



e-ISSN: 2447-8180

DOI: 10.19180/2447-8180.v5n2021p9-21

A inserção da Extensão nas práticas, currículos e projetos pedagógicos da educação superior pública brasileira: reflexões tentativas sobre os impactos na formação do estudante e na transformação social

The insertion of Extension in the practices, curriculum and pedagogical projects of Brazilian higher public education: attempts reflections on the impacts on student education and social transformation

Ivan Vasconcelos Figueiredo

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor adjunto na Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). E-mail: ivanfigueiredo@gmail.com.

Resumo

Neste ensaio, debatemos sobre os impactos nos percursos formativos dos discentes e as transformações sociais decorrentes da inserção da Extensão nas práticas, currículos e projetos pedagógicos da educação superior pública brasileira. Propomos que o exercício da indissociabilidade no e a partir dos cursos de graduação, em especial, na vinculação processual das dimensões da Extensão e do Ensino, tende a: proporcionar uma formação mais integral, humanística e cidadã aos discentes envolvidos; contribuir para a ruptura da linha abissal que separa os sujeitos, as práticas, os saberes e os conhecimentos; em longo prazo, auxiliar no desenvolvimento de uma democracia justa socialmente.

Palavras-chave: Extensão. Creditação. Curricularização da Extensão. Educação superior pública. Transformação social.

Abstract

This essay discusses the impacts on the students' educational paths and the social transformations resulting from the insertion of Extension Programs in the practices, curriculum and pedagogical projects of Brazilian public higher education. We propose that the exercise of inseparable relationships between Education, Research and Extension in and from undergraduate courses, in a procedural link between the dimensions of Extension and Education: provide a more full, humanistic and citizen education to the students involved; contribute to the rupture of the abyssal line separating individuals, practices and knowledge; and, in the long term, help in the development of a socially just democracy.

Keywords: Extension. Crediting. Extension Curriculum. Higher public education. Social Transformation

I Introdução

Após 30 anos de previsão inserida na Constituição Federal de 1988, a Extensão foi regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES) (BRASIL, 2018), estabelecendo uma série de balizamentos e ações a serem tomadas pelas Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras. Dentre os variados aspectos conceituais e normativos implicados na resolução, passa a vigorar a exigência da inserção da Extensão nos currículos e projetos pedagógicos dos cursos de graduação até 18 de dezembro de 2022, cujo dispositivo implica em impactos e efeitos no interior das IES brasileiras e nas comunidades das quais fazem parte.

Diante desse cenário, procuramos nos debruçar sobre as transformações sociais que podem ser iniciadas a partir da implantação desse processo; as possíveis contribuições para uma formação discente integral, cidadã e humanística; e as implicações potenciais com o exercício da indissociabilidade Extensão- Ensino nos cursos e nas IES públicas brasileiras.

A resolução do MEC/CNE/CES, desenvolvida por representantes dos fóruns de extensão dos segmentos público, privado e comunitário, possui uma tessitura conceitual marcada por relações de anterioridade, cujos pré-constructos versam sobre os sentidos em torno da Extensão, da educação superior e do papel social das IES públicas brasileiras, dentre outros aspectos.

Fruto do desenrolar e maturação de discussões anteriores em distintas ocasiões no Fórum de Pró-reitores(as) de Extensão das IES públicas brasileiras (Forproex), tal perspectiva de formação em Extensão foram iniciadas ainda em período anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988. Como exemplo, no âmbito do Fórum, as primeiras discussões são delineadas no segundo encontro, em 1987, quando se apresenta uma perspectiva crítica do conceito de sala de aula, a saber:

A dimensão crítica do conceito emerge à medida que a ação da extensão, articulando ensino e pesquisa, pressupõe a produção de conhecimentos e a formação de recursos humanos no confronto e como resposta aos desafios da realidade. Aqui, professores, alunos e população são atores, sujeitos no ato de aprender, de produzir conhecimentos e formar recursos humanos. Não se restringe mais ao espaço físico da dimensão tradicional, mas diz respeito a todos os espaços dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações (FORPROEX, 1987).

Ainda não denominado nesse período de “flexibilização curricular”, “curricularização da Extensão”, “creditação da Extensão” ou “inserção da Extensão nas práticas, nos currículos e projetos pedagógicos dos cursos”¹, à época, se assinalava a necessidade de se instaurar um repensar sobre as formas tradicionais de ensino-aprendizagem, indicando-se o exercício da indissociabilidade também como um caminho no percurso formativo discente, de modo que o discente tivesse uma formação alinhada com as complexidades e dinâmicas da realidade social. Nesse momento, residem, a nosso ver, as influências das concepções de Freire (2005) de educação libertadora, em que a conscientização ocorre na integração entre alfabetização, infraestrutura e ambientes políticos e civis. Além disso, o encontro indicava a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre “a questão aluno/ mercado de trabalho/compromisso social da universidade”.

Posteriormente, esses debates passam a figurar nas leis que aprovam os Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001-2010² (BRASIL, 2001) e de 2014-2024 (BRASIL, 2014), incorporando essas visadas em forma de ações a serem realizadas pelas IES brasileiras. Em síntese, no PNE de 2001, permitia-se a integração da Extensão aos currículos por meio da atuação discente, sem fazer distinção ou definir em quais ações extensionistas. Por seu turno, o PNE de 2014³ restringe essa atuação discente a projetos e programas extensionistas, reconhecendo – dentre outros aspectos – a natureza processual da extensão, em que cursos, eventos e outras modalidades caracterizam-se como estratégias e atividades dentro de um escopo maior e inerente a projetos e programas. Como diferenciação do plano 2001-2010, o PNE 2014-2024 ainda direciona os esforços dessa inserção

¹ Neste ensaio, adotamos a terminologia “inserção da Extensão nas práticas, currículos e projetos pedagógicos” para tratar do processo de vinculação da Extensão ao Ensino por meio da matriz curricular. Os termos “curricularização da Extensão” e “creditação da Extensão” abordam os mesmos processos. Evitamos os seus empregos pelos sentidos que podem ser projetados. No primeiro caso, curricularização pode levar ao entendimento de que a Extensão passará a ser parte do currículo, deixando seu campo vigente de atuação. No segundo, a “creditação” tende a interpretação de ser apenas um processo de validação das atuações discentes em projetos e programas, simplificando demasiadamente as questões processuais e transformativas envolvidas – e que são objeto da presente discussão. A “creditação” ainda enfrenta as diferentes formas de tratamento para esse sistema de validação nos currículos: nem todas as IES utilizam os créditos para contabilização dos componentes curriculares nos extratos do histórico escolar.

² Conforme o item “4.3 Objetivos e Metas”, meta “23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (BRASIL, 2001).

³ No PNE 2014-2024, a matéria é definida como estratégia 12.7 (“assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”) integrante da meta 12 (“Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”) (BRASIL, 2014).

da Extensão nos currículos para uma atuação voltada, prioritariamente, para “áreas” de “grande pertinência social”, reconhecendo-se também a necessária relação entre IES e comunidades.

Fundamentada na concepção de Extensão⁴ e nas cinco diretrizes da Extensão⁵ da Política Nacional de Extensão Universitária do Forproex (2012), a resolução passa a considerar o campo como:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (FORPROEX, 2012 grifos nossos).

Dentre as variações decorrentes do contraste entre os dois conceitos de Extensão, nos deteremos – a seguir – sobre a vinculação da Extensão ao Ensino, demarcada no trecho: “atividade que se integra à matriz curricular”. Com essa inter-relação entre os campos, são ressaltadas as características indissociáveis do fazer extensionista, dispondo, sobretudo, como devem ser materializados os processos de indissociabilidade entre Extensão-Ensino: no e por meio da vinculação da Extensão aos percursos formativos proporcionados pelos cursos de graduação das IES. Deste modo, incide um direcionamento para a modificação das práticas e estruturas dos currículos e projetos pedagógicos, a fim de que prevejam o mínimo de 10% da carga horária de formação discente para a atuação em projetos e programas extensionistas. A noção de processo se estabelece, assim, em uma relação transversal, imbricada e de longo prazo entre Extensão e Ensino, não sendo apenas casual ou estanque.

Sendo assim, com a regulamentação da Extensão pelo MEC/CNE/CES (BRASIL, 2018), estabelece-se a obrigatoriedade de cumprimento da meta 12.7 do PNE 2014-2024 por parte de todas as IES brasileiras. No âmbito das IES públicas brasileiras, o processo de inserção da Extensão nos currículos e projetos pedagógicos foi mapeado pelo Forproex (COIMBRA *et al.*, 2019). O cenário de maio de 2019 revelou que a maioria das IES públicas tinha iniciado o processo de debate e implantação: das 67 IPES públicas brasileiras participantes do mapeamento (dentre as 141 integrantes do Forproex), 42 estavam em estágio de debate; 18 em implantação; uma finalizada e em execução; e seis não haviam iniciado o processo.

⁴ “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” (FORPROEX, 2012, p. 15).

⁵ O Forproex concebe as cinco diretrizes da Extensão como: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante, Impacto e Transformação Social. Por seu turno a Regulamentação da Extensão pelo MEC/CNE/CES estabelece que as diretrizes da Extensão são: “Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.”

Os dados indicam profundas modificações em andamento no âmbito dos cursos de graduação das IES públicas brasileiras e nas comunidades das quais fazem parte, cujos impactos e efeitos fomentam as reflexões tentativas, dialéticas e transdisciplinares presentes neste ensaio, em um diálogo sobre as potencialidades e problemáticas do processo supracitado em andamento nas IES públicas brasileiras. Nesse escopo, assumimos, desde já, uma impossibilidade de circunscrever plenamente ou tentar esgotar a complexidade da temática.

Partimos da premissa de que o dispositivo legal deve ser considerado para além de sua esfera normativa, ou seja, como mero ato administrativo/institucional visando o cumprimento de alteração da “matriz curricular”. No esteio dessa abertura dessa “janela na grade horária” dos cursos - para que os estudantes atuem em projetos e programas extensionistas, tendo tais experiências validadas e reconhecidas em seus extratos do histórico escolar - estão distintas questões profundas e transformadoras entrelaçadas tanto no interior das IES públicas brasileiras quanto nas comunidades das quais fazem parte.

Em linhas gerais, argumentamos que o enfoque no sentido de educação superior pública possibilita que a instituição se volte, com ainda mais vigor, para a sociedade, reconhecendo as assimetrias sociais e atuando conjuntamente para a superação e erradicação dessas condições de vulnerabilidade social e precariedade da condição humana. Essa dimensão tende a fortalecer, com isso, o trabalho já desenvolvido pela Extensão nas IES públicas brasileiras. Na medida em que a resolução do MEC/CNE/CES (BRASIL, 2018) indica o exercício da indissociabilidade Extensão-Ensino no e por meio das práticas, currículos e projetos pedagógicos dos cursos de graduação, projetamos os possíveis impactos: na (i) formação do estudante – que passa a ter um percurso formativo mais integral, humanístico e cidadão; (ii) nos modos de produção de conhecimentos e saberes acadêmicos e científicos e nas formas de ensino-aprendizagem; (iii) nas transformações sociais que se desenvolvem nesse processo extensionista articulado com o Ensino. Em longo prazo, (iv) conjecturamos a possibilidade de contribuições para uma democracia justa socialmente.

2 As dinâmicas sociais e a Extensão articulada com o Ensino

A concepção de IES pública brasileira está intrinsecamente vinculada à ideia de prática democrática. Como atenta Chauí (2011), a democracia ultrapassa a simples ideia de regime político ou forma de governo; trata-se, principalmente, de uma forma geral de sociedade, a qual em que se reconhecem as formas estruturantes de existência social e sociopolítica.

A ideia de democracia estabelece-se, primeiramente, como condição de existência social, ou seja, no reconhecimento de um sistema baseado na divisão em classes e nas relações sociais, aspectos estes entrelaçados com a regulação dos corpos por meio de normas e limites às liberdades individuais em prol do senso de coletividade. Enquanto forma sociopolítica, a democracia estrutura-se, conseqüentemente, em espaços de

liberdade e igualdade, os quais estão subsidiados pelos processos de isonomia (os sujeitos são tidos como iguais perante a lei) e isegoria (os sujeitos possuem direito de expor em público suas opiniões) (CHAUÍ, 2011).

Nessa dinâmica, cabe evidenciar que a democracia moderna não se reduz a uma igualdade jurídica ou igualdade social, mas deve ser considerada como “igualdade de condição”, atenta Gros (2018). Uma vez estabelecidas as modulações dos sujeitos e os seus campos de atuação, a forma política de democracia estrutura-se em um regime de dissensos, em um conflito necessário de opiniões, saberes, práticas e conhecimentos, os quais disputam o estatuto de veracidade e o consenso coletivo. Entretanto, essa disputa por zonas de aceitação e visibilidade dos sujeitos, seus direitos e lutas, não se estabelece em condições plenas de igualdade, característica esta que leva ao necessário reconhecimento da existência das desigualdades e contradições dentro do sistema. Repousa, portanto, uma necessária ação de equidade, reconhecendo que as injustiças sociais são estruturantes ao sistema.

Dentre os mecanismos de exclusão e forças que impedem ou dificultam os processos de emancipação social e, conseqüentemente, a conquista por espaços de voz, luta e direitos sociais e humanos, está o que Santos (2013) denomina como “pensamento abissal”, uma linha divisória presente na sociedade ocidental contemporânea, a qual é estruturada por um sistema de divisões que separa os sujeitos entre visíveis e invisíveis.

Santos e Mendes (2018, n.p.) afirmam que a linha abissal se estrutura em um “sofrimento sistemático produzido pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado”, materializado em situações de injustiça, opressão e perda de direitos. Para além de uma atuação de denúncia sobre as invisibilidades de práticas, saberes, conhecimentos e sujeitos:

nossa intenção não é dar voz aos que estão do outro lado da linha, os excluídos abissalmente, mas, sim, estar com eles, atender às suas práticas e aos seus saberes, e valorizá-los, com base num trabalho de tradução intercultural, no sentido de identificar neles possíveis novas formas de imaginação e de prática democrática que vão além das concepções hegemônicas de democracia (SANTOS; MENDES, 2018, n.p.).

O campo de conhecimento, do qual as IES integram, é um dos exemplos em que o pensamento abissal se estabelece, na medida em que concebe, à ciência moderna, o “monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade” (SANTOS, 2013, n.p.). Sendo assim, “os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas”, nos exemplos dados por Santos (2013, n.p.) são considerados invisíveis, logo, socialmente irrelevantes. Tanto a ciência quanto a educação superior são práticas sociais que têm, dentre seus momentos, discursos estruturantes que se respaldam em regimes de veracidade.

Para Santos e Mendes (2018), o conhecimento científico é socialmente construído e não advém da teoria representacional da verdade e das relações causais, devendo ser diluída a cisão entre “conhecimento científico”

e “conhecimento vulgar” a fim de se permitir a construção de “galerias temáticas”. Temos, portanto, que qualquer conhecimento válido é sempre contextual, alicerçados em consensos (visíveis e invisíveis) localizados em determinadas relações de situação comunicacional, espaço, tempo social, história e ambiência cultural.

A inserção da Extensão nas práticas, cursos e projetos pedagógicos coloca-se como contraponto a essa naturalização acrítica dos processos interiores à formação acadêmica discente. De modo paralelo, a própria especialização exacerbada dos conhecimentos ditos científicos, os quais são utilizados como esteio na formação acadêmica discente, tem impedido de se obter uma compreensão e atuação mais holística, com capacidade de compreensão e atuação em sociedade.

Ao expandirmos essa problemática para o interior das práticas, cursos e projetos pedagógicos, a inserção da Extensão, na mirada de reversão da linha abissal proposta por Santos (2013) e Santos e Mendes (2018), tende a promover zonas de ruptura dessa formação acadêmica ainda calcada em referenciais dados pela ciência moderna, em que são desconsiderados, de modo majoritário, os saberes e práticas tradicionais e populares na formação discente, mesmo que sejam representativos e estruturantes das faces e ambiências culturais que permeiam e das quais fazem parte as IES públicas brasileiras. Essa atuação conjunta com os grupos minorizados, oprimidos e excluídos enseja, por conseguinte, uma transformação nos processos sociais democráticos. Nas palavras dos Santos e Mendes (2018, n.p.), “transformando a sociedade em campos de democratização que percorram os espaços estruturais das sociedades contemporâneas”.

As vivências em projetos e programas de Extensão, os quais passam a estar articulados com uma redefinição dos percursos e estratégias formativas, oportunizam experiências particulares de abertura dos sujeitos para a alteridade. Entrelaçados e imbricados com o fazer extensionista, discentes e docentes passam a ser ressignificados nas formas de agir, projetar sentidos de identificação e representar o mundo social. Paralelamente, os aprendizados e convivências com as práticas e saberes tradicionais e populares auxiliam a dissolver a linha abissal que ainda segrega os sujeitos da instância de produção de conhecimentos válidos; desse modo, as denominadas “disciplinas” dos cursos de graduação podem passar a reverberar e passar a se referenciar nos sujeitos e seus conhecimentos considerados, até então, como não válidos pelo sistema, questionando as naturalizações inerentes ao funcionamento social.

Como desenrolar dessa dinâmica, o estabelecimento de relacionamentos e convivências com o Outrem possibilita – aos sujeitos participantes da formação em Extensão - perceber, por exemplo, que a concepção de ser humano e da própria existência é decorrente de padrões estabilizados que se incorporaram socialmente por meio de estruturas de condicionamentos. Como problematiza Krenak (2019, n.p.): “Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu?”.

O aprendizado a partir e por meio da atuação na realidade concreta permite compreender ainda que esta realidade não é dada, mas construída. Van Dijk (2020) explica que nossa noção do contexto é oriunda de simbolização dada por meio de modelos mentais particulares ao

sujeito. Somente a partir da vivência e relação com múltiplas diversidades que conseguimos expandir nossa memória semântica em termos de identidade de grupos, conhecimentos sociais e modos de ser, estar e representar o mundo.

Desse modo, com a vinculação da atuação de projetos e programas extensionistas aos currículos e projetos pedagógicos, podem ser fortalecidas e amplificadas as pontes construídas coletivamente entre Extensão e comunidades, tendo os discentes uma elevação do aparato crítico-apreciativo da realidade vinculada a um potencial transformador e protagonista de contribuição social; o egresso extensionista passa a ter uma formação mais integral e cidadã, com capacidade de interpretar criticamente a sociedade da qual faz parte e agir em prol do bem comum.

No interior das IES públicas brasileiras e dos cursos, a formação em Extensão tende a alterar também as estruturas e modelos vigentes, em razão da ecologia de saberes e as possibilidades de modificação no sistema de produção de conhecimentos acadêmicos e científicos, os quais poderão estar mais abertos e interligados às práticas e saberes tradicionais e populares. Afinal, os sujeitos que atuam em prol do bem comum retornam reconstruídos para a sala de aula, questionando as relações de poder-saber dos tradicionais métodos de ensino-aprendizagem.

Em uma perspectiva social ampliada, o exercício do papel social dentro do sistema democrático pelas IES públicas brasileiras, atuando em prol de sujeitos e comunidades invisibilizados, minorizados e precarizados, concatena-se com a proposição de Judith Butler (2018): a promoção da luta por justiça social é, antes de tudo, uma luta por justiça cognitiva.

Na visão da autora (2018, n.p.), a sociedade possui uma estruturação sistêmica e mecanismos de violência, acarretando em condições induzidas de precariedade aos sujeitos, ou seja, os grupos minorizados têm sofrido historicamente com a perda de seu “conjunto de direitos plurais” em razão de uma “distribuição diferencial da condição precária” determinada por uma “situação politicamente induzida, na qual determinadas populações sofrem as consequências da deterioração de redes de apoio sociais e econômicas mais do que outras, e ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte”.

Ao reconhecermos que o sistema democrático é construído e que a desigualdade não é inata, incide uma questão basilar e complexa: por que não rompemos com a violência sistêmica e a precariedade da condição humana, de modo a estabelecer outros modos de viver e estar em sociedade? Qual é o papel da Extensão articulada com o Ensino nesse processo?

O primeiro aspecto a ser considerado é a naturalização dos processos decorrentes do funcionamento da vida social, em que não se percebe, com nitidez e profundidade, as dinâmicas sociais, acrescida da impossibilidade de se ter acesso e vivenciar o todo complexo. Fairclough (2003) explica que a vida social deve ser entendida como sistema aberto, engendrado por práticas sociais que arregimentam, articulam, entrelaçam e modulam os mecanismos e elementos da vida. Temos, então, um movimento oscilatório, dinâmico, intercambiável e fluído que tece o mundo social, o qual se faz e refaz a todo instante. Tal processo de assemelha, a nosso ver, a um magma que se constitui por meio de

mútuos condicionamentos na relação sujeito-mundo e mundo-sujeito, a partir dos quais se estabelecem os processos sociais. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), os processos sociais são estruturados por práticas sociais tanto materiais quanto discursivas, constituindo-se como momentos particulares.

Se adentrarmos um pouco mais nessa questão, temos, em Van Dijk (2020), a concepção de que a realidade não se apresenta de modo direto e causal, mas somente por meio de contextos particulares, cuja percepção depende da cognição e linguagem. Sendo assim, a vida social, revelada em seus vários contextos aos sujeitos, não está posta, mas é interpretada e simbolizada diferentemente para cada sujeito. Na perspectiva do autor, os contextos são modelos mentais, ou seja, construtos (inter)subjetivos que se estruturam como experiências únicas, as quais permitem os modos de entender, representar, ser, estar e agir nas situações sociais. Com isso, os sujeitos veem o mundo social por janelas distintas, na medida em que são modulados por conhecimentos e experiências (prévios e situacionais), os quais estão atrelados às condicionantes de emergência de cada evento social. Em suma, não temos um acesso direto ao real e nem a integralidade do sistema, fator esse que nos imputa uma percepção parcial e limitada dos fenômenos, práticas e processos sociais.

Além de nossos modos de ser, estar e representar o mundo estarem vinculados a esses recortes temporários e particulares de realidade, ainda podemos não perceber as práticas sociais (materiais e discursivas) que se naturalizam, não sendo, assim, questionadas em sua estruturação. Em seu ensaio sobre as dificuldades de se desobedecer e romper com o sistema, a fim de defender a “democracia crítica”, Gros (2018) explica que não desobedecemos porque não percebemos que as normas sociais são construídas. Nessa dinâmica, atenta o autor, a obediência às leis, por exemplo, sem questionar as suas construções e evocações de efeitos de veracidade, autoridade e legitimidade, dá-se por um “consentimento livre”, fruto de uma imposição que passa a ser aceita.

O segundo ponto refere-se, às trilhas do pensamento de Hardt e Negri (2016), ao isolamento entre os sujeitos, advindo da dinâmica de funcionamento do sistema social atrelado às lógicas do neoliberalismo, denominado de “Império”, o qual dissolveu as fronteiras e enfraqueceu o papel do Estado e das políticas públicas. Em uma tentativa de analisar as dinâmicas sociais do século XXI e as incapacidades de ruptura com as condições de desigualdades instaladas pelo sistema neoliberal, Hardt e Negri (2016) atentam que somente a constituição da multidão como agente político oferece uma perspectiva de democracia radical justa, substanciada por um projeto de ação democrática instalado no interior do sistema contemporâneo e contra o “Império”. Hardt e Negri (2016, n.p.) imaginam, assim, uma democracia global da multidão, a qual deve “aprender a arte do autogoverno e inventar formas democráticas duradouras de organização social” em que o acesso e uso dos conhecimentos, ao lado da educação básica, constituem-se como elementos primeiros para uma participação política.

Uma vez identificadas as problemáticas de funcionamento da vida social e as assimetrias que produzem precariedades, injustiças, opressões, dentre outros aspectos, compete ainda pontuarmos, conforme Foucault (1996), que a sociedade se estrutura em mecanismos de interdição aos dizeres e saberes, reduzindo as margens de liberdade dos sujeitos e de seus

acessos às instâncias de saber, em razão dos jogos de forças sociais e institucionais. Ademais, segundo o autor, os jogos de poder se dão no e pelo discurso. Em outras palavras, os sujeitos são vetados parcialmente, pelos jogos de força e poder, a poderem se constituir enquanto tais, bem como a acessarem e poderem dizer na esfera pública.

Evidentemente, existem outras formas de exclusão de sujeitos da vida social. Como observa Mbembe (2020, n.p.), a atualidade é marcada por um “novo homem, sujeito do mercado e da dívida”, que “vê-se a si mesmo como um mero produto do acaso”. Já Krenak (2018) aponta que a cisão entre sujeito e natureza é fruto de uma construção histórica, deslocando o ser no mundo do organismo complexo e vivo – a terra. Como efeitos, tem-se a criação de um ideal de humanidade em contraposição a uma “sub-humanidade”, em que “caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes” são relegados enquanto sujeitos. “E se pudermos dar atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez ela possa abrir a nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, mas para salvar a nós mesmos” (KRENAK, 2018, n.p.).

A partir dessa condição de reconhecimento dos mecanismos de poder e detrimento dos sujeitos em torno de sua condição de existência humana, tanto “a luta contra quanto a resistência à precariedade têm que estar baseadas na reivindicação de que as vidas sejam tratadas igualmente e que sejam igualmente vivíveis” (BUTLER, 2018, n.p.). Logo, a contraposição sistêmica instaura-se por uma ordem societal equânime, por meio da qual os sujeitos passam a ser dotados de possibilidades de exercer a plena cidadania e seus direitos plurais, de modo a se inscreverem no campo da política e do poder.

A reivindicação por equidade e direitos não ocorre de modo isolado, mas apenas quando há uma formação de coletividades, as quais agem em prol da estruturação de um “espaço de aparecimento” – o qual emerge nos projetos e programas de Extensão. Nesse aspecto, reside, a nosso ver, o papel da Extensão, articulada com o Ensino, nas IES públicas brasileiras: uma atuação coletiva em prol do projeto democrático, ao lado dos sujeitos e comunidades na luta por justiça social/cognitiva e na edificação de espaços e campos de luta social e política. “A resistência não violenta exige um corpo que aparece, que age, e que em sua ação busca constituir um mundo diferente daquele que encontrou, o que significa confrontar a violência sem reproduzir os seus termos.” (BUTLER, 2018, n.p.). Com base na autora, afirmamos que a sobrevivência é uma pré-condição para que sejam possíveis todas as demais reivindicações.

3 Considerações finais

A concepção de IES pública brasileira é inseparável da noção de espaço público e da forma democrática, devendo, de tal modo, atuar como ponte para a conquista dos direitos sociais e humanos para além do já estruturado campo de atuação da Extensão, em suas

materializações e processos presentes em projetos e programas, de forma que os desiguais e os grupos vulneráveis, precarizados e minorizados possam ter estabelecida a condição de equidade, a fim de poder reivindicar a participação enquanto cidadãos no espaço público.

Diante dos aspectos limitantes para uma ruptura total do sistema democrático liberal baseado em desigualdades e precariedades, a garantia da sobrevivência e da conquista dos direitos dos sujeitos em condições de precariedade humana e vulnerabilidade social perpassa, portanto, pela criação e manutenção de vínculos sociais baseados no bem comum, aspectos necessários para que se estabeleçam espaços sociais de lutas conforme as demandas e causas sociais.

A atuação da Extensão, em conjunto com o Ensino, os sujeitos e comunidades, permite a promoção de campos de atuação e visibilidade, ancoradas em processos de cidadania e representação. Essa mirada determina, primeiramente, o reconhecimento e ruptura do vasto aparato institucional, do qual as IES públicas brasileiras integram, que estabelece relações de poder-saber. Portanto, são demandadas ações institucionais para auxiliar no combate aos mecanismos de exclusão tanto (i) na invisibilidade e acesso de sujeitos e as práticas e saberes tradicionais e populares no interior dos aprendizados e da formação acadêmica, a qual se afasta de seu viés integral, humanístico e cidadão; quanto (ii) na promoção por justiça social/cognitiva em contraposição às práticas de desigualdade e condições de vulnerabilidade nas comunidades das quais as IES públicas fazem parte.

Ao se compromissarem com o estabelecimento de pontes para a promoção da ruptura da linha abissal que separa e estabelece precariedades da condição humana, as IES públicas brasileiras tendem a rever também o seu funcionamento interno, reforçando o sentido da educação superior por meio dos processos de transformação social dados com a inserção da Extensão nas práticas, currículos e projetos pedagógicos dos cursos de graduação brasileiros.

A vinculação entre Extensão e Ensino nas IES públicas brasileiras evidencia também reforça o papel social dessas instituições em prol de um projeto democrático, cujos esforços devem incidir na atuação conjunta com os sujeitos e comunidades em situações de precariedade. Sendo assim, a atuação coletiva, iniciada na ruptura da linha abissal que separa os sujeitos, saberes e conhecimentos, permite uma transformação profunda no próprio sentido, até então, empregado, de educação superior, em que os sujeitos participantes edificam possibilidades de transformação social. De modo mais profundo, como entrelaçamento desse processo de longo prazo, sinalizamos uma possibilidade de promoção de uma ecologia de saberes, a fim de permitir a contribuição para a erradicação das situações de precariedade da condição humana ainda presentes na sociedade brasileira.

Por fim, a formação em Extensão representa ainda um fortalecimento do senso de cidadania e de humanidade, em que os estudantes e egressos passam a ter condições de ter uma apreensão crítica da realidade brasileira e de sua estruturação sistêmica desigual, bem como podem estar aptos para adentrarem em processos de transformação social. Com isso, as convivências baseadas no respeito às diversidades e atuando em prol do bem comum podem contribuir para a constituição de outros modos de ser, estar e representar o mundo.

Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018.
- BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política nas ruas**: notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. E-book.
- COIMBRA, A. L. S.; SOUSA, A. I.; FIGUEIREDO, I. V.; LEITE, S. **Relatório final – Mapeamento da inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação das Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras**. FORPROEX, 2019. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/RELAT%C3%93RIO_FINAL_MAPEAMENTO_INSERTAO_EXTENSAO_FINAL.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse**. Londres: Routledge, 2003.
- FORPROEX. **Carta do II Encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras**. Belo Horizonte, UFMG: 1987. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1988-II-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2002. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

FOUCAULT, M. [1971]. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Bem-estar comum**. São Paulo: Record, 2016. E-book.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. E-book.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2020. E-book.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013. E-book.

SANTOS, B. V.; MENDES, J. M. **Demodiversidade**: imaginar novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. E-book.

SANTOS, B. V. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2018.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**. São Paulo: Contexto, 2020.