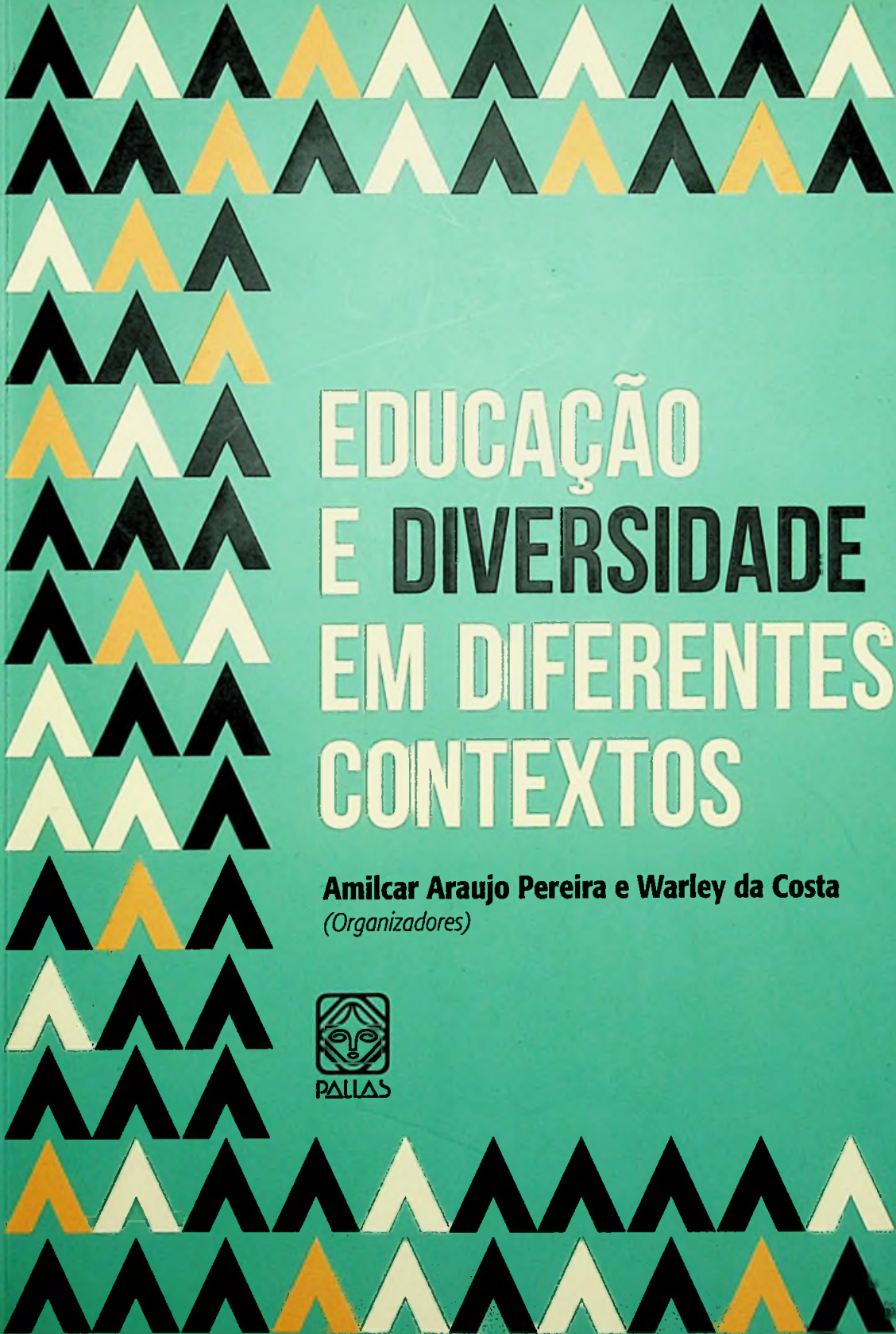


A decorative border composed of multiple rows of stylized triangles. The triangles are arranged in a repeating pattern, with some pointing upwards and others downwards. The colors used are black, white, and a muted yellow or ochre, set against a teal background.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE EM DIFERENTES CONTEXTOS

Amilcar Araujo Pereira e Warley da Costa
(Organizadores)



EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE EM DIFERENTES CONTEXTOS

Amilcar Araujo Pereira e Warley da Costa
(Organizadores)



PET/Conexões
DIVERSIDADE



Rio de Janeiro, 2015

Copyright 2015 © Amílcar Araújo Pereira e Warley da Costa

EDITORAS

Cristina Fernandes Warth
Mariana Warth

PRODUÇÃO EDITORIAL

Aron Balmas
Livia Cabrini

PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS

Encida D. Gaspar

REVISÃO

Dayana Santos
Marina Vargas

DIAGRAMAÇÃO

Abreu's System

CAPA

Rafael Nobre e Igor Arume
Babilonia Cultura Editorial

(Este livro segue as novas regras do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.)

Todos os direitos reservados à Pallas Editora e Distribuidora Ltda.

É vetada a reprodução por qualquer meio mecânico, eletrônico, xerográfico
etc., sem a permissão por escrito da editora, de parte ou totalidade do material escrito.

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

E25

Educação e diversidade em diferentes contextos / organização Amílcar Araújo
Pereira, Warley da Costa. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Pallas, 2015.

328 p. : il. ; 23 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-347-0529-5

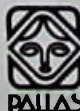
1. Educação - Brasil. 2. Igualdade na educação - Brasil. 3. Integração social. 4.
Pluralismo cultural. I. Pereira, Amílcar Araújo. II. Costa, Warley da.

15-21017.

CDD: 370.981

CDU: 37(81)

Pallas Editora e Distribuidora Ltda.
Rua Frederico de Albuquerque, 56 - Higienópolis
CEP 21050-840 - Rio de Janeiro - RJ
Tel./fax: 21 2270-0186
www.pallaseditora.com.br
pallas@pallaseditora.com.br



SUMÁRIO

- 7 LISTA DE SIGLAS
11 APRESENTAÇÃO
17 PREFÁCIO
- 19 PARTE I | A Universidade face aos novos desafios: O PET-Conexões de Saberes na UFRJ
- 21 A COMUNIDADE VAI À UNIVERSIDADE: SOBRE OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR NO ESPAÇO ACADÊMICO E AS NOVAS CONEXÕES DE SABERES
Warley da Costa
- 33 PERTENCIMENTO E IDENTIDADE: DISCUTINDO O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR NO ENSINO SUPERIOR
Elisa Mendes Vasconcelos
- 45 ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE ORIGEM POPULAR: RETRATO DA PRESENÇA DA COMUNIDADE NA UNIVERSIDADE
Ágatha Miriã Pereira
William Santos
- 59 A UFRJ E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA POR MEIO DAS AÇÕES DA DIUC
Ana Cláudia Reis Corrêa
Rogério Laurentino
Wallace Souza
Warley da Costa

- 73 **O GRUPO PET-CONEXÕES DE SABERES
- DIVERSIDADE E AS CONSTRUÇÕES DE
IDENTIDADES NA UNIVERSIDADE E NAS ESCOLAS**
Amilcar Araujo Pereira
- 85 **ENTRE A NOITE E A ALVORADA: UMA ANÁLISE
DE DIFERENTES PERSPECTIVAS SOCIAIS NO
INÍCIO DO SÉCULO XX**
Thayara Cristine Silva de Lima
- 95 **REFINANDO O MASCAVO NACIONAL: UMA
ANÁLISE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA CIDADE
DO RIO DE JANEIRO ENTRE AS DÉCADAS DE 1920
E 1930**
Stephanie de Sousa Albuquerque
- 105 **A QUESTÃO RACIAL E A DESIGUALDADE: A
DISCUSSÃO DO RACISMO ENQUANTO ESCOLHA
PEDAGÓGICA**
Juliana Marques de Sousa
- 115 **CONTOS E RECONTOS: ANÁLISE DE TEMAS E
PERSONAGENS NOS CONTOS TRADICIONAIS
AFRICANOS**
Luciana Santos da Silva
- 127 **FELIZES PARA SEMPRE?
DISCUTINDO O USO DA LITERATURA INFANTIL
PARA TRABALHAR DIVERSIDADE ÉTNICA NA
ESCOLA**
Ana Angélica Carvalho Ferreira
- 135 **ABDIAS NASCIMENTO E AS ARTES VISUAIS**
Julio Cesar Correia de Oliveira
- 147 **A UNIVERSIDADE, A ESCOLA E O TEN**
Hudson Batista
- 157 **VEM DANÇAR, VEM JOGAR, VEM LUTAR: A
PERSPECTIVA CULTURAL DO MOVIMENTO NEGRO
A PARTIR DO FECONEZU**
Maria Eduarda Bezerra da Silva

- 167 **PARTE II | Educação e diversidade, pesquisa e extensão**
- 169 **EXTENSÃO, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO ACADÊMICA: ARTICULAÇÕES EM MEIO A PROCESSOS DE DEMOCRATIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA**
Patricia Santos
Carmen Teresa Gabriel
- 187 **A UNIVERSIDADE COMO DEVIR: NOTAS SOBRE O PET-CONEXÕES – COMUNIDADES POPULARES URBANAS INTERDISCIPLINAR**
José Henrique de Freitas Santos
- 197 **DIVERSIDADE CULTURAL EM CONTEXTO DE INTEGRAÇÃO NA TRÍPLICE FRONTEIRA**
Diana Araujo Pereira
- 209 **PARA ALÉM DA INCLUSÃO: PROMOÇÃO, VALORIZAÇÃO E ELABORAÇÃO DE NARRATIVAS ACERCA DA IDENTIDADE COMO AÇÃO AFIRMATIVA**
Andréa Lopes da Costa Vieira
Ana Carolina Lourenço Santos da Silva
Laura Regina Coutinho Ghelman
- 221 **PARTE III | Experiências de educação e diversidade em diferentes contextos nacionais**
- 223 **IDENTIDADE E ETNOEDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS DE REPRESENTAÇÃO E POSICIONAMENTO POLÍTICO DOS AFRO-EQUATORIANOS**
Rocio Vera Santos
- 239 **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE EM CABO VERDE: UM ESTUDO SOBRE A PEDAGOGIA DE EXCLUSÃO DA LÍNGUA MATERNA DO SISTEMA DE ENSINO**
Fernando Jorge Pina Tavares

- 259 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA FRANÇA: UMA
QUESTÃO DE INTEGRAÇÃO**
Aderivaldo Ramos de Santana
- 275 O ENSINO DO MOVIMENTO PELOS DIREITOS
CIVIS DOS NEGROS NO ALABAMA**
Briana Royster
Teresa Cribelli
- 289 REFERÊNCIAS**
- 289 APRESENTAÇÃO**
- 290 PARTE I: A UNIVERSIDADE FACE AOS NOVOS
DESAFIOS: O PET-CONEXÕES DE SABERES NA
UFRJ**
- 304 PARTE II: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, PESQUISA
E EXTENSÃO**
- 309 PARTE III: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE EM DIFERENTES CONTEXTOS
NACIONAIS**
- 317 APÊNDICE**
- 321 SOBRE OS AUTORES**

LISTA DE SIGLAS

BM. Banco Mundial.

CECAN. Centro de Cultura e Arte Negra.

CENPES. Centro de Pesquisas e Desenvolvimento da Petrobras.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

CIEP. Centro Integrado de Educação Pública.

CONAMUNE. Coordenadora Nacional de Mujeres Negras – Equador.

DIUC. Divisão de Integração Universidade Comunidade (Pró-reitora de Extensão, UFRJ).

EJA. Educação de Jovens e Adultos (antigo curso supletivo).

ENEM. Exame Nacional do Ensino Médio – MEC.

EUOP. Estudante Universitário de Origem Popular.

FEABESP. Federação das Entidades Afro-Brasileiras do Estado de São Paulo.

FECONEZU. Festival Comunitário Negro Zumbi.

FMI. Fundo Monetário Internacional.

FNB. Frente Negra Brasileira.

FOGNEP. Federación de Organizaciones y Grupos Negros de Pichincha – Equador.

FUNAFRO. Fundação Afro-Brasileira de Arte, Educação e Cultura.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IES. Instituição de Ensino Superior.

IFA. Instituto de Formación Afro – Equador.

IFCS. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (UFRJ).

IFES. Instituição Federal de Ensino Superior.

IH. Instituto de História (UFRJ).

INEP. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

INRC. Inventário Nacional de Referências Culturais do IPHAN.

IPCN. Instituto de Pesquisa das Culturas Negras.

IPE. Instituto de Pesquisas Educacionais.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

IPEAFRO. Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MAEC. Movimiento Afroecuatoriano Conciencia – Equador.

MEC. Ministério da Educação (Brasil).

MinC. Ministério da Cultura (Brasil).

MNU. Movimento Negro Unificado, antigo MUCDR.

MOMUNE. Movimiento de Mujeres Negras de la Frontera Norte de Esmeraldas – Equador.

MSU. Movimento dos “Sem Universidade”.

MUCDR. Movimento Unificado Contra Discriminação Racial, depois MNU.

NIAC. Núcleo Interdisciplinar de Ações para a Cidadania (DIUC, UFRJ).

OSCIP. Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.

PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC.

PCS/UFRJ. Projeto Conexões de Saberes da UFRJ.

PDT. Partido Democrático Trabalhista.

PET. Programa de Educação Tutorial (programa de ações afirmativas do MEC – DIUC, UFRJ).

PIBIC. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

PROUNI. Programa Universidade para Todos do MEC.

PTB. Partido Trabalhista Brasileiro.

PUC. Pontifícia Universidade Católica.

PVCSA. Pré-Vestibular Comunitário Santo André, que atende estudantes de baixa renda da região metropolitana do Rio de Janeiro.

REUNI. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (MEC).

SEAFRO. Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras.

SECAD. Ver SECADI.

SECADI. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (antiga SECAD).

SEES. Serviço da Estatística de Educação e Saúde.

SENAC. Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SESu. Secretaria de Educação Superior, MEC.

SPHAN. Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

TCC. Trabalho de Conclusão de Curso.

TEN. Teatro Experimental do Negro.

UENF. Universidade Estadual do Norte Fluminense.

UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UFBA. Universidade Federal da Bahia.

UFESBA. Universidade Federal do Sul da Bahia.

UFOB. Universidade Federal do Oeste da Bahia.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UnB. Universidade de Brasília.
UNE. União Nacional dos Estudantes.
UNEB. Universidade do Estado da Bahia.
UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).
UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas.
UNICEF. United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância).
UNILA. Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.
UNIRIO. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
UNIVASF. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

EXTENSÃO, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO ACADÊMICA: ARTICULAÇÕES EM MEIO A PROCESSOS DE DEMOCRATIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA

*Patricia Santos
Carmen Teresa Gabriel*

[...] a extensão é percebida como um entrelugar produtor de ambas as estratégias, uma vez que nele se luta por sua aceitação formal nos currículos acadêmicos, apostando tanto na negociação com o já estabelecido quanto na produção de “novos” sentidos subversivos de conhecimento e de currículo.

(FERREIRA; GABRIEL, 2008, p. 6)

Este texto tem por objetivo contribuir para o debate sobre o lugar da extensão no processo de produção e distribuição do conhecimento científico e seus efeitos na formação acadêmica de estudantes universitários de origem popular. Nossa reflexão parte de algumas apostas políticas e epistemológicas no que se refere à democratização do ensino superior.

Em termos políticos, trata-se de investir, em meio às diferentes definições de extensão universitária disponíveis nos debates contemporâneos, naquela que oferece a possibilidade de fixar seu sentido como um espaço “de produção de ‘novos’ sentidos subversivos de conhecimento e de currículo” (FERREIRA; GABRIEL, 2008, p. 6). Isso significa reconhecer que o processo de democratização da universidade extrapola a questão do acesso e nos remete diretamente aos debates curriculares que problematizam as imbricações políticas do conhecimento científico legitimado pelos currículos acadêmicos. Para tal tomamos como empiria as ações de formação mobilizadas pelo Projeto Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares,* de iniciativa do

* Projeto da parceria MEC/SECAD, Observatório de Favelas e pró-reitorias de extensão das universidades públicas federais que será mais detalhado na segunda parte do texto. Utilizamos, neste texto, a sigla PCS ao fazermos referência a esse projeto.

MEC/SECAD e que esteve presente em diferentes universidades federais do país entre 2004 e 2010.*

Não se trata de fazer um balanço do processo de formação realizado junto aos estudantes universitários envolvidos no projeto Conexões dessa instituição ao longo desse período, nem tampouco a apologia deste projeto de extensão. Interessa-nos, sim, analisar os efeitos produzidos pelo mesmo no processo de formação acadêmica dos estudantes universitários de origem popular da UFRJ que, em algum momento de suas trajetórias acadêmicas, participaram do PCS/UFRJ. Desse modo, operamos neste texto com alguns fragmentos discursivos produzidos pelos estudantes universitários envolvidos neste projeto, procurando evidenciar o impacto do mesmo no processo de identificação mobilizado por esses jovens de origem popular em relação à posição de sujeito “estudante universitário”.

Do ponto de vista epistemológico, nossa aposta se expressa pela escolha de uma interlocução teórica que permita fazer trabalhar algumas aporias presentes no campo do currículo e que incidem diretamente nos debates sobre produção e distribuição do conhecimento. Referimo-nos às contribuições das teorizações discursivas na pauta do pós-fundacionismo que oferecem um quadro possível de inteligibilidade pautado em uma crítica radical às perspectivas essencialistas na leitura do social. Afinal, como afirma Marchart (2009), a perspectiva pós-fundacional não nega a existência da proposta de fundamento na definição das coisas deste mundo, mas altera seu *status* ontológico, radicalizando a ideia de contingência no ato de nomear. São justamente essas múltiplas possibilidades de nomear o mundo que mantêm a provisoriade dos fundamentos, que, ao invés de serem percebidos como estanques, definitivos, únicos, completos e transcendentes, passam a ser significados como fechamentos precários, provisórios, parciais, exercendo uma função discursiva indispensável em meio ao jogo da linguagem para que a significação aconteça.

De acordo com Gabriel (2011, p. 5),

Esses estudos procuram romper com uma definição do social pautada em noções como fundamento, essência, centro; percebidas ora como um “fundo firme”, ora como um “gancho no céu”, metáforas que utiliza Veiga Neto (2004), onde seriam produzidas as verdades e certezas sobre as coisas deste mundo. A crítica à ideia de essência, tal como

* O Programa Conexões de Saberes, originário do Observatório de Favelas e encampado pelo Ministério da Educação, iniciou as atividades em 2004 com projeto piloto em cinco universidades; sendo gradativamente expandido. Em 2008 esteve presente em 33 universidades federais em todo o Brasil. Uma mudança significativa ocorre com a inserção do Conexões de Saberes junto ao PET (Programa de Educação Tutorial), o que foi denominado PET-Conexões. Essa fase, iniciada em 2011, demarca uma outra estratégia política que possibilita um maior diálogo com a Secretaria de Educação Superior (Sesu) do MEC e mudanças não apenas metodológicas, mas também da própria gerência coletiva e organizacional.

formulada nessas perspectivas, obriga reconhecerno-nos, ou melhor, assumirmos as implicações políticas e epistemológicas de nossa condição de ser na e da linguagem e que é dessa e nessa condição que pensamos, significamos e agimos no mundo.

Isso significa que partimos do pressuposto de que não existe um sentido prévio, unívoco e correto de “conhecimento acadêmico” e “extensão universitária”. Ao contrário, reconhecemos a pluralidade de significações possíveis e disponíveis em diferentes contextos discursivos. Importa, desse modo, analisar os mecanismos que são acionados no âmbito da cultura universitária da instituição em foco e que tornam possível a hegemonização, ainda que provisória, de um sentido de extensão entre tantos outros.

Assim, o processo de significação é percebido como um processo discursivo* em meio ao qual as articulações estabelecidas disputam e produzem sentidos de mundo. Isso significa que ele é “[...] compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias” (MENDONÇA, 2009, p. 3). Em diálogo com esse quadro teórico, é assim possível perceber as provisórias reinterpretções resultantes de operações discursivas hegemônicas em meio a lutas de significação.

Estruturamos nossa argumentação em duas partes. Na primeira, contextualizamos o debate sobre extensão universitária e formação acadêmica tendo em vista o projeto Conexões de Saberes no contexto político da atualidade. Apresentamos, assim, as linhas gerais do Projeto Conexões de Saberes, destacando as relações estabelecidas com o conhecimento, levando em conta a centralidade do *estudante universitário de origem popular* (EUOP) assumida nesse projeto. Na segunda parte, tomando como base o próprio *olhar de dentro* dos bolsistas de extensão a partir do duplo lugar – sujeito de pesquisas e sujeitos pesquisadores – que ocupam neste projeto, identificamos alguns vestígios dos possíveis efeitos do mesmo na sua formação acadêmica.

EXTENSÃO E CONHECIMENTO ACADÊMICO: QUE ARTICULAÇÕES NO ÂMBITO DO PCS?

[...] alguns traços constitutivos da “cara” e da “identidade” desse programa [Conexões de Saberes], a saber: a intencionalidade explícita de ser uma experiência que pretende ir além da linguagem da denúncia e apostar na linguagem das possibilidades; o reconhecimento de que

* De acordo com a as contribuições da teoria do discurso de Ernesto Laclau (2005, p. 86, tradução nossa), o termo *discurso* não se limita à ideia da fala e escrita, mas sim a “[...] um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim ‘relação’ e ‘objetividade’ são sinônimas”.

a discussão sobre democratização do ensino superior pressupõe a problematização e redefinição de políticas públicas educacionais; e, por fim, a centralidade da questão dos “saberes” (como sugere o próprio nome do programa) como “porta de entrada” privilegiada no debate do acesso das classes populares ao ensino superior e sua permanência nesse nível de ensino.” (GABRIEL; MOEHLECKE, 2007, p. 6)

Os sentidos atribuídos à extensão têm sido objeto de debates e reflexões no meio acadêmico, traduzindo as disputas internas à cultura universitária em torno da legitimação e prestígio das atividades acadêmicas que configuram o currículo dessas instituições de ensino superior. Nos limites deste texto não cabe explorar a polissemia deste termo, mas sim sublinhar alguns significados possíveis para o significante “extensão universitária” que entendemos irem ao encontro de uma visão de universidade democrática, isto é, de uma instituição de formação capaz de combater a situação de “injustiça social cognitiva” de que nos fala Santos (2010), ao caracterizar o mundo que nos é contemporâneo.

Entre esses sentidos, destacamos aqueles que mobilizam em uma mesma cadeia de equivalência, definidora de extensão, o significante conhecimento. Isso pressupõe, logo de saída, nos situarmos em uma posição contrária àquelas definições que reforçam essa atividade acadêmica, como “lôcus da prática”, da “transmissão” de um conhecimento produzido em outro espaço. Interessa-nos, pois, afastarmo-nos de definições que investem em um sentido de extensão que a fixa, como nos apontam Ferreira e Gabriel (2008, p. 197), como “um ‘não lugar’ epistemológico”.

Interessa-nos apostar na definição de extensão tanto como atividade acadêmica produtora de conhecimento quanto como terreno potencialmente fértil para subverter algumas definições hegemônicas de conhecimento acadêmico que contribuem para qualificar a cultura universitária de elitista e excludente.

O conhecimento produzido nas universidades está historicamente caracterizado pela distinção do conhecimento científico de outros tipos de conhecimentos, como os nomeados de “populares”, “artísticos”, “senso comum”. Ao identificar-se e ser identificada como espaço privilegiado de conhecimento científico, a universidade tende a se afastar da sociedade, contribuindo para fortalecer o entendimento dessa instituição como um espaço destinado a poucos.

De acordo com os estudos de Santos (2005), o conhecimento universitário, ao longo do século XX, esteve estreitamente relacionado com uma organização predominantemente disciplinar, e como resultado de um processo de produção aparentemente descontextualizado em relação ao cotidiano da sociedade. “A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido” (SANTOS, 2005, p. 40).

Hoje, nos debates epistemológicos contemporâneos, o conhecimento científico se torna objeto de problematização no momento em que é confrontado com outros conhecimentos, e dele se requer maior responsabilidade social dentro das instituições e universidades que o produzem (SANTOS, 2005). As reflexões sobre as relações entre “universidade”, “conhecimento científico” e “sociedade” têm sido afetadas por esses debates, permitindo desestabilizar sentidos fixados hegemonicamente no âmbito da cultura universitária.

Um dos caminhos que vem sendo explorado para reinventar a relação entre universidade e sociedade consiste justamente em reafirmar o compromisso social da universidade (NOGUEIRA, 2005), isto é, reconhecer que esta instituição, que detém certos conhecimentos, também se insere nas ações voltadas para promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social. É, pois, nessa linha de reflexão que os sentidos de extensão universitária vêm se afirmando como prática acadêmica que interliga, do lugar da universidade, as atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade. Essa posição mediadora assumida pela extensão permite um deslocamento da fronteira definidora de universidade, que passa a ser vista também como espaço de outras atividades para além da pesquisa e do ensino, nomeadas de “extensão”.

Defendemos, no entanto, que, se de um lado a crítica acerca da relação estabelecida hegemonicamente entre universidade e sociedade permite problematizar a natureza e centralidade do conhecimento científico e abre brechas importantes para a emergência de outras atividades que se legitimam como “acadêmicas”, de outro, ela não é suficientemente potente para questionar as articulações hierárquicas estabelecidas entre pesquisa, ensino e extensão internas à cultura universitária. Com efeito, esse tipo de crítica não problematiza necessariamente o sentido de “extensão para fora” dos muros da universidade, mobilizado de forma recorrente nos debates acadêmicos. A associação de extensão com “ação de aplicar”, em outros espaços, conhecimentos produzidos no âmbito da pesquisa, contida nessa expressão, fragiliza o argumento que a fixa como lócus igualmente produtor de conhecimento. Nessa visão de extensão, o que se valoriza são prioritariamente as atividades acadêmicas voltadas para o entorno da sociedade, seja em função dos sujeitos a quem são endereçadas as ações extensionistas, seja em função do lugar de desenvolvimento das atividades de extensão. Essa visão de extensão historicamente hegemônica não seria uma potente estratégia discursiva mobilizada pela cultura universitária ao fazer a gestão das demandas políticas de democratização que lhe são endereçadas, sem deslocar, no entanto, a fronteira definidora de “universidade” em relação ao que ela legitima e valoriza como conhecimento produzido dentro de seus muros?

O significado atribuído ao papel da extensão na cultura universitária tem se fortalecido com os crescentes debates sobre democratização do ensino e suas implicações para

a reflexão sobre a reforma curricular.* Afinal, não é por acaso que, no momento em que as questões que envolvem o acesso ao ensino superior das classes populares se tornam pauta política, por exemplo, nas discussões sobre ações afirmativas, outros movimentos internos referentes à proposta de potencializar as ações da extensão em sua dimensão curricular, como anteriormente pontuado, se intensifiquem. Nesses debates, a disputa para potencializar a extensão assume contornos precisos, com o intuito deste saber ser reconhecido e legitimado pela e na lógica acadêmica.

A construção da legitimidade epistemológica do espaço da extensão (ABREU, 2005) pode, pois, contribuir para subverter as relações hierárquicas historicamente construídas entre os diferentes saberes, permitindo sustentar apostas em outros modelos de currículo acadêmico. Com efeito, esses debates contribuem para a problematização do entendimento de “conhecimento acadêmico” validado nos currículos dos diferentes cursos, reafirmando a importância do desafio de pensar o lócus da extensão na cultura universitária na pauta de um novo paradigma de universidade que possa estar na base da construção de uma instituição “democrática, autônoma, cidadã e comprometida com os interesses da maioria da população” (SILVA, 2007, p. 167).

É, pois, nessa perspectiva que defendemos igualmente um sentido de extensão que não se limite às ações acadêmicas para fora da universidade, como já mencionado, apostando assim em uma extensão cujas ações estejam também voltadas para dentro dos muros dessa instituição. Esse deslocamento nos parece potente para o enfrentamento dos desafios que se colocam hoje para as universidades públicas face às demandas de igualdade que a interpelam em nosso presente. Reduzir o papel social das universidades e a legitimação política das atividades de extensão a *ações voltadas para as comunidades populares do entorno não permite explorar os efeitos políticos e epistemológicos possíveis das ações extensionistas no processo de democratização, quando essas comunidades já se encontram representadas – pela presença dos estudantes universitários de origem popular – no âmbito da cultura universitária*. O Projeto Conexões de Saberes, sem dúvida, significou um passo nessa direção, justificando a escolha do mesmo como empiria para a nossa análise.

Implementado em dezembro de 2004 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad/MEC,** o Conexões de Saberes, tal como configurado no

* Está sendo discutida pelas pró-reitorias de extensão e implementada pelas universidades, em particular pela UFRJ, a creditação nos projetos e programas de extensão, na perspectiva de 10% do total de créditos a serem cursados pelos estudantes, de acordo com a Lei federal 10.172/01 e derivada do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tal perspectiva possibilita repensar o modo como a extensão se localiza nas grades curriculares dos cursos de graduação.

** A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação. Hoje denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

primeiro documento,* que sela a parceria com o MEC, surge da expansão de uma experiência desenvolvida no âmbito de uma OSCIP** voltada para o desenvolvimento de atividades nas comunidades populares em parceria com as universidades. Desde sua implementação gradativa em diferentes universidades públicas,*** esse projeto buscou caminhos para o fortalecimento institucional, seja na parceria com o Programa Escola Aberta,**** na relação com o MEC a partir de editais,***** seja se articulando, mais recentemente, ao Programa de Tutoria (PET).***** Embora reconheçamos que o PCS se configurou como um projeto em permanente transformação e expansão, interessa-nos, neste texto, evidenciar uma de suas dimensões que se manteve central ao longo de todas as fases pelas quais esse projeto passou. Referimo-nos ao papel atribuído à questão do conhecimento/saberes pelo PCS no processo de democratização do ensino superior.

De acordo com a coordenação geral do programa, o Conexões foi pensado como um projeto que pudesse ampliar a relação entre a universidade e as comunidades populares, expandindo a troca de saberes entre esses dois territórios. A ideia central era explorar acadêmica e politicamente a dupla inserção territorial – na comunidade e na universidade – desse novo sujeito social que passa a frequentar as salas de aula das universidades públicas de nosso país.

* Trata-se do projeto inicial elaborado pelo Observatório de Favelas para o Ministério da Educação em 2004, que descreve a origem do Conexões de Saberes e o início da parceria com as cinco primeiras universidades públicas.

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

*** A adesão das IES ao Projeto Conexões de Saberes foi feita de forma gradativa, inicialmente por convite do MEC/SECAD e depois por meio de edital público. Em 2004 estabeleceu-se parceria com cinco universidades, e no ano seguinte esse número aumentou para nove. Em 2006, mais doze instituições se tornaram parceiras, seguidas nos anos seguintes (2007, 2008) por mais sete universidades, chegando a 33 instituições federais e mais de 3.000 alunos integrantes do PCS.

**** O Programa Escola Aberta foi criado em 2004 e desenvolvido, nos finais de semana, em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio localizadas em regiões urbanas com vulnerabilidade social. A parceria com o Conexões resultou no Projeto Conexões de Saberes na Escola. Os objetivos principais dessa parceria foram: articular a vivência do aluno da universidade de origem popular com as comunidades escolares envolvidas no Programa Escola Aberta, por meio de sua participação em oficinas pedagógicas visando atender as demandas da escola e das comunidade do entorno, contribuindo para a diversificação e qualificação das ações oferecidas durante o final de semana.

***** O edital nº 11/MEC/SECAD/2009 tinha como intencionalidade institucionalizar o processo de adesão das IES ao Conexões de Saberes por meio da apresentação de propostas de desenvolvimento de projetos voltados para os estudantes universitários de origem popular.

***** O Programa de Educação Tutorial, de relevância acadêmica incontestável, se caracteriza historicamente pelo peso atribuído ao desempenho acadêmico dos discentes, sendo o mérito um dos critérios mais importantes para o ingresso e permanência de estudantes neste programa. A articulação entre esses dois programas acarreta mudanças substantivas para ambos, cujos efeitos em médio e longo prazo ainda é cedo para qualificar. Em curto prazo e em termos do PCS, essa nova configuração trouxe mudanças não apenas metodológicas, mas também da sua própria gestão política coletiva e organizacional que não cabe neste texto debater.

Na perspectiva privilegiada neste estudo, a universidade não é vista apenas como um lugar de produção e de transmissão de conhecimentos científicos, mas também como território e campo de pesquisa/intervenção, isto é, como “um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que se projetam no espaço” (ALBAGLI, 2004, p. 26), sobre as quais torna-se igualmente importante e urgente refletir e produzir conhecimento. Esta percepção do espaço universitário traz implicações importantes para a implementação do projeto de extensão em tela, na medida em que a universidade deixa de ser apenas o *lôcus privilegiado* da construção do olhar de fora sobre as comunidades e passa a ser um *lôcus observado* sobre o qual se projetam olhares de dentro e de fora do seu território.

Ao apostar na necessidade de se repensar a permanência com qualidade de estudantes universitários vindos de outras classes sociais, moradores de espaços populares, portadores de outras subjetividades, movidos por outros desejos para subsidiar as políticas públicas, esse projeto permitiu uma outra abertura intelectual para o enfrentamento do desafio da construção de um espaço universitário democrático. Trata-se, assim, de repensar esse desafio por meio da própria legitimação dos múltiplos saberes que se entrecruzam nas práticas cotidianas universitárias, assumindo que o reconhecimento de suas especificidades não significa nem pressupõe a afirmação de hierarquias epistemológicas e/ou de exclusões sociais.

Importa sublinhar que o entendimento de democratização das universidades públicas veiculado pelo PCS amplia essa noção na medida em que no seu desenho institucional, para além da defesa do acesso, fica evidente a importância igualmente atribuída à questão da permanência, que, por sua vez, mobilizava sentidos de conhecimento que circulam e são legitimados nas universidades. O próprio nome do projeto carrega essa preocupação que se materializa no investimento na formação acadêmica dos bolsistas desse projeto, como procuraremos evidenciar a partir da experiência do Conexões/UFRJ.

EXTENSÃO E FORMAÇÃO ACADÊMICA: QUE EFEITOS TÊM NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO DE ORIGEM POPULAR?

Apesar de todas as dificuldades encontradas já relatadas, podemos verificar que o que mais nos fortalece na caminhada é a vontade de transformar o espaço acadêmico para que o mesmo seja mais democrático. (Bolsista do PCS, oficina de textos voltada para a produção do livro Caminhadas)

A questão da formação acadêmica e política dos bolsistas representou um desafio permanente para as equipes de coordenação – nacional e locais – do Conexões de Saberes.* Afinal, desde sua criação,

[...] no Programa Conexões de Saberes, salienta-se a importância da participação efetiva do estudante de origem popular na vida universitária, na produção de conhecimento sobre sua realidade de estudo e de moradia, além da criação de condições para a transformação institucional da universidade. (MEC/ SECAD, Termo de Referência do Programa Conexões de Saberes, 2006, p. 8)

Esse desafio era proporcional aos objetivos traçados já no desenho inicial do projeto, no que se refere tanto ao perfil do seu público alvo, quanto à questão da permanência privilegiada no âmbito do mesmo. Em relação ao primeiro objetivo, importa colocar em evidência a categoria Estudante Universitário de Origem Popular (EUOP), construída em meio a intensos processos de articulação entre os coordenadores nacionais e regionais.

Com efeito, essa categoria de análise tornou-se, no âmbito do programa, uma potente chave de leitura para os processos de democratização da cultura universitária. Interessava-nos destacar aqui sua potencialidade no que diz respeito ao reconhecimento do papel desempenhado pela relação estabelecida com o conhecimento nestes processos. Entre os diferentes critérios estabelecidos para a construção dessa categoria, cabe aqui destacar, portanto, aquele que mobiliza diretamente a articulação entre sujeitos e conhecimento. Referimo-nos especificamente ao critério “escolaridade dos pais” adotado no processo de seleção desses bolsistas. Esse critério permitiu operar analiticamente com a ideia de “primeira geração universitária”, bastante fecunda se considerarmos as contribuições dos estudos da sociologia da educação que apontam os efeitos do pertencimento social e/ou do capital cultural dos estudantes na escolarização.

Nas discussões entre os formadores que participavam do PCS, assumia-se o pressuposto de que a origem socioeconômica e cultural dos EUOPs produzia efeitos significati-

* O programa oferecia aos estudantes bolsas de extensão no valor correspondente às bolsas PIBIC da época, com o intuito de apoiar a inserção desses novos sujeitos sociais na cultura universitária. No processo de formação política desenvolvido pelo Conexões, cabe destacar a importância atribuída pela coordenação geral ao Fórum de Estudantes de Origem Popular. Esse fórum, organizado pelos estudantes, articula universitários com origens sociocultural e econômica análogas, e simpatizantes, independente de sua participação nas ações do Programa Conexões de Saberes. Aos poucos, ele se constituiu como um espaço nacional de discussões e proposições políticas entre os EUOPs a respeito de questões que envolvem ingresso e permanência com qualidade na universidade, contribuindo assim para a reflexão sobre a democratização da universidade pública, de um outro lugar, ainda pouco explorado nos estudos sobre essa temática. Alguns temas receberam especial atenção nos debates realizados nesse fórum: implementação de políticas públicas de ações afirmativas; assistência estudantil; política educacional antirracista (implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08); extinção do vestibular como processo de acesso à universidade; redefinição dos conteúdos acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão; e revisão de programas federais, como reforma universitária, REUNI e PROUNI.

vos na inserção desses jovens na cultura universitária que mereciam ser considerados na elaboração de uma política de permanência. Cabe porém sublinhar que, na perspectiva defendida no/pelo Conexões, essa constatação não resultava em uma percepção negativa desses jovens estudantes, nem tampouco na adoção de estratégias de formação pautadas em lógicas compensatórias que implicam na adequação unilateral desses estudantes à cultura universitária. Esse pressuposto permitia igualmente questionar e problematizar a dimensão elitista e excludente dos currículos acadêmicos, bem como reconhecer nas leituras e experiências de mundo dos EUOPs contribuições significativas para que a cultura universitária possa pensar sobre si mesma.

Embora seja difícil negar que esses estudantes tendem a apresentar dificuldades na apropriação de determinados traços dessa cultura, o que muitas vezes tende a ser confundido com um verdadeiro “obstáculo epistemológico”, estudos sobre o desempenho de estudantes universitários têm apontado que algumas das dificuldades de aprendizagem do conhecimento acadêmico não estão necessariamente condicionadas ao pertencimento a uma determinada classe social. Análises recentes apontam que o que diferencia os estudantes universitários de classes sociais distintas é menos a natureza das dificuldades do que as estratégias mobilizadas para enfrentá-las e superá-las.

Uma das razões dessa diferenciação pode ser encontrada nos efeitos ambivalentes causados pela entrada das camadas populares em um universo representativo de uma forma de estar e significar um mundo ao qual lhes foi impedido o acesso. Como apontam os depoimentos de muitos EUOPs, a inserção na cultura universitária tende a ser compreendida como um estranhamento ambivalente, oscilando entre desejo e frustração na medida em que a experiência da conquista de ocupar um lugar que historicamente lhes foi negado é constantemente atravessada pela experiência da subalternidade, quando os fazem se sentir como intrusos em um mundo que não lhes pertence.

Desse modo, na perspectiva defendida, uma política de permanência nesse contexto implicava necessariamente no enfrentamento com questões que envolviam tanto processos de subjetivação por parte dos estudantes bolsistas do PCS quanto processos de objetivação de currículo acadêmico. Como assumir a posição de EUOP sem reforçar uma posição de subalternidade no âmbito da cultura universitária? Como positivar em meio às disputas acerca dos conhecimentos legitimados nos currículos acadêmicos a condição de origem popular? Quais são as implicações para a definição de “cultura universitária” de uma conexão entre saberes oriundos de contextos discursivos diferenciados – “cultura popular” e cultura acadêmica – e historicamente posicionados de forma hierárquica? Ou ainda, como articular em uma mesma cadeia definidora de currículo acadêmico sentidos de “cultura popular” e de “ciência”?

Essas são algumas das muitas interrogações que nos desafiavam cotidianamente na gestão pedagógica do PCS, no lugar de coordenadores e formadores, e nos impulsiona-

vam a elaborar propostas de formação que pudessem dar conta desses desafios. No caso da UFRJ,* a organização dos eixos de formação variaram ao longo do tempo, mas certas características e/ou elementos garantiram algumas permanências em meio às mudanças. Entre elas, destacamos algumas intencionalidades que se mantiveram ao longo desse período: (i) a de formação política e acadêmica voltada para o entendimento da universidade como um espaço público e de direito, portanto de formulação da crítica à própria cultura universitária; (ii) a da construção de uma relação positiva com o conhecimento científico, articulada simultaneamente à crítica à meritocracia acadêmica e à importância do estudo rigoroso; (iii) a do estabelecimento de um vínculo com os “territórios de origem” como espaço de pertencimento e objeto de investigação; (iv) a de ressignificar a escola pública como locus importante de produção e democratização da educação básica e (v) a de considerar os EUOPs como autores e produtores de conhecimento reconhecido pela comunidade acadêmica. Essas intencionalidades do PCS/UFRJ aqui resumidas traduziam o propósito de olhar para os bolsistas como sujeitos-pesquisadores e, como tais, leitores e produtores do/no mundo.

Neste estudo, selecionamos para análise um conjunto de fragmentos textuais produzidos pelos EUOPs da UFRJ que consideramos corresponderem a momentos emblemáticos das suas trajetórias de formação e que trazem à tona vestígios da relação com o conhecimento estabelecido em diferentes etapas de seus percursos formativos. Desse modo, o acervo empírico é composto por textos produzidos em quatro contextos discursivos diferentes: (i) o livro *Caminhadas de universitários de origem popular*,** produzido pelos bolsistas da UFRJ; (ii) depoimentos de bolsistas registrados em momentos de formação ao longo de sua inserção no PCS/UFRJ; (iii) depoimentos de ex-bolsistas do PCS/UFRJ produzidos durante a realização de um grupo focal que ocorreu no final de 2011 com cerca de 15 bolsistas*** para um trabalho de sistematização do próprio Conexões de Saberes da UFRJ, e (iv) um conjunto de respostas a um questionário enviado para os ex-bolsistas do PCS/UFRJ em virtude do processo de doutoramento**** de uma das autoras deste texto.

* Vale sinalizar que, na UFRJ, tivemos mais de 320 bolsistas vinculados a este projeto, distribuídos ao longo do período que teve início em 2005 e foi até o final de 2011.

** O livro *Caminhadas* (ANACLETO, 2006) foi uma iniciativa da coordenação geral do PCS com o intuito de “dar voz” aos estudantes universitários de origem popular que ingressaram no programa em todas as IES envolvidas. O processo de construção desse livro ocorreu a partir de encontros e oficinas sistemáticas sob a responsabilidade das coordenações locais, que constituíram momentos importantes do processo de produção dos relatos presentes nessa publicação.

*** Esse número corresponde aos bolsistas convidados que compareceram ao encontro.

**** O projeto de tese intitulado *Extensão universitária e a formação acadêmica: conexões possíveis nos espaços-tempos do currículo* se propõe – em diálogo com a teoria do discurso na perspectiva pós-fundacional e tendo como empiria o Programa Conexões de Saberes – a analisar a interface conhecimento acadêmico/extensão universitária no âmbito dos currículos acadêmicos de algumas das IES envolvidas nesse programa.

Essa seleção de textos se justifica na medida em que temos o interesse de focalizar alguns momentos em que a relação estabelecida com o conhecimento pelos bolsistas pode ser evidenciada. Destacamos três momentos do processo formativo dos estudantes: antes da entrada no Conexões de Saberes, o processo de formação que tiveram ao longo do Conexões, e o momento pós-Conexões, que corresponde à (re)inserção acadêmica ou profissional dos estudantes que vivenciaram a experiência do Conexões em suas trajetórias.

A leitura atenta desses depoimentos confirma a pertinência da suspeita da equipe de coordenação do PCS sobre a importância de trabalhar, como ponto de partida, a auto-estima desses estudantes. Depoimentos realizados nas oficinas de produção de texto ao longo do processo de elaboração do livro *Caminhadas* deixam transparecer a violência simbólica sofrida por esses sujeitos desde a escola, violência essa cujos efeitos na relação estabelecida com o conhecimento puderam se fazer sentir ao longo de suas trajetórias de estudante universitário.

Se tenho lembranças boas deste colégio, muitas mais são as ruins. As humilhações que sofria por parte dos funcionários, dos professores e dos próprios alunos, pois meus materiais eram sempre inferiores aos deles, e na hora da merenda era sempre constrangedor... Não era o meu mundo. Eu o odiava e ao mesmo tempo o amava. (Bolsista Conexões, Caminhadas, p. 50)

Uma das professoras repetia a todo tempo para a turma que éramos burros e que a professora anterior só podia estar embriagada quando nos passou de série, dizendo ainda que bons eram os alunos a quem ela própria tinha dado aula no ano anterior. (Bolsista Conexões, Caminhadas, p. 50)

Interessante observar, no entanto, que nesses depoimentos a escola da educação básica emerge como um objeto também de desejo e de investimento das classes populares. Em muitos depoimentos, essa fase é demarcada pela presença de familiares ou pessoas próximas com entendimento de que a escola é uma fase muito importante na vida, incentivando a permanência no espaço escolar.

[...] Sempre escutei meus pais falarem para mim e minhas irmãs que se quiséssemos uma vida melhor era para a gente estudar, por isso faziam questão do ensino nas nossas vidas, falando que era para terminarmos os estudos. (Bolsista Conexões, Caminhadas, p. 57)

Do mesmo modo e paradoxalmente, representa também o início de um percurso marcado por diferentes sentimentos e sensações ao lidar com a relação entre conhecimento na/da escola e suas experiências iniciais como estudante de origem popular.

A escola era uma válvula de escape, uma fuga, pois lá eu era e me sentia importante, na escola não importava ser branca ou preta, gorda ou magra, bonita ou feia, tudo isso ficava em segundo plano, pois na escola eu encontrava o meu paraíso. (Bolsista Conexões, Caminhadas, p. 50)

As experiências de escolarização vivenciadas pelos bolsistas marcaram de maneira decisiva os processos de subjetivação relacionados às relações estabelecidas com o conhecimento escolar e acadêmico. A mudança do olhar colocado sobre esses sujeitos se impunha, pois, como um passo importante para o deslocamento do lugar da subalternidade epistêmica que historicamente lhes tinha sido atribuído e consequentemente a reativação da possibilidade, agora na universidade, de um novo “encontro com o paraíso”. Nos depoimentos dos estudantes, o investimento do Conexões nesse deslocamento vêm à tona de forma recorrente, como por exemplo no trecho abaixo:

O mais interessante nessa pesquisa [Perfil social do estudante de origem popular] era que pela primeira vez alguém estava disposto a saber quem somos, de onde viemos e quais saberes viemos trocar com a universidade. Nesse percurso, tivemos que nos perceber autores e transformadores da nossa história e acabamos por nos conhecer como parte integrante do universo da pesquisa e ao mesmo tempo mediadores de saberes assim como agentes de mudanças internas e externas ao espaço acadêmico. (Bolsista do PCS, oficina de textos voltada para a produção do livro Caminhadas)

O processo de desqualificação e de apagamento ao longo de suas trajetórias de escolarização tende a ser tão violento que impede a percepção, por parte desses sujeitos, da dimensão coletiva da situação desigual na qual estão submersos. Nos processos de seleção para o ingresso no PCS/UFRJ eram comuns depoimentos dos estudantes nos quais suas próprias vitórias e fracassos eram analisados apenas como movimentos individuais e não como resultantes também de processos estruturais que, ao colocarem-nos em uma posição subalterna em meio às relações assimétricas de poder, reduziam consideravelmente as suas possibilidades de escolha.

Um dos grandes desafios nos processos de formação, em particular naqueles momentos diretamente relacionadas à produção do livro *Caminhadas*, consistiu justamente em deslocar essa visão individualista sintetizada na máxima do “querer é poder” sem, todavia, escorregar em um determinismo estruturalista por meio do qual a ação do sujeito é condicionada exclusivamente ao lugar ocupado pelos mesmos nas estruturas sociais. Articular narrativas individuais e coletivas que permitissem fechar ainda que provisoriamente um sentido hegemônico de EUOP passou a ser um objetivo central dos processos de formação que ocorriam no âmbito do Conexões. A fala a seguir indica que esse objetivo foi aos poucos sendo alcançado.

E como cada ser humano possui uma história, no Projeto Conexões de Saberes isso não é diferente. Percebe-se que cada bolsista, mesmo sendo todos originários de comunidades populares, teve uma trajetória diferente para chegar à universidade. O que é inegável é a semelhança existente entre as dificuldades vividas por cada um de nós. (Bolsista Conexões de Saberes, grifos nossos)

Ao longo desse processo de construção coletiva da categoria de estudante universitário de origem popular, foi sendo possível, por parte desses sujeitos, o reconhecimento de aspectos semelhantes nas trajetórias escolares e de vida que justificavam a presença deles naquele grupo apesar das suas singularidades individuais. Como aponta o depoimento que se segue:

Foi muito importante para a formação do nosso grupo de pesquisadores o período em que conhecíamos as nossas realidades tanto no espaço acadêmico quanto no espaço popular, e desta maneira nos conhecíamos uns aos outros. Além dessas reuniões tivemos contato com outros projetos da UFRJ que visavam trocar saberes com a comunidade. (Ex-bolsista, Grupo Focal)

O momento de preparação que antecede a entrada na universidade traduz igualmente as possibilidades futuras de estabelecimento de uma relação com o conhecimento acadêmico. Como já mencionado anteriormente, esses estudantes representam a primeira geração de universitários em suas famílias, e a opção por essa trajetória tem impactos importantes não apenas nas suas vidas individuais, mas também no lugar por eles ocupado no núcleo familiar. Entre as semelhanças encontradas nos depoimentos destacou-se, entre outros, o papel desempenhado por algumas redes de sociabilidade nesse momento de escolha e enfrentamento desse desafio. Para muitos, as barreiras foram superadas com muita dedicação, ajuda e incentivo dos familiares e amigos:

Quando não tinha ânimo para prosseguir nos meus estudos, as palavras e a própria presença de meus tios me levavam a ir além. (Ex-bolsista, Grupo Focal)

Meus pais sempre me apoiaram muito e hoje reconheço que, sem a ajuda deles, dificilmente conseguiria chegar aonde cheguei. Minha mãe sempre foi uma mulher lutadora e nas dificuldades assumiu a casa e supriu nossas necessidades. Meu pai me levou ao local de prova para os diferentes vestibulares que prestei na maioria das vezes. Sempre me apoiando e falando que iria dar tudo certo, que estava orando por mim. (Bolsista, oficina de textos voltada para a produção do livro Caminhadas)

Outro aspecto comum recorrente nesses depoimentos, relacionado a esse momento da trajetória, refere-se ao tom de vitória, de conquista quando se trata de falar da sua en-

trada na universidade pública, apesar de todos os percalços por eles apontados. A grande maioria se sente orgulhosa e feliz por ter vencido esta batalha, bem como seus familiares.

A inserção na cultura universitária torna-se um momento ímpar na construção da relação estabelecida com o conhecimento. Entre dificuldades objetivas e processos subjetivos de pertencimentos, a permanência no espaço universitário tornou-se um desafio cotidiano para esses estudantes.

Além das dificuldades de acesso, encontramos vários outros obstáculos no que concerne à permanência. É nítido que vivemos situações que demonstram que a universidade não está devidamente preparada para atender às necessidades de nós discentes. Se não fosse suficiente, ainda há o alto custo de manutenção dos estudos, devido ao deslocamento, alimentação e aquisição de materiais. (Bolsista Conexões de Saberes, encontro de formação)

Ao lado das dificuldades impostas pela condição financeira, eles destacam igualmente a sensação de estranhamento sentida na pele, causada pela sua presença no ambiente universitário e tão bem expressa na fala de uma das bolsistas:

A sensação que a maioria dos universitários menos favorecidos economicamente tem é a de que eles entraram em uma festa como penetras e ninguém quis servi-los, ou seja, a sensação que se tem é a de que nós não pertencemos à universidade pública e de que ela (a universidade) não foi feita para nós. (Bolsista Conexões de Saberes, encontro de formação)

Ser morador de comunidades populares e estudar em universidades públicas é ter que lutar a cada momento pelo seu espaço, é ter que mostrar quem é você, de onde vem e para o que veio. (Bolsista Conexões de Saberes, encontro de formação)

É nesse contexto que a questão da formação foi pensada e valorizada no âmbito do Conexões. A partir de alguns relatos, podemos perceber o papel exercido pelo PCS/UFRJ nas trajetórias acadêmicas desses estudantes. As oficinas de texto, as "Quintas de Diálogos",* as reuniões de estudos nos diferentes eixos de formação,** as oficinas de projetos abriram possibilidades para esses estudantes reelaborarem e potencializarem os

* Nome dado aos encontros mensais organizados pelo PCS/UFRJ com a participação de convidados para debater temas de interesse do processo de democratização da universidade pública.

** O processo de formação do Conexões na UFRJ, ao longo dos anos, se organizou em três eixos temáticos: Conexões na Escola, Conexões na Universidade e Conexões nas Comunidades Populares, em torno dos quais se organizavam as atividades de estudo.

conhecimentos, enfrentarem os desafios da escrita e leitura e, sobretudo, repensarem o seu lugar como estudantes universitários na comunidade acadêmica.

Ao longo da formação, o processo de (re)conhecimento como estudantes universitários de origem popular vai se tornando mais crítico. O tom de vitória individual cede lugar gradativamente ao da reivindicação, ao do autorreconhecimento, como um sujeito social de direitos expressa no testemunho abaixo:

Mas ainda há metas que precisam ser alcançadas, que equivalem ao pensamento dividido por todos nós bolsistas desse projeto: é preciso que os objetivos desse projeto sejam conquistados, quais sejam a democratização do acesso à universidade e a efetivação da permanência de universitários oriundos de camadas populares nesta. Só assim conseguiremos fazer com que um dos direitos sociais mais importantes, garantido em nossa Constituição Federal em seu art. 6º, seja realizado e assim possa possibilitar a efetivação de princípios que são vitais a um Estado Democrático de Direito, quais sejam a redução das desigualdades sociais e a dignidade da pessoa humana. (Bolsista Conexões de Saberes, encontro de formação)

Nesse processo de formação vai se aguçando igualmente a curiosidade epistemológica dos bolsistas, e eles assumem a autoria de textos de cunho mais acadêmico ao produzirem suas “narrativas do eu”, como o do trecho abaixo.

Com base no que foi apresentado até o momento é interessante poder observar que, dentro de um grupo com características comuns, as pessoas terminam traçando caminhos muito diferentes; mais interessante ainda é observar por que isto acontece e poder de alguma maneira interferir de forma positiva na escolha desses caminhos. É possível observar que essa escolha se dá por vários motivos e um deles é a vontade da superação de obstáculos, ou seja, apesar de todas as dificuldades, algumas pessoas preferem superar limites e vencer barreiras para alcançar o objetivo de uma vida melhor. Mas essa conquista não é tão fácil. (Bolsista Conexões de Saberes, encontro de formação)

A valorização da relação estabelecida com o conhecimento aparece de forma quase central nos discursos destes estudantes, especialmente após saírem do projeto para ocuparem outros espaços – em outros projetos de extensão, na iniciação científica ou por terminarem a graduação e irem em busca do mercado de trabalho. Ao serem questionados sobre o que destacariam na vida acadêmica após terem passado pela experiência do Conexões de Saberes, a grande maioria dos estudantes produziu relatos como, por exemplo:

Foi o Conexões que me incentivou a ser professora universitária. Aprendi que era possível ensinar e criar relações com a universidade, também falo de democratização na universidade para os meus alunos porque pude aprender no projeto. (Ex-bolsista do PCS, Grupo Focal)

Em relação ao depois, pude apreciar o que diz respeito ao saber compartilhado. A construção de saberes a partir de experiências compartilhadas nas escolas, a produção de oficinas temáticas e o choque cultural culminaram por influenciar no modo de vida e na percepção das coisas à nossa volta, compreender que nem tudo pode ser visto como problemas, mas como fortes indícios de soluções para questionamentos que venham a surgir. (Ex-bolsista do PCS, Questionário)

O aumento contínuo, gradativo e regular do número de ingressos de origem popular nas IES, em particular nas universidades públicas, coloca na pauta da agenda política universitária a necessidade e urgência de se pensar a ampliação e reinvenção de estratégias de garantia de permanência escolar voltadas para esses jovens. Identificar seu perfil, diagnosticar suas características socioculturais e econômicas, trabalhar a autoestima e contribuir para a incorporação dos EUOPs na cultura universitária por meio da qualificação crítica da relação estabelecida com o conhecimento acadêmico nos parece um caminho possível para se pensar em estratégias políticas, epistemológicas e pedagógicas que permitam reinventar possibilidades mais democráticas e menos dogmáticas de leitura de mundo (GABRIEL; MOEHLECKE, 2007, p. 7) que precisaria ser ampliado e institucionalizado.

Não pretendemos com essa afirmação preconizar ou receitar um modelo do que queremos fixar como o melhor sentido da interface formação acadêmica/extensão universitária, mas sim apontar uma possibilidade de pensar os efeitos desses processos de significação na definição de uma cultura universitária radicalmente democrática que possa ser percebida pelos jovens como “uma festa para a qual todos se sintam convidados”.