrática. Segundo a autora, tais posturas incidem sobre leituras de conhecimento científico que insistem em qualificá-lo como um lugar de verdade inquestionável. Gabriel reconhece que:

“(…) a articulação discursiva entre os termos ciência e academia seja uma articulação hegemônica pouco ameaçada, algumas clivagens são produzidas entre as diferentes áreas de conhecimento produzindo sentidos de ciência que se diferenciam entre si pelo prestígio político e estatuto epistemológico que lhes são atribuídos.” (GABRIEL, 2013<sup>a</sup>; p.9)

Nessa mesma linha de pensamento, importa destacar as contribuições teóricas do campo do currículo, cujo foco consiste nas discussões sobre sentidos de extensão universitária permeada pelo debate da democratização do ensino superior. Desse modo, a extensão ocupa um lugar subalterno na cultura universitária. Essa perspectiva acerca da interface currículo, conhecimento e extensão pode ser encontrada em trabalhos, como os de Ferreira & Gabriel (2008). Essas autoras, ao trabalharem com a análise de textos e documentos da extensão universitária, contribuem *para combater a ideia recorrente* nos debates *sobre essa atividade acadêmica*, da “extensão como um não

lugar epistemológico” (p.197), ao perceberem nos discursos o não reconhecimento desta atividade em termos de prestígio acadêmico.

Nesse texto, as autoras procuram analisar os potenciais de subversão do sentido hegemônico de extensão, a partir das políticas de flexibilização curricular<sup>39</sup> em curso na UFRJ. Segundo as autoras, esta perspectiva da flexibilização abre pistas para reverter o jogo, na medida em que oferece à extensão a possibilidade de se tornar espaço reconhecido de conhecimento, no momento em que ela incorpore algumas lógicas disciplinares, como, por exemplo, a creditação no currículo da carga horária das atividades de extensão. A necessidade em estar conectada à extensão universitária, e aos “usos” que poderão ser realizados no processo de legitimar parece ser um caminho profícuo para o entendimento de flexibilização curricular, na lógica do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Do mesmo modo, destaco o texto de Gabriel, Ferreira e Monteiro (2008) cujo foco consiste no debate sobre a hierarquização do conhecimento no currículo acadêmico. No artigo *Democratização da universidade pública no Brasil: circularidades e subversões nas políticas de currículo*, as autoras apontam uma ambivalência em relação à definição de extensão universitária, quando se trata de valorizar o papel político-social e cultural da universidade e, simultaneamente, reconhecer essa atividade como lócus de produção científica. Desse modo, como demonstram as autoras, essa atividade acadêmica é perpassada por tensões que estão relacionadas ao processo hierarquizado do “conhecimento científico frente às exigências sócio-políticas da democratização”.

Na mesma linha de reflexão, enfatizo também os estudos de Gabriel e Moehlecke (2007). As autoras, preocupadas em debater a democratização do ensino superior, sinalizam a tendência, no âmbito da cultura universitária, em criar posições dicotômicas e naturalizar as estruturas em torno do mundo acadêmico. Para elas, o mundo acadêmico

“(...) tende a construir argumentações para justificar prestígios e privilégios, isto é, a própria concepção de conhecimento, de ciência,

---

<sup>39</sup>A flexibilização curricular está relacionada à possibilidade de a extensão se tornar espaço reconhecido de conhecimento no momento em que ela exerce alguma função, como, por exemplo, para estágios curriculares. Ver também Gabriel (2009).

de verdade com a qual interpretamos e regulamos o mundo”.  
(GABRIEL & MOEHLECKE 2007, p.5)

Falar de distribuição e legitimação de conhecimento é, também, discutir as relações de poder que permeiam esse processo. Assim, é possível apostar que a extensão universitária, na medida em que está submetida às regras mais flexíveis, isto é, “por estar localizada em um espaço sócio-historicamente percebido como o de menor prestígio frente à pesquisa e ao ensino” (GABRIEL, FERREIRA & MONTEIRO, 2008, p.263) possa contribuir para um lugar da subversão, de reorganização e da construção do conhecimento e processo de democratização da universidade. Um lugar onde

“(…) a construção de um outro (e novo) olhar *da* e *sobre* a universidade, favorecendo, assim, a redefinição do papel político, social, cultural e epistemológico dessa instituição na sociedade contemporânea, no qual extensão, pesquisa e ensino sejam vistos e vivenciados, de forma indissociável, como espaços de produção de conhecimento legitimados”. (GABRIEL & MOEHLECKE, 2007, p.7)

A intenção, aqui, é pontuar o debate a respeito dos sentidos de conhecimento acadêmico via debate da extensão universitária proposta a partir do Projeto Conexões de Saberes, no âmbito do qual a universidade pública é pensada como um lócus onde, também, se projetam olhares de dentro e fora do seu território. De acordo com as autoras supracitadas, o PCS “é o lugar de onde se fala e o objeto sobre o qual se fala”. (idem, p.5)

Conforme propõem Gabriel, Ferreira e Monteiro (2008), a importância da universidade, em especial a pública brasileira, ao reorganizar e redimensionar sua identidade, está diretamente imbricada na trajetória histórica de lutas pelo direito da educação, marcadas pelo debate em torno da ideia de universidade ligada à democracia e igualdade de oportunidade. Nesse contexto, a crise da legitimidade apontada por Boaventura Souza Santos (2008) contém pistas para repensar uma ideia de universidade, que reconheça as diferenças e combata as desigualdades na distribuição dos bens simbólicos e materiais.

Castro (2004, p.14) afirma que: “no caso da extensão, o que percebemos é que ela produz conhecimento a partir da experiência e, assim, tem capacidade de narrar sobre o seu fazer”. Por outro lado, narrar uma experiência provoca pensá-la e envolver o cenário e o processo sobre os quais esta realiza, significando, portanto, uma produção de



conhecimento. Todavia, nem toda pesquisa consiste em extensão, pois o conhecimento produzido pode ser encarcerado no debate teórico ou ser desenvolvido com objetivos que não sejam aqueles das populações que participaram na investigação. Já a extensão, caso seja orientada pela concepção da superioridade do saber científico em relação aos saberes e fazeres dos grupos atendidos, também pode incorrer no erro de fechar os olhos para esses últimos saberes e manter a separação entre a ciência e as múltiplas visões diferenciadas.

Como afirma Castro (2004; p.14), a extensão “[...] se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre as várias áreas do conhecimento”. Para isso é necessário criar mecanismos que beneficiem a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade e que potencializa, através do contato de vários atores sociais, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana, em que a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocar no mundo com uma postura mais ativa e crítica.

Desconsiderar a extensão – excluindo-a das atividades de ensino e pesquisa– é não só promover a dissociação que fere a indissociabilidade e reproduz um velho modelo acadêmico, como, também, perder um vasto e indispensável terreno de descobertas e aprendizagens, que, acima de tudo, situa as ciências no seu justo lugar de saberes a serviço do ser humano, histórico socialmente compreendido. Menosprezar a extensão ou reduzi-la ao ensino e à pesquisa (Silva, 2000) é também negar as várias contribuições que esta traz à formação intelectual e profissional dos estudantes, especialmente quando se refere à abertura indexada aos estudantes de origem popular.

Desse modo, o sentido da relação entre pesquisa, ensino e extensão investe na ideia de que produção de conhecimento contribui para a transformação da sociedade. Ao mesmo tempo em que a extensão pode potencializar a democratização do saber acadêmico (GABRIEL & MOEHLECKE, 2007), por meio dela, os demais saberes retornam reelaborados à universidade, onde será possível perceber, sem dúvida, a construção de uma sociedade cada vez mais justa, igualitária e menos dogmática.

Ao apostar no entrecruzamento de teorização do discurso e teorizações, entendo que os sentidos de extensão universitária são contingentes e, de certo modo, necessários para pensarmos as lutas hegemônicas que estão em disputa nesses processos de significação. No próximo capítulo, exploro com mais profundidade essa afirmação.

### CAPÍTULO III

#### SENTIDOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CIRCULAÇÃO

“(…) a extensão é percebida como um entre - lugar produtor de ambas as estratégias, uma vez que nele se luta por sua aceitação formal nos currículos acadêmicos, apostando tanto na negociação com o já estabelecido quanto na produção de ‘novos’ sentidos subversivos de conhecimento e de currículo”. (FERREIRA & GABRIEL, 2008, p.6).

Nesse capítulo, me proponho evidenciar os discursos que mobilizam sentidos da interface extensão-universidade produzidos e homogeneizados em diferentes textos políticos e acadêmicos, como os documentos do FORPROEX<sup>40</sup>; Plano Nacional de Institucionalização da Extensão Universitária, pelas pró-reitorias das universidades federais e produções do campo educacional sobre extensão universitária. Interessa-me perceber como, tanto ao longo de sua trajetória quanto em suas diferentes concepções, a extensão foi se tornando uma dimensão da vida acadêmica e, deste lugar, produzindo efeitos na definição de *cultura universitária*, em geral, e de *conhecimento acadêmico*, em particular.

Organizei este capítulo em torno de três, que se desdobram, diante da problematização acerca dos sentidos fixados de extensão/universidade, condensado na expressão *extensão universitária*. No primeiro eixo, adoto uma visão diacrônica procurando destacar alguns sentidos de extensão por meio da análise de textos acadêmicos que privilegiam o enfoque histórico na abordagem dessa temática. Deste modo, analiso os processos de significação da expressão *extensão universitária* em textos que tendem a analisar a trajetória da instituição de ensino superior na América Latina e, em particular, no Brasil, via essa vertente acadêmica. Aponto, também, percursos e sinalizo possíveis caminhos percorridos dentro da universidade e os sentidos de extensão fixados em função das demandas que interpelaram essa instituição em cada presente. O segundo eixo apresenta um levantamento bibliográfico realizado no banco de teses do Portal.Periódicos.CAPES, site de textos acadêmicos e da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, com o intuito de mapear alguns sentidos de *extensão universitária* que circulam nos textos acadêmicos na última década. Ainda neste eixo, destaco os textos, como a questão do conhecimento acadêmico é mobilizada de maneira mais explícita nas fixações dos sentidos de extensão universitária. No

---

<sup>40</sup> Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas.

terceiro e último eixo, destaco, a partir da análise de documentos oficiais sobre extensão universitária, os sentidos desse termo que tendem a ser homogeneizados em textos políticos recentes, procurando trazer à tona sentidos de extensão universitária que estão em disputa e as lutas de significação que ocorrem nesses espaços discursivos particulares.

### 3.1 SENTIDOS DE EXTENSÃO SEDIMENTADOS E HEGEMONIZADOS NO PROCESSO HISTÓRICO

Em diálogo com diferentes autores que discutem a questão da extensão universitária na América Latina (ROCHA, 2001; SABINA, 2010; MATO, 2010; BERNHHEIM, 2001; LEHER, 2009, 2010; MARIÁTEGUI, 2010, BENINCÁ, 2011) e, em particular, no Brasil (CHAUI, 2003; SANTOS, 2005; FRANTZ e SILVA, 2002), procuro, nesta seção, destacar a produção desse significante ao longo da trajetória de construção das universidades na América Latina.

Uma das primeiras considerações abordada por Rocha (2001), em seu texto *A construção do conceito de extensão universitária na América Latina*<sup>41</sup>, o autor faz referência à pluralidade de variáveis e modalidades de atividades acadêmicas que são nomeadas, como *extensão universitária*: cursos de extensão; atividades de assistência técnica; prestação de serviço no campo social, educacional, jurídico, difusão cultural; projetos de ação comunitária; assessorias ou consultorias; realização de eventos; elaboração de planos e projetos; difusão de resultados de pesquisas.

Se por um lado esse leque de funções e atividades<sup>42</sup>, para a extensão universitária, ainda representa o amálgama de sentidos que estão revestidos nas diferentes modalidades e funções que a universidade pode exercer, por outro lado traduz o que a referida autora pontua como os equívocos que foram sendo construídos pela extensão, sendo um dos principais, a falta de entendimento do processo histórico. Afinal:

“Até muito recentemente, os que escreviam ou se envolviam nas ações de extensão enfatizavam ser esta uma função nova da Universidade e que, como tal, não teria ainda identidade bem definida, o que justificaria o exercício de práticas desligadas do sistema de educação como um todo, de atuações assistencialistas exercidas como mera

---

<sup>41</sup>A autora trabalha com –a ideia de extensionismo, identificado inicialmente como ação decorrente do processo da extensão em suas diferentes variáveis e modalidades.

<sup>42</sup>Para além dessas atividades enumeradas, essa lista de atividades consideradas de *extensão* pode ser mais ampla, na medida em que determinada atividade ou função que a universidade assumia sem identificação direta com ensino ou pesquisa tende a ser nomeada como *extensão universitária*.

prestação de serviços em substituição às organizações governamentais e não-governamentais”. (ROCHA, 2001, p.13-14)

Dialogando contra essa perspectiva, Rocha (2001) afirma a importância de compreender a extensão universitária na América Latina em sua historicidade sinalizando uma perspectiva da qual compartilho e que vai ao encontro da abordagem discursiva aqui privilegiada. Para essa autora, os múltiplos sentidos fixados desse termo são contingentes. Sendo assim, ela considera que a sistematização desses sentidos para análise, organizada em períodos, são formulações provisórias na tentativa de compreender esse conceito em tempos diversos e menos uma posição de conceitos fechados sobre as diferentes fases da extensão.

A referida autora sinaliza, em seus estudos, componentes que sistematizam a extensão em fases identificadas na história, que cito a seguir:

- “- Da experiência de pequena dimensão, restritas a grupos de pequena projeção, expressas especialmente por meio de ações vinculadas à religião;
- Da participação de docentes e discentes em movimentos emancipatórios de caráter ideológico diferenciado, com ações pensadas a partir da universidade;
- Das ações decorrentes do processo de modernização da sociedade tendo como núcleo a Revolução Industrial, a Revolução Americana e outros movimentos similares;
- Dos tempos de construção, reconstrução e questionamentos críticos e de assunção da extensão como política social do Estado;
- Dos tempos de um novo assumir interno por parte da universidade;
- Da fase atual do assumir em rede, oportunidade de construção de grande cadeia”. (ROCHA, 2001, p.15)

Estes movimentos identificados pela autora contribuem, sem dúvida, para entender os sentidos de extensão que aparecem propostos em cada momento histórico. Reafirmando a importância da perspectiva histórica na leitura da produção de sentidos de extensão, arrisco-me a propor, contudo, outra porta de entrada para dar organicidade à produção do texto desta seção. Desse modo, ao invés de uma leitura na qual se destacam os recortes temporais em uma perspectiva linear, em que são identificadas fases que se sucedem nesse processo, optei, apoiada no diálogo com as abordagens

discursivas privilegiadas neste estudo, por evidenciar a historicidade desse processo em termos de permanências e mudanças de sentidos de extensão fixados hegemonicamente, em função das demandas formuladas em cada presente no qual ele é pensado. Isto posto, me movimente, neste primeiro eixo de discussão, por diferentes espaços e tempos, de forma a trazer à tona mais as camadas de sedimentação desses sentidos do que as fases cronológicas sequenciais. Dito de outra maneira interessa-me perceber e destacar os múltiplos deslocamentos da fronteira definidora do *que é* e do *que não é* extensão universitária, percebidos como mecanismos discursivos que hegemonomizam uns em detrimentos de outros sentidos. Afinal, os sentidos de extensão universitária, em disputa em nosso presente, resultam desses processos de sedimentação/fixação e desfixação do sentido de extensão ao longo da trajetória das instituições do ensino superior.

Importa ressaltar, também, que diante da trajetória de construção das universidades e, em particular, da extensão universitária, o que nos interessa mais de perto, neste estudo, não pode ser desvinculada de movimentos mais amplos que extrapolam o continente latino-americano. Com efeito, embora Rocha (2001) reconheça as especificidades dos processos históricos dos diferentes países que configuram a América Latina, ela estabelece articulações com os processos históricos europeus e norte-americanos que afetaram direta e/ou indiretamente a construção das universidades no continente.

Nesse movimento, explícito alguns termos indicando sentidos de extensão que estão sendo apropriados ao longo de um percurso histórico, sem perder de vista que construo possibilidades de olhares no campo da extensão.

Um primeiro movimento indica sentidos de extensão como assistência/filantropia, abrindo até uma dimensão religiosa. Este campo universitário oferecia atividades de extensão que envolvia: campanha de saúde pelos universitários; assistência à população pobre, como aquelas exercidas pelas pastorais católicas; apresentações públicas em catedrais, no período da Semana Santa. Essa perspectiva de extensão, também associada às ações de filantropia, se consolida paralelamente ao desenvolvimento de processos econômico-sociais de assistência à população pobre diretamente associada ao caráter religioso.

Ainda assumindo uma perspectiva de assistência, vale destacar, nesta proposta, a universidade como uma instituição a serviço da comunidade, sua existência pela realização das ações de caráter social, educativa e cultural, se cercando de todas as

formas para reconhecer o problema, ajudar a resolvê-lo e orientar adequadamente as questões coletivas. Nesse sentido, acreditava-se que a universidade era um espaço que permanecia ativo na vida civil da sociedade, com a função de formar sujeitos criativos e dedicados as suas profissões.

Tal movimento de extensão filantrópica está sendo apontado nas atividades extensionistas no Mosteiro de Alcobaça<sup>43</sup>, em Portugal, no ano de 1269, sendo adotada depois pelos colégios jesuítas, no período colonial na América Latina. Como alerta Rocha (2001):

“Convém salientar que a Universidade medieval surgiu para resolver o problema educacional de uma sociedade em crise, no momento em que a Igreja descobriu que muitos sacerdotes, e mesmo dirigentes, eram poucos informados para compreender as necessidades do mundo de então”. (ROCHA, 2001, p.16).

Bernheim (2001) pontua a ação social da universidade e extensão universitária como um dos conceitos de universidade na América Latina, em 1949. Com efeito, após o primeiro Congresso das Universidades Latino-Americanas, neste mesmo ano, as universidades reafirmam um sentido de extensão em que a dimensão da ação social universitária ganha destaque, como explicita o referido autor:

“(…) a Universidade não pode permanecer alheia a vida civil do povo, pois tem a básica missão de formar gerações criadoras, plenas de energias e de fé, consciente do seu destino e de seu incontestável papel histórico a serviço da democracia, da liberdade e da dignidade dos homens”. (BERNHEIM, 2001, p.35)

Outro sentido possível associa a extensão como campo de produção de conhecimento e abre pistas apresentando a emergência de propostas questionadoras e transformadoras sobre a sociedade, em geral, e educação superior, em particular. Outra interlocução possível com essa proposta de extensão na relação com conhecimento, é que também se instiga a pensar a relação com a sociedade atribuída aos conhecimentos

---

<sup>43</sup> Também conhecido como Mosteiro de Santa Maria de Alcobaça, ou -Real Abadia de Santa Maria de Alcobaça. Foi começado, em 1178, por monges. Está classificado como patrimônio da humanidade, pela UNESCO, e monumento nacional. Conhecido como um mosteiro que buscava renovar as regras, devia viver do seu trabalho, e não acumular riquezas. O mosteiro seria edificado em lugar ermo, sem qualquer decoração. Tiveram uma ação notável com a abertura da primeira escola pública em 1269. Também desempenharam ações de assistência e beneficência através da botica, a farmácia, e da esmola da portaria.

que serão validados. E, neste caso, ainda são reconhecidas algumas formas de extensão universitária com a participação e críticas sociais junto às universidades.

Vale destacar que tal proposição tem afinidade com o reconhecimento legal da extensão como atividade acadêmica, e se insere de forma legítima ao dar subsídio para a Constituição de 1988. Este foi um termo importante para constituir esse espaço, conforme demonstra o artigo abaixo:

**Art. 207** – As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Essa é uma perspectiva identificada desde o Iluminismo, quando passamos a assistir a hegemonia do império da ciência em lugar do domínio da religião. Iniciativas pautadas no eixo da racionalidade se consolidaram, então. Esta visão teve um impacto significativo, especialmente no que se refere à participação de professores e alunos universitários.

Na América Latina, esse segundo modelo também foi influente em meados do século XIX, mormente quando a extensão se fortaleceu nas universidades e foi reformulada com forte influência da Universidade de Oviedo. Esta seria uma forma de demarcar as experiências junto à universidade, sobretudo, na Argentina que possibilita reinventar uma pauta para extensão universitária.

Esta discussão da extensão e do conhecimento se firma como outro ponto importante das chamadas *universidades populares*. Ficam evidentes, nesta concepção, a importância popular/comunitária das universidades e a participação dos estudantes ao se constituírem como protagonistas na criação das metodologias, tecnologias, concepções de educação e vida em sociedade.

Rocha (2001) faz referência a essa perspectiva surgida no século XIX, na Inglaterra. Na América Latina, foi o movimento de Córdoba<sup>44</sup>, de 1918, que inspirou os

---

<sup>44</sup> O Movimento Estudantil de Córdoba, na Argentina, foi de extrema importância para América Latina e de grande repercussão para o debate da extensão universitária, como, também, envolveu um contexto socioeconômico e político do qual fez parte. Suas bases ideológicas são originárias da Universidade de Oviedo, diante do entendimento que esta tinha sobre as universidades populares formuladas por grupos anarquistas, socialistas, comunistas e liberais. O movimento estudantil de Córdoba compreende que a universidade não é restrita aos espaços acadêmicos, demarcados pela forma particular que determinados grupos sociais são fortemente vinculados, promovendo uma universidade elitista. Pelo contrário, defende um modelo de universidade que se desafia a produzir conhecimento capaz de tornar o processo histórico

países vizinhos. No caso do Brasil, a ideia ganha espaço no final dos anos 1940<sup>45</sup>, mas se torna mais expressiva somente nos anos 1960, com a criação do Centro Popular de Cultura pela União Nacional dos Estudantes. O movimento foi bruscamente interrompido em sua trajetória pelo golpe militar.

O movimento de 1918 produz outros jogos de sentidos para a extensão, fazendo valer outros elementos. Ele vincula de forma mais estreita as atividades extensionistas às demandas da sociedade e abre espaço para a participação dos sujeitos sociais no processo de construção de uma consciência cívica, contribuindo para subverter as perspectivas mais tradicionais da universidade. Um dos principais aspectos desse processo de mudanças se refere à incorporação da extensão como atividade acadêmica que seria tão importante na cultura universitária quanto as de ensino e as de pesquisa, podendo se tornar um centro de estudos de excelência diante de questões sociais.

Vale pontuar que o Movimento de Córdoba teve outras repercussões na América Latina no que diz respeito a questões como: o vínculo dos sujeitos na vida acadêmica, a publicidade dos movimentos universitários, a extensão cultural e popular, a participação e colaboração dos estudantes. Diante desse modelo de universidade popular surgiram movimentos políticos de grande repercussão como, por exemplo, a Aliança Popular Revolucionária Americana<sup>46</sup> (APRA) no Peru.

No Brasil, esse movimento inspira outra perspectiva que se aproxima do contato para fora dos muros universitários, em que estudantes se envolvem em intensas atividades extensionistas, sem que estas estivessem necessariamente vinculadas à universidade. A União Nacional do Estudante (UNE) tinha, assim, como proposta incentivar a participação dos estudantes na vida ativa da sociedade no intuito de propiciar experiências dos graduandos nas suas áreas profissionais além de realizar ações para as comunidades. Algumas atividades contavam com a participação de

---

mais comunitário, que contribua para construção de uma sociedade que supere as lógicas do capitalismo (LEHER, 2010).

<sup>45</sup> Refiro-me, particularmente, à criação de sala de leituras em bairros populares e às ações de difusão cultural.

<sup>46</sup> A APRA aparece como ampla frente das classes populares ou partido político disposto a negociar com a burguesia peruana. -Considero importante destacar que este movimento, fundado por Victor Haya Raul Torre, foi pensado para construir uma perspectiva de justiça social e liberdade no Peru, tendo em vista a grande interferência estrangeira que existia perante a política peruana. A iniciativa identificada em notícias sobre a história do Peru (<http://www.brasilecola.com/historia-da-america/historia-peru.htm>) ou sobre o fundador da APRA (<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/VictorHT.html>).



docentes e técnicos. De acordo com as proposições de Rocha (2001), este movimento foi identificado como uma tentativa de aproximar a universidade da sociedade, investindo dentro do espaço acadêmico por meio da realização de debates envolvendo as classes populares.

Vale ainda destacar que a proposta da UNE para o entendimento da extensão universitária era exclusivamente comprometida com as classes populares, no intuito de pontuar uma universidade na qual este espaço extensionista teria papel fundamental para repensar sobre cursos e/ou serviços sociais destinados à comunidade. Nesta modalidade, os estudantes que desenvolviam trabalho comunitário contavam com o apoio financeiro de órgão do governo. Esta proposta se tornou relevante no momento em que essa ideia começou a ser integrada ao currículo acadêmico como estágio a ser realizado no período de férias.

Aqui aparece uma perspectiva de extensão “de fora”, onde as ações ocorriam fora da universidade sem, necessariamente, criar um diálogo com esta instituição. Esses sujeitos estudantes universitários estabelecem relações sem interferência da universidade, mas se pensando enquanto formandos dessa instituição. Esta ideia aparece com firmeza nos estudos de Nogueira (idem) ao descrever que:

“A extensão aproxima-se, de fato, das camadas populares, a partir da ação dos estudantes, no início dos anos 1960. As várias atividades realizadas por alunos, coordenadas pela União Nacional de Estudantes eram, a rigor, desvinculadas da instituição universitária como tal, embora algumas delas contassem com a participação de professores e técnicos. Ao levar o estudante a participar da vida das comunidades carentes, a UNE pretendia aproximar a universidade da sociedade, levando para o âmbito acadêmico a discussão das questões prioritárias das classes populares”. (NOGUEIRA, 2005, p.101)

Todavia, as concepções elaboradas pelos movimentos estudantis perdem força no final de 1960 e 1970, sendo afetadas pelas ditaduras vividas na América Latina e no Brasil. A repressão ao movimento estudantil enfraqueceu, mesmo assim, com as propostas de projetos de universidades centradas nos estudantes.

Porém, ainda é possível perceber um movimento de extensão universitária associado a cursos, palestras, eventos e programas. A universidade institucionalizou essa atividade como parte da estrutura acadêmica. Esse mesmo sentido está associado à

escola de extensão<sup>47</sup> (Land Grant Colleges), que foi uma das experiências cooperativas e campestres que subsidiarão as universidades rurais.

Este sentido que se faz presente no contexto histórico da reestruturação da Universidade de Cambridge (1867), inspirada pelos ideais da Revolução Americana e em projetos de desenvolvimento regional do século XIX, causa impacto nas universidades dos Estados Unidos<sup>48</sup> no final deste mesmo século.

Também é a partir desta perspectiva de cursos e palestras que se possibilita pensar em outros sentidos. Desse modo, aparece o quinto sentido de extensão associada à prestação de serviços técnicos, cursos profissionalizantes, educação à distância, difusão técnico-científica, cursos noturnos, diversidade de metodologias ou tecnologias. Este movimento discursivo, que surgiu nos Estados Unidos, tem alcance sobre os países da América Latina no que se refere à proposta de uma extensão universitária técnica associada a programas de desenvolvimento.

No caso das universidades brasileiras, a década de 30 representou um marco importante em termos de extensão universitária<sup>49</sup>. Cabe destacar a influência de Fernando de Azevedo cujo Movimento da Escola Nova pregava a adoção do modelo de extensão norte-americana. Esta proposta que confiava à extensão um grande papel técnico influenciou os sistemas de educação rural aparece hoje frequentemente desvinculado da educação superior.

Dessa mesma época, a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras que incorpora uma detalhada proposta operacional sobre a extensão universitária. No decreto 19.851, de 11 de abril de 1931<sup>50</sup>, dois artigos delineiam seus sentidos:

---

<sup>47</sup> Esses modelos de extensão nos Estados Unidos são desenvolvidos até hoje. A maior parte das atividades de extensão deste país é voltada para o público rural. A missão desses programas de extensão é prover informações para que o indivíduo/família/comunidade seja capaz, ele mesmo, de resolver seus problemas. Além do prestígio por mais de 100 anos, há uma elevada qualificação dos profissionais do sistema de extensão daquele país, incluindo milhares de pesquisadores designados para atender às demandas locais, e à forma como se desenvolve e atualiza, continuamente, o planejamento de trabalho baseado em necessidades manifestadas pelo público alvo.

<sup>48</sup> Consequentemente, a extensão norte-americana tem grande influência sobre os países da América Latina, no que se refere à proposta de uma extensão universitária técnica associada a programas de desenvolvimento. Como exemplo, Fernando de Azevedo, influenciado por esse modelo norte-americano, incorpora nas estruturas do Movimento Escola Nova.

<sup>49</sup> Não foram encontrados escritos que analisasse o debate da extensão brasileira antes dos anos 1930, sendo este século o marco dos trabalhos que serão aprofundados nesta pesquisa. Os primeiros registros oficiais sobre extensão universitária aparecem no Estatuto da Universidade Brasileira, decreto-lei de nº 19.851, de 1931.

<sup>50</sup> O caput trata nesta legislação que o ensino superior no Brasil obedecerá de preferencia, ao sistema universitário, e pode também ser ministrado em institutos isolados. A organização técnica e

Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário.

Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.

Ainda dialogando com a prestação de serviço, este é um movimento em que predominava os interesses da instituição de ensino superior, embora as atividades propostas pela universidade estabelecessem uma relação de troca com a sociedade civil. É importante sinalizar que as práticas extensionistas, como prestadora de serviços e atividades organizadas a partir das próprias demandas universitárias, é uma concepção dos anos 1980 com grande investimento na extensão e que se destaca até hoje de forma recorrente.

Essa proposta de extensão associada à prestação de serviços também se questionou sobre quem deveria assumir internamente a extensão, sendo ponderada a presença de dirigentes universitários que exerceriam a função de mediadores da extensão. No que se refere ao âmbito nacional, é prevista uma reorganização da extensão universitária a partir desta postura de dirigente. Quanto à extensão universitária, ela passa a ser assumida como institucionalização de projetos e programas organizados por uma coordenação da universidade, revestida pelas figuras de pró-reitores, decanatos e departamentos.

De certa forma, a iniciativa de institucionalizar a extensão universitária dá um novo escopo à extensão que passa a se ocupar de leis e propostas institucionalizadas pelos órgãos públicos. Nesta proposta, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4024, de 1961, que reflete de forma distante o movimento popular ocorrido na América Latina e no Brasil. Esta lei faz rápida referência à extensão no artigo 69, pontuando que nos estabelecimentos de ensino superior podem ser oferecidos cursos, entre eles, os de extensão ficando a critério da instituição os requisitos exigidos de seus postulantes. Nesse caso, a extensão é reduzida a cursos possivelmente oferecidos pelos docentes e destinados a uma clientela preestabelecida.

---

administrativa das universidades foi instituída no presente decreto, mediante o Estatuto das Universidades Brasileiras.

Importa destacar a forte influência do MEC nas ações da universidade tendo em vista seu papel de controle e decisão (NOGUEIRA, 2005), com coordenações e setores específicos. Se, por um lado, caberia ao MEC estabelecer diretrizes políticas para desenvolver ações, por outro um departamento situado na esfera da política federal para tratar de assuntos específicos da universidade retrata uma estratégia também de controle do Estado sobre essa instituição. Esse tipo de estratégias era reforçado pela dimensão que exigia coordenação, supervisão e avaliação das experiências, como também a necessidade de articulação entre instâncias públicas e privadas, nacionais, regionais ou estaduais.

Em 1987, é criado o Fórum dos Pró-Reitores das Universidades Públicas Federais (FORPREX<sup>51</sup>), em reunião na UnB, a partir do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras é uma entidade que articula e define políticas de extensão na universidade (CORRÊA, 2007), com os compromissos de transformação social e exercício da cidadania, em busca de fortalecer a democratização.

O período compreendido entre 1993 e 1994 é marcado por um importante momento de diálogo e articulação entre o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras<sup>52</sup> e a Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, a partir do Departamento de Política do Ensino Superior (DEPES). A SESu cria, em abril de 1993, a Comissão de Extensão Universitária com o objetivo de elaborar programas específicos que definam princípios, diretrizes e formas de fomento à extensão nas IES.

---

<sup>51</sup> Dentre os objetivos do FORPREX, se destacam: I - propor políticas e diretrizes básicas que permitam a institucionalização, a articulação e o fortalecimento de ações comuns das pró-reitorias de extensão e órgãos congêneres das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras; II - manter articulação permanente com representações dos dirigentes de instituições de educação superior, visando ao encaminhamento das questões referentes às proposições do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; III - manter articulação permanente com os demais fóruns de pró-reitores, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem à real integração da prática acadêmica; IV - manter articulação permanente com instituições da sociedade civil, do setor produtivo e dos poderes constituídos, com vistas à constante ampliação da inserção social das universidades públicas; V - incentivar o desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação das ações de extensão realizadas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras. (vide documento organizado por Corrêa, 2007)

<sup>52</sup> Nesse contexto, o protagonismo do Fórum dos Pró-reitores de Extensão é marcado pelos documentos que são formulados e encampam uma política de extensão no MEC. Este fórum é, hoje, a principal instância de diálogo para pensar a extensão nas universidades e tem se voltado a garantir importantes iniciativas de valorização acadêmica da extensão universitária, por meio da qual impulsiona a institucionalização desta atividade pelas universidades públicas.

Esta comissão, incorporada ao fórum, entendida até hoje como instância importante para difundir políticas de extensão, teve como um dos principais desafios à validação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE<sup>53</sup>). Destacase, também, a elaboração, nos últimos 10 anos, de diferentes documentos, como o *Programa Josué de Castro*<sup>54</sup> (PJC); o *Plano Nacional de Extensão, Flexibilização Curricular*; e um terceiro, denominado *A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão*. Estes três documentos fazem parte de uma coleção com seis temas organizados pelos pró-reitores com objetivo de facilitar o acesso aos documentos sobre extensão universitária.

Junto ao FORPREX, aparece como pauta atual o investimento da extensão universitária formulada pelo MEC, por meio de sua Secretaria de Ensino Superior, que concebeu o Programa Josué de Castro (PJC). O programa tem o intuito de favorecer, através da extensão, a formação acadêmica dos estudantes universitários e de buscar a parceria das Instituições Públicas de Ensino Superior para agir em prol da erradicação da fome e da miséria no país, pauta essa capaz de integrar as forças do Estado e da sociedade civil e que não pode prescindir da contribuição da universidade brasileira. (BRASIL, 2011 p.3).

Outra concepção que aparece de forma intensiva trata a extensão como “componente de processo de mudança social e difusão cultural” (ROCHA, 2001, p.21) tendo seu sentido fixado nessa pauta de articulação. Como exemplo, os seminários internacionais com intuito de definir "os rumos" da extensão que foram promovidos. A universidade não assume apenas o papel de transmitir cultura, mas também o de treinar sujeitos para que possam ser produtivos socialmente. Assim, o papel da universidade se volta à preparação de indivíduos para o mercado de trabalho, e se insere a lógica de

---

<sup>53</sup> Inaugurado em 1993, em parceria do Fórum com Ministério da Educação, o PROEXTE se constitui de conceitos e perspectivas adotadas pelo FORPREX, sendo difundido como prática acadêmica que se relaciona com ensino, pesquisa e demandas sociais, em busca do compromisso social da universidade. Este programa foi instinto pelo MEC. E como estratégia de manter um espaço legítimo da extensão, o Fórum decidiu elaborar um documento que apontasse as políticas e diretrizes adotadas desde 1987, sendo também entendido como base para pensar novas possibilidades de fomentos para extensão.

<sup>54</sup> Josué de Castro, pensador e cientista brasileiro, reconhecido nacional e internacionalmente por seus estudos e luta contra a fome, colocou esse tema no debate político e social na metade do século passado. Além disso, foi proponente de inúmeras ideias que geraram mudanças consistentes na forma de compreender a fome (BATISTA FILHO, 2008). A importância de suas concepções repercute ainda hoje com programas, como o de merenda escolar e restaurantes populares, que se consolidam pela visão do inter-relacionamento entre aspectos biológicos e sociais da fome; pela perspectiva interdisciplinar no tratamento da questão e pela concepção da educação como “a bússola libertadora que disciplinaria os conflitos sociais da época” (LIMA, 2009, p. 191). (BRASIL, 2011 p.4). Este programa será melhor apresentado em outra sessão.

treinamento para a sociedade que espera um indivíduo preparado. Por outro lado, surge uma concepção de extensão que abre brechas para pensar na dimensão cultural as atividades culturais que representou, também, uma estratégia para que a universidade não se tornasse uma instituição anacrônica a serviço de jovens rebeldes políticos sem futuro (SILVA, 2002). Nesse sentido, a universidade é simultaneamente considerada produtiva do ponto de vista econômico e terreno fértil para a valorização cultural.

Essa posição de sentido, iniciada no final dos anos 1950 e que se consolidou nas décadas de 1960 e 1970, ampliou os debates acerca da extensão universitária, mediados pela União das Universidades da América Latina.

Conforme apontam os estudos de Nogueira (2005), o Plano de Ação da Extensão Universitária, formulada nos anos 1970, também, tem forte influência da nova perspectiva de Paulo Freire ao retratar dois outros elementos que repensam a extensão: por um lado, a relação da extensão com ensino e pesquisa e, por outro lado, a comunicação entre universidade e sociedade, esta não ficando mais restrita à transmissão de conhecimento da primeira em direção à segunda. Dito de outro modo, o sentido até então hegemônico de extensão encontrou, nestes novos discursos que enfatizam uma relação de troca, a possibilidade de interlocução e contato com a sociedade em que o conhecimento produzido, testado e confrontado com a realidade pudesse ser retornado à academia e poderia ser repensado. Assim, é trabalhada a definição de extensão como:

“A forma através da qual a Instituição de Ensino Superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxos no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa”. (MEC/DAU<sup>55</sup>, 1975)

A contribuição dos estudos de Paulo Freire, então exilado no Chile, ocorre a partir da produção de um livro que movimentava os sentidos de extensão já fixados, apresentando outra proposta para pensar o lugar da extensão. De acordo com o autor, a extensão ocorre como uma imposição cultural pouco favorável ao diálogo, indicando a posição de atender alguma coisa ou alguém que a recebe. Isso demonstra um caráter de

---

<sup>55</sup>O Departamento de Assuntos Universitários foi criado, em 1974, a partir da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), do Ministério da Educação, sob a forte influência das ideias de Rudolph Atcon e dos documentos organizados pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

transmissão, doação, ou seja, um caráter domesticador no encontro entre alguém que sabe mais do que os outros. Nas palavras deste autor:

“O termo extensão, na acepção que nos interessa aqui, indica a ação de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação – estender algo a ... a ação de extensão se dá no domínio do humano e não do natural, o que equivale dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão, o conceito de extensão também não tem sentido do ponto de vista humanista. E não de um humanismo abstrato, mas concreto, científico”. (FREIRE, 1977, p.20)

Desse modo, Freire (idem) propõe a substituição do termo *extensão* para o de *comunicação*, como estratégia retórica para retirar o que ele considera como características dominadoras. Na perspectiva de que esta nova palavra possa significar

“(...) uma relação conscientizadora para os parceiros da extensão-intercâmbio entre saber sistematizado e saber popular; a extensão como ponte entre a universidade e a sociedade”. (ROCHA, 2001, p.22).

Na sua trajetória de militante, Paulo Freire pode difundir suas ideias sobre extensão no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e no Governo de Veloso Alvorado, no Peru. No Brasil, este autor contribuiu com o Plano de Ação de 1973. Todavia, foi o Chile o maior difusor da concepção de comunicação, assumindo coordenações ou decanatos de comunicação ao invés de extensão universitária.

Vale destacar, também, que o processo de (re) democratização, nos anos 1980, na América Latina, permite aos movimentos sociais participarem das universidades por meio de diálogos com associações de docentes, servidores e estudantes. Nesse momento, a mobilização dos responsáveis pela extensão nas universidades se intensifica enquanto surgem as pró-reitorias que se articulam em torno da execução de programas e projetos elaborados na esfera nacional – já destacado acima. Interessava que a participação do MEC ficasse restrita ao apoio financeiro, pois as propostas e ações deveriam surgir das realidades específicas de cada universidade, no intuito de ser considerado relevante o que estava sendo proposto pelo próprio ensino superior.

Rocha (2001) apresenta os anos 1990 como marco para os encontros latino-americanos de extensão, marcados por intensas trocas de experiências e intercâmbios entre as diferentes nações a partir da participação de docentes. O marco ocorre no encontro de 1996, em Cuba, que contou com a participação de 66 universidades de 11 países e trouxe para o debate a proposta de um Programa Latino-Americano, pautando a extensão na sua projeção social<sup>56</sup>.

Diante de alguns perfis identificados ao longo desta seção, ficam explícitas algumas questões em torno das análises sobre a extensão universitária. Percebo com a leitura dos textos e os sentidos identificados, o movimento de significação da extensão marcado fortemente pela diferença entre duas perspectivas. Alguns estudos a retratam desempenhando um papel que tenderia a deixar de existir com o processo de democratização ao ensino superior, pois ela se tornaria desnecessária. Outros estudos reafirmam, ao contrário, a sua função social voltada para fora da universidade.

Essas perspectivas distintas, pontuadas pelos autores, especialmente no caso das universidades latino-americanas, precisam ser compreendidas como resultado de processos históricos mais amplos, nos quais se insere a trajetória de construção da universidade e de extensão universitária em nosso país. Entretanto, a realidade brasileira constitui sua autonomia ao que ecoa em sentidos de extensão universitária a serem igualmente apresentados nesse texto.

Nesta seção, procurei de forma sintética sublinhar a importância de se reconhecer historicamente como foi sendo pontuada a discussão sobre a extensão universitária, a partir das realidades históricas da América Latina e do Brasil. De onde foi possível identificar que há uma pluralidade de entendimentos de extensão enquanto processo histórico, e, ainda, diante dessa diversidade de sentidos contingentes e provisórios, também, é possível identificar perfis de universidade e as funções sociais desenvolvidos por sujeitos que ali fizeram parte dessas histórias.

---

<sup>56</sup> A perspectiva de projeção social está associada ao que Rocha (idem) propõe como um modelo de universidade que tenha maturidade, responsabilidade política, nível acadêmico e que o conhecimento perpassa por diferentes caminhos, além do reconhecimento do pensamento e obra latino-americanos. Para essa autora, com tais características, a extensão universitária encontrará sua ascensão.



### 3.2 - SENTIDOS DE "EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA" QUE CIRCULAM EM TEXTOS ACADÊMICOS

Realizei um levantamento bibliográfico com o intuito de mapear os sentidos de extensão acadêmica e as relações discursivas que se estabelecem no espaço da universidade. Desse modo, empreendi uma busca no portal de teses e de dissertações da CAPES<sup>57</sup>; e nos periódicos da área de Educação avaliados como Qualis A<sup>58</sup>. Assim como as produções realizadas na ANPED<sup>59</sup>. No que se refere ao corte cronológico escolhido para esse levantamento, optei por trabalhar com a produção da última década (2001-2010), na medida em que corresponde ao período inaugural do marco referencial do Plano Nacional de Extensão, em 2001, fruto do trabalho dos pró-reitores de extensão das Universidades Públicas Brasileiras e do Ministério da Educação (MEC), a partir da Secretaria de Ensino Superior (SESu), como apontado na seção anterior. Este plano tem o intuito de promover nas universidades conceitos e questões fundamentais, como justiça, solidariedade e democracia consideradas centrais e que refletem o compromisso da universidade com a transformação social. Ele regula, ainda, a organização da extensão em temáticas<sup>60</sup>, princípios e metas para potencializar o trabalho extensionista sem perder a característica da autonomia universitária.

Para o levantamento proposto, utilizei como descritor a expressão exata “extensão universitária”, limitando-me a identificá-la nesse momento no título, resumo e/ou palavras-chaves.

No portal da Capes, incluídas as dissertações e as teses concluídas nos últimos 10 anos e sem discriminar a área de conhecimento, foram encontrados 256 trabalhos. Todavia, ao delimitar a pesquisa aos trabalhos realizados no campo da educação, esse número foi reduzido para 77 trabalhos de conclusão de mestrado e doutorado.

---

<sup>57</sup>Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>

<sup>58</sup>Para acessar esses periódicos, utilizei a base de dados do Scielo que congrega as revistas Qualis e atende diferentes áreas de conhecimento, especialmente a educação. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Não tive o interesse de medir o quantitativo de revistas e artigos mediante o número encontrado, mas a intenção sempre foi identificar o maior número de trabalhos disponíveis diante da temática.

<sup>59</sup>ANPED é Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)). Neste grupo acadêmico foram feitas consultas no GTS de currículo, política de ensino superior e movimentos sociais onde não foram encontrados arquivos e de política do ensino superior.

<sup>60</sup>Os temas foram divididos em: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho.

Quadro 1	
Teses e Dissertações por Ano	
Tema:	
Extensão Universitária	
2001	7
2002	9
2003	6
2004	7
2005	7
2006	9
2007	8
2008	7
2009	8
2010	9

No levantamento dos artigos publicados em periódicos qualificados - independente da área de conhecimento - foram encontrados seis artigos que faziam referência à extensão universitária, sendo cinco na revista *Qualis*, da educação, e outro publicado em uma revista na área de enfermagem<sup>61</sup>.

No que se refere à produção da ANPED, a pesquisa foi feita em três grupos de trabalhos temáticos: currículo, movimentos sociais e ensino superior, acreditando-se que estes são espaços que poderiam ter se apropriado da discussão de extensão pela possibilidade de diálogo que podem traduzir diante da relação curricular e do conhecimento na extensão, a participação dos movimentos sociais e a relação universidade e extensão são algumas das propostas que poderiam ser direcionadas nestes grupos temáticos.

Todavia, só foram identificados textos no GT de políticas de ensino superior, reforçando uma postura que pode ser interpretada como a relação da extensão diretamente associada à universidade e política de ensino superior. No entanto, entre o

---

<sup>61</sup> RODRIGUES, Rosalina Aparecida Partezani; OLIVEIRA, Maria Helena Pessini e-ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz. **As perspectivas da cultura e extensão nas Escolas de Enfermagem no Brasil.** *Rev. Latino-Am. Enfermagem* [online]. 1993, vol.1, pp. 103-109.

número de trabalhos identificados, há poucos que realmente comprometem um trabalho com a extensão e que aparecem de forma diferenciada.

Vale ressaltar que os trabalhos aqui expostos foram poucos difundidos nas publicações de revistas, especialmente na área educacional, tendo em vista o número de artigos identificados nas revistas Qualis<sup>62</sup> comparado às produções das dissertações e teses. Esses artigos encontrados nas revistas Qualis e que foram publicados nos últimos cinco anos, também demonstram um histórico recente e ainda pouco difundido dessas produções e estudos sobre a extensão universitária e educação.

No que se refere ao levantamento proposto por esta pesquisa, selecionei 92 *trabalhos* (entre artigos, dissertações e teses) produzidos na área de educação. Com base na leitura dos resumos e palavras-chaves<sup>63</sup> desse conjunto de textos selecionados, organizei-os em categorias que pudessem ajudar na sistematização do material, a partir de três etapas/movimentos.

Destaco que para alguns trabalhos categorizados havia mais de uma forma de abordagem. Procurei classificá-los buscando sempre levar em conta o que traziam como viés predominante nas temáticas relacionadas. Ainda assim, esses processos de classificação não devem ser vistos como dinâmicas estanques, uma vez que seria traição ao referencial teórico privilegiado para esta pesquisa. Deixo claro que é apenas uma forma de dar organicidade ao trabalho, diante da gama de trabalhos que mobilizam sentidos de *extensão universitária*.

No primeiro movimento, organizei os resumos em dois grandes grupos onde identifiquei os trabalhos que apareciam com a perspectiva de extensão como tema central, bem como aqueles que traziam a extensão como tema secundário. Nesse segundo grupo, considere os resumos, que, embora contivessem a palavra extensão universitária, conforme assinalei, uma leitura atenta indicava que ela constava apenas como “pretexto” para o desenvolvimento de outras ideias, atividades e conceitos – estes, sim, centrais no resumo.

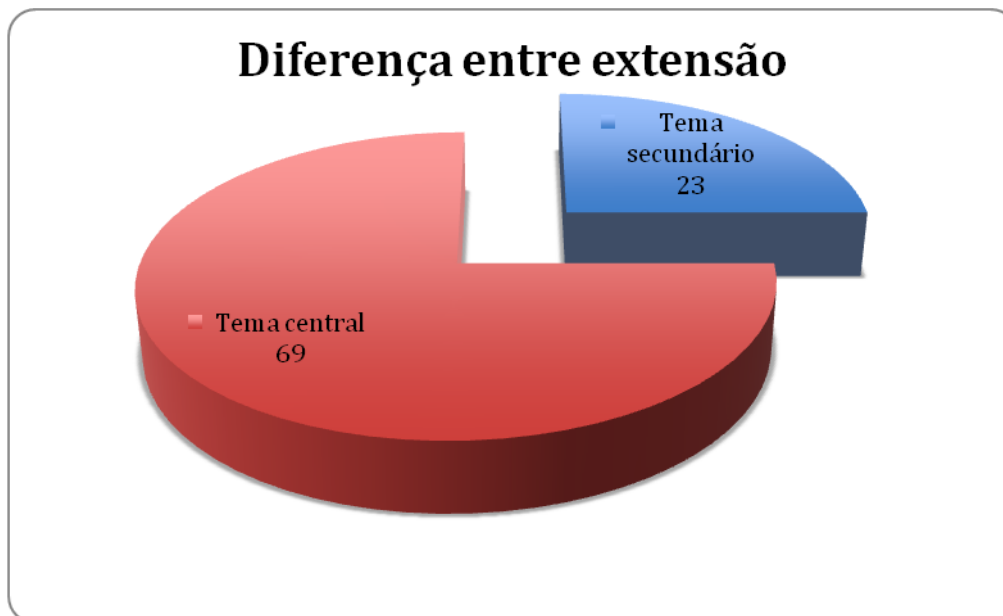
---

<sup>62</sup> Não havia intencionalidade de categorizar e enumerar o quantitativo de revistas identificadas diante do número de artigos encontrados sobre a temática em tela. Todavia, este número é possível calcular diante de uma média de 20 revistas anuais consideradas qualis e oito artigos em cada publicação.

<sup>63</sup> O resumo e palavras-chaves foram aqui considerados pela sua potencialidade que estes dois elementos têm na divulgação da escrita de um trabalho acadêmico. Importa sublinhar, também, que são elementos centrais e importantes para a própria avaliação da CAPES.

Dos 92 trabalhos, 69 trazem a extensão como assunto central, e outros 23 se limitavam a usar o termo extensão sem, no entanto, considerá-la como enfoque privilegiado, conforme demonstra o gráfico:

Gráfico 1



Importa sinalizar, a título de exemplo, que parte dos 23 trabalhos – que apresenta extensão como tema secundário – possui a denominação extensão universitária incorporada à ideia de curso, módulo, evento, avaliação das ações pontuais (ZERMIANI, 2002; LEAL, 2008; ASSIS, 2007; LIMA, 2003; FERNANDEZ, 2001), mas não é explorada a relação com a universidade, foca-se na ação, ou seja, uma discussão incipiente na maneira de lidar, significar e entender a extensão, assim como aqueles que se ocupam, na perspectiva da universidade, com a formação de professores (FERENC, 2005), planejamento e gestão orçamentária da universidade (PIMENTA, 2002; MANGOLIM, 2005), sobre ensino superior (MARTINS, 2003; CASTANHO, 2000; GOMES & MORAES, 2009), sem esclarecer a reflexão/relação com a extensão universitária. Outros inserem a palavra extensão a partir do debate da universidade, para pontuar a dimensão política e da reforma do ensino superior (MAZZONI, 2001; PACHANO & PUENTES, 2005), em alguns casos muito mais preocupados em fazer críticas aos modelos instaurados pelos governos e investir em conceitos idealizados (LÉDA, 2007; MACIEL, 2010). Estas pesquisas não farão parte do trabalho aqui a ser desenvolvido.

O segundo movimento, consistiu em construir categorias para organizar os 69 resumos que tinham sido classificados anteriormente, tendo a extensão como temática central. Desse modo, organizei esse quantitativo em dois grupos. Em um primeiro, reuni aqueles trabalhos que operavam com o sentido hegemônico de extensão, isto é, a extensão como uma atividade acadêmica voltada para fora dos muros da universidade, seja em função dos sujeitos a quem são endereçadas as ações extensionistas, seja em função do lugar de desenvolvimento das atividades de extensão. Nomeei esse grupo de *extensão para fora*. O segundo grupo nomeado *extensão para dentro*, reagrupa os resumos que explicitam a preocupação com a formação acadêmica dos universitários envolvidos em atividades de extensão. A escolha de tais categorias se justifica pelo recorte dessa pesquisa, na medida em que considero a potencialidade da distinção entre elas para a reflexão sobre o currículo acadêmico que está em evidência neste meu estudo.

Para a organização e classificação entre esses dois grupos – *extensão para fora* e *extensão para dentro* – utilizei como critério apenas presença na seleção das palavras-chaves feita pelos autores do texto de termos, como *formação universitária e/ou formação acadêmica*, por exemplo, no que se refere ao segundo grupo.

A opção em limitar a análise, nesta segunda etapa, às palavras-chaves dos resumos se justifica pelo fato de considerar que as mesmas expressam o foco principal, as chaves de leitura dos textos em questão. Desse modo, ao delimitar os achados a estes termos, dos 69 trabalhos, apenas quatro poderiam ser classificados no grupo *extensão para dentro*. Os outros 65 resumos foram, pois, classificados no grupo *extensão para fora*.

Sobre três dos quatro trabalhos classificados no grupo *extensão para dentro*, a palavra formação acadêmica aparece com sentidos voltados para experiência de estudante da instituição superior ao perceber a potencialidade para a formação profissional, ou ainda, a importância da articulação ensino, pesquisa e extensão, na vida universitária. Trago, abaixo, uma descrição dos referidos trabalhos.

Na dissertação intitulada *A formação interdisciplinar de um gestor educacional on the road*, Neto (2003) remete a uma escrita autobiográfica e histórica sobre o modo que a extensão universitária na vida pessoal do autor foi um espaço de extrema importância. Nesse contexto, faz uma defesa diante da analogia da *viagem em estrada* sobre o ensino superior, potencializada pela questão da indissociabilidade universitária (ensino,

pesquisa e extensão), tendo em vista a relevância do trabalho na extensão diante de um modelo interdisciplinar.

Em sua dissertação de mestrado, *Desvelando a formação acadêmica através da percepção de universitários*, Nunes (2002) foca seus estudos em um projeto de extensão, com intuito de entender este espaço como potencial para formação acadêmica. Desse modo, a partir de estudantes que vivenciaram a extensão do referido projeto e que problematiza o ensino superior, defendendo a sua amplitude no que se refere à *construção do trabalho com autonomia, compromisso ético-social, e inteireza do ser*. Acredita que uma boa formação acadêmica ocorre pela possibilidade do universitário se ocupar de projetos que vislumbrem o entendimento conjunto de ensino, pesquisa e extensão.

O terceiro trabalho, também desdobramento da pesquisa de mestrado, intitula-se *Extensão universitária: uma análise da experiência do curso de medicina veterinária da PUCPR*. Moreira (2004) se ocupa do debate sobre currículo acadêmico ao analisar as atividades de extensão desenvolvidas no curso de Medicina Veterinária. Neste sentido, na busca de contatos com alunos e ex-alunos que passaram pela extensão, conclui que estas atividades contribuem de forma significativa para a formação acadêmica, diante da possibilidade que proporciona em legitimar um trabalho prático, interdisciplinar e relacionado ao ensino.

O quarto texto não está constituído da palavra formação acadêmica. No entanto, nos estudos realizados por Silva (2000), no texto *Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária?*, o autor importa-se com a concepção de extensão, examinando-a, sobretudo, a partir da relação que estabelece com o ensino e a pesquisa. Procura entender o “interior” da universidade a partir da extensão, que é uma parte relevante desse caminho, ou mesmo, “a ponta de um iceberg”.

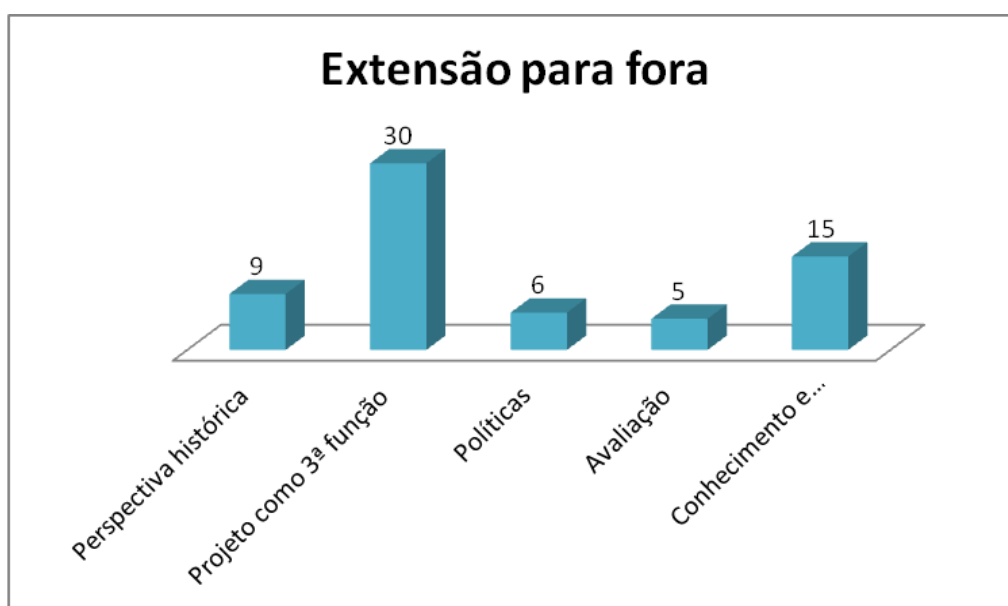
Desse lugar, Silva (2000) parte do entendimento que não é possível “isolar” a extensão para estudá-la. Importa entender o espaço e apropriação da extensão junto ao ensino, pesquisa e currículo, missão da universidade na sociedade e seu projeto institucional, situação socioeconômica do país; políticas educacionais. A universidade, perante a própria história, realidade, projeto e inserção social, precisa investir e afirmar o espaço da extensão. Neste caso, o desafio é construir uma concepção onde se atribua a face social da universidade ao ensino e à pesquisa, funções historicamente constituídas, em cuja

trajetória é capaz de revelar-se à inserção e ao comprometimento da instituição com a realidade.

Senti necessidade de um terceiro movimento nesse processo de organização e sistematização do levantamento realizado. Retomei, assim, os 63 trabalhos que foram classificados no grupo *extensão para fora* e procurei perceber a existência de outras categorias possíveis que pudessem diferenciá-los. Assim, criei uma nova classificação, com cinco subgrupos, no âmbito do grupo no qual foram classificados os resumos que operavam com a ideia de *extensão para fora*, a saber: (i) *construção ou perspectiva histórica*; (ii) extensão como *terceira função*; (iii) *política* de extensão; (iv) *avaliação* da extensão, e os que concebem (v) a extensão como campo de *conhecimento e práticas acadêmicas*. Para tal classificação, trabalhei com os textos dos resumos e não apenas com as palavras-chaves como na segunda etapa.

Segue o gráfico com a organização dos temas e o número de trabalhos:

Gráfico 2



A categoria que denominei Construção Histórica reúne os textos que expressam preocupação em apresentar a extensão em meio a processos históricos mais amplos. Nele, procura-se destacar os diversos sentidos de extensão que fazem parte da universidade, em diferentes momentos da história. De maneira geral, é notória a intenção do autor de reforçar a importância da extensão no que se refere à

intencionalidade política da universidade no seu fazer acadêmico. Nesta categoria, foram classificados *nove* textos.

Teses e dissertações, como de Romero (2004), Reis (2002), Cardoso (2001) são alguns exemplos de trabalhos classificados nesse primeiro subgrupo. Em linhas gerais, tais trabalhos traçam, a partir da perspectiva histórica, um panorama da relação que foi sendo construída entre universidade e sociedade, tendo em vista a possibilidade de potencializar e agregar novos conceitos à extensão universitária. Jezine (2005), diante do trabalho, o foco da análise da relação universidade-sociedade e extensão universitária dão-se a partir de duas abordagens teórico-metodológicas: a estruturalista e a marxista. O que se procura apreender é que conceitos e concepções ideológicas de universidade-sociedade e extensão universitária estas teorias podem oferecer para uma leitura crítica dessa relação, considerando os contextos histórico, social, político, econômico e cultural em que se inserem.

Ainda na perspectiva histórica, Tuttmann (2004), em sua tese *Compromisso Social da Universidade: os olhares da extensão*, elucida no contexto histórico fontes como textos legais, propostas de movimentos estudantis e do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras. Ele se remete, também, à função da universidade nas últimas décadas, com o intuito de demonstrar o trabalho desenvolvido em uma universidade pública, além de apresentar reflexões sobre as funções das universidades ao longo das últimas décadas. Essa categoria contribui para a discussão, em outra seção específica deste capítulo, onde pude desenvolver melhor a construção histórica dos sentidos de extensão universitária.

Outro subgrupo que denominei Extensão como terceira função do tripé universitário engloba o conjunto de trabalhos dedicados à descrição e problematização da extensão como um projeto oferecido às comunidades, cujos membros, de maneira geral, circulam pouco na universidade. São ações dirigidas aos sujeitos externos. Tais trabalhos tendem, de certo modo, a evidenciar o entendimento de que a extensão opera como uma terceira função da universidade, a partir do momento em que se difere na relação com o ensino e a pesquisa, que, por sua vez, ocupam as posições mais nobres, em particular, a segunda atividade mencionada, na cultura universitária.

Nesse grupo, encontram-se 30 trabalhos da totalidade de 65, como acima mencionados, sendo 29 teses e 1 artigo. Esta categoria é a que reúne maior quantidade de trabalhos na produção acadêmica selecionada para esse levantamento. Isso tende a



reforçar um sentido hegemônico de extensão universitária marcada pela ideia de promoção de atividades por meio de projetos que têm como objetivo “levar” o conhecimento produzido intramuros universitário para essas localidades. Esses projetos consideram como “população-alvo” um público que, no primeiro momento, não necessita frequentar a universidade, ou, geralmente, que não reconhecem essa necessidade. Nessa perspectiva, a extensão exerce a terceira função da universidade, cujo intuito é colocar “em prática” a sua dimensão social/política, em termos de divulgação e aplicabilidade dos conhecimentos científicos que ela produz.

Nesse segundo subgrupo, é forte a presença de trabalhos cujo enfoque centra-se nas experiências de extensão universitária relatadas. Cito como exemplo, a dissertação sobre práticas musicais (RASSLAN, 2007) que pretendem compreender a trajetória histórico-social do canto coral, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com a intenção de reforçar a importância do projeto para a comunidade do entorno. Além desta experiência, vale destacara, também, a dissertação *Educação Ambiental: processo e fronteiras* (CARNEIRO, 2002), que descreve um projeto de extensão inserido em uma comunidade partir da relação que estabelece com as escolas públicas, por meio da temática da educação ambiental.

Do mesmo modo, o artigo de Ribeiro (2009), intitulado *A experiência na extensão popular e a formação acadêmica em fisioterapia*, onde o autor, embora utilize a expressão formação acadêmica, no título, e sinalize que a extensão assume hoje diferentes concepções e modos de se organizar, centra-se no relato do trabalho realizado pelo curso de fisioterapia, com educação popular, pontuando a importância da referida experiência para a formação e o reconhecimento de uma realidade social. Tem como foco o relato de uma experiência prática de extensão, pautada em uma ação para fora da universidade, como é o caso.

Outro exemplo a ser dado é a pesquisa de Paula (2009), na qual a autora aborda essa temática via problematização do conceito de extensão na perspectiva da prática. Para esta autora, a terceira função atribuída à extensão universitária, pode favorecer uma lógica crescente de privatização do ensino superior, significando uma forma dissimulada do processo de privatização das instituições a partir de um conhecimento socialmente produzido pela comunidade acadêmica.

No terceiro subgrupo, trabalhos reunidos em torno da categoria Políticas foram classificados seis resumos que apontam para discussões sobre as políticas de extensão,

emergindo, também, a temática das fundações institucionais responsáveis pelo financiamento dos trabalhos desenvolvidos. Essa categorização trás entendimento de que a extensão universitária se organiza e se estrutura, de acordo com as perspectiva de uma política que vai ser usada para fora, nos projetos externos. Há uma intensa valorização sobre a questão financeira que envolve a gestão dos projetos de extensão (CARVALHO, 2006).

A tese de Zenaide (2010) analisa a inserção dos direitos humanos no ensino superior, a partir de um olhar pelas políticas sociais e pela extensão universitária, tomando como conhecimento que a *educação em e para os direitos humanos se insere na universidade pública, no contexto da transição democrática, com base na extensão universitária e na perspectiva crítica de educação e transversal do currículo, articulando ações de extensão com o ensino, a pesquisa e a gestão.* (ZENAIDE, 2010, resumo)

A pesquisa *Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro*, organizada por Magnani (2002), tem como propósito refletir sobre alguns temas possíveis para o debate em torno da questão “associação ensino, pesquisa e extensão e a nova configuração do ensino superior brasileiro”, o campo de análise ocorre a partir dos impactos e tendências da nova tipologia do ensino superior brasileiro, LDB/96, discutindo os decretos nº 2.207/97 e 2.306/97 e o que está em vigor, o 3.860/0.1. Apresenta como hipótese a desigualdade e a elitização do ensino superior brasileiro, bem como seu corolário expresso nas novas formas de discriminação e exclusão social, gerando uma cidadania de segunda classe no segmento superior de ensino.

Em outra tese, intitulada *Universidade, política cultural e juventude: o saber, o fazer da extensão universitária nas universidades da cidade do Rio de Janeiro*, Costa (2009) retrata as políticas de extensão universitária para questionar política cultural nas universidades públicas da cidade do Rio de Janeiro. Desse modo, prevê um diálogo entre políticas, a fim de pensar concepções de cultura e formação.

Importa sinalizar que os trabalhos sobre as políticas são interessantes para pensar tanto a concepção de políticas quanto a de extensão universitária com as quais os autores estão operando.

O quarto subgrupo, *Avaliação*, reúne trabalhos que estão organizados para avaliar as ações extensionistas de forma mais ampla, a partir da análise da produção de documentos oficiais de âmbito nacional. Outros trabalhos, também classificados nessa categoria, são aqueles que procuram redimensionar o papel da extensão na universidade analisando projetos institucionais. Outros ainda também reforçam a importância da avaliação da ação extensionista para um olhar cuidadoso da prática acadêmica. Neste grupo foram identificados cinco trabalhos, sendo que, dos cinco, dois são artigos.

Dentre os exemplos que darei a seguir, menciono o artigo de Arroyo e Rocha (2010) *Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso*, que tem como foco a análise das ações extensionistas desenvolvidas nas universidades privadas. Partem do princípio que refletir sobre aspectos dessa avaliação pode contribuir para a formação dos estudantes, na medida em que considera os documentos avaliativos como mediadores de frentes de trabalhos para extensão.

Bartink e Silva (2009), no artigo *Avaliação da ação extensionista em universidades católicas e comunitárias*, sinalizam sobre avaliação das ações no espaço da extensão que contribui para a valorização e institucionalização da mesma. Todavia, nas instituições analisadas, a *avaliação da ação extensionista é realizada de maneira informal e não concebida como um instrumento pedagógico*, o que não possibilita, neste caso, avaliar os efeitos concretos da universidade com a sociedade.

O quinto e último subgrupo, *Conhecimento e Prática Acadêmica*, reuniu os resumos que tendem a reconhecer a extensão como espaço da produção de diferentes saberes. Nesse sentido, eles potencializam e fortalecem as ações extensionistas como das práticas acadêmicas. No total, foram classificados nessa categoria 13 pesquisas de dissertações/teses e dois artigos.

Por ora, a título de exemplo, cito o artigo *Experiências de ensino, pesquisa e extensão no setor de pedagogia do HIJG*, que destaca a relação do curso de pedagogia com estágio curricular, a partir de um projeto de extensão que ocorre no hospital infantil. Cardoso (2007) pontua que esta experiência, além de atender a formação universitária, também possibilita um efetivo trabalho com a comunidade, especialmente pela organização que é mantida no hospital para atender os alunos/pacientes.

Esse tema é abordado por Castro (2004), em *A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores*, que compreende as

potencialidades contidas em algumas propostas de extensão, ou seja, as características agregadoras e emancipadoras e seu papel na formação dos alunos, que se quer emancipador. O sentido da proposta deste autor é o de buscar saídas para a crise do conhecimento contemporâneo que procura estudar a extensão universitária e sua forma de produção de conhecimento.

Em outro trabalho, Lima (2003), na dissertação intitulada *A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: sua implementação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*, se preocupa com a inter-relação do saber acadêmico com o saber popular como forma de reduzir a distância entre a universidade e sociedade, garantido da primeira a sua função social. Essa discussão é permeada pela relação política que se manifesta a partir de leituras e olhares de pró-reitores de extensão.

Outro movimento realizado, ainda diante do levantamento acima, foi o investimento nos entrecruzamentos de resumos e palavras-chaves encontrados nos trabalhos que foram classificados no grupo *extensão para dentro* e naqueles classificados no quinto subgrupo *extensão como conhecimento e prática acadêmica* do segundo grupo *extensão para fora*. Desse modo, reagrubei 19 trabalhos (quatro do primeiro grupo, *extensão para dentro*, e 15 do quinto subgrupo do segundo grupo, *conhecimento e práticas acadêmicas*), em outra categoria que denominei *Extensão com foco na formação universitária, práticas acadêmicas e conhecimento*. Neste sentido, redimensiono os trabalhos aqui organizados propondo uma leitura sobre extensão que tenha como foco a construção do conhecimento.

Do mesmo modo, Souza (2007), em seu trabalho de doutoramento, aponta para a questão da flexibilização curricular a partir da pesquisa que descreve e discute a conjuntura, os desenhos e os movimentos do Programa Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Este autor aponta que esta universidade vive um processo que credita um modelo pautado na participação democrática, na competência acadêmica e no compromisso social. Embora sinalize que a perspectiva de reconhecer o programa como espaço de inovação curricular ainda esteja pouco clara para a comunidade acadêmica, ele afirma que a maneira pela qual este programa vai direcionando o trabalho assume a forma de uma atividade curricular complementar às tradicionais. Souza (2007) relata a dificuldade para a universidade em redimensionar o espaço da extensão, na medida em que este está mais direcionado para uma forma de combater

uma política, ao mesmo tempo em que repensa o seu espaço como processo de democratização.

Nos estudos de Castro (2004), nos chama a atenção no texto *A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores*. O que a autora pontua como uma das categorias identificadas e criticadas é a relação da extensão como movimento de saída para fora da universidade, o que acarreta conhecimentos autoritários no momento em que se mobiliza o sentido que se apropria dessa concepção:

“Outra expressão muito utilizada ao descrever a extensão foi a de que ela é “alguma coisa fora”, fora da universidade e por que não, fora do currículo. Esta concepção está próxima da simbologia da mão única, utilizada para conceituar a extensão. Significa que a universidade sai e leva o conhecimento produzido dentro dela à comunidade. Aonde não existe o reconhecimento de que é possível também aprender com a comunidade. Esta é uma linha de pensamento que reforça a concepção autoritária do fazer acadêmico”. (idem, p.7)

Esta é uma concepção que ainda é muito mais perceptível nos sentidos de conhecimento que atravessam a relação da universidade com os espaços comunitários do fazer extensão, essa lógica que vai na contramão da perspectiva aqui proposta, em que os diálogos entre os espaços e a necessidade de inserir diferentes conhecimentos se fazem presente para instituir processos de democratização.

Ainda, nesse grupo temático, encontram-se trabalhos que percebem o espaço de extensão como lócus de institucionalização do conhecimento. Neste caso, o processo para potencializar a extensão assume contornos precisos, com o intuito de este saber ser reconhecido e legitimado pela e na lógica acadêmica. O trabalho de Abreu (2005) sinaliza essa ideia na medida em que ao discutir a política de extensão universitária, essa autora assinala para:

“(…) a análise da extensão enquanto campo de contradições, limites e possibilidades para a construção de uma Universidade comprometida com as questões coletivas, abertas às lutas democráticas e alinhada com um projeto societal emancipatório. Nessa perspectiva há na extensão uma tensão entre o conhecimento-regulação (presente através dos limites da formalidade institucional e normativa) e o conhecimento-emancipação (potencializado nas práticas e lutas cotidianas para a manutenção e ampliação das atividades extensionistas)”. (p.4)

Este trecho permite elucidar alguns dos embates em torno dos sentidos de extensão e a sua interface com a questão do conhecimento, objeto de reflexão neste meu estudo. Percebe-se que, segundo a autora, a construção da legitimidade do espaço da extensão, que poderá tanto reforçar as relações de desigualdade de acesso ao conhecimento científico, quanto contribuir para subverter as relações hierárquicas historicamente construídas entre os diferentes saberes, se aposta em outros modelos de currículo acadêmico, como a perspectiva da flexibilização curricular<sup>64</sup>.

Esses exemplos refletem o impacto nos debates epistemológicos dos anos de nossos tempos. Na última década, quando se começou a pensar significativamente sobre as relações entre conhecimento e sociedade, as alterações se tornaram profundas (SANTOS, 2005) ao ponto de desestabilizarem sentidos hegemônicos de conhecimento e sociedade. De certo modo, tal debate acabara por fazer parte das questões presentes na universidade e, conseqüentemente, nas ações institucionais.

O conhecimento produzido nas universidades está historicamente caracterizado pela distinção do conhecimento científico em relação a outros tipos de conhecimentos, como os populares, artísticos. De acordo com os estudos de Santos (2005), o conhecimento universitário, ao longo do século XX, esteve estreitamente relacionado com uma organização predominantemente disciplinar, e como resultado de um processo de produção aparentemente descontextualizado em relação ao cotidiano da sociedade.

“A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido”. (idem, p.40)

Todavia, o conhecimento científico se torna objeto de problematização no momento em que é confrontado com outros conhecimentos e dele se requer maior responsabilidade social dentro das instituições e universidades que o produzem. Desse modo, ao assumir essa responsabilidade como espaço privilegiado de conhecimento científico, a universidade se ocupa de uma missão que mais a afasta do que a aproxima da sociedade civil, contribuindo para fortalecer o entendimento dessa instituição um espaço elitista e privilegiado por um determinado tipo de conhecimento.

---

<sup>64</sup> A flexibilização curricular está relacionada à possibilidade da extensão se tornar espaço reconhecido de conhecimento no momento em que ela exerce alguma função, como, por exemplo, para estágios curriculares. Ver, também, Gabriel (2009).

Um dos caminhos para reinventar a relação universidade e sociedade, sem desqualificar a constituição do conhecimento que circula dentro dela, pode se dar a partir do momento em que reafirmar o compromisso social da universidade (NOGUEIRA, 2005), isto é, reconhecer que esta instituição que detém certos conhecimentos também se insere nas ações voltadas para promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social. Nesse contexto, a extensão universitária se insere no que afirma este espaço como prática acadêmica que interliga a universidade, as atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade, constituindo uma relação de proximidade destes sentidos universidade e sociedade, e com abertura de entendimento desta última que o espaço universitário também se constitui de outros conhecimentos.

Desse modo, aparece o reconhecimento da extensão com outras formas de saber e a afirmação da universidade como ponto privilegiado de encontro entre eles. Assim, o processo hegemônico da universidade (CORTIZO ET ALI, 2009), no que diz respeito à produção de conhecimento científico, assume um caminho em que deixa de residir o caráter único e exclusivo do saber que produz, e passa a construir uma postura específica da configuração de saberes, que possibilita participar deste quadro de significação sobre extensão.

Essas relações do conhecimento foram também demarcadas diante da trajetória da extensão universitária como via de possibilidades. No que se refere às atividades latinas americanas, é importante pontuar que a força dos congressos das universidades e, em seguida, dos congressos de extensão foram movimentos importantes para construir sentidos de extensão e pautar as ações que se faziam presentes no espaço da universidade. A extensão se faz reconhecida pela possibilidade de reunir diferentes conhecimentos e de se fazer presente como um espaço que estimula essas construções.

Esse entendimento de extensão torna-se ainda mais potente diante dos crescentes debates sobre democratização do ensino superior e, conseqüentemente, as reformas curriculares, o que acarreta no debate sobre a universidade pública brasileira, revendo suas funções relativas à tríade ensino, pesquisa e extensão (idem). Esse debate, fértil para elucidar o projeto, colabora na relação que este conhecimento curricular pode contribuir na organização e desafio de pensar o lócus extensão, especialmente quando articulado ao currículo acadêmico.

Nos estudos de Santos (2005), a perspectiva de extensão está associada a:

“... uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o sector público, e o sector privado”. (idem, p.74)

Ao problematizar uma possível reelaboração do conhecimento acadêmico, a partir da hibridização entre diferentes saberes, essa perspectiva adere à dimensão *de fora* da extensão, valorizando o que sai dos muros universitários. Dando continuidade à leitura do referido autor, parece mais proveitoso diante dos estudos aqui propostos à perspectiva que o autor retoma, nesse mesmo texto, ao discutir a ecologia de saberes, como sendo:

“(...) por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígena, de origem africana, oriental etc) que circulam na sociedade”. (SANTOS, 2001; p.76).

Em diálogo com esse autor, Ferreira e Gabriel (2008) pontuam que uma estratégia para outras percepções de extensão universitária ocorre diante daquilo que Boaventura Sousa Santos denomina Conhecimentos Exemplares, que são produzidos no espaço acadêmico e estão sendo inseridos de posturas “internas”, diante da possibilidade de ampliar a formação dos graduandos. Essa reelaboração traz para a extensão uma estratégia em que permaneça diante da trajetória histórica destinada a seu sentido, ao mesmo tempo, na luta pela formalização de um espaço nos currículos acadêmicos, em que se haja tanto integração, junto à pesquisa e ao ensino, quanto a institucionalização de créditos na formação universitária.

Desse modo, importa problematizar sobre a desconstrução da maneira como se organiza e operacionaliza as relações de conhecimento acadêmico. Tal postura foi adotada por Ferreira e Gabriel quando dizem:

“(...) percebemos a extensão como um espaço acadêmico que tem sido, simultaneamente, valorizado na reflexão sobre o papel político-social e cultural da universidade e desvalorizado em termos de produção do que Boaventura de Sousa Santos (2000, p.190) denomina de “conhecimentos exemplares”. Entendemos essa ambivalência como possuidora de um potencial subversivo que tem sido utilizado por um



conjunto de atores sociais envolvidos com a extensão universitária, explicitando as diferentes estratégias produzidas para enfrentar as tensões relativas à hierarquização dos conhecimentos científicos frente às exigências sócio-políticas da democratização”. (Ferreira & Gabriel, 2008; p.187).

Diante desses estudos, e em diálogo com as autoras, considero potente a problematização do entendimento da *extensão como não lugar epistemológico*. Para as referidas autoras, está relacionado ao fato de que não se produz conhecimento nesse espaço. Apenas aplica-se a extensão como lugar da prática e da ação. A construção do conhecimento fica restrita a outros espaços acadêmicos demarcados originalmente pelo ensino e pela pesquisa. Tal entendimento está pautado por uma leitura crítica ao modelo de universidade que ainda permite dissociar os diferentes conhecimentos.

Em diálogo com Ferreira e Gabriel (idem), aposto em um entendimento para potencializar a ideia de extensão como *lugar epistemológico*, a partir do referencial teórico-metodológico que permeia esta pesquisa. Uma das estratégias seria investir no *não lugar* como abertura de espaço para que outros conhecimentos possam preencher este sentido, de forma a reelaborar e reconfigurar outros entendimentos mais potentes. Entender, por exemplo, que este lugar da extensão pode ser produtor de conhecimento científico e, ao mesmo tempo, porta de entrada para outros fluxos de conhecimentos que estão querendo entrar na universidade.

Essas questões mobilizam e reorganizam os diversos sentidos de conhecimento que se tornam importantes na “crise de hegemonia”. A possibilidade que outros sentidos possam fazer parte da disputa hegemônica mesmo diante daquilo que a universidade considera como conhecimentos exemplares (SANTOS, 2000).

Silva (2000), apostando em um caminho para extensão como produtora de conhecimento e diretamente associada ao ensino e pesquisa, pontua que:

“uma concepção de conhecimento diferenciada da predominante precisa ser construída, onde este ganhe uma dimensão de totalidade, complexidade, inter-relacionamento e forte contextualização na realidade. Onde teoria e prática percam as fronteiras, sem tornarem-se excludentes. Na perspectiva dessa ruptura paradigmática, ensino com extensão representa tratar o conhecimento criativamente, em forma de reflexão ativa sobre a realidade, reelaborando-se o saber que emerge dessa realidade. O ensino, com base no concreto, situado e datado,

passa, então, a fazer da sala de aula o lugar de “acontecimentos do mundo”. (SILVA, 2000, p.14)

Percebo como potencialidade a entrada de outros saberes dentro da universidade, no momento em que as questões que envolvem as classes populares se tornam pauta de interesse, por exemplo, nos debates sobre ações afirmativas. O mesmo ocorre em relação a outros movimentos internos quanto à proposta de potencializar as ações da extensão para a dimensão curricular da universidade, como anteriormente pontuada.

A extensão ao constituir conhecimento também produz experiências que ficam muitas vezes diante do saber-fazer (CASTRO, 2004). O conhecimento não é totalmente fechado. Está sempre aberto para a possibilidade de construir outros finais e/ou iniciar outros caminhos. Assim, produz-se um conhecimento que circula, de ser experimentado e reformulado, em que a difusão nunca é repetida, mas inspirada pela discursividade e possibilidade de caminhar por outros modos.

Contudo, nesse momento de redefinição das dimensões universitárias relacionada à produção de conhecimento e formação, importa continuar a diferenciar os sujeitos que estão dentro da universidade, em uma intensa e importante (re)construção de significados sociais, para a construção de perspectivas democráticas. Isto também inclui a (re)formulação dos sentidos de extensão que se constitua em novo paradigma da universidade, principalmente, das públicas: *como tal tornaria a universidade democrática, autônoma, cidadã e comprometida com os interesses da maioria da população*. (SILVA, 2002, p.167).

Em continuidade à discussão, a seção, a seguir, tem como objetivo evidenciar alguns sentidos de extensão, a partir de excertos de documentos considerados relevantes para essa pesquisa.

### **3.3. SENTIDOS DE "EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA" FIXADOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA O ENSINO SUPERIOR:**

Com intuito de dar continuidade à temática da extensão, foco olhar para os documentos que circulam como oficiais<sup>65</sup> e estão diretamente relacionados ao grupo e a

---

<sup>65</sup>Vale destacar que o processo de produção desses documentos oficiais foi desenvolvido a partir de pequenos dados e pesquisas que foram se constituindo como elementos maiores na organização das informações. Mesmo com acesso aos pequenos textos, aqui pontuo aqueles que se tornaram oficiais, com acesso ao grande público que trabalha e discute sobre extensão universitária.

instituições que se organizam para constituir o debate. Desse modo, nesta seção, apresento seis documentos produzidos no âmbito do Fórum de Pró-reitores de Extensão (FORPREX<sup>66</sup>).

O Plano Nacional de Extensão, lançado em 1999<sup>67</sup>, pode ser considerado como o elemento principal na constituição do debate sobre a extensão, no momento em que a mesma se legitima junto ao órgão federal, MEC/SESu, e pactua perspectiva de entendimento entre/para as universidades. Essa versão do plano é constituída de quatro partes importantes, a saber: um breve histórico que pontua os caminhos da extensão; a participação dos movimentos sociais e mudanças nas concepções de extensão; a definição de extensão e o processo de institucionalização; princípios, objetos e metas do plano nacional, permeado pelas áreas temáticas e pelo financiamento da extensão. A quarta parte traz informações sobre a estrutura organizacional e de gestão do Fórum de Pró-reitores de Extensão.

Tanto o plano quanto dois outros documentos, que serão apresentados mais adiante, foram lançados em uma coleção denominada “Extensão Universitária”<sup>68</sup> como uma estratégia de facilitar o acesso aos documentos que eram produzidos pelo fórum. Esse procedimento foi possível mediante o projeto editorial de algumas universidades que se dispuseram a partir da Pró-Reitoria de Extensão.

O segundo documento denominado “A indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão”, editado em 2006, faz parte de um intenso debate iniciado em 1987 sobre flexibilização e indissociabilidade e seus efeitos para a reflexão acerca do compromisso social da universidade pública e do fortalecimento da extensão universitária. Esse documento está organizado em três capítulos: no primeiro, é feito um histórico sobre ensino superior e extensão com aspectos jurídicos e produções do FORPREX; em seguida, apresenta os caminhos da universidade como um processo de transformação,

---

<sup>66</sup>Dessa forma que passo a utilizar a sigla ao fazer referência a este fórum.

<sup>67</sup>O documento que trabalho é datado de 2001, quando feita a revisão para a versão em livro. Disponível em: <http://mec.gov.br/sesu/planonaex>. Uma nova versão tem sido apresentada, com alguns documentos disponibilizados em sites das universidades, a saber: em formato de decreto a ser aprovado na Câmara dos Deputados (<http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-2011-2020.pdf>), além de um novo documento organizado pelo FORPREX, em versão preliminar [http://www.renex.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=45&Itemid=20-](http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=20-)

<sup>68</sup>Coleção disponível no site do FORPREX: [http://www.renex.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=45&Itemid=20](http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=20)

em especial, no que se refere à concepção de currículo que incorpora a questão da flexibilização curricular e da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; a última parte, apoiada nos debates sobre essas temáticas, pontua algumas experiências desenvolvidas pelas universidades, com intuito de se tornarem eixos norteadores.

Outro documento, *Extensão universitária: organização e sistematização*, de 2007, pontua o debate sobre a extensão a partir do sistema de dados e informações com base em um relatório das áreas temáticas, linhas e ações, aprovado em 2005; o segundo movimento se refere às principais informações sobre o debate da extensão universitária brasileira, como metas, linhas, ações, avaliação que se insere em boa parte dos documentos aqui analisados. Uma perspectiva interessante presente neste terceiro documento consiste no enfrentamento do debate sobre produção acadêmica que será abordado ainda nesta seção. Esse documento também pontua elementos da política nacional de extensão que, posteriormente, tornou-se uma proposta melhor desenvolvida em documento único.

A *Política Nacional de Extensão*<sup>69</sup> é o quarto documento que considero relevante para a análise a que me proponho neste estudo. Lançado em 2012 e contendo 41 páginas, foi elaborado durante os três últimos anos. Apresenta-se como resultado de uma sistematização do coletivo das universidades públicas, a partir da organização do FORPROEX<sup>70</sup>. É considerado como um convite para que professores, alunos e técnico-administrativos da universidade tenham acesso ao material que e dessa forma possam contribuir na formulação, implementação e avaliação das ações que envolvem a extensão universitária. O referido documento apresenta e discute conceitos, princípios e diretrizes com intuito de se tornarem referências para a extensão na universidade, sem perder de vista o princípio da autonomia universitária.

Esse quarto documento aponta dois avanços em relação à extensão universitária: um referente à institucionalização resultante do regulamento constitucional sobre a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, junto à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que identifica as atividades extensionistas como curriculares. Tal feito é

---

<sup>69</sup> Também disponível no site do FORPREX:

[http://www.renex.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=45&Itemid=20](http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=20)

<sup>70</sup> Importa perceber que o processo de construção desse documento ocorreu em fases, a saber: versão preliminar a partir das discussões do Plano Nacional de Extensão em novembro de 2009. O segundo momento o documento foi amplamente discutido durante o XXVII Encontro Nacional em 2010. A terceira fase ocorre com as novas contribuições e aprovação do documento em maio de 2012.

regularizado no Plano Nacional de Educação de 2001-2010, com validação de 10% dos créditos curriculares atribuídos a atividades de natureza extensionista. Todavia, algumas universidades, com posturas elitistas e conservadoras, impedem a efetivação desse aspecto legal. Como podemos ler no documento:

“Muitas vezes, verifica-se a normatização da creditação curricular em ações de Extensão, mas restrições em sua implementação. O mesmo descompasso é verificado quanto à inserção de ações extensionistas nos planos de ascensão funcional e nos critérios de pontuação em concursos e à consideração dessas atividades na alocação de vagas docentes. Nesses aspectos, também em algumas Universidades ou departamentos, o preceito constitucional e a legislação referida à Extensão Universitária não têm tido qualquer efeito sobre a vida acadêmica”. (Política Nacional de Extensão, 2012; p.15).

O segundo avanço diz respeito ao investimento na extensão por meio de programas a partir de recursos do Governo Federal, sendo três desenvolvidos junto ao Ministério da Educação, mais precisamente pela Secretaria de Educação Superior (SESu). O primeiro denominado *Programa de Extensão Universitária* (PROEXT)<sup>71</sup>, foi implementado em 1993, originalmente como *Programa de Fomento à Extensão Universitária* (PROEXTE). Foi interrompido em 1995, retomando com nova nomeação em 2003. Em 2008, é instituído pelo Decreto Federal de nº 6.495, de 30/06/2008.

O PROEXT tem crescido na quantidade de recursos investidos e ações a serem desenvolvidas como um instrumento que abrange programas e projetos de extensão universitária, partindo do entendimento de inclusão social e diferentes dimensões a serem pontuadas com base na especificidade local que será proposto. Visa, também, a aprofundar ações políticas que possam ser institucionalizadas nas instituições públicas federais e estaduais de ensino superior.

Atualmente, este programa abrange cerca de 20<sup>72</sup> ações temáticas elaboradas nas universidades de acordo com a devida realidade local. Vale destacar, a partir da leitura

---

<sup>71</sup> Aqui trabalho com o documento editado em 2011. O conteúdo exposto é reavaliado no edital que sai anualmente, e trago um exemplo sobre a definição de extensão em tópico mais abaixo.

<sup>72</sup> Os programas são: atenção integral à família; combate à fome; erradicação do trabalho infantil; combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes; juventude e desenvolvimento social; geração de trabalho e renda em economia solidária; promoção e/ou prevenção à saúde; violência urbana; direitos humanos; -educação de jovens e adultos; -atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas; atividades complementares ao Programa Brasil Alfabetizado; educação ambiental e apoio ao desenvolvimento comunitário; inclusão étnica; apoio à organização e ao desenvolvimento comunitário; inclusão social dos usuários de drogas; inclusão digital; apoio às atividades de escolas públicas; -ensino de ciências; educação de jovens e adultos,

realizada do referido documento, que este é um programa/projetos que amplia a dimensão da educação escolar e se insere na interlocução com programas nacionais, como Brasil Alfabetizado<sup>73</sup> e Programa de Educação de Jovens e Adultos.

O segundo tópico, diante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), é o Conexões de Saberes,<sup>74</sup> que, desde 2005, tem sido implementado nas universidades federais. Recentemente, ao assumir a parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESu), foi reformulado junto ao Programa de Educação Tutorial, renomeado de PET/Conexões. Por ora, não amplio nenhuma discussão sobre este documento porque o retomo como tema central no quarto capítulo dessa proposta de tese.

A terceira e recente<sup>75</sup> iniciativa, o Programa Josué de Castro baseia-se no Plano Nacional de Extensão Universitária que considera a extensão como fator essencial na formação dos estudantes das universidades brasileiras. Trata-se de um programa com forte preocupação acadêmica e com geração de conhecimentos construídos junto com o saber popular que propicie o desenvolvimento de cidadania e justiça social. “Em suma, é uma política de formação dos profissionais do futuro, que, por sua vez, devem conhecer e se comprometer com a realidade nacional”. (BRASIL, 2011 p.15 e p.16)

Ainda com base no supracitado documento, para os estudantes essas ações se constituem como oportunidade de vivência da realidade dos problemas brasileiros. Elas possibilitam a formação profissional e cidadã, em interação com a sociedade, via imersão social e aprendizado colaborativo, na medida em que atuam diretamente em comunidades. O protagonismo exercido junto às realidades, com ausência de recursos, favorece o desenvolvimento da liderança, flexibilidade, trabalho em equipe, solidariedade e capacidade de lidar com incertezas. Outro aspecto bastante significativo do programa é a possibilidade desses estudantes obterem o primeiro emprego, uma vez

---

incluindo apoio ao desenvolvimento de sistemas locais e regionais de educação, alfabetização e letramento.

<sup>73</sup>Este programa visa a trabalhar a alfabetização de jovens, adultos e idosos, com intuito de elevar a escolaridade, propiciado pelo discurso da cidadania. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17457&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817)

<sup>74</sup>Vale ressaltar que este programa será retomado no quarto capítulo como parte da empiria desta pesquisa.

<sup>75</sup>O documento está datado de 2011, todavia o período do plano de trabalho foi montado de 2012 a 2015.

que sem tal tipo de incentivo haveriam de enfrentar no mercado de trabalho a barreira da falta de experiência profissional. (BRASIL, 2011 p.7)

Parece importante compreender que os argumentos justificados no documento Programa Josué de Castro são mobilizados por um fenômeno da pobreza, reconhecido não apenas como socioeconômico, mas diante de outros fatores, como educacional, cultural e político. Na perspectiva que possam abrigar na parceria da universidade e governo, alguns desses direitos sociais básicos das populações vulneráveis ao construir de forma coletiva com a presença de estudantes e agentes comunitários uma rede solidária de ações sociais revestidas pela extensão.

Esta é uma relação que pode nos conduzir a um bom caminho para pensarmos em atos democráticos, perante demandas decorrentes de desigualdades sociais, que estão sendo assumidas pela sociedade. Esse processo inclui a reflexão sobre esses debates podem ser reordenados para dentro da universidade, no momento em que a figura do pobre, ou seja, de pessoas de origem popular também se permeia para dentro da instituição, especialmente, a partir dos discentes. Esse pensamento pode vir a representar a garantia de um espaço que traga à vida humana como espaço de prestígio para fomentar novos conhecimentos a serem reelaborados na articulação da vivência acadêmica e cotidiana. Tal proposição faz parte do objetivo deste programa:

“Outra vantagem é a ampliação das fontes de pesquisa e de produção do conhecimento relacionadas ao desenvolvimento social nos municípios brasileiros, favorecendo ainda mais o estreitamento dos laços da universidade com a sociedade no cumprimento de sua função social”. (BRASIL, 2011; p.6)

A essa perspectiva que aparentemente se traduz nas inquietações trazidas pelo documento referente à universidade assumir uma perspectiva de cunho social, pode ter uma contraposição da extensão no momento em que esta legitime ainda mais a relação hierárquica da universidade com outros setores da sociedade. Ela assume a função de preencher as ausências significativas, na proporção em que domina tudo que se relaciona à natureza de uma população que vive a margens e se conduz ainda mais a uma postura de detentora de saberes e soluções importantes para a dignidade da vida humana, realocando a esse modelo uma perspectiva de extensão assistencialista e hierarquizada.

No que se refere, ainda, a documentos de extensão universitária, cito o título *Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004*<sup>76</sup>, que integra uma pesquisa maior, denominada *Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil*<sup>77</sup>.

Esta pesquisa é feita a partir de uma análise comparativa realizada pelo FORPREX, em 1993, a partir de um levantamento sobre as concepções de extensão que se faziam presentes na época, a saber: Função de articulação entre a sociedade e a universidade (a mais respondida); Função que leva à universidade ao cumprimento de sua missão social; Função de prestação de serviço por parte da universidade; Função de politização da universidade; Função de alimentação/retroalimentação do ensino e da pesquisa; Função de articulação do ensino com a pesquisa<sup>78</sup>.

Tal levantamento, retomado em 2004, assinala para a presença da maioria dos sentidos de extensão, já pontuados há dez anos antes: Articulação entre a universidade e a sociedade; Articulação do ensino; Articulação da pesquisa; Promoção de interdisciplinaridade; Transmissão do conhecimento produzido pela universidade; Prestação de serviços; Cumprimento da missão social da universidade<sup>79</sup>.

Se compararmos os levantamentos realizados em épocas diferentes (1993 e 2004) é possível destacar que dois sentidos de extensão mais recentes não aparecem no trabalho realizado nos anos 1990. Extensão, como: "promoção de interdisciplinaridade" e como "transmissão do conhecimento produzido pela universidade", temáticas que estão diretamente relacionadas às discussões propostas aqui. Além disso, outro aspecto merece ser destacado e que diferencia os dois levantamentos. Diz respeito ao sentido de extensão associado à função de politização da universidade diretamente relacionada à necessidade de construir um documento político em que o debate da extensão estivesse registrado.

---

<sup>76</sup> Estudo elaborado pela Comissão Permanente de Avaliação da Extensão Universitária composta por Maria das Dores Pimentel Nogueira, Sonia Regina Mendes, Fernando Setembrino Cruz Meirelles, Rossana Maria Souto Maior Serrano, Maria José Telles Franco Marques e Tatiana Comiotto Menestrina.

<sup>77</sup> Esta pesquisa tem como objetivo a realização de um grande diagnóstico sobre a extensão universitária no Brasil, a partir de uma metodologia organizada pelo grupo da avaliação institucional. Contudo, este trabalho não foi finalizado até o momento.

<sup>78</sup> Estas funções foram retiradas de um quadro comparativo sobre o perfil da extensão universitária de 1995, situada no segundo capítulo do referido projeto.

<sup>79</sup>Retirado do Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil de 2005, situada no segundo capítulo deste documento.



Os sentidos pontuados pelas pesquisas são de extrema importância para pensar a relação que cada universidade estabelece com o entendimento da extensão e seus fazeres, além da própria discussão a ser apontada no coletivo de pró-reitores de extensão. No que se refere ao entendimento e sentido de extensão universitária, o FORPREX pontuou uma definição:

“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”. (Plano Nacional de Extensão, 2001, p.29-30)

Importa sinalizar que, neste exemplo, a proposta de extensão apontada traz a perspectiva da troca entre saberes que serão sempre valorizados num movimento híbrido de dentro e para fora da universidade. A “via de mão-dupla” surge de forma mais propícia a assegurar uma liberdade de conhecimento e experiências à comunidade acadêmica.

A referida concepção esteve presente nos documentos até a publicação do mais recente Plano Nacional de Extensão. Neste documento, o FORPROEX ressalta uma nova definição de extensão amplamente discutida durante 2009 e 2010. Desse modo, essa nova proposta é apresentada como:

“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”. (Política Nacional de Extensão, 2012, p.16)

Esta política explicita que o conceito tem relação com a forma que a universidade se insere na sociedade nos últimos anos, com uma proposta que as transformações ocorrem tanto na universidade quanto na sociedade e a importância em assumir uma postura como prática acadêmica desenvolvida indissociável ao ensino e pesquisa.

Tal perspectiva demonstra a entrada de outros sentidos, como sinalizado na pesquisa comparativa em que a palavra interdisciplinar passa a integrar a cadeia de

equivalência definidora de extensão, desde 2004. Nesse contexto, o debate da interdisciplinaridade se tornou importante para o entendimento e a fixação do sentido de extensão universitária.

Sobre a discussão de extensão e conhecimento, que se insere diretamente no escopo desta pesquisa, o Plano Nacional de Extensão investe em sentidos de conhecimento que circulam na universidade:

“A produção do conhecimento, via extensão, se faz na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade”. (Plano Nacional de Extensão, 2001; p.30)

Essa definição abre pistas interessantes para se pensar sobre outras bases a interface extensão/conhecimento, pois abarca sentidos que estão para além da compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais), já apontando para uma concepção de universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica.

“...considera a extensão como fator essencial na formação dos estudantes das universidades brasileiras. Trata-se de um programa com forte *preocupação acadêmica e com a geração de conhecimentos construídos junto com o saber popular* que propicie o desenvolvimento dos sentidos de cidadania e justiça social”. (BRASIL, 2011 p.15)

O tópico aqui identificado no documento organizado pelo Programa Josué de Castro sinaliza no momento em que a prática acadêmica chamada de extensão se abre como processo importante na formação dos sujeitos e interage com diferentes saberes. É o momento em que parece construir um diálogo em torno de caminhos para democratização. Importa também reforçar que a extensão se revela como esfera dinâmica da universidade, pois é a instância que possibilita constituir essas relações para dentro e para fora da vida acadêmica. Um dos caminhos possíveis é o de intervenção na dinâmica do desenvolvimento da sociedade.

Dentro desses balizamentos, a produção do conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade.

Como descreve o trecho da Política Nacional de Extensão:

“Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática”. (Política Nacional de Extensão, 2012, p. 17)

Essa perspectiva cada vez mais difundida, mas ainda pouco organizada nas estruturas universitárias, também está presente nos debates sobre flexibilização curricular e indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, abrindo pistas para pensar em dois movimentos considerados relevantes para a extensão e difundidos em seus documentos: a interação dialógica e a produção acadêmica.

No que se refere à interação dialógica, o documento da organização e sistematização pontua que está sendo entendida a partir do desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo. Reforça a perspectiva de ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica, que estende à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade. Espera-se uma relação com os movimentos sociais que supere a desigualdade e exclusão.

Todavia, no processo de justificar a ausência da interação dialógica, o discurso apresentado reforça aquilo que está sendo negado de forma veemente no trecho acima como discurso hegemônico da academia:

“Sem a interação dialógica, permitida pelas atividades extensionistas, a Universidade corre o risco de ficar isolada, ensimesmada, descolada dos problemas sociais mais prementes e incapaz de oferecer à sociedade e aos governos o conhecimento, as inovações tecnológicas e os profissionais que o desenvolvimento requer”. (Política Nacional de Extensão, 2012, p.12)

Um dos caminhos ponderados pelo texto da Política Nacional de Extensão sobre caminhos possíveis para não se tornar contradição o que está descrito na interação dialógica, são as metodologias que estimulem a participação e a democratização do conhecimento, evidenciado a participação de não universitários na produção e difusão.

Diante desse perfil, parece profícuo pensar também na apropriação dos sujeitos junto às ações organizadas na universidade, bem como inserir uma perspectiva de extensão para dentro, em que haja participação efetiva da sociedade não apenas como integrantes, mas também protagonistas do processo democrático.

Sobre o eixo da produção acadêmica, o texto sobre a organização e sistematização da extensão pondera que a relação do conhecimento com a universidade reafirma a extensão como processo acadêmico. “Toda ação de extensão deverá estar vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento”. (Extensão universitária: organização e sistematização, 2007; p.18).

Na publicação “Extensão: organização e sistematização”, a perspectiva de que o estudante universitário é protagonista de sua formação, assim como a obtenção de competências necessárias à atuação profissional e de formação cidadã pode ser evidenciada. O debate da formação está voltado para os alunos da universidade. Seria, apenas, esse o público necessário de formação diante do debate da extensão universitária? A formação fica restrita ao conhecimento a ser aprendido por um grupo específico?

Outro ponto relevante, diante de publicações e registros da extensão, são os produtos acadêmicos<sup>80</sup> que fazem parte das produções gerais da universidade, reconhecidos como produção científica.

“Uma das dificuldades de identificação da origem em ações de extensão é que elas são, geralmente, incluídas como produção científica, nos sistemas de registro em uso nas universidades e agências”. (Extensão Universitária, 2007; p.43)

O documento salienta que essa questão deverá ser discutida, para que se possa, por algum instrumento, identificar a produção gerada nas ações de extensão. Há um entendimento que a extensão deveria organizar seu próprio modo de publicar e legitimar

---

<sup>80</sup> A produção do conhecimento é organizada de acordo com as áreas temáticas do CNPq, a saber: Comunicação, Meio Ambiente, Cultura, Saúde, Direitos Humanos e Justiça, Tecnologia e Produção, Educação, Trabalho.

suas produções. O reconhecimento dos trabalhos da extensão em espaços próprios e reconhecidos.

O documento, *A Política de Extensão Universitária*, destaca essa discussão da formação e da publicação acadêmica de forma associada, permeando discussões em que seja inserida a pós-graduação nas ações extensionistas. Embora enfatize a participação dos estudantes, a lógica do conhecimento a ser incorporada nos programas de pós-graduação ressalta a qualificação tanto da extensão quanto dos mestrados, doutorados e especializações. Outra vertente complementar identificada será as produções a partir de atividades e ações da extensão. Os produtos gerados com base em teses, dissertações, livros, artigos sejam tão valorizados quanto filmes, eventos e produções artísticas e culturais.

Vale destacar que o debate sobre o conhecimento acadêmico é de supra importância para o entendimento do que se propõe a universidade no que se refere ao trabalho de extensão. Todavia, no discurso sobre formação e produção acadêmica não é suficiente que seja elevado apenas à participação dos estudantes, mesmo ao incluir a pós-graduação. A busca do processo democrático ocorre em diferentes instâncias e sujeitos, desconstruindo uma perspectiva de hierarquia e poder centralizado.

A título de exemplificação do conteúdo que é reavaliado sistematicamente pelo Fórum e mesmo a pertinência da entrada de outros novos elementos no debate da extensão, trago duas definições de extensão que aqui já foram apresentadas. Mas, diante da inserção de outros elementos podem trazer em suas definições outros sentidos que estão constituídos nos editais do FORPREX de 2011 e 2015:

“Extensão é o processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, orientado pelo princípio constitucional da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa”. (BRASIL, 2011; p.2)

“Entende-se como Extensão o processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, **mediados por alunos de graduação orientados por um ou mais professores**, dentro do princípio constitucional da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa”. (BRASIL, 2015, p. 2, grifos meus).

Os trechos reforçam o entendimento da relação que a extensão propõe entre universidade e outros setores da sociedade, levando-se em conta um processo interdisciplinar onde se articula a indissociabilidade da pesquisa e do ensino. Vale identificar, a partir de grifos pessoais, a entrada do protagonismo do estudante universitário e da importância na participação do corpo docente enquanto orientadores de um processo construtivo. Tal concepção poderia já existir anteriormente, mas nesse momento em que a proposta discursiva traz esses elementos de maneira explícita, propõe-se um ato discursivo diferenciado quanto às participações, legitimando esses sujeitos que se fazem presente.

Nesse contexto, a extensão não passa apenas pela interação e debate de saberes ou ensino e pesquisa, mas provoca a inserção com a formação do aluno, a mediação do professor e a participação da sociedade na composição de universidade e sociedade em que a crítica e a autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento.

Finalizo este capítulo na perspectiva de que foi importante entender os caminhos ocupados pela extensão universitária em torno da sua trajetória histórica, das produções acadêmicas e dos documentos oficiais em prol do debate sobre conhecimento e na procura de caminhos que vislumbrem a democratização da universidade. Esta é uma aposta que tenho buscado ao compreender que a extensão é uma atividade acadêmica da universidade, que produz pesquisa e ensino (relações que não são dissociadas) e que difunde novos saberes pela relação recíproca que o saber universitário mantém com outros setores da sociedade, em que é possível constituir um diálogo com as experiências que se antecedem, as lógicas profissionais das áreas de conhecimentos e a realidade socioeconômica.

No entanto, torno profícuo entender que ao ser alinhado como um setor chamado de extensão, desenvolve determinados projetos. Todavia, sua condição social vai além de um projeto, pois permite impetrar desafios em torno da democratização da universidade e que estas mesmas sociedades e universidades se fazem presente ao *se manterem em extensão*.

## CAPÍTULO IV:

### CONEXÕES DE SABERES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E CURRÍCULO ACADÊMICO.

“A possibilidade de ruptura com o habitual, de estranhamento, é, pois, o passo primeiro para a desfamiliarização de noções que foram naturalizadas” (SPINK & FREZZA, 2004, p.31)

Este capítulo se propõe a dialogar de forma mais próxima com o material empírico. Meu propósito não é o de avaliar o programa *Conexões de Saberes: diálogos entre as comunidades populares e a universidade* (PCS), mas, sim, o de analisar as suas potencialidades como um espaço potente para pensar as lutas pela significação<sup>81</sup> (LEITE, 2010) de um sentido hegemônico de *universidade democrática*.

Ao focalizar a articulação de saberes entre espaços distintos e historicamente hierarquizados – comunidade e universidade – e redimensionar o debate sobre a democratização do ensino superior para além do acesso à cultura acadêmica, evidenciando as disputas em torno de sua definição, este projeto reposiciona as lentes para *dentro* da instituição superior se apresentando, assim, como um campo discursivo profícuo para a análise a que me proponho.

O diálogo com os estudos de David Howarth (2000) contribuiu de forma significativa para o início do enfrentamento com os desafios metodológicos. Afinal, este autor chama a atenção para o fato de a apropriação da Teoria do Discurso na perspectiva pós-fundacional implicar na assunção de uma postura epistêmica que interfere diretamente no tratamento do material empírico. Para Howarth (2000), não há um modelo que sustente um único caminho para realizar uma análise do discurso, mas caminhos para entender e elucidar outras interpretações, a partir da análise de forças políticas e o modo que os atores sociais produzem significações diante da incompletude das estruturas.

“O *objetivo* geral da análise social e política de uma perspectiva discursiva é descrever, entender, interpretar e avaliar cuidadosamente

---

<sup>81</sup> Leite trata de sentidos de juventude/adolescência/escola, pontuando o termo significação — inspirada no neologismo da música de Arnaldo Antunes, *O que swingifica isso?* – como significação de sentidos, a partir dos estudos da teoria discursiva de Laclau Mouffe. Esta discussão teórica foi apresentada no primeiro capítulo desta tese.

objetos de investigação. Apesar da tarefa de compreender e interpretar práticas significantes ser o objetivo geral da análise do discurso, isto não exclui a necessidade de explicação. Explicações são necessárias para dar conta das compreensões incompletas ou enganosas e para descrever os fenômenos em novos termos. Todavia, explicações são estritamente internas ao objetivo de compreender, interpretar e avaliar, e baseiam-se nos conceitos e lógicas da teoria do discurso<sup>xii</sup>". (HOWARTH, 2000, p.15, tradução livre<sup>82</sup>).

Do mesmo modo, Oliveira et ali (2013), a partir do texto *A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação*<sup>83</sup>, explicita que a abordagem teórica desses autores não é uma teoria que busca aplicar um modelo de pesquisa separando discurso subjetivo e mundo objetivo, se constituindo, pois, "em um processo discursivo atravessado por relações agonísticas e de poder que devem ser reconhecidas e levadas em conta no trabalho do analista" (OLIVEIRA ET ALI, 2013, p.5). Nessa perspectiva, a Teoria do Discurso, aqui privilegiada, não pretende ser um espaço de produção de leis universais sobre fenômenos e mudanças sociais. Pelo contrário, ela reconhece que:

"(...) não há conteúdos positivos nas identidades e nos significados, apenas diferenciações relativas, o que traz desdobramentos de relevo para esta reflexão: primeiro, assim se justifica a já referida precariedade e instabilidade de tais identidades e significados (logo, melhor expressos em termos de *identificações* e *significações*); em segundo lugar, essa abordagem implica conceber algum tipo de fechamento sistêmico que permita fixações – semânticas, identitárias – que, ainda que de modo contingente e provisório, possam operar como pontos de referência em tais relações diferenciais". (LEITE, 2010, p.4)

Isso significa que os estudos na pauta da Teoria do Discurso se propõem a compreender e interpretar significados socialmente produzidos, ao invés de procurar

---

<sup>82</sup> As traduções referentes aos capítulos 6 e 7 do livro *Discourse* (HOWARTH, 2000), utilizados neste capítulo, foram traduzidos no âmbito de estudos internos do GECCEH, pelos doutorandos Érika Elizabeth Vieira Frazão e Vítor Andrade Barcellos.

<sup>83</sup> Vale destacar que Oliveira et ali (2013) abordam uma discussão importante acerca da dimensão metodológica da Teoria do Discurso. Os autores sinalizam que ainda são escassos os trabalhos que assumem explicitamente essa reflexão metodológica, dificultando a utilização de uma proposta consistente dos recursos conceituais do pós-estruturalismo na interface com a empiria na área educacional. Também enfatiza que essa perspectiva teórica inibe uma projeção dialógica com outras tradições de pesquisa, na medida em que os critérios ainda não são precisos e o desenvolvimento de pesquisas que investem nessa junção ainda não apresenta uma qualidade e orientação explícita, especialmente quando envolve orientações qualitativas.



explicações causais objetivas. O nível de exigência e rigor analítico desta estrutura teórica se traduz, por sua vez, no exercício da crítica racional sobre os próprios fundamentos que é todo tempo retroalimentada junto às justificativas de escolhas dos caminhos metodológicos.

Ressalto a partir de Oliveira et ali (2013) minha opção por pensar em uma possível metodologia<sup>84</sup> que se denomina *articulação como modelo de relação* que permite compreender, de forma ativa e implicada, as formulações teóricas e a realidade social. Uma vez que não há como traçar uma relação de exterioridade rígida, esta perspectiva analítica se aproxima de uma proposta em que as relações são construídas e deslocadas de forma contínua em processos hegemônicos, de modo que o ato discursivo, reconhecido como científico, é uma das formulações possíveis dentre outros enunciadores. Nesse caminho, a articulação se compreende como “a seriedade e confiabilidade das informações produzidas; a honestidade intelectual e o compromisso acadêmico das pesquisadoras/es; ou a coerência, a profundidade e o alcance das teses, interpretações e argumentos apresentados”. (idem, p.18)

Essa é a proposta metodológica que parece melhor se aproximar dos estudos aqui realizados. Nessa mesma direção, concordo com Gabriel (2013c) quando esta autora afirma que:

“a sustentação da aposta na abordagem discursiva na perspectiva aqui privilegiada mobiliza o argumento do rigor relacionado menos ao método escolhido do que à adequação da escolha da interlocução teórico-metodológica ao problema de pesquisa construído. Isso significa que a potencialidade de uma abordagem metodológica não se define em si, mas que sua “positividade” é relacional, isto é, depende das questões formuladas, que por sua vez carregam e falam dos “perigos” identificados, das demandas que atravessam e/ou constituem o presente no qual elas são formuladas. Relacional e contingencial, qualquer abordagem teórico-metodológica transpira os ares do tempo presente na qual ela é formulada”. (GABRIEL, 2013c, p.3)

---

<sup>84</sup> O referido autor trabalha com quatro modelos que se diferenciam nas suas argumentações: *orientada ao problema* (amplia a compreensão do problema de modo a reconhecer suas relações com as lógicas e processos sociais mais amplos), *retroductivista* (enuncia as condições que seriam necessárias para tornar possível a ocorrência de determinado fenômeno, sem se ocupar de um modelo totalizante da realidade social), *unidade explicativa ou autointerpretação contextual* dos sujeitos (cada sujeito ou grupo social constrói, de forma intersubjetiva, sua própria interpretação do mundo) e a própria *articulação como modelo de relação* trabalhada no texto.

A partir desse entendimento de ordem metodológica, organizei esse capítulo em torno de quatro momentos. No primeiro momento, *Conexões de Saberes: um texto político*, onde apresento a trajetória desse programa procurando apontar os caminhos trilhados até ser assumido como discurso produzido no contexto do que Stephen Ball (1998, 2001, 2011) nomeia *contexto de produção*<sup>85</sup>. No segundo momento, *Conexões de Saberes como acervo empírico*, apresento o material ao qual tive acesso sobre o programa, pontuando a pertinência deles na construção desse trabalho. Ainda nesta seção apresento, em linhas gerais, a ferramenta *corpógrafo* utilizada para sistematização e organização dos fluxos de sentidos da interface extensão-conhecimento mobilizado no âmbito do PCS. No terceiro momento, explicito os critérios a partir dos quais organizei o conjunto de textos em função das escolhas metodológicas explicitadas. Refiro-me particularmente à *epistemologia das demandas*, tal como proposto por Retamoza (2009), destacando a potencialidade da categoria Demanda na composição e organização do acervo textual do Programa Conexões de Saberes. No quarto momento, exploro os mecanismos discursivos mobilizados no processo de hegemonização do sentido das interfaces extensão universitária, conhecimento e currículo acadêmico, a partir da análise do material empírico.

#### 4.1 - CONEXÕES DE SABERES: UM TEXTO POLÍTICO

“Desde o início, colocamos a representação de estudantes e a pretensão de estar formando um fórum nacional de estudantes para criar um movimento que mudasse a Universidade. Então, isto estava no desenho inicial. Então, esse foi o formato: forte peso na questão nacional, respeitando as diferenças locais. Então, nós tivemos um nome próprio Conexões de Saberes, camiseta específica, nos criamos uma marca e uma identidade “conexistas”. (coordenador geral do Projeto Conexões de Saberes e diretor do Observatório de Favelas).

---

<sup>85</sup> Stephen Ball, nas interlocuções e articulações, nos múltiplos contextos que configura o que ele chama de “ciclo de políticas” abre pistas para pensar de forma articulada as perspectivas micro e macro na análise sobre as políticas educacionais para além do controle estatal. Desse modo, nomeia esses contextos como influência, produção e prática. O primeiro é o “contexto de influência”, onde são construídos os discursos políticos e definidas as iniciativas políticas. Neste contexto, aparecem as disputas tanto de quem irá influenciar quanto dos objetivos e finalidades da educação, tendo atuação fundamental as redes sociais em torno do governo e/ou partidos, agências multilaterais e governo de outros países que mantêm referências políticas. O segundo, “contexto de produção” dos textos curriculares, tem uma relação direta com o primeiro contexto por ser constituído pelo poder central, e direciona as ações para as realidades específicas. E o terceiro corresponde ao “contexto da prática”, onde as definições são reinterpretadas, reformuladas, e adaptadas às condições dessas realidades específicas. Esse processo de reinterpretação, e recontextualização é, também, incorporado pelos dois primeiros contextos citados, o que salienta o caráter circular dos discursos.

O projeto *Conexões de Saberes: diálogos entre as comunidades populares e a universidade* foi implementado em dezembro de 2004 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC<sup>86</sup>). Vale ressaltar que o PCS, tal como configurado no primeiro documento com o referido nome do Projeto Conexões de Saberes que sela a parceria com o MEC, surge de um movimento de expansão de uma ação elaborada no contexto da prática (BALL, 1998, 2001) de uma organização não governamental. Com efeito, esse projeto tem como origem uma experiência desenvolvida no âmbito de uma OSCIP<sup>87</sup>, voltada para o desenvolvimento de atividades nas comunidades populares em parceria com as universidades.

Essa organização não governamental opera em seus projetos e ações com a ideia de tecnologia social, tendo entre suas linhas de trabalho a discussão de comunidade popular, territórios e juventude que são inserindo em projetos de democratização dos espaços públicos e da própria cidade na interface com cinco eixos<sup>88</sup> de atuação. Diante dessas vertentes de atuação, em especial o eixo da educação<sup>89</sup>, estabelece parcerias com universidades e instituições públicas, no maior propósito de formular e articular metodologias que incidam sobre políticas públicas de superação das desigualdades socioeconômicas e da promoção da cidadania.

---

<sup>86</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação. A Secad foi criada sob o mandato do ministro da educação Tarso Genro como uma secretaria que atende diversos públicos e diversas questões: jovens e adultos de baixa escolaridade (inclusive analfabetos), questões da educação do campo, educação indígena, educação quilombola, relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental. Era pautado por uma agenda considerada de enfrentamento das desigualdades com intensivo diálogo com os movimentos sociais que se faziam presentes nesta secretaria. Em 2012, o órgão passa a ser denominado Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que hoje tem como secretária Macaé Maria Evaristo dos Santos, ampliando seu atendimento para inclusão social, diante do objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade; à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.

<sup>87</sup> Criado em 2001, o Observatório de Favelas é, desde 2003, uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), com sede no Complexo da Maré, na cidade do Rio de Janeiro e atuação nacional. O Observatório de Favelas é uma organização social de pesquisa, consultoria e ação pública dedicada à produção coletiva do conhecimento e a proposições sociais e políticas sobre as favelas e fenômenos urbanos, na promoção de uma cidadania participativa.

<sup>88</sup> Os cinco eixos temáticos são: educação, direitos humanos, cultura e artes, políticas urbanas e comunicação social.

<sup>89</sup> As últimas experiências do eixo educação, no Observatório de Favelas, esteve voltado para três projetos, a saber: *Mediação sociocultural do trabalho dos tutores* a partir da formulação e implementação de uma tecnologia social que permita a criação de redes institucionais de prevenção e atendimento aos conflitos e situações de violência na rede escolar; Projeto Novos Saberes como um curso preparatório para a entrada de graduados de origem popular em mestrados e doutorados acadêmicos, nas áreas de ciências humanas; e o próprio Projeto Conexões de Saberes.

Nos projetos desenvolvidos pelo Observatório de Favelas participam professores universitários e da educação básica, pesquisadores de diferentes instituições e estudantes vinculados a instituições acadêmicas e organizações comunitárias de variadas ordens. Na sua organização são mais de 70 pessoas atuando, e outras 500 participando de formações. O Observatório das Favelas, a partir dos seus eixos de atuações e mais de 15 projetos em diferentes áreas, organiza suas ações por meio de *Redes Sociopedagógicas locais*, em que a articulação e formação continuada de jovens possam se tornar experiências a serem replicadas de alguma forma pelo protagonismo e reelaborações organizadas pelos próprios jovens.

Segundo seus mentores, a formulação da Rede de Pesquisadores Universitários de Espaços Populares e, conseqüentemente, do Programa Conexões de Saberes foi pensada a partir do debate em torno do crescente processo de acesso dos grupos sociais populares à escolarização, o que provocou, na primeira década do século XXI, um forte impacto sobre o ensino médio, assim como gerou um aumento da demanda dos estudantes de origem popular por vagas nas universidades, como explicita a fala, abaixo, do fundador do programa.

“...Nós criamos o primeiro projeto desse programa do Observatório, a RUEP é a Rede de Universitários de Espaços Populares. A intenção era que a gente pudesse criar núcleos, pudesse dar uma base de sustentação a jovens que estivessem já na Universidade para que eles produzissem. Então, nós criávamos um núcleo com a sala, telefone e internet – que naquela época era raridade nas favelas – uma minibiblioteca e uma bolsa para eles estudarem”. (coordenador geral do Projeto Conexões de Saberes e diretor do Observatório de Favelas<sup>90</sup>)

Esse aumento gradativo e regular do número de candidatos às universidades públicas revela a progressiva difusão de uma estratégia de garantia de permanência escolar entre os jovens dos setores populares. O diploma universitário, como requisito para a garantia ou melhoria da posição social, no quadro de democratização do acesso ao ensino superior, passou a ser considerado uma possibilidade concreta para os jovens das periferias e favelas. No processo, colocou-se de forma candente desafios como a garantia da permanência desses alunos no sistema escolar, a melhoria da qualidade do

---

<sup>90</sup> Mais abaixo, explicito sobre as entrevistas realizadas. Todavia, ao ir construindo o histórico do Programa Conexões de Saberes, considere importante fazer a mediação com as falas e entrevistas, tendo em vista que procurei trabalhar com a empiria ao longo da tese.

ensino e o maior compromisso social das instituições educacionais de nível superior, em especial as públicas.

Inserido no movimento político mais amplo, intensificado a partir dos anos 1990 e impulsionado pelos efeitos das demandas sociais que passaram a interpelar a universidade, como discutido no segundo e terceiro capítulos, o PCS incorpora o discurso da (re)construção de uma universidade capaz de contribuir no atendimento das demandas centrais de grandes parcelas da população como um elemento fundamental do processo de democratização da educação brasileira e melhoria de sua qualidade. Para isso, fazia-se necessário desenvolver ações, no interior da universidade, que tivessem como alvo preferencial jovens de origem popular que nela chegavam, de forma cada vez mais massiva. Não é, por acaso, que identificar seu perfil, diagnosticar suas características socioculturais e econômicas, incorporá-los ao mundo acadêmico de forma protagonista, e, principalmente, estimular seu envolvimento em ações coletivas em seus territórios de origem passaram a ser alguns dos objetivos centrais desse projeto.

Importa sublinhar que esse desenho inicial do Programa Conexões de Saberes traduzia um entendimento de democratização do ensino superior presente nos debates políticos da última década, que pode ser sintetizado na formulação que se segue:

“Para a criação do novo é preciso considerar o que temos e avançarmos para o que desejamos/precisamos. Em outras palavras: anúncio à hipótese de que parece pouco provável o êxito de uma política de popularização do ensino superior feita *para* as classes populares. Por isso, entendo que é preciso construir *com* as classes populares esse novo cenário”. (PEREIRA, 2011, p.66).

É, portanto, nesse cenário político, que este projeto chega ao Ministério da Educação, em um momento político favorável para as organizações não governamentais junto ao poder público, permitindo estabelecer uma parceria que legitimasse e assumisse o apoio institucional e financeiro necessário para a sua ampliação e recontextualização nos espaços das diferentes instituições de ensino superior. A interlocução do MEC e Observatório de Favelas ocorre com as instituições universitárias a partir da extensão, pois era um caminho onde cabia a interlocução com a sociedade civil e que a própria extensão pudesse também ponderar outras formas de pensar a respeito da universidade.

“Desde o início, a gente reforçou que seria um projeto via extensão. O que deu muito certo por um lado e que provocou diversos problemas

por outro. Via extensão porque a gente queria reforçar a extensão, politicamente interessava fortalecer lá. Segundo, porque, na época, o secretário da SESu tinha sido muito crítico à extensão quando foi reitor na universidade e destruiu todos os programas de extensão na época. Tinha uma visão muito tecnocrática da universidade, muito elitista da universidade, em nossa opinião. Nesse sentido, a gente começou a trabalhar com um programa que estivesse articulado com as Pró-Reitorias, mas articulado à produção de conhecimento, à formação e a uma ação em dois campos de extensão, nas favelas e na universidade. A gente pensava a universidade como um espaço em que deveria haver democratização do conhecimento e, principalmente, desse acesso e da permanência”. (coordenador geral do Projeto Conexões de Saberes e diretor do Observatório de Favelas).

Importa sublinhar dois aspectos importantes relacionados à parceria entre o MEC e OSCIP. O primeiro aspecto diz respeito ao papel atribuído, nesse projeto, aos estudantes de origem popular no processo de democratização das universidades públicas. De acordo com a coordenação geral do programa, o Conexões de Saberes foi pensado como um projeto que pudesse ampliar tanto a relação entre a universidade e as comunidades populares, quanto a troca de saberes entre esses dois territórios. A ideia era explorar, acadêmica e politicamente, a dupla inserção territorial – na comunidade e na universidade – desse novo sujeito social que passa a frequentar as salas de aula das universidades públicas de nosso país.

“A dimensão dos resultados do Conexões que hoje são as discussões de cotas dentro das universidades, o ingresso mais democrático nas universidades públicas. Hoje, as políticas de permanência dentro das universidades não que seja fruto do Conexões exclusivamente, mas num processo coletivo isso é importante”. (coordenador do Projeto Conexões de Saberes, da UFPA)

O reconhecimento dos efeitos políticos da presença, na cultura universitária, desse novo perfil social do estudante de origem popular é, sem dúvida, um aspecto crucial para o desenho e a implementação desse projeto no âmbito das universidades. Com efeito, o sentido de *democratização* do ensino superior fixado no Programa Conexões de Saberes amplia o entendimento desse termo pela ênfase atribuída à permanência do estudante universitário de origem popular (EUOP). “Seja pelo viés das condições objetivas seja pela natureza da formação que lhe era endereçada, o Programa Conexões de Saberes mostrou desde o início uma preocupação em articular a inserção dos EUOPs e

formação acadêmica e política em uma mesma cadeia discursiva definidora de permanência com qualidade".

É, pois, nessa perspectiva que, no desenho global do projeto, coube aos universitários selecionados em cada instituição de ensino superior construir diagnósticos no interior de suas instituições sobre as condições socioeconômicas e pedagógicas dos alunos de origem popular e desenvolver diagnósticos sociais e ações solidárias em comunidades populares. A leitura dos objetivos desse projeto, explicitados no edital de 2009, confirma a ênfase na formação dos estudantes.

“I. Ampliar a relação entre a universidade e os moradores de espaços populares, assim como com suas instituições;

II. Criar estruturas institucionais e pedagógicas adequadas à permanência de estudantes de origem popular na universidade e à democratização do acesso ao ensino superior;

III. Aprofundar a formação dos jovens universitários de origem popular como pesquisadores e extensionistas, visando sua intervenção qualificada em diferentes espaços sociais, em particular, na universidade e em comunidades populares;

IV. Coletar, sistematizar e analisar dados e informações sobre a estrutura universitária e as condições de acesso e permanência dos estudantes universitários de origem popular nos cursos de graduação;

V. Estimular a formação de novas lideranças capazes de articular competência acadêmica com compromisso social”.

O programa oferecia aos estudantes bolsas para que, de um lado, protagonizassem ações de ensino, pesquisa e extensão em comunidades populares e, por outro, se inserissem em atividades acadêmicas de avaliação e proposição de políticas de acesso e permanência nas universidades públicas direcionadas aos estudantes de origem popular que valorizassem suas trajetórias e os saberes daí decorrentes. Afinal, desde sua criação, o Programa Conexões de Saberes procurou,

“Por um lado, estreitar os vínculos entre as instituições acadêmicas e as comunidades populares e, por outro lado, melhorar as condições objetivas que contribuem para os estudantes universitários de origem popular permanecerem e concluírem com êxito a graduação e pós-graduação nas universidades públicas”. (Secad/MEC, Observatório de Favelas, 2009, Prefácio).

Essa intencionalidade pode ser observada no texto abaixo postado no site do MEC sobre o PCS:

“Ao ingressar no Conexão de Saberes, o universitário assiste a aulas de inclusão digital e política, recebe informações sobre metodologia de pesquisa e extensão e ganha uma bolsa de iniciação científica de R\$ 300 mensais. Em contrapartida, desenvolve atividades em diversos programas. Entre eles, o Escola Aberta, pré-vestibular para alunos de baixa renda em comunidades quilombolas ou indígenas. O estudante também participa da promoção de ações sociais e de saúde, especialmente para crianças e adolescentes, como prevenção ao uso de drogas e gravidez na adolescência.” (site<sup>91</sup> do Ministério da Educação)

Interessante observar, contudo, que a leitura do extrato acima também aponta que essa preocupação e intencionalidade estava atravessada por outros fluxos de sentidos de *jovens oriundos de classe populares*, que marcaram igualmente a execução deste projeto e seus efeitos no deslocamento dos sentidos de democratização. Um dos méritos deste programa é o fato de trazer à tona um debate central sobre o perfil do universitário e seu papel protagonista no processo de democratização das instituições do ensino superior. Quem é hoje o aluno das universidades públicas? De que modo a entrada do estudante de origem popular contribui pensar sobre o perfil do acadêmico e as demandas do presente que não figuram mais as questões apenas econômicas, mas do próprio conhecimento que circula na universidade?

Relacionada diretamente com a expansão dos pré-vestibulares comunitários, desde os anos 1990, a emergência desses novos sujeitos sociais, até então historicamente excluídos da cultura universitária, produz efeitos significativos no cotidiano acadêmico, se apresentando como verdadeiros desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos que estão na base das formulações mais recentes sobre política estudantil e ações afirmativas.

O que estava em jogo era pensar de forma articulada *acesso e permanência*, com qualidade, de estudantes universitários vindos de outras classes sociais, moradores de favelas e espaços populares, portadores de suas próprias histórias e subjetividades, movidos por outros desejos que permite subsidiar as políticas públicas. Tratava-se de enfrentar essas questões menos em termos de assistência a ser prestada do que de

---

<sup>91</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12359&Itemid=716](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12359&Itemid=716)  
Acesso em 25/07/2011.



direitos a serem garantidos. Dito de outra maneira e fazendo uso das próprias palavras de um estudante de origem popular, bolsista do Programa Conexões de Saberes em uma das IES quando solicitado a expressar suas primeiras impressões sobre a universidade que o acolheu: trata-se de fazer com que esses estudantes se sintam convidados, ao invés "de penetrar nessa festa". Nesse contexto, esse projeto permitiu outra abertura intelectual para o enfrentamento do desafio da construção de espaço universitário democrático, conforme sinalizado por Santos e Gabriel:

“Importa sublinhar que o entendimento de democratização das universidades públicas veiculado pelo PCS amplia essa noção na medida em que no seu desenho institucional, para além da defesa do acesso, fica evidente a importância igualmente atribuída à questão da permanência que por sua vez mobilizava sentidos de conhecimento que circulam e é legitimado nas universidades”. (SANTOS e GABRIEL, no prelo, p.9)

O segundo aspecto diz respeito ao papel desempenhado pela extensão na concretização dessa parceria. Inserido administrativamente no âmbito da extensão universitária, este projeto contribui para reafirmar o significado dessa vertente acadêmica como locus de formulação de políticas acadêmicas com potencial de subverter a cultura universitária hegemônica, tal como foi discutido no segundo capítulo desta tese.

Para articular a construção do Programa Conexões de Saberes, foi importante a atuação da Secad/MEC na parceria com o Observatório de Favelas junto aos decanatos e pró-reitorias de extensão, com as equipes locais do programa e o ao Fórum de Estudantes de Origem Popular<sup>92</sup>. Como um projeto de extensão universitária, a verba era repassada para a universidade sobre a gerência dessa instância acadêmica,

---

<sup>92</sup> O Fórum de Estudantes de Origem Popular foi pensado para ser um espaço nacional que vislumbra proposições e formulações políticas em torno dos estudantes de origem popular, no que se dedica às questões que envolvem ingresso e permanência com qualidade na universidade, no que se refere à democratização da universidade pública. Diante dessa grande temática, há o desdobramento em outros temas e grupos de trabalhos, a saber: implementação de Políticas Públicas de Ações Afirmativas; Assistência Estudantil; Política Educacional Anti-Racista (implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008); Extinção do vestibular como processo de acesso a universidade; Redefinição dos Conteúdos Acadêmicos de Ensino Pesquisa e Extensão; Revisão de Programas Federais como: Reforma Universitária, REUNI, PROUNI. Todas essas temáticas fazem parte da agenda propositiva e política do fórum para dentro do Programa Conexões de Saberes. Este fórum é autônomo, organizado pelos estudantes e busca articular universitários com origens sociocultural e econômica análogas, e simpatizantes, independente de sua participação nas ações do Programa Conexões de Saberes. Não há vinculação específica entre as instâncias do programa e as formadas pelos estudantes em sua organização direta.

contribuindo para fortalecer a mesma no interior da IFES em sua relação com as atividades de ensino e de pesquisa.

“A extensão era a relação dentro da universidade, na relação com a sociedade civil, na relação com o coletivo de estudantes e na relação com a pesquisa também... Começa a perceber que a extensão tem outra conotação também, que pode ser pesquisa, trazer o elemento da pesquisa para o interior da extensão. O conexões é um programa integrado de ensino e pesquisa de extensão que está sendo revisto no projeto pedagógico da faculdade... É uma experiência singular no campo da extensão universitária, no campo das ações de uma universidade pública”. (coordenador do Projeto Conexões de Saberes, da UFPA).

O Programa Conexões de Saberes passa a ser visto, no plano das IES, como uma ação da extensão universitária, vinculada às Pró-Reitorias de Extensão das Universidades Federais. Para sua operacionalidade dentro de cada universidade parceira, o PCS se organizou em torno de uma coordenação geral, coordenador temático e formadores junto ao grupo de estudantes que chegavam, em média, a 40 bolsistas por universidade. Essa composição da equipe na universidade gerou uma maior diversidade e desafios na execução das ações.

A leitura do documento de referência de 2007 e dos projetos nacionais institucionais de 2007 e 2008 apontam que, em seu desenho inicial, o PCS foi estruturado em três eixos de ação, a saber: eixo Institucional, de Formação e Comunitário. Importa salientar que cada eixo foi sendo recontextualizado nas diferentes instituições de forma independente e entrelaçado às demandas das universidades que instituíam a partir das realidades locais. Desse modo, é possível pontuar que não há um modelo de gestão a partir desses eixos, mas movimentos que foram importantes para se criar entendimentos sobre o trabalho desenvolvido em instituições de ensino superior.

O eixo *institucional* concentrava as ações que incidiam na busca pela transformação da própria universidade, pela democratização do acesso e da permanência, a possibilidade de ressignificar o que está sendo entendido hegemonicamente como cultura universitária. Alguns exemplos: a participação dos estudantes em congressos e seminários científicos apresentando questões e experiências a partir do Programa Conexões de Saberes. Nesse eixo, se incluíam, também, ações de fortalecimento da relação com a extensão com o intuito de propiciar e consolidar o processo de institucionalização do projeto para dentro da instituição.

Outro eixo é o de formação, central na perspectiva do Programa Conexões de Saberes, que consiste na formação dos estudantes como pesquisadores na extensão, visando à dinâmica de trabalho sem espaços populares, sendo eles próprios jovens de origem popular. O diferencial do Programa Conexões de Saberes, nesse sentido, é fazer do estudante de origem popular o mediador da relação, a partir da construção das ações que vão ser implementadas na parceria entre a universidade e a comunidade. Exemplo de ações no eixo de formação foi a organização de cinco seminários nacionais do PCS, onde é possível ter alguns materiais impressos, como convite, folder e texto de apresentação. Mas não há material sistematizado, conforme apresentado no II Encontro<sup>93</sup>. Esses movimentos coletivos tinham como meta a interlocução entre diferentes sujeitos e experiências que pudessem contribuir para a construção de projetos democráticos de universidade. Este eixo também foi responsável pelas produções dos livros temáticos organizados a partir dos textos escritos por estudantes e equipe, como o livro Caminhadas dos Estudantes de Origem Popular e os Grandes Temas. Explicitarei melhor o assunto no próximo item sobre o material empírico.

Já o eixo Comunitário consiste nas ações do projeto, protagonizadas pelos estudantes, voltadas para as comunidades populares. Embora este eixo tenha se caracterizado pela heterogeneidade de ações implementadas por diferentes IES envolvidas no projeto, dentre elas a organização e o desenvolvimento de pré-vestibulares comunitários, ele ocupou um lugar de destaque, sendo uma vez adotado em quase todas as universidades. Outro exemplo de atividades, nesse eixo, que teve uma repercussão entre as demais IES foi a estratégia implementada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que optou por não ter uma ação de extensão específica do Programa Conexões de Saberes, mas, sim, distribuir os bolsistas por diversas atividades de extensão que já estavam sendo desenvolvidas pela universidade.

Para mais esclarecimentos sobre a dimensão política do Programa Conexões de Saberes, na estrutura do MEC, descrevo quatro momentos que identifiquei como uma

---

<sup>93</sup> O II Seminário Nacional, realizado em novembro de 2006, mobilizou as universidades a fim de participarem das discussões organizadas em 28 grupos temáticos, a partir de quatro grandes temas, a saber: representação dos espaços populares; desigualdade e diferença; práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade e juventude e políticas públicas. Esse seminário realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, mobilizou mais de 2 mil pessoas, entre estudantes, coordenadores dos projetos, representantes do MEC e o Observatório de Favelas, pró-reitores, funcionários das universidades, colaboradores do PCS e pessoas articuladas aos movimentos sociais, parceiros como pré-vestibular comunitário.

forma de dar organicidade à trajetória de institucionalização do PCS. Tais movimentos onde identifique potencialidades e fragilidades são também caminhos para dar inteligibilidade ao texto, sem contrariar o quadro teórico aqui privilegiado:

O primeiro momento corresponde à criação da Secad, no final de 2004, sob a direção do então secretário Ricardo Henriques, quando o Programa Conexões de Saberes – tendo em vista que já havia sido realizada uma experiência exitosa com duas IES (UFF e UERJ) sob a coordenação do Observatório de Favelas, como anteriormente mencionada – foi identificado como um projeto pioneiro e importante para afirmar o debate sobre democratização na universidade pública. Nesta ocasião, foi estabelecida uma parceria piloto com cinco universidades. De acordo com a reportagem no site do Observatório de Favelas<sup>94</sup>:

“A partir da experiência do Observatório, o Ministério da Educação (MEC) criou o programa “Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares”, que foi implantado neste primeiro semestre em cinco universidades federais: a do Rio de Janeiro (UFRJ), a Fluminense (UFF), a de Minas Gerais (UFMG), a do Pará (UFPA) e de Pernambuco (UFPE). O programa será monitorado e assessorado pelo Observatório de Favelas”. (Observatório de Favelas, 20/06/2011)

A primeira reunião dos cinco coordenadores, em Brasília, foi em novembro de 2004, com intuito de regularizar o processo burocrático e financeiro. Uma segunda reunião, em dezembro do mesmo ano, além da presença dos coordenadores, teve a participação dos Pró-reitores de Extensão e então ministro da Educação<sup>95</sup> que confirmaram a parceria e importância do programa nas universidades. Conforme aponta os escritos que faziam parte da memória da reunião o PCS, significada como:

“Uma relação inovadora e democrática entre a universidade e a sociedade. A universidade tem uma função estruturadora e socializadora do saber e profundo compromisso com as classes populares” (memória da reunião nacional, 15/12/2004<sup>96</sup>).

---

<sup>94</sup>Disponível em: [http://www.observatoriodefavelas.org.br/noticias\\_antigas/noticias/3967.php?id=3967](http://www.observatoriodefavelas.org.br/noticias_antigas/noticias/3967.php?id=3967)  
Acesso em 20/06/11.

<sup>95</sup>Na época, o ministro da Educação em exercício era Tarso Genro.

<sup>96</sup> Esta é a memória da reunião realizada em 15/12/2004, preparada por Luis de la Mora, UFPE, e revista por Jailson de Souza e Silva, da Articulação Nacional/MEC. Esta reunião foi realizada no MEC, em Brasília, e contou com a presença do ministro da Educação, Tarso Genro; Ricardo Henríquez, secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Marlene Rodrigues de Freitas, reitora em

Em maio de 2005, essas cinco primeiras universidades vieram se juntar a outras nove, a saber: UFAM; UFCE; UFPB; UFBA; UFMT; UnB; UFES; UFPR e UFRGS. Estas nove universidades precisavam definir o que seria o projeto na instituição que representavam, com intuito de iniciar sua implementação no segundo semestre daquele mesmo ano. As cinco primeiras universidades fizeram uma apresentação do que tinham sido feito até então, o que incluíam relatos de debates e acordos pactuados sobre o processo seletivo<sup>97</sup>. Ao longo desse processo surge interesse de outras universidades, e aparecem mais demandas para integrarem o PCS, por parte das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a partir das suas respectivas pró-reitorias de extensão.

O segundo momento do programa foi marcado pela parceria financeira e política com o Programa Escola Aberta<sup>98</sup>, cujo objetivo principal era o combate à violência e a promoção de uma cultura da paz, por meio da utilização de espaços públicos como o das escolas. Para tal, esse projeto incentivava a abertura de escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, localizadas em regiões urbanas que possuíam vulnerabilidade social, para toda a comunidade nos finais de semana.

---

exercício da UFPA; Mário Portugal Pederneiras, secretário executivo do SESu/MEC; Antônio José dos Santos Pessanha, vice-reitor da UFF; Marco Antônio Farias, pró-reitor de extensão da UFRJ e presidente do Fórum de pró-reitores de extensão; Edson Corrêa, pró-reitor de Extensão da UFMG; Ascendino Flávio Dias e Silva, do CECINE/UFPE. Este documento faz parte do acervo de memória do Observatório de Favelas.

<sup>97</sup>Os processos seletivos nas universidades eram organizados a partir de critérios pactuados entre os coordenadores dos projetos que construíam entendimento a partir de pesquisas nas próprias universidades. Tal movimento possibilitara que a categoria estudantes de origem popular, pudesse ser organizada no âmbito nacional, com base nos quesitos: renda, origem social, ser oriundo da escola pública, serem filhos de pais sem qualquer escolaridade, a questão étnica e a questão de algum engajamento social. No entanto, o estudante de origem popular, é assumido como um termo impreciso e ambíguo, por parte da coordenação executiva, já que era importante serem consideradas as especificidades locais e ponderar certos critérios. Por exemplo, a ideia de origem popular no Rio de Janeiro não é a mesma do que a de origem popular na região norte do país. A questão do negro, na Bahia, sempre apareceu muito forte e a indígena também na região norte.

<sup>98</sup> O Programa Escola Aberta foi criado em 2004 e desenvolvido em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, localizadas em regiões urbanas com vulnerabilidade social, para toda a comunidade nos finais de semana. A parceria resultou no *Programa Conexões de Saberes com Escola Aberta*, que foi coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad); pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Observatório de Favelas (OF-RJ); e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Os objetivos principais dessa parceria foram: articular a vivência do aluno da universidade de origem popular com as comunidades, aliando à formação de universitários o comprometimento sociopolítico com a comunidade, e desenvolver, nas unidades escolares, oficinas pedagógicas visando a atender à demanda da escola e comunidade do entorno, contribuindo para a diversificação e qualificação das ações oferecidas durante o final de semana.

A ideia era transformar o espaço escolar em palco para construção e exercício da cidadania: um espaço de construção da cultura de paz; de respeito às diversidades étnicas, religiosas, linguísticas, de gênero, classe social e orientação sexual; da solidariedade, da autonomia, da sustentabilidade ambiental e do trabalho como forma de transformação do ser humano e da sociedade. Ao oferecer espaços de lazer, cultura, entretenimento e formação inicial para o trabalho sob a forma de oficinas, o referido programa também pretende ampliar o diálogo, a cooperação e a participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas. Afinal, conforme descreve o trecho abaixo:

“A ideia é tornar as escolas públicas de educação básica espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades complementares às ações educacionais, nos finais de semana, melhorando a qualidade da educação, contribuindo para a construção de uma cultura de paz, reduzindo os índices de violência e aumentando as oportunidades de emprego aos jovens, sobretudo àqueles em situação de vulnerabilidade social. Oficinas e atividades de lazer, esporte, educação e cultura serão oferecidas aos alunos e à comunidade, transformando a escola em ambiente aberto à criatividade, ao convívio pacífico e à aprendizagem permeada pelas práticas culturais e esportivas.” (Manual Operacional do Programa Escola Aberta, 2005; s/p.)

A parceria dos programas representou uma estratégia política e financeira, adotada pela coordenação geral do PCS para satisfazer as demandas de sua ampliação em mais IFES. Como resultado, temos a expansão do projeto para uma grande parte dos estados do país: 12 instituições ingressam no PCS, em 2006, e outras sete universidades, em 2007/2008.

O quadro a seguir, contendo dados oficiais sobre o Programa Conexões de Saberes<sup>99</sup>, entre 2004 e 2008, traduz quantitativamente essa expansão:

<b>Quadro 2</b>	Universidades	Bolsistas
2004 (piloto)	5	75

<sup>99</sup>Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12360&Itemid=714](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12360&Itemid=714)

Acesso em 02/08/2012.

2005	14	210
2006	26	520
2007	31	775
2008	33	2.200

Referência: Dados registrados no site do MEC.

Essa parceria, com outro programa do MEC, não acarretou mudanças na estrutura original do programa, mas trouxe desafios que tiveram que ser enfrentados tanto pela coordenação nacional quanto pelas diferentes coordenações locais<sup>100</sup>. Entre esses desafios, destacam-se o acréscimo de estratégias de ação, como, por exemplo, as relacionadas à ampliação do escopo das temáticas que passa incluir debates acerca da escola, da educação básica e do ensino público.

“O Projeto Conexões de Saberes com o Escola Aberta tem por princípio a atuação de forma integrada em redes, com isso o espaço escolar passa a ser importante para a produção do conhecimento e pode tornar possível a compreensão da escola como rede sócio-pedagógica. O principal objetivo deste projeto é articular a vivência do aluno na Universidade com as comunidades, aliando à formação de universitários de origem popular o comprometimento sócio-político com a comunidade que se dará por meio da implementação de oficinas. Assim, pretende-se fortalecer a relação escola-comunidade-universidade, para com isso promover a troca de experiências e estimular a participação dos segmentos representativos da comunidade, garantindo a participação social e a continuidade da ação”. (SANTOS e MASSENA, 2007, p.4)

Outra questão importante sobre a qual a parceria com o Escola Aberta amplificou diz respeito à gestão do programa. Como já mencionado, a gestão do PCS era feita por uma coordenação executiva composta por coordenadores das IFES e participação ativa de representantes do Observatório de Favelas e do MEC que se encontravam pelo menos duas vezes ao ano, para alinhar os sentidos que precisavam ser comuns ao

<sup>100</sup> Para as coordenações locais foi importante pactuar a relação junto às secretarias municipais e estaduais dos Estados, especialmente pela entrada dos estudantes no espaço escolar para o desenvolvimento de oficinas que se transformavam em espaços de diálogos com a comunidade escolar.

programa. Com a expansão, isso significava cerca de 40 pessoas reunidas, discutindo políticas públicas em prol da democratização do ensino superior. Até o primeiro semestre de 2007 foi considerado um projeto âncora da Secad, e institucionalmente bem visto e intencionado.

A parceria com o Programa Escola Aberta, ao propiciar a ampliação para outras universidades, significou aumento do número de bolsistas nas universidades anteriormente parceiras e, também, em sua maioria, o dobro de participantes. Embora isso não tenha significado mudanças profundas nos objetivos, nas relações e nos instrumentos de gestão, especialmente para aquelas primeiras universidades, afetou de forma considerável a dinâmica cotidiana do PCS em cada IES. Com isso, o estudante de origem popular passa a organizar seu tempo no projeto para, também, ir à escola nos finais de semana e fazer as oficinas planejadas no desenho inicial do programa *Conexões de Saberes com Escola Aberta*, resultante dessa parceria.

Todavia, essa proposta foi sendo adaptada à realidade local, em função da própria relação que a universidade ia construindo com as secretarias (municipais e/ou estaduais) de Educação. Gradativamente, cada universidade organizou a parceria de acordo com suas demandas e entendimentos que estabeleciam entre universidade e escola. Importa sublinhar que muitos dos desafios enfrentados nessa parceria estavam relacionados com as dificuldades e fragilidades de cada um dos projetos. No caso do Programa Escola Aberta que envolvia diretamente as escolas públicas, o maior desafio da parceria consistia em superar as resistências da universidades, em particular, das faculdades de Educação, com o entendimento de escola veiculado pelo Escola Aberta, como deixa entrever o depoimento de uma das coordenadoras do Programa Conexões de Saberes.

“... O processo de implementação do Escola Aberta foi muito tenso porque a Faculdade de Educação, que assumira o Conexões, tinha muitas restrições ao Escola Aberta, especialmente a forma como ele foi implementado. Logo, juntar com o Conexões de Saberes não era para acontecer, pois eles [Faculdade de Educação] tinham muita resistência a isso”. (coordenadora do Programa Conexões de Saberes, da UFMG)

O desenvolvimento do Programa Conexões de Saberes oscilou entre a obediência às orientações gerais e à autonomia necessária, para desenvolver o trabalho de acordo com interesses e especificidades de cada instituição.



“A gente, também, ao longo dessa história toda, foi marcando, bem a gente nem sempre topava tudo que vinha de Brasília. Às vezes a gente topava, às vezes não topava, mas a gente tinha tanta clareza e tanto fundamento para essa proposta que a gente estava construindo que nunca isso foi motivo de esconder nada disso. A gente sempre defendeu muito a nossa posição. Então, essa foi nossa proposta pra pensar por onde deve caminhar a democratização da universidade. Claro que foi ao encontro de uma série de outros movimentos que já estão acontecendo no Brasil há alguns anos, e, como base disso, a questão da formação acadêmica e política dos bolsistas”. (coordenadora do Programa Conexões de Saberes, da UFMG)

A entrada junto ao Programa Escola Aberta, embora tenha representado riscos e fragilidades, representou igualmente uma abertura junto ao MEC no que se refere à sua institucionalização. Uma estratégia política para aumentar recurso à parceria com atividades na escola e ampliar o Programa Conexões de Saberes.

O Escola Aberta foi, em primeiro lugar, uma estratégia para garantir que o projeto (Conexões de Saberes) não era voltado só para a Universidade. Ele não era voltado só para a extensão. Ele trabalhava também com a escola pública. Então, essa era a primeira questão básica. A segunda, foi a possibilidade de ampliar as bolsas. Garantir mais estudantes dentro do programa. A terceira, foi a interferência, de fato, na dinâmica do projeto Escola Aberta que estava meio patinando e interferir na própria dinâmica da Escola Pública. Então, nesse sentido, a opção por ampliar através do Escola Aberta se deu uma perspectiva de resguardar o programa dentro do MEC, acima de tudo. Tinham vários problemas, porque haviam questões específicas do Escola Aberta que dificultavam um pouco. Por exemplo, enquanto no Conexões a gente enfatizava agir no território popular do trabalho de “extensão” do Conexões, no Escola Aberta já era dentro da escola. E já era, muitas vezes, características distintas. Tinham duas oficinas que os estudantes tinham que dar. Tinha a tensão que tinha com a coordenação que era”. (coordenador geral do Programa Conexões de Saberes e diretor do Observatório de Favelas)

Emergem, naquele momento, visões diferenciadas de como deveriam se articular esses dois programas. Afinal, quais estratégias mobilizar para articular dois perfis acadêmicos de bolsistas em uma proposta comum de formação para estudantes de

origem popular<sup>101</sup>? De um lado, os "conexistas" envolvidos diretamente nas discussões sobre a própria dinâmica do Programa Conexões de Saberes, em particular os debates sobre acesso e permanência de estudante de origem popular, assistência estudantil, parceria com pré-vestibular comunitário. De outro lado, os bolsistas do Programa Escola Aberta voltados mais especificamente para as questões de formação docente, de cultura escolar ou, ainda, de metodologia de oficinas sobre temáticas para os alunos da educação básica.

Embora para o MEC/Secad e para o Observatório Nacional parecia estar claro o entendimento de que essa proposta de parceria representava uma ampliação conceitual (permitindo considerar que as “conexões dos saberes” pressupunha, também, atravessar os muros da escola pública), para as coordenações locais, as implicações desse entendimento, na gerência do cotidiano, não era tarefa fácil. A questão se tornou objeto de muitos debates no seio da coordenação nacional, acirrando as tensões em torno da ideia de autonomia universitária. Os depoimentos abaixo reforçam essas percepções contrárias.

Porque não dá pra ser parceiro com todo mundo. Então, por exemplo, o Escola Aberta era muito procurado para a coisa da parceria, da escola, até dentro da universidade. Mas é uma ideia de favela, de comunidade e de juventude de favela muito na lógica da carência, e aí a gente tentou. Tivemos espaços de conversar, de construir, mas eram posições que não tinham espaços para a negociação. Então, alguns princípios a gente acha que não dá pra abrir mão. Pensar que a gente vai pra favela pra salvar jovens, pra salvar ele da criminalidade, ou pra universidade ensinar pra ele como ele deve ser civilizado, que é um pouco essa concepção que está presente, não dá. Não tem como. A gente sabe que essa é a perspectiva hegemônica e que é importante ir para o embate porque, também, às vezes, você pode transformar mentes e corações a partir do diálogo, mas, às vezes, eram posições muito fechadas, muito meritocráticas. Aí, a gente também não topava muito. (coordenadora do Programa Conexões de Saberes, na UFMG)

“Então, o Conexões é um programa, o Escola Aberta é outro, e essa tentativa que foi uma tentativa superficial e “ad-hoc”. A coisa foi uma medida de proteger o programa em relação ao SESu. Então, é, basicamente, essa a justificativa maior. A partir daí, foi ótima no sentido de que a gente pode oferecer muito mais bolsas. Bom para o programa que teve mais grana. Conseguiu ter um impacto maior, envolver mais gente, mas tinham muitas tensões dentro das próprias

---

<sup>101</sup> O perfil dos estudantes bolsistas do Escola Aberta também se enquadrara na categoria EUOP.

coordenações das universidades. Teve muitas tensões. O Conexões teve um grau de acúmulo grande que a gente pode ter na relação com a Escola Pública, a relação da escola pública com a universidade. Várias universidades não tinham nenhum trabalho com a escola pública, então nesse sentido foi interessante também. Mas a metodologia tem mais problemas do que ganhos. Virou um programa que perdeu um pouco a cara da sua lógica inicial”. (coordenador geral do Programa Conexões de Saberes e diretor do Observatório de Favelas)

Algumas não conseguiram se articular pela dificuldade de lidar com outro programa e pela falta de entendimento do que poderia representar e como trabalhar com essa parceria. Essa situação constitui-se em caminhos diferenciados, como a junção de projetos ou uma etapa/parte do trabalho diferenciado.

Os desafios não vieram apenas por parte dos coordenadores do Programa Conexões de Saberes. O próprio Programa Escola Aberta teve, muitas vezes, dificuldade de entender o papel do estudante universitário para desenvolver um trabalho no espaço escolar. Vale ressaltar, também, que este segundo momento está demarcado pelo estabelecimento de outras parcerias até agora pontuadas com mais intensidade e firmadas com o Programa Escola Aberta, devido à sua repercussão na gestão financeira e nas questões operacionais e políticas relacionadas à interface escola-universidade. Todavia, e, em função do tipo de organização estabelecida por cada universidade, foi possível identificar algumas parcerias, como as de pré-vestibulares comunitários, de comunidades indígenas e quilombolas. Isto inclui a constituição de ações em torno das questões sociais e de saúde, fazendo intersecção com as áreas de formação dos estudantes bolsistas do programa.

O terceiro momento é marcado pela transição política da própria Secad, em junho de 2007, com a saída do então secretário, Ricardo Henriques, e a entrada do professor André Lázaro para assumir esta secretaria, o que promoveu também uma organização interna na diretoria<sup>102</sup> e uma reorientação do foco de ação voltado para educação básica, em especial, para a educação integral. Gradativamente, o PCS tende a se tornar uma ação secundária dentro de uma nova coordenadoria e gestão. Para a execução da coordenação, foi convidada a professora Leonor Franco que teve participação ativa à frente do Programa Conexões de Saberes na UFES.

---

<sup>102</sup>Com a saída do Francisco Potiguara e a entrada da Jaqueline Moll.

Esta nova organização, segundo o depoimento do entrevistado abaixo, marca o distanciamento do Observatório de Favelas e da executiva dos coordenadores nos Estados, configurando-se como uma proposta de gestão política e administrativa que tendia a ser centralizada no próprio Ministério da Educação. Para alguns coordenadores, incluindo o coordenador geral, essa nova estrutura representou um recuo importante na relação estabelecida entre o MEC e as universidades por meio desse projeto. O lugar, anteriormente ocupado pelo Observatório de Favelas como mediador, entre MEC e IES ficou sob a responsabilidade do próprio ministério que montou uma equipe própria para organizar essas demandas anteriormente pactuadas e organizadas junto ao Observatório de Favelas que ficou secundarizado nas ações futuras.

“O Observatório foi sendo visto como adversário, pela equipe da Secad, que tinha assumido e, claramente, queria ter o controle do projeto. Burocratizou ao extremo o projeto, esvaziou a comissão executiva e passou a querer passar diretrizes, encaminhando com muita dificuldade, porque quando a equipe se reunia passou a ter um grau de tensão muito grande. Muita dificuldade. Essas pessoas não sabiam nada do projeto. Vinham com uma lógica muito autoritária. Achavam que a universidade estava subordinada ao MEC, e era exatamente o contrário. A gente já tinha trabalhado antes sem o MEC em que estávamos a serviço da universidade. Muda a lógica e vira um projeto muito autoritário de relação e de esvaziamento do caráter político da mística e do projeto. A gente volta a articular em 2008, mas estava claramente muito resistente. Fica clara a incompatibilidade de trabalhar em conjunto, e, simplesmente, a gente acaba ficando de fora”.<sup>103</sup> (coordenador geral do Programa Conexões de Saberes e diretor do Observatório de Favelas)

A saída do Observatório de Favelas na mediação junto às universidades contribuiu para reforçar o papel da Secad/MEC, abrindo, no entanto, a possibilidade de se estabelecer mecanismos de institucionalização do programa junto à administração central, passo importante na luta para transformar as ações de governo voltadas para a democratização do sistema nacional da educação em uma verdadeira política de Estado<sup>104</sup>. Entre esses mecanismos, destaca-se a implementação de um edital público

---

<sup>103</sup>Esta é uma fala que faz crítica à coordenação executiva da época que havia sido indicada pelo próprio Observatório de Favelas, diante da postura que sempre apresentou nos encontros da executiva nacional.

<sup>104</sup> Vale ressaltar que, em setembro de 2008, Petrolina-PE, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva proferiu um discurso em que enfatizava o interesse em tornar o Projeto Conexões de Saberes uma política pública, diante da experiência positiva que este representava na vida de estudantes de origem popular.

para a participação das IFES no PCS. Até então, na mediação do Observatório de Favelas com o Ministério da Educação, a entrada do Programa Conexões de Saberes nas IFES se fazia por meio de convite do MEC/Observatório de Favelas e/ou da manifestação de interesse da própria universidade que reconhecia no programa um potencial importante para o debate do acesso e da permanência de jovens de origem popular. Desse modo, eram preenchidos termos de referências<sup>105</sup> em que eram descritos, além de dados da universidade, objetivo, metodologia e ações propostas para o ano de recurso.

Em 2009, foi instituído o edital público como uma estratégia política para inserir os projetos nas universidades, sendo gerido financeiramente em sua maior parte com recursos do Programa Escola Aberta, mas reforçando as demandas particulares do Programa Conexões de Saberes. Com a dificuldade do MEC em repassar os recursos para as universidades, os projetos contemplados neste edital só puderam se efetivar no ano seguinte, em 2010.

O edital nº 11/MEC/SECAD/2009 contemplou as Instituições de Educação Superior Públicas Federais a partir da apresentação de propostas de projetos junto ao MEC, que se incumbia do processo de avaliação, seleção e monitoramento dos mesmos. Este edital, único instrumento apresentado nesta modalidade, no Programa Conexões de Saberes, não deixa de ser uma tentativa de pontuar a importância de institucionalizar esse debate no MEC para assegurar a permanência dos estudantes de origem popular e o fortalecimento da extensão. Afinal,

“... a dificuldade de institucionalizar o projeto, que foi uma coisa, assim, não só aqui, na UFRJ, mas que começou desde a montagem deste projeto dentro do Ministério da Educação. O próprio desenho dele dentro de um espaço mais amplo também dificultou um pouco essa permeabilidade deles dentro da Universidade. Então, eu acho que é um aspecto que a própria extensão precisaria estar construindo mais dentro da universidade, mais institucionalização da própria extensão. (coordenadora do Programa Conexões de Saberes, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.)

---

<sup>105</sup> Este tipo de documento foi produzido nos anos de 2006 e de 2007, com dados e informações que inseriam as universidades públicas no programa. O documento é uma diretriz com objetivos, metas e recursos a serem gastos. Em 2008, foi realizado apenas um pedido de prorrogação dos prazos porque parte das universidades envolvidas estava usando recursos de anos anteriores que demoravam no processo burocrático do MEC e/ou na gestão financeira da universidade. Neste último ano, também existia uma discussão sobre o edital que fora lançado em 2009.

O tema da institucionalização demarca a passagem do terceiro para o quarto momento, da trajetória Programa Conexões de Saberes, em tempos de final de governo, em que urgia, portanto, pactuar de alguma forma essa questão que sempre foi uma preocupação nos debates internos das coordenações do PCS. No entanto, apesar dos esforços implementados e do interesse político das Pró-Reitorias de Extensão, não foi possível encontrar um caminho em termos da legislação vigente para que a institucionalização do programa, via extensão universitária, pudesse ser efetivada.

O quarto e último momento, diretamente relacionado aos dias atuais, refere-se à inserção do Conexões de Saberes no Programa de Educação Tutorial (PET<sup>106</sup>), a partir de 2011, quando passou a ser nomeado por PET Conexões de Saberes<sup>107</sup>. De acordo com as informações da SESu<sup>108</sup>, o PET tem como objetivo o fomento de grupos de aprendizagem tutorial, com concessão de bolsa de iniciação científica para estudantes de graduação, e uma bolsa específica de tutoria para o professor responsável pelo grupo. Este procedimento e critérios são definidos a partir de editais redigidos pela Secretaria de Ensino Superior. Esse mesmo movimento que permite uma institucionalização do PCS, que desloca sua ancoragem tanto no nível do MEC como das universidades. Mesmo diante de muitas críticas, a Secad dá um importante passo ao incluir os princípios do programa no PET, institucionalizando o Programa Conexões de Saberes. Esse foi o caminho possível para a institucionalização dessa política pública que encontrava dificuldades no repasse financeiro pela extensão e que no final do governo não poderia se perder como uma ação de um candidato, mas, pelo contrário, deveria se tornar uma política de continuidade.

Em relação à administração federal, ele sai da esfera da Secad e passa ficar sob a responsabilidade da SESu com uma agenda própria e específica. No âmbito das

---

<sup>106</sup> O Programa de Educação Tutorial foi oficialmente instituído pela Lei 11.180/2005 e regulamentado pela Portaria nº 976/2010. A regulamentação do PET define como o programa deve funcionar, qual a constituição administrativa e acadêmica, além de estabelecer normas e periodicidade do processo de avaliação nacional dos grupos.

<sup>107</sup> Portaria do MEC nº 01/2006 que institucionaliza o Programa Conexões de Saberes e a Portaria do MEC nº 976/2010 que cria o PET-Conexões de Saberes.

<sup>108</sup> Portal do Programa de Tutoria do MEC. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12223&ativo=481&Itemid=480](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12223&ativo=481&Itemid=480)

Acesso em 21/12/2013.

universidades, uma vez articulado ao PET, insere-se em um espaço destinado ao princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.

Este momento atual representa, simultaneamente, a possibilidade de continuidade e institucionalização do Programa Conexões de Saberes, junto às universidades e ao MEC, e desestabilização e reativação de seu sentido, na medida em que implica a articulação de dois programas com históricos e perfis diferenciados.

Com efeito, o PET construiu sua trajetória e legitimidade institucional acadêmicas em torno do mérito, reforçando um elitismo acadêmico e um modelo de profissionalização mediados pela competição, desempenho e uma qualidade a ser *ranqueada*. O Conexões de Saberes, por sua vez, constituiu-se como um programa subversivo e avesso aos princípios da meritocracia, propondo outros caminhos na dinâmica cotidiana da relação do estudante com a universidade, de forma mais crítica.

De acordo com as informações do MEC/Secadi<sup>109</sup> a respeito do PET Conexões de Saberes, é possível observar uma intencionalidade em manter as características específicas do PCS, em particular no que se refere às trocas de saberes entre as comunidades populares e a universidade, a valorização do protagonismo dos estudantes universitários beneficiários das ações afirmativas no âmbito das universidades públicas brasileiras, bem como ampliar escopo da inclusão na cultura universitária a outros grupos, como as comunidades indígenas e quilombolas. No entanto, essa declaração de intenção, para muitos, não é suficiente para garantir a continuidade do PCS e salvaguardar seus princípios democráticos. A fala do ex-coordenador do Programa Conexões de Saberes é representativa desse tipo de análise:

“O PET-Conexões de Saberes foi a maneira de viabilizar o programa. O argumento foi: não tem como pagar bolsa nem para os estudantes nem para os coordenadores. Não conseguiu aprovar no Congresso duas ou três tentativas de aprovar uma lei que permitia o pagamento de bolsas de extensão. Ao fazer uma aliança e se articular com a SESu para construir o PET-Conexões passa a ser um programa em comum e passa a ser um programa que muda muitas características do Conexões. Fui pra reunião nacional do PET e eles ficaram muito admirados com o Conexões, tinham muito preconceito com o Conexões, as falas eram absurdas, que era um programa de ações

---

<sup>109</sup> Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17446:programa-pet-conexoes-de-saberes-novo&catid=194:secad-educacao-continuada](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17446:programa-pet-conexoes-de-saberes-novo&catid=194:secad-educacao-continuada)

Acesso em 07/01/2014.

afirmativas para substituir o PET, começando a discutir a qualidade. Foi muito legal porque, na verdade, as pessoas entenderam que o Conexões é muito mais sofisticado do que o PET, como um programa clássico de tutoria que não tem um projeto político. Não é um projeto de transformação de excelência, e nós queremos excelência. A única diferença é que o PET parte da excelência como ponto de partida e nós queremos excelência como ponto de chegada”. (coordenador geral do Programa Conexões de Saberes e diretor do Observatório de Favelas)

A preocupação sobre as possíveis diferenças entre os programas, e o rumo que a proposta do Programa Conexões de Saberes iria assumir esteve presente no último encontro de coordenadores das universidades, em São Luís, Maranhão, em 2010<sup>110</sup>. Nesta época, foi feita uma carta-manifesto intitulada *Manifesto pelas políticas públicas de ações afirmativas nas IES, em defesa de diálogos entre a universidade e as comunidades populares urbanas, quilombolas, indígenas e do campo*. O documento foi assinado por 35 universidades federais, que tiveram a representação de diferentes atores do Programa Conexões de Saberes<sup>111</sup>.

Este momento representara, para o grupo presente, três movimentos importantes: o primeiro, que era o de valorização da trajetória percorrida nos últimos seis anos em que a pauta da democratização da educação é o ponto central na agenda de luta abraçada pelo programa. O segundo movimento representava a continuação de uma pauta qualitativa na transição dos programas que trazia novidades e perdia elementos que este grupo considerava importante no processo de disputa de sentidos na universidade. Por exemplo, a ressignificação do que é produtividade acadêmica e as possíveis formas de entender pesquisa, especialmente ao pensar na inclusão social. Nesta pauta, a grande preocupação voltava-se para “fortalecer a identidade político-pedagógica do Programa Conexões de Saberes”.

---

<sup>110</sup>Um dos momentos em que se coloca em pauta a esfera dos dois programas. Durante o seminário do Conexões de Saberes foi elaborada uma carta que propunha mudanças no programa, na expectativa de dar continuidade a uma política que se aproximasse mais do modelo do Conexões de Saberes do que do PET Conexões. A carta fora assinada por todas as IFES, no encontro realizado em São Luís, Maranhão, em dezembro de 2010.

<sup>111</sup>Estavam presentes representantes de pró-reitores, professores, técnicos e estudantes das universidades, a saber: FURG, UFAC, UFAL, UFAM, UFBA, UFCE, UFCG, UFERSA, UFES, UFF, UFMA, UFMG, UFMS, UFMT, UFPA, UFPB, UFPE, UFPI, UFRA, UFRB, UFRGS, UFRJ, UFRN, UFRPE, UFRRJ, UFSC, UFSCAR, UFT, UFU, UnB, UNIFEI, UNILA, UNIPAMPA, UNIRIO.



O terceiro e último movimento consistia no entendimento de que esta mudança necessitava de uma gestão integrada do PET Conexões, com a própria universidade, a partir da Pró-Reitoria de Extensão, Graduação e Assuntos Estudantis, assegurando espaço de diálogo junto a Secadi e SESu como forma de ampliar para outros órgãos e instituições, como de fomento (CNPq, CAPES) e de atores sociais, como FORPREX e ANDES. Além disso, ficou entendido a necessidade de organizar uma coordenação executiva nacional do PET Conexões que pudesse ter representantes dos coordenadores, estudantes, Fórum dos Pró-Reitores de Extensão e Graduação, da SESu, Secadi e sociedade civil.

A estratégia de consolidar o PET Conexões na parceria Secadi e SESu foi um caminho para institucionalizar o Programa Conexões de Saberes que no seu formato anterior vivia esses empecilhos, ao mesmo tempo em que é considerado pelo Fórum dos Pró-Reitores como um grande avanço para a extensão universitária ao valorizar a tríade ensino, pesquisa e extensão. No material das políticas de extensão, lançado em 2012, é reforçada a importância desse programa na institucionalização da extensão das universidades públicas.

O Programa Conexões de Saberes, para ter continuidade, buscou caminhos para a institucionalização, seja na parceria com o Programa Escola Aberta, seja na relação a partir de editais, ou, ainda, instituindo pela extensão a partir do PET. Tais estratégias podem ser entendidas como forma de potencializar e dar visibilidade ao debate sobre democratização no ensino superior, atualmente reforçada pelas disputas no que se refere a ações afirmativas.

“... as desigualdades raciais e cotas foram temas que o Conexões conseguiu muito porque fazia parte da extensão trazer e mobilizar alunos e professores e ter certa visibilidade interna. E não é à toa que a gente organizou o primeiro seminário de ações afirmativas da universidade, que, hoje, está adotando uma série de políticas nessa linha. (coordenadora do Programa Conexões de Saberes, da Universidade Federal do Rio de Janeiro)

É pertinente pontuar, ainda, que, para as universidades, a possibilidade de discutir algumas temáticas abriu brechas importantes para pensar a dimensão das cotas e ações afirmativas que contribuiriam para que as próprias instituições pudessem ser repensadas nas suas práticas acadêmicas e assumissem outra postura diante de tais questões.

Todavia, um dos principais desafios desse quarto e atual momento diz respeito a implicações políticas e pedagógicas decorrentes do processo de fusão de dois programas com desenhos acadêmicos diferenciados, quando não opostos. Com efeito, enquanto o PET se afirmou como um programa que prevê atividades acadêmicas em padrões de qualidade e excelência, reforçando a perspectiva do mérito, o PCS se apresenta como um programa que busca problematizar esses padrões de forma que contribua com os estudantes sobre a qualidade e excelência como atividade fim.

Esse percurso histórico não apenas significou fases de mudanças do programa, mas expressa, também, o movimento de produção e articulação de políticas em diferentes contextos de que nos fala Stephen Ball (1998, 2001). Esse movimento é marcado por diferentes demandas e tensões, bem como pelo desenvolvimento de estratégias de gestão das mesmas que assumem características específicas a cada um desses contextos. Nesse sentido, o PCS se configura como um programa em permanente transformação e expansão. As diferentes configurações assumidas e aqui sintetizadas refletem as formas de enfrentamento dos desafios que ele encontrou ao longo de sua execução.

Essa breve visão panorâmica e diacrônica que trouxe nesta seção teve como propósito sustentar a pertinência da escolha desse projeto de extensão como campo empírico deste meu estudo. Como texto político, o Programa Conexões de Saberes, ao longo de sua trajetória, articula diferentes demandas em torno da democratização da universidade do lugar institucional da extensão. Entre essas demandas, vimos que as que incidem sobre a questão da relação com o conhecimento/saberes ocupa um lugar de destaque, oferecendo um terreno profícuo para a análise das disputas hegemônicas em torno da interface extensão, conhecimento e democratização do ensino superior. A seguir, apresento o acervo empírico organizado para este estudo.

#### **4.2 – CONEXÕES DE SABERES COMO ACERVO EMPÍRICO**

Nesta seção apresento o acervo de textos que organizei como empiria para o meu estudo, destacando o uso da ferramenta *corpógrafo* na produção e sistematização dos arquivos.

O acervo empírico é composto por diferentes materiais produzidos no período de 2004 a 2012, no âmbito da coordenação nacional e das experiências locais de algumas

universidades. O período escolhido marca o início do programa nas cinco primeiras universidades federais, como relatado a seguir. Já o final representa a transição de um modelo Conexões de Saberes para o PET-Conexões de Saberes nas universidades<sup>112</sup>, e, como mencionado anteriormente, neste capítulo, uma nova política que reforça a importância deste programa na institucionalização da extensão das universidades públicas. Um marco importante para pensar a relação do Programa Conexões de Saberes na institucionalização da instituição federal de ensino superior, e seus possíveis desdobramentos como política pública.

Importa sublinhar que é o próprio desenho do PCS que justifica a opção em focalizar, simultaneamente, os planos nacional e local. Afinal, se o Programa Conexões de Saberes criou metas e parâmetros historicamente produzidos em comum, a realização dos mesmos percorreu caminhos e entendimentos diferentes em função das especificidades locais que construíam demandas em prol de um projeto mais amplo relacionado à democratização do ensino superior.

O critério estabelecido para a escolha das instituições foi o de maior tempo de vivência dessa experiência, remetendo-me às cinco universidades que iniciaram o Programa Conexões de Saberes, ainda, em 2004, a saber: UFRJ, UFF, UFMG, UFPA, UFPE. As universidades foram escolhidas, assim, pelo seu pioneirismo e pelo percurso relativamente longo, de mais de cinco anos de desenvolvimento do PCS.

Feitos esses recortes temporais e espaciais, reuni um total de 66 textos<sup>113</sup> de natureza distintas, composto por: nove<sup>114</sup> documentos oficiais elaborados pelo

---

<sup>112</sup> O PET-Conexões de Saberes foi implementado nas universidades a partir de 2011, mas para algumas universidades ainda conseguiu manter a verba do modelo PCS por mais um ano, a partir do pedido de prorrogação feito ao MEC.

<sup>113</sup> Esse material empírico foi organizado em CD e entregue aos componentes da banca.

<sup>114</sup> Portaria nº 1, de 17 de maio de 2006, em que o ministro da Educação institui o Programa Conexões de Saberes e as universidades participantes no referido ano – 2 páginas. (**Anexo 1**); Documento: Documento referência do Programa *Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares* em 2006 – 2 páginas (**Anexo 2**); Documento: Termo de referência para execução, no ano de 2007, do Programa *Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares*. Esta minuta representa a estrutura do programa que se pretendia desenvolver no ano de 2007 – 14 páginas (**Anexo 3**); Projeto: Guia de orientações para elaboração do programa local de implementação do Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, referente ao ano de 2006, com as metas a serem contempladas pelas universidades. Este guia de orientação se estendeu para os anos seguintes, constituindo-se, também, como orientações de entrada das universidades no programa que ocorreu em diferentes momentos – 10 páginas (**Anexo 4**); Edital Público: 12 páginas (**Anexo 5**); Relatório: Políticas públicas e ações afirmativas no Brasil: um estudo sobre ingresso e permanência de alunos de origem popular na universidade pública que traz o debate sobre as ações afirmativas e como

MEC/Secad; 18<sup>115</sup> documentos sobre o PCS, produzidos no âmbito do Observatório de Favelas; 26<sup>116</sup> documentos institucionais produzidos nas diferentes IES, envolvidas e

---

está sendo absorvida pelas universidades que aderiram ao Programa Conexões de Saberes. Este documento tem originalmente 160 páginas, mas, por decisão em manter as duas primeiras partes, foi reduzido para 55 páginas – 55 páginas (**Anexo 6**); Documento: Nota Técnica que descreve sobre descentralização orçamentária a Instituições Federais de Ensino – Programa Conexões de Saberes e outros. Setembro de 2005 – 4 páginas (**Anexo 7**); Documento: Nota técnica sobre políticas de ações afirmativas e relação de universidades que desenvolvem conexões de saberes – 20 páginas (**Anexo 8**); Documento legal: Portaria que institui, em julho de 2010, o Programa PET que será direcionado ao Conexões de Saberes – 8 páginas (**Anexo 9**).

<sup>115</sup> Projeto: *O projeto escrito pelo Observatório de Favelas para o Ministério da Educação, em 2004, que descreve a origem do Conexões de saberes, e o início da parceria com as cinco primeiras universidades públicas* – 14 páginas (**Anexo 10**); Formulário: denominado *Boas práticas* – 3 páginas (**Anexo 11**); Projeto: *Coordenação, monitoramento e avaliação do Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares* referente ao período de 2005 a 2006 – 20 páginas (**Anexo 12**); Projeto: *Políticas públicas e ações afirmativas no Brasil: um estudo sobre ingresso e permanência de alunos de origem popular na universidade pública*, com intuito de realizar estudos e pesquisas sobre as condições de ingresso e permanência de estudantes de origem popular em 40 universidades públicas brasileiras. Esta proposta foi implementada em 2007 e 2008 – 7 páginas (**Anexo 13**); Projeto: *de Acompanhamento e de Consolidação Nacional do Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares*. Implementado em 2008. – 16 páginas (**Anexo 14**); Projeto: *Formação Política e Acadêmica do Programa Nacional Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e a Comunidades Populares*, que pontua as linhas estratégicas do projeto e apresentação de alguns caminhos metodológicos para permear o debate nacional – 6 páginas (**Anexo 15**); Memória da primeira reunião nacional realizada em Brasília, no dia 15 de dezembro de 2004, com a presença do ministro da Educação, secretário da Secad, Pró-reitores de Extensão e de coordenadores das IFES. Este documento foi preparado por Luis de la Mora (UFPE) – 8 páginas (**Anexo 16**); Memória da reunião nacional do projeto, no Rio de Janeiro, nos dias 16 e 17 de maio de 2005, com a presença de representantes das cinco universidades que desenvolviam o projeto e as outras nove que estavam chegando; – 15 páginas (**Anexo 17**); Memória da reunião: Reunião de coordenação nacional, em Recife, nos dias 26 e 27 de julho de 2005, com a presença de representantes de 13 universidades, e ausência da UnB. Documento sistematizado pelo Observatório de Favelas – 5 páginas (**Anexo 18**); Memória da reunião: coordenação nacional em Brasília, no dia 09 de setembro de 2005, como proposta central a difusão do Projeto Universidade Pública: (Re)Conhecendo Diferenças, que foi uma proposta do Observatório de Favelas em levantar informações das universidades para sistematizar em uma grande pesquisa sobre renda, cor/etnia, escolaridade – 3 páginas (**Anexo 19**); Memória da reunião: coordenação nacional em Recife, em 29 de outubro de 2005. Sobre o planejamento global para 2006 – 7 páginas (**Anexo 20**); Artigo: Artigo escrito pela equipe do Observatório de Favelas denominado Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares – 12 páginas (**Anexo 21**); Relatório: de acompanhamento das ações do Programa Nacional Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, referente ao período de abril de 2007 a fevereiro de 2008, com dados referentes às universidades, evidenciando o modo de atuação, o número de estudantes e a gestão financeira. Documento originalmente com 86 páginas, mas foi feito recorte das respostas sobre as cinco universidades em evidência, o que totalizou 25 páginas – 25 páginas (**Anexo 22**); Relatório: -de Estudos de impactos do Programa Conexões de Saberes na vida acadêmica, nas condições de permanência e na participação comunitária dos estudantes de origem popular, referente ao período outubro de 2007 a abril de 2008. Este relatório traz dados e questões que pontuam, junto aos estudantes universitários, nos grupos focais, a relação destes com a universidade e a comunidade, e como estes espaços se relacionam com a formação acadêmica – 38 páginas (**Anexo 23**); Relatório de pesquisa (Re)Conhecendo Diferenças,

---

referente ao período de março de 2007 a agosto de 2008, acerca do debate da democratização do acesso à universidade pública e aos critérios apontados sobre o que é ser estudante de origem popular, que foi um amplo debate entre os coordenadores – 26 páginas (**Anexo 24**); Relato: Breves considerações sobre o Conexões de Saberes e seu formato atual (mudança para o PET) – 2 páginas (**Anexo 25**); Texto: Texto de referência 2005/2006 sobre conexões, Observatório de Favelas e universidades – 13 páginas (**Anexo 26**); Entrevista: coordenador geral do Observatório de Favelas e mentor do Programa Conexões de Saberes, Jailson Souza e Silva - 18 páginas (**Anexo 27**).

<sup>116</sup> Relatório: Mapeamento que descreve informações e ações realizadas em 2007 e 2008 sobre as universidades, dados sobre quantidade de bolsistas, a equipe de formação, o trabalho realizado no cotidiano do PCS da UFF – 5 páginas (**Anexo 28**); Relatório: Mapeamento que descreve informações e ações realizadas em 2007 e 2008 sobre as universidades, dados sobre quantidade de bolsistas, a equipe de formação, o trabalho realizado no cotidiano do PCS da UFRJ – 12 páginas (**Anexo 29**); Relatório: Mapeamento que descreve informações e ações realizadas em 2007 e 2008 sobre as universidades, dados sobre quantidade de bolsistas, a equipe de formação, o trabalho realizado no cotidiano do PCS da UFPA – 6 páginas (**Anexo 30**); Relatório: Mapeamento que descreve informações e ações realizadas em 2007 e 2008 sobre as universidades, dados sobre quantidade de bolsistas, a equipe de formação, o trabalho realizado no cotidiano do PCS da UFPE – 30 páginas (**Anexo 31**); Relatório: Mapeamento que descreve informações e ações realizadas em 2007 e 2008 sobre as universidades, dados sobre quantidade de bolsistas, a equipe de formação, o trabalho realizado no cotidiano do PCS da UFMG – 9 páginas (**Anexo 32**); Relatório: O primeiro relatório de pesquisa realizado em 2005, que descreve a respeito da chegada do Conexões de Saberes na UFMG e suas primeiras ações perante o programa – 12 páginas (**Anexo 33**); Relatório: descreve de forma simples a tentativa das primeiras ações realizadas nos primeiros meses de atividade e a perspectivas a serem indicadas para o ano de 2005, na UFF – 2 páginas (**Anexo 34**); Projeto: O projeto de 2005 que pontua o programa na universidade; relata as ações previstas, como formação acadêmica e pesquisa, para identificar o perfil do estudante de origem popular, na UFF. Além disso, pontua possíveis parcerias, como a do Pré-vestibular comunitário. O documento possui 18 páginas – 18 páginas (**Anexo 35**); Projeto: faz a descrição das atividades realizadas do grupo que estava na coordenação da UFPA, em 2005, como dados levantados sobre os estudantes, motivação do Programa Conexões na universidade, metodologia, avaliação e planejamento financeiro – 19 páginas (**Anexo 36**); Edital: Edital de 2008, interno à instituição para seleção dos estudantes a participarem do programa na UFPA – 4 páginas (**Anexo 37**); Questionário: questionário com nove páginas feito para os estudantes da universidade sobre a pesquisa: “Perfil, trajetória, acesso, oportunidades e desempenho dos estudantes de origem popular, na UFPE” – 9 páginas (**Anexo 38**); Relatório: descritivo das primeiras ações realizadas em 2004/2005, na UFPE – 5 páginas (**Anexo 39**); Projeto: O projeto de 2006/2007; organizado com a descrição da equipe, a apresentação, o histórico, as metas, as ações, o orçamento na UFPE – 29 páginas (**Anexo 40**); Relatório: O relatório de atividades que descrevem as ações iniciadas em 2005, com as atividades a serem realizadas nos passos para o futuro na UFRJ – 6 páginas (**Anexo 41**); Projeto: O Programa Conexões de Saberes realizado na UFRJ, em 2006 – 46 páginas (**Anexo 42**); Projeto: O Programa Conexões de Saberes realizado na UFRJ, em 2008 – 31 páginas (**Anexo 43**); Relatório: descritivo das ações realizadas no programa da UFRJ, em 2006. A proposta original é constituída por 41 páginas, mas tendo em vista a temática de interesse e anexos, foi feito um recorte no arquivo original, ficando com 12 páginas – 12 páginas (**Anexo 44**); Projeto: formulário do edital do MEC com o Projeto Básico e proposta preenchida pela UFRJ, em 2009. Apresentação da proposta preenchida onde prioriza a discussão sobre democratização do ensino superior, perfil do estudante de origem popular e a política de extensão da universidade – 21 páginas (**Anexo 45**); Dados e informações: Material do site do Programa Conexões de Saberes da UFMG. Disponível em 20/06/2011. Neste espaço, tem a descrição de como é realizado o trabalho na universidade, dividido em três grandes eixos: Democratização da Universidade; Memória do Aglomerado da Serra; e Juventude e Redes de Informação e Comunicação – 3 páginas (**Anexo 46**); Dados e informações: Material do site do Programa Conexões de Saberes da UFPE. Disponível em: <http://www.ufpe.br/conexoes>. Acesso em 03/08/2011. Aponta a história do Programa Conexões de Saberes, modelo e plano de gestão para 2009/2010, assim como os projetos realizados – 8

selecionadas para a análise neste estudo, incluindo os depoimentos de alguns coordenadores do PCS; sete artigos acadêmicos<sup>117</sup> tendo como temática o Programa Conexões de Saberes. E as produções dos estudantes<sup>118</sup> realizadas no âmbito do PCS.

Vale sinalizar que esses textos foram selecionados durante o percurso dos estudos desta tese em diferentes momentos e por meio de procedimentos distintos. Uma parte dos documentos foi obtida por meio de busca nos sites das universidades, do Observatório de Favelas e do MECS/Secad. Alguns textos conseguiram por meio da solicitação direta aos coordenadores e ex-coordenadores que responderam, em sua maioria de forma positiva, me enviando os arquivos de projetos, relatórios ou qualquer indicação de material disponível que tivesse relação com o projeto.

---

páginas (**Anexo 47**); Ficha de inscrição: Ficha para os estudantes candidatos se inscreverem no processo seletivo das universidades – 2 páginas (**Anexo 48**); Questionário: Questionário utilizado na pesquisa sobre o perfil social dos estudantes universitários – 2 páginas (**Anexo 49**); Texto: sobre a articulação Conexões de Saberes com o Programa Escola Aberta, no Rio de Janeiro – 5 páginas (**Anexo 50**); Entrevista: coordenadora geral e professora da UFMG, Cláudia Mayorga – 16 páginas (**anexo 51**); Entrevista: coordenador geral da UFRJ e coordenadora da extensão na área da Educação da UFRJ, a partir do contato com as professoras Sabrina Moehlecke – 8 páginas (**Anexo 52**); Entrevista: na UFPA, com o professor e ex-coordenador do PCS, Ari Loureiro – 10 páginas (**Anexo 53**).

<sup>117</sup>MORAIS, Juliana Athayde Silva de. Caminhadas de universitários de origem popular”: memórias escolares sobre o acesso ao ensino superior público – 25 páginas (**Anexo 54**); COBRA, Selma de Jesus et alí. Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e os espaços populares. – 2 páginas (**Anexo 55**); GABRIEL, Carmen Teresa e -MOEHLECKE, Sabrina. Conjuntura Educacional, Conexões de Saberes: uma outra visão sobre o ensino superior. – 9 páginas (**Anexo 56**); NUNES, Marianne de Souza. Diálogos entre a universidade e as comunidades populares: território saúde e meio ambiente, Programa Conexões de Saberes – 6 páginas (**Anexo 57**); LEAL, Lucas. -Extensão universitária em comunidades populares: a cultura no programa universidade das quebradas – 16 páginas (**Anexo 58**); Artigo: GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo e Democratização da Universidade Pública: notas de uma pesquisa em curso. – 11 páginas (**Anexo 59**); GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Marcia Serra; MONTEIRO, Ana Maria. Democratização da universidade pública no Brasil: circularidades e subversões nas políticas de currículo – 16 páginas (**Anexo 60**).

<sup>118</sup> Textos do livro Caminhadas de Trajetórias Escolares escrito pelos estudantes-bolsistas do Programa Conexões de Saberes da UFRJ – 35 páginas (**Anexo 61**); Textos do livro Caminhadas de trajetórias escolares escrito pelos estudantes-bolsistas do Programa Conexões de Saberes da UFMG – 35 páginas (**Anexo 62**); Textos do livro Caminhadas de Trajetórias Escolares escrito pelos estudantes-bolsistas do Programa Conexões de Saberes da UFF – 30 páginas (**Anexo 63**); Textos do livro Caminhadas de Trajetórias Escolares escrito pelos estudantes-bolsistas do Programa Conexões de Saberes da UFPE – 24 páginas (**Anexo 64**); Textos do livro Caminhadas de Trajetórias Escolares escrito pelos estudantes-bolsistas do Programa Conexões de Saberes da UFPA – 10 páginas (**Anexo 65**); Textos do Livro Comunidades Populares e universidade: olhares para o outro escrito pelos estudantes-bolsistas do Programa Conexões de Saberes como um livro temático, composto por diferentes universidades. Este livro faz parte da coleção de livros Grandes Temas do Programa Conexões de Saberes que foram livros temáticos produzidos com artigos coletivos e compartilhados entre as universidades. Os artigos em formato acadêmico retratam temas que são pertinentes para a proposta deste trabalho, como: democratização do ensino e saberes na universidade – 67 páginas (**Anexo 66**).

No que se referem aos documentos oficiais produzidos pelo MEC, e/ou pelo Observatório de Favelas – portarias, termos de referência, guias de orientação, notas técnicas, relatórios e projetos entre outros. Vale ressaltar que eles abarcam as orientações nacionais para a operacionalização do PCS nas diferentes IES. Todavia, estes documentos não substituem o projeto/plano de trabalho feito por cada universidade. Estes últimos são projetos e relatórios que traduzem as formas singulares que cada instituição organizou suas atividades sintonizadas com as orientações nacionais.

Além desses documentos oficiais, o acervo contém outros textos que fazem parte das memórias organizadas do PCS no âmbito do Observatório de Favelas, e/ou IES, como por exemplo, as atas e/ou transcrições dos encontros da coordenação executiva nacional composta por todos os coordenadores responsáveis pelos projetos nas universidades. Destas reuniões participavam, além dos coordenadores do PCS de cada universidade, a equipe de acompanhamento do MEC e do Observatório de Favelas.

Os depoimentos dos coordenadores e ex-coordenadores do PCS das cinco primeiras universidades foram obtidos por meio de entrevistas realizadas e gravadas de forma presencial. O contato para o agendamento das entrevistas foi feito por email. Dos cinco coordenadores das IES, três responderam o email, aceitaram o convite e disponibilizaram tempo, demonstrando interesse em participar. Foi possível realizar entrevistas com três coordenadores do Programa Conexões de Saberes. Na UFMG, entrevistei<sup>119</sup> uma professora da Faculdade de Psicologia, coordenadora do Programa Conexões de Saberes (2006-2011) e tutora do PET-Conexões. Na UFRJ, entrevistei<sup>120</sup> uma professora da Faculdade de Educação que fez parte da coordenação do Programa Conexões de Saberes da UFRJ (2007-2010). NA UFPA, entrevistei<sup>121</sup> um professor da Faculdade de Serviço Social e coordenador do Programa Conexões de Saberes, entre 2005 a 2008. Além disso, entrevistei o mentor do mesmo programa<sup>122</sup> e tive alguns

---

<sup>119</sup>A entrevista foi realizada em Belo Horizonte, no mês de outubro de 2011.

<sup>120</sup>A entrevista foi realizada no Rio de Janeiro, em novembro de 2011.

<sup>121</sup>A entrevista foi realizada no Rio de Janeiro, em junho de 2012.

<sup>122</sup>Refiro-me Jailson Souza, professor da Faculdade de Educação da UFF, diretor geral do Observatório de Favelas e mentor do Programa Conexões de Saberes. Entrevista realizada em janeiro de 2012.

encontros com o coordenador executivo<sup>123</sup> do Programa Conexões de Saberes no Observatório de Favelas.

Outro conjunto de textos que fazem parte de meu acervo empírico diz respeito aos trabalhos acadêmicos produzidos sobre o PCS. Esse conjunto se subdivide em dois grupos: os trabalhos produzidos pelos pesquisadores e/ou coordenadores do PCS e os trabalhos produzidos pelos EUOPs. Entre esses últimos, destacam-se o livro *Caminhadas*<sup>124</sup> e a coleção *Grandes Temas*, publicados no âmbito do PCS. Este último uma coletânea de 12 livros<sup>125</sup> publicados com textos dos estudantes que participavam do PCS em todo território nacional.

Para efeitos de análise, selecionamos nessas duas publicações alguns artigos com foco na relação com espaços de formação, escola, pré-vestibular e universidades. Na coleção *Grandes Temas*, trabalho com os textos do livro *Comunidade populares e universidade: olhares para o outro*, onde selecionei sete artigos<sup>126</sup>. Para o livro *Caminhadas*, foram selecionados 33 textos das cinco universidades que eram divididos entre: cinco artigos da UFRJ<sup>127</sup>, nove textos da UFMG<sup>128</sup>, sete artigos da UFF<sup>129</sup>, nove artigos da UFPE<sup>130</sup> e três textos da UFPA<sup>131</sup>.

---

<sup>123</sup>Refiro-me a Dalcio Marinho.

<sup>124</sup>O *Caminhadas de Trajetórias Escolares* traz o relato da trajetória dos estudantes de origem popular. Foi uma publicação realizada em cada universidade, onde os principais autores eram os estudantes universitários que estavam inseridos no programa. O processo de construção desse livro ocorreu a partir de encontros e oficinas sistemáticas sob a responsabilidade das coordenações locais e constituíram momentos importantes do processo de produção dos relatos presentes nessa publicação.

<sup>125</sup> Os temas abordados foram: representações dos espaços populares na universidade e da universidade nos espaços populares; desigualdade e diferença nos espaços populares; práticas pedagógicas e a lógica meritocrática na universidade; juventude e políticas públicas, ações afirmativas, acesso e permanência de estudante de origem popular, condições de permanência, políticas públicas no território das juventudes, desigualdades e diferenças nas universidades.

<sup>126</sup> Os artigos foram denominados: “O popular e o científico: uma reflexão das representações simbólicas dos espaços populares na universidade e da universidade nos espaços populares” (UFPA); “Encontros e desencontros entre a universidade e as comunidades populares” (UFC); “Novos caminhos para o pré-vestibular da inclusão: uma análise do primeiro pré-vestibular; promovido pelo Programa Conexões de Saberes na UFPE (UFPE); “As representações dos espaços populares na universidade e as representações da universidade nos espaços populares” (UFES); “Universidade pública e comunidades populares: representações, identidade e poder” (UFMG); “Um olhar “de dentro” sobre os aspectos culturais da favela” (UFRJ); *Olhares hegemônicos sobre os espaços populares no Rio de Janeiro*” (UFF).

<sup>127</sup>Os cinco artigos da UFRJ sob os títulos de: *Caminhadas UFRJ*; *As relações familiares na trajetória dos estudantes oriundos das classes populares*; *Contribuições das memórias estudantis para a construção das trajetórias de vida*; *Terminalidades: como as etapas escolares vão construindo nossa história*; *Peixes fora d'água: uma reflexão acerca do ingresso das classes populares ao ensino superior público no Brasil*.



Importa sublinhar que na análise empírica considere esse conjunto de textos como sendo um contexto discursivo em meio ao qual o PCS se constitui e se posiciona em relação às lutas pela significação de termos como extensão universitária e currículo acadêmico. Minha intenção não é comparar o desempenho entre as IES, tampouco destacar a forma específica estabelecida de uma IES com o PCS, mas, sim, olhar para essa *coleção* de textos como uma regularidade na dispersão que permite evidenciar as estratégias mobilizadas nessa formação discursiva para hegemonizar sentidos de extensão universitária, conhecimento e democratização da educação superior.

Tendo em vista o volume significativo de textos, senti-me desafiada a buscar uma forma de organizar e sistematizar minhas leituras. Nesse movimento, deparei-me com o programa computacional, conhecido pelo nome de *corpógrafo* que faz parte de um conjunto de programas voltado para linguística<sup>132</sup> denominado de Linguateca e organizado pelo Centro Linguístico da Universidade do Porto. (<http://www.linguateca.pt/>). Todo material e tutorial referente a esse programa pode ser encontrado nesse centro linguístico. É pontuado nesse sistema que o *corpógrafo* permite aos investigadores individuais utilizarem as várias ferramentas oferecidas, importa apenas ter acesso à internet.

O *corpógrafo* é, pois, uma plataforma que tem por objetivo oferecer possibilidade de criar, compilar e organizar diferentes arquivos e, ainda, produzir diferentes recursos

---

<sup>128</sup> Os nove textos da UFMG sob os títulos: *Apresentação, Conexões para chegar à universidade; Mais que pedras; Uma longa e insistente caminhada; Trilhando um caminho de lutas e conquistas, A luta; Algumas notas sobre minha trajetória e permanência na UFMG; Minha trajetória acadêmica; Trajetória acadêmica: a reconstrução de uma história.*

<sup>129</sup> Os artigos da UFF sob os títulos: *Escola: uma parte da minha vida; Neli; Conquista da Universidade Pública: Uma história entre outras; Relato de uma moradora de comunidade, hoje universitária; Foi (quase) sem querer... mas querendo muito; Histórias Quesianas; Nos caminhos da UFF.*

<sup>130</sup> No Caminhadas da UFPE, foram intitulados: *Ser gente; Tentando ser informal; Olhar, falar, ouvir...; O que pode o sonho; A engenharia da vida; Foi um tempo que ao tempo não pertence; Da vida que a experiência encanta; Pelas estradas de minha vida; Memorial.*

<sup>131</sup> Quanto à UFPA, foram utilizados os seguintes textos: *Apresentação; Introdução; Deylane Corrêa Pantoja Baía.*

<sup>132</sup> O campo da linguística tem desenvolvido desde os anos 1980, área de estudos que se desdobram em coletar e analisar técnicas eletrônicas denominadas Corpus. Utiliza ferramentas computacionais para realizar procedimentos e técnicas que contribuam com formas mais automáticas em lidar com textos, seja criando entendimento de corpus como objeto, seja como ferramenta.

da informática. De acordo com o tutorial organizado por Pinto (2006), o corpógrafo propõe uma análise a partir da produção do corpora<sup>133</sup>, uma vez que permite ao pesquisador extrair e organizar os conhecimentos gerados a partir deste corpora. É entendido como um importante sistema que lida com o conhecimento, especialmente no que se refere à produção e ao acesso. Além disso, possibilita ao usuário interagir com um recurso linguístico potente e com suporte informático.

“O corpógrafo pretende ser uma pequena contribuição nesse esforço de construção, integrando num único ambiente de trabalho várias ferramentas que habitualmente se encontram dispersas e cuja integração nem sempre é fácil. O corpógrafo está em desenvolvimento, mas neste momento já permite algumas tarefas interessantes para investigadores, estudantes e todos aqueles que, de alguma forma, trabalhem com a língua”. (PINTO, 2006, p.1)

O corpógrafo viabiliza a organização de um corpus pessoal a partir do qual os dados possam ser estudados e pesquisados de várias formas. O programa é dividido em quatro eixos/ou áreas de trabalho<sup>134</sup>. Nesta pesquisa operei principalmente com os eixos *Gestor* e *Pesquisa*. O primeiro, *Gestor*, corresponde a uma área de trabalho pessoal onde é possível organizar, processar e editar os arquivos que se tornarão o *corpora*. Isso significa que uma vez os textos introduzidos na pasta do programa, eles passam a ser identificados com os arquivos, base discursiva para a produção do corpora/corpus da pesquisa, a partir dos critérios selecionados pelo pesquisador. O corpora pode ser editado, e é possível acrescentar ou retirar arquivos a todo momento por meio do *Gestor*. Estes arquivos podem ser organizados em pastas e nomeados de acordo com o interesse do pesquisador. Após essa tarefa, é possível produzir o corpus que será objeto de análise.

O segundo eixo, *Pesquisa*, corresponde à área onde se trabalha com esse corpus para identificar palavras ou expressões de interesse. É neste eixo onde se localizam os arquivos e são realizadas as pesquisas do conteúdo. Ele oferece diferentes recursos:

---

<sup>133</sup> Corpora é a versão plural do corpus, ou corpo, conforme usado nos estudos de Portugal.

<sup>134</sup> Os quatro eixos são: Gestor, Pesquisa, Centro de conhecimento e Centro de Comunicação. O Centro de Conhecimento é o terceiro eixo e corresponde a uma área sofisticada deste programa, pois permite a inclusão de termos em uma base de dados que fica “na rede”. O último eixo, O Centro de Comunicação é onde estão armazenados os documentos sobre a utilização do programa, tutoriais disponíveis que ensinam sobre como utilizar o programa e também oferece a possibilidade de se corresponder com a administração do mesmo.

*concordância de frase*; estudo de *N-Grama*; *concordância de janela* que pesquisa os itens mais próximos ao termo (esquerda-direita); a *concordância KWIC* e *concordância paralela*. Neste estudo exploro principalmente o primeiro recurso, como explicitarei na próxima seção.

Estudos voltados para a reflexão acerca destas ferramentas (RODRIGUES, 2013; VIANA, MENEZES e MENDES, 2011; MAZIERE, 2007)<sup>135</sup>. Para a análise empírica e a despeito das teorizações do discurso com as quais eles apontam algumas potencialidades que merecem ser aqui destacadas.

Uma primeira potencialidade diz respeito à função representativa do corpus, considerando-o como uma amostra da totalidade de uma prática discursiva. Isso significa que a extensão do corpus equivale ao que pode ser o mais representativo da totalidade que ele representa. Outra potencialidade destacada diz respeito à capacidade da ferramenta em organizar, sistematizar e produzir uma amostra em meio a um conjunto de textos selecionados e organizados a partir de critérios preestabelecidos.

“... um dos pontos positivos da análise do discurso auxiliada pela abordagem de *corpus*: a investigação se concentra no que é percebido no discurso, e as interpretações surgem a partir da observação de usos de itens isolados ou estruturas maiores no discurso”. (VIANA, MENEZES E MENDES, 2011, p.186)

O corpus como um conjunto de textos é uma estratégia de organizar os arquivos que se tornarão um campo de linguagem possível para ser discutido e analisado. Segundo Rodrigues (2013), a produção do corpus opera com a ideia de disseminação ao pensar no rompimento de fronteiras que suturam, provisoriamente, os sentidos hegemonizados, abrindo a compreensão do texto como possível de dispersões e deslocamentos de sentidos. O corpus, como ferramenta da linguística, permite dar visibilidade ao jogo da linguagem, na medida em que a sua produção se faz a partir da seleção de textos produzidos em diferentes espaços de enunciações, evidenciando, assim, distintas interpretações em meio aos processos de significação em disputa.

Para utilizar essa ferramenta, o primeiro passo consiste em se cadastrar no site do corpógrafo (<http://193.137.34.102/ferramentas/gc/>) e, em seguida, construir e introduzir

---

<sup>135</sup> Refiro-me tanto ao corpógrafo, como o WordSmith. A maior diferença é que este primeiro, além de ser privado possui custo alto e é escrito em língua inglesa.

os arquivos que devem ser editados em programas específicos<sup>136</sup>. Nesse procedimento inicial dos arquivos, é importante organizar e dividir os arquivos em frases (*fraseamento*), tendo o cuidado para que estes estejam coerentemente organizados e classificados em função dos interesses de pesquisa, para o momento de produção do corpora. Estas operações iniciais correspondem à fase preliminar de organização do material da pesquisa.

Utilizei essa ferramenta em três etapas. A primeira etapa consistiu em escolher e transformar em arquivos os 66 textos que compõem o conjunto do acervo empírico, tal como já apresentado nesta seção. Na segunda etapa via critérios estabelecidos e explicitados mais adiante, produzi o corpora de minha pesquisa, composto pelos mesmos 66 arquivos (Anexo 2), a partir dos quais foram produzidos os dados, objetos de análise desta pesquisa. A terceira etapa consistiu na produção dos dados por meio da explicitação de palavras-chaves e utilização de alguns recursos disponibilizados pela ferramenta do corpógrafo, em particular, o recurso *concordância de frases*<sup>137</sup> (Anexo A, próxima seção (4.3.3) corresponde à explicitação mais detalhada das duas etapas acima mencionadas. A quarta e última seção deste capítulo será dedicada à análise empírica do corpora produzido nesta pesquisa.

#### **4.3 – A PRODUÇÃO DOS CORPUS: PCS COMO INSTÂNCIA DE PRODUÇÃO DE DEMANDA**

Como explicitado na seção anterior, a passagem da organização sob a forma de arquivos para a produção do corpora exige uma intervenção do pesquisador em termos da explicitação de sua escolha dos critérios utilizados para produzir aquelas coleções de textos, e não outras.

No caso específico desta pesquisa, tendo em vista a abordagem discursiva privilegiada, o recorte e o foco privilegiados, interessava-me operar com critérios que permitissem explorar as articulações discursivas produzidas em meio às lutas em torno da democratização da universidade pública que mobilizassem sentidos de *extensão*

---

<sup>136</sup> É recomendado que o arquivo esteja na extensão *.txt*, para que, no momento de torná-lo possível de ser acessado, esteja menos desconfigurado do que um arquivo quando é colocado na versão *.doc* ou *.pdf*. Há também a opção de incluir o arquivo em uma extensão que depois seja feito processamento e tratamento do texto.

<sup>137</sup> A concordância de frases é uma das etapas possíveis para a construção de dados de pesquisa, tendo em vista que, neste contexto, trabalhamos com palavras-chaves, a fim de identificar contextos discursivos.

*universitária e conhecimento acadêmico*, entendendo como termos/unidades diferenciais potentes na produção da cadeia definidora de *currículo acadêmico*.

Aposto, igualmente, que, pelas suas características singulares, já apresentadas na primeira seção deste capítulo, a formação discursiva nomeada PCS representa um terreno profícuo para a reflexão sobre essas disputas, justificando a produção de um acervo empírico, em “estado bruto”, de 66 textos transformados em arquivos quando introduzidos no corpógrafo, como detalhado na seção anterior.

Desse modo, vi-me diante ao desafio teórico-metodológico de selecionar critérios para a produção do corpora que, simultaneamente, organizassem e não engessassem os diferentes fluxos de sentidos que atravessam esse contexto discursivo.

Optei, assim, por olhar para esse conjunto de textos como espaço discursivo pelo qual é possível explorar, ao mesmo tempo, as demandas de democratização que interpelam a universidade pública e a forma como esta instituição procura fazer a gestão dessas mesmas demandas, em função de suas singularidades, conforme procurei explorar no terceiro capítulo deste estudo. Essa perspectiva, armada para ver o meu material empírico, colocou em evidência a categoria *demanda*, tal como formulada na teorização do discurso na pauta pós-fundacional que passou a chave de leitura para a produção do meu corpora.

Na perspectiva dessa abordagem discursiva, a ordem social é entendida como resultante de operações hegemônicas que mobilizam as lógicas da equivalência e da diferença, oferecendo-nos subsídios teóricos para sustentar o entendimento de que "toda configuração social é discursiva" (LACLAU, 2005, 2013) e que o "político é o ontológico do social" (LACLAU, idem), como explorei no primeiro capítulo.

Essas operações discursivas podem ser entendidas, conforme nos aponta Retamozo (2009), como processos de "produção e estruturação de desigualdade." Isso significa que a ordem social resultante desses processos contém uma pluralidade de posições de sujeito que ocupam posições dominantes e subalternas. Assim, qualquer formação discursiva hegemônica, isto é, qualquer ordem social carrega potencialmente o conflito que pode ou não ser acionado, permitindo que uma posição subalternizada possa assumir o lugar da resistência, do antagonismo. E é justamente nesse deslocamento das relações assimétricas de poder que emerge como potente a categoria da demanda. Afinal, para Retamozo:

“A demanda se produz em um interstício da ordem social como uma *falta* e pode converter-se em um veículo de efeitos deslocatórios, algo que dependerá da capacidade de articulação da demanda, mas, também, do conteúdo (literal e seu excesso metafórico) (RETAMOZO, 2009; p.114; tradução livre<sup>xiii</sup>)

No caso desta pesquisa, trata-se considerar a universidade pública como a ordem social resultante de operações hegemônicas, isto é, de produção e estruturação da desigualdade em termos da distribuição do conhecimento legitimado como de excelência. Como procurei explorar nos capítulos 2 e 3, a produção e a sedimentação do sentido hegemônico de universidade envolvem a mobilização de significantes, como *extensão universitária*, *currículo acadêmico* e *conhecimento*. A universidade seria, assim, um dos espaços estruturais, identificados por Santos (2006, apud Retamozo, 2009, p.113), "onde se estabelecem relações assimétricas e podem surgir diferentes demandas". Ao considerar o recorte aqui privilegiado, pelo viés da questão do conhecimento, o currículo acadêmico poderia ser entendido, assim, como o terceiro espaço identificado por Santos (idem): um “espaço-tempo da comunidade onde o poder se plasma entre os que pertencem a comunidade e os que não pertencem”.

A pertinência da escolha da categoria demanda como critério para a construção do corpora pode ser sustentada, ainda, pelo fato de (como indica Santos, (2005, 2008) e trabalhado no segundo capítulo) a universidade, hoje, se apresentar como uma ordem social fissurada, em crise. Isto é, sua operação hegemônica de sutura apresenta falhas, em particular, no que essas incidem sobre o conhecimento aí produzido e traduzidas, por esse autor, como crises de hegemonia e da legitimidade. Afinal, as demandas ascendem nos momentos de crise como uma espécie de mediação entre uma situação de subordinação e uma de antagonismo, fazendo com que no espaço do político (marcado pelo antagonismo) elas disputem um espaço pela ampliação da fronteira de modo a se inserirem no interior das cadeias de equivalência em torno de determinado significante. Deve-se destacar, ainda, que não é qualquer situação de subordinação que constrói antagonismos e, por conseguinte, produz demandas. É preciso ter fissuras na estrutura, como, por exemplo, o caso da Educação, principalmente pública, no Brasil, em que a universidade, parafraseando Gabriel (2008), encontra-se “sob suspeita”.

O PCS se inscreve nesse contexto de ordem social fissurada, e como tal pode ser visto como tendo a possibilidade de ocupar a função discursiva do antagonismo, pela qual é "reativada a lembrança da contingência, do espectro que tudo pode ser diferente"

(RETAMOZO, 2009, p.6). Dito de outra maneira, interessa-me olhar para o PCS como um lugar potencialmente fértil para pensar também a resistência, a produção de antagonismos, ou seja, como uma instância de produção de demandas. Para tal, organizei essa seção em dois momentos. No primeiro, procuro sustentar, do ponto de vista teórico, a pertinência da escolha metodológica em operar com a categoria demanda, no âmbito do Programa Conexões de Saberes. No segundo, apresento o corpus produzido, bem como alguns achados que serão explorados na quarta seção.

#### 4.3.1 – A CATEGORIA DEMANDA COMO CRITÉRIO PARA ORGANIZAÇÃO DO CORPUS

“Os processos abertos em momentos de elaboração das demandas sociais não têm um conteúdo nem uma direção pré-fixada. A priori, esse é o lugar que tem que se investigar em cada caso”.  
(RETAMOZO, 2009:114)

Entre as diferentes categorias que configuram a caixa de ferramentas do quadro teórico de Ernest Laclau, alguns estudiosos das teorizações discursivas têm explorado a categoria Demanda, entendendo-a como uma potente chave de leitura para a reflexão da luta hegemônica. Entre esses estudiosos, Retamozo (2009), cientista político, cujos trabalhos têm como foco os movimentos sociais, vem explorando essa categoria propondo uma metodologia de pesquisa, nomeada por ele de *Epistemologia das demandas*. Ela tem sido explorada em diferentes trabalhos produzidos no GECCEH (ROCHA (2013); FRAZAO (2014); RAMOS (2014); PUGAS (2013); GABRIEL, 2011, 2013a, 2013c) como uma opção para analisar a empiria em nossas pesquisas.

De forma sintética, entendo que a potencialidade dessa proposta teórico-metodológica para pensar o meu objeto de investigação diz respeito ao fato de ela permitir uma leitura do político que leva em consideração tanto a estruturação da ordem social quanto as subjetividades, isto é, tanto as estruturas quanto os sujeitos que as reproduzem e/ou subvertem na análise do jogo político. Retamozo<sup>138</sup> (2009) aponta que a *epistemologia das demandas* constitui-se como uma chave analítica potente para a

---

<sup>138</sup> O autor faz um esforço teórico em torno da categoria demanda social, considerando-a como uma categoria de forte potencial heurístico, capaz de estabelecer eixos importantes para pensar os movimentos sociais. Segundo Retamozo, essa categoria tem sido pouco estudada pelas teorias que abarcam os estudos sobre movimentos sociais. Embora este autor tenha como foco os movimentos sociais, a aposta da epistemologia das demandas pode ser estendida para outros campos de conhecimento e objetos de investigação.

investigação tanto da formação dos movimentos sociais, quanto da instituição da ordem social, ou seja, sua reprodução e mudança. Para esse autor, "as demandas emergem como um lugar de mediação entre uma situação estrutural e a construção de possíveis antagonismos" (RETAMOZO, 2009: 113).

Importa sublinhar que nesse quadro teórico subordinação e antagonismo não são sinônimos. Nem toda posição subalterna constitui necessariamente uma relação antagonica. Para que haja antagonismos precisa haver fissuras na estrutura que deixa maiores espaços para deslocamentos. Afinal,

“o antagonismo é a encarnação de um espectro [da esperança que tudo pode ser diferente] que regressa para abrir o político onde a política se mostra impotente. A demanda é o seu sintoma”. (RETAMOZO, 2009’, p.114, tradução livre<sup>xiv</sup>)

Na mesma linha de reflexão, Retamozo (2009, p.113, tradução livre<sup>xv</sup>), nos alerta para que "a identificação de relações subalternas nada nos diz ainda da capacidade dessas relações subalternas produzirem atores políticos". Para que uma relação de subalternidade se caracterize como uma relação antagonica, é preciso que ela desloque a fronteira hegemônica que sutura provisoriamente as cadeias equivalenciais, produzindo outros antagonismos e hegemônias. Isso significa, no caso da temática deste estudo, que não basta reconhecermos a presença, na universidade, de relações subalternizadas que envolvem a questão do conhecimento, para afirmarmos que essas relações sejam necessariamente antagonicas à ordem do saber/conhecimento vigente no âmbito da cultura universitária. Dito de outra maneira, a presença de estudantes de origem popular nas IES não é garantia suficiente para que essa população estudantil emergja como atores políticos, novos sujeitos sociais nesse contexto discursivo específico.

A categoria demanda é, pois, uma ferramenta importante para compreender os conflitos que emergem na e contra a ordem social. Assim, a demanda pode ser compreendida como um lugar que mantém a luta por reconhecer “a alteridade, orientando-se em direção ao outro (frequentemente, o sistema político), inicialmente como um pedido e, se não atendida, como reclamação (interpelação imperativa)”. (GABRIEL, 2013b, p.10)

Nessa perspectiva, Retamozo identifica três dimensões, ou registros, da demanda que aparecem de forma articulada no jogo político. Demanda como petição e/ou reclamação, como desejo e como pertencimento. A primeira associa a demanda a uma



situação de injustiça; é entendida como uma solicitação feita aos canais institucionais (LACLAU, 2013). A segunda, associada ao desejo da perspectiva lacaniana, diz respeito ao reconhecimento da inevitável mediação da linguagem, isto é, a abordagem discursiva da falta. O terceiro registro a significa como o espaço próprio da luta pelo reconhecimento. Desse modo, ela traduz a insatisfação que está na base da produção do antagonismo, nas lutas de significação e sempre endereçada ao outro, interpelando à alteridade.

A categoria Demanda, assim definida, está diretamente associada ao conceito de subjetividades, ou melhor, como afirma Retamozo (2009, p.116), "supõe necessariamente a ingerência da subjetividade". Com efeito, em uma situação onde o momento articulatório é reativado, os processos de subjetivação/identificação desempenham um papel importante na possibilidade de identificar/significar "uma relação social ou uma situação particular como factível de ser levada ao espaço público" (idem).

Isso nos leva a explicitar o entendimento de *ação política* ou *ação do sujeito no jogo político*. A emergência da categoria Demanda se justifica justamente para dar conta, simultaneamente, de uma possível definição e superar a tensão clássica no campo das ciências sociais, entre agência e estrutura. Nessa perspectiva, conceitos como *posições de sujeito* e *subjetividade política*, representam ferramentas conceituais importantes para a compreensão da ação política.

No quadro teórico aqui privilegiado, a ação política do sujeito não é explicada por um "voluntarismo absoluto", tampouco é reduzida ao papel de reprodução das estruturas pré-construídas. Afastando-se de abordagens essencialistas da subjetividade, essas teorizações do discurso oferecem ferramentas para se explorar outros caminhos para se pensar essa questão. Trata-se de problematizar e abandonar a categoria Sujeito quando esta nos remete a uma noção de subjetividade ("sujeito absoluto") capaz de articular em torno de um centro transcendente, fora, pois, do jogo da linguagem, as múltiplas subjetividades. Como afirma Laclau (1996) ao abordar a temática das identidades sociais, nacionais e políticas em nossa contemporaneidade, "a morte desse Sujeito (com S maiúsculo) talvez tenha sido a principal pré-condição para esse renovado interesse na questão da subjetividade" (LACLAU, 2011, p.47). Na mesma linha de pensamento, Howarth (2000) afirma que:

“Se o conceito de posição do sujeito explica as múltiplas formas pelas quais indivíduos são produzidos como atores sociais, o conceito de subjetividade política capta a maneira como atores sociais agem”. (HOWARTH, 2000, p.108)

Agir politicamente significa tomar decisões em meio a uma infinidade de possibilidades abertas pela reativação do momento articulatório (crise; deslocamento da estrutura), em termos de identificação com os processos de significação em disputa. É neste processo de identificação que as subjetividades políticas são criadas e formadas (HOWARTH, 2000). No contexto discursivo privilegiado nesta pesquisa, esse deslocamento significa uma maior abertura para pensar outros sentidos de universidade e um acirramento das disputas nas fronteiras antagônicas, vistas como campos de decisão nos quais os sujeitos “no lugar de condenados à repetição, podem abrir a diferença, constituir-se e expandir os efeitos deslocatórios” (RETAMOZO, 2009, p.115). Por serem provisoriamente suturadas, isto é, fixações parciais, essas estruturas (universidade pública) podem deixar contingencialmente de conferir identidade, provocando assim situações de deslocamento, de desordem em meio às quais os sujeitos se constroem e se identificam com novos discursos, tornando-se, assim, agentes políticos.

O segundo capítulo deste estudo ajuda a sustentar essa análise quando ao propor uma leitura da universidade, a partir desse quadro teórico, pôde contribuir para uma compreensão mais apurada sobre as crises vividas, na atualidade, por essa instituições, identificada como espaço de sedimentação e cristalizações de sentidos, de currículo acadêmico frente às demandas de conhecimento que a interpelam em nosso presente.

A atribuição, nesta pesquisa, de um papel central à categoria Analítica demanda, em particular, o que isso acarreta para fixar o sentido de ação política, e remete a alguns desafios de ordem teórico-metodológica. Afinal, o reconhecimento que tal petição/reclamação é importante para ser levada ao espaço público pressupõe pensar na configuração de sentidos coletivos articulados para torná-la inteligível (significativa) em um contexto discursivo específico. Isso significa a mobilização de práticas articulatórias entre unidades diferenciais em busca de novos processos de hegemonização e de produção de outros antagonismos.

No caso deste estudo, no qual me interessa explorar as *demandas de democratização* articuladas às demandas de conhecimento da universidade pública,

endereçadas ao sistema público de ensino superior, trata-se de dar visibilidade aos termos/significantes que condensaram metaforicamente os conteúdos dessas demandas.

Para tal, significo a "crise da universidade" como momento de reativação das fissuras na ordem social que legitima esse espaço. Entendo, igualmente, que as demandas de conhecimento formuladas pela extensão universitária tensionam essa ordem em termos do currículo acadêmico hegemônico. Do mesmo modo, opero com a noção de *demandas de conhecimento* como um recorte específico das demandas de democratização do ensino superior.

Aposto, ainda, que as demandas de conhecimento significadas como solicitações e expectativas de grupos e movimentos sociais que interpelam a cultura universitária ganham força e se transformam em demandas antagônicas quando se articulam a outras demandas, como, por exemplo, àquelas que incidem sobre o reconhecimento do papel da extensão na construção de uma universidade democrática desestabilizando as hierarquias estabelecidas entre as diferentes vertentes acadêmicas.

A hipótese com a qual trabalho consiste em considerar que, pelo seu desenho inicial, o Programa Conexões de Saberes se constituiu potencialmente como instância formuladora de demandas cuja origem tem como base a desigualdade estrutural da distribuição do conhecimento em nossa sociedade capitalista. Frente a essa situação de injustiça, a estratégia de luta adotada pelo programa consiste em canalizar esforços para que, no contexto da cultura universitária, os estudantes de origem popular saiam da posição de subalternidade e passem a ocupar o lugar da resistência via produção de outros antagonismos.

No caso do PCS, em função de sua singularidade desse projeto já explorada na primeira seção, trata-se considerá-lo como uma instância híbrida formuladora de demandas de conhecimento que buscam produzir deslocamentos na fronteira definidora de currículo acadêmico. Essas apostas e hipóteses orientaram outro movimento de produção do corpora (Anexos 2 e 3), como explicitarei a seguir.

#### **4.3.2 – PRODUÇÃO DO CORPORA À LUZ DA EPISTEMOLOGIA DAS DEMANDAS**

Como venho procurando sustentar ao longo deste estudo, o Programa Conexões de Saberes organizado discursivamente, nesta pesquisa, em torno dos 66 textos que constituem o acervo empírico, se apresenta, assim, como uma amostra profícua para pensarmos, simultaneamente, a produção e estruturação da desigualdade em termos da distribuição do conhecimento legitimado como de excelência e as possibilidades de

deslocamento das fronteiras hegemônicas em meio às lutas pela democratização das universidades públicas. Entendendo o PCS inserido nas universidades públicas percebidas, por sua vez, como uma ordem social resultante de uma articulação discursiva hegemônica de relações sociais (RETAMOZO, 2009; p.113) em crise, interessava-me perceber "a capacidade do sistema institucional para cancelar o conflito e a possibilidade das demandas, mediante articulação, e interpretar aspectos de ordem social para transformá-los" (RETAMOZO, 2009; p.114).

O caminho teórico-metodológico ensaiado foi o de potencializar a investigação das demandas de conhecimento por meio desta ferramenta computacional. Produzir um corpora tendo como critério a categoria Demanda, como formulado nas teorizações do discurso, implicava criar um caminho para explorar o acervo empírico produzido. Resolvi retomar o conjunto de questões formuladas por Retamozo (2009) como ponto de partida para quem pretende operar com a abordagem da *epistemologia das demandas*.

“Como se produz a passagem de uma relação social de subordinação para o antagonismo? Qual é o processo de conformação das demandas sociais? Como se vinculam as demandas sociais à formação de atores, identidades e sujeitos? Como é possível pensar a relação entre demandas sociais e ordem social? Como investigar as demandas sociais?”. (RETAMOZO, 2009, p. 115, tradução livre<sup>xvi</sup>)

Organizei, assim, inspiradas nessas questões e na minha leitura do PCS, anteriormente explicitadas, os 66 arquivos, em função das instâncias institucionais específicas, formuladoras de demanda de democratização que interagem no âmbito do PCS: o MEC/Secad, o Observatório das Favelas e as cinco IFES.

Em um primeiro momento, interessou-me perceber em torno de quais termos/significantes/unidades diferenciais se condensavam os conteúdos das demandas de democratização formuladas no âmbito deste projeto. Em seguida, procurei explorar como as subjetividades coletivas se manifestavam frente a essas disputas e em quais outros possíveis antagonismos elas investiam. Deste modo, desdobrei o corpus *universidade* em três instâncias, assim nomeados: demandas dos coordenadores; demanda dos pesquisadores, demanda dos estudantes universitários de origem popular (EUOP). Importa sublinhar que esse segundo movimento procurou evidenciar os atores sociais produzidos na e pela cultura universitária, isto é, as posições de sujeito ocupadas

pelos indivíduos que participaram desse PCS. Há um quadro no Anexo 5 que demonstra a divisão entre as diferentes instâncias e palavras-chaves que identifica o material empírico.

Uma vez produzido e organizado o corpora, passei a explorar, com ajuda das ferramentas computacionais disponibilizadas pelo corpógrafo, o meu acervo empírico cujo caminho passo a apresentar a seguir.

#### **4.4. PCS: QUE ARTICULAÇÕES HEGEMÔNICAS EM TORNO DOS SENTIDOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA?**

A estruturação da ordem social permite a análise das posições de sujeitos e o reconhecimento de um conjunto de relações sociais possíveis de serem entendidas como subordinação. No entanto, na medida em que a demanda não é algo 'objetivo', senão, repetindo, o sintoma da falta da objetividade mesma, é necessário incorporar o campo vinculado à subjetividade coletiva para indagar quando uma relação social de subordinação se constrói como injusta e referenda uma demanda<sup>xvii</sup> (RETAMOZZO, 2009, p.117-118, tradução livre<sup>xviii</sup>).

Para a exploração empírica deste corpora, senti a necessidade de formular algumas questões orientadoras das escolhas que teria que fazer ao longo da análise. Interessava-me olhar para este conjunto de textos e pensar de forma articulada, de um lado, a estruturação da ordem social (universidade) que permite a análise das posições de sujeito (MEC/Secad; Observatório de Favelas; coordenadores das IFES; estudantes de origem popular; pesquisadores) e, de outro, a relação social de insubordinação estrutural considerada injusta, e, que, por meio dos processos de subjetivação social, se transforma em demanda.

Desse modo, formulei as seguintes questões. No âmbito do PCS, qual é a relação social de subordinação no âmbito da cultura universitária assumida como injusta, a ponto de fazer emergir demandas que tensionam a fronteira hegemônica definidora do currículo acadêmico? Que significantes compartilhados condensam conteúdos das demandas de democratização, na perspectiva aqui privilegiada? Como os diferentes atores sociais posicionados, diferentemente, no âmbito do projeto, acionam as subjetividades sociais em face dessa situação estrutural? E, ainda, como se produz a passagem de uma relação social de subordinação para uma de antagonismo?

Outra questão de ordem metodológica se impunha: Como otimizar o uso do corpógrafo para que esse sistema me ajudasse a enfrentar tais questionamentos? Optei, assim, por começar explorando o recurso n-gramas<sup>139</sup> com o intuito de produzir um campo semântico composto por significantes que pudessem, eventualmente, oferecer indícios de uma possível função discursiva de destaque nos processos de significação em disputa nesse projeto. A aplicação desse recurso no conjunto de arquivo – Democratização e conhecimento<sup>140</sup> – com 66 arquivos que compõem o corpora e gerou uma lista com um total de 34.606 átomos/significantes, organizada em ordem de frequência. (Anexo 4).

A leitura dessa lista<sup>141</sup>, centrada apenas nos substantivos<sup>142</sup>, deixa transparecer por ordem de frequência, isto é, pelo número de vezes que certos termos foram acionados nos textos selecionados, um conjunto de significantes que considereí poderem ser uma porta de entrada potente para começar a responder às questões acima formuladas. Como um "mapa da mina", passei a explorar a lista de palavras gerada pela ferramenta.

Uma primeira observação que merece ser destacada refere-se ao fato de dois termos/substantivos mais vezes acionados terem sido *universidade* (25º lugar – 1659 termos) e *estudantes* (39º lugar – 888 termos). Essa evidência quantitativa<sup>143</sup> contribuiu para reforçar algumas ideias iniciais sobre esse projeto. Em diálogo com Retamozo (2009), considereí esses dois significantes como operações metafóricas que hegemonizam nessa formação discursiva, respectivamente, sentidos de *estrutura social* e de *agência*.

Passo, assim, a considerar o significante *universidade* como a marca discursiva não apenas de uma instância institucional formuladora de demandas, mas, também, do processo de estruturação social em foco na análise. Em termos de instância institucional

---

<sup>139</sup> É o recurso utilizado para identificar, no arquivo, o quantitativo de palavra(s) e a partir do comprimento que é pedido/informado, ou seja, um sistema de reconhecimento automático de palavras baseado em análise estatística.

<sup>140</sup> Democratização e conhecimento foi a forma como nomeei o corpora, onde foram incluídos os 66 arquivos. É a partir deste corpus que gerei os dados da pesquisa.

<sup>141</sup> Optei por uma linha de corte que incluísse as primeiras 1000 palavras/átomos.

<sup>142</sup> Nos 1000 primeiros termos apareciam proposições, sinais, acentos e caracteres que estavam na lista contabilizando o ranking junto às palavras. Esses primeiros não foram considerados, apenas identificando quando apareciam palavras.

<sup>143</sup> A partir dos dados que aparecem no estudo de n-gramas.

que participa do projeto, salta aos olhos a presença expressiva do significante *universidade*. Por outro lado, é relativamente baixa a incidência, por exemplo, do *Estado* (265º lugar – 137 termos) e do *Observatório de Favelas* (204º lugar – 169 termos). Ao considerar termos ainda afins, como por exemplo, *IFES* (255º lugar – 140 termos) e *extensão* (616º lugar – 62 termos), esse desequilíbrio torna-se ainda mais gritante e instigante. Afinal, estou falando de um projeto financiado pelo MEC/Secad. Em relação ao último termo – *extensão* – cumpre observar a sua forte incidência, o que pode indicar o lugar de destaque dessa vertente acadêmica, neste projeto que procurarei explorar mais adiante.

Resolvi me aprofundar no termo *universidade* por meio do corpógrafo. Busquei esse termo no corpora/arquivo Democratização e conhecimento, por meio da aplicação do recurso *concordância de frase*<sup>144</sup> que permite situar um termo em seu contexto discursivo mais amplo. Interessava-me evidenciar nesse espaço discursivo – PCS – as lutas de significação em torno deste termo. Qual o sentido hegemônico de *universidade* que emerge neste contexto discursivo?

Frente ao volume do material<sup>145</sup>, optei por transportar fragmentos discursivos que traziam o significante *universidade* para a ferramenta de busca do Word e explorar, nessa nova coleção de textos, outros termos que considereei potentes, na medida em que tendem, como discutido no segundo capítulo, a configurar a cadeia de equivalência desse termo, na atualidade, tais como: *conhecimento*, *crise*, *excelência*, *extensão*, *pesquisa* e *ensino*.

Interessante observar que a *universidade* tende a ser definida como uma instituição em *crise*, confirmando a pertinência de operar com a *epistemologia das demandas* na análise a que me proponho. Os fragmentos extraídos abaixo confirmam essa leitura.

Pensar hoje a **Universidade** brasileira implica em entrar no debate sobre o seu próprio futuro como instituição. Entrar nesse debate, por sua vez, pressupõe, ainda que de forma breve, contextualizar a reflexão no âmbito da sobreposição das diferentes crises que marcam a nossa contemporaneidade, entre as quais a crise da Universidade em geral e da Universidade pública brasileira, em particular, que se acirra

---

<sup>144</sup>Concordância de frase é outro recurso para gerar dados, e apresenta o número de ocorrências das palavras que sempre aparece em destaque. Pode usar frases ou palavras-chaves.

<sup>145</sup> Neste novo recurso metodológico, foram encontrados 1744 ocorrências, o que significa um intenso volume de material. E tive que reordenar a partir da utilização da ferramenta “localizar” do Word, que permitia identificar palavras próximas.

neste início de século, exige respostas urgentes e inovadoras por parte dos atores sociais direta e indiretamente, nela envolvidos. (demanda da universidade/coordenadores, Programa Conexões de Saberes da UFRJ, de 2006, anexo 42).

A superação da crise de legitimidade da **Universidade** pública implica em ir além da possibilidade de acesso por parte das classes populares, procurando estratégias políticas, epistemológicas e pedagógicas que permitam que esses novos atores sociais sejam também protagonistas, produtores de saberes socialmente legitimados, leitores e escritores de suas próprias práticas sociais. (demanda da universidade/coordenadores, Programa Conexões de Saberes da UFRJ, de 2008, anexo 42).

Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que essa crise aparece associada à questão do conhecimento, aproximando-se do que Boaventura Sousa Santos nomeia *crise da legitimidade*.

“A cada ano, o número de universitários desses espaços vem aumentando significativamente, o que desafia a **Universidade** a se repensar, a refletir sobre seus objetivos, seu papel, sem dúvida essencial, na construção de uma sociedade cada vez mais justa, igualitária e democrática. A expansão do acesso tem acirrado as tensões no âmbito da crise de legitimidade, a despeito das reelaborações internas em função das particularidades históricas e especificidades institucionais de cada Universidade.” (demanda da universidade/coordenadores. Programa Conexões de Saberes da UFRJ, de 2006, anexo 42).

O desafio inerente ao Programa Conexões de Saberes é, justamente, o empenho sistemático e abrangente de construir uma nova **Universidade** Pública, capaz de combinar a excelência da produção do conhecimento à ação pública de construção de uma sociedade mais generosa. (demandas do Observatório de Favelas, universidade. Artigo escrito pela equipe do Observatório de Favelas denominado Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, anexo 21).

Nesse quadro de crise universitária, o PCS emerge como uma solução para a superação da mesma, como um caminho profícuo para a construção e consolidação de uma universidade democrática.

“A visão defendida no PCS permite, dessa forma, não apenas buscar soluções ou pistas alternativas de superação para um tipo de crise, mas



também re-significar o próprio papel da **Universidade** e, em particular, o da extensão universitária nas relações estabelecidas com a sociedade que lhe serve de entorno”. (demanda da universidade/coordenadores, Programa Conexões de Saberes da UFF, de 2005, anexo 35)

“A **democratização** do acesso à educação superior às populações de origem popular e a superação da dicotomia entre saber científico e saber popular configura-se nos grandes desafios aos quais o Programa Conexões de Saberes responde de modo criativo e inovador”. (demandas da universidade/coordenadores, Programa Conexões de Saberes, da UFPE, de 2006/2007, anexo 40)

No que se refere ao termo *estudantes*, sua forte incidência pode indicar que este termo não apenas traduz o foco central desse projeto voltado para os estudantes de origem popular (EUOPs), mas, também, marca o lugar da agência na abordagem discursiva pelas demandas. Essa afirmação ganha força, quando observamos a discrepância em termos quantitativos entre a presença do termo *estudantes*, e demais outros significantes mobilizados na listagem disponível para nomear os sujeitos/posições de sujeitos na cultura universitária: participantes (286º lugar – 128 ocorrências); coordenadores (365º lugar – 103 ocorrências), pesquisadores (715º. lugar – 54 ocorrências); integrantes (511º lugar – 74 ocorrências).

De forma semelhante do que foi feito para o termo *universidade*, busquei inicialmente esse termo no corpora/arquivo *Democratização e conhecimento*, por meio da aplicação do recurso *concordância de frase* e, em seguida, transporte os fragmentos discursivos para a ferramenta de busca do Word, procurando localizar nesse contexto discursivo (conjunto de fragmentos discursivos nos quais se inserem o termo estudante) alguns termos previamente selecionados: *renda; perfil, favelas, negros; populares; territórios, espaços populares, comunidade*,

O exemplo abaixo confirma minha suspeita, ao indicar o reconhecimento por parte do PCS de um 'novo' perfil de estudante universitário, cuja entrada na cultura universitária tende a desestabilizar algumas fronteiras hegemônicas.

“No que diz respeito à Universidade pública brasileira, se por um lado não é possível negar – quando comparada com sua origem elitista – algumas transformações no perfil do estudante universitário nessas últimas décadas, de outro lado, esse lócus permanece, em diferentes aspectos, reticente às implicações internas do processo de

democratização do ensino superior e, muitas vezes, encontrando-se desarmado frente às tensões de diferentes ordens que emergem como decorrência desse processo”. (demandas da universidade/coordenadores, Programa Conexões de Saberes, da UFRJ, de 2006, anexo 42)

“Trata-se, portanto, de construção de formas mais amplas de responsabilidade social e democratização da Universidade, através da valorização de seus estudantes de origem popular e das suas comunidades como territórios de ação pública”. (demandas da universidade, Programa Conexões de Saberes, da UFF, de 2005, anexo 34).

“A construção de formas mais amplas de responsabilidade social e democratização da universidade, através da valorização de seus **estudantes** de origem popular e de suas comunidades de morada, respectivamente, como sujeitos e territórios de ação pública. Desse modo, o Programa busca concretizar a construção da qualidade acadêmica combinada ao fortalecimento dos compromissos sociais da universidade pública”. (demandas do Observatório de Favelas, artigo escrito pela equipe do Observatório de Favelas denominado Conexões de Saberes: diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares, anexo 20).

Por outro lado, também é perceptível a forma como os EUOPs ocupam, na relação estrutural (universidade-conhecimento), posição de subalternidade considerada injusta. O depoimento abaixo reforça a possibilidade desta leitura.

“Que também de alguma maneira também são meninos de trajetórias populares, muitos negros e pardos vivenciando também uma certa universidade, então como eles se sentem aqui? Foi muito legal. Então, essa era uma preocupação que a gente tinha; como contribuir também no debate sobre democratização da universidade de maneira mais ampla? Sem necessariamente pelas vias formais, que também nos interessava”. (demandas da universidade/coordenadores, coordenadora do Conexões de Saberes, da UFMG, anexo 51).

“Por outro lado, mesmo nas situações em que os **estudantes** mais pobres conseguem chegar à universidade, a dificuldade de permanência é imensa e vão para além dos condicionantes econômicos”. (demandas do Observatório de Favelas, Relatório de pesquisa (re)conhecendo diferenças, anexo 24)

Em uma perspectiva oposta a esta, acima, em que o estudante é situado à margem social, pontuo um exemplo em que demonstra a crítica a essa situação de “injustiça cognitiva” (GABRIEL, 2011) postulada aos estudantes na perspectiva do protagonismo:

“Cabe a cada instituição de ensino superior produzir diagnósticos sobre as condições socioeconômicas, culturais e pedagógicas dos **estudantes** universitários residentes em espaços populares. Tais estudos têm como horizonte contribuir para a democratização do ingresso e permanência nas universidades públicas brasileiras, fortalecer os vínculos identitários dos estudantes com seus espaços sociais de origem e aproximar os setores populares das instituições de ensino superior, ampliando as possibilidades de encontro dos saberes produzidos no universo da academia e no cotidiano das comunidades populares.” (demandas do Observatório de Favelas, Relatório de acompanhamento das ações do Programa Nacional Conexões de Saberes, anexo 22).

É possível perceber, ainda, que esse reconhecimento tende a ser significado no PCS como uma estratégia nas lutas hegemônicas pelo sentido de universidade que considerei como um potente indício a ser explorado. Afinal, não seria este um caminho para deslocar os estudantes de origem popular da condição de subalternidade no âmbito da cultura universitária para ocupar um papel-chave na produção dos antagonismos?

Produzi um segundo corpus com a expressão *estudante de origem popular*. Em seguida, transportei para a ferramenta de busca do Word, no arquivo, e selecionei os termos *politica, poder*. Localizei alguns trechos que confirmam essa tentativa de propor um outro lugar de enunciação para os EUOPs, contribuindo, desse modo, para deslocá-los do lugar de repetição, do subalterno.

“Para tanto, é fundamental o reconhecimento e a incorporação dos estudantes de origem popular como novos sujeitos sociais e, de modo especial, a inclusão dos espaços populares na agenda de políticas de ação afirmativa de democratização do acesso e da permanência na educação superior brasileira”. (demandas do Observatório de Favelas. Artigo sobre o Programa Conexões de Saberes, escrito pela equipe do Observatório de Favelas; demandas do Observatório de favelas, relatório políticas públicas, aparece duas vezes)

“Um dos papéis centrais desses pesquisadores populares seria a intervenção qualificada em suas comunidades de origem e dentro de sua universidade, a fim de adequar esta instituição ao processo de ingresso progressivo de jovens **estudantes** de origem popular ao ensino superior”. (demandas do Observatório de Favelas, Projeto escrito pelo Observatório de Favelas para o Ministério da Educação, em 2004, que descreve a origem do Programa Conexões de Saberes, anexo 10).

Uma vez armado o cenário do campo discursivo aqui privilegiado, voltei a listagem inicial (Anexo 3) em busca de outros significantes para continuar pensando a relação entre estrutura e agência tal como desenhada anteriormente. Dois significantes presentes no conjunto das primeiras 1000 palavras da lista me pareceram potentes: *demanda* e *democratização*. Apliquei o recurso de *concordância de frases* no corpora e obtive o seguinte resultado quantitativo: para o primeiro termo *demanda*, 69 ocorrências distribuídos em 23 arquivos e, para o segundo, *democratização* – 219 ocorrências, distribuídos em 38 arquivos na tentativa de perceber o lugar da questão do conhecimento.

Em um primeiro momento, explorei separadamente os dois termos. Interessava-me saber, simultaneamente, no caso do primeiro: o sentido hegemônico fixado; quem era o sujeito dessas demandas e qual o conteúdo das mesmas.

Uma das possibilidades do termo *demanda* e como contexto discursivo da demanda social é apontado no fragmento abaixo quando sinaliza que:

“A instituição escolar em seus vários níveis pode, a partir de determinado momento histórico, absorver parte da **demanda** das camadas sociais que tradicionalmente se encontravam alijadas deste espaço. Mas esta incorporação pode se tornar um simulacro por dois motivos. Em primeiro lugar porque estes sujeitos sociais em geral são alocados nos ramos menos privilegiados do sistema. Em segundo lugar porque suas chances de permanecer na instituição ou sair dela com um handicap que signifique um diferencial para inserção profissional são sempre mais escassas”. (demandas da universidade/ coordenadores. Mapeamento que descreve informações e ações realizadas em 2007 e 2008 sobre as universidades, da UFPE, anexo 31).

Quanto ao sujeito e ao conteúdo da demanda, focalizei, respectivamente, as preposições demandas *de* e *por* articulados ao termo. Os exemplos abaixo apontam para o fato de, no PCS, as demandas serem entendidas, como majoritariamente demandas das "camadas sociais"/demandas sociais e/ou dos alunos e seu conteúdo pelo ingresso nas universidades, ou por questões acadêmicas.

“ **demanda** social de ampliação do acesso e garantia da permanência bem-sucedida de estudantes”. (demanda da universidade/ estudantes. Textos do livro Comunidades Populares e universidade, anexo 66)

“Ressalta-se, ainda, que essa nova **demanda** de projetos para juventude também faz parte da nova proposta para a educação, aonde

se percebe que, com maior acesso à escolaridade, a violência tende a diminuir”. (demanda da universidade/produção acadêmica; Extensão universitária em comunidades populares: a cultura no Programa Universidade das Quebradas, anexo 58).

“Que universidade é essa e como estamos trabalhando com essa **demanda** social que está vindo para a universidade?” (demanda da universidade/coordenadores, coordenador do Programa Conexões de Saberes da Universidade Federal do Pará, anexo 53)

No caso do termo *democratização* procurei perceber que significantes serviam de seu complemento. Democratização de quê? Os trechos abaixo exemplificam como esse termo aparece associado a questões que envolvem o acesso e à permanência no ensino superior: *democratização do conhecimento, do ensino, das políticas, da universidade, do sistema educacional, da informação, da educação e da sala de aula* são alguns dos sentidos que marcam de forma incisiva esse termo.

“Logo, a construção de uma nova universidade, capaz de contribuir no atendimento das demandas centrais de grandes parcelas da população é parte fundamental do processo de **democratização** da educação brasileira e melhoria de sua qualidade. Para isso, faz-se necessário desenvolver ações, no interior da universidade, que tenham como alvo preferencial os jovens de origem popular que nela chegam, de forma cada vez mais massiva”. (demanda do Observatório de Favelas. Programa Conexões de Saberes. O programa escrito pelo Observatório de Favelas para o Ministério da Educação, em 2004, anexo 10)

“Perdeu-se o sentido maior do projeto de discutir a **democratização** da universidade, a sua ação mais global e a luta pelo desenvolvimento de sua estrutura de forma que possa atender com maior competência as demandas específicas dos alunos de origem popular”. (demanda do Observatório de Favelas. Breves considerações sobre o Programa Conexões de Saberes e seu formato atual, anexo 25)

“Para responder a esta demanda social crescente, há um conjunto de proposições de políticas institucionais, especialmente com vistas à **democratização** do acesso à universidade, quase sempre no âmbito das chamadas ações afirmativas”. (demanda do Observatório de Favelas, Relatório Reconhecendo a diferença, anexo 24)

Uma comparação dos dois termos permite colocar, em uma mesma cadeia de equivalência, unidades diferenciais como: *demanda, democratização, camadas sociais, universidade e conhecimento*. Entendo que *signifixações* (LEITE, 2010), como

*demandas pelo ingresso nas universidades e democratização do acesso ao ensino superior* evidenciam tanto a presença do reconhecimento de falhas nas suturas hegemônicas que definem universidade quanto a de subjetividades que se expressam por meio da formulação de demandas que traduzem a insatisfação que está na base da produção do antagonismo nas lutas de significação. Nesse movimento, a questão da democratização do conhecimento vem à tona, com muita força no âmbito desse projeto.

“Trazer ao debate **a própria produção do conhecimento universitário**, questionando o caráter da instituição e seu papel na sociedade tem sido a dimensão da **democratização** que ainda carece de maior discussão”. (demandas da universidade/coordenadores, Proposta edital 2009, UFRJ, anexo 45).

“(…) a gente começou a trabalhar um programa que estivesse articulado às Pró-reitorias, mas articulado à produção de conhecimento, à formação e uma ação em dois campos de extensão nas favelas e na universidade. A gente pensava a universidade como um espaço em que deveria haver **democratização do conhecimento** e, principalmente, desse acesso e da permanência. A ênfase já era na permanência”. (demandas do Observatório de Favelas. Coordenador geral do Programa Conexões de Saberes e diretor do Observatório de Favelas, anexo 27).

Nesse contexto discursivo, as disputas em voga relacionadas à democratização do acesso e da permanência à/cultura universitária são identificadas como a grande pauta de ação política do Programa Conexões de Saberes.

“O Observatório de Favelas, através da realização de diagnósticos e pesquisas sobre a situação dos estudantes de origem popular nas universidades **públicas se posiciona como agente da produção de conhecimentos indispensáveis ao sucesso do Programa Conexões de Saberes como política pública de ação afirmativa de democratização do ingresso e da permanência nas IFES**. Decorre desses objetivos maiores a realização de estudos, análises e produtos que resultaram no presente documento”. (demandas do Observatório de Favelas; Relatório Políticas Públicas, de acompanhamento das ações do Programa Nacional Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, referente ao período de abril de 2007 a fevereiro de 2008, anexo 22. Grifos meus)

A leitura dos excertos, acima, evidencia que, na articulação proposta entre estrutura e agência, o significante *conhecimento* e seu campo semântico (saberes,

conhecimento, conhecimento acadêmico, currículo acadêmico) emerge com força, abrindo pistas para explorar o conteúdo das demandas/desejos/pertencimentos formuladas no PCS.

Resolvi, assim, explorar esse campo semântico utilizando os recursos do corpógrafo. A aplicação do recurso *concordância de frases*, para cada palavra, teve um resultado bastante desigual entre esses quatro termos: *saberes*<sup>146</sup>: 641 ocorrências distribuído em 63 arquivos; *conhecimento*: 251 ocorrências, distribuído em 49 arquivos; *currículo acadêmico*: 3 ocorrências em um arquivo; *conhecimento acadêmico*: 4 ocorrências em distribuídos em 3 arquivos.

A partir desta abordagem de palavras, tive a necessidade de organizar dois movimentos. No primeiro, exploro como os termos *saberes* e *conhecimento* se articulam em uma mesma cadeia definidora de currículo acadêmico, ou seja, que lógicas da equivalência e da diferença são acionadas?

Procurei me aprofundar nesses resultados quantitativos de forma a evidenciar como esses termos, quando associados a *demandas de democratização* mobilizam e/ou produzem efeitos sobre sentidos de *acesso* e de *permanência*. Dito de outra maneira, procurei perceber como a *democratização do conhecimento*, defendida no PCS, lidava com esses termos, questões que serão posteriormente abordadas.

Por ora, constituo outro movimento que se complementa à discussão acima. Selecionei as seguintes expressões. *Ação afirmativa*: 69 ocorrências distribuídas por 11 arquivos; *ações afirmativas*: 135 ocorrências distribuídas por 28 arquivos e *permanência* em 395 ocorrências distribuídas por 43 arquivos. Isto é, a possibilidade de explorar como as questões de *acesso* e *permanência* se articulam em meio ao processo de formulação das demandas de democratização do conhecimento. Início a análise explorando quantitativamente a presença desses termos.

---

<sup>146</sup> A palavra *saberes* é a que tem o maior número de ocorrências e existe em todos os arquivos. Isso se explica, em parte, pelo fato de ela estar presente no nome do Programa *Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares*, mas, também, como procurarei explorar, mais adiante, por exercer uma função discursiva de demandas antagônicas, em meio às lutas pela democratização do ensino superior. Para aprimorar a busca da palavra *saberes*, que inicialmente tem 644 ocorrências distribuídas por 63 arquivos, desconsidere os trechos identificados que se referiam diretamente ao nome do programa, o que acarretou outro quantitativo. O total da nova reconfiguração da palavra *saberes* foi de 172 concordâncias.

No que concerne ao significante *acesso*, operei com dois universos semânticos: o primeiro, em torno de termos ou expressões, como *política de cotas*; *cotas* e outros termos em torno do significante *ação afirmativa/ações afirmativas*. Para o primeiro universo, foram encontradas três ocorrências em dois arquivos e 125 ocorrências em 18 arquivos, respectivamente. Para o segundo, foram encontradas 69 ocorrências distribuídas em 11 arquivos. Quando utilizo o termo no plural, há um aumento significativo: 135 ocorrências em 28 arquivos.

Uma primeira observação diz respeito ao fato de o PCS expressar em diferentes documentos a sua intencionalidade em participar dos debates acerca do acesso às universidades. A despeito de sentido fixado e significante mobilizado para esse termo, buscar formas de ação política para deslocar as fronteiras que determinavam quem podia ou não ingressar na comunidade acadêmica, era um objetivo explicitamente formulado e discutido no âmbito da coordenação geral deste projeto.

“O Programa Conexões de Saberes busca contribuir na formulação de políticas públicas que promovam **ações afirmativas** de democratização da Universidade em seu sentido mais pleno de instituição republicana”. (demandas do Observatório de favelas, artigo sobre conexões escrito pela equipe do Observatório de Favelas, anexo 21; demandas do Observatório de favelas, Relatório reconhecendo a diferença, anexo 24, aparece duas vezes)

“O Programa Conexões de Saberes vem buscando contribuir na formulação de políticas públicas que promovam **ações afirmativas** de democratização da universidade em seu sentido mais pleno de instituição republicana”. (demandas do Observatório de Favelas, Relatório Políticas Públicas – de acompanhamento das ações do Programa Nacional Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares referente ao período de abril de 2007 a fevereiro de 2008, anexo 22)

“Nos últimos três anos, é possível identificar a implementação de políticas de **democratização** do acesso de estudantes de origem popular às universidades públicas, haja visto a adoção da reserva de vagas, conhecida como política de cotas, por diversas instituições”. (demanda do MEC/SECAD, Termo de referência 2006, anexo 2)

“Elaboração estudos sobre a promoção **ações afirmativas** que efetivem a formulação de políticas de democratização do acesso e da permanência na universidade, com ênfase na afirmação da diversidade étnica, racial e cultural”. (demandas do Observatório de favelas, Projeto de Formação Política e Acadêmica do PCS, anexo 15)



Uma marca forte dessa intencionalidade pode ser vista na definição dos critérios de seleção dos estudantes universitários para ingressar no Programa Conexões de Saberes. De maneira geral, classe e raça/etnia foram as duas marcações privilegiadas para lidar com as relações estruturais subalternas consideradas injustas naquele contexto, como deixa entrever o fragmento discursivo abaixo.

“Outro aspecto considerado na composição do grupo de bolsistas e no delineamento do Conexões é o pertencimento racial. Consideramos os estudos que indicam a persistência da discriminação racial no âmbito educacional, predominantemente no ensino superior, evidenciada **pela reprodução da exclusão no acesso e permanência de pessoas negras e pobres no espaço acadêmico**. Incorporamos o objetivo das **Ações Afirmativas** de reduzir os efeitos antidemocráticos dos processos de seleção e exclusão social impostos aos afro-brasileiros e a promover a permanência bem-sucedida de estudantes negros, sobretudo, os de baixa-renda, regularmente matriculados em qualquer curso de graduação da UFMG”. (demandas da universidade/coordenadores, Primeiro relatório da UFMG, anexo 33. Grifos meus)

Outro termo, além de *acesso/ações afirmativas/cotas*, introduzido pelo PCS na cadeia de definição de uma universidade democrática que mobiliza sentidos *democratização do conhecimento*, é o de *permanência*. A aplicação do recurso concordância de frase aponta 395 ocorrências desse termo distribuídas entre 49 arquivos. O fragmento abaixo aponta, de forma clara, a preocupação do PCS em atuar, também, no plano da permanência com qualidade desses estudantes populares.

“Como podemos notar, as **ações afirmativas** nas IFES são especialmente voltadas para o ingresso, buscando de modo diferenciado e autônomo responder aos desafios da democratização da universidade. **Sabemos, entretanto, que a ampliação de formas mais democráticas de ingresso exigem políticas substanciais de permanência, pois há o evidente risco da evasão de estudantes que ingressam sem condições econômicas para sustentar sua vida acadêmica**”. (demandas do Observatório de Favelas, Relatório de Estudos de Impactos, do Programa Conexões de Saberes na vida acadêmica, anexo 23. Grifo meu)

Do mesmo modo, o depoimento da coordenadora local da UFMG sublinha a importância de articular as lutas pela democratização do ensino superior, no Brasil, às questões que envolvem as relações hierárquicas historicamente construídas entre diferentes saberes. A avaliação dela reorienta o debate para as questões de produção,

seleção e distribuição do conhecimento acadêmico, ou, se preferirmos, para questões sobre a produção do currículo acadêmico.

“O intuito é que a discussão sobre **democratização** não se restrinja apenas à expansão do acesso, mas possa problematizar as relações históricas e sociais que construíram o espaço acadêmico e do conhecimento científico, a partir da negação de outras experiências e saberes”. (demandas da universidade/coordenadores, Programa Conexões de Saberes do site da UFMG, anexo 46)

“Criado em 2004 no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECAD/MEC, a partir de uma experiência pioneira do Observatório de Favelas, o Programa Conexões de Saberes é instituinte de uma rede sociopedagógica **para a ampliação de vínculos entre as instituições acadêmicas e as comunidades populares, através da inserção qualificada de estudantes de origem popular nas práticas de pesquisa e extensão universitária em cursos de graduação** das universidades públicas brasileiras”. (demandas do Observatório de Favelas, Artigo escrito pela equipe do Observatório de Favelas, denominado Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares, anexo 21; demandas do Observatório de Favelas, Relatório de pesquisa (re)conhecendo diferenças, referente ao período de março de 2007 a agosto de 2008, anexo 24; demandas do Observatório de Favelas, Projeto: *Políticas públicas e ações afirmativas no Brasil: um estudo sobre ingresso e permanência de alunos de origem popular na universidade pública*, com intuito de realizar estudos e pesquisas sobre as condições de ingresso e permanência de estudantes de origem popular, anexo 13)

Essa abordagem do debate me remete ao momento, anteriormente mencionado, que problematiza os processos de hegemonização do sentido de currículo acadêmico, discutido nos capítulos anteriores, tal como recontextualizado no Programa Conexões de Saberes. Esse recorte se justifica pelo lugar crucial que, como venho procurando sustentar, ocupa o termo conhecimento/saber na agenda política e acadêmica deste programa. Ocupar um lugar crucial significa, na abordagem discursiva aqui privilegiada, exercer uma função discursiva singular em meio aos processos de significação em disputa, no caso em que me interessa de mais perto, ou seja, fixação de sentidos de *universidade democrática* e/ou de *democratização do conhecimento*. Interessa-me, assim, perceber como são mobilizadas as práticas articulatórias definidoras de currículo acadêmico? Que unidades diferenciais são articuladas nesta

cadeia equivalencial? O que é expelido para fora dessa mesma cadeia, constituindo o seu exterior constitutivo?

Concordando com Retamozo (2009), que as demandas são tanto sintomas de insatisfação frente a situações de injustiças quanto mecanismos deslocatórios, interessa-me explorar os efeitos das *demandas de democratização do conhecimento* formuladas no âmbito do Programa Conexões de Saberes, na produção do corte antagônico definidor de conhecimento/currículo acadêmico. Quais os mecanismos discursivos utilizados? Qual o significante que assume o lugar do conteúdo condensado desta demanda?

Para enfrentar essas questões, retomei em um primeiro momento a distribuição quantitativa dos termos, anteriormente selecionados, como momentos da cadeia definidora de conhecimento acadêmico. Como já tinha observado, mesmo considerando o fato de ele estar no nome do programa, ele se destaca quantitativamente dos demais. Outros aspectos, em termos quantitativos, que merecem ser observados, diz respeito à presença fraca, em proporção inversa do termo *saberes* e do termo *currículo acadêmico*<sup>147</sup>. O desafio que está posto para análise consiste em qualificar esse quantitativo.

Escolhi, para começar a analisar, o próprio nome do programa, em tela, com o intuito de encontrar algumas pistas para orientar a exploração dos dados empíricos. Considerando a escolha do nome *Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares*, é possível inferir não apenas o recorte selecionado, mas igualmente alguns mecanismos discursivos privilegiados para enfrentar os embates da construção de uma universidade democrática. A palavra *saberes* emerge como objeto da ação. Dois termos fazem referência à própria ação – conexões e diálogos – e duas referências espaciais – *universidade e comunidades populares* – situam os diferentes contextos discursivos onde esses saberes são produzidos. A ideia de conectar, dialogar

---

<sup>147</sup> Apenas um arquivo mobilizou esse termo e se refere ao artigo de Ferreira e Gabriel (2008), que aborda a questão da democratização da universidade (-anexo 59)-. Esta foi a única das palavras que não foi encontrada em outros arquivos/textos. Essa constatação reforça o que foi discutido nos capítulos anteriores sobre a escassez da produção acadêmica sobre essa temática. Esta presença fraca do termo não significa, contudo, que a discussão em torno do seu sentido não esteja presente no âmbito do Programa Conexões de Saberes. Como veremos mais adiante, ela será enfrentada tanto em termos do significante *conhecimento acadêmico* quanto em termos das diferentes vertentes acadêmicas que configuram esse currículo: pesquisa, ensino extensão.

aponta, assim, simultaneamente, saberes distintos e historicamente separados e a intencionalidade de fazer mexer as fronteiras dessas separações.

O trecho, abaixo, deixa entrever o posicionamento do Programa Conexões de Saberes em deslocar as hierarquias estabelecidas entre os conhecimentos produzidos nesses dois contextos discursivos.

“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*”. (demandas dos estudantes, Comunidades populares, anexo 66).

Em outros momentos, percebe-se que o desafio que se colocava para o Programa Conexões de Saberes não se limitava à sustentação da crítica ao sentido de um currículo a ser combatido, mas, também, e, principalmente, em termos propositivos, procurando operar, assim, com uma linguagem de possibilidades. Tratava-se de construir outro conhecimento acadêmico.

“Nesse sentido, o Programa Conexões dos Saberes tem como missão responder, de modo criativo e inovador, ao desafio de construir um espaço comum de trocas de saberes e fazeres entre a Universidade e a Sociedade, com a valorização das expectativas e experiências dos jovens de origem popular **e, sobretudo, na construção do conhecimento acadêmico** capaz de contribuir com as demandas fundamentais de cidadãos e cidadãs profundamente marcados pela desigualdade social”. (demandas da universidade/coordenadores, Programa Conexões de Saberes, da UFF, de 2005, anexo 34. Grifo meu).

“(…) em sua relação com os espaços sociais elaborará um conhecimento acadêmico a partir de saberes que carecem de reflexão teórica. Há, portanto, uma representação dos espaços”. (demandas da universidade/estudantes. Programa Comunidades Populares, anexo 66)

É, pois, nesse processo deslocamento da fronteira *do que é/desejamos* que seja e *do que não é/não* queremos que seja conhecimento acadêmico que emerge o termo *saberes* como conteúdo condensado de uma demanda/desejo/pertencimento, que pretende ter força para deslocar o *lugar de enunciação* dos jovens de origem popular

quando colocados na posição de sujeitos-universitários. Percebe-se, claramente, em diferentes fragmentos discursivos, que esse novo conhecimento acadêmico que se quer produzir se constrói na oposição do conhecimento acadêmico hegemônico que não valoriza "as expectativas e experiências dos jovens de origem popular" e, desse modo é capaz de "contribuir com as demandas fundamentais de cidadãos e cidadãs profundamente marcados pela desigualdade social".

Investir no termo *saberes* significa, pois, uma estratégia para dar visibilidade a outros conhecimentos que estão fora da cultura universitária, procurando desestabilizar os critérios pautados exclusivamente pela perspectiva meritocrática que opera com a ideia de verdade científica como sendo a única grade de inteligibilidade do mundo. Quando sabemos que, hoje, nos debates epistemológicos contemporâneos, o conhecimento científico se torna objeto de problematização no momento em que é confrontado com outros conhecimentos, e dele se requer maior responsabilidade social dentro das instituições e universidade que o produzem (SANTOS, 2008), cabe reconhecer que essa estratégia do PCS estava em sintonia com os debates políticos/epistemológicos mais amplos, que passam a produzir efeitos sobre sentidos e articulações possíveis entre "universidade", "conhecimento científico" e "sociedade", permitindo desestabilizar sentidos fixados hegemonicamente no âmbito da cultura universitária.

Interessante observar nessa perspectiva o papel atribuído à extensão universitária nesse movimento de disputas. Como já tinha mencionado, a expressão *extensão universitária* apresenta um número relativamente elevado de ocorrências (39 ocorrências em 23 arquivos). Esta presença significativa pode ser entendida igualmente como uma faceta das estratégias adotadas pelo Programa Conexões de Saberes, para entrar na disputa pela democratização do conhecimento. Com efeito, se considerarmos o debate acerca do currículo acadêmico pelo recorte da relação estabelecida entre as três vertentes acadêmicas – pesquisa, ensino e extensão – essa afirmação ganha em sustentação.

“Esta iniciativa não será solitária, uma vez que junto a essa estarão inseridas diferentes práticas de extensão universitária – no campo da arte, da cultura, da saúde, dos direitos humanos – que buscarão contribuir no enriquecimento dos **saberes** e fazeres em sociedade. Além de buscar envolver no seu processo de construção a participação de outros pré-vestibulares populares, para dar maior densidade às experiências já em curso e estabelecer relações solidárias de formação

educacional de ingresso de jovens residentes em espaços populares nas universidades públicas”. (demandas da universidade/coordenadores, Programa Conexões de Saberes, da UFF, de 2005, anexo 35, aparece duas vezes)

“Para a construção de um outro (e, novo) olhar da e sobre a **universidade**, favorecendo, assim, a redefinição do papel político, social, cultural e epistemológico dessa instituição na sociedade contemporânea, no qual extensão, pesquisa e ensino sejam vistos e vivenciados, de forma indissociável, como espaço de produção de conhecimentos legitimados. (demanda da universidade/produções acadêmicas, Conjuntura Educacional Conexões de Saberes: uma outra visão sobre o ensino superior, anexo 56)

Se, por um lado, as demandas de democratização da universidade têm encontrado historicamente, na extensão, um canal para se fortalecerem, por outro lado, existem estudos (FERREIRA, GABRIEL, 2008) que vêm apontando o lugar ambivalente, que é atribuído e ocupado por essa vertente na comunidade acadêmica. Suficientemente pouco disciplinarizada, leia-se *controlada* do ponto de vista institucional para permitir e defender a pauta de uma maior flexibilização curricular em termos de sua definição. A extensão é, simultaneamente, e pelas mesmas razões, desvalorizada e deslegitimada em relação às demais vertentes e, em especial, à da pesquisa. Aquilo que lhe confere "poder subversivo", na medida em que escapa ao controle institucional, é o mesmo que lhe enfraquece, ao passo em que, ao não operar com os códigos de excelência da produção do conhecimento pactuados hegemonicamente pela comunidade acadêmica, perde prestígio e status no jogo político interno desta instituição. Nessa perspectiva, a luta para fortalecer a extensão universitária se encontra no entrecruzamento da disputa hegemônica pela fixação de sentidos de conhecimentos validados e legitimados pela cultura universitária.

A inserção institucional do Programa Conexões de Saberes, nas IFES, pelas Pró-reitorias de Extensão, pode significar, assim, simultaneamente, potencialidades e limites para o alcance de seus objetivos. Potencialidades estas, na medida em que não apenas significa a forma encontrada para buscar uma institucionalidade no âmbito das universidades e do MEC/Secad, mas, também, pelo fato de significar uma articulação de demandas diferenciadas – saberes populares e institucionalização da extensão, o que, segundo a teoria do discurso de Laclau (2013), é uma estratégia potente.

“O Conexões de Saberes na UFMG é **um programa de extensão universitária com caráter de ação afirmativa** que atua para o fortalecimento da trajetória acadêmica e política de estudantes de origem popular e de negros, a partir de um debate acerca da democratização da universidade. O programa também busca a troca de saberes e fazeres entre a universidade, comunidades populares e grupos sociais excluídos através de atividades de ensino e pesquisa”. (demandas da universidade/coordenadores, site da UFMG/anexo 46)

“A origem do Programa Conexões de Saberes encontra-se no projeto denominado Rede de Universitários de Espaços Populares (RUEP), uma ação formulada em 2003 pelo Observatório de Favelas e implementada, em 2004, pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com **financiamento do Programa de Extensão Universitária – (Proext/SESu/MEC)**”. (demandas da universidade, site da UFPE, anexo 47, aparece duas vezes; demandas do MEC, Termo de referência 2006, anexo 2, aparece duas vezes; demandas do MEC/Secad, Termo de referência 2007, anexo 3)

Dito de outro modo, e em diálogo com a abordagem da epistemologia das demandas de Retamozo, a *extensão* nas lutas de democratização do conhecimento encampadas, pelo PCS, pode ser assim percebida como o "veículo pelo qual o exterior constitutivo regressa", isto é, o retorno de outros saberes, os saberes populares, o não conhecimento acadêmico, por meio um processo histórico de luta.

“Constituída por uma rede de professores universitários, além de representantes do Observatório de Favelas e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, com *“competência reconhecida em um domínio de conhecimento particular” – no caso, a extensão universitária – e que “reivindicam uma autoridade política relevante em função desse conhecimento que denominam”, argumentamos que essa coordenação nacional desempenha um papel análogo ao das “comunidades epistêmicas”*. (demandas da universidade/produções acadêmicas, Democratização da universidade pública no Brasil: circularidades e subversões nas políticas de currículo, anexo 60).

A inserção institucional do PCS, na extensão, representou para esta vertente acadêmica uma possibilidade de reativar igualmente o momento articulatório de sua definição. Afinal, uma vez que o foco do Programa Conexões de Saberes eram os estudantes universitários de origem popular, isto permitia deslocar o sentido

hegemônico de extensão (vista como uma ação para fora, isto é, da universidade) em direção às comunidades populares para uma visão de extensão para dentro dos muros das universidades, uma vez que as fronteiras entre as comunidades acadêmicas e comunidades tendem a ser embaralhadas no âmbito deste programa. Trata-se, assim, de apostar na definição de extensão tanto como atividade acadêmica produtora de conhecimento quanto terreno potencialmente fértil para subverter algumas definições hegemônicas de conhecimento acadêmico que contribuem para qualificar a cultura universitária de elitista e excludente. Essa análise encontra sustentação na reflexão de pesquisadoras/coordenadoras locais para quem o PCS pode ser um espaço de legitimar e redefinir conceitos, abrindo pistas para constituir a extensão como espaço de subversão, "para se pensar em estratégias políticas, epistemológicas e pedagógicas que permitam reinventar possibilidades mais democráticas e menos dogmáticas de leitura de mundo". (GABRIEL & MOEHLECKE, 200:7).

A fala de outra coordenadora local, traduz bem os efeitos do Programa Conexões de Saberes no jogo político que envolve os processos de fixação do sentido dessa vertente acadêmica.

“... o Conexões, em todo momento, em todos os eventos, tentava trazer a ideia de que extensão não quer dizer fora, mas, também, algo que você faz dentro da universidade, hoje, como próprio resultado do processo de democratização que reivindicava para a instituição. E eu acho que essa é uma visão de extensão que ainda não é muito óbvia e não é consensual, digamos. E que ainda é um desafio o que é fazer uma extensão pra dentro. Porque é mexer com coisas que envolvem processos de produção de conhecimentos, legitimidade de saberes, quem tem o direito ou não de falar o que e sobre o que pesquisar. Então são coisas, assim, que às vezes trazem desafios maiores do que se você simplesmente fizer esse movimento pra fora”. (demandas da universidade/coordenadores, coordenadora do Programa Conexões de Saberes, da UFRJ, anexo 52)

No entanto, os desafios e limites da assunção dessa função discursiva atribuída à extensão universitária são reconhecidos no âmbito do PCS, na fala mesmo dos estudantes:

“Para a extensão universitária se tornar um veículo de **democratização** de conexão de saberes, é preciso continuar trabalhando em questões e indagações que ainda necessitam de



respostas”. (demandas da universidade/estudantes, Comunidades populares e universidade, anexo 66.)

Esta inserção do PCS na extensão implica em uma maior dificuldade em lidar com a aporia, apontada por Laclau e Mouffe (2004), e que consiste na *necessidade e impossibilidade* de toda definição. Embora a expressão *saberes populares* apareça de forma potente para articular as demandas formuladas em diferentes grupos, ela precisa, para se fortalecer na luta, produzir igualmente um outro, um antagonismo, algo que possa ser significado como *não saber popular*? O risco da inserção na extensão, historicamente considerada “como um não lugar epistemológico” (FERREIRA, GABRIEL, 2008:197), é que esses saberes se constituam na oposição do conhecimento científico, enfraquecendo o seu potencial subversivo. Não é, por acaso, a permanência e reatualização permanente de discursos que fixam a extensão no lugar da assistência, do acompanhamento estudantil, investindo em outras possibilidades de pensar a dimensão do "social" sem incomodar tanto as relações estruturais assimétricas que configuram o currículo acadêmico.

O que se articula e o que se exclui dessa cadeia? Se por um lado uma possível resposta a essa questão pode ser encontrada na voz de pesquisadores quando abordam essa questão, como no trecho que se segue:

“O Plano Nacional de Extensão Universitária busca apontar o papel da Universidade na interlocução com a Sociedade, a partir da troca não-hierarquizada de **saberes**, baseada na compreensão de que todos (indivíduos e grupos) produzem cultura e conhecimento sobre o mundo e que, portanto, saberes eruditos e populares podem e devem dialogar”. (demandas das produções acadêmicas. Extensão universitária em comunidades populares: a cultura no programa universidade das quebradas, anexo 58, aparece duas vezes)

Esse equacionamento não parece ser tão simples quando lemos depoimentos como o de uma coordenadora local do PCS:

“Eu tenho uma coisa que me irrita muito que é essa tensão com a pesquisa e o ensino. Os meninos iam apresentar, e, sempre, sempre, sem exceção, eles eram interpelados: “olha isso não é extensão, isso é pesquisa”. Então, a gente tentava justificar desde um compromisso ético da ciência, de um compromisso com o conhecimento que se produz. Que atores estão produzindo esse conhecimento? Mas tinha pouca abertura para receber essa posição. E me irritava muito quando a pró-reitora vinha falar que os meus meninos eram carentes e

precisavam de inclusão social. Que foi um momento muito atípico da extensão universitária na UFMG, que tem um histórico muito interessante de brigar. Mas é isso. Essas hierarquias de pés e tripés não estão só aqui. Eu poderia dizer que estão no Brasil como um todo”. (demandas da universidade, coordenadora do Conexões de Saberes na Universidade Federal de Minas Gerais, anexo 51).

Nesses embates, ou seja, deslocamentos em torno dos sentidos de *currículo acadêmico*, *extensão universitária* e *democratização do ensino superior*, novos antagonismos e hegemonias estão sendo tecidos. Afinal, como nos lembra Burity (2010, p.2): “há sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo "para onde vão as coisas". Em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos.”

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS:

### QUANDO APENAS ENCOSTAMOS A PORTA, CONSTRUINDO NOVOS OUTROS DESAFIOS...

“Apesar de todas as dificuldades encontradas já relatadas, podemos verificar que o que mais nos fortalece na caminhada é a vontade de transformar o espaço acadêmico para que o mesmo seja mais democrático”. (bolsista do PCS; oficina de textos voltada para a produção do livro *Caminhadas*).

Trago aqui uma ideia anunciada no título, em que neste momento assumo o lugar da porta encostada, embora seja preciso colocar o ponto final. Mas, ao tecer algumas considerações finais, me coloco diante de algumas brechas onde ainda é possível perceber dentro e fora, ou seja, considerar as fixações provisórias de alguns sentidos, que podem ser questionados e recolocados na pauta para novos processos de significação. Além disso, significa que a porta aqui não se fechou e nem tem essa intenção. Apenas a encostamos. Portanto, passo a reiterar algumas filiações teóricas em torno das questões mais específicas deste trabalho destacando as ideias de provisoriedade e a precariedade de que nos fala Laclau. Tais ideias contribuem, neste desafio, que é o de escrever um texto que já se propõe a ser inacabado. Isto é, uma fixação contingente que representa a costura possível nesse contexto discursivo específico que é o doutoramento. Ele fica assim pronto para ser recolado no jogo da linguagem permanente, à espera de novos lances.

Busquei nesta tese problematizar e explorar o debate sobre o conhecimento que circula na extensão universitária em meio às demandas de democratização endereçadas às universidades públicas do país, tendo como campo empírico o Programa Conexões de Saberes: *diálogos entre as comunidades populares e a universidade* (PCS). Esse objetivo foi desdobrado em algumas questões de pesquisa, como: de que maneira as práticas extensionistas contribuem para permanência/superação da crise universitária? Quais sentidos de extensão universitária estão sendo fixados nos debates sobre legitimidade do conhecimento? Como no processo de construção do currículo acadêmico ocorrem os embates pela disputa do conhecimento legitimado no âmbito do ensino, pesquisa e extensão universitária?

Ao longo do estudo, me propus a enfrentar, essas questões em diálogo com os estudos que reconhecem as relações assimétricas de poder e que aponta a pertinência de

redefinição do papel social e político da universidade (GABRIEL & MOEHLECKE, 2006; GABRIEL, 2009; FERREIRA & GABRIEL, 2008; LISBOA, 2009; GABRIEL, FERREIRA & MONTEIRO, 2008; SANTOS, 2006, 2008; BENINCÁ, 2011; SILVA, 2002), conforme procurei destacar ao longo deste trabalho. Do mesmo modo, a teoria social do discurso (LACLAU 2011, 2005, 1995; LACLAU E MOUFFE, 2004; MARCHART, 2009; BURITY, 2008, 2010; MENDONÇA, 2008; HOWARTH, 2000; GABRIEL, 2011, 2013) e o currículo acadêmico foram elementos importantes nessa caminhada (MOREIRA, 2005; LISBOA, 2009; GABRIEL, 2009, 2013b; PULGAS, 2013), uma vez que problematizam as relações assimétricas de poder imbricadas nos conhecimentos legitimados e apresentados na universidade pública.

Como procurei sustentar ao longo deste trabalho, tais proposições operam com a perspectiva pós-fundacional na qual a questão de definição é percebida como um processo de hegemonização/universalização contingencial de sentidos particulares. Ao apostar em processos epistemológicos que investem na abertura de diálogo com a extensão, evidenciei algumas pistas acerca das lutas pela democratização do conhecimento legitimado nas universidades públicas.

Importa destacar, nesta proposta, a relação universidade e sociedade que consiste em reafirmar o compromisso social desta primeira instituição que se reconhece como espaço que detém certos conhecimentos e, também, se insere nas ações voltadas para promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social. Tal proposta reforça uma intencionalidade diferente ao pensar em universidade e os saberes que nela circulam e produzem.

Apoiada nos estudos de Santos e Gabriel (2013), destaco a crítica acerca da relação estabelecida hegemonicamente entre universidade e sociedade que permite problematizar a natureza e a centralidade do conhecimento científico e abre brechas importantes para a emergência de outras atividades que se legitimam como “acadêmicas”. De outro lado, ela não é suficientemente potente para questionar as articulações hierárquicas estabelecidas entre pesquisa, ensino e extensão internas à cultura universitária. Defendi, assim, que para deslocar essas fronteiras é preciso investir em sentidos de extensão universitária que incorporem em sua cadeia definidora a sua percepção como um lugar epistemológico.

Essa postura implica deslocar fronteiras do currículo acadêmico, apostando em uma possível reelaboração dos sentidos hegemônicos de conhecimentos acadêmicos que

reconheça e legitime a extensão universitária. Nessa perspectiva, é possível reconfigurar a ideia da *extensão universitária* como um espaço ambivalente e subversivo, produtor de políticas e conhecimentos universitários.

Historicamente, a legitimidade da universidade foi marcada pelo fato de ser o único espaço de produção do conhecimento acadêmico como um grande centro de referência. Talvez, hoje, a grande questão, seja justamente conseguir ser aquele que permite articular diferentes saberes.

Essa aposta está na base da escolha do meu campo empírico. Inserido institucionalmente nas Pró-reitorias de Extensão das diferentes IFES, a preocupação em buscar uma nova articulação entre saberes esteve na base do desenho inicial do Programa Conexões de Saberes. Os estudantes universitários de origem popular representavam esses novos sujeitos sociais, cujas demandas de conhecimento pressionavam as fronteiras da cultura universitária. Essa pressão era reforçada e traduzida nas intencionalidades desse programa, no sentido de investir não apenas em questões de acesso, mas, também, de permanência. Nesse movimento, emerge um conceito de *extensão para dentro* obrigando a universidade a pensar sobre ela mesma, deslocando posições hegemônicas acerca do currículo validado e legitimado nessas instituições.

Nesse meu estudo de doutoramento, a hipótese que defendi é que a fixação de extensão universitária, em meios às lutas de significação associada aos sentidos de conhecimento acadêmico, é condição para o fortalecimento institucional dessa vertente acadêmica. Hoje, nos debates epistemológicos contemporâneos, o conhecimento científico se torna objeto de problematização no momento em que é confrontado com outros conhecimentos, e dele se requer maior responsabilidade social dentro das instituições e da universidade que os produzem (SANTOS, 2005). As reflexões sobre as relações entre “universidade”, “conhecimento acadêmico” e “estudantes” têm sido afetadas por esses debates, permitindo desestabilizar sentidos fixados hegemonicamente no âmbito da cultura universitária.

Desse modo, ao analisar os processos definidores de *universidade, estudante e democratização*, no âmbito de Programa Conexões de Saberes, procurei perceber como essas articulações discursivas mobilizavam o campo semântico em torno do significante conhecimento/saberes.

Destartes, diante de algumas estratégias políticas/epistemológicas do PCS sinalizadas, identifico e exploro aquelas que produzem efeitos sobre sentidos e articulações possíveis de “universidade”, “conhecimento acadêmico” e “democratização”, tentando perceber os mecanismos mobilizados para desestabilizar sentidos fixados hegemonicamente no âmbito da cultura universitária.

Neste estudo, destaco a articulação entre a epistemologia das demandas e a utilização do corpógrafo como uma construção teórico-metodológica para analisar o acervo empírico produzido para esta pesquisa. A abordagem pela epistemologia das demandas, como proposto por Retamozo (2010), evidenciando o potencial heurístico da categoria Demanda, no quadro da Teoria do Discurso aqui privilegiada, foi a forma encontrada para operar na empiria com o entendimento de que "toda configuração social é discursiva" e que *o político é o ontológico do social*, como aponta Laclau. A incorporação da ferramenta computacional, neste construto teórico-metodológico, potencializou a investigação das demandas em uma formação discursiva específica – o PCS materializado, na presente pesquisa, por um volume significativo de textos produzidos em diferentes instâncias institucionais e posições de sujeito envolvidos no programa. Utilizei o corpógrafo para a organização e sistematização dos dados e pude produzir um *corpora* que implicava criar um caminho para explorar diferentes sentidos de *extensão, conhecimento e democratização* do ensino superior em circulação naquele programa.

A análise empírica do material permitiu reafirmar o sentido de universidade como um espaço estrutural fissurado e disputado por demandas formuladas em instâncias diferentes, como a universidade, o Observatório de Favelas e o MEC/Secad. Entre elas, a expressão *saberes* emerge como o conteúdo condensado de demandas de democratização do conhecimento. Acrescentado do adjetivo *populares*, esse conteúdo se apresenta suficientemente flexível para incorporar as diferentes demandas de conhecimento. Do mesmo modo, essa flexibilidade precisa lidar com o desafio da necessidade e impossibilidade de todo fechamento. Para que essa demanda se fortaleça o suficiente para produzir uma relação antagônica, ela precisa, ainda que provisoriamente, definir-se em relação ao seu outro. Assim, nas disputas por outras definições do currículo acadêmico, o desafio não consiste apenas em definir o que é ciência e/ou saberes populares, mas, também, o que *não é* um e outro, e principalmente que relação esses significantes estabelecem entre si. Como vimos, a alternativa que um

seja o exterior constitutivo do outro, talvez não seja o caminho, mas subversivo para pensar na fixação de uma universidade democrática.

Assim, caberia perguntar-nos: Investir nos saberes populares significa subverter o conhecimento acadêmico? Em que tipo de conexões entre saberes vale a pena investir? Essas e outras questões recolocam no jogo sentidos de conhecimento, ciência e extensão que circulam na extensão universitária. Na aposta que muitos ditos e não ditos se farão presente nesta arena discursiva do currículo acadêmico, conhecimento e democratização.

A análise dos mecanismos acionados entre o PCS e a extensão e universitária mostrou, igualmente, as singularidades do jogo político ambivalente que envolve, simultaneamente, a institucionalização e a democratização da universidade pública. A dinâmica implementada pelo PCS reforça o papel político da extensão como veículo, por meio da qual as demandas, entendidas como petições, desejos ou de pertencimento que canalizam interesses de grupos silenciados e excluídos da cultura universitária, regressem, causando efeitos deslocatórios que merecem ser explorados.

Concluo, provisoriamente, reafirmando a potencialidade política-epistemológica de repensar e investir em sentidos hegemônicos de universidade, conhecimento e extensão universitária, na perspectiva do que Laclau e Mouffe (2005) denomina um *projeto democrático radical e plural*. Afinal:

"É o projeto de uma democracia radical que vai tentar ser formulado. A rejeição dos pontos privilegiados da ruptura e da confluência de lutas em um espaço político unificado e de aceitação, em vez da pluralidade e a indeterminação do social, que parecem ser duas bases fundamentais a partir da qual um novo imaginário político pode ser construído". (idem, p.252, tradução livre)

Versão original: Por esta razón, lo que llegó a denominarse posfundacionalismo no debería confundirse con antifundacionalismo. Lo que distingue el primero del segundo es que no supone la ausencia de *cualquier* fundamento; lo que sí supone es la ausencia de *un* fundamento *último*, dado que solamente sobre la base de esa ausencia dos fundamentos (en plural) son posibles. El problema se plantea entonces no en función de la falta de fundamentos (la lógica del todo o nada) sino en función de fundamentos *contingentes*.

Versão original: (...) Un conjunto de elementos en los que las relaciones juegan un papel constitutivo. Esto significa que estos elementos no pre-existen el complejo relacional, pero se constituye a través de él. Así que el "respeto" y "objetividad" son sinónimos

Tradução realizada pela doutora Marcia Cristina Pulgas nos estudos que estabeleceu junto a tese de doutorado. Texto Original: [...] the concept of discourse in Laclau and Mouffe's theory captures the idea that all objects and actions are meaningful, and that their meaning is conferred by particular systems of significant differences [...] the meaning of 'being' of the forest --- what is literally is for us --- depends on the particular systems of difference or discourses that constitute its identity.

Versão original: que constituye y organiza las relaciones sociales

Versão Original: necessary moments articulated into a particular discourse. Whereas particular discourses are partial fixations of social meaning, discursive fields are characterized by a surplus of meaning that can never be fully exhausted by any specific discourse. That is to say, while discourses endeavour to impose order and necessity on a field of meaning, the ultimate contingency of meaning precludes this possibility from being actualized. Moreover, as discourses are relational entities whose identities depend on their differentiation from other discourses, they are themselves dependent and vulnerable to those meanings that are necessarily excluded in any discursive articulation. This is what Laclau and Mouffe (1985:110-11) call a 'discursive exterior' and it means that the necessary moments of a discourse are also penetrated by contingency.

Versão original: "Lo político es un terreno hegemónico, es decir, un lugar vacío de inscripción en el sentido de que no tiene forma ni contenidos propios, como tampoco objetivos ni necesidades. Es por esta razón que lo político no puede determinar la estructuración de formas discursivas, esto es, la política. La política es la práctica de estructurar la función política, que consiste en instigar direcciones en el terreno hegemónico y en actualizar lo potencial mediante articulaciones que trazan los límites sistemáticos". (Dyrberg, 2008:312)

Si queremos expresar una distinción filosófica, podemos decir, de acuerdo con el vocabulario de Heidegger de que la política viene a nivel óntico, sin embargo el político se relaciona con el nivel ontológico. Esto significa que lo óntico se relaciona con la multiplicidad de prácticas de la política convencional, y el nivel ontológico tiene que ver con cómo la sociedad se instituye "

We can now specify that these two concepts do not designate two entirely different worlds: one political, one apolitical or social, but one has to think of them as two sides of the same coin. They represent two different modes of the political: the social mode of the political is not non-political or apolitical, but rather is characterized by the oblivion or forgetfulness of its instituting moment, which is the moment of the political. For this reason Laclau speaks about the primacy of the political over the social.

Versão original: El antagonismo es la estructuración discursiva del terreno hegemónico, que simultáneamente constituye y bloquea la identidad. El otro es una experiencia límite, por así decirlo, que se construye como el ladrillo con el que tropezamos por "ser lo que somos" (idem, p. 305).



Lo político como el momento en que existen información actualizada sobre la propuesta, con cambios parciales - a partir de la imposibilidad de la sociedad, lo que equivale a la imposibilidad de dar una definición final de la política .

Versão original: “En la concepción gramsciana de hegemonía es el papel que le otorga a la ideología”.

The overall *aim* of social and political analysis from a discursive perspective is to describe, understand, interpret and evaluate carefully constructed objects of investigation. Although the task of understanding and interpreting meaningful practices is the overall objective of discourse analysis, this does not rule out the necessity for explanation. Explanations are necessary to account for incomplete or misleading understandings and to redescribe phenomena in new terms. Nevertheless, explanations are strictly internal to the goal of understanding, interpretation and evaluation, and are couched in the concepts and logics of discourse theory. (HOWARTH, 2000, p.139)

Versão original: “La demanda se produce en un intersticio del orden social como una “falta” y puede convertirse en vehículo de efectos dislocatorios, algo que dependerá de la capacidad de articulación de la demanda pero también del contenido (literal y su exceso metafórico).”

Versão original: “El antagonismo es la encarnación de un espectro que regresa para abrir lo político donde la política se muestra impotente, la demanda es su sintoma”.

Versão original: La identificación de posiciones subalternas (las víctimas, los dañados) nada nos dice aún de la capacidad de que esas relaciones sociales produzcan actores políticos.

Versão original: “¿Cómo se produce el paso de una relación social de subordinación al antagonismo?, o dicho de otra manera: ¿cuál es el proceso de conformación de las demandas sociales?, ¿cómo se vinculan las demandas sociales a la formación de actores, identidades y sujetos?, ¿cómo es posible pensar la relación entre demandas sociales y orden social?, ¿cómo investigar las demandas sociales?”.

Versão original: “La estructuración del orden social permite el análisis de las posiciones de sujeto y el reconocimiento de un conjunto de relaciones sociales posibles de entender como subordinación. No obstante, en tanto la demanda no es algo “objetivo” sino, repitámoslo, el síntoma de la falla de la objetividad misma, es necesario incorporar el campo vinculado a la subjetividad colectiva para indagar cuando una relación social de subordinación se construye como injusta y referencia de una demanda (22). Las demandas, en este sentido, condensan historicidades a la vez que son históricas.” (idem, p.117)

Versão original: “La estructuración del orden social permite el análisis de las posiciones de sujeto y el reconocimiento de um conjunto de relaciones sociales posibles de entender como subordinación. No obstante, en tanto la demanda no es algo “objetivo” sino, repitámoslo, el síntoma de la falla de la objetividad misma, es necesario incorporar el campo vinculado a la subjetividad colectiva para indagar cuando una relación social de subordinación se construye como injusta y referencia de una demanda”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

ABREU, Maria Helena Elpídio. **A Política de Extensão Universitária da UFES no contexto neoliberal**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 01/12/2005.

ANACLETO, Andréa M. de O. Estrella et ali. **Caminhadas de universitários de origem popular: UFRJ**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-reitoria de extensão, 2006.

ANDRADE, Luiz A. Botelho & SILVA, Edson Pereira da. A Reforma da Universidade começa pela extensão. In: **Interagir: Pensando a extensão**. Rio de Janeiro, n.4, p. 25-38, ago./dez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Extensão Universitária: Proposição de um conceito**. Anais do 1º.Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. UFPB,2002.  
[http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu\\_anais/anais/institucionalizacao/extensaouniversitaria.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/institucionalizacao/extensaouniversitaria.pdf), acesso em 02/08/2011.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcante. **O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe**. São Paulo: Lua Nova, n. 80, p. 71-96, 2010.

ARROYO, Daniela Munerato Piccolo. **A meta-avaliação e a extensão universitária: um estudo de caso**. 173f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 01/02/2010.

ARROYO, Daniela Munerato Piccolo; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 15, n. 2, jul. 2010 .

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J & MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 78-99.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, jul/dez, p.10-32, 2006.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, jul/dez, p.99-116, 2001.

\_\_\_\_\_. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 119,1998.

BARBIERI, Estela Maria. **Extensão e formação política na incubadora tecnológica de cooperativas populares da Universidade de São Paulo**. 84f. Dissertação

(Mestrado em educação). Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 01/03/2009.

BARCELLOS, Vitor Andrade. **Currículo e capoeira**: negociando sentidos de “cultura negra” na escola. 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BARTNIK, Fabiana Marques Pereira; SILVA, Itamar Mendes da. Avaliação da ação extensionista em universidades católicas e comunitárias. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, jul. 2009.

BEMVENUTI, Vera Lúcia Schneider. **Da intenção ao gesto: a extensão universitária como prática acadêmica na perspectiva da construção do conhecimento novo**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 01/02/2002.

BENINCÁ, Dirceu (org). **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

BOGO, Ademar (org). **Teoria da organização política II**. São Paulo: expressão popular, 2010.

BORGES, Roberta Rocha. **Curso de extensão universitária PROEPRE: Contribuição para formação de professores da creche**. 340f. Tese (Doutorado em educação), Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 01/02/2009.

BRAGA, Mauro Mendes. **Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRAGA PEREIRA, Gilberto; PAIVA SANCHIS, Isabelle e MOREIRA, Lecy Rodrigues. **Sujeito, Sociedade e Discurso**. Arquivos Brasileiros de Psicologia [Online] 2010 [Data de consulta: 16 / marzo / 2014] Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229016553002>> ISSN 0100-8692

BRASIL/MEC. Portal do Programa de Tutoria. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12223&ativo=481&Itemid=480](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12223&ativo=481&Itemid=480) acesso em 21/12/2013.

BRASIL. MEC/SECAD. **Anais do Programa Conexões de Saberes**. II Seminário Nacional. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de & RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008, p. 35-51.

\_\_\_\_\_. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**. [online]. 2010, n.22, pp. 01-23.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio (org). **Educação superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares**. São Paulo: Xamã, 2007.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio et ali (org). **Extensão universitária: uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, 2011.

CAMARGO, Fernanda Furtado. **Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da Unesp: alguns condicionantes à sua criação e transformação**. 119f. Dissertação (Mestrado em educação escolar). Faculdade de educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo, 01/08/2009.

CARDOSO, Terezinha Maria. Experiências de ensino, pesquisa e extensão no setor de pedagogia do HIJG. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 73, dez. 2007

CASTANHO, Sérgio E. M. Educação superior no século XXI: discussão de uma proposta. In: **Anais da 23ª Reunião Anual da Anped**, GT 11, Apresentação de trabalho, 2000.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: **Anais da 27ª Reunião Anual da Anped**, GT 11, Apresentação de trabalho, 2004.

CASTRO, Marcela Moraes de. **Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.24, pp. 5-15.

CORTIZO, M. C; MENEGON, R. R & BRAND, L.B. Extensão universitária: para uma nova configuração de saberes. In: **Extenso 2009: Extensión y sociedad**. X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria "José Luis Rebellato", Montevideu: Universidad de La República, 2009.

CORRÊA, Edilson José (org). **Extensão Universitária: organização e sistematização**. FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

COSTA, Laise Ferreira Bourguignon. **O impacto da extensão na realimentação do ensino universitário.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 01/12/2002.

COSTA, Patricia Maneschy Duarte da. **Universidade, política cultural e juventude: o saber, o fazer da extensão universitária nas Universidades Públicas da cidade do Rio de Janeiro.** 231f. Tese (doutorado em educação), Faculdade de educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 01/12/2009.

COSTA, Warley da. **Currículo e produção da diferença: “negro” e “não negro” na sala de aula de história.** 2012. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CRUZ, Pedro Jose Santos Carneiro. **Extensão popular: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional.** 303f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 01/11/2010.

CULTI, Maria Nezilda. **O desafio do processo educativo na prática de incubação de empreendimentos econômicos solidários.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 01/08/2006.

DUCH, Fernando Ferrari. **Interface Extensão Universitária e Cultura Interdisciplinar.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação da Universidade Braz Cubas, São Paulo, 01/09/2006.

DYRBERG, Torben Bech. Lo Político y la política en el análisis del discurso. In: CRITCHLEY, Simon (org.). **Laclau: Aproximaciones críticas a su obra.** Editorial: Fondo Cultura Económica, 2008, pp 299- 316.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 316p.

FARIA, Dóris Santos de (org). **Construção conceitual de extensão universitária na América Latina.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade, espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico. In: DOURADO, Luiz F. et ali (orgs). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; São Paulo: Alternativa,, 2003, p. 179-190.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional.** Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 01/04/2005.

FERNANDES, Lorena Barolo. **Ensino de arte no universo autista: um relato de extensão da Faculdade de Artes do Paraná.** 149f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 01/09/2010.

FERNANDES, Magali. **Extensão universitária: o jogo entre as teorias institucionais e as motivações pessoais.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 01/03/2008.

FERREIRA, Marcia Serra; GABRIEL, Carmen Teresa. Currículos Acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa. In: **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp., p.185-200, out. 2008.

\_\_\_\_\_. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos *sob rasura* no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J.C. e ALVES, N. (orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012, p.227-241.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de. **As ações afirmativas na educação superior: política de inclusão à lógica do capital.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 01/03/2008.

FILHO, Amador da Luz Moreira et ali. **Caminhadas de universitários de origem popular: UFMG.** Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-reitoria de extensão, 2006.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão.** Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/ SESu, 2006.

FRANTZ, Walter & SILVA, Enio Waldir da. **As funções sociais da universidade.** O papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

FRAZÃO, Erika. **Quem é o povo que habita os livros didáticos de História?** Um estudo a partir do campo do currículo. 2013. Projeto de Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FREIRE, Iclair Bessi. **Extensão universitária e educação de jovens e adultos: Política da universidade ou ação assistencialista.** 230f. Dissertação (Mestrado em educação escolar). Faculdade de educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo, 01/02/2009.

FREITAS, Maria Teresa Menezes. **Estágio curricular em matemática na perspectiva de extensão: estudo de uma experiência na UFU.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 01/12/2000.

GABRIEL, C. T. & MOEHLECKE, S. Conexões de Saberes: uma outra visão sobre o ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, n.2, Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/artigos/smoehlecke.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2007

GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Marcia Serra; MONTEIRO, Ana Maria. Democratização da Universidade pública no Brasil: circularidades e subversões nas políticas de currículo. In LOPES, A.C; LEITE, C.; MACEDO, E. & TURA, M. L (orgs) **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil em Portugal**. Petrópolis: DP et alli, 2008.

GABRIEL, C.T.; PUGAS, M.C.S. e RAMOS, A.P.B. **Retratos de um grupo de pesquisa: o diálogo com Norman Fairclough**. 33a Reunião Anual da ANPED. GT 12. Caxambu, 2010.

GABRIEL, Carmen T.; PUGAS, Márcia C. de Souza; ROCHA, Ana A. C. N. da. Escola e Conhecimento em meio ao jogo político no campo do currículo. In: **Anais da 34ª Reunião Anual da Anped**, GT 12, Trabalho encomendado, 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley. Currículo de história, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, p. 127-146, 2011.

GABRIEL, C. T. e FERREIRA, M. S. **Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo**. 2011a. No prelo.

GABRIEL, Carmen Teresa; FRAZÃO, Erika. Currículo de história e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente. In: MONTEIRO, Ana Maria. et al. (Org.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2013. No prelo.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária**. In Revista Teias . v. 14, n. 33, 2013a. Acesso em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1586>.

\_\_\_\_\_. Teorias do currículo e pós-fundacionismo: essencialismos em questão In MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola L.C.P; PARAISO, Marlucy Alves (orgs) **Estudos Curriculares. Um debate contemporâneo**. Curitiba, Paraná, Editora CRV, 2013b

\_\_\_\_\_. **Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico -metodológicas na análise de textos curriculares**. In Revista FAEEBA Educação e Contemporaneidade, no prelo, 2013c.

\_\_\_\_\_. **Estudos curriculares face às demandas de nosso presente:** Conferência aula pública [ 23 de agosto, 2011]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Concurso Público de Provas e Título para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação UFRJ.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento escolar universalismos e particularismos.** In: XV ENDIPE - - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: : Universidade Federal de Minas Gerais, 2010a, 1CD.

\_\_\_\_\_. Currículo e epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. **Mesa redonda realizada no IX Colóquio sobre questões curriculares – V Colóquio Luso Brasileiro: Debater o Currículo e seus Campos, Políticas, Fundamentos e Práticas.** Porto. 2010b (no prelo)

\_\_\_\_\_. **Currículo e Democratização da Universidade Pública: notas de uma pesquisa em curso.** IX Encontro de pesquisa em educação da região sudeste. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Cd room UFSCAr, 2009.

\_\_\_\_\_. Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafio para pensar o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. **Multiculturalismo.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – Para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. IN: MOREIRA, Antonio Flavio et ali. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.** São Paulo: Cortez, 2003, p.11-36.

GIACAGLIA, Mirta. Hegemonía, concepto clave para pensar la política. In: **Tópicos.** Revista de Filosofía de Santa Fé (Rep. Argentina). N. 10, 2002, p.151-159.

GOMES, Alfredo Macedo & MORAES, Karine Nunes de. A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. In: **Anais da 32ª Reunião Anual da Anped,** GT 11, Apresentação de trabalho, 2009.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cad. Pesqui.,** São Paulo, n. 118, mar. 2003 .

HOWARTH, D. **Discourse: concepts in the Social Sciences.** Bukingham: Open University Press, 2000.

JEZINE, Edineide. Universidade-sociedade e extensão universitária. Construções teórico-metodológicas. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped,** GT 11, Apresentação de trabalho, 2005.



JÚNIOR, Leo Rodrigues. A universidade como organização moderna: os desafios contemporâneos não são apenas epistemológicos. IN: SILVEIRA, Flavio Eduardo (org). **\Organizações e sociedade: identidade, pode, saber e comunicação na contemporaneidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 65-84.

LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011a.

\_\_\_\_\_. Identidad y Hegemonía: el rol de la unviersidad en la constitución de lógicas políticas. IN: BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto e ZIZEK, Slavoj (orgs). **Contingencia, hegemonia, universalidad: diálogos contemporâneos en la izquierda**. Buenos Aires: Fondo de cultura econômica, 2011b, 2ª. edição, p. 51-94.

\_\_\_\_\_. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2005.

\_\_\_\_\_. Discurso. In: ROBERT, G and PETTIT, P. **Companion to Contemporary Political Philosophy**. Blackwell, Vol. 2, 1995, p.431-437

LACLAU, E. & MOUFFE, C. **Hegemonía y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004 (1ª. edição: 1987)

LEAL, Alzira Elaine Melo. **(Des) (Re) construir o conhecimento pela pesquisa : um comprometimento do ensino superior na formação de professores da educação básica**. Tese (Doutorado) Faculdade de educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 01/01/2008.

LÉDA, Denise Bessa. Universidade nova/plano de reestruturação e expansão das Universidades Federais: mais uma dose da reforma universitária? In: **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped**, GT 11, Apresentação de trabalho, 2007.

LEHER, Roberto (org). **Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas**. Rosario : Homo Sapiens Edição, 2010, 380 páginas.  
380

LEHER, Roberto. **'Fast delivery' diploma: a feição da contra-reforma da educação superior**. [http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Artigo\\_n25](http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Artigo_n25) .  
Acesso em 06/05/2009.

\_\_\_\_\_. **Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação**. 22ª. Reunião Anual da ANPED. Caxambu – MG, 27/09/99.

LEITE, M. S. Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular. **Revista Teias**. [online]. v. 11, n.22, pp. 55-74, maio/agosto 2010

\_\_\_\_\_. Desconstruir a juventude nas políticas educacionais: questões de identificação e controle. In: **V JUBRA - Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira - Territórios Interculturais de Juventude**, 2012, Recife - PE. V JUBRA - Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira. Recife - PE: Editora Universitária UFPE, 2012. v. 1. p. 1-18.

LEONIDIO, Luciano Flávio da Silva. **O papel executor do terceiro setor nas políticas sociais: a intervenção do Projeto Santo Amaro no campo de esporte e lazer e sua dinâmica interinstitucional de parcerias**. 186f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 01/06/2010.

LIMA, Bárbara Souza. **A extensão Universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do projeto “Jovens com a bola toda”**. 137f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 01/06/2009.

LISBOA, Evelyn. **Sentidos de democratização dentro da UFRJ - uma leitura a partir do campo do currículo**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Março/2009.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem fronteira**, v.. 6, n. 2, jul/dez., p.5-9, 2006.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. IN: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, Cortez, 2011, págs 249-283.

LOPES, Alice Casimiro . Currículo, política, cultura. In: Lucíola Santos; Angela Dalben; Julio Diniz; Leiva Leal. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 23-37.

\_\_\_\_\_. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: Peres, E.; Traversini, C.; Eggert, E.; Bonin, I.. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. 1 ed. Porto Alegre: EdiPUC-RS, 2008a, v. 1, p. 59-78.

\_\_\_\_\_. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteira**, v. 6, n. 2, jul/dez., p.33-52, 2006

\_\_\_\_\_. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteira**, v. 5, n 2, jul/dez, p. 50-64, 2005.

LUNKES, Luciana. **Da invenção à criação, uma viagem pela imaginação com passagem pela aprendizagem**. 136f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 01/10/2010.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v..11, n. 32, maio/ago, p.285-296, 2006a.

\_\_\_\_\_. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 02, jul-dez, p.98-113, 2006b.

MACHADO, Adriano. **A construção da extensão universitária brasileira, as políticas institucionais e o compromisso social das universidades: um estudo sobre a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)**. 133 f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de educação, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 01/07/2009.

MACIEL, Alderlândia da Silva; MAZZILLI, Sueli. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da Anped**, GT 11, Apresentação de trabalho, 2010.

MAGNANI, Ivetti. Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro . In: **Anais da 25ª Reunião Anual da Anped**, GT 11, Apresentação de trabalho, 2002.

MANCEBO, Deise; DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs). **Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiania: Alternativa, 2003.

MANGOLIM, Lucia. **Estratégias em universidade privada: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 01/11/2005.

MARCHART, O. **El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau**. 1ª Ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Post-Foundational, Political Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau**. Edinburgh University Press, 2007, 209 páginas.

MARTIN, Selma Alves de Freitas. **Educação sexual na escola: concepções e práticas de professores**. 198f. Dissertação (Mestrado em educação ). Faculdade de educação,

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Presidente Prudente, São Paulo, 01/02/2010.

MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. **História do Ensino Superior Privado em Goiás: A Trajetória da Universidade Católica de Goiás (1954 -1994)**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo, 01/01/2003.

MAYORGA, Cláudia (org). **Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MAZZONI, José Rafael. A reforma universitária e o ciclo básico. In: **Anais da 24ª Reunião Anual da Anped**, GT 11, Apresentação de trabalho, 2001.

MEDEIROS, Marjorie da Fonseca e Silva. **Programa trilhas potiguares: caminhos de conhecimento e de transformações**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 01/01/2008.

MENDES, Alessandra Miranda. **Nada sobre nós sem nós: formando jovens com deficiência para o exercício da auto-advocacia**. 138f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 01/10/2010.

MENDONÇA, D. **Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso**. In: Revista Brasileira de Ciência Política, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/rbcp/article/viewFile/6596/5327>>. Último acesso em dez./2012.

\_\_\_\_\_. **O lugar da normatividade na ontologia do político de Ernesto Laclau**. IN: 35º Encontro Anual da ANPOCS. GT35: Teoria Política e pensamento político brasileiro: normatividade e história, 2011, 27 págs.

\_\_\_\_\_. **Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto**. In: Revista Sociedade e Estado, n.3, vol.25, setembro-outubro 2010, pp 479-497.

\_\_\_\_\_. **A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira**. São Leopoldo: Revista Unisinos, v. 43, n. 3, 2007, p.249-258.

MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L.P. Em torno de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L.P. **Pós estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.25- 33.

MOUFFE, Chantal. **Globalização e cidadania democrática**. Revista da Faculdade de Direito da UFPR, v.36. 2001, pp 17- 25.

\_\_\_\_\_. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo.** Política e sociedade. N.3, outubro de 2003, pp 11-26.

\_\_\_\_\_. **Por um modelo agonístico de democracia.** Revista Sociologia Política, v.25, pp 11-23, nov./2005.

\_\_\_\_\_. **Em torno a lo político.** Buenos Aires: Fundo de Cultura Económica. 2ª. edição, 2011.

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. **Conteúdos Importantes em História no currículo da educação básica: um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II. Básica.** 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. IN: VEIGA, Ilma P.A & NAVES, Marisa L. de P. **Curriculo e Avaliação na Educação Superior.** São Paulo, Araraquara: Junqueira & Marins. 2005, 1- 24p.

NETO, Eduardo Fonseca. **A formação interdisciplinar de um gestor educacional "on the road".** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 01/04/2003.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Política de extensão universitária brasileira.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. Onde falha o Plano Nacional de Extensão? In: **Interagir: Pensando a extensão.** Rio de Janeiro, n.4, p. 9-13, ago./dez, 2003.

NUNES, Odila Mara Barcelos. **Desvelando a formação acadêmica através da percepção de universitários.** . Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 01/03/2002.

OLIVEIRA, José Barbosa de. **Reforma do ensino superior e extensão universitária.** Rio de Janeiro: Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, 2006.

OTTAVIANI, Edécio & TÖTOTA, Silvana (orgs). **Educação e extensão universitária: foco vestibular: um experimento da diferença.** São Paulo: Paulinas, EDUC, 2010.

OLIVEIRA, FRANCISCO GILSON RODRIGUES. **A educação para transformação social e a consolidação da educação escolar burguesa: antagonismos, distanciamentos e aproximações.** Rio de Janeiro, 2013. 212f. Tese (Doutorado em

educação). Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 12/2013.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Lauriano de. **A política, as concepções e práticas de extensão na universidade de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 01/01/2005.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza & MESQUITA, Rui Gomes de. **A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação**. Educação & Realidade [On-line] 2013, 38 (Outubro-Diciembre) : [Data de consulta: 07 / fev / 2014] Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317229293017>> .

PACHANO, Graziela Giusti & PUENTES, Roberto Valdés. La postura política de la universidad ante la distribución social del conocimiento: elementos para discusión. **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped**, GT 11, Apresentação de trabalho, 2005.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2009, vol.14, n.1, pp. 71-84.

PEREIRA, Fabiana Marques. **Ação extensionista em universidades católicas e comunitárias e sua avaliação**. 131f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 01/02/2009.

PIMENTA, Lidia Boaventura. **Planejamento e Gestão Orçamentária na Universidade do Estado da Bahia - UNEB 1998 - 2000**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia, 01/05/2002.

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. IN: SPINK, Mary Jane P. (org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Editora Cortez, 2006,

PINTO, Ana Sofia . **Introdução à Utilização do Corpógrafo: Um pequeno tutorial**. 13 de Dezembro de 2006. Primeira versão: 21 de Outubro de 2004 (Em constante redacção) <http://poloclup.linguateca.pt/corpografo/docs/tutorial.pdf><http://www.linguateca.pt/documentos/Corpografo-Tutorial.pdf>.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. **Práticas acadêmicas e o ensino superior: uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade**. Niterói: EdUFF, 1999.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. **Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar**. Tese doutorado em educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RAMOS, Ana Paula Batalha. **Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica**”. 2014. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RETAMOZO, Martín. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. **Cinta Moebio**, Santiago, n. 35, p.110-127, set. 2009.

RIBEIRO, Kátia Suely Queiroz Silva. A experiência na extensão popular e a formação acadêmica em fisioterapia. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 79, dez. 2009.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. **Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM**. 2013. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RODRIGUES, Carla Cunha. **Significações da diferença nos discursos do ensino contemporâneo de artes visuais**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 27/08/2013.

RODRIGES, Léo Peixoto & MENDONÇA, Daniel de. **Ernesto Laclau & Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

RODRIGES, Léo Peixoto. **Estruturalismo, pós-estruturalismo, pós-Marxismo e elementos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**. Texto mimeo.

RODRIGUES, Rosalina Aparecida Partezani; OLIVEIRA, Maria Helena Pessini e ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz. *As perspectivas da cultura e extensão nas Escolas de Enfermagem no Brasil*. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. 1993, vol.1, pp. 103-109.

ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva. **Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão universitária**.144f. . Dissertação (Mestrado em educação escolar). Faculdade de educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Marília, São Paulo, 01/12/2010.

SADER, Emir (org). **Gramsci: poder, política e partido**. São Paulo: Expressão Popular, 2005, 144p.

SALMERON, Roberto A.. Universidade pública e identidade cultural. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 13, n. 1, maio 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Editora Cortez, 12ª. edição, 2008a.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abyssal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, out. 2007, pp3-46.

\_\_\_\_\_. **A universidade no século XX: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, P. E. P e GABRIEL, C. T. Extensão, conhecimento e formação acadêmica: articulações em meio a processos de democratização universitária. IN: COSTA, Warley e PEREIRA, Amilcar. **Diversidade e educação**. (no prelo)

SANTOS, Patricia Elaine Pereira dos. **Discursos sobre juventude e/na escola que circulam em contextos produtores de políticas de currículo**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Setembro/2008b.

SANTOS, P. E. P. ; MASSENA, Elisa Prestes . **O projeto conexões de saberes da UFRJ articulado ao Programa Escola Aberta: das proposições políticas as experiências cotidianas**. In: IV Seminário Internacional as redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura, 2007, Rio de Janeiro. IV Seminário Internacional as redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura. Rio de Janeiro : PROPEd/UERJ, 2007. v. 1. p. 1-11.

SECAD/MEC, Observatório de Favelas. **Caminhadas de Universitários de Origem Popular: UFAC**. RJ: UFRJ, Pró-reitoria de Extensão, 2009. (Prefácio).

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil**. Petrópolis:Vozes, 1999.

SILVA, Anuska Andreia de Sousa. **O Programa UFBA em Campo-ACC: sua contribuição na formação do estudante**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia, 01/06/2007.

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Extensão: Função Social da Universidade?** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 01/08/1999.

SILVA, Maria das Graças. Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária? In: **Anais da 23ª Reunião Anual da Anped**, GT 11, Apresentação de trabalho, 2000.

SILVA, Veleida Anahí. Extensão universitária: uma fonte de inovação para uma universidade moderna em uma sociedade moderna. IN: SANTOS, Daisy Maria et ali



(orgs). Universidade além da sala de aula: extensão universitária, desenvolvimento local e cidadania. São Cristóvão: Editora UFS, 2006, p. 13-32.

SOUZA, Marcos Lopes de. **Atividade curricular de integração entre ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE) : anseios, conjunturas e contornos de inovações curriculares em movimento.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 01/05/2007.

SOUZA e SILVA, Jailson. **Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para universidade.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, 2ª.edição..

SPINK, Mary Jane P. (org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Editora Cortez, 2006,

SPINK, Mary Jane P. e MENEGON, Vera Mincoff. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológico. In: SPINK, Mary Jane P. (org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Editora Cortez, 2006, p. 63-92.

VANIN, Gerusa Rocha. **Universidade na comunidade.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 01/11/2005

VASCONCELOS, Simão Dias; SILVA, Ednaldo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, dez. 2005 .

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio-ago 2012.

VELASCO, D. B. **“Realidade do aluno”, “cidadão crítico”, “conhecimento escolar”:** que articulações possíveis no currículo de história? 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VIANA, Vander; MENEZES, Danielle & MENDES, Milena. **Revelando sentidos na prática docente: a abordagem de *corpus* na análise do discurso.** DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), v. 27, p. 175-217, 2011.

ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares. **Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB.** 414f. Tese (Doutorado em educação), Faculdade de educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 01/10/2010.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1:**

**Questionário utilizado nas entrevistas**

### **Anexo 2:**

**Organização dos arquivos pelos anexos**

### **Anexo 3:**

**Lista de n. gramas (3.650) – 1000 primeiras palavras.**

### **Anexo 4:**

**Campo semântico mobilizador de demandas em contextos discursivos  
com 15 palavras-chaves (em CD)**

### **Anexo 5:**

**Os dados distribuídos entre as demandas e palavras-chaves**

### **Anexo 6:**

**Material bruto da pesquisa (em CD)**

**Questionário para os coordenadores do Programa Conexões de Saberes**

Esse questionário foi pensado como uma estratégia de reconhecer o trabalho autônomo desenvolvido por cada universidade em relação ao Projeto Conexões de Saberes e os sentidos de extensão e conhecimento que fizeram presente. A intenção não é valorar esses sentidos de extensão, mas identificar quais sentidos de extensão estão circulando nas universidades públicas, tendo em vista que o referido projeto contribui com o debate.

1. Quando começou o PCS na universidade? Quantos bolsistas? Fale um pouco do histórico deste programa na instituição federal.
2. O que representa o PCS na universidade?
3. Na experiência da universidade com PCS foi possível desenvolver parcerias com outros projetos de extensão e/ou instituições? Caso afirmativo, fale um pouco dessa experiência
4. Qual(is) sentido(s) de extensão foram mobilizados para o trabalho desenvolvido no PCS?
5. A partir do PCS, em que medida também foi possível pensar a interlocução entre ensino, pesquisa e extensão?
6. O que você considera de mais potente no PCS, e o que poderia ter sido melhorado pensando no espaço da extensão?

-----

**Questionário para os mentores do Programa Conexões de Saberes**

Esse questionário é uma estratégia de reconhecer a origem do trabalho desenvolvido pelas universidades em relação ao Projeto Conexões de Saberes, e as articulações possíveis na relação com o MEC. De certa forma, se houve a preocupação com o debate sobre extensão universitária e conhecimento, tendo em vista que o referido projeto contribui com o debate.

1. Como ocorreu a origem do PCS?
2. O que representa o PCS nas universidades públicas?

3. Qual(is) sentido(s) de extensão foram mobilizados para o trabalho desenvolvido no PCS?
4. A partir do PCS, em que medida também foi possível pensar a interlocução entre ensino, pesquisa e extensão?
5. O que você considera de mais potente no PCS, e o que poderia ter sido melhorado pensando no espaço da extensão?

**Descrever o material empírico**

Os 66 arquivos (ficheiros) foram organizados a partir das instâncias mobilizadoras das demandas que serão apresentadas a seguir. Ciente que as instâncias podem estar imbricadas entre si, mas cada uma concentra a especificidade e posicionado de lugares diferentes. Entendendo que se trata de uma grande arena que disputa sentidos a serem identificados a partir de algumas palavras chaves, a saber: extensão universitária, conhecimento, saberes, conhecimento acadêmico e currículo acadêmico.

**Arquivos produzidos DO MEC/SECAD**

Anexo	Arquivo	Descrição	Páginas
1	Documento legal	Portaria no. 1, de 17 de maio de 2006 em que o Ministro da Educação institui o Programa Conexões de Saberes e as universidades participantes no referido ano	2
2	Documento	Documento referência do Programa <i>Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares</i> em 2006	11
3	Documento	Termo de Referência para execução no ano de 2007 do Programa <i>Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares</i> . Esta minuta representa a estrutura do projeto que se pretendia desenvolver no ano de 2007	14
4	Projeto	Guia de Orientações para elaboração do projeto local de implementação do Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares referente ao ano de 2006 com as metas a serem contempladas pelas universidade	10
5	Edital público	O único edital no modelo Conexões de Saberes publicado pelo MEC em 2009. Esse material além de ser um guia explicativo sobre o projeto e os caminhos importantes a serem construídos e enviados ao órgão,	12
6	Relatório	Relatório Políticas públicas e ações afirmativas no Brasil: um estudo sobre ingresso e permanência de alunos de origem popular na universidade pública que trás o debate sobre as ações afirmativa e como está sendo absorvida pelas universidades que aderiram ao projeto.	55
7	Nota Técnica	Descreve sobre descentralização orçamentária a Instituições Federais de Ensino - Projeto Conexões de Saberes e outros. Setembro de 2005	4
8	Nota Técnica	Sobre políticas de ações afirmativas e relação de universidades que desenvolvem conexões de saberes	20
9	Documento legal	Portaria que institui em julho de 2010, o Programa Pet que será direcionado ao Conexões de Saberes	8

## DEMANDAS DO OBSERVATÓRIO DE FAVELAS

Anexo	Arquivo	Descrição	Páginas
1	Projeto	O Projeto escrito pelo Observatório de Favelas para o Ministério da Educação em 2004 que descreve a origem do Conexões de saberes, e o início da parceria com as cinco primeiras universidades públicas	14
2	Formulário	O formulário denominado <i>Boas práticas</i> que tinha como objetivo central a coleta e organização de informações sobre as atividades que estavam sendo realizadas pelas universidades em 2005	3
3	Projeto	Projeto <i>Coordenação, monitoramento e avaliação do Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares</i> referente ao ano de 2005 a 2006	20
4	Projeto	projeto <i>Políticas públicas e ações afirmativas no Brasil: um estudo sobre ingresso e permanência de alunos de origem popular na universidade pública</i> com intuito de realizar estudos e pesquisas sobre as condições de ingresso e permanência de estudantes de origem popular em 40 universidades públicas brasileiras.	7
5	Projeto	Projeto de <i>Acompanhamento e de Consolidação Nacional do Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares</i> . Implementado em 2008.	16
6	Projeto	Projeto <i>Formação Política e Acadêmica do Programa Nacional Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e a Comunidades Populares</i> que pontua as linhas estratégias do projeto e apresentação de alguns caminhos metodológicos para permear o debate nacional	6
7	Memória da reunião	A primeira reunião nacional realizada em Brasília no dia 15 de dezembro de 2004, com a presença do ministro da educação, secretário da SECAD, Pró-reitores de extensão, e coordenadores das IFES	8
8	Memória da reunião	Reunião nacional do projeto no Rio de Janeiro nos dias 16 e 17 de maio de 2005, com a presença de representantes das cinco universidades que desenvolviam o projet	15
9	Memória da reunião	Reunião coordenação nacional em Recife nos dias 26 e 27 de julho de 2005, com a presença de representantes de treze universidades	5
10	Memória da reunião	Reunião da coordenação nacional em Brasília no dia 09 de setembro de 2005, como proposta central a difusão do Projeto Universidade Pública: (Re)Conhecendo Diferenças que foi uma proposta do Observatório em levantar informações das universidades para sistematizar em uma grande pesquisa sobre renda, cor/etnia, escolaridade.	3
11	Memória da reunião	Reunião coordenação nacional em Recife em 29 de outubro de 2005. Sobre o planejamento global para 2006	7
12	Artigo	Artigo escrito pela equipe do Observatório de Favelas denominado Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populare	12
13	Relatório	Relatório de acompanhamento das ações do Programa Nacional Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares referente ao período de abril de 2007 a fevereiro de 2008,	25
14	Relatório	Relatório de Estudos de impactos do Programa Conexões de	38

		Saberes na vida acadêmica, nas condições de permanência e na participação comunitária dos estudantes de origem popular referente ao período outubro de 2007 a abril de 2008	
15	Relatório	Relatório de pesquisa (re) conhecendo diferenças referente ao período de março de 2007 a agosto de 2008 referente ao debate da democratização do acesso a universidade pública,	26
16	Relato	Breves considerações sobre o Conexões de Saberes e seu formato atual (mudança para o Pet) Escrito pelo Jailson	2
17	Texto	Texto de referência 2005/2006 sobre conexões, Observatório e universidades	13
18	Entrevista	Coordenador OSCIP	18

### DEMANDAS DAS UNIVERSIDADES SUBDIVIDIDA EM 3 PARTES:

#### DEMANDAS DE COORDENADORES DO PROJETO

1	Relatório	Mapeamento realizado pelo Observatório de Favelas que descreve informações e ações realizadas em 2007 e 2008 sobre as universidades, dados sobre quantidade de bolsistas, a equipe de formação, o trabalho realizado no cotidiano do PCS.	5
2	Relatório	Mapeamento realizado pelo Observatório de Favelas que descreve informações e ações realizadas em 2007 e 2008 sobre as universidades, dados sobre quantidade de bolsistas, a equipe de formação, o trabalho realizado no cotidiano do PCS	12
3	Relatório	Mapeamento realizado pelo Observatório de Favelas que descreve informações e ações realizadas em 2007 e 2008 sobre as universidades, dados sobre quantidade de bolsistas, a equipe de formação, o trabalho realizado no cotidiano do PCS	6
4	Relatório	Mapeamento realizado pelo Observatório de Favelas que descreve informações e ações realizadas em 2007 e 2008 sobre as universidades, dados sobre quantidade de bolsistas, a equipe de formação, o trabalho realizado no cotidiano do PCS	30
5	Relatório	Mapeamento realizado pelo Observatório de Favelas que descreve informações e ações realizadas em 2007 e 2008 sobre as universidades, dados sobre quantidade de bolsistas, a equipe de formação, o trabalho realizado no cotidiano do PCS	9
6	Relatório	O primeiro relatório de pesquisa realizado em 2005, que descreve a respeito da chegada do Conexões de Saberes na UFMG e suas primeiras ações perante o projeto	12
7	Relatório	O relatório descreve de forma simples a tentativa das primeiras ações realizadas nos primeiros meses de atividade e a perspectivas a serem indicadas para o ano de 2005 na UFF	2
8	Projeto	O projeto de 2005 que pontua o Programa na universidade, relata as ações previstas como formação acadêmica e pesquisa para identificar o perfil do estudante de origem popular na UFF	18
9	Projeto	O Projeto de 2005 faz a descrição das atividades realizadas, do grupo que estava na coordenação- UFPA	19
10	Edital	- O edital de 2008 interno à instituição para seleção dos estudantes a participarem do Projeto – UFPA	4
11	Questionário	O questionário com nove páginas feito para os estudantes da universidade sobre a Pesquisa: “Perfil, trajetória, acesso,	9

		oportunidades e desempenho dos estudantes de origem popular na UFPE”.	
12	Relatório	Relatório descritivo das primeiras ações realizadas em 2004/2005 – UFPE	5
13	Projeto	O projeto de 2006/2007 organizado com a descrição da equipe, apresentação, histórico, metas, ações, orçamento. – UFPE	29
14	Relatório	O relatório de atividades que descrevem às ações iniciadas em 2005, com as atividades a serem realizadas nos passos para o futuro. – UFRJ	6
15	Projeto	O Projeto Conexões da universidade de 2006 - UFRJ	46
16	Projeto	O Projeto Conexões da universidade de 2008 - UFRJ	31
17	Relatório	O relatório descritivo das ações realizadas no Projeto da UFRJ em 2006	12
18	Formulário	Formulário do edital do MEC para apresentação de Projeto Básico com a proposta preenchida em 2009 – UFRJ	21
19	Dados e informações	Material do site do conexões de saberes da UFMG <a href="http://www.fafich.ufmg.br/conexoes/">http://www.fafich.ufmg.br/conexoes/</a> , acesso em 20/06/2011	3
20	Dados e informações	Material do site do conexões de saberes da UFPE <a href="http://www.ufpe.br/conexoes/">http://www.ufpe.br/conexoes/</a> , acesso em 03/08/11	8
21	Ficha de inscrição	Ficha para os estudantes candidatos se inscreverem no processo seletivo das universidades	2
22	Questionário	Questionário utilizado na pesquisa sobre o perfil social dos estudantes universitários	2
23	Texto	Texto sobre a articulação Conexões de Saberes com o Programa Escola Aberta no Rio de Janeiro	5
24	Entrevista	Coordenador UFMG –	16
25	Entrevista	Coordenador UFRJ e extensão da educação –	8
26	Entrevista	Coordenador UFPA –	10

## DEMANDAS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

1	Artigo	MORAIS, Juliana Athayde Silva de. Caminhadas de universitários de origem popular”: memórias escolares sobre o acesso ao ensino superior público	25
2	Artigo	COBRA, Selma de Jesus et ali. Conexões de saberes: diálogos entre a universidade e os espaços populares	2
3	Artigo	GABRIEL, Carmen Teresa e MOEHLECKE, Sabrina. Conjuntura Educacional Conexões de Saberes: uma outra visão sobre o ensino superior	9
4	Artigo	NUNES, Marianne de Souza. Diálogos entre a universidade e as comunidades populares: território saúde e meio ambiente, programa conexões de saberes.	6
5	Artigo	LEAL, Lucas. Extensão universitária em comunidades populares: a cultura no programa universidade das quebradas.	16
6	Artigo	GABRIEL, Carmen Teresa Currículo e Democratização da Universidade Pública: notas de uma pesquisa em curso.	11
7	Artigo	GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Marcia Serra; MONTEIRO, Ana Maria. Democratização da Universidade pública no Brasil: circularidades e subversões nas políticas de currículo	16



## DEMANDAS DOS ESTUDANTES/BOLSISTAS DO PROJETO CONEXÕES

1	Artigos	Textos do Caminhadas da UFRJ	35
2	Artigos	Textos do Caminhadas da UFMG	35
3	Artigos	Textos do Caminhadas UFF	30
4	Artigos	Textos do Caminhadas UFPE	24
5	Artigos	Textos do Caminhadas UFPA	10
6	Artigos	Textos do Livro Comunidades Populares e universidade: olhares para o outro	67

N. gramas que representa a palavra que aparece com mais frequência, sendo identificadas as 1000 primeiras entre 34.606

#	n-grama	# oc.	freq. %
1	de	18497	5.040
2	.	12314	3.355
3	e	10500	2.861
4	a	9738	2.653
5	,	9250	2.520
6	que	7047	1.920
7	o	6841	1.864
8	o	6116	1.666
9	do	5404	1.472
10	da	4976	1.355
11	o	4827	1.315
12	em	3975	1.083
13	para	3785	1.031
14	com	2843	0.774
15	no	2700	0.735
16	na	2698	0.735
17	um	2552	0.695
18	os	2466	0.672
19	uma	2416	0.658
20	dos	2316	0.631
21	as	2315	0.630
22	não	2066	0.562
23	como	1881	0.512
24	das	1745	0.475
25	universidade	1659	0.452
26	é	1651	0.449
27	)	1576	0.429
28	se	1504	0.409
29	por	1406	0.383
30	(	1156	0.315
31	eu	1100	0.299
32	ao	1068	0.291
33	=	1025	0.279
34	mais	1001	0.272
35	:	989	0.269
36	foi	949	0.258
37	-	927	0.252
38	programa	907	0.247

39	estudantes	888	0.241
40	conexões	843	0.229
41	ou	800	0.218
42	ensino	784	0.213
43	à	782	0.213
44	sobre	771	0.210
45	projeto	766	0.208
46	origem	759	0.206
47	entre	754	0.205
48	minha	733	0.199
49	mas	732	0.199
50	muito	732	0.199
51	era	728	0.198
52	nas	693	0.188
53	nos	691	0.188
54	ações	678	0.184
55	ser	674	0.183
56	sua	669	0.182
57	me	657	0.179
58	escola	618	0.168
59	bolsistas	596	0.162
60	saberes	583	0.158
61		574	0.156
62	fi	572	0.155
63	são	563	0.153
64	pela	548	0.149
65	também	542	0.147
66	popular	514	0.140
67	comunidades	512	0.139
68	já	508	0.138
69	social	504	0.137
70	extensão	490	0.133
71	populares	485	0.132
72	alunos	463	0.126
73	tem	462	0.125
74	formação	461	0.125
75	pelo	443	0.120
76	gente	438	0.119
77	espaços	423	0.115

78	<u>políticas</u>	423	0.115
79	<u>universidades</u>	421	0.114
80	<u>essa</u>	420	0.114
81	<u>meu</u>	420	0.114
82	<u>aos</u>	417	0.113
83	<u>pesquisa</u>	413	0.112
84	<u>isso</u>	411	0.112
85	<u>acesso</u>	410	0.111
86	<u>trabalho</u>	405	0.110
87	<u>atividades</u>	404	0.110
88	<u>sociais</u>	404	0.110
89	<u>tinha</u>	401	0.109
90	<u>superior</u>	389	0.106
91	<u>quando</u>	387	0.105
92	<u>até</u>	383	0.104
93	<u>permanência</u>	372	0.101
94	<u>ainda</u>	369	0.100
95	<u>esse</u>	369	0.100
96	<u>vida</u>	365	0.099
97	<u>l</u>	365	0.099
98	<u>educação</u>	364	0.099
99	<u>seu</u>	362	0.098
100	<u>mesmo</u>	354	0.096
101	<u>curso</u>	349	0.095
102	<u>federal</u>	345	0.094
103	<u>ano</u>	342	0.093
104	<u>l</u>	342	0.093
105	<u>processo</u>	340	0.092
106	<u>partir</u>	338	0.092
107	<u>jovens</u>	337	0.091
108	<u>grupos</u>	336	0.091
109	<u>seus</u>	335	0.091
110	<u>às</u>	331	0.090
111	<u>forma</u>	326	0.088
112	<u>comunidade</u>	314	0.085
113	<u>suas</u>	309	0.084
114	<u>ela</u>	301	0.082
115	<u>cada</u>	298	0.081
116	<u>projetos</u>	295	0.080
117	<u>fazer</u>	293	0.079
118	<u>relação</u>	289	0.078
119	<u>sempre</u>	289	0.078

120	<u>públicas</u>	288	0.078
121	<u>rio</u>	285	0.077
122	<u>só</u>	281	0.076
123	<u>assim</u>	278	0.075
124	<u>universitários</u>	276	0.075
125	<u>anos</u>	273	0.074
126	<u>ele</u>	273	0.074
127	<u>está</u>	272	0.074
128	<u>nacional</u>	272	0.074
129	<u>política</u>	270	0.073
130	<u>maior</u>	269	0.073
131	<u> cursos</u>	266	0.072
132	<u>através</u>	262	0.071
133	<u>sem</u>	262	0.071
134	<u>todos</u>	261	0.071
135	<u>pois</u>	255	0.069
136	<u>ter</u>	255	0.069
137	<u>estudos</u>	254	0.069
138	<u>então,</u>	253	0.068
139	<u>foram</u>	253	0.068
140	<u>outros</u>	251	0.068
141	<u>ação</u>	250	0.068
142	<u>estava</u>	249	0.067
143	<u>participação</u>	249	0.067
144	<u>pública</u>	249	0.067
145	<u>coordenação</u>	248	0.067
146	<u>dentro</u>	244	0.066
147	<u>conhecimento</u>	243	0.066
148	<u>parte</u>	243	0.066
149	<u>de</u>	242	0.065
150	<u>onde</u>	241	0.065
151	<u>tempo</u>	235	0.064
152	<u>grupo</u>	232	0.063
153	<u>porque</u>	232	0.063
154	<u>construção</u>	231	0.062
155	<u>além</u>	230	0.062
156	<u>condições</u>	230	0.062
157	<u>desenvolvimento</u>	228	0.062
158	<u>produção</u>	225	0.061
159	<u>qual</u>	221	0.060
160	<u>sendo</u>	221	0.060
161	<u>casa</u>	219	0.059

162	<u>democratização</u>	219	0.059
163	<u>pessoas</u>	219	0.059
164	<u>espaço</u>	218	0.059
165	<u>grande</u>	217	0.059
166	<u>ufmg</u>	217	0.059
167	<u>dois</u>	216	0.058
168	<u>sociedade</u>	216	0.058
169	<u>avaliação</u>	214	0.058
170	<u>outro</u>	211	0.057
171	<u>você</u>	209	0.056
172	<u>mãe</u>	207	0.056
173	<u>diferentes</u>	206	0.056
174	<u>nesse</u>	203	0.055
175	<u>segundo</u>	200	0.054
176	<u>ufrij</u>	197	0.053
177	<u>estão</u>	196	0.053
178	<u>hoje</u>	194	0.052
179	<u>outras</u>	193	0.052
180	<u>instituições</u>	191	0.052
181	<u>articulação</u>	189	0.051
182	<u>favelas</u>	189	0.051
183	<u>primeiro</u>	189	0.051
184	<u>alguns</u>	188	0.051
185	<u>pcs</u>	188	0.051
186	<u>acadêmica</u>	187	0.050
187	<u>bem</u>	187	0.050
188	<u>meio</u>	186	0.050
189	<u>eles</u>	183	0.049
190	<u>janeiro</u>	182	0.049
191	<u>apenas</u>	181	0.049
192	<u>meus</u>	180	0.049
193	<u>quanto</u>	178	0.048
194	<u>há</u>	177	0.048
195	<u>pelos</u>	177	0.048
196	<u>pode</u>	177	0.048
197	<u>questão</u>	177	0.048
198	<u>escolas</u>	174	0.047
199	<u>local</u>	174	0.047
200	<u>dia</u>	172	0.046
201	<u>esta</u>	172	0.046
202	<u>recursos</u>	171	0.046
203	<u>este</u>	170	0.046

204	<u>observatório</u>	169	0.046
205	<u>então</u>	168	0.045
206	<u>pai</u>	168	0.045
207	<u>vestibular</u>	167	0.045
208	<u>vez</u>	167	0.045
209	<u>algumas</u>	164	0.044
210	<u>dessa</u>	164	0.044
211	<u>desse</u>	162	0.044
212	<u>ingresso</u>	161	0.043
213	<u>tanto</u>	161	0.043
214	<u>campo</u>	160	0.043
215	<u>escolar</u>	160	0.043
216	<u>história</u>	160	0.043
217	<u>dados</u>	159	0.043
218	<u>estudante</u>	159	0.043
219	<u>menos</u>	159	0.043
220	<u>desde</u>	158	0.043
221	<u>fui</u>	158	0.043
222	<u>seja</u>	158	0.043
223	<u>pra</u>	156	0.042
224	<u>vagas</u>	156	0.042
225	<u>âmbito</u>	155	0.042
226	<u>locais</u>	155	0.042
227	<u>nós</u>	155	0.042
228	<u>primeira</u>	155	0.042
229	<u>todo</u>	154	0.041
230	<u>objetivos</u>	153	0.041
231	<u>rede</u>	153	0.041
232	<u>afirmativas</u>	150	0.040
233	<u>caso</u>	150	0.040
234	<u>experiência</u>	150	0.040
235	<u>neste</u>	150	0.040
236	<u>todas</u>	150	0.040
237	<u>professores</u>	149	0.040
238	<u>renda</u>	149	0.040
239	<u>moradores</u>	148	0.040
240	<u>momento</u>	147	0.040
241	<u>mun</u>	147	0.040
242	<u>x</u>	145	0.039
243	<u>a</u>	144	0.039
244	<u>aqui</u>	144	0.039
245	<u>cultura</u>	144	0.039

246	<u>esses</u>	144	0.039
247	<u>nossa</u>	144	0.039
248	<u>pouco</u>	143	0.038
249	<u>realização</u>	143	0.038
250	<u>tudo</u>	143	0.038
251	<u>perfil</u>	142	0.038
252	<u>qualidade</u>	142	0.038
253	<u>apoio</u>	140	0.038
254	<u>e</u>	140	0.038
255	<u>ifes</u>	140	0.038
256	<u>lá</u>	140	0.038
257	<u>que</u>	140	0.038
258	<u>realidade</u>	140	0.038
259	<u>2006</u>	139	0.037
260	<u>junto</u>	139	0.037
261	<u>cidade</u>	138	0.037
262	<u>instituição</u>	138	0.037
263	<u>universitária</u>	138	0.037
264	<u>vezes</u>	138	0.037
265	<u>estado</u>	137	0.037
266	<u>fato</u>	137	0.037
267	<u>universidade.</u>	137	0.037
268	<u>médio</u>	136	0.037
269	<u>quais</u>	135	0.036
270	<u>será</u>	135	0.036
271	<u>cultural</u>	134	0.036
272	<u>experiências</u>	134	0.036
273	<u>objetivo</u>	134	0.036
274	<u>série</u>	134	0.036
275	<u>assistência</u>	133	0.036
276	<u>conjunto</u>	133	0.036
277	<u>havia</u>	133	0.036
278	<u>pais</u>	133	0.036
279	<u>eram</u>	130	0.035
280	<u>temas</u>	130	0.035
281	<u>informações</u>	129	0.035
282	<u>proposta</u>	129	0.035
283	<u>essas</u>	128	0.034
284	<u>geral</u>	128	0.034
285	<u>importante</u>	128	0.034
286	<u>participantes</u>	128	0.034
287	<u>público</u>	128	0.034

288	<u>oriundos</u>	127	0.034
289	<u>período</u>	127	0.034
290	<u>poder</u>	127	0.034
291	<u>durante</u>	125	0.034
292	<u>outra</u>	125	0.034
293	<u>cotas</u>	124	0.033
294	<u>três</u>	124	0.033
295	<u>mim</u>	123	0.033
296	<u>nessa</u>	123	0.033
297	<u>novos</u>	123	0.033
298	<u>papel</u>	123	0.033
299	<u>perspectiva</u>	123	0.033
300	<u>...</u>	122	0.033
301	<u>acho</u>	122	0.033
302	<u>1</u>	121	0.032
303	<u>acompanhamento</u>	121	0.032
304	<u>necessidade</u>	121	0.032
305	<u>nem</u>	121	0.032
306	<u>pensar</u>	121	0.032
307	<u>sistema</u>	121	0.032
308	<u>2007</u>	119	0.032
309	<u>debate</u>	119	0.032
310	<u>equipe</u>	119	0.032
311	<u>muitas</u>	119	0.032
312	<u>depois</u>	118	0.032
313	<u>maioria</u>	118	0.032
314	<u>2</u>	117	0.031
315	<u>e.</u>	117	0.031
316	<u>estar</u>	117	0.031
317	<u>tão</u>	117	0.031
318	<u>currículo</u>	116	0.031
319	<u>desses</u>	116	0.031
320	<u>elaboração</u>	116	0.031
321	<u>fundamental</u>	115	0.031
322	<u>sentido</u>	115	0.031
323	<u>universidade.</u>	115	0.031
324	<u>área</u>	114	0.031
325	<u>estudar</u>	114	0.031
326	<u>3</u>	113	0.030
327	<u>atuação</u>	113	0.030
328	<u>programas</u>	113	0.030
329	<u>relações</u>	113	0.030

330	situação	113	0.030
331	toda	113	0.030
332	estudo	112	0.030
333	vem	112	0.030
334	brasil	111	0.030
335	problemas	111	0.030
336	possibilidade	110	0.029
337	quem	110	0.029
338	seleção	110	0.029
339	duas	109	0.029
340	oficinas	109	0.029
341	saber	109	0.029
342	seminário	109	0.029
343	ã	108	0.029
344	graduação	108	0.029
345	lugar	108	0.029
346	negros	108	0.029
347	têm	108	0.029
348	trajetória	108	0.029
349	contribuir	107	0.029
350	criação	107	0.029
351	dífi	107	0.029
352	direitos	107	0.029
353	plano	107	0.029
354	questões	107	0.029
355	sim	107	0.029
356	família	106	0.028
357	algum	105	0.028
358	coisa	105	0.028
359	projeto	105	0.028
360	trabalhar	105	0.028
361	in	104	0.028
362	populares	104	0.028
363	serão	104	0.028
364	acadêmico	103	0.028
365	coordenadores	103	0.028
366	federais	103	0.028
367	mesma	103	0.028
368	tipo	103	0.028
369	nova	102	0.027
370	própria	102	0.027
371	tal	102	0.027

372	tive	102	0.027
373	universitário	102	0.027
374	movimento	101	0.027
375	resultado	101	0.027
376	2005	100	0.027
377	apesar	100	0.027
378	deste	100	0.027
379	material	100	0.027
380	novas	100	0.027
381	pelas	100	0.027
382	ã©	98	0.026
383	somente	98	0.026
384	p.	97	0.026
385	práticas	97	0.026
386	aí	96	0.026
387	bolsa	96	0.026
388	grandes	96	0.026
389	parceria	96	0.026
390	análise	95	0.025
391	conta	95	0.025
392	monitoramento	95	0.025
393	número	95	0.025
394	vai	95	0.025
395	após	94	0.025
396	faculdade	94	0.025
397	melhor	94	0.025
398	nunca	94	0.025
399	ponto	94	0.025
400	presente	94	0.025
401	bolsas	93	0.025
402	culturais	93	0.025
403	livros	93	0.025
404	muitos	93	0.025
405	o	93	0.025
406	tendo	93	0.025
407	teve	93	0.025
408	da	92	0.025
409	principalmente	92	0.025
410	resultados	92	0.025
411	aluno	91	0.024
412	ã€	91	0.024
413	centro	91	0.024

414	<u>desenvolvidas</u>	91	0.024
415	<u>enquanto</u>	91	0.024
416	<u>estratégias</u>	91	0.024
417	<u>popular</u>	91	0.024
418	<u>saberes</u>	91	0.024
419	<u>comunicação</u>	90	0.024
420	<u>antes</u>	89	0.024
421	<u>critérios</u>	89	0.024
422	<u>direito</u>	89	0.024
423	<u>isto</u>	89	0.024
424	<u>não</u>	89	0.024
425	<u>respeito</u>	89	0.024
426	<u>ciências</u>	88	0.023
427	<u>demandas</u>	88	0.023
428	<u>deve</u>	88	0.023
429	<u>discussão</u>	88	0.023
430	<u>numa</u>	88	0.023
431	<u>sujeitos</u>	88	0.023
432	<u>importância</u>	87	0.023
433	<u>menor</u>	87	0.023
434	<u>organização</u>	87	0.023
435	<u>podem</u>	87	0.023
436	<u>professor</u>	87	0.023
437	<u>5</u>	86	0.023
438	<u>época</u>	86	0.023
439	<u>gerais</u>	86	0.023
440	<u>particular</u>	86	0.023
441	<u>quadro</u>	86	0.023
442	<u>sala</u>	86	0.023
443	<u>ufpe</u>	86	0.023
444	<u>colégio</u>	85	0.023
445	<u>novo</u>	85	0.023
446	<u>relatório</u>	85	0.023
447	<u>ver</u>	85	0.023
448	<u>diálogos</u>	84	0.022
449	<u>livro</u>	84	0.022
450	<u>troca</u>	84	0.022
451	<u>bairro</u>	83	0.022
452	<u>educação</u>	83	0.022
453	<u>passai</u>	83	0.022
454	<u>quase</u>	83	0.022
455	<u>desta</u>	82	0.022

456	<u>idade</u>	82	0.022
457	<u>início</u>	82	0.022
458	<u>territórios</u>	82	0.022
459	<u>total</u>	82	0.022
460	<u>:</u>	81	0.022
461	<u>construir</u>	81	0.022
462	<u>possível</u>	81	0.022
463	<u>quatro</u>	81	0.022
464	<u>queria</u>	81	0.022
465	<u>seria</u>	81	0.022
466	<u>4</u>	80	0.021
467	<u>base</u>	80	0.021
468	<u>candidatos</u>	80	0.021
469	<u>faz</u>	80	0.021
470	<u>juventude</u>	80	0.021
471	<u>uff</u>	80	0.021
472	<u>aberta</u>	79	0.021
473	<u>eixo</u>	79	0.021
474	<u>pré-vestibular</u>	79	0.021
475	<u>pró-reitoria</u>	79	0.021
476	<u>representações</u>	79	0.021
477	<u>serem</u>	79	0.021
478	<u>tenho</u>	79	0.021
479	<u>vista</u>	79	0.021
480	<u>_</u>	79	0.021
481	<u>alguma</u>	78	0.021
482	<u>casos</u>	78	0.021
483	<u>discursos</u>	78	0.021
484	<u>estrutura</u>	78	0.021
485	<u>gestão</u>	78	0.021
486	<u>sido</u>	78	0.021
487	<u>sim</u>	78	0.021
488	<u>caminhadas</u>	77	0.020
489	<u>dar</u>	77	0.020
490	<u>dizer</u>	77	0.020
491	<u>fora</u>	77	0.020
492	<u>instrumentos</u>	77	0.020
493	<u>população</u>	77	0.020
494	<u>possibilidades</u>	77	0.020
495	<u>seguintes</u>	77	0.020
496	<u>tinham</u>	77	0.020
497	<u>aulas</u>	76	0.020

498	<u>conhecimentos</u>	76	0.020
499	<u>coordenador</u>	76	0.020
500	<u>diálogo</u>	76	0.020
501	<u>falta</u>	76	0.020
502	<u>fase</u>	76	0.020
503	<u>nada</u>	76	0.020
504	<u>nossas</u>	76	0.020
505	<u>serviço</u>	76	0.020
506	<u>silva</u>	76	0.020
507	<u>afi</u>	75	0.020
508	<u>inserção</u>	75	0.020
509	<u>nosso</u>	75	0.020
510	<u>dentre</u>	74	0.020
511	<u>integrantes</u>	74	0.020
512	<u>interior</u>	74	0.020
513	<u>meses</u>	74	0.020
514	<u>modo</u>	74	0.020
515	<u>apresentação</u>	73	0.019
516	<u>brasileira</u>	73	0.019
517	<u>coisas</u>	73	0.019
518	<u>diversidade</u>	73	0.019
519	<u>estes</u>	73	0.019
520	<u>nome</u>	73	0.019
521	<u>professora</u>	73	0.019
522	<u>atores</u>	72	0.019
523	<u>busca</u>	72	0.019
524	<u>e/ou</u>	72	0.019
525	<u>encontro</u>	72	0.019
526	<u>estadual</u>	72	0.019
527	<u>familiar</u>	72	0.019
528	<u>mec</u>	72	0.019
529	<u>amigos</u>	71	0.019
530	<u>ampliar</u>	71	0.019
531	<u>assim,</u>	71	0.019
532	<u>criar</u>	71	0.019
533	<u>demais</u>	71	0.019
534	<u>diz</u>	71	0.019
535	<u>promover</u>	71	0.019
536	<u>social,</u>	71	0.019
537	<u>voltadas</u>	71	0.019
538	<u>6</u>	70	0.019
539	<u>entrar</u>	70	0.019

540	<u>escolaridade</u>	70	0.019
541	<u>movimentos</u>	70	0.019
542	<u>para</u>	70	0.019
543	<u>qualquer</u>	70	0.019
544	<u>25</u>	69	0.018
545	<u>ampliação</u>	69	0.018
546	<u>bom</u>	69	0.018
547	<u>devido</u>	69	0.018
548	<u>execução</u>	69	0.018
549	<u>formas</u>	69	0.018
550	<u>implementação</u>	69	0.018
551	<u>nal</u>	69	0.018
552	<u>artigo</u>	68	0.018
553	<u>demanda</u>	68	0.018
554	<u>favela</u>	68	0.018
555	<u>minas</u>	68	0.018
556	<u>minhas</u>	68	0.018
557	<u>podemos</u>	68	0.018
558	<u>recife</u>	68	0.018
559	<u>reserva</u>	68	0.018
560	<u>/</u>	67	0.018
561	<u>acordo</u>	67	0.018
562	<u>aspectos</u>	67	0.018
563	<u>inclusão</u>	67	0.018
564	<u>percentual</u>	67	0.018
565	<u>saberes:</u>	67	0.018
566	<u>secretaria</u>	67	0.018
567	<u>agora</u>	66	0.017
568	<u>b</u>	66	0.017
569	<u>diversas</u>	66	0.017
570	<u>extensão</u>	66	0.017
571	<u>focais</u>	66	0.017
572	<u>realizadas</u>	66	0.017
573	<u>reuniões</u>	66	0.017
574	<u>texto</u>	66	0.017
575	<u>consequi</u>	65	0.017
576	<u>culdades</u>	65	0.017
577	<u>defi</u>	65	0.017
578	<u>dificuldades</u>	65	0.017
579	<u>função</u>	65	0.017
580	<u>impacto</u>	65	0.017
581	<u>longo</u>	65	0.017



582	<u>minha</u>	65	0.017
583	<u>num</u>	65	0.017
584	<u>pessoa</u>	65	0.017
585	<u>pet</u>	65	0.017
586	<u>profi</u>	65	0.017
587	<u>projeto</u>	65	0.017
588	<u>região</u>	65	0.017
589	<u>ufri</u>	65	0.017
590	<u>afirmativa</u>	64	0.017
591	<u>áreas</u>	64	0.017
592	<u>fórum</u>	64	0.017
593	<u>grau</u>	64	0.017
594	<u>institucional</u>	64	0.017
595	<u>ir</u>	64	0.017
596	<u>logo</u>	64	0.017
597	<u>média</u>	64	0.017
598	<u>ministério</u>	64	0.017
599	<u>processos</u>	64	0.017
600	<u>tema</u>	64	0.017
601	<u>uma</u>	64	0.017
602	<u>alfabetização</u>	63	0.017
603	<u>congresso</u>	63	0.017
604	<u>desenvolver</u>	63	0.017
605	<u>estudantil</u>	63	0.017
606	<u>passar</u>	63	0.017
607	<u>político</u>	63	0.017
608	<u>s</u>	63	0.017
609	<u>salários</u>	63	0.017
610	<u>seminários</u>	63	0.017
611	<u>visão</u>	63	0.017
612	<u>aula</u>	62	0.016
613	<u>crianças</u>	62	0.016
614	<u>dessas</u>	62	0.016
615	<u>divulgação</u>	62	0.016
616	<u>extensão</u>	62	0.016
617	<u>falar</u>	62	0.016
618	<u>inclusive</u>	62	0.016
619	<u>medida</u>	62	0.016
620	<u>metas</u>	62	0.016
621	<u>morro</u>	62	0.016
622	<u>na</u>	62	0.016
623	<u>necessário</u>	62	0.016

624	<u>olhar</u>	62	0.016
625	<u>semana</u>	62	0.016
626	<u>técnico</u>	62	0.016
627	<u>temos</u>	62	0.016
628	<u>belo</u>	61	0.016
629	<u>bolsista</u>	61	0.016
630	<u>contexto</u>	61	0.016
631	<u>diante</u>	61	0.016
632	<u>do</u>	61	0.016
633	<u>feito</u>	61	0.016
634	<u>formulação</u>	61	0.016
635	<u>horas</u>	61	0.016
636	<u>nível</u>	61	0.016
637	<u>paulo</u>	61	0.016
638	<u>r\$</u>	61	0.016
639	<u>representação</u>	61	0.016
640	<u>segunda</u>	61	0.016
641	<u>algo</u>	60	0.016
642	<u>comissão</u>	60	0.016
643	<u>comum</u>	60	0.016
644	<u>desigualdades</u>	60	0.016
645	<u>dias</u>	60	0.016
646	<u>embora</u>	60	0.016
647	<u>estou</u>	60	0.016
648	<u>integração</u>	60	0.016
649	<u>intervenção</u>	60	0.016
650	<u>metodologia</u>	60	0.016
651	<u>não</u>	60	0.016
652	<u>populares</u>	60	0.016
653	<u>propostas</u>	60	0.016
654	<u>próprio</u>	60	0.016
655	<u>santos</u>	60	0.016
656	<u>saúde</u>	60	0.016
657	<u>sociais</u>	60	0.016
658	<u>termos</u>	60	0.016
659	<u>vamos</u>	60	0.016
660	<u>ambiente</u>	59	0.016
661	<u>atividade</u>	59	0.016
662	<u>caminho</u>	59	0.016
663	<u>deu</u>	59	0.016
664	<u>em</u>	59	0.016
665	<u>não</u>	59	0.016

666	<u>problema</u>	59	0.016
667	<u>seguinte</u>	59	0.016
668	<u>sim</u>	59	0.016
669	<u>sou</u>	59	0.016
670	<u>tais</u>	59	0.016
671	<u>10</u>	58	0.015
672	<u>cabe</u>	58	0.015
673	<u>campus</u>	58	0.015
674	<u>debates</u>	58	0.015
675	<u>identidade</u>	58	0.015
676	<u>institucionais</u>	58	0.015
677	<u>lógica</u>	58	0.015
678	<u>secad</u>	58	0.015
679	<u>sejam</u>	58	0.015
680	<u>textos</u>	58	0.015
681	<u>v.</u>	58	0.015
682	<u>valor</u>	58	0.015
683	<u>artigos</u>	57	0.015
684	<u>entanto</u>	57	0.015
685	<u>exemplo</u>	57	0.015
686	<u>lado</u>	57	0.015
687	<u>presença</u>	57	0.015
688	<u>boa</u>	56	0.015
689	<u>contato</u>	56	0.015
690	<u>final</u>	56	0.015
691	<u>fortalecimento</u>	56	0.015
692	<u>humanos</u>	56	0.015
693	<u>iniciativas</u>	56	0.015
694	<u>necessidades</u>	56	0.015
695	<u>pesquisas</u>	56	0.015
696	<u>programa,</u>	56	0.015
697	<u>capacidade</u>	55	0.014
698	<u>chegar</u>	55	0.014
699	<u>desigualdade</u>	55	0.014
700	<u>fazendo</u>	55	0.014
701	<u>maria</u>	55	0.014
702	<u>portanto</u>	55	0.014
703	<u>que,</u>	55	0.014
704	<u>saberes</u>	55	0.014
705	<u>trabalhos</u>	55	0.014
706	<u>turma</u>	55	0.014
707	<u>2003</u>	54	0.014

708	<u>ali</u>	54	0.014
709	<u>cinco</u>	54	0.014
710	<u>comecei</u>	54	0.014
711	<u>disso</u>	54	0.014
712	<u>especial</u>	54	0.014
713	<u>leitura</u>	54	0.014
714	<u>nesta</u>	54	0.014
715	<u>pesquisadores</u>	54	0.014
716	<u>poderia</u>	54	0.014
717	<u>acima</u>	53	0.014
718	<u>horizonte</u>	53	0.014
719	<u>identificar</u>	53	0.014
720	<u>irmã</u>	53	0.014
721	<u>meta</u>	53	0.014
722	<u>passou</u>	53	0.014
723	<u>realizar</u>	53	0.014
724	<u>redes</u>	53	0.014
725	<u>sobretudo</u>	53	0.014
726	<u>várias</u>	53	0.014
727	<u>2001</u>	52	0.014
728	<u>2004</u>	52	0.014
729	<u>camadas</u>	52	0.014
730	<u>com</u>	52	0.014
731	<u>diversos</u>	52	0.014
732	<u>extensão.</u>	52	0.014
733	<u>frente</u>	52	0.014
734	<u>i</u>	52	0.014
735	<u>muita</u>	52	0.014
736	<u>país</u>	52	0.014
737	<u>torno</u>	52	0.014
738	<u>a)</u>	51	0.013
739	<u>acerca</u>	51	0.013
740	<u>aqueles</u>	51	0.013
741	<u>buscar</u>	51	0.013
742	<u>caráter</u>	51	0.013
743	<u>desafio</u>	51	0.013
744	<u>difícil</u>	51	0.013
745	<u>diretamente</u>	51	0.013
746	<u>educacional</u>	51	0.013
747	<u>possam</u>	51	0.013
748	<u>produzidos</u>	51	0.013
749	<u>racial</u>	51	0.013

750	<u>seis</u>	51	0.013
751	<u>universidade</u>	51	0.013
752	<u>7</u>	50	0.013
753	<u>c</u>	50	0.013
754	<u>fez</u>	50	0.013
755	<u>fundação</u>	50	0.013
756	<u>implantação</u>	50	0.013
757	<u>luta</u>	50	0.013
758	<u>memória</u>	50	0.013
759	<u>municipais</u>	50	0.013
760	<u>ordem</u>	50	0.013
761	<u>popular,</u>	50	0.013
762	<u>prática</u>	50	0.013
763	<u>principais</u>	50	0.013
764	<u>vi</u>	50	0.013
765	<u>características</u>	49	0.013
766	<u>colegas</u>	49	0.013
767	<u>concorrência</u>	49	0.013
768	<u>deverá</u>	49	0.013
769	<u>idéia</u>	49	0.013
770	<u>limites</u>	49	0.013
771	<u>publicação</u>	49	0.013
772	<u>ressaltar</u>	49	0.013
773	<u>acadêmicos</u>	48	0.013
774	<u>atualmente</u>	48	0.013
775	<u>bolsistas,</u>	48	0.013
776	<u>cursinho</u>	48	0.013
777	<u>deverão</u>	48	0.013
778	<u>diferença</u>	48	0.013
779	<u>elementos</u>	48	0.013
780	<u>encontros</u>	48	0.013
781	<u>estavam</u>	48	0.013
782	<u>m</u>	48	0.013
783	<u>maneira</u>	48	0.013
784	<u>oficina</u>	48	0.013
785	<u>oportunidade</u>	48	0.013
786	<u>porém</u>	48	0.013
787	<u>possui</u>	48	0.013
788	<u>pré-vestibulares</u>	48	0.013
789	<u>quei</u>	48	0.013
790	<u>semestre</u>	48	0.013
791	<u>técnica</u>	48	0.013

792	<u>ufpa</u>	48	0.013
793	<u>via</u>	48	0.013
794	<u>14</u>	47	0.012
795	<u>atual</u>	47	0.012
796	<u>baixa</u>	47	0.012
797	<u>estimular</u>	47	0.012
798	<u>garantir</u>	47	0.012
799	<u>ii</u>	47	0.012
800	<u>lideranças</u>	47	0.012
801	<u>negros</u>	47	0.012
802	<u>passado</u>	47	0.012
803	<u>patrícia:</u>	47	0.012
804	<u>qualificada</u>	47	0.012
805	<u>reconhecimento</u>	47	0.012
806	<u>sãofo</u>	47	0.012
807	<u>sentidos</u>	47	0.012
808	<u>signifi</u>	47	0.012
809	<u>vários</u>	47	0.012
810	<u>2006,</u>	46	0.012
811	<u>anais</u>	46	0.012
812	<u>anexo</u>	46	0.012
813	<u>car</u>	46	0.012
814	<u>certo</u>	46	0.012
815	<u>coleção</u>	46	0.012
816	<u>consolidação</u>	46	0.012
817	<u>desafios</u>	46	0.012
818	<u>diretrizes</u>	46	0.012
819	<u>escolares</u>	46	0.012
820	<u>escrita</u>	46	0.012
821	<u>letras</u>	46	0.012
822	<u>mudança</u>	46	0.012
823	<u>no</u>	46	0.012
824	<u>nossos</u>	46	0.012
825	<u>participar</u>	46	0.012
826	<u>prova</u>	46	0.012
827	<u>referência</u>	46	0.012
828	<u>refl</u>	46	0.012
829	<u>sucesso</u>	46	0.012
830	<u>tínhamos</u>	46	0.012
831	<u>12</u>	45	0.012
832	<u>básico</u>	45	0.012
833	<u>caminhada</u>	45	0.012

834	<u>classe</u>	45	0.012
835	<u>conforme</u>	45	0.012
836	<u>contar</u>	45	0.012
837	<u>cor</u>	45	0.012
838	<u>desempenho</u>	45	0.012
839	<u>igreja</u>	45	0.012
840	<u>lembro</u>	45	0.012
841	<u>mercado</u>	45	0.012
842	<u>portanto,</u>	45	0.012
843	<u>presentes</u>	45	0.012
844	<u>quantos</u>	45	0.012
845	<u>um</u>	45	0.012
846	<u>z</u>	45	0.012
847	<u>20</u>	44	0.011
848	<u>aquele</u>	44	0.011
849	<u>critério</u>	44	0.011
850	<u>diferenças</u>	44	0.011
851	<u>fazia</u>	44	0.011
852	<u>fluminense</u>	44	0.011
853	<u>fonte</u>	44	0.011
854	<u>ia</u>	44	0.011
855	<u>inscrição</u>	44	0.011
856	<u>joão</u>	44	0.011
857	<u>momentos</u>	44	0.011
858	<u>perceber</u>	44	0.011
859	<u>representantes</u>	44	0.011
860	<u>sabia</u>	44	0.011
861	<u>.</u>	44	0.011
862		43	0.011
863	<u>2000</u>	43	0.011
864	<u>ações</u>	43	0.011
865	<u>analisar</u>	43	0.011
866	<u>capazes</u>	43	0.011
867	<u>co</u>	43	0.011
868	<u>crítica</u>	43	0.011
869	<u>dele</u>	43	0.011
870	<u>discurso</u>	43	0.011
871	<u>disse</u>	43	0.011
872	<u>estabelecer</u>	43	0.011
873	<u>foco</u>	43	0.011
874	<u>fortalecer</u>	43	0.011
875	<u>interesse</u>	43	0.011

876	<u>levar</u>	43	0.011
877	<u>oportunidades</u>	43	0.011
878	<u>possa</u>	43	0.011
879	<u>principal</u>	43	0.011
880	<u>realizada</u>	43	0.011
881	<u>realizado</u>	43	0.011
882	<u>responsabilidade</u>	43	0.011
883	<u>verdade</u>	43	0.011
884	<u>vinculados</u>	43	0.011
885	<u>8</u>	42	0.011
886	<u>aspecto</u>	42	0.011
887	<u>b)</u>	42	0.011
888	<u>bolsistas</u>	42	0.011
889	<u>como</u>	42	0.011
890	<u>continuidade</u>	42	0.011
891	<u>devem</u>	42	0.011
892	<u>dinâmica</u>	42	0.011
893	<u>discutir</u>	42	0.011
894	<u>elas</u>	42	0.011
895	<u>fiz</u>	42	0.011
896	<u>ideia</u>	42	0.011
897	<u>iii</u>	42	0.011
898	<u>implantaram</u>	42	0.011
899	<u>instituto</u>	42	0.011
900	<u>levantamento</u>	42	0.011
901	<u>me</u>	42	0.011
902	<u>mesmos</u>	42	0.011
903	<u>mil</u>	42	0.011
904	<u>os</u>	42	0.011
905	<u>pesquisa,</u>	42	0.011
906	<u>populares,</u>	42	0.011
907	<u>quer</u>	42	0.011
908	<u>selecionados</u>	42	0.011
909	<u>the</u>	42	0.011
910	<u>uso</u>	42	0.011
911	<u>ana</u>	41	0.011
912	<u>dinheiro</u>	41	0.011
913	<u>discentes</u>	41	0.011
914	<u>elemento</u>	41	0.011
915	<u>estas</u>	41	0.011
916	<u>eventos</u>	41	0.011
917	<u>fim</u>	41	0.011

918	<u>geral,</u>	41	0.011
919	<u>isso,</u>	41	0.011
920	<u>matéria</u>	41	0.011
921	<u>mestrado</u>	41	0.011
922	<u>noite</u>	41	0.011
923	<u>peçoal</u>	41	0.011
924	<u>programa.</u>	41	0.011
925	<u>públicas,</u>	41	0.011
926	<u>reflexão</u>	41	0.011
927	<u>universidade.</u>	41	0.011
928	<u>universidades,</u>	41	0.011
929	<u>vaga</u>	41	0.011
930	<u>vale</u>	41	0.011
931	<u>ái,</u>	40	0.010
932	<u>ciência</u>	40	0.010
933	<u>classes</u>	40	0.010
934	<u>conseguir</u>	40	0.010
935	<u>consequiu</u>	40	0.010
936	<u>coordenações</u>	40	0.010
937	<u>criança</u>	40	0.010
938	<u>data</u>	40	0.010
939	<u>diferente</u>	40	0.010
940	<u>dificuldade</u>	40	0.010
941	<u>educação,</u>	40	0.010
942	<u>educacionais</u>	40	0.010
943	<u>escolha</u>	40	0.010
944	<u>iniciação</u>	40	0.010
945	<u>lei</u>	40	0.010
946	<u>natureza</u>	40	0.010
947	<u>nenhuma</u>	40	0.010
948	<u>permanente</u>	40	0.010
949	<u>preciso</u>	40	0.010
950	<u>sei</u>	40	0.010
951	<u>tabela</u>	40	0.010
952	<u>tambã@m</u>	40	0.010
953	<u>18</u>	39	0.010
954	<u>brasileiro</u>	39	0.010
955	<u>compreender</u>	39	0.010
956	<u>despesas</u>	39	0.010
957	<u>disciplinas</u>	39	0.010
958	<u>entrada</u>	39	0.010
959	<u>especialmente</u>	39	0.010

960	<u>estamos</u>	39	0.010
961	<u>forte</u>	39	0.010
962	<u>importantes</u>	39	0.010
963	<u>ingressar</u>	39	0.010
964	<u>manter</u>	39	0.010
965	<u>melhoria</u>	39	0.010
966	<u>mudanças</u>	39	0.010
967	<u>negro</u>	39	0.010
968	<u>nota</u>	39	0.010
969	<u>olhares</u>	39	0.010
970	<u>pós-graduação</u>	39	0.010
971	<u>possuem</u>	39	0.010
972	<u>produtos</u>	39	0.010
973	<u>relaã§ãŁo</u>	39	0.010
974	<u>unidades</u>	39	0.010
975	<u>“conexões</u>	39	0.010
976	<u>2.</u>	38	0.010
977	<u>2007,</u>	38	0.010
978	<u>2º</u>	38	0.010
979	<u>acadêmicas</u>	38	0.010
980	<u>bastante</u>	38	0.010
981	<u>central</u>	38	0.010
982	<u>comunitários</u>	38	0.010
983	<u>documento</u>	38	0.010
984	<u>fala</u>	38	0.010
985	<u>interessante</u>	38	0.010
986	<u>mapeamento</u>	38	0.010
987	<u>moradia</u>	38	0.010
988	<u>n.</u>	38	0.010
989	<u>planejamento</u>	38	0.010
990	<u>protagonismo</u>	38	0.010
991	<u>reflexões</u>	38	0.010
992	<u>relativas</u>	38	0.010
993	<u>talvez</u>	38	0.010
994	<u>técnicos</u>	38	0.010
995	<u>única</u>	38	0.010
996	<u>g</u>	37	0.010
997	<u>ca</u>	37	0.010
998	<u>certa</u>	37	0.010
999	<u>certeza</u>	37	0.010
1000	<u>compromisso</u>	37	0.010

➤ **Anexo 4: campo semântico mobilizador de demandas em contextos discursivos com 15 palavras em destaques (CD):**

- universidade – 1744 ocorrências
- estudantes – 907 ocorrências
- saberes - 644 ocorrências
- permanência – 395 ocorrências
- conhecimento – 251 ocorrências
- democratização – 219 ocorrências
- ações afirmativas – 135 ocorrências
- cotas – 125 ocorrências
- ação afirmativa – 69 ocorrências
- demanda – 69 ocorrências
- Extensão universitária- 39 ocorrências
- Estudante de origem popular – 15 ocorrências
- conhecimento acadêmico – 4 ocorrências
- currículo acadêmico - 3 ocorrências
- política de cotas – 3 ocorrências

## Os dados distribuídos entre as demandas e palavras-chaves

Palavras chaves	Extensão universitária	Saberes	Conhecimento	Conhecimento Acadêmico	Currículo acadêmico	Ação Afirmativa	Ações afirmativas	Democratização
Demandas encontradas								
MEC/ SECAD (9 ficheiros)	2 concordâncias distribuídos por 2 ficheiros	47 concordâncias distribuídos por 8 ficheiros	8 concordâncias distribuídos por 6 ficheiros	Não identificado	Não identificado	4 concordâncias distribuídas por 2 ficheiros	38 concordâncias distribuídas por 4 ficheiros	22 concordâncias distribuídas por 7 ficheiros
Observatório de Favelas (18 ficheiros)	8 concordâncias distribuídos por 7 ficheiros	144 concordâncias distribuídos por 17 ficheiros	29 concordâncias distribuídas por 13 ficheiro	Não identificado	Não identificado	59 concordâncias distribuídas por 4 ficheiros	67 concordâncias distribuídas por 12 ficheiros	65 concordâncias distribuídas por 12 ficheiros
Universidade (26 ficheiros)	12 concordâncias distribuídas por 10 ficheiros	246 concordâncias distribuídos por 25 ficheiros	71 concordâncias distribuídas por 18 ficheiros	1 concordância distribuído em 1 ficheiro	Não identificado	6 concordâncias distribuídas por 5 ficheiros	29 concordâncias distribuídas por 11 ficheiros	90 concordâncias distribuídas por 14 ficheiros
Estudantes (6 ficheiros)	12 concordâncias distribuídos por 2 ficheiros	127 concordâncias distribuídos por 6 ficheiros	86 concordâncias distribuídos por 6 ficheiros	2 concordâncias distribuído em 1 ficheiro	Não identificado	Não foi encontrado	Não foi encontrado	13 concordâncias distribuídas por 3 ficheiros
Produções Acadêmicas (7 ficheiros)	5 concordâncias distribuídos por 2 ficheiros	77 concordâncias distribuídos por 7 ficheiros	57 concordâncias distribuídos por 6 ficheiros	1 concordância distribuído em 1 ficheiro	3 concordâncias distribuídos em 1 ficheiros	Não foi encontrado	1 concordância distribuídas por 1 ficheiros	29 concordâncias distribuídas por 2 ficheiros

➤ **Anexo 6: Material bruto da pesquisa (em CD)**

---



