

**SÉRIE ANTROPOLOGIA**

**363**

**A PRÁTICA DA EXTENSÃO COMO RESISTÊNCIA  
AO EUROCENTRISMO, AO RACISMO E À  
MERCANTILIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE**

**José Jorge de Carvalho**

**Brasília  
2004**

## **A Prática da Extensão como Resistência ao Eurocentrismo, ao Racismo e à Mercantilização da Universidade**

José Jorge de Carvalho

### **Apresentação<sup>1</sup>**

Fernando Meirelles

O professor **José Jorge de Carvalho** da Universidade de Brasília, é antropólogo doutorado na Queen's University em Belfast, com pós-doutorado nos Estados Unidos na Universidade da Flórida em Gainesville, tendo exercido a Cátedra Tinker de Música na Universidade de Wisconsin-Madison e sido professor visitante na Universidade de Rice em Houston. Atualmente é professor do programa de Doutorado em Antropologia, especialista em Etnomusicologia que desenvolve trabalhos em religião, arte, música e ações afirmativas. É também Coordenador nacional do PRONEX do MCT intitulado "Os Movimentos Religiosos no Mundo Contemporâneo". O professor José Jorge de Carvalho foi convidado pela antítese, ele foi convidado pelo que ele não é. Ele não é extensionista. E justamente quando se tenta discutir a questão da transversalidade da extensão em relação ao ensino e à pesquisa, nós gostaríamos de discutir isso com uma pessoa que não tivesse esse cotidiano que nós estamos propondo aqui. Que não tivesse essa vivência dessa nova maneira de pensar. Maneira de pensar como um plano, um projeto consolidado, unificado e não mais um projeto que seja baseado na tentativa da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Um projeto uno, não mais o projeto do tripé colocado na década de 70, 80. Então essa visão externa, essa visão totalmente isenta, não contaminada, até eu diria, dessa nossa proposta, somente uma universidade que tivesse a maturidade da UnB poderia oferecer. Como a professora Ana Braga disse: uma maturidade na Extensão poderia propor uma discussão da transversalidade, ao contrário da indissociabilidade, e é isso que nós gostaríamos de debater.

---

<sup>1</sup> Texto da Conferência proferida no V Salão de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, dia 18 de maio de 2004.

José Jorge de Carvalho

## 1. Questões iniciais

Prezados colegas da UFRGS,

Realmente, confesso que surpreendeu-me este convite porque, apesar de ter amigos queridos na Extensão em Brasília, esta não é minha área de atuação na universidade.<sup>2</sup> Por isso peço-lhes que tomem estas reflexões como contribuições trazidas para uma reunião de trabalho - um diálogo de pautas e temas, que neste momento me preocupam e fica em aberto em que posso contribuir com elas para a discussão na UFRGS. Pelo que me informou o professor Fernando Meirelles, a UFRGS já conta com uma grande experiência de Extensão, que pode inclusive exportar para outras universidades. Portanto, não se trata aqui de pensar a partir do zero, mas em ampliar o leque de intervenções, na tentativa de sacudir, talvez, uma atitude ainda muito fechada das nossas universidades públicas. Espero apresentar alguns argumentos que ajudem a entender as razões desse fechamento e oferecer algumas alternativas de ampliação.

Neste momento, duas questões me preocupam principalmente sobre o perfil das nossas universidades. Em primeiro lugar, a questão da inclusão social, étnica e racial, tema que nós silenciámos ferozmente ao longo de muitas décadas, a ponto de tornar-se praticamente inexistente. Ressalto o tema da inclusão porque ele toca diretamente o que tem sido o meu esforço diário ao longo dos últimos cinco anos: a luta pelas ações afirmativas para negros e índios no ensino superior brasileiro. O segundo tema que me preocupa particularmente é a falta de abertura das universidades para os saberes não europeus, bem assim como para os saberes europeus ainda não legitimados pela nossa academia. Desde que ingressei como professor na Universidade de Brasília, trazendo uma formação eclética adquirida na Venezuela e na Irlanda do Norte que me permitia incursões em várias áreas sem destruir minhas especializações, as expectativas que eu tinha em relação ao cosmopolitismo do saber na universidade brasileira não se cumpriram jamais. E cada vez mais me parece uma dissonância inexplicável, crônica e indefensável, o eurocentrismo quase cego que é perpetuado no nosso meio sem ser submetido à menor crítica.

Essas duas questões se combinam, obviamente, na medida em que fazem parte de uma mesma tentativa de renovar os saberes, de reabrir a imaginação bloqueada e desvalorizada e de deselitizar, social, étnica e racialmente, as nossas universidades, todas elas escandalosamente brancas e de classe média. A Extensão pode ser, neste sentido, um lugar chave na tentativa de chacoalhar esses dois elementos difíceis, primeiro, ao conectar-se com a sociedade; e logo, ao trazer os agentes sociais excluídos para dentro da universidade, superando assim uma resistência que ela mostrou ao longo de toda a sua história no século vinte.

Nossa forma principal de relacionamento com a sociedade sempre foi objetificadora. Afirmo-o inclusive porque a própria disciplina com que sou identificado, a Antropologia, que em princípio alega exercitar um diálogo com as chamadas

---

<sup>2</sup> Agradeço aos Profs. Fernando Meirelles e Renita Klusener pelo generoso convite; e também a Sinara Santos pelo apoio na preparação do texto. Sou igualmente grato a Solange Ikeda, Volnei Garrafa, Moisés Santana, Rosângela Pereira e Mariza Borges pelas sugestões e informações. Optei por preservar, com um mínimo de acomodação estilística, o tom de oralidade da minha apresentação no Seminário, acrescentando apenas algumas notas com referências.

sociedades “nativas”, continua trazendo seus vários “outros” para perto de nós apenas como objetos de estudo. E esta não é, na verdade, a maneira de trazê-los ao nosso meio como iguais, mas apenas de observá-los para fins científicos. A consciência dessa objetificação tem crescido tanto ultimamente entre os excluídos que em uma discussão sobre cotas, no Rio de Janeiro em 2003, um estudante disse a um professor que era contra as cotas: “O senhor está com medo de que o micróbio assuma o microscópio?” Impressionante! Agora o micróbio vai assumir o microscópio! Já não vai ser mais o objeto, apenas, do olhar escrutinador e dissecante do professor. E isso conduz a um processo muito mais complicado de equacionar, que é construir os parâmetros para a legitimação de novos saberes - no caso, os saberes que os nativos, até agora objetificados, escolham como importantes para fazer parte do cânon acadêmico. Promover um envolvimento de mão dupla com as comunidades excluídas é o caminho para se propor esses novos saberes, até agora tidos como não-acadêmicos e torná-los legítimos. E exatamente o quê vamos construir com esses novos saberes que passarão a circular agora como legítimos? É esta, em síntese, a base dos questionamentos que trago aqui para sua consideração.

Curiosamente, essa parte da revisão dos saberes, que deveria ser central para uma reorientação de sentido das nossas instituições de ensino superior, não parece constar da pauta da atual reforma universitária. A partir da leitura das posições defendidas pelo Ministério da Educação e rebatidas agora pela Associação Nacional dos Docentes e pela UNE, entendo que a Reforma se baseia em três eixos principais. O primeiro diz respeito ao financiamento, fonte de grande polêmica: se público, se privado, ou se misto. O segundo eixo diz respeito à autonomia das universidades e não incide tão significativamente sobre nosso tema. E o terceiro se refere à questão da inclusão, estando o debate concentrado principalmente na definição apenas social do beneficiado. Até onde sei, portanto, o conteúdo mesmo do saber acadêmico não está sendo colocado em pauta; os atores da reforma agem como se não existissem problemas com os paradigmas de ciência e arte atualmente vigentes. Enfim, se não ampliarmos esse debate para discutir os conteúdos que reproduzimos na universidade, podemos imaginar o perfil da universidade pública brasileira após uma reforma tida como radical e desestabilizadora: mais ou menos autônoma, com estudantes da escola pública; mais ou menos mista, mais ou menos privada; e, ao mesmo tempo perpetuando, como faz há já um século, o mesmo eurocentrismo e a mesma objetificação do outro.

Para oferecer uma resposta mais libertária, ou pelo menos para pensar em uma atitude mais radical, a partir de uma lógica mais ampla e crítica do capital sobre a situação das universidades hoje, proponho utilizar como referência um artigo de Robert Kurz, pensador alemão do Grupo Krisis, publicado recentemente na Folha de São Paulo.<sup>3</sup> Seu texto, original e corajoso, discorre sobre o que chama de efeito colateral da educação fantasma, expressão metafórica da crise da educação, tanto no Primeiro quanto no Terceiro Mundo. Gostaria, então, de propor uma síntese entre o raciocínio de Kurz e outras evidências que lhes apresento para analisar a situação da Extensão a partir da trajetória histórica do ensino superior no Ocidente moderno.

## **2. A crise da nossa academia eurocêntrica**

As universidades públicas brasileiras são herdeiras, em sua auto-representação, das universidades européias do princípio do século XIX, principalmente das portuguesas, francesas e alemãs. Kurz argumenta que na maioria dos cursos desse modelo clássico de universidade havia uma forte divisão qualitativa e ideológica. De um

---

<sup>3</sup> Ver Kurz (2004).

lado estavam os cursos técnicos, destinados exclusivamente para as classes trabalhadoras mais qualificadas da revolução industrial; e do outro, aqueles cursos que seriam destinados exclusivamente para a formação da classe dominante, que poderia se dar ao luxo de introjetar um saber não-prático, sustentado em si mesmo. Enquanto o saber técnico seria meramente utilitário, concebido e ensinado como exterior e colado às necessidades de reprodução da vida material, o outro serviria para formar um indivíduo com um mundo interno supostamente mais rico. Essa dicotomia entre um saber aplicado à indústria, à reprodução da vida, à acumulação do capital; e o saber que formaria o caráter da classe burguesa (e cujo modelo foi a formação aristocrática), foi levada adiante sem rupturas por dois séculos e sói ser expressa, até hoje, na oposição entre os cursos de Ciências Exatas, por um lado, e os de Humanidades, por outro, que ainda é a nossa idéia-mestra organizadora do saber universitário. Ou, para usar a elegante expressão de Pascal, a oposição entre o *esprit géométrique* e o *esprit de finesse*.

Segundo Robert Kurz assistimos, no momento presente, a um colapso desse sistema educativo por vários lados, porém sobre tudo em consequência do ímpeto suicida do capitalismo neoliberal de nossos dias. Na verdade, seu argumento central é que esse modelo de ensino não se sustentará por mais tempo, visto que o capital não quer mais continuar financiando esse saber para todos. Ou seja, o ensino tende a se reduzir a zero pelo seu lado de formação humanizadora; e se tornará ainda mais estreito e simplificador pelo lado da formação técnica. Por um lado, o curso universitário foi ficando cada vez mais caro para os estados; por outro lado, as empresas pressionam cada vez mais para não pagar os impostos que permitiriam a reprodução do ensino superior gratuito e universalizado.

Feito o diagnóstico com precisão, todas as alternativas apontadas por Kurz são impressionantemente negativas. Uma alternativa sedutora para os nossos governantes do Terceiro Mundo seria privatizar de vez o ensino superior pleno e integrado. A partir daí, quem quiser obter esse saber especial terá que pagar por ele. Segundo a visão de muitos colegas, este é o espectro que ronda a atual proposta de reforma universitária. Uma outra saída seria elitizar de fato as universidades, na linha do que já acontece nos Estados Unidos: ela pode até continuar sendo pública, porém somente uma pequena elite vai poder jogar esse jogo sofisticado de estar além do saber técnico e absorver um saber amplo, a atualização da *Bildung* humanizadora e desalienante do século XIX. Enfim, apenas uns poucos eleitos terão o privilégio de estudar o que quiserem de acordo com a sua “vocação”, ou com o seu chamado interno; a maioria terá que se satisfazer com uma formação mais rasa e limitada (ou aplicada, digamos).

Resta ainda uma terceira possibilidade, igualmente terrível (e temo que talvez esteja também no horizonte da reforma atualmente em curso): que cheguemos a desenvolver uma atitude de rendição em relação ao caráter prático do mercado, de modo que a universidade – pública ou privada, indistintamente – terá todo o seu saber, toda a sua orientação cognitiva dirigida para um chamado desenvolvimento econômico, isto é, para algum tipo de projeto imediatista de interesse exclusivo do grande capital que dá as ordens na nossa política. E aí os temas de ensino e pesquisa poderão ser definidos fora das universidades - pela Câmara dos Deputados, pelos Senadores, por um conjunto de membros do executivo, etc. Todos, na verdade, como acaba de explicar István Mészáros na sua conferência do Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre, apenas obedecendo à lógica desumanizante do capital globalizado.<sup>4</sup> Essa proposta significaria colocar toda a sociedade – e em particular todos os estudantes e professores universitários – a reboque desse projeto de economia empresarial. Faremos aquilo que a elite política defina como sendo o seu projeto: desenvolvimentista para os ricos, atado

---

<sup>4</sup> Ver Mészáros (2004).

ao FMI para (des)equilibrar as contas da nação, fazer crescer perenemente o bolo do PIB sem jamais distribuí-lo. Diante desses três cenários apocalípticos, Robert Kurz (e também István Mészáros) propõem a destruição desse totalitarismo econômico a escala mundial – somente assim salvaremos a educação humanizadora, porque somente assim poderemos salvar a humanidade.

Podemos agora tentar unir essa radiografia do ensino superior sob a égide do capital monopolista globalizado com a discussão sobre Extensão que aqui nos convoca. Uma das características mais dramáticas do processo educativo dos últimos dois séculos é o seu extremo disciplinamento, antes parecido com o regime de vida militar e agora perigosamente próximo de um outro tipo de instituição igualmente totalitária: as corporações do grande capital. A escola (incluindo o mundo universitário) exerce atualmente o mesmo tipo de disciplina intensa e irreduzível dos conventos, dos quartéis e das empresas. As horas, os minutos, os intervalos, as provas; os projetos, as qualificações, as monografias, as comissões, os currículos, tudo se tornou absolutamente quantificado e verticalizado, como na ordem militar e empresarial que despersonaliza o neófito e o predispõe a obedecer e reproduzir sem crítica um mundo hierárquico, conflitivo e excludente. Há uma cativante caricatura, desenhada por Moshe Süsser, em forma de charge desse cotidiano asfíxiante da escola no livro *Foucault for Beginners*, de Lydia Alix Fillingham. O desenho expõe graficamente, em tom jocoso, a verdadeira insanidade de uma agenda escolar que prescreve, no melhor estilo esquizofrenizante do duplo vínculo proposto por Gregory Bateson, a ordem severa de brincar por exatos 15 minutos!

Kurz retira dessa evidência uma conclusão surpreendente: por muito tempo, enquanto estavam todos imersos nesse processo foucauldiano de inclusão na escola, o estado (e o capital) conseguiram disciplinar a sociedade como um todo. O grande exemplo da realização ideológica negativa desse disciplinamento é os Estados Unidos nos dias de hoje: um Estado que ameaça destruir o planeta, comandado abertamente pelo complexo industrial-militar (como também o foi o Terceiro Reich), porém que produziu um disciplinamento tão grande na população (exercido em grande medida por um ensino chauvinista e colado ao projeto militarista dominante) que a resistência às decisões políticas é baixíssima, comparada com as perigosas conseqüências mundiais dessas decisões isoladas. A mobilização na esfera pública norte-americana é notoriamente muito pequena, também porque o disciplinamento escolar tem trabalhado contra o desenvolvimento de um mínimo de senso crítico. Eis a dedução de Kurz: se declina o projeto de universalizar a escola (rejeitado agora pelo capitalismo em crise), o qual formaria os membros do estado-nação, extingue-se também a possibilidade de se disciplinar toda a população. A relação conflitiva entre os interesses do capital e os projetos clássicos do Estado-nação interpelam diretamente as instituições de ensino superior em que atuamos.

O passo seguinte é o surgimento dos chamados excluídos como novos atores sociais, munidos de uma vantagem cognitiva de pensamento lateral comparada com os incluídos: contarão com um excedente de lucidez porque foram menos “institucionalizados” que os “normais” e “integrados”. Esses excluídos irrequietos não vão estar disciplinados pelo regime escolar e poderão fazer uma resistência monumental ao sistema, e no limite, tentar até destruí-lo. É de se esperar que as rebeldias mais poderosas e articuladas surgirão dos não disciplinados pela escola. Kurz termina o artigo abrindo para a possibilidade de que nem tudo está perdido neste mundo em que se exclui as pessoas, porque elas certamente pensarão em formas de dar o troco ao sistema excludente e repressor. Ressaltemos aqui mais uma vez a consciência advinda da experiência de exclusão, a condição de exterioridade articulada e o campo de forças de que todos nós, sem exceção, fazemos parte: se excluímos ou incluímos a alteridade,

comprometemos, de um modo ou de outro, o nosso próprio futuro.

Vendo essa realidade de dentro da universidade e na condição de professores, os projetos em que nos envolvemos parecem em geral mais tímidos, quando comparados com a radicalidade proposta por Robert Kurz. Pelo menos, não costuma ser esta a discussão principal da Extensão. Há alguns pontos em comum, porém, porque esse disciplinamento nos atinge e em boa medida limita a nossa imaginação. A Extensão poderia ser, portanto, uma forma de realimentar a imaginação interna ao nosso mundo, dela profundamente carente. Retomo por um momento uma reflexão que já desenvolvi em outro lugar sobre esse modelo da universidade humboldtiana do século XIX, que teria separado as “ciências exatas”, o saber técnico, do saber “filosófico”, de formação humanística.<sup>5</sup> Procurando ser positivo e indo mais além dos problemas advindos dessa dicotomização alienadora e falsa, há um aspecto interessante a ser resgatado no projeto humboldtiano: a sua flexibilidade pedagógica. Vejamos.

É interessante como nós, que nos dizemos herdeiros e continuadores do ensino superior europeu, fechamos inteiramente esse sistema antes tão aberto em seu lugar de origem. Em uma universidade europeia do princípio do século XIX, um estudante poderia estar assistindo um curso de duas semanas de duração e, ao mesmo tempo, estar terminando a terceira semana de um curso de outro professor que talvez tivesse vindo como visitante por quatro semanas; e logo começaria um novo curso que duraria uma semana. O sistema de créditos não era tão rígido como é agora. Alguém podia passar cinco anos na universidade, e suspender sua formação, por várias razões, porém sem uma noção muito formalizada de que havia encerrado a carreira universitária (como é o caso da Áustria, ainda hoje em dia, em que, rigorosamente, o estudante somente “se forma” de fato na universidade quando defende o seu doutorado!). O sistema de créditos era aberto, o regime de classes não era rígido, o fluxograma de cursos menos ainda e o corpo docente flutuava de tamanho a partir da oferta de intercâmbio entre as universidades, que eram todas de menor porte. Havia uma flexibilidade na composição das aulas e de alguma maneira isso facilitava a ligação da universidade com a comunidade, porque haviam menos barreiras disciplinares para a realização desse trânsito. Paradoxalmente, tratava-se de um ensino menos alienado.

É preciso lembrar que não utilizamos praticamente nenhum desses recursos pedagógicos – a não ser, justamente, através da Extensão. Contudo, em alguns países, como na França, continua a tradição da aula livre, aberta para quem queira assistir. Um exemplo recente e espetacular dessa cátedra livre foram as aulas magistrais que Michel Foucault ministrava uma vez por ano em Paris, nas décadas de setenta e oitenta, em apenas 26 horas, de janeiro a março, em palestras de 2 horas. Conforme o descreveu Edward Said, que assistiu a uma dessas aulas em 1 de fevereiro de 1978, centenas de pessoas superlotavam o auditório, de mendigos a pesquisadores tão ilustres como o próprio catedrático. Sua descrição é surpreendentemente parecida com a reconstrução feita por Frederic Ungar de como foram as aulas do primeiro curso livre de História dado por Friedrich Schiller, na última década do século XVIII, na Universidade de Jena, em um salão lotado, com uma multidão de ouvintes disputando um espaço mínimo nas escadarias do lado de fora.<sup>6</sup> Quero então dizer que nós estamos procurando cobrir com a Extensão uma rigidez enorme, que talvez nem sequer seja mais percebida por muitos de nós, tal o ponto em que naturalizamos esse engessamento das possibilidades abertas à experimentação. Somos levados a ponderar, infelizmente, que é na verdade bastante limitado o jogo acadêmico que nos ensinaram a jogar no Brasil.

Desejo ressaltar, portanto, o efeito de contigüidade entre um projeto formal de

---

<sup>5</sup> Sobre as políticas da multiculturalidade e seu impacto na academia, ver Carvalho (1994). Para a formulação da proposta humboldiana, ver von Humboldt (1997).

<sup>6</sup> Ver Foucault (1999); Said (2000) e Ungar (1959).

Extensão, em uma rígida grade curricular (que é o nosso caso), e a porosidade da universidade de pequena escala que foi de onde partimos, não faz tanto tempo. Efetivamente, passamos de uma universidade de pequena escala para uma universidade de grande escala. Contudo, creio que é possível imaginar uma possibilidade de se estar em uma universidade de grande escala e tentar construir uma vida acadêmica ainda mais porosa e sensível em sua relação com a sociedade e com o mundo de um modo geral. É claro que não expresse aqui nenhum voluntarismo acrítico: as contingências do capital que forçaram o aumento da escala das universidades compõem o quadro em que devemos atuar. Sempre cabe a nós, porém, render-nos à sua lógica ou resistir a ela. E para resistir é preciso mentalizar modelos alternativos, seja recuperando o melhor do passado ou experimentando com formatos inteiramente novos.

Evidentemente, carregamos ainda uma carga muito forte de eurocentrismo, dado que todo esse modelo de academia exclusivista foi gerado no mundo europeu, que se via como homogêneo etnicamente. Dito em termos antropológicos mais soltos, havia uma etnia dominante, tanto na Europa Central, como na Inglaterra e na França: os brancos. As minorias de outras línguas que não as línguas coloniais, estavam fora desse jogo político e acadêmico. Tratava-se, na verdade, de um mundo branco, ocidental, que funcionava como se não tivesse fraturas internas de visão de mundo, que se auto-proclamava universal. Todavia, quando trasladamos essa configuração sócio-racial para o nosso mundo, fomos forçados a pagar um preço muito alto em termos de silenciamento, de censura, de repressão de outras visões de mundo, porque nós não estamos nesse espaço austríaco, prussiano, britânico ou parisiense. Existem pelo menos 180 línguas indígenas faladas hoje no Brasil. Não é a mesma coisa, pois na Áustria, Inglaterra, França, Itália, o que existe são apenas dialetos de uma única língua nacional, com suas diferenças respeitáveis, porém escritos todos de um modo padronizado. Daí que pelo menos a nossa Extensão deveria manter, ao meu ver, a especificidade manter-se conectada com a parte não-eurocêntrica da nossa sociedade. Deve ser o lugar onde se faz o esforço por incorporar saberes não europeus que foram definidos por nós, brancos, como não-acadêmicos. Dou o exemplo das línguas indígenas, entendidas talvez como uma referência muito forte nas nossas universidades, porque reproduzimos uma noção altamente preconceituosa, que é a idéia de “língua de cultura”.

Sempre que se vai abrir uma vaga nova na área de Línguas, há uma pressão para que se contrate mais um professor de francês, ou de inglês, ou de alemão. Então, se nós olharmos as línguas ensinadas nas nossas universidades, podemos detectar o descolamento das nossas universidades públicas com relação à realidade do nosso país. Por exemplo, se eu for à Universidade de Alepo, na Síria, com certeza encontrarei cursos de árabe, curdo, armênio e aramaico; se eu for à Universidade de Lahore, no Paquistão, poderei aprender árabe, urdu, pashtu e talvez persa. Se eu for ao Cuzco, no Peru, poderei frequentar cursos de espanhol e também de quechua. Pela mesma lógica, na Universidade Federal do Amazonas eu poderia fazer cursos de tukano, baniwa, tuyuka, tikuna, nheengatu, mas esses idiomas não são oferecidos na UFAM. Semelhantemente, a UFRGS deveria ensinar kaingang, guarani, xokleng, iorubá, mas tal não sucede. A Universidade Federal de Minas Gerais deveria ensinar quimbundo e kicongo e a Universidade Federal do Maranhão deveria ensinar o fon (mais conhecido no Brasil como gêge), além de várias línguas indígenas.

Infelizmente, nenhuma dessas línguas locais não-européias são ensinadas em nossas universidades. Em todas elas são ensinadas, quase que exclusivamente, as línguas européias dos países de maior poder político e econômico: inglês, francês, italiano, espanhol, russo, polonês. O fato de o japonês (uma língua não-européia) ser ensinado em algumas universidades brasileiras talvez seja mais um reflexo do prestígio geral e do poder econômico daquele país na geopolítica mundial atual do que o fato de



ser um idioma não-europeu falado no Brasil.

### 3. Insuficiências do modelo pedagógico

Avançando nesse diagnóstico, um primeiro ponto de mudança de rumo seria admitir que muitos dos nossos cursos estão montados sobre saberes desatualizados de 30, 40, até 50 anos atrás. As técnicas podem estar atualizadas (às vezes acriticamente), mas não assim a visão de mundo que orienta as decisões sobre o que pesquisar. A grande revolução de paradigmas que sacode o mundo científico e humanístico ocidental desde a metade do século passado não foi ainda incorporada devidamente às nossas ementas, grades disciplinares e abordagens teóricas (Estou falando, devo advertir, a partir do que vivo na Universidade de Brasília: se serve ou não para a UFRGS, não cabe a mim avaliar.). A propósito, lembro aqui que a UnB foi uma universidade fundada dentro de um espírito interdisciplinar e transversal, capaz de favorecer cursos livres, personalizados e com sistemas alternativos de avaliação. Tive o privilégio de participar dos últimos momentos de plena liberdade curricular quando ingressei na UnB em 1969. Naquela época, era possível cursar praticamente qualquer disciplina da universidade, tal a maleabilidade das grades curriculares dos cursos oferecidos.

Atualmente, as grades disciplinares da UnB estão cada vez mais fechadas e muitos cursos funcionam, na prática, como se fossem ministrados por institutos técnicos superiores, em que os estudantes só fazem as matérias específicas dos seus cursos. As faculdades funcionam como escolas, porque não existe mais nem integração nem circulação de saberes. Em muitas carreiras, os alunos são encorajados ou pressionados pelos seus coordenadores de graduação a não perder o fluxo e não “perder tempo” com disciplinas alheias aos seus cursos.

Observamos agora uma prática de orientação à inversa: os alunos chegam à universidade e são (des)orientados pelos coordenadores, que os limitam em suas escolhas, ao mesmo tempo que dificultam a matrícula das matérias para os estudantes que vêm de outros departamentos. As vagas nas disciplinas são agora reservadas exclusivamente para os que optaram pelo curso. O caráter humanístico tão apregoado, de se ter as disciplinas abertas para a formação integral do jovem, para essa *Bildung* renovada, está desaparecendo a passos largos. Não sou só eu que reclamo, vários dos meus colegas têm lamentado essa situação em inúmeros debates. Cursos formativos como Introdução à Filosofia, Introdução ao Cinema, Introdução ao Direito, por exemplo, são agora restritos aos alunos dos cursos de Filosofia, de Comunicação e Direito. Pode-se imaginar que a disciplina de Filosofia interessaria também a um estudante de Engenharia, ou de Biologia, por exemplo. Essa tendência cresce com a pressão por terminar o curso em 4 anos e aponta para um apequenamento da formação universitária.<sup>7</sup> Creio ser papel da Extensão chacoalhar essa rigidez alienante.

Além da relação agonística entre capital e estado-nação, fator determinante dessa conjuntura que analisamos aqui, um outro fator condicionante da rigidez face ao saber é a nossa pedagogia, baseada na exposição intensiva e longa na sala de aula. Na graduação são aulas de duas horas, na UnB e provavelmente em todo o país. Cursando duas matérias seguidas, o aluno passa diariamente 4 horas imobilizado em uma sala de aula! A pós-graduação é ainda pior, com extenuantes encontros de 4 horas para os cursos em forma de seminário, tensos pela cobrança recíproca docente-discentes e, não

---

<sup>7</sup> Ressalto a louvável iniciativa da Universidade de São Paulo em tentar reativar a tradição das Humanidades, através da abertura de um novo curso formulado por Renato Janine Ribeiro (ver Ribeiro 2003).

raro, pela falta de liberdade e espontaneidade na interação com o saber. Insisto em que essa unidade de duas horas é uma forma particular e idiossincrática de conceber o tempo de uma aula. É muito diferente, por exemplo, da Irlanda do Norte, onde estudei (e do Reino Unido em geral), em que cada disciplina consta de apenas uma aula por semana de 50 minutos e o resto é estudo individualizado. E por que um tempo de aula tão breve? Porque acredita-se que o centro do ensino é o estudo individualizado. O estudante tem que estar só, na biblioteca, lendo os textos, e não ouvindo horas a fio, seu ouvido sendo alugado na sala de aula. Esse modelo das Ilhas Britânicas pelo menos oferece uma margem de autonomia e de escolha um pouco maior que a nossa. Some-se a isso o fato de que as disciplinas são anuais e um ano letivo, na Queen's University, por exemplo, tem aproximadamente cinco meses. Em algumas universidades, como a de Cambridge, nem sequer passa de quatro meses e meio.

Ofereço esses contra-exemplos simplesmente na expectativa de que nos ajudem a repensar nossos dilemas acadêmicos. Discutirei mais adiante a concepção pedagógica de alguns grupos indígenas brasileiros. Lembremos por enquanto que a experiência da Universidade de Cambridge, campeã em Prêmios Nobel (e bem sucedida devido a vários fatores, obviamente), indica claramente que não há uma relação linear entre o número de horas de aula e a produção de saber de ponta (obviamente, sem perder de vista o viés ideológico dessa noção de “ponta”). No caso brasileiro, se já temos um sistema que está baseado no seqüestro do estudante para ficar sentado na sala de aula; e se ainda por cima a grade está fechada, imaginemos o efeito da relação do aluno com o saber como um todo: seu interesse intelectual pelo curso tende a diminuir, infalivelmente.

Acredito sinceramente que esse exagero de aula imobiliza e freia a imaginação. São exposições excessivas a um mesmo regime de relação com o conteúdo e com o professor. Dito em outros termos, nós estamos exercitando nesse caso muito mais o tempo cronológico do que aquilo que Lacan chamava de tempo lógico. O tempo lógico, como em uma sessão lacaniana, pode ser curtíssimo. Digamos que nos primeiros 30 minutos de uma aula ocorre um certo *clic*, o limiar de uma nova idéia, a partir da dinâmica específica entre professor e alunos. A aula podia então ser suspensa e os alunos teriam a permissão de elaborar, ler outras coisas, sair, meditar e introjetar aquele conhecimento que se apresenta agora vivo. Mas isso não é possível: todos devem permanecer sentados, porque ainda falta uma hora e 30 minutos para o encerramento da aula, e o que é pior, quem sabe os 90 minutos restantes matarão a intuição criadora surgida nos primeiros 30 minutos. E há aqui uma esquizofrenia na nossa dupla função de educadores e pesquisadores: pautamo-nos pelo tempo lógico no momento solitário e inspirador da criação científica e humanística; porém regressamos ao nada inspirador tempo cronológico na hora de ensinar e interagir com os alunos. A autonomia e a liberdade do tempo lógico são prerrogativas nossas, enquanto aos alunos resta a dependência intelectual e a redundância entediante da cronologia burocratizada.

#### **4. O poder no ensino e na pesquisa**

A verdade é que no caso do ensino, a estrutura de poder tende a ser especialmente pesada. De todos os aparelhos ideológicos do estado, o ensino talvez seja um dos mais rígidos (ao lado do aparelho militar) e submetido agora a uma pesada chantagem por parte do capital, daí ser o mais difícil de transformar. E de fato não é fácil reformar o ensino superior, pois a dinâmica consolidada pelos colegiados aborrece qualquer movimento de mudança ou revisão profunda de valores e práticas. Experimentar, inovar, auto-criticar-se, abrir-se para outros registros de fala não são

características da nossa corporação. Em primeiro lugar, há os nichos de especialização dos professores que já estão muito demarcados. Logo nos deparamos com uma determinada grade disciplinar pouco flexível, construída para adaptar-se ao modo como alguns professores concebem suas disciplinas. Finalmente, e mais grave, trata-se muito mais de passar um conteúdo consagrado e consolidado do que propor-se a resolver novos problemas prático-teóricos surgidos a partir de uma determinada interação com a comunidade ou com outras áreas disciplinares. Optou-se por uma linha de formação que consagra um cânon já banalizado por sua rotineira repetição, ao invés de buscar a resolução de novas questões e de novos paradigmas de pensar. De ser assim, é difícil propor mudanças pelo lado do ensino: as resistências hão de ser maiores que em qualquer outro lado.

No caso da pesquisa, a taxa de criatividade pode ser maior que a do ensino, a depender também das relações estabelecidas com as agências financiadoras. O mantra atual da academia é “agência financiadora”: pode-se ser mais ou menos criativo a depender de como se luta e se rebela contra o que está sendo determinado ou imposto pela agência financiadora. A partir do que venho observando, em inúmeras situações, os professores não pesquisam o que gostariam ou o que julgam ser socialmente relevante, ainda quando têm a clareza do que desejariam explorar. O mesmo sucede com os alunos, de graduação ou de pós, que procuram também adequar seus projetos para atender às linhas abertas de financiamento nos editais ou pelas necessidades de seus professores. Uma coisa é que se tenha uma grande urgência interna de pesquisar um tema, outra é que os editais apontem os rumos da pesquisa. O acadêmico acaba pesquisando o que os editais propõem e não aquilo que a sua intuição teria proposto. Neste momento presente, essa operação de conformismo já é realizada com um mínimo de resistência, às vezes automaticamente: o pesquisador apenas lê os editais e começa a reorientar, adaptar ou até negar o que desejava pesquisar para concorrer às verbas oferecidas. Essa mesma lógica opera tanto com os editais públicos como com os privados. Na verdade, a distância entre os dois só vem diminuindo na medida em que o Estado perde o controle das áreas estratégicas e passa, na prática, a ser controlado diretamente segundo os interesses do grande capital. Foi esse, inclusive, um dos pontos abordados por István Mészáros na sua conferência no Fórum Mundial de Educação, acima mencionada.

Essa migração de idéias, valores e teorias científicas não é trivial, porque significou uma transferência de uma massa muito grande de intelecto da universidade para um grupo pequeno que comanda a reprodução da academia. Ou seja, há uma minoria de especialistas no poder estatal que emite os sinais da direção; e um outro grupo, majoritário dentro da universidade (e que, bem ou mal, tinha antes sua própria capacidade de imaginar), que é agora obrigado apenas a reagir e se adaptar à agenda formulada pelo pequeno grupo. E as propostas recentes de mudanças nas políticas de fomento anunciadas pelo CNPq e a FINEP têm causado enorme preocupação nos pesquisadores negros. Eis o problema: essas instituições financiadoras não estão querendo mais aceitar projetos individuais de pesquisa que não estejam inseridos em grupos ou linhas coletivas já cadastrados. Essa exigência incide negativa e diretamente contra os (poucos) acadêmicos negros atualmente ativos no nosso meio. Se muitos dos professores negros não têm conseguido encaixar as suas linhas de pesquisas naquelas atualmente estabelecidas pelos colegas brancos (justamente porque não foram contempladas há décadas atrás, quando as redes se consolidaram), encontrarão ainda mais dificuldade em entrar nesse campo a partir de agora, porque ele se tornará ainda menos competitivo e mais clientelista – e obviamente, mais racista.

Sejamos claros: não é nada bom que se vincule todos os projetos individuais de pesquisa a grupos já consolidados, pois isso implicará em reproduzir um pequeno

número de grupos, ao preço de mais uma vez limitar a inclusão racial e, com ela, cercear de novo a possibilidade de uma revisão e ampliação dos saberes legitimados. Trata-se de um mecanismo poderoso de controle político-acadêmico e de limitação da imaginação científica. Pode ser bom para os brancos inseridos na rede em termos de organizar e administrar a ciência (na medida em que fica mais fácil para o gestor homogeneizar o perfil dos seus gerenciados); contudo, além de imoral, pela reprodução consciente da desigualdade racial, certamente não é o mais rico para a comunidade de pensamento como um todo. Esse alinhamento temático, se implementado, provocará, portanto, uma dupla discriminação: racial e intelectual.

Enfatizar as disciplinas como fulcro do ordenamento acadêmico é favorecer a ortodoxia, o que é gravíssimo nos dias de hoje, quando testemunhamos um grande rearranjo dos saberes e dos paradigmas científicos e artísticos consolidados no início do século passado. E a maioria dos grupos consolidados na CAPES e no CNPq são grupos disciplinares. Os projetos interdisciplinares sempre têm mais dificuldade de ser aprovados. Se um pesquisador solicita apoio à sua área para uma experiência de pesquisa de fronteira com outra área, receberá dos colegas uma recusa, com a recomendação de que busque apoio na outra área... que, obviamente, se negará a financiar um pesquisador que não pertence à sua rede específica. Há muito dessa lógica posta em prática e sua consequência é a ortodoxia e o conservadorismo. Muitos dos grupos de pesquisa são extremamente fechados; e do controle da rede muitas vezes se passa ao controle científico, das idéias e dos temas definidos como legítimos. É claro que o modelo do grupo de pesquisa integrado faz sentido e deve continuar existindo. Mas este é um modelo apenas. O que não devemos fazer, parece-me, é generalizar o modelo de laboratório controlado como se fosse o único modelo de pesquisa coletiva autorizado. E temo que já estejamos a caminho da sua absolutização por razões menos substantivas, da dinâmica da descoberta científica, e mais ligadas diretamente à baixa autonomia do campo da ciência com relação à elite de poder político e econômico do país. Dito telegraficamente, e em forma apenas de hipótese, acredito que uma boa parcela da rede social da academia replica a rede da elite do poder político e econômico. Essa promiscuidade de relações tinge as reivindicações que deveriam ser de cunho estritamente científico de uma aura de favor pessoal. Em um clima como esse, é sempre um risco para um acadêmico assumir posições autônomas, pois pode ser alijado de ambas redes, as quais freqüentemente se superpõem.

## **5. Extensão como espaço de integração de saberes**

Diante desse panorama, o que pode fazer a Extensão? Pode estar mais livre para tomar decisões sobre que projetos privilegiar. Exemplos? Para começar, acolher e experimentar com a estrutura modular dos cursos, testando as novidades para expandir e revisar o conteúdo acadêmico vigente em cada área. Provavelmente seria mais eficaz, hoje em dia, em plena “sociedade da informação”, ensinar disciplinas por módulos e não por semestre. A estrutura do semestre foi um decisão tomada pelo MEC em um determinado momento na sua política de unificação e homogeneização do ensino. Somos 180 milhões de pessoas e temos que nos pautar todos pela mesma regra escolar, o que indica quão pouco temos usado a imaginação, a criatividade e o respeito à diferença regional. Se pensamos em módulos, nem sequer é preciso adequar um formato para cada estado. Na verdade, cada universidade deveria ser capaz de experimentar com o formato que melhor lhe aprouvesse. Absurdo maior torna-se então admitir que os formatos sejam padronizados nacionalmente. Mesmo que o sistema universitário se tornasse mais complexo, menos cartesiano e mais difícil de administrar, ainda assim

acredito a produção de conhecimento seria maior, mais diversificada e mais sensível aos contextos locais e regionais. Se a articulação de módulos de tamanhos vários fosse uma prerrogativa de cada universidade autonomamente, estou convencido de que o caminho da inovação e da vinculação com a sociedade seria mais transitado, pois a experimentação com a forma estimularia uma revisão do conteúdo. Uma função importante da Extensão pode ser, nesse sentido, a de acolher projetos de inovação com as formas pedagógicas e também projetos que avaliem a incidência das inovações modulares na expansão e revisão do saber acadêmico.

Outro ponto, complementar à flexibilização do ensino, e em que a Extensão pode e deve intervir com conseqüências muito positivas, é em acolher e estimular os projetos inter-disciplinares – ou transdisciplinares, ou multidisciplinares, sejam quais forem os nomes que lhes dermos. Enfim, deve cobrir aqueles espaços de interseção em geral bloqueados pelas financiadoras e pelo corporativismo dos colegiados, como mencionado acima. Por exemplo, sou consciente de que a UFRGS desenvolve atualmente um projeto de educação bilíngüe guarani, montado segundo acordo estabelecido com os caciques das aldeias beneficiadas. Este é um modo da universidade conectar-se com esses saberes extra-europeus e não canônicos, em um caráter franco de experimentação.

Neste momento, estou fascinado pelo tema da educação indígena e tenho tido o privilégio de participar de algumas discussões sobre o ensino médio indígena bilíngüe. É altamente desafiador o modo como os índios propõem o ensino médio bilíngüe no Alto Rio Negro, por exemplo. Pude acompanhar as propostas das escolas indígenas Baniwa e Tuyuka, que já deram excelentes resultados. Professores e alunos se reúnem regularmente durante dois meses na escola, período em que formulam mutuamente os temas e problemas a serem pesquisados. Após esses dois meses, fecham a escola e todos, alunos e professores, vão para as aldeias pesquisar aquele tema, cada um com seus recursos acadêmicos próprios. Dois meses depois, regressam à escola e discutem os trabalhos realizados. Aí fecham aquela fase de pesquisa/ensino e pensam juntos novos temas a serem pesquisados; e como antes, saem a campo e apenas dois meses depois vão reencontrar-se no ambiente escolar. Em resumo, trata-se de um ensino médio que está inteiramente pensado para a formulação de problemas e para a produção de conhecimento. Nós deveríamos pautar nosso ensino médio por esse tipo de ensino médio indígena, já que o nosso foi reduzido a decorar e aprender conteúdos visando unicamente a aprovação no vestibular. Podemos concluir que o ensino médio indígena é de ponta, se visto nos termos dos nossos critérios de avaliação de inovação em educação. Somos nós que precisamos ter o saber indígena em educação por perto, porque ele está colocando alternativas que estão nos faltando neste momento.

Esclareçamos dois pontos que podem haver ficado ainda mal entendidos. Em primeiro lugar, a oposição humboldiana entre saber humanístico e saber técnico analisada por Robert Kurz é um modelo evidentemente a ser superado. A formação superior integral deve estar acessível a todos os estudantes, se entendemos a universidade como um patrimônio público, o que significa: aberto a todos os cidadãos. A crise desse modelo permite expor o seu conservadorismo pelo avesso, argumenta Kurz, lançando mão de um argumento possivelmente inspirado nas teses sobre a Filosofia da História de Walter Benjamin: a hierarquia implícita na oposição entre saber técnico e saber humanizante é sustentada por um disciplinamento específico, que alcança tanto as classes populares quanto as classes burguesas. O declínio dessa força disciplinadora permite o surgimento de uma terceira posição, não necessariamente interessada na integração entre os dois saberes, mas em reagir contra a instituição que produz essa dicotomia mal resolvida.

Meu interesse em escutar as propostas da educação indígena é retirar dela novos

argumentos para retomar uma perspectiva integral dos saberes humanos, idealmente ensinados em um tipo de universidade adaptada para a realização dessa integração e enquanto ela se mostra distante, no tempo e na concretização, seus primeiros passos podem ser dados pelas atividades de Extensão, devidamente informadas e fundamentadas na direção da busca dessa integração.

Em segundo lugar, é preciso insistir em que o lugar da Extensão não admite evasivas: ou ela se deixa reger pelo capital e se transforma no seu fulcro dentro da universidade pública (afinal, na cabeça dos privatistas, Extensão é fonte de dinheiro), ou ela se coloca como uma força assumidamente anti-capital da academia, dedicada ao valor de troca e à dádiva da instituição universitária ofertada à sociedade circundante.

Podemos associar aqui a prática da Extensão como uma atitude crítica frente à ideologia elitista da universidade neo-humboldtiana que praticamos. Podemos fazê-lo ao oferecer eventos de Extensão que experimentem com formatos flexíveis e expor a dupla ilusão da idéia de “hora-aula”, conceito nascido inteiramente dentro de uma visão capitalista do ensino: o pressuposto de que se pode quantificar o saber e que se pode quantificar o tempo. Essas duas dimensões qualitativas são atualmente o motor da mercantilização da sociedade. E mesmo no modelo humboldiano clássico, o saber técnico guardaria uma afinidade eletiva com a mercadoria, porque ele seria quantificado como mercadoria para ser utilizado por um técnico, cuja função estaria, de um modo ou de outro, conectada também com a produção de mercadoria. Quanto ao saber humanizante, do mesmo modo implicaria, pela sua negação, a presença da mercadoria. A *Bildung*, enquanto conceito, surgiu justamente na época da passagem do mercantilismo para o capitalismo, na primeira revolução industrial. Foi quando a idéia de um tempo inútil, de não-produção, começou a invadir uma visão de mundo que ainda não media a reprodução da vida em horas. Desenvolver as “ciências puras” era resistir, ilusoriamente, a uma servidão ao tempo produtivo – ou pelo menos postergar, para a classe dos poderosos, o momento dessa rendição, que em nossa época iguala a todos, ricos e pobres, letrados e iletrados, a uma batalha sempre perdida contra o tempo produtivo. A Extensão, ainda que em escala reduzida, permitiria o exercício de imaginar a possibilidade de uma atividade produtiva, criativa, coletiva e solidária, porém sempre no tempo.

Jacques Derrida, em seu ensaio sobre a dádiva, leva a discussão ao limite, quando afirma que a verdadeira dádiva, que se dá no tempo, é o próprio tempo.<sup>8</sup> Nosso ensino é absolutamente cronometrado, o que quer dizer: não tem tempo nenhum para dar e sim para trocar – e, com a troca, produzir. A prática mais radical da Extensão deveria ser, então, a abertura para o tempo, que é barrada na sala de aula e no laboratório. A Extensão no tempo não pode ser, fixe-se bem, uma mera extensão do tempo (em tal caso ficará presa à mesma lógica da temporalidade que instrumentaliza e legitima um modelo que favorece, inevitavelmente, a transformação do saber acadêmico, de dádiva pública (os membros da sociedade que dão a si mesmos o saber que desenvolvem) em valor de troca: mais saber em menos tempo, mais tempo para mais saber, meio saber em meio tempo, o mínimo saber possível no menor tempo gasto. Enfim, comprar o saber que ensina a comprar, acumular e vender tempo. Mais ainda, dito em termos da crítica de Marx ao capital, a escola em geral (e a universidade em particular, na medida em que congrega exclusivamente os adultos) ensina fundamentalmente, segundo um mecanismo implícito em todos os cursos científicos e humanísticos, a absorver a noção, desumanizadora e predatória, da mais-valia relativa.<sup>9</sup>

É preciso falar sobre esses dilemas justamente agora, quando vislumbramos uma onda de mercantilização sem precedentes da instituição universitária e experimentamos

<sup>8</sup> Ver Derrida (1995a).

<sup>9</sup> Ver *O Capital*, Vol. I, Cap. X (Marx 1989).

uma grave sensação de impotência. A discussão do tempo e dos saberes indígenas e africanos (defendidos ainda da razão instrumental que ameaça generalizar-se por toda a tradição de saberes ocidentais) nos conduz a meditar sobre a possibilidade, positiva e esperançosa, de que a universidade seja uma instituição que ainda mantém traços estruturais não-capitalistas (e, dentro da lógica do capital, qualquer atitude não-capitalista é anti-capitalista). E isso não é pouco, em uma época em que o grande capital ameaça com a mercantilização de todas as dimensões da vida. Repensar a Extensão nesses termos, de resistência intra-campus e extra-muros é contribuir para as propostas de reformar a universidade, não para aumentar a produção de bens de ensino (o que seria o seu fim definitivo), mas para a produção de vida.

## **6. Experiências inovadoras de Extensão e seus desafios**

A Universidade Federal de Minas Gerais conta com um projeto original atualmente, conduzido pelas professoras Rosângela Pereira, da Escola de Música, e Maria Inês de Almeida, do Instituto de Letras. Elas estão trazendo os índios Maxakalis, do norte de Minas, para fazer estágios na universidade e participar de oficinas. Os Maxakalis são muito pobres, vivem em uma situação miserável em uma área muito pequena, mas sua imaginação artística e científica é enorme. Vários dos índios estão participando de oficinas em Artes Visuais, Gráficas, Música, Literatura, Arquitetura, Antropologia, Arqueologia, Lingüística, Ecologia e Turismo, a cada vez por um período de até quinze dias. Esse projeto é um primeiro passo no longo caminho da inclusão mais regular dos índios na nossa academia. Esta é então uma interação, uma troca, um exemplo excelente de Extensão, capaz de testar inclusive a resistência de muitos professores, que se sentem perturbados com a presença de índios na sala de aula, conversando, fazendo perguntas, trocando idéias e informações com os alunos e com eles próprios.

Outro projeto de Extensão desafiador, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), é a introdução de um curso de Capoeira Angola, não como educação física, apenas, mas como disciplina formativa, no sentido da integração corpo-mente. Esse curso, de duração anual, é possivelmente o único curso de capoeira assumido por uma instituição pública de ensino superior no Brasil. Questionando o conteúdo eurocêntrico embutido na formação universitária, a capoeira passa a ser acolhida na universidade como uma filosofia de vida, uma visão de mundo, um saber que interioriza, que promove equilíbrio, resgatando inclusive a figura do mestre capoeirista exatamente como é: um mestre de um saber afro-brasileiro que pode conviver e trocar com os outros mestres de saberes europeus. Esse projeto está vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFAL e seu coordenador, Professor Moisés Santana (também um praticante de capoeira), enfrenta agora o desafio de contribuir para ampliar o campo intelectual e espiritual de sua universidade. E as resistências ainda não são poucas.

Tocar nos núcleos corporativos e eurocêntricos no nosso meio não é tarefa fácil. Um exemplo que expõe a relação tensa (e necessária, por outro lado) entre os projetos de Extensão e os valores fechados de muitos Departamentos e Institutos foi um encontro de xamãs que ocorreu na Universidade de Brasília há dois anos. Um professor do Departamento de Antropologia foi convidado a participar do evento, na sua qualidade de etnólogo e de alguém vinculado com a causa da promoção dos saberes e da educação indígenas. Assim que soube do evento em preparação, a Chefia do Departamento comunicou à Pró-Reitoria de Extensão que não autorizava a menção do nome da Antropologia nos panfletos e cartazes de divulgação do evento, deixando claro que o

colega participaria em caráter estritamente individual, e não como membro do colegiado departamental. Ficou patente que a Chefia não queria dar legitimidade à presença de pajés indígenas na UnB. Sem entrar em maiores detalhes, este incidente ilustra vários dos problemas que discutimos anteriormente. Vejamos alguns deles.

Essa recusa em acolher os líderes espirituais dos índios pode estar relacionada com o medo de infringir o cânon etnocêntrico e sofrer represálias por isso: quem sabe, dada a dependência paranóica dos programas de pós-graduação em relação aos humores das agências financiadoras, se o nome do Departamento de Antropologia da UnB fosse associado a um encontro nacional de xamãs (que representam um tipo de saber até agora não legitimado), a CAPES ou o CNPq poderiam retirar as verbas do programa, rebaixar pontos na próxima avaliação, etc. Aqui se evidencia o quanto a estrutura disciplinar e departamental pode tolher processos dinâmicos de intercâmbio e exploração de novas fronteiras de conhecimento no interior das nossas universidades. Aponta ainda para o problema grave do corporativismo e indica que o melhor caminho a ser trilhado pela Extensão deve ser o de contrapor-se aos fechamentos exercitados pela estrutura formalizada e fossilizada do ensino e da pesquisa.

Esse assunto dos pajés nos permitiria dar ainda várias outras voltas no parafuso do fechamento acadêmico. Por um lado, está o pressuposto de que o saber do outro, não-ocidental, só vale enquanto crença, e não enquanto saber equivalente ao nosso: nós, acadêmicos, apenas acreditamos que eles acreditam que sabem. Em segundo lugar, ele pode até valer algo, porém unicamente em seus próprios termos, isto é, desde que fique confinado ao ambiente da selva, ao mundo tribal: aqui na universidade ele já passa a ser embuste, oba-oba, ingenuidade, irracionalismos de neo-hippies, ou mercadoria falsa. Enfim, acreditamos que eles acreditam que sabem, mas acreditamos também que eles não sabem com o mesmo grau de verdade com que nós sabemos.

Indo adiante nessa análise, é possível interpretar a atitude da Chefia do Departamento de Antropologia como uma reação contra o que poderia ser entendido como uma exotização da pajelança indígena – o evento estaria retirando a pajelança do seu contexto tribal para trazê-la para um mundo alheio ao seu sentido original. Plausível e compreensível, restam para o extensionista favorável à realização do evento ainda alguns argumentos na manga. Afinal, os xamãs indígenas brasileiros estão entre nós e podem viajar; por que a universidade não pode recebê-los e reconhecê-los, ela que já recebe xamãs de outras civilizações? Lembro apenas dois “super-xamãs” que visitaram a UnB e receberam o título de Doutor Honoris Causa: o Bispo Desmond Tutu e o Dalai Lama. Não importa quão complexas sejam essas situações, a legitimização nesses casos é sempre mútua: a academia passa a ser mais academia por receber o homenageado; e o homenageado passa a ser mais eminente por ter recebido as honrarias da academia.

Finalmente, no caso dos saberes subalternos, como é o caso dos pajés, fica ainda no ar uma variável meio solta, que são os estudantes: quais serão as conseqüências para nós, professores, caso os representantes dos saberes não-europeus impactem positivamente os alunos? Não correremos o risco de nos desautorizarmos no nosso papel de até agora incontestes intérpretes de todos os saberes legitimados? Via de regra, nosso saber objetifica o outro; e o sintoma mais claro dessa objetificação é a ausência do outro no nosso meio. Trazer os pajés para que se apresentem como sábios é admiti-los como sujeitos de conhecimento. Operação nada trivial para um universo pulverizado em departamentos autônomos e sempre prontos a se auto-representarem como primeiros sem segundos, fechados sobre si mesmos. Somente a Extensão parece ter essa flexibilidade e essa liberdade para romper falsas barreiras.

Que fique claro que o incidente dos pajés na UnB nada tem de excepcional e é emblemático da atitude defensiva comum à nossa classe em todas as universidades públicas. Tive notícias de um caso análogo ocorrido em outra universidade, em que o



colegiado de Educação Física quis impedir a presença de um mestre de yoga em um evento de Extensão, alegando que ele não tinha os títulos necessários para discorrer sobre Anatomia Humana. Essa auto-proteção possui uma história, que precisa ser explicitada constantemente para que convivamos nesse nosso meio com um pouco mais de realidade e menos fantasia de superioridade. Esses incidentes devem surgir a cada vez que a Extensão propuser um debate que ameace os nichos de poder e legitimidade científica dos departamentos ou dos grupos de pesquisa estabelecidos. Pelo que ouço dizer, não está sendo fácil abrir a discussão dentro da comunidade universitária sobre os riscos dos alimentos geneticamente modificados (como a soja transgênica) e das manipulações genéticas em geral, porque os grupos que recebem financiamentos para desenvolver pesquisas nessas áreas (em geral de interesse de mega-empresas, mesmo que apoiadas com verbas estatais) não querem correr o risco de ser questionados por colegas e por alunos. Em tais casos, somente a Extensão ainda pode responder às legítimas demandas por informação e esclarecimento advindas da sociedade.

Nossas universidades, quando foram constituídas, desautorizaram sistematicamente todos os saberes dos indígenas e todos os saberes dos africanos escravizados no Brasil. Esta desautorização está até hoje embutida nos conteúdos das nossas aulas e nos nossos temas de pesquisa. Daí que o papel da Extensão deve ser justamente caminhar na contra-corrente desse processo de discriminação. Para tanto, tem que atrever-se a reautorizar os saberes negados e reintroduzi-los no seio da vida universitária, através de duas intervenções: trazendo as expressões culturais e os conhecimentos dos subalternos para o campus e estabelecendo vínculos concretos de parceria com as comunidades que perpetuam esses saberes. Em suma, deve deslocar docentes para perto das comunidades através de projetos de parcerias e trazer representantes dessas comunidades para dentro da universidade.

Mais dois exemplos positivos dessas práticas inclusivas, anti-discriminatórias e anti-corporativas da Extensão. Um dos momentos mais marcantes da Extensão na UnB foi justamente a gestão de um professor gaúcho, Volnei Garrafa. O professor Garrafa criou o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987 e desenvolveu os Núcleos Permanentes de Extensão, destinados a conectar a UnB com a realidade social do Distrito Federal, tanto nas cidades-satélites como nas invasões e nos municípios do Entorno. Os Núcleos chegaram a envolver 40 departamentos da universidade. Dois projetos desenvolvidos na Ceilândia merecem destaque: o apoio jurídico oferecido na Casa da Ceilândia (órgão da UnB) e a disciplina da Comunicação chamada Jornalismo Comunitário (já desativada), que ajudava na confecção do jornal “Nós da Ceilândia”, primeiro veículo local de imprensa gerado naquela cidade. Outro projeto integrado importante, em parceria com o governo do Distrito Federal, foi o assentamento das invasões do Paranoá e da Vila Planalto, que envolveu estudantes e professores de Arquitetura, Serviço Social, Psicologia, Educação, Sociologia, Antropologia. Foi a Extensão da UnB que possibilitou, naqueles momentos, a formação de uma equipe de veras multidisciplinar capaz de comunicar-se de um modo criativo frente a um tema comum, façanha que nunca havia sido realizada, nem pelo lado do ensino nem pelo da pesquisa.

Foi igualmente o Decanato de Extensão que contribuiu, no âmbito da Reitoria, para a consolidação da nossa proposta de vagas para índios na UnB, justamente pela experiência da Decana, Prof<sup>a</sup> Dóris Faria, em confrontar com versatilidade contextos sociais diferentes do campus estratosféricamente elitizado da Universidade de Brasília. A primeira reunião, histórica, por mim articulada e conduzida, que as lideranças indígenas e representantes da FUNAI tiveram com a UnB para discutir a abertura de vagas para índios, não foi feita em nenhuma Faculdade em princípio afim com o tema da educação para índios (como a Faculdade de Educação ou de Ciências Humanas e

Sociais), mas na Pró-Reitoria de Extensão.

Também a solução final da proposta de cotas para negros foi feita de comum acordo com a Extensão, que coordenará um programa de apoio à escola pública da periferia do Distrito Federal, em articulação com a Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia. Esta solução evidenciou uma análise mais refinada da situação da escola pública que o Decanato de Extensão pôde trazer. Por que o apoio às escolas da periferia? Porque a escola pública não é homogênea. Colocar cotas para escola pública, sem perceber, por exemplo, que no caso de Brasília as escolas do Plano Piloto certamente têm uma capacidade de preparar para o vestibular muito maior que a das satélites, seria um equívoco. Se quisermos fazer uma ação afirmativa realmente inclusiva, social e racialmente, temos que fortalecer a escola pública das satélites, não as do Plano Piloto, caso contrário continuarão entrando na universidade apenas os alunos brancos egressos da escola pública elitizada. E o objetivo das cotas é justamente deselitizar o ensino público. Essa reflexão, mais sutil, é consequência também da relação do Decanato de Extensão com a realidade extra-campus.<sup>10</sup>

Finalmente, gostaria de mencionar algumas intervenções extensionistas realizadas pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Nas palavras do seu Reitor, Taissir Mahmudu, mais que uma universidade pública, ele espera que a UNEMAT seja uma universidade popular (idéia que ainda horroriza uma boa parte dos nossos colegas da UnB e, quem sabe, também da UFRGS). Pioneira e revolucionária, a UNEMAT é a primeira (e ainda única) universidade brasileira que abriu um terceiro grau inteiramente para os índios. No campus de Barra do Bugres funciona a primeira turma do terceiro grau de formação de professores, com 200 estudantes, que se formarão em janeiro do próximo ano. Dos 200 alunos, 180 são índios do Mato Grosso e 20 oriundos de outros estados, cobrindo todas as regiões do país. A coordenação do Terceiro Grau Indígena acaba de consolidar a abertura da segunda turma, que será de 100 alunos, a começar em 2005. A UNEMAT também oferta um curso de graduação de Pedagogia da Terra para assentamentos agrários em convênio com o INCRA; um terceiro grau modelar para o MST; e prepara agora, também para o Movimento, um curso de Ciências Agrônômicas.

Assim, a UNEMAT confronta na prática a política estadual excludente e predatória, de prioridade à mega-produção de soja e que se transforma em uma patologia disfarçada de ideologia desenvolvimentista do agro-negócio. Enquanto o governador quer transformar o Mato Grosso no maior celeiro de soja do mundo, mesmo que para isso tenha que destruir toda a floresta amazônica e o modo de vida dos índios e camponeses que nela habitam (são palavras do próprio governador), a Extensão da UNEMAT atua em projetos que fortalecem a opção pela escala humana da relação com o meio ambiente. Na linha de flexibilização do ensino comentado anteriormente, a UNEMAT, sobretudo através da Extensão, oferta ensino a distância, em cursos parcelados e modulares, voltados para a inclusão social de grupos específicos.

Outros dois projetos importantes liderados pela Pró-Reitora de Extensão, Profa. Solange Ikeda, foi o Encontro de Agricultura Familiar, em Tangará da Serra, destinado a pequenos agricultores e assentados e o Festival Ecológico e Cultural das Águas de Mato Grosso, em homenagem a D. Pedro Casaldáliga e solidário com a luta das populações locais em defesa do meio ambiente, da cultura regional e dos direitos humanos. Obviamente, é preciso coragem para enfrentar a política regional, o capital bilionário do agronegócio e mesmo as pressões, supostamente neutras do ponto de vista acadêmico, advindas da CAPES, da FINEP, do CNPq, exigindo que a UNEMAT seja tão “neutra” academicamente e tão eurocêntrica como todas as outras universidades

<sup>10</sup> Para a proposta de cotas para negros e índios na UnB, ver Carvalho & Segato (2002).

brasileiras. E mais, que esteja a serviço da lógica do desenvolvimentismo predatório cujo futuro será a destruição completa do Centro-Oeste brasileiro – flora, fauna e modos de vida. (Enquanto escrevo, sou informado de que a UNEMAT está sendo ameaçada de federalização – uma espécie de “destruição branca”, dada a sua inviabilidade – por parte do atual governo do estado do Mato Grosso; uma retaliação, também, ao excelente trabalho de Extensão promovido por uma universidade estadual que de fato cumpre o seu papel social de desenvolver todas as regiões e todas as populações e grupos étnicos do estado).

## 7. A Extensão na encruzilhada: rebeldia ou submissão

O ponto básico dessas reflexões é enfatizar que para pensar a Extensão é preciso entender como opera a estrutura de poder dentro das universidades brasileiras. Na maioria, se não em todas as universidades públicas, o poder decisório está concentrado nos Departamentos, que são unidades extremamente reduzidas dentro do organograma da instituição e que compõem colegiados autônomos, os quais não passam em geral de duas dúzias de docentes. As unidades maiores, que são os Institutos ou Faculdades, pouca interferência exercem sobre as decisões dos colegiados departamentais; menor ainda é a capacidade das Pró-Reitorias de interferir nas decisões dos Institutos. Esse grau tão alto de autonomia e os reduzidos mecanismos de controle externo favorecem a cristalização de focos de poder e de definição das linhas acadêmicas nas mãos de um número extremamente reduzido de professores, que podem impor-se a seus colegiados durante décadas seguidas, às vezes praticamente sem nenhum desafio. Ou seja, o colegiado departamental, concebido inicialmente como uma instância de poder, visa transformar-se, na prática, na única instância real de poder e representação.

Em um clima de tanta centralização (e muitas vezes de alta impunidade) a tendência comum é o fundamentalismo disciplinar e o conservadorismo teórico e temático. É esse o pano de fundo em que deve operar a Extensão. Em inúmeros casos, a tendência normal dos Departamentos será tentar barrar abertamente as propostas tidas como “ousadas” da Extensão.

Aqui poderíamos ponderar se não há ainda mais uma fundamentação teórica para a prática extensionista. Cada Departamento, cada Instituto ou Faculdade, cada curso, de graduação ou pós, opera com um determinado cânon do saber científico e assim delimita o que deve ser ensinado e pesquisado – nessa delimitação está a sua positividade, ao distanciar-se idealmente da *doxa* e do conhecimento superado. Contudo, todo cânon opera com um grau de censura; ou melhor, é somente através da censura que se converte uma seleção, arbitrária e sempre interessada, de temas e abordagens, em um cânon. O tema da censura universitária tem sido inclusive retomado nos últimos anos por Jacques Derrida, ao discutir a crise da universidade estatal pública. Podemos ler os seus textos como um alerta para as dificuldades e a atualidade generalizada do tema, pois Derrida criou o Colégio Internacional de Filosofia na Universidade de Paris nos anos 80 justamente como se fosse uma mega- Pró-Reitoria de Extensão filosófica, destinada a acolher e estimular os temas censurados pelos vários departamentos de Filosofia da Universidade, reacionários e ortodoxos. Indo mais adiante, há sempre um não possível de ser formulado – um *Denkverbot*, para utilizar uma expressão retomada recentemente, e de um modo igualmente metafórico, por Slavoj Žižek, ao comentar o novo totalitarismo intelectual que ronda nosso mundo atualmente, correlato dos totalitarismos, mais dolorosos, econômico e militar.<sup>11</sup> Seria plausível conceber a prática extensionista como uma intervenção diagonal e

---

<sup>11</sup> Ver Žižek (2002).

contundente nesses pontos cegos dos saberes disciplinares, nessas terras-de-ninguém entre os Departamentos e as Faculdades. Esse seria o caráter necessário e positivamente subversivo da Pró-Reitoria de Extensão.

Ao referir-nos às instâncias acadêmicas como nichos ou pólos de poder, a questão recai, quase inevitavelmente, sobre o grau de autonomia do campo científico enquanto tal. Pierre Bourdieu parte do princípio de que esse campo se constituiu e se reproduz a partir de sua dinâmica interna e formula a hipótese de uma independência do campo acadêmico em relação às disputas políticas que sucedem no interior do Estado.<sup>12</sup> Bourdieu construiu sua teoria da análise do mundo acadêmico da França, país rico do Primeiro Mundo e com instituições científicas de mais de dois séculos de existência e que se reproduzem ainda hoje com grande estabilidade. Na verdade, essa suposta e tão apregoada neutralidade política do mundo científico tem sido questionada por vários historiadores e pesquisadores, tanto para o caso europeu como para o norte-americano. Christopher Simpson e Noam Chomsky mostram, por exemplo, que as escolhas dos temas de pesquisa e mesmo de etiqueta acadêmica vigentes nos Estados Unidos e na Europa Ocidental foram construídos segundo parâmetros políticos formulados para a Guerra Fria. E István Mészáros mostra claramente como a pesquisa científica, no mundo ocidental, tornou-se dependente do complexo industrial-militar.<sup>13</sup>

No caso brasileiro, estamos falando de redes construídas majoritariamente na década de 70, em plena ditadura militar. Apesar do esforço continuado de muitas lideranças do campo científico em apregoar a existência uma independência da sua atividade em relação às disputas ideológicas e partidárias, eu particularmente defendo que sempre existiu uma evidente contaminação entre as duas áreas, inclusive porque a política universitária, mais encarnada na disputa pelos cargos de representação na Reitoria, esteve sempre vinculada à disputa partidária regional e nacional. E o poder no campo científico e acadêmico é assim constantemente conectado com o poder político da Reitoria e da sociedade como um todo. Nesse sentido, o modelo bourdieano, que certamente possui um valor heurístico, por um lado ajuda-nos a fazer uma leitura específica da instituição; por outro lado, ele pode trazer-nos uma ilusão de autonomia que não é realista.

E aqui a Extensão é uma área particularmente politizada, na medida em que essa conexão com o mundo extra-muros é sempre uma escolha de relação com agentes sociais inevitavelmente posicionados no campo político. Para ficar no exemplo da UnB, poderíamos facilmente traçar as conexões entre os momentos mais “corajosos” e “rebeldes” dos seus projetos, em contraste com os momentos mais “alienados” ou simplesmente conformistas, com alinhamentos políticos da administração da Reitoria com a dinâmica política local e federal. Mais do que resistir a essa vinculação, ou performar uma desconexão que não existe, talvez uma alternativa melhor seja explicitar abertamente essas posições e re-significar a vinculação com a política externa nos termos específicos das disputas acadêmicas. Assim, por exemplo, se a abertura para os saberes não-eurocêntricos passar a ser uma política de Extensão, os acadêmicos envolvidos nos projetos estarão enviando mensagens e reagindo, de um modo prático e contundente, a posturas governamentais – estaduais ou federais – que dizem respeito à construção de uma nação deveras multicultural.

A política da Extensão deve passar a ter também um “p” maiúsculo: ou bem os poderes constituídos são sérios no respeito à diferença (valor maior na construção da democracia) e terão na Extensão um interlocutor qualificado e disposto, ainda que autônomo; ou bem continuam reféns de uma elite brasileira branca, eurocêntrica e discriminadora – e em tal caso será de novo em nome da autonomia que os projetos

---

<sup>12</sup> Ver Bourdieu (2004).

<sup>13</sup> Ver Simpson (1999), Chomsky (1998) e Mészáros (2004).

multiculturalistas da Extensão assumirão uma feição mais aberta, subversiva e coerente com sua missão de engajamento e retorno do saber acadêmico para a sociedade. Em qualquer dos dois casos, teremos admitido com toda consciência que somos atores políticos em um mundo que é sempre perpassado pela política; e teremos exercido também nosso lugar de posicionamento, seja para influenciar uma política externa com a qual concordamos, seja para resistir, com uma ação concreta de intervenção, a uma política de governo que nos parece inadequada para uma nação multicultural plena. Em ambos os casos, portanto, estaremos rompendo a barreira da ilusão de uma neutralidade acadêmica que nunca existiu e nem provavelmente algum dia existirá.

Com um grau maior de controle dado pelo macartismo no caso norte-americano e um grau mais sutil de independência dado pela etiqueta pós-colonial francesa, é provável que até nossa concepção de Extensão não esteja isenta das agendas geopolíticas que mencionamos acima. Essa conexão mais mediada que absorvemos de uma ideologia de neutralidade científica que silenciou o discurso anti-capitalista foi o que nos levou, por exemplo, a não refletir abertamente sobre a natureza das relações da nossa academia com as fundações estrangeiras de financiamento e apoio à pesquisa e à pós-graduação. Acredito que o momento presente, de repensar a Extensão no contexto agonístico de uma reforma universitária que dilacera a nossa comunidade, seja também uma boa ocasião para se iniciar uma discussão franca sobre o campo acadêmico brasileiro no contexto internacional, com todas as suas articulações e mediações, do Estado-nação às empresas multinacionais que financiam pesquisas científicas e formação de especialistas, segundo os seus interesses de acumulação e reprodução do capital.

Para ir um pouco mais adiante, a Extensão, como a raiz do próprio nome indica, existe para trazer tensão a um campo domesticado, qual seja, o do saber acadêmico institucionalizado: identificar a tensão gerada pela censura e a exclusão de saberes não legitimados; formular projetos, em parcerias com os grupos e comunidades detentores desses saberes; e assim, ampliar o universo de reflexão acadêmica, dissolvendo de um modo positivo e enriquecedor a tensão excludente inicial (gerando, de fato, uma extensão). Parafrazeando Kant em sua célebre luta por publicar *A Religião nos Limites da Razão Pura*, que havia sido censurado por uma comissão obscurantista de colegas seus a mando do monarca, a Extensão deve estar sempre preparada para provocar, em nome da abertura dos saberes, um “Conflito entre as Faculdades”, parafrazeando o título do famoso ensaio kantiano em que ele comentou e teorizou sobre o conflito de legitimidades no mundo acadêmico, do qual havia sido vítima. Este ensaio foi retomado recentemente por Derrida, em mais de uma reflexão sobre a instituição universitária contemporânea.<sup>14</sup>

Julgo importante enfatizar o lado irrequieto e inovador da Extensão justamente como um alerta, pois ela corre o risco de exacerbar os malefícios e as distorções que encontramos hoje na prática do ensino. Por exemplo, se a tendência agora é privatizar a universidade sub-repticiamente, através de cursos pagos, a Extensão pode ser o lugar por excelência da prática mercantilista intransparente e imoral. E se os colegiados estão fechando os cursos ao diálogo interdisciplinar, de novo a Extensão pode seguir na mesma linha, apenas replicando, em um formato reduzido e muitas vezes pago, a prática conservadora da grade curricular existente. Assim, para além de qualquer caso específico, os dilemas da Extensão são os mesmos dilemas que deveriam ser colocados também para a Reforma Universitária atualmente em discussão. E que é um dilema também internacional, conforme demonstra, com precisão e detalhe, Robert Kurz.

<sup>14</sup> Ver Kant (1999) e Derrida (1995b e 1995c). Discuti, em outro ensaio, a atualidade desses conflitos e da censura universitária, procurando dar um sentido local à desconstrução derrideana do texto de Kant (Carvalho 2002).

Repassemos.

Robert Kurz nos alerta para a possibilidade de uma insurreição que vem de fora, baseada na exclusão social por nós perpetrada, a qual significará uma ruptura radical de comunicação e o abandono definitivo da construção de uma proposta coletiva de convivência entre classes diferentes no interior da mesma sociedade. Em suma, essa ruptura poderá gerar uma atitude niilista e violenta por parte dos excluídos. Se tal ocorrer, perderão tanto os incluídos quanto os excluídos. Praticar Extensão é manter esse canal aberto com os grupos que mais se ressentem do poder injusto na nossa sociedade e que identificam a universidade como uma das instituições principais de reprodução da opressão a que são submetidos. Se a universidade não se abrir para esses grupos, ajudará a confirmar essa percepção (que eles já nutrem) sobre o seu papel de inimiga das camadas sociais injustiçadas pelo nosso Estado capitalista desigual e excludente.

Finalmente, lembremos que, do lado do ensino, a grade curricular homogeneizadora do MEC não permite quase nenhuma aproximação com os subalternos excluídos. Do ponto de vista da pesquisa, é a dependência das instituições financiadoras públicas e das empresas privadas que colocam barreiras contra uma escuta de temas emergentes e/ou insurgentes. Por esses dois lados, portanto, a universidade está deixando de escutar as vozes dos excluídos. A Extensão ainda é o elo que deve ser mantido para um enriquecimento mútuo e para evitar uma ruptura de comunicação muito mais dramática, a qual na verdade já começa a instalar-se na sociedade brasileira, entre a pequena elite universitária e a maioria esmagadora de pessoas sem formação escolar suficiente para que possam sequer sonhar com a possibilidade de inclusão com dignidade nas redes sociais e no mercado de trabalho minimamente digno, no contexto de um Estado periférico, dependente e que desnacionaliza e privatiza seus recursos a um passo cada vez mais acelerado – entre eles, os preciosos recursos destinados à educação superior pública. Essas são as questões que eu gostaria de trazer e poder dialogar com vocês a partir delas. Muito obrigado!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre *Os Usos Sociais da Ciência*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- CARVALHO, José Jorge Políticas Culturales y Heterogeneidad Radical en America Latina. Em: Victor Guedez & Carmen Menendez (orgs), *Formación en Gestión Cultural*, 30-46. Bogotá: COLCULTURA\SECAB, 1994.
- \_\_\_\_\_. Poder e Silenciamento na Representação Etnográfica. Série Antropologia, No. 316. Depto. de Antropologia, Universidade de Brasília, 2002.
- CARVALHO, José Jorge & Rita Segato. *Uma Proposta de Cotas para Estudantes Negros na Universidade de Brasília*. Série Antropologia, No. 314. Depto. de Antropologia, Universidade de Brasília, 2002.
- CHOMSKY, Noam et.al. *The Cold War and the University*. New York: New Press, 1998.
- DERRIDA, Jacques *Dar (el) Tiempo. I. La Moneda Falsa*. Barcelona: Paidós, 1995a.
- \_\_\_\_\_. Cátedra Vacante: Censura, Maestría y Magistralidad. Em: *El Lenguaje y las Instituciones Filosóficas*. Barcelona: Paidós, 1995b.
- \_\_\_\_\_. La Filosofía en su Lengua Nacional. Em: *El Lenguaje y las Instituciones Filosóficas*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995c.
- FILLINGHAM, Lydia Alix *Foucault for Beginners*. New York: Writers and Readers, 1993.
- FOUCAULT, Michel *Em Defesa da Sociedade*. Prefácio de François Ewald & Alessandro Fontana. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- Von HUMBOLDT, Wilhelm Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. Em: Gerhard Casper & Wilhelm von Humboldt, *Um Mundo sem Universidades?* Rio de Janeiro: Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (EDUERJ), 1997.
- KANT, Immanuel *La Contienda entre las Facultades de Filosofía y Teología*. Madri: Editorial Trotta, 1999.
- KURZ, Robert O Efeito Colateral da Educação Fantasma, *Folha de São Paulo, Caderno Mais!*, 11 de abril de 2004.
- MARX, Karl *O Capital. Livro 1*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- MÉSZAROS, István A Ciência à Sombra do Complexo Militar-Industrial. Em: *O Poder da Ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A Educação para Além do Capital*. Conferência proferida no Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, 28 de julho de 2004. Site: [www.tvcartamaior.org.br](http://www.tvcartamaior.org.br)
- RIBEIRO, Renato Janine *A Universidade e a Vida Atual*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- SAID, Edward *Deconstructing the System. A Review of Power. Essential Works of Michel Foucault, 1954-1984: Volume Three.*, *The New York Times*, Books, 17 de dezembro de 2000.
- SIMPSON, Christopher *Universities and Empire*. New York: New Press, 1999.
- UNGAR, Frederick An Account of Schiller's Life and Works. Em: Friedrich Schiller, *An Anthology for our time*. New York: Frederick Ungar Publishing, 1959.
- ZIZEK, Slavoj Afterword: Lenin's Choice. Em: *Revolution at the Gates. V. I. Lenin, The 1917 Writings*. Londres: Verso, 2002.