

FORMAÇÃO DO ACADÊMICO DE EXTENSÃO: HERANÇA DISCURSIVA*

LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE PARTICIPANTE EN PROYECTOS DE
EXTENSIÓN: HERENCIA DISCURSIVA

JEICE CAMPREGHER**
OSMAR DE SOUZA***

Resumo

Este artigo corresponde a um recorte de uma pesquisa desenvolvida entre março de 2009 e março de 2011. Nesses escritos, serão apresentados resultados da pesquisa realizada na Universidade Regional de Blumenau, FURB, de Blumenau, Santa Catarina. Esta Universidade Brasileira possui um processo de avaliação de Programas/Projetos de Extensão. Nele, um formulário é preenchido por docentes – interessados em desenvolver Programas/Projetos de Extensão. Nesse formulário, há um item que se refere ao acadêmico que será selecionado pelo docente para participar do Programa/Projeto. As respostas dos docentes a esse item são os dados desta pesquisa, que tem como pergunta de partida: quais discursos circulam na academia acerca da formação do acadêmico de Extensão? O objetivo deste artigo é observar algumas heranças discursivas ao se falar de formação do acadêmico de Extensão. Abordamos como a pesquisa foi idealizada, alguns delineamentos e pressupostos teóricos e, finalmente, a aproximação de materialidades lingüísticas das décadas de 1960 e 1970 com enunciados dos docentes sobre formação do acadêmico de extensão.

Palavras chave: extensão universitária, formação do acadêmico, heranças, discurso.

* Artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada na Universidade Regional de Blumenau (FURB).

** Possui graduação em Letras pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Mestrado em Educação na mesma instituição. Atualmente, é professora/tutora de Pós-Graduação em educação a distância da FURB e Sapience. E-mail: jeice_campregher@yahoo.com.br

*** Possui graduação em Letras pela Universidade do Vale do Itajaí (1974), especialização em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1983), mestrado em Sociologia de Política pelo Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1979) e doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1994). Atualmente é professor titular da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e Revisor de periódico da Atos de pesquisa em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Lingüística. E-mail: souza.osmars@gmail.com

Resumen

Este artículo corresponde a un recorte de una investigación desarrollada entre mayo de 2009 y marzo de 2011. En él son presentados los resultados de la investigación realizada en la *Universidade Regional de Blumenau (FURB)*, ciudad de Blumenau, estado de Santa Catarina, Brasil. Esta Universidad Brasileña posee un proceso de evaluación de Programas/Proyectos de Extensión. En este proceso de evaluación es llenada una planilla por los profesores -interesados en desarrollar Programas/Proyectos de Extensión. En esa planilla hay una parte que se refiere al estudiante que será seleccionado por el profesor para participar del Programa/Proyecto. Las respuestas de los profesores a esa parte son los datos de esta investigación que tiene como pregunta inicial cuáles discursos circulan en la universidad sobre la formación del estudiante Extensión? El objetivo de este artículo es observar algunas herencias discursivas al hablarse de la formación del estudiante que participa en la extensión. Abordamos como la investigación fue idealizada, algunos delineamientos y presupuestos teóricos y, finalmente, la aproximación de las materialidades lingüísticas de las décadas de 1960 y 1970 con los enunciados de los profesores sobre la formación del estudiante que participa en Programa/Proyectos de extensión.

Palabras clave: extensión universitaria, formación del estudiante, herencias, discurso.

1. Introdução

Compreendemos que a Extensão Universitária, além de prática acadêmica em conjunto com comunidades externas, também pode e talvez mesmo deva ser objeto de estudo, reflexão, pesquisa. Há muitos aspectos que podem ser questionados, problematizados. Muitas vezes essas problematizações se debruçam sobre a complexa relação universidade/comunidade, saberes científicos/saberes populares. Contudo, o que o presente artigo faz é se debruçar sobre um processo que acontece quase que automaticamente: a formação dos alunos da Universidade que se envolvem com Extensão.

Esse aluno está aprendendo, está ampliando sua formação acadêmica, está produzindo seu currículo, sua postura, seu perfil – são processos que influenciam na formação das subjetividades desses sujeitos. Por sua vez, essa formação também poderá influenciar na relação desse sujeito, ao longo do desenvolvimento do Programa/Projeto de Extensão, com outras subjetividades – para além disso, poderá influenciar ao longo de sua carreira e vida social.

Esse é o interesse dessa pesquisa, entender não em termos de “resultado” – qual o resultado efetivo da formação que o acadêmico alcança durante/após o desenvolvimento de um Programa/Projeto de Extensão. O interesse está em qual é o projeto formativo: o que docentes apontam como uma formação ideal, esperada para esse acadêmico. Sendo ainda

mais específicos, não só apresentamos o que docentes escrevem sobre essa formação, como, também, procuramos entender como essa formação foi produzida, elaborada historicamente. Isso nos leva a apresentar o seguinte objetivo para este artigo: observar algumas heranças discursivas ao se falar de formação do acadêmico de Extensão. Antes de elaborarmos melhor outros aspectos, passamos a apresentar um breve resumo de como a idéia de pesquisa foi elaborada, como chegamos a tal interesse.

Esta pesquisa adveio de uma experiência enquanto acadêmica (autora deste artigo) e docente (co-autor deste artigo) envolvidos com Extensão Universitária. Desenvolvemos entre 2007 e 2008 um Programa de Extensão, até então intitulado “Sentidos para atividades de leitura e escrita na escola”. Ao mesmo tempo em que o Programa era desenvolvido, participávamos do grupo de estudos do Núcleo de Estudos Linguísticos (NEL) da Universidade Regional de Blumenau, FURB, e do grupo de pesquisa do Mestrado. Nesses espaços, expúnhamos compreensões e reflexões oportunizadas pela experiência – todos são convidados a falar nesses grupos.

Compreendemos, trazendo isso à memória, que tais momentos de exposição nos provocavam mais questionamentos do que nos traziam respostas: O que é que nós fazemos mesmo? Qual é o sentido disso? É relevante para quem e para quê? Qual a diferença entre Extensão e Pesquisa? Qual a relação entre Extensão e pesquisa? Entre outras questões. Acreditamos que o contato maior com pesquisadores que com extensionistas tenha servido para estabelecermos uma relação entre as duas atividades.

Participar do 4º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) também foi algo essencial para a escolha do tema. Observamos diversos perfis de alunos, pareciam muito diferentes uns dos outros: tinham crenças, certezas, objetivos e posturas diferentes. Tais diferenças não eram definidas apenas pela geografia – vinham de todas as partes do país. Havia algo a mais, algo mais sutil, que mais parecia uma diferença no processo de formação. Tinham bases teóricas, discursivas diferentes. Os que conhecemos tinham verdadeira paixão e crença pela atividade que exerciam: a extensão, em suas mais variadas formas.

Essas experiências oportunizaram desenvolver um olhar de pesquisadores. Um olhar interessado em saber que formação é objetivada para o acadêmico de extensão. Essa inquietação inicial foi levada ao mestrado e, após algumas arestas aparadas, desenvolvemos a pesquisa que, neste artigo, apresentamos resumidamente. Fizemos algumas alterações de modo a evitar alguns termos muito específicos de nossa base teórica – desde o objetivo que este artigo apresenta e pretende alcançar: observar algumas heranças discursivas ao se falar de formação do acadêmico de Extensão¹.

¹ A pesquisa estará, em breve, disponibilizada, no formato online/PDF, na biblioteca da Universidade Regional de Blumenau - FURB: www.bc.furb.br (título da dissertação: O Dispositivo da cidadania e a avaliação do acadêmico na Extensão Universitária).

2. Delineamentos da pesquisa

Nesta seção, apresentaremos alguns delineamentos: local de desenvolvimento da pesquisa, os dados empíricos, a base teórica, a metodologia e a análise. Iniciamos localizando geograficamente a pesquisa.

A pesquisa, de onde o artigo é extraído, foi desenvolvida junto à linha de pesquisa Discurso e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico, da Fundação Universidade Regional de Blumenau, FURB. A pergunta orientadora foi: quais discursos circulam na academia acerca da formação do acadêmico de Extensão? Para isso, foram selecionados documentos institucionais da FURB em que docentes falam sobre a formação do acadêmico/bolsista de Extensão – o que será explorado adiante.

Antes de tudo, cabe dizer o que é ser bolsista/acadêmico de Extensão na FURB. Os programas/projetos de extensão são, geralmente, desenvolvidos por docentes em conjunto com a comunidade – partindo de alguma necessidade detectada ou alguma pesquisa (iniciação científica ou mestrado) mais demorada. Tais Programas/Projetos passam por processos seletivos e, uma vez aprovados, recebem auxílio de custo e, pelo menos, um aluno bolsista – cujas atividades são previamente definidas pelo professor/coordenador do Projeto/Programas. Esse aluno bolsista – aqui chamado de acadêmico de extensão – é aluno da graduação e recebe desconto em sua mensalidade.

O processo avaliativo acima citado, pelo qual passa o programa/projeto de extensão é o contexto em que os dados desta pesquisa foram gerados: um formulário, com 14 itens. Um deles se refere ao aluno: a formação que o programa/projeto espera dar/promoer ao acadêmico, o plano de leituras e de atividades e forma de avaliação desse acadêmico. Abaixo, o item 14:

14. PROPOSTA PEDAGÓGICO-DIDÁTICA (RELACIONADA AOS ACADÊMICOS).

Definir:

A potencialidade da ação de extensão para a formação técnica do acadêmico – relacionada a seu curso de origem – e para o crescimento pessoal e cidadão, pela interação social a ser vivenciada.

Programação preliminar de leituras, participação em seminários, grupos de discussão e oficinas.

Plano de trabalho para acadêmico bolsista, especificando as atividades de extensão universitária a serem desenvolvidas.

Plano de Trabalho referente a atividades eventuais para acadêmicos

voluntários (no mínimo 10 alunos beneficiários de bolsa do artigo 170 ao longo do ano).

Forma de acompanhamento e avaliação da participação do estudante, se necessário com a emissão de conceito final.

Os programas mais bem classificados por esse processo avaliativo podem contar com, no mínimo, um bolsista. O acadêmico é selecionado pelo coordenador e colaboradores, por critérios próprios – a instituição não interfere nessa seleção. Como já dito, os dados analisados nesta pesquisa advêm desse processo avaliativo: dentro do formulário preenchido, há um item (acima apresentado) que se refere ao acadêmico. Por se tratar de um recorte, vamos dar ênfase à análise dos enunciados que se referem à formação do acadêmico – em detrimento do plano de trabalho, de leituras e da forma de avaliação do aluno. Mais especificamente, o foco será dado às respostas dos docentes ao sub-item 14.1, acima apresentado.

Essa forma de avaliação e seleção dos alunos como bolsistas não é igual em todas as Universidades brasileiras – estamos descrevendo algo que acontece num contexto específico, numa Universidade específica, esta, uma instituição pública, porém, que se mantém, prioritariamente, através das mensalidades dos alunos. Além de ser um contexto específico em que os dados foram gerados, podemos dizer que o próprio conceito e a prática de Extensão são bastante diversificados no Brasil. Para Sousa (2010: 121), a Extensão “tem sido percebida sob o véu dissimulador de um consenso inexistente”. Há sim conceitos e práticas que no Brasil são mais bem-vistas, geralmente, as que seguem a visão de Extensão como via de mão-dupla, conforme indicação do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras:

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, será acrescido aquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade. (Brasil, 2000-2001: 5).

Essa breve seção teve o objetivo de delinear o contexto em que os registros foram gerados, em qual Universidade e em que suporte (o formulário). Os dados apresentados neste artigo, correspondentes às respostas dos docentes ao item 14.1, serão analisadas segundo pressupostos teóricos de Michel Foucault. Tal base nos leva a observar os dados/registros/enunciados que

se materializam nos discursos dos docentes como socialmente construídas, por lutas, batalhas, que elaboraram tais racionalidades que, hoje, podem ser evocadas com naturalidade – sendo que o sujeito não mais se dá conta da arbitrariedade de tais saberes. Adiante, alguns conceitos fundamentais para esta pesquisa.

3. Pressupostos teóricos e materiais utilizados

Compreender os discursos sobre a formação do aluno de extensão, a partir dessa ótica, permite observar que as formações idealizadas, sonhadas, objetivadas, são produções, elaborações, que, na medida em que são repetidas, ganham força/status, ganham inteligibilidade, aceitabilidade. Nas palavras de Foucault (1987: 53), “deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos [...] é nesta prática [que se encontra o] princípio de sua regularidade”. Quanto mais os saberes circulam, mais status de verdade alcançam, dissipam-se, caem no anonimato.

Para Fischer (2001: 200):

o discurso ultrapassa a simples referência a coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. É a esse mais que o autor se refere, sugerindo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso, até porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo.

Assim sendo, as respostas dos docentes é que se impuseram aos docentes, na medida em que estes, enquanto sujeitos de conhecimento, têm de adequar suas respostas ao que é socialmente aceito, ao saber que tem *status* de verdade. Por esse motivo, materializam ou dão visibilidade a enunciados que, por sua vez, podem ser agrupados em discursos – discurso é um conjunto de enunciados. As respostas não são invenções e nem cópias: há a reutilização de saberes úteis por sujeitos que assumem uma determinada posição discursiva. Posição do sujeito que sabe, conhece. Nas palavras de Foucault (2002: 57), “qual é o *status* dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito [...] de proferir semelhante discurso?”. Nesse ato de assumir papel e de proferir discurso, duas operações acontecem: “[1] fixação dos papéis para os sujeitos que falam [...] [2] e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes” (Foucault, 1987: 44-45).

Partindo desses pressupostos foi que desenvolvemos nossa forma de analisar os dados/enunciados. Partindo dos enunciados do presente, buscamos enunciados (materialidades em livros) das décadas de 1960 e 1970 que elaboram formações, subjetividades. Em outras palavras, que elaboram formas de ser, formas de agir elaboradas como ideais, como adequadas. Buscamos observar ligações entre os materiais da década de 1960 e 1970 com os enunciados formulados pelos docentes. Essas Ligações poderíamos chamar de certa identidade preservada, repetida. Para Foucault (2002: 119), há certo *campo de estabilização* que “permite, apesar de todas as diferenças de enunciação, repeti-los em sua identidade”. Não se trata de repetição fidedigna, com mesmas palavras. Trata-se da repetibilidade de sentidos, pois há um Arquivo (Foucault, 2002) à disposição.

As materialidades das décadas de 1960 e 1970 sobre as quais nos referimos são livros de Paulo Freire e livros da Educação Moral e Cívica – essas décadas coincidem com o período militar no Brasil. Tais materiais nos ajudam a buscar uma história, uma história da produção de verdades e saberes. Para Foucault (2002: 146), “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”. E essa história pode ser buscada, pesquisada, rastreada ou produzida – pois há o papel do pesquisador nessa busca histórica.

Essa história não é entendida como uma passagem pacífica do tempo. Compreendemos a relevância de entender essa história como batalha. Utilizamos o termo “batalha”, pois compreendemos que há uma “manifestação do próprio diferencial entre as muitas vontades de potência que constituem o espaço social” (Veiga-Neto & Lopes, 2007: 950). Utilizamos, ainda, “batalha” por ser um dos termos que Foucault (1987) usa ao buscar por disputas em que verdades são produzidas, evocadas ou reforçadas acerca de algum objeto de saber. Enfim, há uma “luta pela imposição de sentido” (Fischer, 2001: 212).

Nas camadas discursivas de 60 e 70, encontramos o que intitulamos de dois perfis discursivos: o da Educação Moral e Cívica e o da Educação defendida por Paulo Freire, que está mais para um perfil revolucionário. O primeiro perfil, encontramos em livros de Educação Moral e Cívica² entre os anos de 60 e 70. O segundo, em livros de Freire: Educação como prática da liberdade (primeira edição em 1967) e Ação cultural para a liberdade (primeira edição em 1976). Para esta seção, utilizamos, respectivamente, as seguintes edições: 6 ed. (1982) e 23 ed. (1999).

² Disciplina presente nos currículos de todos os níveis de ensino no Brasil no período militar - do ensino básico ao superior. Tal disciplina divulgava os ideais militares da época. Neste artigo, dois autores são utilizados. Ambos eram colaboradores na estruturação da disciplina - discutiam a disciplina, o que os professores deveriam ensinar, que tipo de personalidade deveriam formar e, ainda, qual a relevância da disciplina. Os autores são Ferreira (1972) e Menezes (1976), encontrados nas referências desse artigo.

Em tais livros, encontramos enunciados que dão suporte aos dizeres do presente. A seguir, passamos para a aproximação que esta pesquisa, com base nos pressupostos da teorização de Michel Foucault, permite-nos fazer – uma aproximação de sentidos: aqueles dos livros das décadas de 1960 e 1970 e aqueles sentidos presentes nos discursos sobre formação do acadêmico na Extensão Universitária.

4. Heranças deixadas para a extensão

Nesta seção, não analisaremos, em si, os dizeres dos docentes – afirmar que algo é “em si” já seria contradizer nossa base teórica. Estes dizeres são, para nós, o que Foucault chama de estados terminais do discurso. Nas palavras de Foucault (2002: 84), “o que se analisa aqui não são, certamente, os estados terminais do discurso, mas sim os sistemas que tornaram possíveis as formas sistemáticas últimas”. Assim sendo, vamos observar alguns estados terminais possibilitados pela batalha nas camadas discursivas de 1960 e 1970.

Nesta seção, utilizaremos a nomenclatura PE, Projeto de Extensão, sinalizando de qual projeto o enunciado advém. Manteremos a numeração feita na pesquisa – portanto, como se trata de um recorte, abordaremos nesse artigo os PEs: PE4, PE5, PE9, PE10 e PE11.

Nas materialidades de Educação Moral e Cívica (EMC) e em Freire, começamos a destacar um ponto de tensão: a questão do ajustamento. Em EMC, fala-se muito em educação como forma de promover ou dar condições ao indivíduo de se ajustar, de encontrar um lugar na sociedade: “A educação [...] tem [...] por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade, para permitir o ajustamento e a felicidade humanas” (Menezes, 1976: 10). Nesse enunciado, compreendemos que há uma relação de causa e consequência: havendo o pleno desenvolvimento, haverá o ajustamento e a felicidade.

Já em Freire, ganha visibilidade ou é utilizada como estratégia uma crítica a esse ajustamento. Nas palavras de Freire: “integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento” (Freire, 1999: 50). Freire fala também da relevância de o homem saber reconhecer “suas tarefas concretas [...]. Uma das grandes [...] tragédias do homem moderno [é que este vem] renunciando cada vez, sem saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões” (Freire, 1999: 51).

Para Freire, não basta encontrar um lugar no mundo, ele fala de um sujeito ativo, que reconheça suas tarefas. Talvez esse seja um retrato do que estava em disputa na época da ditadura: enquanto para o discurso da EMC, em defesa dos ideais da ditadura, elaborava o sujeito que se ajusta ao que estava sendo posto, ao que estava acontecendo, Freire elaborava outra produção de subjetividade, o sujeito politicamente ativo e participativo.

Quanto ao sujeito ativo, a EMC também se interessava por ele. Em certa etapa de uma das obras da EMC, fala-se em caracterologia: o estudo do caráter. Recorre-se a um discurso científico, recorre-se a um estudo, a uma *logia*. Em tal obra, diz-se que tal estudo divide os caracteres em normais e anormais. Dentre os normais estão os sujeitos de caráter *ativo*, que têm: “superabundância de energia, são voltados para o mundo exterior, são extrovertidos. A sua movimentação e o seu poder de ação predominam. São geralmente otimistas, empreendedores e ousados” (Menezes, 1976: 31).

Entre os caracteres anormais, o livro aponta os seguintes tipos: os *plásticos ou amorfos*, que tem sua personalidade vazia de convicções e se amoldam às circunstâncias muito passivamente; e os *instáveis*, incertos e flutuantes nas suas reações (Menezes, 1976: 32). Pode-se perceber que passividade é considerada uma característica anormal, assim como ser instável. Há uma quebra entre o normal e o anormal, associando a passividade e até a instabilidade a algo ruim e não desejável. O sujeito ativo – economicamente ativo – era um sujeito *ideal* dentro daquele contexto e para a EMC.

Um dos estados terminais de discurso é o cidadão *ativo*. Essa produção de subjetividade vai ser também desejada da Extensão. Abaixo, alguns dizeres de docentes da FURB.

PE4: Procurando colaborar na formação de profissionais e cidadãos não apenas ativos, mas também criadores e responsáveis pela construção do seu próprio saber.

PE10: Promove-se a consciência para a necessidade de ações que solucionem adequadamente tais problemas.

Tais enunciados evocam, não mais a batalha, mas o efeito da batalha: o saber. Quando o PE4 fala em cidadãos ativos, não mais esclarece se se trata de econômica ou politicamente ativo – durante a batalha, como vimos, tal distinção era feita repetidamente. Não há mais uma batalha por esse elemento: o sujeito ativo. O sujeito ativo já foi legitimado e é muito bem-vindo em discursos pedagógicos ou em contextos escolares/universitários. Assim como no PE10, que fala de consciência para a necessidade de ações – o sujeito ativo também é aqui defendido, com outro enunciado, com outra formulação.

Como acima foi apontado, a EMC defendia um cidadão que se ajustasse ao social, enquanto Freire criticava esse ajustamento. Observemos os enunciados dos docentes da FURB.

PE10: Contribuindo para a formação de profissionais solidários conscientes frente aos desafios que levem a transformação da realidade social que os cerca.

PE11: Oportunizará ter uma formação técnica mais sólida, além de ampliar o crescimento pessoal e profissional, possibilitando que este venha a ser um cidadão transformador e sensível socialmente.

Com relação ao social, a Extensão objetiva a formação de um sujeito transformador – neste enunciado, neste contexto, nesta instituição – assim como vimos o desejo por um sujeito transformador na batalha anteriormente analisada.

O sujeito transformador é mais um efeito de batalhas discursivas nas camadas de 60 e 70, não mais interessando se era uma defesa da EMC ou de Freire: caiu no anonimato, o Arquivo (Foucault, 2002) pode ser evocado por qualquer pessoa que assuma uma posição de sujeito de conhecimento. Por ser anônimo, inclusive na esfera acadêmica – lugar em que discursos costumam ser citados, referenciados – nenhum docente, ao falar da formação do acadêmico, cita qualquer autor que fale sobre formação (nem Freire, nem EMC ou qualquer outro); não há a necessidade, pois o discurso faz parte de uma racionalidade, já está bem elaborado, lapidado.

Outra diferença (disputa) observada entre os dois perfis discursivos nas décadas de 1960 e 1970 é a questão da relação dos sujeitos. A EMC procura definir, prescrever, como devem ser as relações entre as pessoas, enfim, de que forma os sujeitos devem se relacionar. Vejamos o excerto abaixo em que se explica o que é *simpatia*:

ADAM SMITH (1723-1790), autor de uma obra chamada *A Riqueza das Nações* [...] pretende que o fundamento da moral é a *simpatia*, ou seja, “a comunicação à nossa alma de todas as emoções de outrem”. A sua filosofia moral tem a seguinte base: “Procura não ter senão sentimentos e não realizar senão ações que obtenham a aprovação dos semelhantes, e lhes captem *simpatia*. (Ferreira, 1972: 61).

Nas obras da EMC há muitas citações, muitas menções a ciências, a teorizações, a autores, a filósofos – estratégia de vinculação de alguns enunciados a outros, com *status* de verdade ou cujo autor tenha uma posição respeitada. Neste excerto acima, cita-se um autor, cujo livro tem um título um tanto quanto persuasivo: *A Riqueza das Nações*. Ferreira utiliza Smith para dar visibilidade à questão de sentir o que os outros sentem, as emoções de outra pessoa.

Vejamos, em Freire, o que aparece acerca da relação entre as pessoas, enfim, como essa relação *deve* ser. Antes, lembramos que, a nosso ver, na EMC, *simpatia* aparece com dois sentidos diferentes: o primeiro, mais voltado para o “sentir o que o outro sente” e, no segundo, “agradar, ter a aprovação” dos *semelhantes*. Em Freire, aparece algo próximo do primeiro sentido. O autor questiona: “E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B [...] só o diálogo comunica [...]. Instala-se, então, uma relação de *simpatia* entre ambos” (Freire, 1999: 115). A diferença é que não é o A que acha que entende o B, e ponto. Há uma relação de diálogo entre os dois envolvidos – ambos podendo se posicionar. Ainda, há uma relação em que há a presença da “ad-miração”: “Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não-eu’, curiosamente, para

compreendê-lo” (Freire, 1982: 53). Em Freire, aparece ressaltada essa questão de perceber o não-eu, perceber o diferente, buscando compreendê-lo, sem acreditar que seja possível sentir *todas as emoções de outrem*.

Já simpatia, no sentido de realizar ações que objetivam ter a aprovação dos outros, é algo que não aparece em Freire. Ele se posiciona contra essa idéia de fazer para agradar: “A eficiência deixa de ser identificada com a capacidade que têm os seres humanos de pensar, de imaginar, de arriscar-se na atividade criadora para reduzir-se ao mero cumprimento, preciso e pontual, das ordens que vêm de cima” (Freire, 1982: 83-84).

Ainda quanto a Freire, ele não disserta sobre ações para agradar. Quando Freire fala em *ações*, as que são defendidas por ele são aquelas sobre a realidade e, ainda, a ação como um trabalho “*com, jamais sobre, os indivíduos*” (Freire, 1982: 40). Sobre a relação com o outro, para ele “*consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação*” (Freire, 1982: 66). Freire não fala em relações estabelecidas para agradar ou ações feitas para agradar.

Na citação anterior, Freire também aborda a transformação – como em diversos outros enunciados em que aborda transformação de homens, de mundo ou de visões de mundo. Em EMC (Ferreira, 1972: 207), apesar de não ser recorrente, também aparece essa questão da transformação, no caso, transformação social:

o homem, com a sua vontade consciente e a sua inteligência, é uma força operante na alteração da vida social. Destarte, os homens têm condições para transformação das estruturas sociais, a inteligência e a vontade conjugadas dos homens operam na história como forças sociais autênticas.

Por que, em certos momentos, a EMC parece se aproximar de Freire ou vice-versa? – como no tópico da transformação social. Compreendemos, em primeiro lugar, que são enunciados pertencentes a uma mesma camada discursiva, o que possibilita que, ao menos, semelhantes objetos do discurso apareçam nos enunciados. Se observarmos as pesquisas empreendidas por Foucault, tal autor observou acontecimentos emergindo ou ganhando visibilidade através de escritos de autores (não por meio da genialidade de autores ou no gesto fundador de algum autor) e, esses acontecimentos, segundo Foucault, inauguraram *epistemes*: a passagem do renascimento para a época clássica e, desta, para a modernidade (Castro, 2009). Dentro de cada *episteme*, época, emergiram/emergem enunciados/discursos ligados por um sistema de crenças, por racionalidades fundantes. Da mesma forma, a EMC e Freire dão visibilidade a discursos que fazem parte da *episteme* intitulada modernidade ou, ainda, tal modernidade possui um conjunto de práticas e discursos repetíveis, reaplicáveis.

A seguir, alguns dizeres de docentes da FURB.

PE4: Desenvolvimento do espírito de justiça, equidade e respeito às diferenças.

PE4: Aprendem a ver com os olhos dos outros quando se encaminham às ruas.

PE9: A interação com pessoas de origens diferentes, quer profissionais, sociais ou geográficas, amplia o horizonte de quem participa do processo.

PE9: A participação nesse projeto de extensão é relevante, porque ele passa a perceber que a solução de problemas reais, concretos, não de (sic) dá com base em decisões técnicas, lineares, e sim, mediante a discussão e negociação entre os interesses envolvidos.

Nos enunciados acima, a relação com os outros tem de seguir os princípios de respeito às diferenças, ver com os olhos dos outros, negociação entre os interesses envolvidos e que a própria interação com pessoas diferentes é benéfica. Tal forma de relacionamento é plenamente aceitável e desejável em nossa sociedade, o que não queremos perder de vista é que as estruturas para tais pensamentos acerca dessas formas de relacionamento já foram construídas *a priori*.

Voltando à nossa base empírica: o PE9 remete à percepção do diferente, no primeiro enunciado. Já no segundo enunciado do mesmo PE9, compreendemos que se evoca a questão de não querer se decidir no lugar do outro ou pelo outro. A ideia de discussão nos remete a essa questão de respeitar a opinião diferente. Em resumo, o prometido até agora é que o acadêmico de Extensão perceberá o diferente, respeitará, ao mesmo tempo verá com os olhos desse diferente, discutirá com ele ou, então, negociará com ele ou eles (os outros). Essa é a aprendizagem que tais PEs prometem para um acadêmico, tal formação é a formação *ideal*. São esses efeitos de subjetividade que se espera obter ao final do processo. São essas subjetividades que se espera construir neste contexto de Extensão. Até o momento, conseguimos perceber que são heranças de discussões antigas – como foi observado no capítulo anterior, esse ideal hoje evocado na Extensão já havia sido elaborado nas camadas de 60 e 70.

Outra discussão que encontramos nos dois perfis discursivos é a questão da técnica. Primeiramente, Menezes (1976: 29) coloca, de um lado, a formação do caráter e da cidadania e, de outro, a formação técnica: “a preocupação pela moral e o civismo, e, portanto, pela função basilar do ensino – a formação do caráter e da cidadania, – foi sendo marginalizada, sobretudo ao impacto da crescente racionalização tecnológica”.

Compreendemos que, nesse enunciado, há a crença em uma balança: maior racionalização tecnológica, menor formação de caráter e da cidadania. Apesar de ter dado essa ideia de balança, Menezes confere *certo* valor à formação técnica:

A técnica, a mesmíssima técnica, pode levar ao “vazio da alma” e à “opressão do espírito” [...] fique bem entendido: não há condenar a técnica, *per se*; apenas não cabe emprestar-lhe valor absoluto, como ocorre com a tecnocracia materialista, mas exatamente, com a idolatria da técnica, que se traduz numa espécie de religião do progresso, com o sacrifício de uma visão global do homem e do mundo. (Menezes, 1976: 43).

Compreendemos que a técnica não é condenada, porém, no discurso acima, não se deixa de observá-la com cautela, com cuidado, com certa crítica. No enunciado, vemos que a crítica em relação à técnica havia infiltrado o discurso oficial, fazendo-o olhar a técnica com certo cuidado e cautela – dessa forma, o discurso da EMC não é plenamente/puramente tecnicista, como se costuma julgá-lo; o tecnicismo não mais reinava absoluto nos discursos oficiais, algo já havia provocado essa baixa na “idolatria da técnica”, como intitula Menezes.

E Freire, como se posiciona com relação à técnica? Ele defende uma:

visão harmônica entre a posição verdadeiramente humanista [...] e a tecnológica. Harmonia que implicasse na superação do falso dilema humanismo-tecnologia e em que, quando da preparação de técnicos para atender ao nosso desenvolvimento, sem o qual feneceremos, não fossem eles deixados, em sua formação, ingênua e acriticamente, postos diante de problemas outros, que não os de sua especialidade. (Freire, 1999: 105).

Freire compreende a relevância de haver a preparação de técnicos para haver desenvolvimento. Ao mesmo tempo, não quer que tenham uma formação ingênua e acrítica. Apesar de falar que quer uma visão harmônica entre as duas formações, não deixa de fazer ressalva que a primeira formação (técnica) não pode se findar nela mesma, é preciso uma formação não ingênua. Compreendemos que, como a EMC, há um cuidado com a técnica – esta, não sendo negada, porém, há muito cuidado em dizer que ela não basta. A diferença é que a EMC defende que idolatrar a técnica é sacrificar a visão global do homem e do mundo, enquanto Freire defende que não se pode preparar o técnico sem uma formação crítica ao mesmo tempo. Vemos que ambos os perfis falam relativa ou aparentemente a mesma língua.

Observamos que os dois perfis discursivos, em relação à formação técnica possuem semelhantes argumentos. Não retiram a importância da técnica, contudo, têm algumas ressalvas, defendem que ela não é o bastante. Procuraremos observar, neste momento, se essa discussão afeta, de alguma forma, os dizeres dos docentes da FURB em relação ao acadêmico de Extensão. Abaixo, alguns excertos:

PE5: Para além competências técnicas e profissionais [...] integrando essas competências com a formação do cidadão.

PE11: Este projeto de extensão tem a preocupação não apenas de formar acadêmicos tecnicamente capazes, mas de despertar cidadãos comprometidos com a sociedade em que vivem.

PE11: Oportunizará ter uma formação técnica mais sólida, além de ampliar o crescimento pessoal e profissional, possibilitando que este venha a ser um cidadão transformador e sensível socialmente.

Praticamente todos os PEs falam da técnica, dizem que o acadêmico terá uma formação técnica. Selecionamos os enunciados acima apresentados para sinalizar uma discussão muito próxima daquela feita pela EMC e por Freire. “Para além”, “não apenas” e “além de” evocam a discussão de que técnica tem sua relevância, contudo, tem de haver algo *além*; *não apenas* sendo essa formação (técnica) o bastante. São os dois enunciados que se apresentam mais próximos dos formulados em EMC e Freire; com preocupações semelhantes. Outros enunciados somente põem-se à favor da formação técnica, não necessariamente construindo enunciados em que uma falta ou um *não ser o bastante* é evocado.

Apesar de termos elaborado, ao longo desse artigo, a idéia de que esses enunciados dos docentes referem-se a construções históricas, a nosso ver, os registros vão além disso. Embasando-nos em Foucault, compreendemos que discursos não somente são evocados e circulam, eles são formadores de subjetividade – são úteis na formação de subjetividades úteis (Foucault, 1987) e adequadas ao que o social espera/precisa. Tais discursividades formam o sujeito que profere tais verdades, pois, como já dito, ele precisa tomar uma posição discursiva, assumir um papel. Voltando a Deleuze (1996: 2) compreendemos que a relação com os outros também interfere na relação do sujeito consigo mesmo:

da linha sobre a qual um homem livre pode dar ordens a outros, destaca-se uma outra diferente, segundo a qual aquele que dá ordem a homens livres deve ele próprio ser mestre de si próprio. São essas regras facultativas da orientação de si próprio que constituem uma subjetivação.

Além de formar o docente, forma o aluno, na medida em que esse é acompanhado/avaliado por meio da norma. Nas palavras de Wellausen (2006-2007: 16), “a norma designa sempre uma medida que serve para avaliar o que está conforme a regra e o que a distingue [...] norma torna-se agora o parâmetro para opor normal/anormal, normal/patológico”. Assim sendo, as subjetividades esperadas/idealizadas pelos docentes viram a norma, através da qual os alunos serão avaliados – estratégias de saber/poder procuram encaminhar os sujeitos para dentro da norma.

5. Considerações finais

Neste artigo, longe de apontar se os enunciados dos docentes são bons ou ruins, se elaboram uma boa formação para o acadêmico que se envolve com extensão, o que buscamos foi observar como todo dizer naturalizado tem suas bases, tem a racionalidade e inteligibilidade elaboradas *a priori*. Essa busca por desnaturalizar faz sentido para nós na medida em que, observando que os enunciados são repetíveis, podemos então, ter abertura para o novo, para o diferente, para criticarmos aquilo que tanto se repete. Abrimo-nos para observar como nosso pensamento e nossos discursos estão carregados de sentidos anteriores. Como nosso tempo presente é dependente, é vinculado a heranças – discursivas ou práticas.

No contexto de Extensão Universitária não seria diferente. Após essa pesquisa, observamos que a Extensão também utiliza saberes bem delimitados – assim como outros campos discursivos também fazem usos de saberes com *status* de verdade. A Extensão, para sobreviver no meio universitário, precisa ser um discurso que utiliza saberes bem delineados e bem aceitos: nesta pesquisa vimos esse campo valendo-se de uma formação já elaborada nas décadas de 60 e 70.

Como dito, os discursos não circulam de forma neutra. Eles elaboram subjetividades e, por sua vez, influenciam nas relações entre os sujeitos – relações embasadas pela *verdade*, pela norma, pelos saberes considerados verdadeiros. Não somente os acadêmicos poderão ser influenciados por esses discursos, por essa formação idealizada. Antes disso, os docentes se posicionam como sujeitos do conhecimento, como sujeito que se põem a falar o “verdadeiro”, este também é subjetivado – na medida em que assume a posição discursiva de docente e, ainda, uma vez que assume um compromisso institucional de realizar tal formação em seus alunos/acadêmicos.

Bibliografia

Brasil. (2000-2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus (Coleção Extensão Universitária; v.1).

Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução de Ingrid Muller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica.

Deleuze, G. (1996). O que é um dispositivo?. In: *O Mistério de Ariana*. Lisboa: Vega.

Ferreira, P. (1972). *Curso de Educação Moral e Cívica*. Rio de Janeiro: J. Konfino.

Fischer, R. M. B. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 197-223.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes.

_____. (2002). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.

Freire, P. (1982). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1999). *Educação como prática da liberdade*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Menezes, G. B. de. (1976). *Educação Moral e Cívica. Estudo de problemas brasileiros*. Niterói: Gráfica editora La Cava Santos.

Sousa, A. L. L. (2010). *A História da Extensão Universitária*. Campinas, SP: Ed. Alínea.

Veiga-Neto, A., e Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*, 28(100)-Especial, 947-063, out. Campinas. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Wellausen, S. S. (2006-2007). Os dispositivos de poder e o corpo em Vigiar e punir. *Revista Aulas*, 3, 1-23. Dossiê Foucault. Campinas, SP.