



UNICAMP

LAIS SILVEIRA FRAGA

**Extensão e transferência de conhecimento:
As Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas
Populares**

Campinas

2012



NÚMERO: 275/2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

LAIS SILVEIRA FRAGA

**EXTENSÃO E TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO:
AS INCUBADORAS TECNOLÓGICAS DE COOPERATIVAS POPULARES**

**TESE DE DOUTORADO APRESENTADA
AO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
CAMPINAS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE DOUTORA EM POLÍTICA CIENTÍFICA
E TECNOLÓGICA.**

ORIENTADOR: PROF. DR. RENATO PEIXOTO DAGNINO

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA
LAIS SILVEIRA FRAGA E ORIENTADA PELO
PROF. RENATO PEIXOTO DAGNINO.**

CAMPINAS - 2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
CÁSSIA RAQUEL DA SILVA – CRB8/5752 – BIBLIOTECA “CONRADO PASCHOALE” DO
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
UNICAMP

F842e Fraga, Lais Silveira, 1980-
Extensão e transferência de conhecimento: as incubadoras
tecnológicas de Cooperativas Populares / Lais Silveira Fraga.
- Campinas, SP.: [s.n.], 2012.

Orientador: Renato Peixoto Dagnino.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Geociências.

1. Extensão universitária. 2. Transferência de tecnologia.
3. Incubadoras de empresas. I. Dagnino, Renato Peixoto,
1948- II. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Geociências. III. Título.

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Extension and knowledge transfer: the technological incubators of
Popular Cooperatives.

Palavras-chaves em inglês:

University extension.

Transfer of technology

Business incubators

Área de concentração: PC&T – Política Científica e Tecnológica

Titulação: Doutora em Política Científica e Tecnológica.

Banca examinadora:

Renato Peixoto Dagnino (Orientador)

Ana Mercedes Sarria Icaza

Rafael de Brito Dias

Rodrigo Rodrigues da Fonseca

Valmor Schiochet

Data da defesa: 27-08-2012

Programa de Pós-graduação em: Política Científica e Tecnológica



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM
POLÍTICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

AUTORA: Laís Silveira Fraga

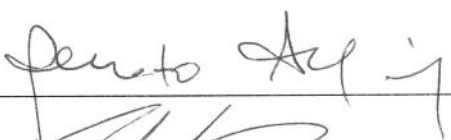
“Extensão e Transferência de Conhecimento: as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares”.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Renato Peixoto Dagnino

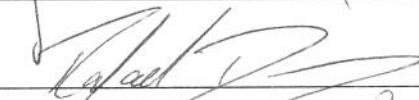
Aprovada em: 27/ 08 / 2012

EXAMINADORES:

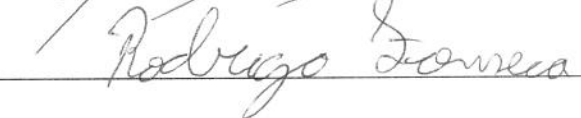
Prof. Dr. Renato Peixoto Dagnino

 - Presidente

Prof. Dr. Rafael de Brito Dias



Dr. Rodrigo Rodrigues Fonseca



Profa. Dra. Ana Mercedes Sarria Icaza



Prof. Dr. Valmor Schiochet



Campinas, 27 de agosto de 2012

À minha avó Lila (*in memoriam*).

Agradecimentos

Estes agradecimentos são sem sombra de dúvidas maiores que esta tese. Isto porque, eles representam o elo que une as peças que juntas resultam no processo de aprendizado pelo qual passei. Sem as pessoas as quais agradeço a prática e a reflexão a que me propus não seriam possíveis.

Não teriam iniciado, seguramente, se não fosse minha família. Se não fosse a inspiração da minha mãe, Maria, como exemplo e apoio onipresente. Professora desde sempre, me ensinou que o aprendizado depende muito da professora e da escola e não apenas do aluno. Não teriam se concretizado se não fosse meu pai, Edvaldo, também pelo exemplo e por me instigar à política. Não seriam constantes se meus irmãos, Jane e Ivan, não entendessem e apoiassem o que eu faço. Na minha casa sempre foi pressuposto que os pobres não são pobres porque querem ou porque não são capazes de serem ricos.

Na teriam sido tão alegres e festivas se não fossem minhas tias, tios, primos e primas.

Não teriam se tornado coletivas e cotidianas se não fossem os tantos companheiros e companheiras da ITCP/Unicamp (e são tantos e tão queridos que é difícil listar).

Não teriam se renovado se não fosse o brilho e a força da Maíra e da Júlia.

E não teriam como ponto de partida essa fé na humanidade se não fossem os ensinamentos dos trabalhadores e trabalhadoras.

Não teriam tomado o coração além do cérebro se não fosse pelos amigos Wilon, Denis, Duduca, Élcio, Hugo, Jefferson, Rogério Veiga, Luís Fernando, Tira e Marcelo e pelas amigas Daniela, Danuta, Ofelia, Tina e Tati.

Não teriam virado tese se não fosse o GAPI e meus queridos e queridas colegas: Milena, Rafael, Márcia, Rodrigo, Rogério, Carol, Ednalva, Vanessa, Alcides e Janaína. Não teriam sido possíveis sem o incentivo do parceiro Henrique.

Não teriam amadurecido se não fosse a inspiração das amigas engenheiras da UFMG (Cínthia e Jana), dos amigos do SOLTEC (Celso, Flávio, Felipe, Vini, Fernanda) e dos amigos arquitetos da Usina (Flávio, Kaya, Pedro, Sandro).

Não teriam se fortalecido se não fossem as valiosas contribuições do professor Valmor Schiochet e da professora Ana Mercedes Sarria Icaza, além de outros professores e professoras que cruzaram meu caminho com sabedoria, respeito e igualdade.

Não teriam se sustentado enquanto crítica e autocrítica se não fosse a contribuição, paciência e inspiração do meu orientador, Renato Dagnino.

Não teriam se fortalecido se não fosse o trabalho conjunto e a 'política das vísceras' com as companheiras Ioli, Bruna, Tessy e Aline.

E se não fosse pelos cuidados, apoio e debates com meu companheiro de vida, Fábio.

A todos e todas vocês, agradeço do fundo do meu coração.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

Título: Extensão e transferência de conhecimento: as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares

Resumo: A ideia de transferência de conhecimento sempre esteve presente na relação entre universidade e sociedade. Ela está na origem do termo extensão e segue presente em toda a sua trajetória histórica. A partir dessa constatação, esta tese tem como objetivo central compreender as origens e as consequências da ideia de transferência de conhecimentos na atuação das ITCPs, compreendidas na trajetória histórica da extensão do país. Reconhecidamente, a primeira ITCP surge derivada da ideia das incubadoras de empresas, mas, em cada local, elas se conformam a partir da reorganização da extensão incentivada pelo processo de redemocratização que havia passado o país, da mobilização da universidade diante do desemprego e, por fim, do aumento do financiamento no governo Lula. Esses fatores levam parte da extensão a um novo caminho que tem como centro a geração de trabalho e renda e a utopia da autogestão. Com intuito de compreender a ideia de transferência de conhecimento, dois referenciais teórico-metodológicos foram utilizados de maneira complementar: a Educação e os Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia (ESCT). No campo da educação, foram abordadas as contribuições de educadores que partem de uma reflexão teórica sobre a relação entre universidade, trabalhadores e trabalhadoras combinada com a prática educativa no âmbito da extensão. Os autores são Paulo Freire, Michel Thiollent e Orlando Fals Borda. Buscou-se compreender, por meio deles, de que maneira a ideia de transferência de conhecimento se relaciona com um tipo específico de tutela, via conhecimento, entre educandos e educadores. A partir dos ESCT, campo acadêmico multidisciplinar que surge no contexto do pós-guerra, buscou-se compreender a relação entre conhecimento tecnocientífico e o setor produtivo, principalmente, a partir da negação do modelo ofertista de conhecimento. Tendo como fundamento a assertiva de que a ciência e a tecnologia são construções sociais, aprofundou-se a crítica à ideia de transferência de conhecimento por meio de três ideias-força: o conhecimento não é neutro, o conhecimento não gera apenas benefícios para a sociedade e o conhecimento não se transfere. Por fim, com intuito de contribuir com o processo de reflexão-ação das incubadoras, apontamos algumas reflexões e sugestões para tornar viável o potencial das mesmas como aglutinadoras do processo de politização da universidade. Nesse sentido, apontamos alguns caminhos do que acreditamos ser fazer ciência (e tecnologia) politizada, como almejava Oscar Varsavsky, ou Adequação Sociotécnica com o povo, como preconiza Renato Dagnino. Nessa perspectiva, consideramos que as ITCPs como potenciais articuladoras de ações de ensino, pesquisa e extensão com vistas a produzir conhecimento e formar pessoas a partir de uma lógica para além do capital.

Palavras-chave: extensão; transferência de conhecimento; Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

Abstract: The idea of knowledge transfer has always been present in the relationship between universities and society. It is at the heart of the term 'extension' and has remained present since its inception. From this observation, this thesis aims to understand the origins and the consequences of the idea of knowledge transfer in the field of Technological Incubators of Popular Cooperatives (ITCPs) throughout the history of extension in the country. Admittedly, the first ITCP arose from the idea of enterprise incubators, but in each location, they were formed from the reorganization of the extension, encouraged by the process of democratization that Brazil had recently been through, the mobilization of universities against unemployment and, finally, the increase of funding during Lula's presidency. These factors took a part of extension in a new direction that has at its center the generation of work and income and the utopia of self-management. In order to understand the idea of knowledge transfer, two theoretical and methodological tools were used in a complementary way: *Education* and *the Social Studies of Science and Technology* (SSTS). In the field of Education, this thesis addresses the contributions of educators who have done a theoretical analysis of the relationship between universities and workers combined with educational practice in the context of extension. The authors are Paulo Freire, Michel Thiollent and Orlando Fals Borda. We sought to understand, through the aforementioned educators, how the idea of knowledge transfer relates to a specific type of tutelage, via knowledge, among learners and educators. From the SSTS, a multidisciplinary academic field that arose in the context of the post-war period, we strove to determine the relationship between techno-scientific knowledge and the productive sector, especially from the denial of the model of supply and demand of knowledge. Using as a basis the assertion that science and technology are social constructions, this body of work deepens the critique of the idea of knowledge transfer through three key points: knowledge is not neutral, knowledge does not stop at generating benefits for society and knowledge is not transferred. Finally, in order to contribute to the process of reflection-action of the incubators, we provide some suggestions so that their potential, as agglutinating of the process of politicization of the university, is viable. In this regard, we indicate some ways of what we believe politicized science (and technology) should be like, as Oscar Varsavsky aimed for, or *Sociology-technical Adequacy* with the people, as advocated by Renato Dagnino. From this perspective, we considered ITCPs as potential vehicles for teaching, research and extension in order to produce knowledge and train people beyond the logic of capital.

Keywords: extension, knowledge transfer; Technological Incubators of Popular Cooperatives.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

Título: Extensión y transferencia de conocimientos: las Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares

Resumen: La idea de la transferencia de conocimiento ha estado siempre presente en la relación entre la universidad y la sociedad. Está presente en el origen del término extensión y sigue presente en toda su trayectoria histórica. A partir de esta observación, esta tesis tiene como objetivo investigar los orígenes y consecuencias de la idea de la transferencia de conocimiento para la actuación de las Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCP), incluidos en la trayectoria histórica de la extensión del país. Es cierto que la primera ITCP surge de la idea de las incubadoras de empresas, pero en cada local ellas conformarse a partir de la reorganización de la extensión motivadas por el proceso de democratización que había pasado el país, la movilización de la universidad frente al desempleo; y por último, el aumento de la financiación en el gobierno Lula. Estos factores conducen una parte de la extensión a un nuevo camino que tiene como centro la generación de trabajo y renta y la utopía de la autogestión. Con el fin de comprender la idea de la transferencia de conocimiento, dos instrumentos teóricos y metodológicos fueron utilizados de forma complementaria: La Educación y los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (ESCT). En el campo de la educación se abordaron las contribuciones de educadores que parten de una reflexión teórica sobre la relación entre universidad, trabajadores, y trabajadoras combinado con la práctica educativa dentro de la extensión. Los autores son Paulo Freire, Thiollent Michel y Orlando Fals Borda. Hemos tratado de comprender, a través de ellos, como la idea de la transferencia de conocimiento se refiere a un tipo específico de protección, a través del conocimiento entre educandos y educadores. Desde el ESCT, campo académico multidisciplinar que surge en el contexto de la post-guerra, tratamos de entender la relación entre el conocimiento tecnocientífico y el sector productivo, sobre todo a partir de la negación de la idea de la oferta y demanda de conocimiento. Tomando como base la afirmación de que la ciencia y la tecnología son construcciones sociales, profundizase la crítica de la idea de la transferencia de conocimiento a través de tres ideas fundamentales: el conocimiento no es neutral, el conocimiento no genera solo beneficios para la sociedad y el conocimiento no se transfiere. Por último, con el fin de contribuir al proceso de reflexión-acción de las incubadoras, destacamos algunas reflexiones y sugerencias para tornar viable el potencial de las mismas como aglutinadoras del proceso de politización de la universidad. En este sentido, señalamos algunos caminos de lo que creemos ser el hacer ciencia (y tecnología) politizada, como anhelaba Oscar Varsavsky, o Adecuación Sociotécnica con el pueblo, como propone Renato Dagnino. En esta perspectiva, consideramos que las ITCPs como potenciales articuladoras de las acciones de enseñanza, investigación y extensión con el fin de producir conocimientos y capacitar personas desde una lógica más allá del capital.

Palabras clave: extensión, transferencia de conocimientos; Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1 – A história da extensão no Brasil.....	11
1.1. A origem da extensão no Brasil.....	12
1.1.1. Antecedentes: Europa, EUA e América Latina.....	12
1.1.2. A extensão no Brasil	22
1.2. O auge da mobilização: extensão para alfabetizar.....	25
1.3. Sob a ditadura: a extensão apaziguada	34
1.3.1. CRUTAC	40
1.3.2. Rondon.....	43
1.4. A extensão no período de redemocratização do país.....	49
1.5. A avalanche neoliberal	57
1.6. Considerações sobre a história da extensão.....	64
Capítulo 2 – A extensão no governo Lula e as ITCs.....	71
2.1. A extensão no governo Lula.....	71
2.2. Só distribuir alimento não era suficiente	79
2.3. A extensão para gerar trabalho e renda	84
2.3.1. Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares	96
2.4. As Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares	105
2.4.1. Metodologia de Incubação	121
2.5. Algumas considerações sobre as ITCs	137
Capítulo 3 – A ideia de transferência de conhecimento na atuação das ITCs.....	143
3.1. A contribuição dos educadores extensionistas	144
3.1.1. Paulo Freire	145
3.1.2. Orlando Fals Borda	147
3.1.3. Michel Thiollent.....	150
3.1.4. Educação como prática da liberdade.....	152
3.2. A contribuição dos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia	158
3.2.1. O conhecimento não é neutro.....	160
3.2.2. O conhecimento não gera apenas benefícios para toda a sociedade	167
3.2.3. Conhecimento não se transfere	173
3.3. Considerações sobre inadequação da ideia de transferência de conhecimento	178
3.4. E o tecnológico da ITCs?	184
Capítulo 4 – Montando o quebra-cabeça: ciência e tecnologia, extensão e autogestão.....	191
4.1. A autogestão como projeto de sociedade	192
4.2. As incubadoras e a produção de ciência e tecnologia	198
4.3. Repensando a pesquisa e o ensino.....	207
4.3.1. Pesquisa.....	207
4.3.2. Ensino.....	213
5. Considerações finais	219
Referências bibliográficas.....	227

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Ilustrações

Figura 2.1 – Áreas de atuação do projeto Universidade Aberta

Figura 3.1 – Cadeia linear de inovação

Figura 3.2 – Bandeira da Índia com o símbolo da roca de fiar

Tabelas

Tabela 2.1 – Evolução dos recursos do Proext

Tabela 2.2 – Proninc 2003 – 2010

Tabela 2.3 – Grupos incubados por segmento econômico

Quadros

Quadro 1.1 – As influências da extensão no Brasil

Quadro 1.2 – Os períodos da extensão no Brasil

Quadro 2.1 – Modalidade do Proninc 2007/2008

LISTA DE SIGLAS

CIEPE – Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão
ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais
ADS – Agência de Desenvolvimento Solidário
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes – Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANPROTEC – Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores
ANTEAG – Associação Nacional dos Trabalhadores e Empresas de Autogestão e Participação Acionária
ASA – Articulação no Semi-Árido Brasileiro
AST – Adequação Sociotécnica
BNB – Banco do Nordeste
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
CECAE – Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e Atividades Especiais
CMN – Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODAE – Coordenação de Atividades de Extensão
COEP – Comitê de Empresas Públicas no Combate à Fome e pela Vida
Concrab – Confederação de Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil
Confecom – Conselho Federal de Economia
COOTRAM – Cooperativa dos Trabalhadores Autônomos do Complexo de Manguinhos
COPPE – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia
CPC – Centro Popular de Cultura
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC – Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DIEG – Divisão de Extensão e Graduação
EES – Empreendimentos Econômicos Solidários
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ESCT – Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia
ESG – Escola Superior de Guerra
EUA – Estados Unidos da América
FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras
FBB – Fundação Banco do Brasil
FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
 FORPROEX – Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras
 IADH – Instituto de Assessoria para o Desenvolvimento Humano
 IAP – Investigação Ação Participativa
 Ibase – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
 ICCO – Organização Intereclesiástica para a Cooperação ao Desenvolvimento
 IDCP – Índice de Desenvolvimento da Cooperativa Popular
 IES – Instituição de Ensino Superior
 IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
 INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos
 ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
 ITCP – Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares
 JUC – Juventude Universitária Católica
 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 MAP – Ministério da Pesca e Aquicultura
 MCP – Movimento de Cultura Popular
 MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
 MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
 MEC – Ministério da Educação
 MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
 MINC – Ministério da Cultura
 MINTER – Ministério do Interior
 MIOL – Modelo Institucional Ofertista Linear
 MJ – Ministério da Justiça
 MNCR – Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis
 MPA – Movimento Popular de Alfabetização
 MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
 MTUR – Ministério do Turismo
 OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
 ONG – Organização Não Governamental
 PCB – Partido Comunista Brasileiro
 PCT – Política de Ciência e Tecnologia
 PET – Programa de Educação Tutorial
 PLACTS – Pensamento Latino Americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade
 PNA – Plano Nacional de Alfabetização
 PPA – Programa de Aquisição de Alimentos
 PRODAC – Produções de Arte e Cultura
 Proext – Programa de Extensão Universitária
 Proninc - Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares
 PT – Partido dos Trabalhadores
 PTEU – Plano de Trabalho de Extensão Universitária
 RENEX – Rede Nacional de Extensão
 RTS – Rede de Tecnologia Social

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEC – Serviço de Extensão Cultural
SECIS – Secretaria Nacional de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social
SEMPE – Seminário de Metodologias para Projetos de Extensão
SENAES – Secretaria Nacional de Economia Solidária
SESu – Secretaria de Ensino Superior
SIEX – Sistema de Informação de Extensão Universitária
SOLTEC – Núcleo de Solidariedade Técnica
TS – Tecnologia Social
TA – Tecnologia Apropriada
UEG – Universidade do Estado da Guanabara
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPe – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSJ – Universidade Federal de São João del Rei
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNEB – Universidade Federal do Ceará
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS – Universidade do Vale dos Sinos
UP – Universidades Populares
USAID - United States Agency for International Development
USP – Universidade de São Paulo

Introdução

A ideia de transferência de conhecimento sempre esteve presente na relação entre universidade e sociedade. A noção de que a universidade deveria oferecer às classes populares o conhecimento que produzia está na origem do termo extensão, na Inglaterra, no século XIX e segue presente em toda a sua trajetória histórica até os dias de hoje. Essa ideia é concebida e praticada por aqueles que julgam que a universidade tem a 'função social' de contribuir para a melhoria das condições de vida das pessoas que não a frequentam.

Ela se apresenta, ao longo da história, a partir de diferentes expressões: ilustrar as massas, expor a ciência ao povo, difusão cultural, utilizar o conhecimento produzido pela universidade, socialização da cultura, difusão do saber acadêmico, elevar o nível de cultura geral do povo, homogeneização cultural, levar os saberes ao povo, levar a universidade à classe dominada, elevação do nível cultural do povo preparando-o para a vida e para o trabalho, estender a universidade à comunidade, estender à comunidade a atividade de ensino e o resultado da pesquisa, integração cultural, estender a universidade ou o conhecimento à sociedade, transmissão do saber, transmissão de conhecimento¹.

Mas a ideia central é sempre a mesma: de que as classes populares, ao terem acesso ao conhecimento, poderiam superar as mazelas que enfrentam. Assim, o conhecimento seria o remédio para os males que enfrentam. A transferência de conhecimento seria um processo educativo e a educação o caminho para garantir o acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. Nessa perspectiva, a extensão seria o processo educativo de transferência do conhecimento produzido pela universidade às pessoas que a ela não tiveram acesso.

A definição de extensão, porém, foi alvo de acalorados debates ao longo de sua história. No Brasil, a definição mais amplamente adotada é a concebida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex) em 1987

1 Essas expressões foram coletadas na revisão bibliográfica realizada nesta tese, tanto na literatura sobre extensão, quanto sobre as incubadoras.

a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados – acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (GARRAFA, 1989, p. 109 *apud* TAVARES, 1997, p. 125).

Da ideia da 'função social' da universidade, contudo, surgem projetos e programas de extensão muito variados. A partir de dos anos 1990, foi necessário adjetivar o termo extensão e as atividades inspiradas na definição do Forproex passaram a ser chamadas de extensão comunitária, em oposição, principalmente, aos cursos de extensão pagos e às atividades extensionistas entre universidade e empresa.

Por outro lado, a ideia de 'função social' ou de terceira função, evidencia que esses projetos tiveram e têm em comum o fato de estarem aliadas das outras funções da universidade: formar pessoas (ensino) e produzir conhecimento (pesquisa). A terceira função somada às outras duas formaria o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Ainda assim, essa distância entre a extensão e as outras duas funções da universidade fez com que fosse considerada como o 'primo pobre' do ensino e da pesquisa, principalmente, em relação à sua institucionalização e ao seu financiamento. Da atuação para que ela se tornasse estruturante da universidade, surgem reflexões e questionamentos profundos: existe de fato essa terceira função? Não seria ela apenas uma maneira de manter o ensino e a pesquisa apartados das classes populares? Ainda assim, podemos, estrategicamente, ocupar o espaço da extensão para pensar e praticar uma universidade popular? Esta tese foi escrita sob a inspiração dessas questões.

O objeto desta tese é a extensão inspirada na definição do Forproex, isto é, a extensão comunitária. E é essa prática extensionista que consideramos ser uma fonte de reflexão necessária para conceber uma alternativa à universidade elitista e conservadora. O que lhe é específico, em relação a outros espaços de atuação, é o fato daqueles que estão na extensão não se contentarem com uma atuação política desconectada da prática universitária. Parece-nos que os extensionistas buscam colocar em prática os discursos que proclamam. São o que Oscar Varsavsky chamaria de científicos militantes².

Seria equivocado afirmar que todos os extensionistas são assim. Mas, da mesma maneira, também o é dizer que aqueles que “carregam o piano” da extensão não têm projeto de longo prazo e estratégia de atuação. A extensão, a nosso ver, sempre foi uma trincheira de luta.

E é sob essas questões que esta tese se propõe a refletir sobre um projeto extensionista específico: as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCP). Elas surgem a partir de 1995, em uma conjuntura bastante particular do nosso país, quando parte da extensão universitária, diante de um contexto de altos índices de desemprego, se volta para o mundo do trabalho. Passados dezessete anos, o fenômeno cresceu significativamente e, atualmente, existem mais de uma centena de incubadoras pelo país.

Simplificando, as ITCPs são grupos de professores, professoras, estudantes, funcionários e funcionárias que atuam com grupos populares, organizados juridicamente em cooperativas, associações ou grupos informais, geralmente inseridos na Economia Solidária, com intuito de assessorá-los em suas atividades de produção, comercialização e de organização política.

Reconhecidamente, a primeira ITCP surge derivada da ideia das incubadoras de empresas. Porém as novas incubadoras se conformam a partir da reorganização da extensão incentivada pelo processo de redemocratização que havia passado o país, da mobilização de uma parcela da universidade diante do desemprego e da miséria e, por fim, do aumento do financiamento no governo Lula para esse fim. Esses três fatores levam parte da extensão a um novo caminho que tem como centro a geração de trabalho e renda e a utopia da autogestão. Ainda assim, a influência

2 Essa ideia será retomada ao longo desta tese. Brevemente, estes seriam os cientistas que unem militância e fazer acadêmico, modificando ambos.

das incubadoras de empresas parece manter-se, principalmente, no seu caráter ofertista em relação ao conhecimento.

A partir dessa constatação, esta tese tem como objetivo central compreender as origens e as consequências da ideia de transferência de conhecimentos na atuação das ITCPs, compreendidas na trajetória histórica da extensão do país.

Aspectos Metodológicos

Coerente com o contexto no qual surge a questão acima exposta: o da busca pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela aproximação da universidade às necessidades populares, esta tese adota um propósito normativo. Para dar conta desse desafio, seguimos um caminho que inclui os momentos de descrição, explicação e prescrição.

Inicialmente, em uma etapa histórica, traçamos a trajetória da extensão considerando como eixo de análise o papel dos professores³, dos estudantes e do governo federal em cada um dos seis períodos analisados. Em cada um deles, buscamos reconstruir o contexto no qual a extensão se encontrava e as modificações ocorridas a partir da ação dos atores anteriormente citados. A análise da extensão a partir desses atores aparece reiteradamente na literatura sobre extensão e nos pareceu adequada para a análise proposta nesta tese. No entanto, como ficou evidente no decorrer da pesquisa, o ator comunidade, trabalhadores e trabalhadoras ou movimentos sociais também se mostrou necessário para compreender a extensão, embora tenha sido deixado de lado pela maior parte da literatura sobre o tema. O passo seguinte foi reconstituir o surgimento das incubadoras e elaborar a caracterização das mesmas nos dias atuais.

3 Buscamos nesta tese, na medida do possível, explicitar ambos os gêneros na escrita, por estarmos de acordo com a reflexão que faz Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança*: “‘Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída’. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: ‘Quando falo homem, a mulher está incluída’. (...) Daquela data até hoje me refiro sempre a *mulher e homem* ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista” (FREIRE, 1997, p. 35). Em alguns trechos, no entanto, não encontramos maneiras dentro da linguagem formal para tal.

Para ambos os passos, realizamos duas formas de coleta de informações: revisão da literatura e análise documental. Realizamos uma revisão bibliográfica que incluiu a revisão de periódicos sobre extensão, busca de publicações elaboradas pelas incubadoras, textos disponibilizados pelas mesmas em seus *sites*, teses e dissertações produzidas por seus formadores e artigos apresentados nos Congressos da Rede de ITCPs. A seleção dos materiais utilizados seguiu o critério de serem textos que buscavam refletir sobre as próprias incubadoras, a partir de temas como histórico, metodologia, limites e possibilidades. O recorte temporal para análise das incubadoras foi entre os anos de 2003 e 2010, muito embora tenha sido necessário reconstruir o surgimento das mesmas a partir de 1995.

Em relação à história da extensão, analisamos documentos produzidos pelos diferentes projetos existentes (a exemplo dos CRUTACs e do Projeto Rondon), documentos elaborados pelo governo federal em diferentes momentos (como leis e relatórios) e os documentos produzidos pelo Forproex, principal representante docente na extensão. Já a revisão bibliográfica foi organizada por meio do cruzamento entre período histórico e as categorias: contexto histórico; papel dos atores (estudantes, professores e governo federal); relação com ensino e pesquisa; e relação com a produção de conhecimento.

Para a caracterização das incubadoras e suas redes, foram utilizadas as duas avaliações encomendadas pelo Comitê Gestor do Programa Nacional de Incubadoras (PRONINC) em 2007 e 2011⁴ e os documentos produzidos pelas duas redes de incubadoras (Rede Universitária de ITCPs e Unitrabalho). Já a revisão da literatura partiu de categorias mais específicas levantadas concomitantemente com as leituras: conjuntura dos anos 1990, desemprego e redemocratização; história e surgimento da ITCP/UFRJ; surgimento de outras incubadoras; surgimento e conformação das redes de ITCP; Programa nacional de incubadoras; caracterização das ITCPs (relação ensino, pesquisa e extensão, democracia interna, financiamento para os grupos populares, etc); principais referências teóricas dos escritos sobre as ITCPs; metodologia de incubação (Educação Popular, relação com o conhecimento, autogestão); papel dos estudantes e professores; e concepção de extensão.

4 Data de publicação das avaliações.

A partir de todas essas categorias saltou aos olhos a presença da ideia de transferência de conhecimento na trajetória da extensão no país e nas ITCPs, principalmente no seu surgimento e na descrição de sua metodologia. Assim, buscamos observar de que maneira esta ideia se apresentava em cada um dos períodos considerados, destacando também as críticas elaboradas sobre o tema.

Após essa etapa histórica, partimos para uma etapa teórica, que possibilitou o momento explicativo da tese. Essa tarefa consistiu na busca por compreender os fundamentos e implicações da ideia de transferência de conhecimento a partir de dois referenciais teórico-metodológicos: a Educação e os Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia (ESCT). No campo da educação, partimos de um recorte bastante específico que denominamos educadores-extensionistas. São educadores que partem de uma reflexão teórica sobre a relação entre universidade, trabalhadores e trabalhadoras combinada com a prática educativa no âmbito da extensão. Os autores utilizados são Paulo Freire, Michel Thiollent e Orlando Fals Borda, todos pensadores com referencial latinoamericano, críticos da ideia de transferência de conhecimento e defensores da educação como prática da liberdade. Buscamos compreender, por meio deles, de que maneira a ideia de transferência de conhecimento se relaciona com um tipo específico de tutela, via conhecimento, entre educandos e educadores.

Já a partir dos ESCT, campo acadêmico multidisciplinar que surge no contexto do pós-guerra, buscou-se compreender a relação entre conhecimento tecnocientífico e o setor produtivo, principalmente, a partir da negação da ideia de oferta e demanda de conhecimento. Por termos como objeto de análise um programa de extensão que trabalha com um setor produtivo alternativo à empresa (ponto de partida de boa parte dos ESCT), foi necessário também aprofundar a ideia da não neutralidade do conhecimento tecnocientífico.

Assim, tendo como fundamento a assertiva de que a ciência e a tecnologia são construções sociais, aprofundamos a crítica à ideia de transferência de conhecimento aglutinando as contribuições dos ESCT em torno de três ideias-força: o conhecimento não é neutro, o conhecimento não gera apenas benefícios para a sociedade e o conhecimento não se transfere.

Por fim, no momento prescritivo, com intuito de contribuir com a reflexão-ação das incubadoras, destacamos, a partir da ideia do inédito viável de Paulo Freire, o potencial das mesmas como aglutinadoras do processo de politização da universidade. Nesse sentido, apontamos alguns caminhos do que acreditamos ser fazer ciência (e tecnologia) politizada, como almejava Oscar Varsavsky, ou Adequação Sociotécnica com o povo, como preconiza Renato Dagnino. As propostas estão organizadas em três campos de ação: as incubadoras e a produção de ciência e tecnologia; ensino e pesquisa; e tecnologia social e política científica e tecnológica.

Destacamos que a pergunta central da tese surge após a escolha do objeto. Ao buscar compreender a extensão no país e as incubadoras a partir dos ESCT e principalmente da negação da suposta neutralidade científica e determinismo tecnológico, contribuições do programa de pós-graduação na qual a autora se insere, ficou evidente como a ideia de transferência de conhecimento estava presente tanto na ação extensionista quanto nas incubadoras e a relevância de se enfrentar esse tema. Nesse sentido, a contribuição desta pesquisadora e do campo dos ESCT à reflexão das incubadoras se mostrou pertinente. Foi então que aguçamos o olhar tanto na revisão bibliográfica quanto na análise documental para o tema, buscando elementos que a) evidenciasse a presença da ideia de transferência de conhecimento na prática extensionista e das incubadoras e b) trouxessem possibilidades de crítica e de construção de alternativas à atuação a partir de uma visão socialmente referenciada da ciência e da tecnologia. Nessa perspectiva, esta tese não é apenas sobre extensão, mas sobre a relação entre extensão e ciência e tecnologia.

Outra observação necessária a ser feita é a contribuição da autora como formadora da ITCP/Unicamp por quase sete anos. Portanto, para além da revisão bibliográfica e análise documental, em alguma medida, esta tese conta com a observação participante da autora sobre o tema.

Motivação

Esta tese segue as trilhas da experiência de uma estudante, pesquisadora e extensionista que buscou por cerca de treze anos os descaminhos de uma prática coerente com as teorias radicais e transformadoras com as quais teve contato e que, na medida do possível, contribuiu para construir. Parte, portanto, de um imenso aprendizado e de uma profunda (e sofrida) autocrítica. Este caminho é iniciado ainda na graduação em engenharia de alimentos, como uma estranha fora do ninho, preocupada com a fome e o meio ambiente, no trabalho como representante discente e na extensão, ainda sem projeto, de contar história para crianças da periferia.

Talvez pela sorte de chegar à universidade e encontrar diversos projetos de extensão ativos (e tendo, portanto, a possibilidade de escolher e de passar por dois ou três antes de se encontrar), talvez pela indignação que trazia desde pequena e ensinada de berço de que todos eram iguais e serem tratados de maneira diferente não era justo, a extensão pareceu o único caminho universitário possível. Já formada, essa estudante que não queria trabalhar em uma grande indústria que produzia alimentos que ela não consumia, encontrou um espaço de atuação diferente dos outros projetos com os quais já tinha se envolvido: a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares. A principal diferença, inicialmente, foi a possibilidade de atuar como engenheira dentro de um projeto de extensão.

Mas o tempo foi passando e participar de um coletivo autogerido trouxe à tona possibilidades nunca antes pensadas. Quer dizer que, entre ser de direita e lutar pela tomada do poder, via partido (eleitoral), existem alternativas? Sim, existem. E desde então foi isso que a extensão se tornou: uma atividade política com projeto de longo prazo, com intenção declarada de buscar caminhos de superar essa sociedade tão injusta. Essa busca, porém, sempre buscou aliar utopia e realidade concreta. Sempre foi um espaço de experimentação do projeto que almejávamos. Um projeto de experimentação da esperança.

Paralelo a esse caminho, a pesquisa sempre acolheu essa pesquisadora extensionista mesmo com suas evidentes limitações de engenheira que 'deixou' de ler e estudar por cinco anos. É bem verdade que o grupo de pesquisa que esta pesquisadora fez parte, seu coordenador e seus integrantes nunca foram quaisquer um. Foram também escolhidos. E novamente possibilidades

inimagináveis foram abertas. Quer dizer que a partir dessa indignação se pode também fazer ciência? Sim, pode. A ciência não é neutra. E seguimos por esse caminho estudando, escrevendo e aprendendo a ensinar. Foi um caminho de fortalecimento da indignação, de buscar fundamentos para os questionamentos que até então eram rechaçados pelo incômodo que geravam. Nas palavras de um dos professores da engenharia de alimentos, o caminho trilhado foi o de encontrar o que fazer com a raiva sentida diante desse mundo.

Por isso, esta tese se permite, para além das revisões bibliográficas, reconstituições históricas e análises realizadas, ser propositiva. As propostas são resultado, principalmente, da trajetória de pesquisadora-extensionista e de engenheira-educadora nos últimos anos e, portanto, podem ser consideradas como concebidas e constantemente revisadas em âmbito coletivo, seja do GAPI, nosso grupo de pesquisa, seja na ITCP/Unicamp.

O cerne das propostas esta na ideia de transformação da universidade como um todo aliada à urgente busca por alternativas. Por isso, nos propusemos a sistematizar essas propostas e colocá-las à prova de outros autores, autoras e atores que se interessem em dialogar com o tema. Nesse sentido, as propostas se configuram muito mais como uma proposta de agenda de debate do que de recomendações.

Estrutura da tese

A tese está estruturada em quatro capítulos. No primeiro deles, traçamos a história da extensão no país, desde suas primeiras experiências dispersas e fragmentadas, passando pela auge de criatividade e engajamento durante o período pré-golpe de 1964, pelo controle dos militares durante a ditadura, pelo processo de redemocratização do país e pela avalanche neoliberal do Universidade Solidária.

No segundo capítulo, seguindo a trajetória da extensão, abordamos a extensão no governo Lula, com destaque para o Programa de Extensão Universitária (Proext). Em seguida, apresentamos o objeto de análise: as ITCPs, descrevendo sua trajetória de surgimento, suas principais características, os aspectos metodológicos e o Programa Nacional de Incubadoras (Proninc).

O terceiro capítulo, com intuito de aprofundar a compreensão acerca da ideia de transferência de conhecimento, está dividido em três partes: as contribuições dos educadores extensionistas, os Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia e por fim, uma terceira questão que busca relacionar às seções anteriores ao caso específico das ITCsPs.

Por fim, no quarto e último capítulo, discutimos algumas possibilidades para as Incubadoras. Nele construímos algumas proposições com vistas à politização da universidade, tendo as ITCsPs como potencial articuladora de ações de ensino, pesquisa e extensão com vistas a produzir conhecimento e formar pessoas a partir de uma lógica para além do capital.

Capítulo 1 – A história da extensão no Brasil

Esta tese é um estudo sobre as atividades de extensão realizadas nas universidades brasileiras. O que nos interessa não são apenas as reflexões acerca do tema, mas também as práticas e a atuação dos atores⁵ ao longo da história da extensão no país.

Os principais atores da extensão são, tradicionalmente, docentes, discentes e o governo federal. Em cada momento da história, esses grupos podem ser representados por entidades, órgãos ou pela atuação dispersa de professores, estudantes e gestores públicos. É preciso compreender, no entanto, essa história como uma trajetória, não linear, na qual os principais fatos, as políticas e as reflexões se relacionam com o que foi a extensão anteriormente negando ou reforçando determinadas práticas, extensionistas e universitárias.

Tendo como objetivo compreender as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares dentro dessa trajetória, reconstruímos a história da extensão no Brasil neste primeiro capítulo. O que faremos a seguir é uma retomada dessa história tendo como preocupação central a maneira pela qual a extensão lidou com o conhecimento e, especificamente, com a ideia de transferência de conhecimento.

A seguir abordaremos os cinco períodos da história da extensão brasileira buscando compreender a continuidade e/ou descontinuidade entre os mesmos. Além disso, destacamos os atores com maior importância em cada período, seus projetos políticos e as críticas que receberam na época ou posteriormente.

5 Entendemos como atores não apenas indivíduos, mas também grupos sociais. A ideia não é individualizar, mas sim considerar sujeitos coletivos e individuais no fazer da história. Nesse sentido, o termo ator não se refere ao termo adotado pela Teoria da Representação Social, mas sim compreendido dentro da ação coletiva, inserida nos conflitos sociais existentes.

1.1. A origem da extensão no Brasil

1.1.1. Antecedentes: Europa, EUA e América Latina

Alguns autores colocam a origem do termo 'extensão' na Inglaterra do século XIX. Nessa época, segundo Fagundes (1986), a universidade inglesa, no contexto da Revolução Industrial, é forçada a diversificar sua atuação, dando origem à extensão como atividade institucional. Paiva (1974) também localiza a origem do termo na Inglaterra e afirma que ela surge com objetivo de difundir a cultura e oferecer oportunidades de educação continuada à população adulta que não se encontrava na universidade. Já Carneiro (1985) é mais taxativo ao dizer que a extensão é produto da Revolução Industrial inglesa e tinha como fundamento a educação de adultos operários fora da jornada de trabalho.

Ireland (2002) relata o surgimento da extensão na Inglaterra:

Em 1867, James Stuart, um jovem professor (...) da Universidade de Cambridge, foi convidado, pelo Conselho para a Promoção de Educação Superior para Mulheres do Norte da Inglaterra (...), a proferir quatro conjuntos de palestras nas cidades de Leeds, Liverpool, Sheffield e Manchester. (...) Assim, nasceu o movimento que se tornou inicialmente conhecido na Grã-Bretanha como 'extensão universitária' (IRELAND, 2002, p. 49).

O autor aponta que as demandas originais dos trabalhadores eram relacionadas com a teoria e métodos de educação, mas que Stuart decidiu discorrer sobre a História da Astronomia. Com isso, destaca o autor, a demanda por educação estava sendo atendida, mas a universidade se reservou o direito de decidir o que seria ensinado. Segundo Kelly (1970 *apud* IRELAND, 2002), esses cursos eram todos pagos e um curso típico custava o equivalente ao salário de uma semana de um trabalhador, fato que inviabilizou a participação de um grande número de trabalhadores.

Embora seja consenso na literatura o tema do surgimento da extensão na Inglaterra, e de fato não encontramos referências anteriores nem contemporâneas à experiência inglesa, em outros lugares do mundo, há registros de atividades semelhantes (da universidade se voltar para as massas

marginalizadas) que não receberam essa denominação. Um exemplo disso são as experiências no Canadá, nas universidades de Alberta e de *St Francis Xavier*, no início do século XX. São experiências com comunidades de pescadores e suas famílias e com mineiros de carvão e siderúrgicos, nas quais eram promovidas reuniões de massa e grupos de estudo para debater os problemas da comunidade e aprender através de ação econômica em sociedades de crédito e cooperativas (PEERS, 1972: 267 *apud* IRELAND, 2002).

Para além do surgimento do termo 'extensão', um dos marcos iniciais desse primeiro período da história da extensão foi a criação das chamadas Universidades Populares (UP). Existentes em diversos países, inclusive na América Latina, as UPs surgiram a partir do descontentamento daqueles que estavam nas universidades, mas também daqueles que estavam fora dela, reivindicando o acesso que lhes era negado. Nesse período, a extensão se resumia a cursos livres, abertos à população em geral, com temas variados.

As Universidades Populares surgem no século XIX na Europa a partir do esforço autônomo de intelectuais, com uma clara intenção de ilustrar as populações que não tinham acesso à universidade. Outras expressões utilizadas para caracterizar a ação foram 'conscientizar as massas' e 'aumento do nível cultural do povo' (GURGEL, 1986).

A ideia da UP⁶ na Europa era tida como um meio provisório para desenvolver uma atividade externa sem compromisso com o sistema universitário e que manifestavam a vontade dos universitários de se colocar a serviço da classe trabalhadora a partir de relações pedagógicas não convencionais. Ainda assim, eram experiências reconhecidas, com docentes profissionais expondo a ciência ao povo (THIOLLETN, 1998). Por essa, característica, afirma Thiollent (1998), foram criticadas por Gramsci por serem marcadas pela ausência de uma relação orgânica com os trabalhadores.

Outra influência a ser considerada na história da extensão foram os *Land Grant Colleges*, nos EUA, que tinham como objetivo central dar assistência técnica aos agricultores. Essas experiências, segundo Carneiro (1985), se organizavam a partir da ideia de desenvolvimento

6 O autor se refere às experiências de UP na França nos anos 1960 e afirma que em 1968 houve outra onda de UPs na França, influenciada pelas experiências prévias na Alemanha.

comunitário, baseada na autonomia e voluntariado. Dessa ideia, decorreria, segundo o autor, a extensão como um

conjunto de ações sociocomunitárias voltadas para a produção de benefícios coletivos (...) oriundas de um voluntariado [que] se exercitam em etapas que vão da identificação do problema à descoberta de alternativas comunitárias de solução, tendo, sempre, em vista a melhoria das condições locais de vida (CARNEIRO, 1985, p. 29)

Segundo Singer (2001), as universidades dos EUA, por terem características distintas das europeias, não hesitavam em atender demandas dos governos e das empresas, pois "precisavam provar sua utilidade e mostrar que mereciam apoio ao iniciar novos cursos de estudo e pesquisa, bem como ao 'vender' adequadamente seus serviços" (BEN-DAVID, 1971: 213 *apud* SINGER, 2001).

A partir da influência estadunidense, surge a ideia de extensão como prestação de serviço (GURGEL, 1986)⁷ e, no Brasil, temos como marco a criação da Escola Superior de Agricultura Veterinária de Viçosa, em 1926. Gurgel (1986) afirma que a influência, nesse momento ainda inicial, voltaria com força na história da extensão brasileira. Algumas das características que se tornarão evidentes é o seu caráter modernizador e a regionalização das universidades (quando os cursos oferecidos como extensão se tornavam permanentes nas regiões atendidas). Outra característica dessa influência, de acordo com Botomé (1996) é a ideia de utilização do conhecimento produzido na universidade.

Em relação às 'duas influências' consideradas pela maioria dos autores que abordam o surgimento da extensão no Brasil, julgamos necessário incluir a influência latinoamericana. Embora a origem das Universidades Populares seja atribuída à Europa, as experiências latinoamericanas adquirem contornos e características próprias, como afirmaram Mariátegui (1975) e Bernheim (1978) *apud* GURGEL (1986). É a partir dessa perspectiva que incluímos as ideias sintetizadas no Manifesto de Córdoba como marco na origem da extensão no Brasil. Nesse sentido, sugerimos que há não

7 Sobre o surgimento da modelo extensionista dos EUA, ver GURGEL (1986), capítulo 3.

duas, mas três influências na configuração da extensão no país: europeia, estadunidense e latinoamericana, sendo esta última ligada especificamente à atuação estudantil.

Na América Latina, com diferenças significativas em relação à experiência europeia, diversas UPs surgiram na mesma época, como afirma Paiva (1974)

a extensão universitária latinoamericana tratará de desenvolver não somente atividades dirigidas à difusão cultural e à ampliação das oportunidades de educação continuada em geral, mas também e, principalmente, organizará programas de educação básica das massas e de desenvolvimento de comunidades rurais, incluindo atividades assistenciais.” (PAIVA, 1974, p. 68, tradução livre).

As experiências como a Universidade Popular Mexicana (1912), a Universidade Popular Lastarria (1918) no Chile, as Universidades Populares González Prada (1922) no Peru, a Universidade Popular José Martí⁸ (1923) em Cuba mostram algumas das características particulares da experiência latinoamericana.

Sobre a UP peruana, Portantiero (1978) afirma que a mesma era governada pelos estudantes e que todas as resoluções deviam ser ratificadas em uma assembleia geral dos mesmos. O autor também afirma que o lema da experiência era “la universidad popular no tiene otro dogma que la justicia social” (PORTANTIERO, 1978, p. 79).

Em relação à experiência cubana, a principal diferença em relação à experiência peruana é que os trabalhadores eram tidos como vanguarda e, portanto, os estudantes tinham uma função subordinada em relação a eles. Essa será uma questão recorrente na extensão. As experiências latinoamericanas mostram as diferentes compreensões sobre a aliança trabalhador-estudante. No entanto, todas parecem ecoar de um momento na história de luta e contestação. Inspirados pela Reforma de Córdoba (1918), os intelectuais ligados às Universidades Populares eram também os líderes estudantis que lutavam lado a lado com os operários, com destaque para José Carlos

8 Essa universidade popular foi fechada em 1927 considerada um perigoso foco comunista. Segundo Novaes (2012), ela era dirigida pelos trabalhadores.

Mariátegui e Haya de la Torre, no Peru, e José Mella⁹ em Cuba (NOVAES, 2012, p. 200). Segundo Portantiero (1978), essas diversas experiências darão origem ao marxismo latinoamericano e, especificamente, Haya de la Torre e outros estudantes no Peru são os responsáveis por construir o primeiro partido nacional-popular do continente.

Ainda sobre as Universidades Populares, Mariátegui (1975) afirma que elas surgiram no calor da Reforma da Córdoba e iam além da reivindicação de aumento do número de vagas na universidades. O autor afirma que elas se tornaram realidade em toda a América Latina, em visível simultaneidade com o movimento estudantil.

Assim, podemos afirmar que as Universidades Populares latinoamericanas têm como característica central a aliança trabalhador-estudante, como destaca González apud Caldelari (2003)

Desde o primeiro momento, o trabalhador esteve ao lado do estudante, encorajando-o com sua presença, apoiando-o com suas armas de luta. Em seguida esta aproximação se tornou uma íntima vinculação. Os grêmios iam à greve para ajudar a campanha dos estudantes e os últimos faziam o mesmo com os trabalhadores, entrando como em sua casa nos locais de trabalho dos proletários (GONZÁLEZ *apud* CALDELARI, 2003, p. 39).

Mas é o movimento reformista de Córdoba que ficará marcado na história da universidade latinoamericana. Pois, segundo Bernheim *apud* Gurgel (1986), é a partir dele que a missão social da universidade passou a constar efetivamente no discurso oficial e nas propostas da universidade. Nessa perspectiva, essa experiência contribui para a conformação da identidade da universidade latinoamericana que assume a extensão como um dos seus componentes, algo que não se propõe ou permanece inédita em universidades de outras regiões do mundo.

Para descrever os principais pontos da Reforma, Mariátegui apresenta os princípios dos núcleos estudantis em diversos países, dando o sentido latinoamericano da mesma

9 Mella disse que os estudantes deveriam “hermanarse los hombres de trabajo para fomentar una nueva sociedad libre de parásitos y tiranos, donde nadie viva sino en virtud del próprio esfuerzo” (PORTANTIERO, 1978, 65).

Quais são os postulados e proposições fundamentais da Reforma? O congresso Internacional de Estudantes, realizado no México, em 1921, defendeu: 1º a participação dos estudantes na direção das universidades; 2º a implantação da docência livre e assistência livre. Os estudantes do Chile aderiram aos seguintes princípios: 1º Autonomia da universidade (...); 2º reforma do sistema docente, estabelecendo-se a docência livre e, por via de consequência, a assistência livre dos alunos às cátedras, de forma que, caso haja dois professores para a mesma matéria, caberá aos alunos escolher livremente a primazia do melhor; 3º revisão dos métodos e do conteúdo do ensino e 4º extensão universitária, utilizada como meio de vincular a universidade com a vida social. Os estudantes de Cuba concretizaram, em 1923, nesta fórmula, suas reivindicações: a) uma verdadeira democracia universitária; b) uma verdadeira renovação pedagógica e científica; c) uma verdadeira popularização do ensino. Os estudantes da Colômbia reclamaram, em seu programa de 1924, a organização da Universidade sobre bases de independência, de participação dos estudantes na sua direção e de novo método de trabalho (...). Os estudantes de vanguarda da Universidade de Lima (...) sustentaram em 1926, as seguintes plataformas: defesa da autonomia das universidades; participação dos estudantes na direção e orientação das universidades ou escolas especiais; estudantes com direito a voto na eleição de reitores das universidades; renovação dos métodos pedagógicos; voto simbólico dos estudantes na provisão de cátedras; incorporação de valores extra-curriculares à Universidade; socialização da cultura; universidades populares, etc. (...) Estes [os princípios sustentados pelos estudantes argentinos], aliás, em largas pinceladas, são os mesmos que proclamam os estudantes das demais universidades latinoamericanas (MARIÁTEGUI, 1975, p.89-90).

Além desse relato de Mariátegui, o livro de Juan Carlos Portantiero, de 1978, nos ajuda a entender o ocorrido na Universidade Nacional de Córdoba naquele ano a partir da perspectiva de ação dos estudantes. O autor situa a faísca da renovação na mobilização estudantil principalmente contra o sistema de provisão de cátedras na época. Começaram as assembleias dos diretórios de medicina e engenharia e delas sai a decisão de entrar em greve se as autoridades não atendessem suas reivindicações. Posteriormente o diretório de Direito se une aos outros dois e surge o comitê Pró-reforma. As autoridades ignoram a mobilização estudantil e os alunos fazem a primeira de muitas grandes marchas que realizariam daí em diante. Nesse período, os estudantes estavam de

férias e, na volta às aulas, nem um só aluno compareceu. A partir daí, se inicia uma longa trajetória de negociação entre alunos e docentes, com algumas intervenções do governo federal a favor dos alunos. Houve a aceitação da intervenção na universidade e na reforma do seu estatuto, mas a participação dos estudantes no governo da universidade não foi aceita.

A reforma teve três fases: na primeira, havia uma aliança entre estudantes, jovens professores e graduados liberais. Já na segunda, houve eleição com contundente influência externa dos estudantes. Na terceira etapa, há eleição para reitor na universidade e o candidato apoiado pelos estudantes é derrotado. Inicia-se, então, o momento culminante do movimento, no qual a débil aliança entre estudantes e professores é rompida. Surge então a percepção, por parte dos estudantes, que os professores eram incapazes de propiciar uma mudança radical na vida universitária o que desencadeia a consigna do governo tripartite (professores, estudantes e graduados) e paritário. Após um violento episódio, os estudantes novamente declaram greve geral e convocam os estudantes argentinos a se mobilizarem. Nesse período surge o apoio de sindicatos e partidos de esquerda e se torna evidente o ideário latinoamericano do movimento

hacia fines de julio de 1918 el movimiento estudiantil había llegado a dar pasos impensados meses antes: controlaba la movilización callejera, había organizado federaciones em todas las universidades, realizado un congreso nacional y elaborado un completo plan de reformas a la organización interna de la enseñanza superior (PORTANTIERO, 1978, p. 49).

Os estudantes, com marchas de mais de vinte mil pessoas, ocupam a universidade e assumem o governo da mesma, nomeando professores e elegendo os decanos. No dia da inauguração dos cursos, são retirados pelo exército e todos os estudantes são presos. Mas em 1921, “la reforma universitaria rige em todas las casas de estudio de la Argentina: cogobierno estudiantil, docencia libre, asistencia libre de los almnos a clase, 'la democracia universitária” (PORTANTIERO, 1978, p. 55). Pouco tempo depois, com a sucessão presidencial, há intervenção nas universidades e revogação dos estatutos reformistas. Com o governo ditatorial em 1930 a mobilização é sufocada e o movimento estudiantil, fortemente reprimido.

Ainda assim, os ecos de Córdoba não demoraram a chegar a outros países, expressando em pouco tempo o 'destino americano' que os estudantes haviam intuído para a reforma universitária. Inicialmente, uma onda sacudiu Peru, Chile e mais tarde Cuba, Colômbia, Guatemala e Uruguai e, logo depois, nos anos 1930, uma segunda onda que incluiu Brasil, Paraguai, Bolívia, Equador, Venezuela e México (PORTANTIERO, 1978).

Sem sombra de dúvida, um dos fatos mais relevantes desse período em relação à universidade latinoamericana foi o movimento reformista de Córdoba em 1918 na Argentina. Sua influência não pode ser ignorada para compreender a extensão ao longo da história. Souza (2000) afirma que a relação estudante-trabalhador, presente nas UPs latinoamericanas, marca o movimento estudantil na região até os dias de hoje¹⁰.

Destacamos que Gurgel (1986) considera que as experiências europeia e estadunidense são as duas influências presentes no surgimento da extensão no Brasil. No quadro a seguir, elas são sistematizadas e caracterizadas de acordo com a contribuição de Botomé (1996) que associa cada uma delas à função que atribuem ao conhecimento. Somamos a estas duas contribuições as experiências latinoamericanas das Universidades Populares e sua relação com o conhecimento.

10 Para ver uma discussão atual no Brasil sobre as Universidades Populares, ver Caribé (2008).

Quadro 1.1 – As influências da extensão no Brasil

	Universidades Populares	Extensão como prestação de serviço	Movimento Reformista de Córdoba
Surgimento	Século XIX	Década de 1860	A partir de 1918
Países	Europa (Inglaterra, Alemanha, França, Bélgica e Itália)	EUA	Argentina e depois outros diversos países da América Latina
Iniciativa	Esforço autônomo de intelectuais	Instituições oficiais	Estudantes
Objetivo	Intenção de ilustrar a população	Assessoria técnica aos agricultores	Busca por justiça social. Aliança estudante-trabalhador
Relação com o conhecimento (Botomé, 1996)	Colocar a população em contato com o conhecimento produzido na universidade	Utilização do conhecimento produzido na universidade	Caráter contestatório do papel da universidade*

Fonte: elaboração própria a partir de Gurgel (1986) e Botomé (1996). * Elaboração própria.

Encerrando esta seção sobre os antecedentes internacionais da extensão, destacamos que tanto as experiências de universidades populares europeias como as experiências estadunidenses, tinham como fundamento a ideia de difusão do saber acadêmico e de ilustração das populações marginalizadas.

Já na América Latina, as experiências parecem ter tido maior caráter contestatório e de aproximação com as lutas operárias, do que a busca por 'ilustrar as massas'. Nas experiências latinoamericanas, a noção de vanguarda era um tema bastante presente e com divergências significativas. A principal questão era se a vanguarda, a liderança do movimento de transformação geral da sociedade, seriam os estudantes ou os próprios trabalhadores. Não é intuito desta tese, debater essa questão, mas é necessário pontuar que, de alguma maneira, essa dicotomia está também ligada ao conhecimento.

A seguir abordaremos os diferentes períodos da extensão no Brasil. Para facilitar a compreensão do leitor, elaboramos o **Quadro 1.2**, com intuito que o mesmo sirva de guia para a leitura do capítulo. Ressaltamos, no entanto, que o intervalo de tempo de cada período não pode ser compreendido como um intervalo hermético. Em diversos momentos os períodos se entrecruzam e antes mesmo de um terminar o outro já teve início. De fato o que percebemos é que quando um período começa a se alterar, surgindo críticas e atividades alternativas às comumente encontradas, tão logo surgem características do próximo período, por isso, há sempre um intervalo comum entre ambos. Ademais, algumas vezes, certas características se mantêm, mesmo que residualmente em períodos sub-sequentes. Por isso, os intervalos escolhidos representam uma maneira de organizar a história da extensão, segundo os critérios da predominância de um ator (docentes, discentes e governo federal) e o destaque para algum fato ou programa marcante como os destacados a seguir.

Quadro 1.2 – Os períodos da extensão no Brasil

Período	Intervalo	Principal ator	Principais ações
Experiências dispersas	Até 1959	Estudantes	-
O auge da mobilização	1960 – 1964	Estudantes	CPC, UNE/Volante e MCP
Regime militar	1965 – 1985	Governo Federal	Proj. Rondon e CRUTAC
Redemocratização	1986 – 1995	Docentes	Forproex/criação Proext
Governo FHC ¹¹	1996 – 2002	-	Universidade Solidária
Governo Lula	2003 – 2010	Governo Federal	Retomada Proext/Proninc

Fonte: Elaboração própria

Cada período será abordado detalhadamente a seguir.

¹¹ O Governo FHC se inicia em 1995, no entanto é apenas em 1996 que será sentida a mudança de rota da extensão.

1.1.2. A extensão no Brasil

Esse primeiro período da história da extensão é marcado por experiências dispersas e fragmentadas. Ele compreende a história da extensão desde o Brasil colônia até o final da década de 1950. Mesmo antes das experiências oficiais, alguns autores pontuam a atuação de estudantes em diversos momentos da história brasileira. Sobre essa participação, Souza (2000) relata que, no período da colônia até o Estado Novo (1937), existia a preocupação no meio estudantil quanto a assumir um compromisso com a sociedade. A autora cita como exemplo a participação dos mesmos nas campanhas abolicionistas e na Inconfidência Mineira e ainda destaca que

Resgatar a Extensão Universitária dentro do Movimento Estudantil é perseguir sua gênese. Todo o movimento da Universidade, afirmador do seu papel social, tem estado ligado de alguma forma ao corpo discente, tendo-o na maioria das vezes como elemento gerador. Não existe nenhum exagero ao afirmar-se que a Extensão Universitária no Brasil deve sua origem ao Movimento Estudantil (SOUZA, 2000, p. 23).

Mazo *apud* Sader, Abotes e Gentili (2008) também destaca a atuação dos estudantes através de um resumo dos antecedentes das lutas no Brasil e enumera os momentos de mobilização estudantil. Ele descreve quatorze momentos desde as campanhas republicanas e abolicionistas até os protestos estudantis contra o golpe de Estado de Vargas em 1937. Nessas mobilizações, o ideal das Universidades Populares retorna para as pautas do movimento estudantil em diversos momentos.

No país ainda não havia nenhuma universidade¹² e foi somente em 1920 que a Universidade do Rio de Janeiro recebeu essa denominação. Anterior a esse fato, a Universidade Livre de São Paulo, criada em 1912, é tida como a primeira experiência de extensão. Seu surgimento coincide com a criação das primeiras Instituições de Ensino Superior (IES). Segundo Mott, Duarte e Gomes (2007), a Universidade Livre de São Paulo, uma escola particular, foi fundada em 1911 e

12 Cunha (2007) diz que nesse período, embora não houvesse universidades no país, diversas instituições cumpriam a função de Instituição de Ensino Superior.

iniciou suas atividades no ano seguinte e, de acordo com Gurgel (1986), contou com 700 alunos e 100 professores. A experiência tinha como proposta formar alunos desde o jardim de infância, contando com escola primária, secundária até a superior. O projeto incluía as escolas superiores de direito, engenharia, farmácia, medicina, odontologia, comércio, e de belas artes (MOTT, DUARTE E GOMES, 2007). A experiência, contudo, teve curta duração. Surge com a Lei Rivadávia Correia, de abril de 1911, que permitia o ensino privado no país (MARCOLIN, 2012), mas é fechada em 1917 com a negativa do Conselho Federal de Educação em mantê-la em funcionamento (MOTT; DUARTE; GOMES, 2007).

No entanto, não era a universidade em si a atividade pioneira de extensão, mas sim os cursos populares gratuitos e a Associação Beneficente Universitária (Instituto Luiz Pereira Barreto - Hospital de Caridade do Braz) e a Academia de Ciências. Sobre essas atividades, há pouca informação disponível. Importante ressaltar que essa experiência não surge como reivindicação da massa marginalizada, mas sim a partir do “ato de vontade ou 'idealismo' de segmentos da comunidade acadêmica universitária” (FAGUNDES, 1986, p. 41). Em consonância com essa visão, Tavares (1997) classifica essas experiências como voltadas para os interesses da própria academia e não das classes populares.

Uma das principais críticas aos cursos livres eram os temas ministrados, pois na maioria das vezes, eram escolhidos pelos próprios professores envolvidos. Por outro lado, aqueles que ministravam os cursos, reclamavam da baixa participação nos mesmos. Gurgel (1986) afirma que a experiência era mal compreendida ou ignorada pelas classes populares. A observação desse autor, somada às características da experiência, nos leva a destacar a forte presença, na Universidade Livre de São Paulo, da ideia de transferência de conhecimento presente nas UPs europeias caracterizadas anteriormente.

Cronologicamente, um fato importante dessa época foi a Reforma Francisco Campos em 1931. Nela houve forte influência dos chamados Pioneiros, participantes do movimento Escola Nova. De acordo com essa reforma, a universidade deveria ser

uma universidade social, ativa e militante, isto é, um centro de contato e colaboração e de cooperação de vontades e aspirações, uma família intelectual e moral, que não exaure sua atividade no círculo dos seus interesses próprios e imediatos, senão que, como unidade viva, tende a ampliar, no meio social em que se organiza e existe, o seu círculo de ressonância e de influência exercendo nele uma larga, poderosa e autorizada função educativa (FÁVERO, 1980 *apud* GURGEL, 1968, p. 64).

Foi nela também que o ministro do recém criado Ministério da Educação e da Saúde, Francisco Campos, dentre outras determinações, cria pelo decreto nº 19851 de 11/04/1931 o Estatuto da Universidade Brasileira. Nele, pela primeira vez na legislação, aparece a palavra extensão e determina que ela tem como objetivo “elevar o nível de cultura geral do povo” (FAGUNDES, 1986, p. 47).

Analisando a Reforma Francisco Campos, o mesmo autor chama atenção para o fato de a universidade ser compreendida como uma instituição que produz uma cultura superior que não está a alcance de todos e que é marcadamente superior à cultura veiculada pelo povo. O autor evidencia a ideia de transferência de conhecimento afirmando que a extensão seria uma ação de homogeneização cultural “tendo em vista diluir nas diferenças culturais as desigualdades sociais ao nível da apropriação dos bens produzidos coletivamente” (FAGUNDES, 1986, p. 48).

Em 1938, já no seu segundo congresso, a recém criada União Nacional dos Estudantes (UNE), lança uma proposta funcional em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão. Sobre esta propõe a criação de cursos de extensão e de Universidades Populares inspiradas nos princípios do movimento de Córdoba (GURGEL, 1986). Concomitantemente, surgem os comitês democráticos em periferias de grandes cidades que trabalhavam com Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação popular, agremiações esportivas, bibliotecas, grupos de debate, peças teatrais, etc e a Universidade do Povo no Distrito Federal¹³ (GÓES, 1980). Essas atividades duraram apenas dois anos, no período de legalidade do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Em 1947 o partido é fechado e os comitês democráticos, extintos.

13 O antigo Distrito Federal é hoje a atual cidade do Rio de Janeiro.

Uma forte influência desse período foi a Juventude Universitária Católica (JUC)¹⁴ que conquista a direção da UNE e atribui à extensão a função de levar o estudante à vivência de uma ação refletida (GURGEL, 1986)¹⁵.

Melo Neto (2002), reforçando os destaques anteriores sobre a questão, avalia que na extensão dessa época os intelectuais, “mesmo desejosos de servir ao povo (...) expressavam (...) uma visão dominadora de seus saberes ao pretender 'levá-los' ao povo” (MELO NETO, 2002, p.8). Dessa maneira, pode-se afirmar que nesse período inicial da extensão, mesmo sendo formado por experiências dispersas a ideia de transferência de conhecimento esteve fortemente presente.

1.2. O auge da mobilização: extensão para alfabetizar

Na segunda fase da extensão no país, diversos autores colocam os estudantes em destaque. Wanderley (1984) resume a atuação discente argumentando que eles retomaram os pontos centrais da Reforma de Córdoba. Mas há muito mais a ser dito. Esse período é uma fase relativamente curta, mas marcadamente distinta da anterior e da seguinte. Compreende os anos 1960 até o ano de 1964, tendo fim com o início do regime militar no país.

É o início da década de 1960 uma das épocas mais férteis da extensão, pois nela o movimento estudantil brasileiro, assim como em diversas regiões do mundo, assumiu um papel contestatório sem precedentes. A extensão praticada pelos estudantes nesse período “é o primeiro aceno de mudança na sua concepção. É quando se veem ações concretas na direção do compromisso com as classes populares, não de forma assistencial, mas com intencionalidade de conscientizá-las sobre seus direitos” (NOGUEIRA, 2005, p. 26-27).

Nessa mesma época temos como ministro da educação Darcy Ribeiro que se empenha em fazer um diagnóstico da educação no país e divulgar os dados trágicos sobre o tema¹⁶. Diante disso,

14 O próprio autor, Roberto Mauro Gurgel, importante referência na história da extensão, foi militante da JUC, posteriormente atuou no Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC)-MA e depois participou do governo durante a ditadura militar.

15 Veremos, posteriormente, como o discurso pós 1968 sobre a extensão é bastante semelhante ao da JUC do estudante 'participar da vida social'.

Góes (1980) afirma que “em face dessa situação, o equacionamento da solução jamais poderia ser o acadêmico, o clássico, o conservador” (GÓES, 1980, p. 65).

Na contramão das aspirações no momento, em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) que “culmina no amplo debate sobre a escola pública e a democratização da cultura, iniciado em 1948” (GÓES, 1980, p. 58). Durante 13 anos muito se debateu sobre a educação no país, mas a LDB se mostrou avessa à inovação e à reformulação da educação superior no país, tendo sido avaliada negativamente por não ter grandes novidades e até alguns retrocessos. Sobre o tema da extensão, o documento se refere brevemente.

É nesse período que as experiências evidenciam a atuação engajada da universidade a partir da ação dos estudantes e de alguns professores. Góes (1980), sobre a educação de adultos, muito presente nas atividades de extensão, conta que a gestação desse movimento era fruto da atuação conjunta de governo, esquerda marxista, igreja católica, etc. E reconhece a atuação da UNE como um dos principais movimentos de educação de adultos.

Também em 1961, vem à tona a Declaração da Bahia (1961) e, posteriormente, a Carta do Paraná (1962), dois importantes documentos do período, que, como resume Gurgel (1986), comparando-os com a prática da época, continham diretrizes que já eram executadas pelas IES e por outras organizações, mas não de maneira globalizante como são apresentadas, com ênfase na extensão. O autor conclui que “a universidade da Declaração da Bahia era a universidade da extensão” (GURGEL, 1986, p. 50).

Essa universidade da extensão proclamada pelos estudantes era, segundo Souza (2000),

16 Segundo uma reportagem da Revista Veja da época “De acordo com os números oficiais, apenas quatro entre cada dez crianças com idades entre 7 e 11 anos estão matriculadas nas escolas. Pior: a metade desse contingente está cursando apenas a primeira série do ensino primário. Entre todos os alunos que iniciam sua formação no País, só 21,4% chegam à segunda série (19,3% avançam à terceira e 14,1% à quarta). No ensino secundário, a situação é de arrepiar. Apenas nove entre cada cem jovens brasileiros conseguem alcançar esse nível. Por fim, há o desastre do analfabetismo. Conforme levantamentos recentes, o Brasil tem o pior índice de alfabetização de toda a América Latina, superando até seu vizinho mais pobre, a Bolívia. Calcula-se que o País abrigue um exército de 5,8 milhões de iletrados, o equivalente a 39% de toda a população nacional” (VEJA, 1962).

uma trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando de questões junto aos poderes públicos e possibilitando aos poder públicos cobertura aos movimentos de massa (SOUZA, 2000, p. 38).

Mas como os próprios estudantes afirmaram na Carta da Bahia, difícil não é declarar posições ousadas, o difícil é assumir concretamente essas ações. E é nisso que se engajam os estudantes nesse período ao criarem inúmeras experiências com motes e locais variados. A própria Carta da Bahia traz propostas bastante concretas de extensão, como atividades de EJA, assistência jurídica, médica e técnica (na área de habitação, saneamento, etc) e a serviço dos órgãos governamentais.

As principais experiências dessa época são o Centro Popular de Cultura, o Movimento de Cultura Popular e a UNE Volante. Apresentaremos brevemente essas e outras experiências de extensão dessa época.

A **UNE Volante** consistia em uma equipe da UNE que viajou pelo país e que realizou cerca de 200 assembleias com 50 mil envolvidos. Nessas assembleias eram debatidas questões relacionadas à Reforma Universitária e delas saíram diversas reivindicações do movimento estudantil na época. As autoridades universitárias não aceitaram essas reivindicações e o conselho da UNE chamou greve nacional (na qual 36 das 40 universidades aderiram). Essa movimentação tinha apoio do então presidente João Goulart, mas não dos reitores das universidades (GURGEL, 1986). Segundo Souza (2000), a UNE Volante atuava junto ao Centro Popular de Cultura divulgado as ideias da Carta do Paraná de 1962.

O **Centro de Popular de Cultura** (CPC) surge em 1962 sob influência do Instituto Superior dos Estudos Brasileiros (ISEB). Segundo Góes (1980), o CPC é filho do Teatro de Arena de São Paulo e teve sua expansão apoiada pela UNE Volante. Com o retorno da primeira UNE Volante, já tinham sido criados núcleos em 12 estados brasileiros em universidades e sindicatos. Com a segunda UNE Volante, em 1963, o movimento se consolidava nacionalmente.

Os CPCs tinham como foco de atuação a realização de teatro de rua apresentados em portas de fábricas, favelas ou lugares de concentração da população. Além de teatro, trabalharam também com EJA e com campanhas sanitárias do governo federal de erradicação de doenças. O CPC foi “uma tentativa no campo da extensão universitária, a partir da iniciativa dos estudantes que, contando com o apoio de artistas e intelectuais, procurava levar a universidade à classe dominada” (GURGEL, 1986, p. 55).

Segundo Souza (2000) o CPC era ligado à UNE¹⁷ e inspirado em outros movimentos como o Movimento de Cultura Popular (MCP), que apresentaremos a seguir. Era da articulação entre artistas e estudantes que os CPCs se multiplicaram com produção teatral (com peças como *A mais valia vai acabar*, *Seu Edgar* e *O Auto dos 99%*), literária (*João Boa Morte*, *Cabra Marcado pra Morrer*, *Poema Sujo*, *Dentro da noite veloz*, *Cadernos do Povo Brasileiro pela civilização Brasileira*, *Série violão de Rua – Poemas para liberdade*), no cinema (*Cinco vezes favela*, *Isto é Brasil*) e musical. Até com a criação de uma editora alternativa, a PRODAC (Produções de Arte e Cultura).

Uma das críticas que receberam posteriormente foi em relação à ideia de vanguarda que tinham, pois buscavam a adesão dos artistas alienados mostrando-lhe a superioridade da arte e da cultura revolucionária (CHAUÍ, 1983).

Outra importante experiência foi o **Movimento de Cultura Popular** (MCP) criado em 1960 pela Prefeitura de Recife (cujo prefeito era Miguel Arraes) e, segundo Góes (1980), desde sua fundação já se preocupavam com “modos de transcender a característica de doação de bens culturais (...) como produtos acabados” (GÓES, 1980, p. 49). As ações do MCP consistiam nas experiências de Praças Culturais, mas não só. Segundo Gurgel (1986), o MCP surge de uma iniciativa institucional da Universidade e leva a cabo uma das experiências mais ricas de

17 Há também, registros do CPC de Natal que depois teria seu nome alterado para Centro de Cultura Popular, para se distinguir da UNE. O CPC de Natal trabalhava a partir do Teatro Universitário do Rio Grande do Norte (GÓES, 1980, p. 55). Segundo o mesmo autor, havia também outro movimento, o Movimento Popular de Alfabetização (MPA), ligado à UNE, que trabalhava com educação de adultos, mas discordava metodologicamente do CPC e se aproximava da esquerda não marxista e com influência do MCP de Pernambuco.

alfabetização de adultos e, em função de seu sistematizador, levou o nome de 'método Paulo Freire'.

Souza (2000) afirma que MCP era uma experiência que trabalhava com a ideia de Universidade Popular e com a valorização empírica da cultura popular. Além disso, tinha grande necessidade de recursos e, com isso, a necessidade de apoio de órgãos públicos.

Freire (2006) descreve a experiência como uma unidade educativa formada por clubes de interesse (ou núcleos de motivação) variados (com temas como televisão, leitura, costura¹⁸, pais, etc). A organização da experiência era ela mesma educativa, com representantes eleitos entre os próprios participantes para propiciar o exercício do autogoverno dos líderes e dos liderados.

É curioso como os escritos sobre extensão seguem pouco a pista das experiências nesse momento. Sobre Paulo Freire, apenas retomam seu texto “Extensão ou comunicação?” publicado originalmente em espanhol em 1969. Embora o texto seja central para compreender a extensão no país, há muito que investigar. A prática de Paulo Freire se dá a partir da universidade, como atividade de extensão, especificamente, no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade Federal de Pernambuco. É por meio do SEC que o educador realiza o seu trabalho, firmando convênios com governos municipais e estaduais (inclusive, não apenas com governos de esquerda). As reflexões de Paulo Freire são fruto desse momento histórico de criatividade e engajamento da universidade.

A companheira de Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire, em seu livro que rememora a vida e a obra do educador, apresenta o MCP e relata que o surgimento do mesmo se deu pela atuação conjunta de intelectuais e estudantes¹⁹. Segundo seu estatuto, seus objetivos eram

18 Sobre o núcleo de costura “Este clube abrigaria senhoras donas de casa e jovens a quem daria conhecimentos objetivos que visam sensivelmente o orçamento familiar. No programa de educação de base a ser dado às participantes desse clube se dará os princípios cooperativistas, no sentido da criação posterior de uma cooperativa de produção, que teria nas feiras a serem instituídas nos Centros Artesanais da Divisão de Arte Plástica o seu mercado” (FREIRE, 2006, p.135)

19 A autora também relata algumas influências do MCP, entre elas da Sociedade de Arte Moderna de Recife (de 1949) e de Germano Coelho que conhecia a experiência francesa Peuple et Culture, havia morado em Kibutzs em Israel e feito estágio com o educador Freinet junto com sua esposa.

1 – Promover e incentivar (...) a educação de crianças e adultos; 2 – Atender ao objetivo fundamental da educação que é desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através da educação integral de base comunitária, que assegure (...) o ensino religioso facultativo; 3 – Proporcional à elevação do nível cultura do povo preparando-o para a vida e para o trabalho; 4 – Colaborar para a melhoria do nível material do povo através da educação especializada; 5 – Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular (FREIRE, 2006, p. 129).

Nesse projeto, Paulo Freire era diretor de educação, cargo do qual se afastou (por divergências metodológicas, em especial o uso cartilhas) e posteriormente passou a ser diretor do Departamento de Formação e Cultura. Foi lá que levou a cabo suas primeiras experiências com educação de adultos através dos círculos e centros de cultura. Paulo Rosas afirma que se lembra “dos círculos de cultura com a emoção de quem pensa em sua universidade de utopia” (ROSAS *apud* FREIRE, 2006, p. 132).

O MCP marcou profundamente a formação profissional, política e afetiva de Paulo Freire “como educador progressista autenticamente popular, pois foi no MCP que ele fez as primeiras experiências do seu método de alfabetização” (FREIRE, 2006, p. 136).

Freire (2006) relata que, após dois anos de atuação, Paulo Freire sai do MCP para se dedicar ao SEC. Seguiu, portanto, na trilha da extensão fazendo um convênio entre a Universidade de Recife²⁰ e o governo do estado do Rio Grande do Norte. Na cidade de Angicos, com a equipe do SEC, o programa contou com a participação de 156 homens e 143 mulheres.

Neste momento, vale a pena lembrar as condições da época. Segundo Freire (2006), o principal trabalho realizado por Paulo freire era relacionado com a alfabetização de jovens e adultos e isso não foi uma escolha descolada da realidade. No Rio Grande do Norte, cerca de 70% da população era analfabeta (além dos quase 10% de semianalfabetos). No município de Angicos, célebre pela atuação de Paulo Freire, o índice era de 75%. É também bom lembrar que na eleição de Jânio

20 Atualmente Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Quadros, os eleitores eram pouco mais de 11,6 milhões (na época, para votar, era preciso saber escrever o próprio nome). A atuação de Paulo Freire e de sua equipe, culminou no Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que, pelo método Paulo freire, tencionava alfabetizar 5 milhões de pessoas, ou seja, aumentar em quase 50% o número de eleitores.

No capítulo 3 voltaremos a Paulo Freire e suas reflexões sobre a extensão. Vale a pena, no entanto, destacar que este autor marca a história da extensão. Pois, embora tenha havido diversas experiências contestatórias, até então não havia uma crítica que colocasse em xeque a ideia de transferência de conhecimento como fundamento da extensão. Ao longo da trajetória extensionista no país, essa crítica será retomada constantemente.

Voltando para a história da extensão, destacaremos duas experiências levadas a cabo no Nordeste que reforçam o caráter da extensão, nesse período, a partir do engajamento da universidade e da relação com o processo de alfabetização. A primeira delas é a campanha 'De pé no chão também se aprende a ler', no Rio Grande do Norte. A campanha foi uma iniciativa da prefeitura de Natal (especialmente na figura do prefeito Djalma Maranhão), mas o livro de Moacyr Góes (então secretário de educação da cidade) relata a parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Segundo ele, “a UFRN foi sensível ao esforço que vinha sendo desenvolvido pela campanha em Natal e associou-se à Prefeitura para um programa comum de ação” (GÓES, 1980, p. 89). Para o autor, dois fatores facilitaram essa aproximação da universidade: o engajamento de lideranças estudantis e o espírito público do então reitor Onofre Lopes. Na campanha, a universidade se responsabilizou principalmente por tarefas como: exames parasitológicos para tratamento de verminoses, produção de medicamentos (insumos fornecidos pela prefeitura) e aplicação dos mesmos, levantamento e tratamento de cáries dentárias e ações de prevenção, palestras educativas nos círculos de professores e pais com temas como doenças e subdesenvolvimento, principais endemias locais: combate e profilaxia, etc.

Outra experiência relatada por Gurgel (1986) foi a universidade volante da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que surgiu na trilha da influência das universidades populares. A primeira, em Ponta Grossa, tinha uma clientela de 4500 pessoas e oferecia, com aulas aos finais de semana,

diversos cursos para médicos, professores, culinária, advogados, etc. Outras experiências ocorreram em Paranaguá, Maringá e Londrina.

No início dos anos 1960, no entanto, a ação dos estudantes não estava ligada apenas às atividades de extensão, o clima nas universidades era de engajamento. O debate sobre a reforma universitária, somado à extensão, colocava a universidade no centro da agitação política pelo qual passava o país. São dessa época os relatos da participação dos estudantes na gestão de algumas universidades a partir de comissões formadas por professores e alunos. A preocupação dos estudantes e professores era com a universidade como um todo e dessa preocupação surgem algumas experiências de democracia universitária.

O ideólogo da universidade necessária, Darcy Ribeiro, retratou as ideias na época, escrevendo antes do golpe militar

as universidades serão chamadas a organizar programas para suprir necessidades maciças relacionadas com a formação de mão de obra de novo tipo. Temos em mente as necessidades de pessoal de gestão, controle, ativação de cooperativas, assessoria às comunidades trabalhadoras, às organizações sindicais, de participação e de mobilização popular (RIBEIRO, 1991, p. 268).

O livro 'Maria Antônia²¹: uma rua na contramão' traz diversos relatos da época na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Um deles é de Azis Simão que afirma que a “diretora de nossa escola convocou uma assembleia geral de professores, alunos e funcionários para tratar da reforma da universidade. Nela se resolveu constituir comissões tríplices de estudo, em todos os níveis da instituição” (SIMÃO, 1988, p. 17).

Nessa época “começaram as primeiras iniciativas comuns de docentes e alunos, como a comissão paritária que estudou as condições de ensino com vistas a uma reforma e produziu notável relatório da autoria de Florestan Fernandes” (CÂNDIDO, 1988, p. 36).

21 O nome do livro se refere ao nome da rua onde estava localizada a Faculdade de Filosofia e Letras da USP e que foi palco de episódios históricos da luta contra a ditadura.

Frei Betto fala sobre o movimento estudantil nessa época e afirma que “uma grande conquista desse momento foi a conciliação dos estudos com a prática política. O estudante deixou de ser aquele que estudou hoje para atuar depois. Ele pode e deve ter uma prática política e o estudo deve vir como reforço e embasamento dessa prática” (BETTO, 1988, p. 144).

Diversos textos abordam as Comissões Paritárias nos departamentos e de estudos sobre a Reforma Universitária, não apenas na USP, mas em outras cidades e universidades. O Departamento de Filosofia, por exemplo, é o primeiro a ser dirigido de forma paritária²². A extensão, nesse sentido, era mais uma das atividades de alunos e professores engajados politicamente na transformação do país.

E é no auge dessas experiências e de um momento extremamente criativo da universidade que os ventos mudam. Minto (2011) nos auxilia a entender a reação contra o movimento estudantil

Nos anos 1960, esses setores [movimento estudantil] foram protagonistas de uma luta que, nas condições da particularidade brasileira, só poderia ganhar tons de ameaça à ordem, haja vista que a efetividade da luta estudantil dependia do questionamento de alguns dos fundamentos da dependência econômica (MINTO, 2011, p. 137).

E em relação ao tom de ameaça, a reação foi, digamos, proporcional à radicalidade dos estudantes. Após o golpe militar de 1964 essas experiências sofreram uma verdadeira caça às bruxas. Um exemplo é o Teatro da UNE que foi inaugurado e demolido no dia seguinte sem nunca ter sido estreado (GÓES, 1980). O mesmo autor fala sobre o fim²³ violento que teve a campanha 'De pés no chão também se aprende a ler' com a prefeitura invadida, o prefeito preso, 83 pessoas indiciadas e muitos presos, entre eles professores e estudantes. Outro exemplo de extrema violência foi a invasão e fechamento da faculdade de Filosofia e Letras da USP (Santos, 1988). A UNE foi extinta no mesmo ano. Souza (2000) diz que o prédio da UNE foi incendiado e os documentos do CPC destruídos.

22 Direção esta formada por um professor e uma aluna.

23 Diz o autor “a história termina nos primeiros dias de abril de 1964 com um final nada feliz” (GÓES, 1980, p. 10).

Nesse momento existia uma especial preocupação do grupo dominante no Estado com o ensino superior e a preocupação em adequá-los aos seus objetivos. E é através da pedagogia do medo que a ação criadora de alunos e professores muda de foco, pois à “medida desses acontecimento [prisões, mortes, repressão] a situação se radicalizava e os estudantes esqueciam seus antigos sonhos no sentido de uma universidade nacional-popular e levaram a cabo campanhas cerradas contra o regime” (GURGEL, 1986, p.79).

Antes de seguir com a história da extensão, destacamos a ausência do governo federal nessa trajetória até então. A extensão, nesse período, pode ser caracterizada como experiências de resistência realizadas, na sua maioria, de maneira informal. No momento em que essas experiências começam um processo de ganho de escala e de organização, são interrompidas bruscamente pelo golpe militar.

Destacamos também a constante do tema da transferência de conhecimento em algumas experiências desse período. No entanto, é no início dos anos 1960 que surgem críticas a essa ideia de maneira fundamentada e que essas críticas se tornam práticas extensionistas que buscavam experimentar ações alternativas à transferência do conhecimento ou à extensão da universidade à sociedade. Retomaremos essas críticas no terceiro capítulo desta tese.

1.3. Sob a ditadura: a extensão apaziguada

Esse período da história da extensão pode ser considerado um ponto de inflexão em diversos sentidos. Ele compreende o intervalo de 1965 até 1985 e se encerra com o fim da ditadura militar no país. A sistematização das experiências e a crítica sobre elas são abundantes e acompanham o processo de institucionalização pelo qual a extensão passou.

Esse processo, por sua vez, foi acompanhado pela atuação do governo militar a partir de uma estratégia diretamente ligada às atividades de extensão que se, por um lado, buscava neutralizar a organização política dos estudantes, por outro, visava institucionalizar a atividades de extensão universitária e atrelar seus projetos ao ideário da Segurança Nacional.

De 1964 a 1968 o regime militar se tornou cada vez mais truculento procurando “destruir ou desarticular os movimentos sociais, descaracterizando as suas propostas, despolitizando-as e incorporando-as aos instrumentos legais e planos surgidos após 1968” (GURGEL, 1986, p. 172). Em 1968, é promulgada a Lei 5.540 de 28/11/1968, conhecida como Reforma Universitária de 1968 que marca o início do próximo período da história da extensão.

Gurgel (1986) afirma que é nesse período que, pela primeira vez, a extensão tem recursos próprios para as suas atividades. A extensão passa a contar também com estrutura administrativa no âmbito federal. É, portanto, um período marcado pela atuação preponderante do governo federal, nunca é demais lembrar, um governo autoritário.

Segundo Souza (2000), a extensão passou “a ser utilizada pelo Estado como um instrumento ideológico de grande potencial (...) desviando a atenção dos estudantes das questões políticas ou de suas lutas reivindicatórias” (SOUZA, 2000, p. 52).

É nesse contexto de repressão que a Reforma Universitária de 1968 é aprovada. Se por um lado ela reconhece a extensão, é bem verdade que esta não estava a serviço dos ideais libertários do início da década de 1960.

Para melhor compreender esse momento, trazemos a contribuição de Minto (2011) que, em estudo sobre o ensino superior brasileiro, caracteriza a questão da educação no Brasil durante a ditadura. Segundo o autor, a elevação dos custos da força de trabalho estava direta e indiretamente relacionada com as ideias e teorias educacionais no período. As preocupações do governo militar na época eram, além da necessidade de expandir a formação de nível superior, a estrutura da universidade e a institucionalização de espaços para produção científica e tecnológica para o atendimento das necessidades do desenvolvimento capitalista, fazer da educação superior um setor estratégico (político-ideológico) da reprodução social, através da defesa do capitalismo subordinado e tendo a universidade como centro irradiador de demandas dos capitais hegemônicos.

Sobre a Reforma de 1968, o autor afirma que esta foi uma modernização capitalista

A contrarreforma da 'educação superior no Brasil não é apenas em conjunto de leis e políticas implementadas pelos governos da ditadura. É também representativa da forte relação que mobilizou as forças sociais interessadas na manutenção – a todo custo do capitalismo brasileiro nos moldes da dependência (MINTO, 2011, p. 169).

O autor argumenta que um dos elementos mais presentes nos documentos foi o que visava controlar e reprimir o movimento estudantil e docente. Uma delas é a extensão “cujo estímulo visava ocupar os estudantes com atividades assistencialistas ao mesmo tempo em que as tornava instrumento de legitimação da Ditadura” (MINTO, 2011, p. 173).

Analizando os documentos oficiais da época, Gurgel (1986) afirma que a lei 5.540 28/11/1968 foi um “instrumento legal por meio do qual a revolução²⁴ de 1964 procedeu aos reajustes necessários no sentido de que o sistema de ensino superior atendesse a seus interesses” (GURGEL, 1986, p. 80). Segundo o mesmo autor, a preocupação central da lei era a organização do sistema universitário. Seguindo com as aparentes contradições sobre a extensão na época, o autor aponta que no texto final é possível encontrar muitas semelhanças com a Declaração da Bahia, mostrando conhecimento do grupo de trabalho que a elaborou das propostas dos alunos no início dos anos 1960.

Em seu artigo 40, o documento apresenta a extensão como serviço social prestado por estudantes. Seria uma opção da universidade para propiciar uma “oportunidade de participação dos alunos em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo de desenvolvimento” (GURGEL, 1986, p. 84). Já no seu artigo 20 a lei diz que “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (Brasil apud GURGEL, 1986, p. 84). Gurgel aponta que apesar do discurso, a extensão era compreendida como “atividade cívica, e desportiva ou ações culturais e artísticas, completamente desligadas da atividade acadêmica” (Gurgel, 1986, p. 84). Por fim, o autor é categórico ao afirmar que

24 Muitos autores que atuaram ou escreveram durante a ditadura militar no Brasil seguiram usando o termo Revolução de 1964 ao invés de Golpe como julgamos adequado. Deixaremos o termo revolução apenas em citações literais que, inclusive, é mais um elemento para compreender os autores utilizados nesta tese.

Toda essa situação parece ter levado a extensão a ser interpretada e vista como instrumento ideológico de grande potencial que, além de desviar o estudante de interesses políticos ou de lutas reivindicatórias, servia como ponto básico à montagem de uma nova perspectiva de universidade, a universidade-empresa (GURGEL, 1986, p. 85).

Assim, não é de se estranhar quando Nogueira (2005) afirma que a Reforma Universitária de 1968 assume a “indissociabilidade entre as atividades de ensino e pesquisa tratando a extensão como a forma através da qual a universidade estende à comunidade sua atividade de ensino e o resultado da pesquisa” (NOGUEIRA, 2005, p. 26). Isso porque, a Reforma de 1968 deixava claro como a relação entre universidade e comunidade deveria ocorrer e com quais objetivos. Wanderley (1984), por exemplo, afirma que “os critérios adotados foram os do espírito e dos métodos da empresa moderna” (WANDERLEY, 1984, p. 61).

Fagundes (1986), por sua vez, aponta que a Reforma de 1968 reconhecia a influência dos EUA e colocava a extensão como sinônimo de prestação de serviço. E critica o modelo de extensão desse governo ao afirmar que “o que não se pode admitir é que o governo impute à Universidade a responsabilidade e espere dela a solução para problemas gerados pelo modelo de desenvolvimento adotado e defendido, sobre o qual ele não aceita discutir” (FAGUNDES, 1986, p. 77).

A intensificação da influência dos EUA nesse período não se restringe apenas à extensão. O caráter dessa influência na universidade brasileira, que já podia ser sentida desde a década de 1950, pode ser compreendido por meio dos acordos entre Ministério da Educação (MEC) e USAID²⁵ e também pela afirmação de Ribeiro de que o “mesmo órgão estrangeiro (USAID) financia e promove no Brasil, tanto o treinamento de torturadores, como a reforma da universidade” (Ribeiro *apud* Gurgel, 1986, p. 76).

Almeida (1991) destaca uma pista importante para compreender a conformação da extensão no Brasil nessa época. Detalhando uma experiência semelhante nos EUA, de 1961, a autora afirma

25 United States Agency for International Development

que o Programa *Peace Corpe*, apresentando pelo então presidente estadunidense John F. Kennedy, tem

conteúdo ideológico [que] encarrega-se da difusão da crença entre os jovens norte-americanos de que eles deveriam se constituir em 'agentes de mudança' dos povos do Continente. Colocados em contato com as condições de pobreza e atraso de outras comunidades, eles são sensibilizados a se perceberem como 'privilegiados' e, portanto, responsáveis pelo encaminhamento das grandes soluções dos países pobres e subdesenvolvidos. Assim a energia e a inquietude desses jovens, principalmente dos universitários envolvidos em manifestações contestatórias à ordem estabelecida na sociedade, serão canalizadas e neutralizadas através do seu engajamento em atividade de conotações patrióticas e assistencialistas (ALMEIDA, 1991, p.32).

Uma figura importante dessa influência é Rudolph Atcon, o responsável pela constituição do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)²⁶. Segundo Dias (1989) o CRUB surge em 1966 e será importante no período como agente de institucionalização da extensão universitária com a tarefa de coordenar o programa de modernização administrativa das universidades. O conselho, que parte da compreensão do reitor como elemento suficientemente representativo da Universidade, recebeu forte apoio do governo e, inclusive era financiado pelos acordos MEC/USAID. Segundo Fagundes (1986), o CRUB tinha como finalidade executar acordos MEC/USAID, ser colaborador do MEC para assuntos do Ensino Superior e interlocutor e porta-voz da Universidade junto ao MEC.

É nesse contexto que, a partir de 1969, a extensão toma dimensão nacional. Segundo Fagundes (1986), a estrutura administrativa da extensão passa a contar, dentro do Departamento de

26 Segundo Dias (1989) é Atcon quem solicita ao MEC um estudo sobre o sistema universitário brasileiro e recomenda a criação do CRUB. Segundo Serrano *apud* Dias (1989, p. 16) “A constituição de um Conselho de Reitores e a organização de sua Secretaria Geral em moldes empresariais, para criar um local ecologicamente apropriado para empreender estudos sistemáticos sobre o ensino superior”.

Assuntos Universitários, com a Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE)²⁷ que colocava sob responsabilidade do MEC coordenar as atividades de extensão nacionalmente.

Seguindo a institucionalização da extensão, em 1975, é elaborado o Plano de Trabalho de Extensão Universitária (PTEU), considerado a primeira política de extensão brasileira (NOGUEIRA, 2005). O PTEU é fruto da coexistência do Projeto Rondon, ligado ao MINTER, e dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), ligados ao MEC e tem bastante influência do CRUB e da Lei 5540/68. É a partir dele que o MEC passa a coordenar as ações de extensão por meio da CODAE como dissemos anteriormente. A autora afirma também que é possível perceber em seu texto a influência das ideias de Paulo Freire e da ideia de retroalimentação (presente pela primeira vez em documentos oficiais). Nele também há a ideia de articulação entre experiências existentes, a relação da extensão com estágio curricular e com o sistema de bolsas. Ainda segundo a autora, o plano de trabalho traz avanços em relação à conceituação e institucionalização da extensão, mas também problemas como a centralização, no MEC, do controle e poder de decisão.

No PTEU, a extensão é definida como

a forma através da qual a Instituição de Ensino Superior estende sua áreas de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas receberam um influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa (BRASIL *apud* NOGUEIRA, p. 39).

Durante esse período, dois programas foram tidos como modelo da extensão: Os Centros Rurais Universitários de treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon. A seguir abordaremos cada um deles de maneira mais detalhada.

27 Extinta em 1979 por conta de uma reforma administrativa do MEC, segundo Nogueira (2005). Ainda segundo Carneiro (1985) a CODAE previa a criação de uma Comissão Interministerial de Extensão, previsão que não se concretizou.

1.3.1. CRUTAC

A ideia dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), de acordo com Vanilda Paiva (1974), teve início com a visita do então reitor da UFRN, Onofre Lopes, aos EUA a convite do Departamento de Estado estadunidense. No ano seguinte, a experiência se espalhou pela região Nordeste com objetivo de, entre outras coisas, ocupar o espaço vazio deixado pela destruição ou diminuição das atividades de educação popular pós-1964.

Gurgel (1986), por sua vez, afirma que a origem do programa está na atuação da Igreja Católica que, após 1956, trabalhou com cooperativismo no meio rural no nordeste e destaca a atuação de Dom Eugênio Sales (arcebispo de Natal) através do Serviço de Assistência Rural e outros programas educativos na linha cooperativista. Seria esse um dos motivos para o CRUTAC-RN ser pioneiro na experiência. Segundo o autor, o programa tinha como fundamento a visão humanista desenvolvimentista, da universidade como criadora e não importadora de conhecimento e capaz de dinamizar²⁸ o desenvolvimento na comunidade tornando-a moderna.

O projeto era, basicamente, o deslocamento de estudantes para cumprimento de estágio prático junto às comunidades interioranas. Partindo dessa ideia, Carneiro (1985) afirma que a extensão, a partir da experiência dos CRUTAC, era “o conjunto de ações universitárias, localizadas e academicamente interdisciplinar, voltadas para a solução metodológica e prática de problemas comunitários” (CARNEIRO, 1985, p. 30).

Os estágios estudantis eram de dois a quatro meses (dependendo do curso) com metodologias participativas de planejamento. Os alunos viviam em “repúblicas” auto organizadas e eram raros os professores que se dispunham a morar na cidade. Alguns técnicos eram responsáveis pelos alunos e pelo andamento do projeto (as vezes, os responsáveis eram da própria cidade). As ações eram planejadas de baixo para cima e a concepção do projeto tinha influência do educador cubano Carl Rogers na tentativa de sistematização da convivência para retroalimentação do ensino. Muitos estudantes se tornavam mais exigentes e seguros o que ocasionava conflitos no

28 Gurgel (1986) fala da experiência de formação de cooperativas do CRUTAC com objetivo de comercializar a produção artesanal das áreas de atuação.

retorno dos alunos dos estágios. Para a comunidade, um dos resultados foi o fortalecimento de mecanismos de auto-organização, como o Conselho Municipal de Desenvolvimento e as comissões de bairro. Em números, o autor fala na participação de quase 17 mil discentes, 1,2 mil docentes e cerca de Cr\$ 18,45 milhões entre os anos de 1972 e 1975.

Gurgel, um entusiasta do programa²⁹, afirma que “parece ter sido o CRUTAC-MA uma das experiências institucionalizadas da universidade brasileira que mais procurou levar a extensão a caracterizar-se como um processo de comunicação com as massas” (GURGEL, 1986, p. 111). Por outro lado, traz também uma crítica, ao apontar que as atividades realizadas não tinham relação com o ensino e a pesquisa e que o estágio (obrigatório) não possuía vínculo curricular e era programado pelo CRUTAC e não pelos departamentos acadêmicos.

Em um compêndio da imprensa oficial da UFRN, sob a reitoria de Onofre Lopes, são apresentados a filosofia e os objetivos do programa da seguinte maneira

Elites, grupos técnicos, especialistas de toda natureza não terão apoio seguro, ou êxitos duráveis, numa sociedade onde indivíduos não tenham consciência bem formada de sua condição humana, dos direitos e deveres que lhes assistem, faltando-lhes o discernimento das coisas elementares da vida, o zelo pelo seu estado de saúde, instrução e educação, os cuidados da formação moral e do sucesso de responsabilidade na família e na sociedade (CRUTAC, 1969, p. 5).

No mesmo compêndio, é apresentado um roteiro para diagnóstico da comunidade e a ideia de aumento de renda familiar através do incentivo à comercialização através de cooperativas³⁰ de artesanatos (principalmente fibras) produzidos pelas comunidades.

29 O trabalho de Gurgel largamente usado nesta tese é, inclusive, dedicado ao então reitor da UFRN, Onofre Lopes.

30 Relata ainda o documento “Promover instalação de cooperativas que atendam convenientemente às solicitações do meio, visando pleno desenvolvimento na agricultura, pecuária, artesanato e pequenas indústrias” (CRUTAC, 1969, p. 58). E completa com “Como perspectivas próximas, o CRUTAC está em articulação com o Banco do Nordeste do Brasil S/A, no sentido de reorganizar e dinamizar as cooperativas da região, motivar a criação de novas, inclusive criando uma cooperativa Central, visando ao fortalecimento da rede cooperativa da área.” (CRUTAC, 1969, p 58-59)

A despeito da opinião desses autores, muitas críticas foram feitas aos CRUTAC. Paiva (1974) afirma que o preconceito contra o analfabeto, que em geral acompanha o entusiasmo pela educação, esteve presente na ideologia oficial do CRUTAC e completa ao

Se trataba de difundir, entre los estudiantes, la convicción de que la pobreza, el pauperismo dominante em el estado, no era consecuencia de la estructura de la sociedad sino de la falta de conocimientos técnicos de la población rural y de la apatía del hombre del campo (PAIVA, 1974, p. 74).

E, nesse sentido, o humanismo do projeto presente em sua criação teria sido

disfrazado por la adopción de la metodología de desarrollo comunitario y por los intentos de dar al programa un carácter predominantemente educativo y no asistencial. Estos intentos conducirán a sus promotores a pretensiones ingenuas e idealistas, al intentar encontrar una "metodología de combate contra el sub-desarrollo" con base en la educación. (PAIVA, 1974, p. 70).

Fagundes (1986) é bastante crítico ao programa ao avaliar que o CRUTAC era a imposição de temas alheios aos verdadeiros problemas da população e que permitia aos alunos, através do contato com a realidade nacional, ver a pobreza, o atraso e a desigualdade como problemas circunstanciais. Segundo o autor, assim como o Projeto Rondon, visava contribuir para a ideia de segurança nacional.

1.3.2. Rondon

O projeto Rondon, diferente dos CRUTAC que tem sua origem na iniciativa das universidades, surgiu³¹ por iniciativa, principalmente, de Escola Superior de Guerra em 1967. Segundo Paiva (1974) ele foi pensado pela Universidade do Estado da Guanabara e pelo MINTER, mas a universidade era apenas parceira do projeto. O projeto parte do ideário da Escola Superior de Guerra do papel da educação para a Segurança Nacional. Por isso, pode ser visto como “instrumento de la Política de Seguridad Nacional junto al medio universitario y a las comunidades donde actuaba” (PAIVA, 1974, p. 76). Segundo Gurgel, assim como os CTRUTAC, surgiu com objetivo de ocupar um espaço que se tornou vazio com a desestruturação dos movimentos estudantis a partir de 1964 e, por isso, tinha a preocupação com o vácuo criado entre “a mocidade e as forças armadas” (GURGEL, 1986, p. 116).

Um das principais características do projeto era a atuação em locais distantes da universidade. Gurgel (1986) aponta que a forte influência do modelo norte-americano, mas com a novidade do seu binômio fundamental desenvolvimento/segurança nacional. Tinha também, componentes doutrinários de integração nacional (o que justificava a distância entre a comunidade e a universidade) e como princípios básicos o voluntariado, o aproveitamento do tempo livre do estudante, a rejeição da política partidária, o aprendizado direto através da prestação de serviços e o conhecimento da realidade.

Em documento oficial do MINTER (1974), a metodologia do Projeto Rondon é apresentada em quatro fases: a) reconhecimento da área: são levantados dados da região e feita a negociação do tipo e da forma de trabalho a partir das necessidades sentidas na comunidade, inclusive com o Prefeito da cidade; b) É elaborado o Plano de atuação para realizar um trabalho adequado às necessidades dos diversos agentes envolvidos; c) a formação da equipe inclusive para trabalho em grupo; e d) o treinamento dos universitários para o trabalho. O mesmo documento descreve a ação integrada e interdisciplinar, com efetiva participação da comunidade e visão crítica para os universitários.

31 É abundante a literatura sobre o Projeto Rondon, escolhemos expor mais detalhadamente informações sobre sua metodologia e seus fundamentos, em detrimento de informações sobre seu surgimento. Para maiores informações, indicamos a leitura de Gurgel (1986) e Silveira (1987).

O conselho deliberativo do projeto era formado pelos representantes dos ministérios envolvidos e coordenado pelo MINTER. Entre os anos de 1969 a 1973, foram atingidos mais de 7 mil municípios com 2741 operações nacionais, 4235 operações regionais, além dos Campi Avançados (que serão apresentados mais adiante).

O documento ainda sintetiza em que consistia o projeto com a seguinte afirmação “trata-se, acima de tudo, de uma política da juventude, onde os jovens tomam consciência do papel que desempenharão na participação do desenvolvimento harmonioso de toda Nação” (MINTER, 1974, p. 94).

Segundo Silveira (1987), em um detalhado estudo com foco na atuação estudantil no Rondon, o projeto surgiu em 1966 após o primeiro Seminário de Educação e Segurança Nacional no qual foi apresentada a ideia de universidade integrada pelo professor Wilson Choeri. O surgimento do projeto também estava claramente ligado às aspirações do exército e da ideologia de Segurança Nacional. Tinha como principal objetivo formar universitários, pois assim o “universitário se apresentava (...) como recurso humano capacitado para se tornar o 'porta-voz' do governo” (SILVEIRA, 1987, p. 52).

Em relação à comunidade, a autora afirma que o surgimento do projeto era uma medida destinada “mais a angariar a adesão e simpatia das classes subordinadas do que satisfazer o interesse dessas classes” (SILVEIRA, 1987, p. 48).

Após a realização da 'Operação Zero', o governo liberou recursos para o MINTER seguir com o projeto. A partir de 1975 este ganha autonomia jurídico administrativa com a criação da Fundação Projeto Rondon com personalidade de direito privado. Entre os anos de 1967 a 1981, cerca de 741 mil estudantes participaram do projeto.

Segundo Wilson Choeri o projeto evitaria o estabelecimento de vínculos políticos partidários por parte dos alunos. A partir dessa ideia Carneiro (1985) deriva outro conceito de extensão como o “conjunto de ações governamentais voltadas para o envolvimento de estudantes e professores (...) com a realidade do país. Essas ações objetivam a formação patriótica da juventude

universitária, através de uma assistência episódica às populações mais pobres” (CARNEIRO, 1985, p. 31).

Paiva (1974) argumenta que uma diferença importante entre os CRUTAC e o Projeto Rondon era a clareza que este tinha em relação à ação do aluno, pois se preocupava não apenas com o doutrinamento dos estudantes, mas também, em acordo com Gurgel (1986), com encher com atividades o tempo livre dos mesmos.

As críticas ao projeto, no entanto, não surgem de imediato. Silveira afirma estas começaram a surgir após 1977, inclusive por parte dos estudantes. Segundo Fagundes (1986), o Rondon visava o atendimento das necessidades visíveis e não ia à raiz dos problemas das comunidades. Mas que isso era secundário, uma vez que os objetivos centrais eram influir politicamente sobre o estudante universitário e divulgar a visão governamental de desenvolvimento e integração nacional.

Silveira (1987) também traz ponderações através da crítica feita por um estudante³² que participou do Projeto que avalia que “o Rondon tem sido o empresário para pegar a mão de obra barata nas universidades e colocar isso de acordo com os interesses não da população, mas da minoria que está dirigindo esse país” (SILVEIRA, 1987, p. 57).

Paiva (1974) reforça o descontentamento dos estudantes ao relatar que muitos deles ficavam insatisfeitos com a atuação e elaboraram críticas ao projeto, o que fez com que ele ‘evoluísse’ para os campi avançados.

Os Campi Avançados era um estágio mais moderno do Projeto Rondon. Entre 1969 e 1974 foram criados 22 campi em todo o Brasil com quase 25 mil discentes envolvidos (GURGEL, 1986). Silveira (1987), por sua vez afirma estes surgiram como elemento de apoio à ocupação de espaços de vazios demográficos e que o projeto tinha algumas particularidades em relação ao Rondon por ser mais permanente. Nesse sentido, aponta que havia a necessidade de

32 Em entrevista com os estudantes e dirigentes do Projeto Rondon, Silveira (1987) constata que enquanto a grande maioria (81,4%) dos dirigentes acredita que o projeto permite maior enriquecimento da comunidade, para os estudantes em geral o valor cai para 61,5% e para os estudantes das ciências exatas cai ainda mais para 40%. A autora também registra algumas reivindicações dos estudantes em relação ao projeto como maior vinculação com a universidade e participação na sua concepção.

compatibilizar saberes técnicos com valores culturais locais e, por isso, demandava a capacidade de propor soluções específicas e a “possibilidade de reelaborar esse conteúdo científico a partir da vivência dos problemas da realidade” (SILVEIRA, 1987, p. 76).

A parte das especificidades de CRUTAC e Projeto Rondon, há muitas críticas sobre o modelo que ambos representavam. Segundo Fagundes (1986), CRUTAC e Rondon medeiam entre um pensamento elitista e um sentimento populista e que a extensão estava “contribuído mais para mascarar a realidade, legitimando-a, do que para desvendá-la, transformando-a” (FAGUNDES, 1986, p. 94).

Melo Neto (2002) afirma que tais programas foram criados “como expressão política de contenção das reivindicações estudantis e de combate às mudanças de base, defendidas no governo de João Goulart” (MELO NETO, 2002, p. 11) e Cunha (2002) reforça as críticas ao chamar a extensão nesse período de 'extensão apaziguada' capitaneada pela doutrina de Segurança e Desenvolvimento Nacional.

Existem algumas divergências em relação à comparação dos dois programas. Enquanto Gurgel (1986) aponta o CRUTAC como um programa mais progressista do que o Rondon, Almeida (1991), entre outros, coloca os dois programas como 'farinha do mesmo saco' ao afirmar que

Nenhum desses programas levava em conta a estrutura social injusta e discriminadora da nossa sociedade, mas partiam do pressuposto de que os indivíduos é quem deveriam mudar de atitudes (...) A ideia é de que o atraso cultural dessas comunidades gera a pobreza e a miséria, e não uma estrutura social injusta (ALMEIDA, 1991, p. 49).

Partindo dessa ideia, a autora elabora uma caracterização da extensão pós-1968. Segundo ela, nesse período, os estudantes e professores deixam de formular a extensão e a iniciativa passa a ser do MINTER, do MEC e do CRUB sob supervisão ideológica da Escola Superior de Guerra. Ocorrem no período a legalização e a institucionalização de atividades espontâneas e assistemáticas. A extensão é desvinculada das conotações de Educação Popular e libertadora de

Paulo Freire, é retirada das praças, ruas, igrejas, centros acadêmicos e grêmios e isolada nos Campi, CRUTAC, etc. Passa, então, a ser prestação de serviço e filantropia.

Sobre o andamento da extensão a partir de 1977, Silveira (1987) afirma que aumentou o foco nas operações especiais (em detrimento das operações nacionais e Campus Avançado que eram mais profícuos para a comunidade e para os estudantes) por serem atividades autofinanciáveis por meio de convênios com órgãos públicos e privados.

Tavares (1997) é otimista em relação a esse período da extensão e argumenta que os

programas, mesmo sendo caracterizados por eventos pontuais, inorgânicos ao processo acadêmico e às reivindicações de setores organizados da população, contraditoriamente possibilitaram o desvelamento de problemas sociais e econômicos, produzindo resultados diferenciados que motivaram o reordenamento desses programas, visando a um melhor atendimento dos interesses da população-alvo (TAVARES, 1997, p. 200).

Gurgel (1986) relata um evento que, segundo ele, indicava uma mudança de rumo da extensão: a organização de um grupo de treinamento realizado em Goiânia no ano de 1976 no qual, pela primeira vez, a extensão foi discutida com profundidade entre 40 docentes e técnicos envolvidos na ação extensionista.

O autor segue narrando os fatos que marcaram o período e relata que em 1979 houve uma reforma administrativa na qual a CODAE foi extinta e não houve nenhuma menção à extensão na nova estrutura criada, afirmando que

terminava assim, ao nível institucional, uma fase histórica e inaugurava-se outra, onde a prioridade de atuação junto às comunidades levaria o surgimento dos Programas de Ações Socioeducativas e Culturais para as populações Carentes Urbanas e Rurais, o Pronasec e o Prodasc. (...) Posteriormente, os referidos programas seriam esvaziados, deixando em cada área de atuação mais uma descrença (...) mais uma estrutura administrativa... (GURGEL, 1986, p. 160).

Os anos 1980 trouxeram fôlego para a extensão. Tavares (1997), em seu livro que busca analisar o processo histórico de construção da concepção de extensão universitária que dá sustentação à política desse setor a partir de 1987, destaca que nos 1980 estava colocada a possibilidade de repensar a universidade democrática e pública.

A partir de 1974, a derrocada do “milagre brasileiro” e a derrota do governo militar nas eleições parlamentares possibilitaram o fortalecimento dos aparelhos da sociedade civil e a luta pela democratização do país. Na universidade, a redemocratização foi acompanhada pela criação das associações de docentes (e a consolidação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES³³ em 1981), de funcionários (FASUBRA) e de estudantes (UNE retirada da clandestinidade pelo governo Sarney). Contudo, no início da década de 1980, a extensão não é ainda um tema prioritário.

Fagundes (1986) é talvez o autor que critique mais duramente esses projetos. Acerca da metodologia da extensão dessa época afirma que “a ideia de comunidade, enquanto postula uma harmonia social, é a negação da existência de classes sociais” (FAGUNDES, 1986, p. 1). E continua

A violência (...) encontra-se no esforço e no zelo com que os extensionistas (consciente ou inconscientemente) em nome de uma integração e harmonia social [buscam] impedir os destinatários de aceder à compreensão do processo que fez que eles se encontrem numa determinada situação (FAGUNDES, 1986, p. 136).

O autor ainda afirma que os extensionistas elegem como problemas apenas aqueles para os quais já tem a solução e que ao fazer isso desempenham a função de obnubilar os problemas concretos do grupo e seus fatores determinantes. Além disso, a extensão integracionista visava à integração cultural, isto é, a afirmação de um padrão único de cultura para toda sociedade. E tendo como foco fatores comportamentais, acreditam que bastaria a comunidade mudar sua maneira de pensar

33 Sobre o Movimento Docente, Tavares (1997) diz que em 1976 começam a surgir as associações de docentes e em 1981 acontece o Congresso Nacional dos Docentes de Ensino Superior com a presença de 70 associações de docentes e 300 delegados. Foi nesse congresso em que foi criada a ANDES. A mesma autora traz a opinião da ANDES nesse debate “é sua tarefa [da universidade] interferir nas transformações da sociedade, no sentido de propiciar uma estrutura social mais justa” (ANDES, 1982, p. 8-9 in TAVARES, 1997, p. 85).

para melhorar sua situação. Com isso, a extensão via os valores e saberes tradicionais da comunidade como entrave para a modernização da sociedade. E no fim, estavam respaldando aqueles que queriam manter a ordem e modificar aqueles que resistiam à modernização. Isto é, exerciam um papel de controle social através da integração e da adesão ideológica ao sistema vigente.

Para concluir essa fase da extensão, gostaríamos de chamar atenção para a contundente crítica de Carneiro (1985)³⁴ que busca relacionar as outras críticas com o conhecimento. Para o autor “ao invés de trazer, para dentro da universidade, toda a riqueza do universo plural das camadas populares, transferia-se, a elas, toda a pobreza do discurso monológico do saber acadêmico institucionalizado” (CARNEIRO, 1985, p. 16).

Nesse período percebemos que a ideia de transferência de conhecimento segue presente, mas agora atrelada com interesses diretos do governo ditatorial e de uma adesão ideológica dos estudantes e das comunidades ao projeto de integração nacional e, nessa época, integrar significava modernizar e, principalmente, apaziguar os conflitos existentes. A modernização que o governo federal tinha em mente, claramente partia da ignorância e apatia do povo e da necessidade de instruí-lo. Os estudantes, nessa perspectiva, seriam os portadores desse conhecimento e, portanto, deveriam estendê-los às comunidades, gerando uma integração cultural.

1.4. A extensão no período de redemocratização do país

Os anos 1980 são um período de mudanças significativas para o Brasil, pois, com o fim da ditadura militar, o país começa um processo de redemocratização da sociedade, marcado por grandes mobilizações. Na extensão essas mudanças foram fortemente sentidas nesse período, entre 1985 e 1995. Saindo de um período de tutela em relação a um governo autoritário, a extensão busca retomar os ares progressistas, principalmente, no plano teórico conceitual. Esse

34 Há um dado interessante nesse trabalho sobre o orçamento do MEC no período. Se em 1965 ele representava 11,5% do orçamento federal, em 1975 ele era apenas 4,31%.

período da extensão é marcado principalmente pela atuação de docentes e pelo diálogo destes com o MEC (SOUZA, 2000). O período é marcado também pela continuidade da institucionalização da extensão enquanto política pública.

Segundo Tavares (1997), é a portaria nº 742 de 20/09/1985 do MEC que institucionaliza legalmente, nas IES brasileiras, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse princípio seria, posteriormente, incorporado à Constituição de 1988.

Seguindo a rota de mobilização docente, em 1987 é criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex). Souza (2000) afirma que, nesse período, pessoas ligadas ao movimento docente se encontram como Pró-Reitores de Extensão em diferentes universidades e é dessa articulação que surge o Fórum.

O Forproex se torna daí em diante um “espaço privilegiado para a formulação de diretrizes políticas unitárias sobre extensão que (...) consegue obter êxitos e influenciar a maioria das IES públicas brasileiras” (TAVARES, 1997, p. 201). Segundo Correa e Nogueira (2010) o Forproex é uma força política importante e principal canal de diálogo com o governo.

Tavares (1997) aponta que as reflexões sobre a universidade e a extensão já estavam bastante mais maduras nesse período ao apontar também as contradições do trabalho extensionista

a universidade, por ser uma instituição criada pela própria sociedade, já está comprometida com interesses sociais – razão da sua própria existência. A questão está em que a sociedade não é um todo orgânico, mas um compósito de interesses conflitantes e contraditórios. Parcelas da população que conseguem ter acesso aos cursos ministrados nessas instituições e financiar as suas pesquisas já usufruem do efeito extensionista. A extensão, mais uma vez, tenta encobrir o caráter classista da IES, assumindo a responsabilidade de suprir uma falsa desarticulação ou alienação da universidade com os problemas da sociedade, o que é uma falácia (TAVARES, 1997, p. 93).

Apesar das contradições, a extensão segue sua rota. A autora relata com detalhes a criação do Forproex e registra que, após a conjunção de diferentes esforços, em novembro de 1987 é

realizado o 1º Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras³⁵ (na Universidade de Brasília). E é a partir do mesmo ano que o Forproex adota o seguinte conceito de extensão

a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados – acadêmicos e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (GARRAFA, 1989, p. 109 *apud* TAVARES, 1997, p. 125).

Segundo Tavares (1997), o conceito do Forproex associa a produção de conhecimento com a finalidade de intervenção. Além disso, coloca a extensão não como uma terceira função, mas como integradora do ensino e da pesquisa e, por fim, reconhece o caráter classista da universidade ao reivindicar sua democratização. A autora ainda afirma que, nesse período, o debate da extensão se dava dentro de um questionamento mais amplo sobre qual universidade seria a mais adequada para contribuir com uma sociedade democrática e que ainda houve também a reafirmação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Já Botomé (1996) argumenta que o conceito do Forproex confere à extensão um 'poder mágico' e a 'capacidade de redenção da universidade'. Afirma que o conceito é irreal, contém uma metáfora atraente, mas enganadora e salvacionista. Para ele, “extensão universitária ter se tornado um conjunto de atividades com os mesmos defeitos apontados para a pesquisa e o ensino (...) a

35 Nesse encontro, uma das propostas aprovadas foi a garantia da “participação das comunidades envolvidas com os trabalhos na elaboração, execução e avaliação de projeto de extensão das universidades” (TAVARES, 1997, p. 127).

extensão universitária tem sido um conjunto de ações a partir dos interesses da universidade” (BOTOMÉ, 1996, p. 97).

O Forproex passa a realizar reuniões anuais para aprofundar essas reflexões e elaborar estratégias de ação. Merece destaque a linha do tempo traçada por Tavares (1997) sobre os encontros do Forproex desde 1987. Em cada um deles, os temas tratados e as questões levantadas mostram resumidamente a trajetória da extensão nesse período. No entanto, não julgamos necessário recontar aqui essa história. O que faremos é chamar atenção para alguns detalhes apresentados pela autora.

O primeiro encontro do Forproex (em 1987) demonstra uma preocupação clara com a realização na prática da relação entre ensino, pesquisa e extensão. No segundo encontro (em 1988), essa preocupação ainda está presente e surgem propostas concretas para sua efetivação. É nesse encontro também que há a eleição indireta do coordenador do Forproex pelos coordenadores regionais. É apenas no sexto encontro (em 1992) que o Forproex passa a ter eleições diretas³⁶. No quarto encontro (em 1990), há um amplo debate sobre as perspectivas da extensão para os anos 1990 a partir de um cenário de crise financeira e da consequente ausência de recursos para efetivar as propostas elaboradas. Por outro lado, parece haver um consenso sobre a conceituação da extensão.

O ano de 1993, quando acontece o sétimo encontro do Forproex, é um ano de grandes avanços no qual há a institucionalização da extensão através da criação da Comissão de Extensão Universitária³⁷ (portaria nº 66 da Secretaria de Ensino Superior – SESu/MEC), do Comitê assessor de extensão (portaria nº 134 SESu/MEC) e da Divisão de Extensão e Graduação (DIEG) dentro do MEC. É nesse ano também que o Forproex inicia o debate sobre avaliação da extensão. Mais do que isso, o ano de 1993 “representou o reconhecimento³⁸ da extensão enquanto prática acadêmica, garantindo a existência de uma rubrica própria, com uma proposta orçamentária específica para a extensão” (TAVARES, 1997, p. 148).

36 Já para reitor, as eleições diretas ocorrem apenas em 1995.

37 Formada pela coordenação e as coordenações regionais do Forproex e representantes do MEC.

38 Outras conquistas da extensão nesse período foram o programa de bolsas de extensão, o programa de apoio à produção de informação e à divulgação das atividades de extensão, o programa de apoio a projetos institucionais de extensão, além do recurso de 30 bilhões de cruzeiros e a marca de 128 projetos submetidos por 50 IES.

No ano seguinte, o CRUB (com o qual o Forproex já havia cortado relações), elege como tema de sua reunião anual 'Universidade Cidadã'. O Forproex, por sua vez, reafirma seu engajamento da universidade pela cidadania.

Em 1995 ocorre outro marco importante na história da extensão, como apontam Correa e Nogueira (2010): o surgimento do primeiro programa de fomento à extensão universitária com bolsa para os estudantes e apoio para os projetos, o Programa de Extensão Universitária (Proext).

A relação entre Forproex e MEC na elaboração do programa, segundo Nogueira (2005), se iniciou com um período de cooperação mútua, passou por uma fase de reivindicação para manutenção do programa e por fim chegou à sua completa desativação. Durante a fase de cooperação, o Forproex atuou na elaboração do Proext e do Plano Nacional de Extensão Universitária. A Comissão de Extensão elabora em 1993 uma “proposta política para a extensão brasileira” (NOGUEIRA, 2005, p. 50) que representa o avanço da institucionalização da extensão dentro do MEC segundo a autora. Inclusive, o Plano Nacional de Extensão, elaborado por essa comissão, adota a conceituação de extensão elaborada pelo Forproex.

Ainda sobre o Proext, Nogueira (2005) afirma que

A proposta [do Proext] induz à consolidação da extensão nas universidades em torno de uma política de extensão intencionalmente elaborada, de caráter globalizante, com participação de várias instâncias acadêmicas. (...) Reforça o compromisso social da universidade, que deverá estar voltada para as demandas mais urgentes da maioria da população, e considera a extensão como o processo que articula o ensino e a pesquisa a tais demandas. Aponta a interdisciplinaridade como uma meta a ser buscada, considerando que a ação extensionista facilita o trabalho interdisciplinar. Faz uma opção radical pela parceria das IES com as administrações públicas e entidades da sociedade civil, no entanto, que à universidade não cabe substituir o Estado em suas funções quanto à educação, saúde, cultura, etc. Estabelece ainda uma metodologia, recomendando que a extensão deve trabalhar sob forma de programas integrados e que sua avaliação deve processar-se com participação da comunidade externa (NOGUEIRA, 2005, p. 53).

Tavares (1997) analisou os 70 projetos submetidos ao Proext linha I (limite de 50 mil reais por projeto, financiados com recursos do MEC) e 84 na linha II (com limite de 200 mil por projeto e recursos do FNDE) no ano de 1995. Sobre esses projetos, a autora evidencia que existia uma considerável contradição entre o discurso elaborado sobre a extensão e a prática desenvolvida nas IES, pois a maioria dos projetos consistia na prestação de serviços. Segundo a autora “a forma mais comum de atividades de extensão que se materializa através de cursos, consultorias, eventos e palestras, dificultando a vinculação processual - orgânica da extensão com a estrutura curricular dos cursos ministrados e com a pesquisa realizada nas universidades” (TAVARES, 1997, p. 196).

Esse é um estudo bastante importante para compreender a época. Isso porque, se no Forproex havia um debate conceitual aprofundado e até consensual, a prática extensionista era ainda distante dessas reflexões. O Forproex, ao travar a batalha política e teórica sobre extensão nacionalmente, obviamente abriu caminho para o fortalecimento das práticas e para a avaliação das atividades já em andamento. É preciso levar em consideração, no entanto, que se tratava de um recomeço de um caminho interrompido pela ditadura militar.

Gurgel (2002) é otimista sobre esse período e destaca que era perceptível que uma profunda diferenciação dos programas e projetos de extensão, “que passaram a ter uma elaboração mais de base e de baixo para cima” (GURGEL, 2002, p. 171).

Esse período da extensão, embalado pelo momento histórico do país de redemocratização, se encerra com o início do período da mundialização do capital, como denomina Minto (2011), ao descrever o novo contexto da educação superior no Brasil.

Alguns autores fazem um balanço desse período, refletindo sobre os avanços, as derrotas e as perspectivas. Souza (2000) afirma que mesmo com tantos avanços conceituais, ainda era constante a importação acrítica dos modelos europeu e estadunidense de extensão. Isso gerava a convivência de diversos tipos de práticas sob um mesmo guarda-chuva: a extensão como prática política-cultural-ideológica, a extensão (assistencialista e imediatista) prestação de serviço à comunidade carente e a extensão como venda de serviços.

A autora ainda aborda esse período do ponto de vista do movimento estudantil e argumenta que “a extensão, antes uma bandeira de luta do Movimento Estudantil, foi tomada pelo Estado, institucionalizada pela força da lei da reforma do ensino e, então, devolvida aos estudantes como um desafio político” (SOUZA, 2000, p. 49). Nessa época o movimento era menos atuante do que nos anos 1960 e a extensão não era uma pauta dos estudantes, mas algo que lhes era alheio. É desse período também, o surgimento das Empresas Juniores³⁹.

Sobre a produção de conhecimento, Nogueira (2005) afirma que aparece pela primeira vez a ideia que “a relação pesquisa/extensão ocorre no momento em que a produção do conhecimento é capaz de contribuir para a transformação da sociedade” (ANAIS, 1993, p. 211 *apud* NOGUEIRA, 2005, p. 51).

Segundo Cunha (2002), esse contexto da extensão trazia efeitos maléficos, pois

a extensão dos anos 90 é a expressão das tensões por que passamos, onde o *a priori* passou a ser sua sobrevivência funcional, institucional e política. O mapeamento das carências provocadas pelo desenvolvimento capitalista e a proposição de ações “saneadoras” e institucionais de combate ou reposição das perdas, pode instalar práticas que redefinem organizações e, no contrário ao discurso que as sustenta, se adaptam aos movimentos hegemônicos da forma capitalista que se quer combater (CUNHA, 2002, p. 33).

Sobre o debate conceitual na época, Tavares (1997) acredita que, em relação ao discurso, havia um “corpo de conhecimentos sistematizados e unificados que redimensiona a extensão universitária (...) para o atendimento às necessidades e aos interesses de grupos sociais até então marginalizados por essas instituições” (TAVARES, 1997, p. 159). E ainda completa que houve no período o

avanço de uma sistemática e rigorosa reflexão sobre a extensão universitária enquanto processo viabilizador de um novo paradigma de universidade pública brasileira a partir

39 As empresas juniores surgem a partir de 1988 e em 1995 já eram 90, segundo Souza (2000). Importante colocar que essa é uma maneira bastante distinta de atuação dos estudantes universitários em relação à atividade extensionista.

dos anos 80 (...) que viesse ao encontro dos movimentos sociais organizados, produzindo conhecimentos que servissem à luta das classes populares (TAVARES, 1997, p. 199).

No entanto, Botomé (1996) diverge desse consenso ao afirmar que “o discurso oficial parece autorizar essas práticas [de extensão] quando, na verdade, as utiliza para manter intocado o que é feito com o ensino e a pesquisa” (BOTOMÉ, 1996, p. 81).

Para Tavares (1997), apensar do debate conceitual, a ação governamental não acompanhou esse avanço e afirma que

as propostas de reestruturação da universidade pública pelo Governo, a partir dos anos 80, sempre colocaram a extensão universitária como uma terceira função responsável, em alguns momentos, por uma ação assistencialista voltada às camadas carentes da população, visando a divulgação da ideologia dominante, em outros, responsável pela venda de serviços com o intuito de arrecadar recursos para a manutenção da universidade – o que não deixa de ser a privatização de um serviço público (TAVARES, 1997, p. 221).

Nesse período, se por um lado, avanços teóricos significativos e da institucionalização da extensão foram obtidos, especialmente em relação aos recursos financeiros destinados ao Proext (e, segundo Gurgel (1986) a integração da extensão com o sistema de bolsas⁴⁰), por outro lado, fica evidente o quão frágil eram todas essas conquistas. O avanço teórico-conceitual é severamente questionado quando as práticas financiadas pelo Proext foram analisadas, mostrando significativo descompasso entre teoria e prática. O próprio Proext, esvaziado e encerrado por falta de recursos é outro indicativo dessa fragilidade. No entanto, é possível ver no período o acúmulo de forças para momentos posteriores da extensão, que veremos no decorrer do capítulo.

Sobre a ideia de transferência de conhecimento, percebemos que ela se mantém, apesar do avanço teórico em direção da troca de saberes. Merece destaque a presença dos movimentos

40 Segundo Gurgel, entre 1978 e 1980 cerca de 12 mil bolsas de trabalho de extensão foram criadas.

sociais como interlocutores das IES, inclusive nos documentos oficiais do MEC, e como ator que explicita demandas para que direcionam (ou deveriam direcionar) as atividades de extensão e que são portadores de um saber válido.

1.5. A avalanche neoliberal

O início do período em questão se entre os anos 1996 e 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso foi novamente um banho de água fria para a extensão universitária em expansão apoiada na redemocratização do país. A avalanche neoliberal traz para as universidades uma nova configuração e, conseqüentemente, também para a extensão.

Os encontros do Forproex já são fortemente marcados por essa configuração e, com isso, podemos dizer que no ano de 1996 há uma nova inflexão, dessa vez, do ponto de vista da desmobilização da extensão, especialmente, a partir da ação do governo federal. O Proext é extinto⁴¹ e é criado o programa Universidade Solidária. Por outro lado, segundo Sebinelli (2004), acontece em Cuba o I Congresso Latino Americano de Extensão mostrando que havia correspondentes latinoamericanos do processo de fortalecimento que a extensão passou no país nos anos anteriores.

Minto (2011) aprofunda a análise sobre as condições pelas quais passava a universidade no contexto de mundialização do capital e afirma que, em meados dos anos 1990, houve uma contra reforma burguesa no ensino superior que se evidenciou no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que seria a expressão máxima dos efeitos da Reforma do Estado no ensino superior.

Segundo o autor, a universidade passou por um processo de desconstrução nesse período, resultante de dois principais fatores

41 Em 1995 soma-se ao Proext o Programa de integração da Universidade com o Ensino Fundamental, formando o Programa de Fomento com 2 linhas: Universidade e Sociedade (I) e Universidade e Ensino Fundamental (II).

O primeiro, voltado para distanciar as IES de qualquer possibilidade de intervenção social crítica, vinculada a projetos de afirmação nacional, de autonomia e soberania frente aos países capitalistas centrais, razão pela qual era preciso atingi-la naquilo que de mais subversivo estava inscrito em seu potencial institucional: a lógica da integração ensino, pesquisa e extensão e da autonomia universitária. (...) O segundo fator era fundamentalmente econômico: para ser lucrativo, o ensino superior tem de se organizar de formas mais 'flexíveis', mais afetas ao 'mercado', não compatíveis com aquela universidade da Reforma de 1968 e, menos ainda com a CF [Constituição Federal]/1988 (MINTO, 2011, p. 238).

Minto (2011) ainda especifica que para as IES estatais, as mudanças institucionais vieram no sentido de reorganizar a estrutura triplamente articulada ensino, pesquisa e extensão, diferenciar das IES ditas de excelência e as IES menos consolidadas, além de ampliar a separação entre as áreas de conhecimento, priorizando as mais próximas ao mercado.

Sobre a LDB/1996, Tavares (1997) aponta que a lei não deixa clara a concepção para extensão, mas é visível a vinculação da extensão com os cursos abertos e financiamento público para escolas privadas (sob forma de bolsas de estudo). Já Nogueira (2005) crítica a LDB/1996 por retomar o conceito de extensão das leis e decretos de 1931 e desconsiderar os colegiados específicos de extensão.

Minto (2011) reforça essa visão ao dizer que a LDB/1996 é omissa quanto à reafirmação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que a reorganização do ensino superior propiciou a extensão como uma atividade completamente desintegrada do ensino e da pesquisa. Talvez essa seja uma das explicações para o surgimento e rápida expansão da extensão paga, isto é, dos cursos de extensão com a cobrança de taxas, mensalidades ou anuidades em IES públicas, muito característico desse período.

Segundo Sebinelli (2004), os cursos pagos são a expressão do pragmatismo. Neles a demanda é identificada por docentes ou por solicitação de agentes sociais, mas os cursos realizados são aqueles onde há demanda efetiva disposta e capaz de arcar com os custos, assim as temáticas são

ditadas pelo mercado. Por outro lado, os cursos são também fontes de obtenção de recursos complementares aos salários de professores.

Enfim poder-se-ia afirmar que as propostas de reestruturação da universidade pública pelo Governo, a partir dos anos 80, sempre colocaram a extensão universitária como uma terceira função responsável, em alguns momentos, por uma ação assistencialista voltada às camadas carentes da população, visando a divulgação da ideologia dominante, em outros, responsável pela venda de serviços com o intuito de arrecadar recursos para a manutenção da universidade – o que não deixa de ser a privatização de um serviço público (TAVARES, 1997, p. 221).

É dessa época o surgimento, nas IES, de dois tipos de extensão: aquela que é paga e a chamada extensão comunitária. A extensão paga, como era de se esperar tem como foco as empresas. Há, portanto, um alargamento da compreensão de extensão internamente nas IES e as Pró-Reitorias passam abrigar tanto o trabalho com comunidades e populações marginalizadas quanto com empresas.

O Forproex, que tinha acumulado forças no processo de redemocratização do país, seguiu em cena, no entanto, parece ter tido mais uma atuação de resistência do que a atuação criadora do período anterior. Sobre os encontros do Forproex, Sebinelli (2004) segue a lista feita por Tavares (1997) e ressalta a elaboração, em 1999, do Plano Nacional de Extensão (que retomaremos mais adiante).

Ainda sobre o nono encontro, segundo Tavares (1997), a principal recomendação daquele ano foi que as pesquisas e a extensão deveriam se voltar para os problemas relacionados com a miséria e a fome, aceitando-se, implicitamente, a participação das IES públicas no programa do governo federal, o Universidade Solidária.

O governo federal, em sintonia com o retrocesso na extensão, tem como carro chefe neste período o programa Universidade Solidária. O programa era coordenado pelo CRUB (junto com o MEC e um conselho do Programa Comunidade Solidária) e teve início em 1996. Nele, a universidade era tida como detentora do saber e as atividades consistiam em projetos de um mês realizados por um

grupo de dez alunos e um professor orientador. Nesse período, uma semana era de treinamento e as outras três de atuação. Segundo Tavares (1997), o programa era uma tentativa de criar projetos vinculados a concepções já ultrapassadas de extensão além de ser uma proposta desarticulada do Forproex e de seu acúmulo.

Tavares (1997) afirma que houve adesão de 22 IES, sendo 11 estaduais, 18 comunitárias e 10 particulares e o programa “absorveu um montante de recursos muito acima da média que se tem aplicado em programas institucionais, permanentes e processuais que ocorrem nas IES públicas” (TAVARES, 1997, p. 214).

Demo (2001) critica de maneira categórica o programa, pois

Levar estudantes para estados pobres para terem a experiência concreta da pobreza local pode conter algumas alienações homéricas, a saber: a) insinua-se que nos estados de origem não haveria pobreza ou não seria tão aguda; para haver pobreza não é mister sair da própria cidade, seja onde for; b) ver a pobreza por quinze dias nada tem a ver com a estratégia de confronto, porque não se combate este mal estrutural com piqueniques; mesmo que os estudantes sejam levados às lágrimas, isto não acrescenta nada à urgência de maior igualdade social; c) os gastos com o transporte e manutenção dos estudantes, além dos gastos com o próprio programa, seriam mais bem aplicados de outro modo; d) se a Universidade quisesse, de fato, contribuir para regiões mais pobres, poderia, primeiro, começar em casa, e depois fazer algo melhor em outras localidades, sobretudo em termos de educação básica. (...) Entretanto, faz bem ao ego da Universidade imaginar-se 'solidária' e faz ainda melhor para o governo capitanear a solidariedade nacional, em particular para a primeira-dama que gostaria de ser o emblema da harmonia social (DEMO, 2001, p. 66).

A referência à primeira-dama deve-se à inserção do Universidade Solidária ao grande projeto de assistência social do governo FHC, coordenado por Ruth Cardoso, sua esposa, o Comunidade Solidária⁴². Em consonância com as críticas a esse programa, Nogueira (2005) afirma que o governo fez da extensão “um instrumento de política social compensatória, que busca,

42 Uma crítica contundente a esse programa foi feita por diversos autores no livro “O Comunidade Solidária: o não enfrentamento da pobreza no Brasil” coordenado por Maria Ozanira da Siva e Silva.

irrisoriamente, minimizar com o assistencialismo os efeitos negativos das políticas macroeconômicas sobre o emprego, os salários, as condições de vida do povo, os investimentos em infraestrutura, etc” (NOGUEIRA, 2005, p. 7).

Em paralelo à criação do Universidade Solidária, no mesmo ano, o Proext é desativado por falta de recurso. Sobre a extinção do Proext, Nogueira (2005) relata que em julho de 1995 (com FHC recém-eleito) é anunciado o corte de recursos do programa, mas posteriormente os projetos são aprovados com corte de 50% com liberação do recurso apenas em 1996. Na convocatória do Proext/1996, nenhum recurso para linha I e das aprovadas para linha II apenas 33 recebem recurso o que significa que 56 não recebem.

É desse período também a elaboração do Plano Nacional de Extensão, lançado em 1999 pelo MEC. Nogueira (2005) conta que a origem do plano foi o documento Programa Universidade Cidadã que tinha como foco avaliar os encontros do Forproex entre 1993 e 1997. Tinha também como central a articulação temática do que já estava sendo feito nas universidades. O Plano Nacional parte da crítica desse documento elaborado em 1998 pelo Forproex e pela SESu/MEC. O Plano foi aprovado no encontro do Forproex de 1998 e lançado pelo MEC em dezembro do ano seguinte, porém sem recursos para sua execução.

Nogueira (2005) chama atenção que segundo o Plano a pesquisa “deveria ser sistematicamente direcionada ao estudo dos grandes problemas, podendo fazer uso de metodologias que propiciassem a participação das populações na condição de sujeitos, e não na de meros espectadores” (NOGUEIRA, 2005, p. 83).

Além disso, a autora destaca que há um especial interesse pela produção de conhecimento

na interface universidade/comunidade, priorizando as metodologias participativa e favorecendo o diálogo entre categorias utilizadas por pesquisador e pesquisado, visando a criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, onde a questão central será identificar o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos (NOGUEIRA, 2005, p. 85).

A autora também afirma que o Plano adota o conceito de extensão consolidado pelo Forproex e explicita como deve ser a relação da universidade com os movimentos sociais: “a universidade deve participar em todos os movimentos sociais, priorizando ações que visem a superação das atuais condições de desigualdade e exclusão existentes no Brasil” (NOGUEIRA, 2005, p. 86). Nos seus objetivos, o Plano traz uma ideia interessante de 'atenção produtiva' por parte da universidade aos problemas sociais urgentes. O Plano, evidentemente, é fruto do período anterior, mas sua aprovação, sem recursos, durante o governo FHC evidencia o descompasso entre discurso e prática no âmbito da extensão.

Nogueira (2005) faz um balanço dos avanços e recuos para a extensão e afirma que uma importante questão nesse momento era o financiamento das atividades extensionistas. Segundo ela, nesse período,

a questão dos recursos financeiros, desde a elaboração do Plano, em 1998, até final de 2002, demandou negociações longas, árduas e infrutíferas junto ao MEC. O máximo que as IES conseguiram em termos de recursos, mesmo assim, de forma isolada, foi por meio de programas institucionais de diferentes ministérios, como Universidade Solidária, alfabetização solidária, PRONERA e outros (NOGUEIRA, 2005, p. 93).

A autora também constata que outras duas metas não foram atingidas: a adoção de indicadores quantitativos de extensão para alocação de vagas docentes e a distribuição de recursos orçamentários internamente nas universidades.

No entanto, alguns avanços foram conseguidos, como a criação do Sistema de Informação de Extensão Universitária (SIEX), a execução e publicação da Avaliação Nacional da Extensão Universitária (realizada em 2000) pelo Forproex, a criação de oito linhas temáticas (com uma coordenação nacional em cada) e a consolidação da Rede Nacional de Extensão (RENEX).

Outro avanço foi o estabelecimento de no mínimo 10% do total de créditos exigidos pela graduação em ensino superior reservado para atuação dos alunos em ações extensionista (na Lei nº 10172 de 09/01/2001 no Plano Nacional de Educação).

Mas o balanço do período precisa ser compreendido para além das derrotas e vitórias pontuais da extensão. Nogueira (2005) nos dá uma pista ao apontar que o MEC, ou setores deste,

cobram das universidades (...) uma atuação mais efetiva junto à sociedade, especialmente os segmentos da população que não são por elas atendidos através de suas atividades regulares; mas, por outro lado, não lhes proporcionam suporte adequado para realizar sua ação extensionista. Com efeito não existe, por parte do MEC, financiamento regular à extensão universitária enquanto atividade acadêmica, como o ensino de graduação é pós-graduação e a pesquisa (NOGUEIRA, 2005, p. 99).

Cunha (2002) percebe nesse período uma mudança no discurso e argumenta que o deslocamento da 'transformação' para a 'exclusão' nas políticas de extensão “denota, para além da destruição de uma utopia, um arremedo de tendências que fazem da pobreza/exclusão um contorno conceitual que se limita à falta de perspectivas e à ausência de prospectivas” (CUNHA, 2002, p. 34).

Minto (2011) nos ajuda a compreender esse deslocamento a partir da perspectiva neoliberal instaurada no país

Imaginar que nas condições concretas do desenvolvimento capitalista atual seja possível construir uma universidade voltada para a localidade e que somente se beneficie da 'sociedade globalizada', numa lógica de complementaridade, não passa de abstração quando não se leva em conta quais são as forças sociais e os sujeitos concretos que podem transformá-la (MINTO, 2011, p. 232).

Concluindo esta seção, podemos caracterizar a extensão nesse período como uma combinação da perspectiva assistencialista (via Universidade Solidária) com a perspectiva mercantilista (via cursos pagos). Somado a isso, há o enfraquecimento do Forproex enquanto interlocutor com o governo federal. Por isso, não seria equivocado dizer que, assim como a ditadura militar pela qual passou o país, a avalanche neoliberal novamente freou o processo de crescimento e amadurecimento pelo qual passava a extensão desde o processo de abertura política.

É preciso destacar que nesse período há uma crescente despolitização da extensão com a mudança de foco da transformação social, para o enfrentamento da pobreza e da exclusão. Essa despolitização é acompanhada pela redução de recursos para a extensão e para a volta, com mais força, da ideia de transferência de conhecimento que havia sido problematizada no período anterior. Nesse sentido, é evidente o retrocesso da extensão no governo FHC.

1.6. Considerações sobre a história da extensão

A intenção da retomada histórica que realizamos foi traçar uma trajetória da extensão no país buscando caracterizar cada período, o contexto no qual a extensão se desenvolve, os principais atores envolvidos, os fatos mais marcantes e, por fim, a maneira como a extensão se relacionava com o tema do conhecimento.

O próximo período da história, a extensão no Governo Lula será apresentado no capítulo 2. Esse período, compreendido entre os anos de 2003 e 2010, além de nos ajudar a compreender a trajetória da extensão nos auxilia principalmente a contextualizar a atual dimensão das incubadoras, por isso o consideramos como parte do capítulo seguinte.

Ainda assim, é possível afirmar que uma característica que fica evidente foi a íntima relação da extensão com a conjuntura nacional. É pressuposto que toda a universidade se relaciona com a história do país, mas as estruturas, projetos e políticas relacionadas à extensão se mostraram transitórias, flexíveis ou, mais precisamente, frágeis. Com isso, a cada mudança de governo, e isso é bastante evidente, a extensão se ajusta, mesmo que à força, ao projeto desse governo. Isso talvez por ter havido pouco avanço no que se refere à sua institucionalização.

Por isso, quando olhamos para a história da extensão desde seu surgimento, o que vemos é uma sequência de avanços e recuos. Em alguns momentos, nos deparamos com períodos de muita força e criatividade da prática extensionista, como é o caso do período pré-golpe militar ou da redemocratização do país. Nesses momentos, há avanços significativos na reflexão sobre a extensão, como o mais célebre caso de Paulo Freire, mas também do Forproex e de outras entidades e outras práticas. Nesses momentos, podemos destacar que a extensão é acompanhada

por uma luta pela democracia no país e na universidade, se aproximando da luta travada pelo movimento reformista de Córdoba. São momentos que reivindicam não apenas a possibilidade de praticar a extensão, se aproximar das camadas populares, mas também e, principalmente, postulam a necessidade da transformação da sociedade. Nessa perspectiva, a universidade, seja por meio dos estudantes, seja por meio dos docentes, almeja uma sociedade menos desigual e mais democrática.

No entanto, a história da extensão nos mostra, que estes são momentos seguidos por uma reação conservadora, as vezes bastante violenta, e assistencialista, gerando desmobilização e apatia. Por isso, essa trajetória nos parece apontar sempre para uma resistência e, ao mesmo tempo, para a contenção da resistência na ótica de uma disputa de projetos políticos de universidade e/ou de sociedade.

A universidade, de maneira geral, sempre esteve voltada para os interesses das elites, como aponta Minto (2011). Isso não significa que não haja outros projetos em disputa, mas sim que esses outros projetos sempre estiveram subjugados a um projeto hegemônico. E é desse ponto de vista que compreendemos a extensão: como uma possibilidade de materializar projetos contra-hegemônicos de universidade, ainda que de maneira quase residual.

Por isso, nos parece equivocado entender a extensão apenas como produto do nosso capitalismo periférico. Ela é também espelho que reflete as contradições da nossa sociedade. Disso decorre a compreensão da extensão como contentora dos ânimos estudantis, mas também como espaço histórico de resistência e disputa.

Porém, mesmo nos momentos de radicalidade da extensão, a sua conexão com o ensino e a pesquisa sempre foram muito fracas. Se por um lado a defesa do princípio de indissociabilidade é frequente, por outro, há pouquíssimos relatos ou reflexões sobre como esse princípio se deu na prática. Em relação à pesquisa, há algumas reflexões acerca de sua conexão com as necessidades que emergem da prática extensionista, mas em relação ao ensino, parece ser suficiente a participação dos alunos das atividades de extensão, mesmo que as mesmas não tenham relação com os currículos dos cursos de graduação dos alunos. Talvez a ausência de relatos indique a ausência de práticas a partir do ideal de indissociabilidade.

Nesse sentido, Demo (2001) caracteriza a extensão como extrínseca, voluntária, acessória e afirma que ela seria “a má consciência da universidade, em duplo sentido: de uma parte, porque, incomodada com a pecha de 'torre de marfim', inventa vinculações sociais compensatórias e, de outra, porque não consegue trazer o desafio social (...) para dentro da proposta curricular” (DEMO, 2001, p. 141). O autor argumenta que a extensão deveria ser inserida no ensino e na pesquisa, pois “a dedicação social precisa também reverter-se em capacidade de lidar com o conhecimento” (DEMO, 2001, p. 154). No entanto, apesar das críticas, ao que parece, a pesquisa e o ensino parecem blindados em relação aos projetos alternativos de universidade e de sociedade.

O fato de a extensão sempre correr em paralelo em relação ao ensino e à pesquisa, modificando muito pouco a universidade e, ainda assim, mantendo como discurso a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos leva a questionar a validade desse campo de disputa. O questionamento que emerge é: em que medida a extensão tem contribuído para a contenção das forças transformadoras da universidade?

Outra questão que ficou evidente da trajetória da extensão é a constante desconexão entre o discurso e a prática extensionista. O Forproex é um exemplo disso, pois, embora tenha avançado significativamente do ponto de vista conceitual, não podemos dizer que as práticas extensionistas pelo país tenham acompanhado esse avanço. Isso também parece ser o que acontece com as ideias de Paulo Freire, uma vez que suas reflexões sobre extensão parecem ter ficado no âmbito do discurso em muitas das experiências que utilizam o autor como referencial teórico metodológico.

Um fato esporádico, mas relevante para esta tese, é a presença, em diversos momentos da história da extensão, da relação entre a universidade e experiências de cooperativas ou grupos coletivos de produção, crédito e consumo. São experiências pontuais, mas evidenciam que essa relação não é novidade para a universidade brasileira.

Uma ausência sentida em todo o material pesquisado foi a referência às experiências de extensão rural. Ao que parece a extensão se configurou como um campo de reflexão e ação distinto da extensão rural e, por isso, quase não há relação entre elas, embora na prática haja muito em

comum. As reflexões sobre a extensão rural são abundantes e as semelhanças com a extensão bastante significativas⁴³. Gostaríamos, no entanto, de chamar atenção para uma delas: a ideia de transferência de conhecimento. Sobre esse ponto, a crítica a essa ideia via extensão rural é contundente. Masselli (1998) afirma que

originalmente o papel da extensão rural no Brasil foi o de veicular, entre os agricultores, a ideia de que a forma com que produziam e viviam era atrasada e responsável pelos baixos rendimentos por eles obtidos e pela consequente dificuldade de viver do trabalho da terra. A solução seria portanto, substituí-las por técnicas modernas, utilizando o crédito para consumir produtos industrializados e, com isso, produzir mais e, desse modo, viver melhor (MASSELLI, 1998, p. 34).

Essa crítica é bastante profícua na extensão rural, inclusive dando origem a alternativas à ideia de transferência de conhecimento e de tecnologia. Novaes (2012), entre outros, segue essa trilha e chega à Agroecologia.

Seguindo essa crítica, é necessário chamar atenção para a ideia de transferência de conhecimento como uma continuidade na trajetória da extensão. Apesar da complexificação teórica sobre o tema, essa ideia esteve presente com destaque nos diferentes períodos da história da extensão no país. A crença de que a universidade possui um conhecimento superior e que sua mera extensão geraria melhoria nas condições de vida da população em geral não é uma questão ultrapassada. Em alguns momentos de maneira muito sutil e em outros descaradamente, a extensão ao longo da sua história carrega essa ideia mais como fundamento do que como crítica.

Esse trecho de um autor bastante crítico à extensão, deixa clara essa fé em um conhecimento superior que precisa ser difundido e divulgado

43 Mais informações sobre a temática da extensão rural em Bergamasco (1992) e Pettan (2010).

mais do que competir com o ensino e com a pesquisa, ou redimi-los de suas incapacidades, trata-se de buscar realizar, ininterruptamente uma ampliação do acesso ao conhecimento (...) que a humanidade construiu ao longo da sua história e que a universidade, além de estudá-lo, protegê-lo, avaliá-lo, aprofundá-lo o faz crescer continuamente (BOTOMÉ, 2001, p. 166).

Por outro lado, há autores que fazem a crítica, como Bernheim (2001)⁴⁴ que afirma que a extensão e a difusão cultural formam parte do consenso ideológico e cultural “de socialización, que cumplía el sistema educativo, em virtud de la cual los individuos internalizam el esquema de valores y de normas que em última instância consolida y legitima, a nivel subjetivo, el sistema social imperante” (BERNHEIM, 2001, p. 39).

Os períodos pré-1964 e de redemocratização do país, são momentos nos quais a ideia de transferência de conhecimento é questionada, mas não superada. Além disso, os momentos subsequentes, a ditadura militar e o governo FHC, atuaram esvaziando esses questionamentos e despolitizando a extensão. Do que podemos inferir que este questionamento se acentua em momentos de maior radicalidade da atuação contra-hegemônica da universidade. Ainda assim, nos momentos de contestação essa ideia se mantém, mesmo que com menos força.

Uma questão que acreditamos ter forte relação com essa ideia é a maneira como os movimentos sociais, os trabalhadores ou as comunidades são apresentadas nas experiências extensionistas. Estes são considerados como público (e as vezes até como clientes) e não como atores da extensão. Essa ausência reforça a ideia de transferência de conhecimento, uma vez que caracteriza o 'receptor' de conhecimento como um sujeito passivo que recebe os benefícios gerados pela atuação da universidade.

Esse questionamento, estruturante do movimento reformista de Córdoba, parece ter sido deixado de lado, assim como a influência desse movimento. Ignorado pela maioria da bibliografia, como é o caso de Gurgel (1986) que não o considera como uma das influências da extensão no país, este

44 Esse texto é originalmente de 1978.

nos parece ser fundamental para a superação de uma extensão assistencialista e que se fundamenta em uma relação de tutela com os trabalhadores e trabalhadoras.

Em suma, este capítulo buscou explorar as três principais pautas extensionistas: a conceitualização, o financiamento e a institucionalização da extensão em cada momento histórico e a atuação dos diferentes atores (docentes, discentes e governo federal) em cada uma delas. Fizemos, a partir delas, uma breve reflexão sobre a história da extensão, a partir de pontos que julgamos importante e, principalmente, de reflexões que nos serão úteis para a análise da experiência escolhida por esta tese: as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares. A questão que julgamos central para seguir pensando e fazendo extensão é a crítica à ideia de transferência de conhecimento. Por isso, ela é o eixo central desta tese e será retomada ao longo do próximo capítulo, que aborda o surgimento e caracterização das ITCPs para então ser aprofundada no terceiro capítulo.

Capítulo 2 – A extensão no governo Lula e as ITCPs

Este capítulo está dedicado à compreensão das ITCPs dentro da trajetória histórica da extensão. Para isso, seguimos com a linha do tempo que construímos no capítulo anterior chegando até o governo Lula. Após realizar um panorama da extensão nesse período, relatamos o surgimento das ITCPs dentro de um contexto de mudanças no mundo do trabalho e de altos índices de desemprego. Nesse período, parcelas da universidade se voltam para o tema do trabalho como objeto de estudo ou como foco de atuação com grupos populares com vistas a gerar trabalho e renda. Essa atuação parte de uma configuração específica da organização dos trabalhadores: a autogestão, inserida dentro da Economia Solidária. Por fim, elaboramos uma caracterização das incubadoras e algumas reflexões sobre a relação entre suas principais características e o seu contexto de surgimento.

2.1. A extensão no governo Lula

A extensão durante esse período (2003 - 2010) volta a receber atenção do governo federal que passa a ser novamente o ator central. A articulação docente segue sendo importante nas IES, via Forproex, mas é através da retomada do Programa de Extensão Universitária⁴⁵ (Proext) que a extensão ganha dimensão de política pública em âmbito nacional. Nesse momento, o financiamento para a extensão tem como diferencial, em relação ao governo militar, o enraizamento das atividades no entorno das IES e a descentralização das escolhas que envolvem a concepção e execução das atividades extensionistas. Como resultado dessas características, há uma diversificação dos temas dos projetos. Contudo, a descentralização é acompanhada por uma forte ligação entre os editais de financiamento da extensão e políticas públicas específicas de diversos ministérios e órgãos públicos. Por isso, é possível afirmar que a extensão torna-se uma via para articular Estado e sociedade, através da mediação das IES. A seguir, iremos aprofundar a

45 O programa recebe essa denominação a partir da sua instituição, em 2008, segundo Diniz (2012).

caracterização da extensão no governo Lula a partir, principalmente, da apresentação do Proext, mas também pelas ações realizadas pelo Forproex nesse período.

O Proext, como já foi apresentado anteriormente, surge em 1998 com uma curta duração e encerramento controverso justificado por falta de recursos pelo governo FHC e escolha ideológica pelos defensores da extensão. O programa será reativado apenas em 2003, no início do governo Lula. Em 2007, o governo federal lança o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) que inclui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, a partir desse momento, há uma priorização do Proext e um significativo aumento do volume de recursos e projeto e programas apoiados.

Diniz (2012) faz um levantamento detalhado dos editais do Proext e dos documentos oficiais relacionados a ele, dividindo-os em dois períodos: de 2004 a 2007 e de 2008 a 2010. Essa divisão evidencia o ponto de inflexão que houve no programa a partir de 2008 que, segundo o autor, também pode ser notado pela instituição do programa por meio do decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008.

Outra importante mudança na evolução do programa, notada pelo autor, é a articulação com os diferentes ministérios e órgãos públicos. A partir de 2009, passaram a ser realizados editais conjuntos entre MEC, Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Ministério da Cultura (MinC) e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Em 2010, o rol de parceiros se amplia com a entrada do Ministério da Saúde, Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA), Ministério das Cidades (MCCidades), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS) e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM)⁴⁶.

⁴⁶ Atualmente, segundo CGRE/DIFES/SESu/MEC (2012) os parceiros do Proext já se ampliaram significativamente. São eles: MCT, MSAúde, Secretaria de Direitos Humanos (SDH), Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Ministério da Integração (MI), Ministério da Comunicação (MC), Ministério da Justiça (MJ), Ministério dos Esportes (ME), entre outros.

Segundo Lucas Maciel, coordenador da Coordenação Geral de relações estudantis (CGRE)⁴⁷, há uma relação entre a ampliação de parcerias no Proext e o aumento de recursos. O autor afirma que

os avanços que estão em curso na proposta do governo para a extensão, sobretudo o Programa de Extensão Universitária – PROEXT, podem ser divididos em dois grandes grupos: os de caráter econômico e os de ordem política. Enquanto o primeiro pode ser resumido como a ampliação exponencial dos recursos investidos na área, o segundo fica explicitado com a maior articulação de órgãos governamentais com a extensão (MACIEL, 2010, p. 18).

A tabela a seguir mostra a evolução dos recursos do Proext

Tabela 2.1 – Evolução dos recursos do Proext

Ano	Propostas aprovadas	Recursos totais (milhões de R\$)	Média de recurso por proposta (mil R\$)
2003	89	4,5	50,6
2004	156	6,0	38,5
2005	178	6,0	33,7
2006	132	4,5	34,1
2007	179	6,0	33,5
2008	122	6,0	49,2
2009	414	19,2	46,4
2010	550	35,0	63,6
2011	709	70,0	98,7
TOTAL	2.529	156,7	62,0

Fonte: CGRE/DIFES/SESu/MEC (2012)

É significativo o aumento de recursos para o programa a partir de 2009 e bastante evidente a observação feita por Maciel (2010) da relação entre a articulação política e ampliação dos

47 A CGRE está dentro da SESu/MEC e tem três linhas de ação: assistência estudantil, articulação com políticas públicas e promoção da função social da universidade e promoção da inovação acadêmica e da modernização da graduação. Dentro da primeira linha, a CGRE tem 5 ações, das quais uma dela é o Proext. Os outros são: Programa Josué de Castro, Plano Nacional de Extensão (ambos aguardando autorização para publicação – mudança do GM), Procampo (programa educação no campo) e Prolind (programa licenciaturas indígenas), esses dois últimos em transição para a CGRE.

recursos, uma vez que a partir de 2009 são lançados os editais conjuntos como mostramos anteriormente. Merece destaque também o número de 709 projetos em 2011. Ainda que uma mesma IES possa ter diversos projetos aprovados, é um número relevante⁴⁸. Sobre a terceira coluna da tabela, sabemos que o limite de recurso para as duas modalidades existentes é distinto (projeto e programa)⁴⁹. Ainda assim, a evolução da média de recursos por proposta é significativo. Ela pode indicar propostas, de maneira geral, de maior valor, ou maior número de programas aprovados em relação ao número de projeto. De qualquer maneira, esta coluna indica que houve aumento do número de propostas com aumento de recursos por proposta e não o contrário.

Sobre o objeto desta pesquisa, as incubadoras, observa-se que é no segundo edital, em 2005, que a geração de trabalho e renda em economia solidária é incluída como sub-tema da temática 'políticas de direitos humanos e desenvolvimento social' (eram três temáticas) e que em 2006 se torna uma das 12 linhas temáticas contempladas pelo edital. Em 2007 são 6 temáticas e a geração de trabalho e renda em economia solidária é uma delas. Em 2009 há uma nova redução nas temáticas contempladas (de 6 para 4 apenas) e a geração de trabalho e renda ganha foco no processo de incubação com o nome de 'Trabalho, Emprego e Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários'. Em 2010, há um aumento para 10 temáticas (acompanhando a diversidade de parceiros no âmbito do Proext) e a geração de trabalho e renda se mantém, agora mais diretamente ligada às incubadoras, e é denominada de 'Geração de Trabalho e Renda por meio da Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários'.

Em 2006 a linha temática de geração de trabalho e renda soma 17% da totalidade de projetos e programas apoiados (Revista do Proext, 2007). No Proext 2009, na linha temática 4 (Trabalho, Emprego e Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários), foram 67 projetos/programas apoiados e em 2010, 60. Em cada ano foram aportados cerca de R\$ 4 milhões, equivalendo a 22% em 2009 e 11% em 2010.

48 Segundo o último Censo da Educação Superior, de 2010, o país tem 2.378 IES, sendo 278 (11,7%) públicas e 2.100 (88,3) privadas (INEP/MEC, 2012).

49 No Proext 2011, as modalidades são projetos e programas e o limite de recursos, respectivamente, é de 50 mil e 150 mil reais.

Para além do Proext, esse período da extensão também é marcado pela atuação do Forproex, seja nas articulações realizadas, seja nas publicações, sistematizando os avanços da extensão, seja na relação colaborativa que volta a ter com o governo federal. Podemos dizer que o Forproex influenciou significativamente as políticas públicas relacionadas à extensão no período. Além do conceito do fórum ter sido amplamente adotado, essa influência pode ser sentida na adoção do Sistema Nacional de Informações de Extensão (SIEX/Brasil) na atual plataforma utilizada pelo MEC tanto para o cadastro das propostas do Proext quanto para sistematização dos programas e projetos apoiados, o SigProj (DINIZ, 2012).

Em relação às publicações, nesse período segue a Coleção Extensão Universitária publicada pelo fórum com seis números e que sistematiza os avanços da ação do Forproex iniciada em 2001. O primeiro volume, intitulado 'Plano Nacional de Extensão Universitária', bem como o segundo 'Sistema de Dados e Informações da Extensão Universitária nas Pró-Reitorias de Extensão' e o terceiro 'Avaliação Nacional da Extensão', são de 2001. Após um período sem publicação, em 2006 são publicados o quarto volume 'Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão' e o quinto volume 'Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004'. Por fim, em 2007 é publicado o sexto e último volume, 'Extensão Universitária: organização e sistematização' que é uma sistematização dos outros números.

Dessa coleção, merece destaque a aproximação do Fórum com as contribuições do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), explicitada no quarto volume da coleção. Segundo Diniz (2012), o documento traz uma

sistematização de propostas para a flexibilização curricular, onde se enfatiza a necessidade de um novo paradigma curricular fundamentado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e voltado para a construção do conhecimento. Neste sentido, o reconhecimento da extensão numa estrutura curricular pautada na interdisciplinaridade e sua vinculação aos projetos político-pedagógicos dos cursos apresentam-se como possíveis alternativas para a construção desse novo paradigma curricular (DINIZ, 2012, p. 65).

Outro destaque é que, na sistematização feita pelo autor, fica evidente a atenção dada pelo Forproex para a definição das áreas temáticas, por meio da uniformização terminológica, com objetivo de facilitar a sistematização e a avaliação das atividades extensionistas e também com o intuito “de estabelecer uma interface da extensão universitária em relação à implementação das políticas públicas” (DINIZ, 2012, p. 68). A necessidade dessa uniformização também pode ser entendida pela diversificação ocorrida nesse período das atividades de extensão. As áreas temáticas definidas foram: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho. Os sub-temas seriam as linhas programáticas que passaram a ser chamadas de linhas de extensão no último volume da coleção. Nesse documento também, são apresentadas as 53 linhas de extensão. Dentre elas, o único que se aproxima diretamente ao tema da geração de trabalho e renda é a denominada 'Emprego e renda'⁵⁰. Essa denominação causa estranheza e talvez aponte uma desconexão entre o Forproex e a articulação existente entre universidade e economia solidária, pelo uso do termo emprego ao invés de trabalho, ideia na qual está inserida a noção de trabalho autogestionário ou associado como alternativa ao trabalho assalariado. Essa desconexão também pode ser sentida no relatório do grupo de trabalho do Forproex sobre o sistema de dados e informações sobre extensão (FORPROEX, 1999), no qual é apresentada uma proposta de sistematização das áreas temáticas e das linhas programáticas. Nesse documento há uma área temática sobre trabalho (de oito áreas no total) e das 53 linhas programáticas, apenas uma se relaciona diretamente com o tema 'Organizações Populares: Apoio à formação e desenvolvimento de comitês, associações, organizações sociais, cooperativas populares e sindicatos, dentre outros'. Por outro lado, há uma linha temática para as empresas juniores e outra para as incubadoras de empresas.

Merece destaque também o empenho do fórum em avançar no tema da avaliação da extensão, que resultou nas publicações anteriormente citadas, além do estudo comparativo (quinto volume da coleção) e da realização das edições do Encontro Nacional de Avaliação da Extensão Universitária, iniciado em 2000. Podemos, afirmar, portanto que mesmo sob condições adversas

50 Há outras linhas que podem ser relacionadas com o tema como gestão do trabalho e Saúde e proteção no trabalho, mas não são diretamente relacionadas.

durante o governo FHC, o Forproex se mantém ativo durante aquele governo e que, com o Governo Lula suas ações são potencializadas.

Do ponto de vista da articulação entre as IES, surgem dois eventos acadêmicos de grande importância para a extensão: o Seminário de Metodologias para Projetos de Extensão (SEMPE) e o Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU).

Sobre o SEMPE, Diniz (2012) relata que a iniciativa de sua criação foi da área de Inovação Tecnológica e Organização Industrial da (COPPE/UFRJ) a partir da constatação de uma demanda por formação na área de metodologia para projetos de extensão, com ênfase nas metodologias de pesquisa participativa e pesquisa-ação. A primeira edição do evento ocorreu em 1996 e está na sua sétima edição, realizada em 2011. Diniz (2012) destaca como figura central no evento Michel Thiollent por seu

pioneirismo e inúmeras contribuições (...) nesta área e sua participação na criação e desenvolvimento do evento. Não parece ser um exagero considerá-lo como um dos principais mentores do SEMPE. Foi um dos responsáveis pela criação do seminário e suas reflexões estão presentes em todas as edições do evento, sendo possível perceber sua influência nos demais trabalhos que compõe o quadro teórico-conceitual e metodológico dos seminários (DINIZ, 2012, p. 96).

Não há destaque pelo autor para a temática de geração de trabalho e renda e a atuação das ITCPs, mas o tema aparece nas sessões de apresentação dos trabalhos selecionados ao longo das edições. No IV SEMPE aparece como 'tecnologia e organização do trabalho', no V SEMPE 'tecnologia, questão agrária e cooperativismos', no VI SEMPE a área não é contemplada e no VII SEMPE há uma área temática denominada 'trabalho'.

Já sobre o CBEU, o autor afirma que o evento surgiu durante a realização do V Congresso Ibero-americano de Extensão Universitária, em 2001, mas sua primeira edição ocorreu em 2002, promovida pelo Forproex e pela UFPB. Atualmente o CBEU está na sua quarta edição (realizada em 2009). Afirma o autor ainda que

atualmente o CBEU, sem dúvida alguma, é o mais importante evento da extensão universitária brasileira. Reunindo os três fóruns de extensão universitária existentes no Brasil (das instituições de ensino superior públicas, comunitárias e particulares), o evento procura atualizar a cada edição as discussões acerca das políticas de extensão em suas diferentes dimensões (gestão, financiamento, metodologias, avaliação etc.). Além disso, reúne uma considerável gama de experiências em práticas de extensão universitária realizadas por variadas instituições a partir de diferentes realidades locais e regionais (DINIZ, 2012, p. 109).

Novamente o autor destaca a presença de Michel Thiollent como uma das principais referências metodológicas citadas pelos textos produzidos pelos extensionistas. Sobre a temática de geração de trabalho e renda consideramos que esta esteve presente em todas as edições do CBEU, dentro da área denominada 'trabalho'. Por fim, o autor observa que nesse período da extensão, há uma relação sinérgica entre Estado e os extensionistas e afirma que essa relação

pode ser caracterizada, em geral, pela cooperação e convergência de interesses. Por parte do Estado, a articulação entre financiamento da extensão e políticas públicas sociais tende a reforçar o compromisso social das universidades públicas e as aproxima de sua política social. Por outro lado, é relevante destacar a presença das diretrizes dos extensionistas na política de financiamento (DINIZ, 2012, p. 131).

Um fato que é digno de nota nesse período é a reativação do Projeto Rondon, que havia sido extinto em 1989. O projeto, reativado em 2005, teve sua coordenação atribuída ao Ministério da Defesa. Desde então, o Rondon já levou mais de 12.000 rondonistas a cerca de 800 municípios (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2012).

A história do surgimento das incubadoras, que abordaremos na seção seguinte, parece correr em paralelo em relação às articulações da extensão nesse período, principalmente em relação à atuação do Forproex. Essa história, contudo, se cruza com o fortalecimento das ITCPs e de seu principal programa, o Proninc como relataremos a seguir. Os itens seguintes não estão mais organizados de acordo com os períodos detalhados no capítulo anterior, ainda assim, é necessário

tê-los em mente para melhor compreender o surgimento das incubadoras. Sobre o período da extensão sob o governo Lula, é evidente a maior atenção deste à extensão, com aumento significativo de recursos e atuação determinante do governo federal. Nesse período, o Forproex também segue tendo uma atuação relevante.

Em relação ao tema do conhecimento, as ideias de Paulo Freire são amplamente adotadas e referenciadas pela extensão, como afirmamos anteriormente, e surge com destaque a influência de Michel Thiollent na busca por metodologias adequadas de construção conjunta de conhecimento.

2.2. Só distribuir alimento não era suficiente

A história que contam do surgimento das ITCs começa, geralmente, nos anos 1980 e início dos anos 1990 com uma caracterização das mudanças do capitalismo brasileiro e seu consequente aumento nas taxas de desemprego. Logo depois, conectam essa conjuntura nacional com o caso da Fiocruz e das favelas da região da Maré, no Rio de Janeiro. Então, descrevem a entrada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no referido caso e chegam à criação da primeira incubadora tecnológica de cooperativas populares no Brasil em 1995. Trilharemos mais uma vez esse caminho narrativo buscando, dezessete anos depois, agregar informações que detalhem essa trajetória e nos ajudem a entender o fenômeno das incubadoras nos dias de hoje.

O início da década de 1990 é um período de crise no país. Singer (2000) sintetiza a situação ao dizer que “o desemprego tornou-se a maior preocupação do brasileiro (...). E com o desemprego veio a pobreza e a fome” (SINGER, 2000, p. 1). O desemprego, no entanto, não era a única preocupação. A inflação exorbitante e a perplexidade diante da crise política instaurada pelos escândalos de corrupção pelos quais passava o país (e que culminou no *impeachment* do então presidente Fernando Collor) geraram uma onda nacional de mobilização. Segundo Vasconcelos (2004), o Movimento pela Ética na Política, fruto dessa mobilização, deu origem à Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida, lançado em março de 1993 e liderado pelo sociólogo Hebert de Souza, o Betinho. A Ação deu início à formação dos comitês de combate à

fome e, durante o mesmo ano, foram constituídos mais de cinco mil comitês (VASCONCELOS, 2004). Da coordenação nacional desse movimento faziam parte integrantes da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Conselho Federal de Economia (Confecom), Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase), Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) e Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Em 1994, a Ação lança a campanha Natal sem fome que arrecadou cerca de 600 toneladas de alimentos. Nesse contexto, até o CRUB se colocou à disposição ao se comprometer a construir um banco de dados para auxiliar na redução do custo dos alimentos (KIRSCH, 2007).

Fruto dessa mobilização, o Comitê de Empresas Públicas no Combate à Fome e pela Vida (nome inicial do COEP⁵¹) surge em 1994, mas sua articulação se dá a partir de um encontro do Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ em 1993. Na carta de adesão do comitê, entre outras entidades estão a UFRJ⁵² e a Fiocruz. Dentre os nove projetos prioritários para o COEP, o nono era referente a “Melhorias das condições em favelas e periferias” e nele adotou-se o estado do Rio de Janeiro como caso piloto e priorizou-se a Região Metropolitana que concentrava 80% da população do Estado⁵³. É também criada uma comissão técnica, dentro do COEP, de fomento ao cooperativismo, associativismo e às atividades autônomas e informais, sob responsabilidade do Banco do Brasil.

No ano seguinte, diante da inexorável constatação de que apenas a doação de alimento não era suficiente e em acordo com as ações priorizadas pelo COEP, é iniciada outra campanha: a Ação pelo Emprego e o Desenvolvimento, com foco na geração de trabalho e renda. Singer (2000) diz que “nessa nova frente de luta, o êxito foi muito menos retumbante e imediato. Aparentemente pouco se conseguiu” (SINGER, 2000, p. 2). Ainda assim, a busca de alternativas por meio da

51 O COEP formava uma “ampla rede cidadã” que contava com 43 membros associados, 19 comitês estaduais que agrupava mais de 500 organizações públicas e privadas (OFICINA SOCIAL, 1999 *apud* DUBEUX, 2007).

52 Na carta de adesão, o professor Luiz Pinguelli Rosa da UFRJ (ao lado do Betinho e do bispo Dom Mauro Morelli) é considerado membro honorário nato do Conselho Deliberativo do COEP. A UFRJ é, inclusive, a sede do COEP.

53 A fonte dessas informações são os diversos documentos disponíveis no site do COEP (www.coeptbrasil.org.br/porta/publico/apresentarTrajetoria.aspx)

geração de trabalho e renda continuou e outras muitas iniciativas surgiram pelo país. Falaremos brevemente de algumas.

Uma dessas experiências nasce na cidade de Santa Maria-RS. Cruz (2008) relata que já em 1994 havia uma mobilização, inclusive com a participação da Universidade Federal de Santa Maria, que resultou na realização da primeira feira de economia solidária na cidade. Hoje em dia, essa é uma das principais (se não a principal) feiras de economia solidária do país e, a partir de 2005, passou a ser chamada de Feira da Economia Popular Solidária do Mercosul.

Outra experiência importante surgida na época foi a Associação Nacional dos Trabalhadores e Empresas de Autogestão e Participação Acionária (ANTEAG) que se inicia com o fechamento da fábrica Makerli Calçados, em Franca-SP.

Não havia até o momento outras experiências de recuperação de empresas falidas pelos trabalhadores em autogestão que pudesse servir de referência e, com isso, esse grupo que veio fundar em 1994 a (...) ANTEAG, teve que iniciar a construção de uma metodologia de assessoria e qualificação dos trabalhadores para a gestão coletiva (ANTEAG, 2007, p. 11).

Singer (2000) afirma que a ANTEAG surge “com o apoio de Betinho e foi uma das iniciativas de geração de trabalho e renda patrocinada pela Ação da Cidadania, da mesma forma que a cooperativa de Manguinhos e a ITCP/UFRJ” (SINGER, 2000, p. 3).

Segundo Farias (2003), a ANTEAG surgiu com a participação de técnicos do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), alguns exilados políticos e gente que esteve na Igreja Católica. Essa mistura de marxista, leninista, maoista, exilados, técnicos, economistas, dá origem ao projeto da autogestão.

A CUT, que fazia parte da coordenação nacional da Ação, um pouco mais tardiamente e num contexto de crise do sindicalismo, passa a discutir internamente as possibilidades de trabalhar com desempregados. Segundo Singer (2000), a CUT, em 1999, cria a sua Agência de

Desenvolvimento Solidário (ADS) a partir da experiência de um curso chamado Integrar⁵⁴ (educação básica para desempregados) em parceria com o DIEESE e Unitrabalho.

Na mesma época, o Movimento Nacional do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) também estava em um processo de criação de cooperativas. Christoffoli (2012) traça a trajetória da cooperação dentro do movimento⁵⁵ e relata que já no final dos anos 1980 difundiu-se um referencial de organização cooperativa de tipo socialista. Em 1992 surge a Confederação de Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (Concrab) e em 1993 se inicia a primeira turma do curso Técnicos em Administração Cooperativa para jovens agricultores assentados.

Outra entidade que fazia parte da coordenação nacional da Ação, a CNBB, também teve experiências relacionadas à geração de trabalho e renda, através da Cáritas. Essa entidade desde os anos 1980 financiava milhares de pequenos projetos denominados PACs – Projetos Alternativos Comunitários. O principal foco era a geração de trabalho e renda para moradores pobres das periferias ou da zona rural, que se uniam de forma associativa (ZARPELON, 2007).

Bertucci e Silva (2003) contam que após 10 anos de experiência, os PACs passam por uma avaliação e algumas mudanças durante os anos 1990. Uma delas foi uma maior preocupação com a viabilidade econômica e a continuidade das experiências apoiadas. No Rio Grande do Sul, os autores relatam a parceria com a Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) a partir de 1995.

No âmbito governamental, Guimarães (2004) relata que, nos municípios, a questão do trabalho ganha centralidade nos anos 1990, com o surgimento da primeira secretaria municipal do trabalho em 1996, no Rio de Janeiro. Em menos de quatro anos todos os municípios do país têm a sua secretaria do trabalho.

54 O projeto Integrar CUT/Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM), segundo Bocayuva (2001), tinha “recursos do FAT/MTb para o apoio na construção de vinte cooperativas formadas por trabalhadores das indústrias do complexo metalúrgico afetados pelo processo de reestruturação” (BOCAYUVA, 2001, p. 6). Guimarães (2000) afirma que o projeto Integrar Cooperativas tinha São Paulo como piloto, em parceria com USP, UFSCar, Fundação Santo André e UFRJ. Foram fomentadas 23 cooperativas com mais de 500 trabalhadores, em 18 municípios.

55 A trajetória traçada pelo autor é relevante para compreender não apenas a adoção da cooperação pelo movimento, mas também as reflexões e aprendizados a partir dessa experiência.

Nessa conjuntura, algumas universidades pelo país também começaram a reagir à nova conjuntura. Cruz (2004) afirma que

apenas uns poucos grupos de docentes, funcionários e alunos, em algumas universidades, e de modo mais intuitivo que propriamente fundamentado em análises políticas de longo alcance, buscaram construir formas diversas de atender direta e imediatamente aos interesses econômicos e sociais dos setores mais desprotegidos pela crise, buscando direcionar os poucos recursos para projetos que buscassem ao mesmo tempo atender demandas sociais e reforçar a organização popular. Foi o caso, por exemplo, (...) da construção da Rede Unitrabalho (CRUZ, 2004, p. 41).

Já Dubeux (2004) afirma que a eleição direta para reitor nas universidades, a partir de 1985, teve como consequência a democratização dentro da universidade, retomando o engajamento de alunos e professores com um compromisso social que se expressou nas atividades de extensão a serviço da transformação social. A autora chama os anos 1990 de uma nova onda da extensão. Na história da extensão, como vimos no capítulo anterior, é desse período o surgimento do Forproex, a retomada do diálogo com o MEC e a reestruturação da extensão, o surgimento do Proext e a aprovação do Plano Nacional de Extensão.

Mas não foi apenas via extensão que essa parcela da universidade se mobilizou. A Unitrabalho é uma experiência que merece destaque nessa época. Guimarães (2000) relata que o surgimento da Unitrabalho foi uma resposta a uma indagação do dirigente da CUT, Vicente de Paula da Silva “Quando o trabalhador será mais do que objeto de estudo das universidades brasileiras?”. Reitores progressistas, reunidos no CRUB elaboraram uma resposta: a criação da rede interuniversitária capaz de reunir os grupos internos às próprias universidades preocupados com as mais diferentes áreas do mundo do trabalho. As discussões para sua criação se iniciaram em 1992 com a articulação entre CRUB e CUT. Em 1995 eram 32 instituições associadas e no final de 1996, 61 (UNITRABALHO, 2012).

Segundo Cunha (2002), um dos principais idealizadores da Unitrabalho foi Nilton Lima – então reitor da UFSCar e prefeito de São Carlos pelo Partido dos Trabalhadores (PT) entre 2001 e

2004. Culti (2006) afirma que a Unitrabalho é uma rede de caráter nacional e que se constituiu, juridicamente, como fundação de direito privado e sem fins lucrativos. Oficialmente, foi fundada em 1996.

Singer (2000) relata que

em 1997, a Fundação Unitrabalho, recém criada e ainda em processo de implantação, tomou a decisão de criar em seu seio um GT (grupo de trabalho) de Economia Solidária, convidando para coordená-lo o Prof. Cândido Vieitez da UNESP, Prof. Newton Bryan, da UNICAMP e a mim da USP. Aceito o convite, formamos uma pequena equipe que passou a fazer seminários sobre Economia Solidária e a procurar fazer contatos, tendo em vista realizar um amplo levantamento sobre sua realidade no Brasil. Neste sentido, ainda no terceiro trimestre de 1997, o GT de Economia Solidária convocou uma primeira reunião plenária nacional (...). A esta reunião compareceram colegas da UNITRABALHO de todo o país e foi esclarecedor ouvir os relatos sobre cooperativas de novo tipo que estavam se formando em muitos estados (SINGER, 2000, p. 3).

É nesse contexto, de mobilização de diversos setores da sociedade diante das então recentes mudanças no mundo do trabalho e do ressurgimento da alternativa do trabalho coletivo e autogerido (na forma de associações, cooperativas e grupos informais), que surgem as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares.

2.3. A extensão para gerar trabalho e renda

A articulação existente no Rio de Janeiro e o clima de mobilização nacional nos levam à iniciativa que mais nos interessa: uma experiência que envolve a Fiocruz, empresas públicas como o Banco do Brasil (BB) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e, posteriormente, a UFRJ. Barros (2003) traz um relato detalhado sobre ela

Nessa nova frente de luta contra a fome e a miséria, uma das primeiras ações aconteceu na Faculdade Nacional de Saúde Pública do Rio de Janeiro/Fundação Oswaldo Cruz/FIOCRUZ, localizada na vizinhança das favelas da região da Maré, maior bolsão de miséria do Rio de Janeiro, onde as balas perdidas da guerra do narcotráfico atingiam com frequência a faculdade. Uma pesquisa desta mesma faculdade no complexo de favelas da Maré identificou uma das raízes sociais da violência: cerca de 80%⁵⁶ dos(as) chefes de família estavam sem emprego. Partindo desta realidade, a faculdade da FIOCRUZ pediu ajuda a Universidade de Santa Maria, localizada no Rio Grande do Sul, onde havia desde 1975 o Curso Superior de Tecnólogos de Cooperativismo, para assim tentar ajudar na criação de uma cooperativa de trabalho que envolvesse parte dos desempregados desta região, prestando serviços inicialmente à própria FIOCRUZ (BARROS, 2003, p. 99).

Segundo Fonseca, Lopes e Tofahtn (2005), o início das atividades em Manguinhos se deu por meio da articulação do COEP com a FIOCRUZ, a Gerência de Cooperativismo do Banco do Brasil (GCOOP) e a Fundação Banco do Brasil (FBB). A partir daí, foi elaborado um projeto piloto que possibilitaria aos membros daquela comunidade decidir sobre a melhor alternativa para geração de trabalho e renda, que deu início à COOTRAM – Cooperativa dos Trabalhadores Autônomos do Complexo de Manguinhos.

Ao buscar mais informações sobre a experiência em Manguinhos, encontramos detalhes do projeto Universidade Aberta que incluía a iniciativa da COOTRAM. Kligerman *et al* (2005) relata que

em 1993, a Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, na figura do professor Szachna Eliaz Cynamon, idealizou e implantou o Projeto Articulado de Melhoria da Qualidade de Vida – Universidade Aberta, integrando as áreas de educação, saúde, habitação e saneamento ambiental, com intuito de enfrentar os problemas socioambientais das áreas favelizadas circunvizinhas à Fiocruz (KLIGERMAN *et al*, 2005).

56 Barros (2003) afirma que em um censo na região em 2000 mapeou 80 mil barracos e 90% dos moradores desempregados.

Embora não seja nosso intuito detalhar o projeto, nos parece bastante importante entendê-lo em sua totalidade. Segundo Kligerman *et al* (2005), o projeto tinha como fundamento a metodologia da pesquisa-ação e de conexão entre saber acadêmico e popular. Além disso, o diagnóstico realizado descreveu, além do perfil socioeconômico, o “perfil habitacional, avaliação da qualidade da água e monitoramento do cólera, o levantamento de indicadores de saúde infantil e da mulher, o levantamento cartográfico, demográfico e de ocupação e o diagnóstico da situação de coleta e identificação de áreas de risco” (KLIGERMAN *et al*, 2005).

Os resultados do diagnóstico apontaram o alto índice de desemprego no complexo de Manguinhos, mas mostrou também a complexidade do problema ao evidenciar que, além do desemprego, existiam graves problemas de habitação, saúde, saneamento, ausência de opções de cultura e lazer, etc. Diante dessa constatação, o projeto Universidade Aberta estruturou dez subprojetos em três subconjuntos (abordagem socioeconômica, cultural e educacional, abordagem epidemiológica e abordagem ambiental). Desses dez subprojetos um era de geração de trabalho e renda. Os autores dizem, no entanto, que o subprojeto que mais gerou efeito foi o programa de coleta seletiva que além de reduzir os bolsões de lixo, chamou a atenção dos órgãos governamentais que melhoraram o serviço de coleta dentro de Manguinhos.

Essas ações se consolidaram em 1998 com a primeira proposta de desenvolvimento sustentável para o Complexo de Manguinhos – o Desenvolvimento Local, Integrado e Sustentável. Uma característica do projeto constantemente reafirmada pelos autores são as mudanças internas da instituição diante da relação com o Complexo de Manguinhos, inclusive a partir da contratação da cooperativa. Em 2003, realizaram um seminário de avaliação da experiência e avaliaram que

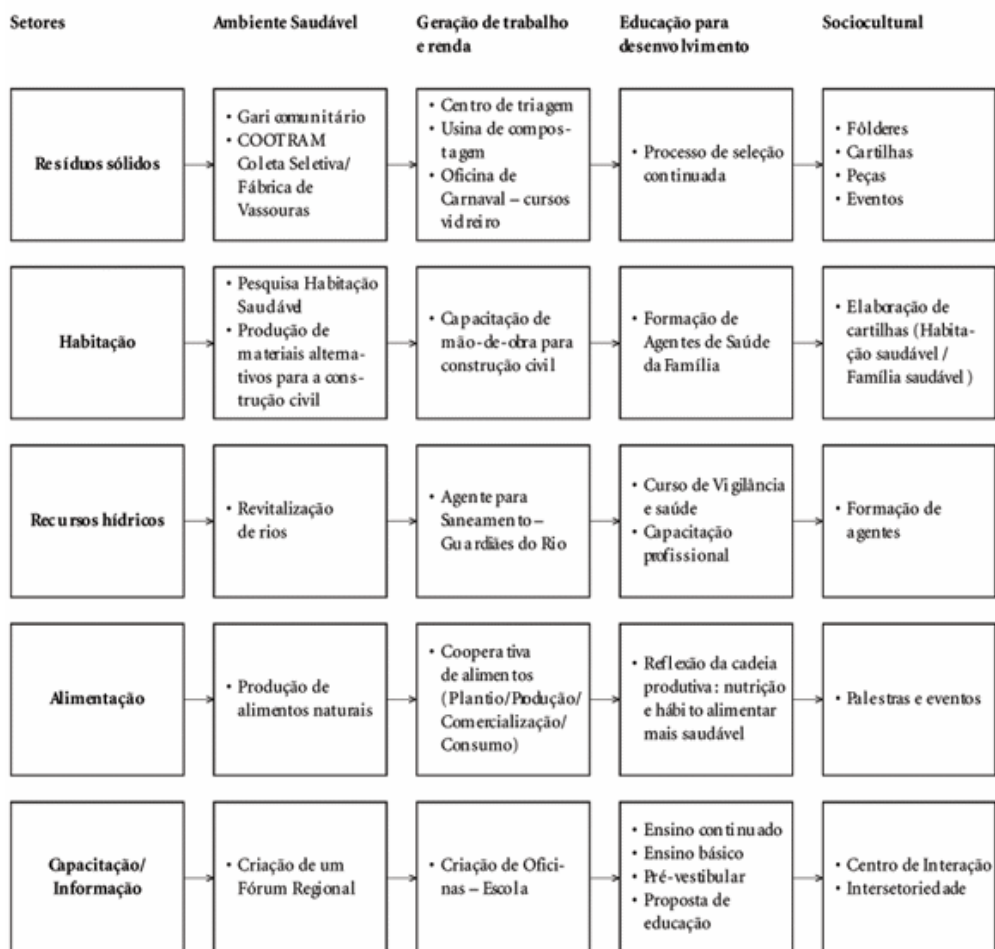
a formação da cooperativa representou um grande passo em direção à melhoria da qualidade de vida em Manguinhos. Quando foi criada, em 1994, a COOTRAM tinha 200 cooperados. Atualmente conta com 1.300 cooperados, representando o aproveitamento de vinte por cento da força ativa de trabalho da região (KLINGERMANN *et al*, 2005).

Além disso, propuseram a continuidade do projeto, segundo o esquema a seguir

Figura 2.1 – Áreas de atuação do projeto Universidade Aberta

Quadro 1

Áreas de Atuação do Un iversidade Aberta.



Fonte: Kligerman et al (2005).

Guimarães (1998), técnico da Coppe/UFRJ e coordenador geral da ITCP/UFRJ desde o início de seu funcionamento reconhece a importância da experiência da Fiocruz ao afirma que não seria exagero considerar que,

de certa forma, tudo o que hoje está em pauta começou com essa riquíssima experiência da Fiocruz, grande aliada no trabalho que estamos desenvolvendo e referência forte na reunião do dia 5 de janeiro de 1995, quando debatíamos a abertura de mercado através da UFRJ, até surgir uma proposta inversa: usar o potencial da escola como fomentador e não só como mercado (GUIMARÃES, 1998, p. 43).

Assim, chegamos, finalmente, à história de surgimento da ITCP/UFRJ. Guimarães (1998) na citação anterior descreve uma mudança em relação ao projeto Universidade Aberta que parece ser estruturante da ideia de incubadora de grupos populares: colocar o potencial da universidade à disposição desses grupos. Exatamente qual é esse potencial, vamos buscar entender ao longo desse capítulo.

Da trajetória traçada até aqui, é interessante destacar que o envolvimento da UFRJ na Ação e no COEP, o envolvimento da Fiocruz, a escolha da região metropolitana do Rio de Janeiro como projeto prioritário, a experiência piloto da intervenção do COEP e a localização da UFRJ na região da Maré criaram, nessa universidade, um ambiente bastante propício para o surgimento da primeira Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares.

Além disso, as outras experiências relatadas nos dão um pouco a dimensão de que a ideia de formar e acompanhar cooperativas para combater o desemprego já estava presente em outras regiões além do Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, é importante compreender o surgimento das incubadoras dentro de um processo macro de redirecionamento das preocupações de parte da universidade e da extensão para o mundo do trabalho.

Passaremos agora a um detalhamento dos primeiros passos da ITCP/UFRJ, suas parcerias e os desdobramentos das experiências das ITCPs no país.

Fonseca, Lopes e Tofahtn (2005) argumentam que a participação da UFRJ na experiência da COOTRAM teve alguns motivos práticos. Assim,

a necessidade de espaço físico e estrutura acadêmica, fundamentais para a continuidade da cooperativa, deu origem a um convite para que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) participasse do projeto com a colaboração de seus técnicos e professores com apoio financeiro da FINEP (FONSECA; LOPES; TOFAHTN, 2005, p. 5).

Dubeux (2004), por sua vez, relata que a experiência surgiu com intuito de promover uma mudança de comportamento entre os moradores da favela e que, a partir daí, à medida que a discussão dentro do grupo do COEP progrediu, surgiu a ideia de aproveitar a experiência do Instituto Alberto Luiz de Coimbra de Pós Graduação e Pesquisa de Engenharia, a COPPE, onde já havia uma incubadora de empresas⁵⁷ desde 1994, e criar uma incubadora de cooperativas.

Guimarães (1998) apresenta a cronologia da ITCP/UFRJ e afirma que, em janeiro de 1995, houve uma reunião do Fórum Ciência e Cultura da UFRJ. Nela Rosa (1998) nos dá uma pista ao contar como surgiu a ideia de incubadora de cooperativas populares

Na discussão, tivemos o *insight* de criar uma incubadora. A proposta era incubar – a exemplo do que já fazíamos na Coppe com empresas –, projetos que servissem de instrumentos para gerar renda e que absorvessem a tecnologia e o *know-how* disponível na UFRJ (ROSA, 1998, p. 28).

Após essa reunião, ocorreu a elaboração da primeira proposta e o primeiro apoio da Finep e da FBB. Em maio do mesmo ano foi assinado o convênio para criação da ITCP/UFRJ. No segundo semestre, ocorreu o apoio à implementação da COOTRAM (e a parceria com a Fiocruz) e apenas em 1996 se deu o início das atividades e a inauguração oficial da incubadora.

E assim começa o que Guimarães e Salomão (2006) caracterizaram como

⁵⁷ Segundo o site da Incubadora de Empresa da COPPE/UFRJ (www.incubadora.coppe.ufrj.br) ela é gerida pela Fundação COPPETEC, o escritório de transferência de tecnologia da COPPE criado em 1971.

uma experiência pioneira no mundo, e considerada um dos projetos de geração de trabalho e renda mais inovadores do País. Nascida da discussão do papel da universidade frente ao agravamento das questões sociais do Brasil durante a década de 1990, a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Coppe/UFRJ foi pioneira ao unir o saber produzido na academia ao cotidiano do trabalhador informal (GUIMARÃES; SALOMÃO, 2006, p. 35).

Segundo Bocayuva (2001), o “desafio institucional de dispor o potencial da Universidade, e seu saber, a serviço das classes populares é o corte político principal da proposta: organizar e operacionalizar o saber formalizado e sistematizado na direção da construção de empresas sociais de caráter coletivo” (BOCAYUVA, 2001, p. 1).

Destacamos que a ITCP/UFRJ, como evidenciam as contribuições anteriores, inicia suas atividades tendo como fundamento a ideia de tornar disponível o conhecimento produzido pela universidade aos trabalhadores. Embora na experiência coordenada pela Fiocruz a ideia de troca de saberes estivesse presente, na ITCP/UFRJ essa questão não ganha destaque.

Dubeux (2004) relata que a ITCP/UFRJ surge como um programa de extensão e que a equipe era formada principalmente por pessoas das ciências exatas, especificamente da engenharia de produção. Barros (2003), por outro lado, afirma que a inserção de alguns ex-integrantes de movimentos sociais e populares na equipe facilitou os primeiros passos da incubadora.

A partir de então, a ITCP/UFRJ inicia as suas atividades e uma longa trajetória de articulação. Uma das parcerias da ITCP/UFRJ pouco citada é a com a Secretaria Executiva do Comunidade Solidária, cujos representantes estiveram presentes em diversos momentos da criação e articulação da incubadora. Merece destaque o fato de essa relação ter se dado mesmo com as duras críticas da extensão, especialmente do Forproex, em relação ao Universidade Solidária. Como abordamos no capítulo anterior, este programa foi considerado a descontinuidade da mobilização e retomada das atividades de extensão no período de redemocratização do país.

Ainda sobre a ITCP/UFRJ, Dubeux (2004) afirma que a incubadora teve duas fases iniciais. Na primeira, entre 1995 e 1997, a autora relata que não havia um projeto muito claro e que o objetivo

era criar o máximo de cooperativas possível formando assim uma massa crítica para dar legitimidade à existência da experiência. Inicialmente trabalharam com 10 grupos. Na segunda fase, de 1997 a 2000, foi o período de construção do primeiro modelo de incubação. Nessa fase houve um aumento no número de grupos acompanhados. No segundo semestre de 1999, há um grande conflito interno na incubadora com motivos financeiros e políticos.

A autora descreve esse conflito e relata que existiam dois grupos disputando o poder para impor diferentes propostas metodológicas. O primeiro deles tinha características militantes e defendia, acima de tudo, a organização popular, com pouca capacidade técnica que possibilitasse às cooperativas uma gestão eficaz para enfrentar o mercado. O segundo grupo ignorava a organização popular defendida pelo primeiro e não tinha como foco a construção de uma metodologia capaz de formar cooperativas em vários aspectos da gestão. Esse conflito resultou, em 2000, na demissão de toda a equipe.

Barros (2003) afirma que a equipe geral da ITCP/UFRJ foi demitida em novembro/dezembro de 2000, por incompatibilidade de trabalho com o coordenador geral da Incubadora. A autora relata que esse coordenador

ficou afastado diretamente das atividades da ITCP/Coppe/UFRJ duran

Com o seu retorno, os meses que antecederam a referida demissão foram conflituosos, pois a equipe, junto com o coordenador em exercício, buscava implantar uma estrutura interna mais horizontal na Incubadora, onde a autogestão, a participação e a democracia não se limitasse aos discursos para as cooperativas, e sim, perpassasse o cotidiano da própria equipe de incubagem, buscando diminuir parte das contradições político-ideológicas (BARROS, 2003, p. 108).

Uma característica muito importante a ser destacada nessa experiência inicial da ITCP/UFRJ foi a contratação das cooperativas incubadas pela própria universidade. De acordo com Barros (2003) “quatro grandes contratos foram conquistados: Serviços Gerais na UFRJ; Lavanderia no Hospital Pedro Ernesto/UERJ; Eletricidade na LIGHT; Construção Civil no Grupo Sendas/Casa Show” (BARROS, 2003, p. 105). Esses contratos envolveram doze cooperativas incubadas, totalizando

aproximadamente 819 postos de trabalho diretos. Os mesmos, no entanto, foram perdidos para empresas terceirizadas em 2000. Muitas das cooperativas incubadas se desarticularam e muitos trabalhadores foram trabalhar para a empresa terceirizada. Dubeux (2004) afirma que a maioria das cooperativas contratadas tinha a UFRJ como principal cliente, quando não o único.

Bocayuva (2001) destaca que a contratação das cooperativas pelas universidades estava em voga no início das incubadoras que buscavam, não apenas capacitar trabalhadores. Essa preocupação também esteve presente na FIOCRUZ que contratou a cooperativa recém-formada para prestar serviço para a própria instituição. Também na ITCP-USP e na ITCP/Unicamp essa ideia esteve presente no surgimento das mesmas. Na ITCP/Unicamp, por exemplo, a mobilização inicial para a formação da incubadora estava centrada no apoio com trabalhadores recém demitidos pela empresa terceirizada que prestava serviços para a universidade.

Paralelamente à trajetória da ITCP/UFRJ, outras universidades se propuseram a criar incubadoras. Outro caso emblemático é o da ITCP-USP, a terceira ITCP criada no país. A ITCP-USP surge em um seminário no Rio, em 1998

com grande comparecimento de universitários do Brasil inteiro, além de sindicalistas e dos próprios cooperados da ITCP/UFRJ, a ideia de que as universidades poderiam assumir um papel ativo no combate à pobreza e à exclusão social, mediante a incubação de cooperativas, foi apresentada e exaustivamente debatida (SINGER, 2000, p. 1).

Zarpelon (2007) relata que esse seminário tinha como objetivo a criação de incubadoras tecnológicas de cooperativas populares e foi promovido pela Unitrabalho e pela a COPPE/UFRJ. A partir dele, outras incubadoras foram formadas em Juiz de Fora (UFJF), Pernambuco (UFRPE) e em São Paulo (USP). Em 1997 já havia surgido a Universidade Federal do Ceará (UFC). Da mesma época é o surgimento da incubadora na Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

Sobre o surgimento da ITCP-USP, antes mesmo do referido seminário, alguns elementos já indicavam a mobilização de segmentos da universidade com o tema. Singer (2000) fala da mobilização dos alunos do centro acadêmico da FEA/USP e do convite que recebeu dos mesmos

para participar de uma conferência sobre economia solidária. Logo depois os estudantes o convidaram para orientá-los em um grupo de estudo sobre o mesmo tema e em uma atividade de formação de cooperativas na Vila Brasilândia. Em 1998, também os alunos do curso de história o convidaram para um seminário com João Bernardo e Tragtenberg. Nesse contexto de articulação dos alunos, formou-se a incubadora da USP e a primeira cooperativa incubada (COOPERBRILHA) que foi contratada para prestar serviços de jardinagem à universidade.

Campos e Mascarenhas (2007) afirmam que o surgimento da ITCP-USP se deu em 1998 “a partir da iniciativa da CECAE-USP (Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e Atividades Especiais), por meio de um projeto que propunha, dentre outras linhas de trabalho, ações de geração de trabalho e renda” (CAMPOS; MASCARENHAS, 2007, p. 194). Além disso, as autoras relatam que, no início das atividades, Paul Singer foi convidado para assumir a função de coordenador acadêmico e que o mesmo convidou os alunos que faziam parte de um grupo de estudo sobre economia solidária sob sua orientação, além de outros professores da universidade para compor a equipe. Surge assim, a ITCP-USP com o “objetivo de incentivar e apoiar a constituição de cooperativas em comunidades da periferia da cidade, formando seus trabalhadores para a prática da autogestão e a inserção do empreendimento no mercado” (CAMPOS; MASCARENHAS, 2007, p. 194).

Elas afirmam, ainda, que a incubadora da USP foi criada a partir da modificação do modelo inicial proposto

com a inserção dos alunos em todos os espaços da incubadora, com o primeiro coordenador, eleito por todos, um aluno e a própria incubadora como um espaço de aprendizado da autogestão. A incubadora escolheu por uma metodologia que não reproduzisse o assistencialismo tão comum em outros projetos de extensão, levando em conta que o público alvo do projeto é composto por sujeitos aptos a assumirem a gestão de suas atividades econômicas, assim como de suas vidas (CAMPOS; MASCARENHAS, 2007, p. 195).

Diversos autores afirmam que a ITCP/UFRJ teve influência no surgimento das outras incubadoras por meio da transferência da sua metodologia. Barros (2003), no entanto, relativiza essa influência e afirma que esse intercâmbio se deu de maneira parcial,

pois não havia na Incubadora da Coppe/UFRJ recursos humanos suficiente e material didático-pedagógico sistematizado para atender à tamanha demanda de outras universidades, além do trabalho com as cooperativas que a mesma já realizava. Mesmo com essas limitações, algumas universidades contaram com a chamada 'transferência' de metodologia (...) e outras fundaram suas Incubadoras independentemente desta 'transferência' direta (BARROS, 2003, p. 108).

Desde então, o número de incubadoras no país cresceu de maneira significativa, fato que pode ser explicado, segundo Singer (2000), pela “eclosão do movimento pela economia solidária, no Brasil, que mobiliza sindicatos, universidades, Igreja e muitos outros setores da sociedade civil” (SINGER, 2000, p. 1). Barros (2003) sugere que o surgimento dessas incubadoras está ligado à extensão e/ou à conjuntura política municipal favorável, com o Partido dos Trabalhadores tendo assumido a prefeitura, além do apoio financeiro de entidades como ADS/CUT, Finep e FBB.

Coimbra e Sousa (2007) argumentam que

as ITCPs foram criadas como uma resposta da universidade brasileira aos problemas sociais relacionados ao trabalho, o que determinou a direção de seus objetivos iniciais: o de organizarem-se para oferecer suporte à formação e ao desenvolvimento de experiências de geração de trabalho e renda, sob a forma de coletivos de trabalhadores em situação de desemprego, com vínculos precários ou em vulnerabilidade social que buscam suporte para acesso ao trabalho baseado em relações diferentes do trabalho subordinado (COIMBRA; SOUSA, 2007, p. 6).

As incubadoras criadas passaram a se organizar em rede. A ITCP/UFRJ, logo cedo inicia um convênio com a Rede Unitrabalho. Sobre essa relação, Cunha (2002) afirma que

a ITCP da COPPE/UFRJ é um projeto de extensão universitária e, como tal, precisaria de base mais ampla de apoio institucional dentro da UFRJ para adquirir autonomia própria e passar a atuar como pessoa jurídica. Por meio da experiência em Santo André, a coordenação da ITCP-COPPE/UFRJ estabeleceu os primeiros contatos com a Fundação Unitrabalho e, (...) em poucos meses, a Unitrabalho passou a abrigar a Rede Nacional de ITCPs (CUNHA, 2002, p. 124).

Segundo Cunha (2002), a relação com a Unitrabalho se amplia e em 1999, em parceria com a CUT, é lançado um convênio para fomentar a criação de cooperativas entre participantes do Integrar. O projeto recebe o nome de Integrar Cooperativas e envolveu, além da ITCP/UFRJ, outras três universidades: Santo André, USP e UFSCar. Guimarães (2000) afirma que a conjunção destes três projetos – ITCP, programa Integrar e Rede Unitrabalho – colocam na agenda de discussão de medidas alternativas ao desemprego e às transformações no mundo do trabalho o fortalecimento das cooperativas populares.

A partir dessa relação da ITCP/UFRJ com a Unitrabalho e de outras conexões, como a do Paul Singer anteriormente relatada, segundo Cruz (2004), surge, dentro da Unitrabalho, uma 'rede de ITCPs'. Singer (2000) relata o início dessa relação

a UNITRABALHO convidou a Rede de ITCPs a se filiar a ela, como um de seus programas permanentes. As incubadoras depois de debater as implicações do convite, resolveram aceitá-lo inclusive por entender que a integração da sua Rede à grande união de pesquisadores de mais de 70 universidades de todo o Brasil, interessados em colocar o saber acadêmico a serviço do movimento operário contribuirá para a multiplicação de incubadoras nas outras universidades da Unitrabalho (SINGER, 2000, p. 8).

A força da Unitrabalho possibilitou, nacionalmente, a reunião de esforços para a implementação da Rede Universitária de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares, lançada em março de 1999 (BARROS, 2003). No entanto, afirma, a relação entre Unitrabalho e Rede de ITCPs foi rompida em novembro de 2001 em uma reunião do Conselho Técnico na USP, por votação apertada. Até então, a Rede de ITCPs tinha integrado um dos nove programas

permanentes da Unitrabalho. Cruz (2004) conta que algumas incubadoras escolheram sair da Unitrabalho e outras permaneceram nas duas redes e que, após esse fato, a Rede de ITCPs se separou oficialmente da Rede Unitrabalho.

Oliveira (2005) aborda os motivos da separação

o surgimento de outras ITCPs e as divergências na forma de gestão dessas redes tenham distanciado uma da outra. Enquanto a primeira preconizava e implantava uma configuração de gestão tradicional (verticalizada), a segunda procurava adotar um método mais participativo, com características contemporâneas (horizontalizado), distribuído o poder da rede em várias regionais no Brasil (OLIVEIRA, 2005, p. 81).

Algumas outras diferenças entre as duas redes podem ser elencadas. Na Unitrabalho, os representantes das universidades eram os reitores. Além disso, esta surge como uma fundação e com estrutura hierárquica, na qual os reitores elegem o coordenador técnico executivo. Já a Rede de ITCPs era uma rede federativa. Uma das explicações da separação entre as redes foi o choque entre os diferentes tipos de estrutura e gestão.

Outra articulação realizada pela ITCP/UFRJ foi para a criação do Programa Nacional de Incubadoras, o Proninc, no segundo semestre de 1997. Trataremos desse programa no próximo item.

2.3.1. Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares

O Proninc foi lançado na comemoração dos 30 anos da Finep, no âmbito do COEP em parceria com a FBB, BB e Coppe/UFRJ (GUIMARÃES, 1998). Segundo Dubeux (2004), coube à UFRJ a tarefa de organizar uma reunião entre agências de financiamento e outras universidades e de transmitir para outras universidades o acúmulo em cooperativismo e geração de trabalho e renda. No início de 1998 a ITCP/UFRJ segue na articulação nacional e realiza o 1º Seminário Nacional do Proninc.

Em 1998 o programa apoiou a formação de incubadoras em cinco universidades, mas novas incubadoras não paravam de surgir, mesmo sem contar com apoio do Proninc. As incubadoras inicialmente apoiadas foram: UFJF, UFRPE, UNEB, USP, UFC, além da ITCP/UFRJ. Em seguida o programa entrou em dormência e foi desativado por alegação de falta de recursos. No entanto, para Benedito Martins Oliveira, coordenador da Rede de ITCPs na época, a desativação do Proninc foi uma escolha ideológica fruto de uma visão elitista do papel da universidade no país.

O Proninc só será reativado em 2003 no clima de euforia da eleição de Lula para presidente ou como, de maneira entusiástica, afirma Leboutte (2003) retorna “logo após o resultado das eleições em que o povo brasileiro derrotou o medo com a esperança” (LEBOUTTE, 2003, p. 74).

Nesse clima, no primeiro semestre de 2003, a Finep, por meio da sua recém criada área de tecnologia para o desenvolvimento social, se articulou com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a FBB com objetivo de “redirecionar as demandas oriundas das duas redes [Rede de ITCPs e Unitrabalho], para serem coordenadas pela SENAES, recém criada no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego” (SENAES, 2011, p. 233).

Em entrevista à Freitas (2012), Singer afirma que a reativação do Proninc foi iniciativa da SENAES. Ele relata que foi “estimulado pela FINEP a ir aos ministérios e oferecer o apoio das incubadoras aos seus planos de economia solidária. Eu consegui então trazer a justiça, cultura, saúde, uma série de ministérios para o PRONINC” (SINGER *apud* FREITAS, 2012).

No semestre seguinte, Heckert (2009) afirma que, diante do êxito da primeira edição do Proninc e com a institucionalização da política de economia solidária, SENAES, Finep, FBB, BB e COEP decidiram reativar o programa. A autora relata que são essas entidades que se organizaram para a criação de um Comitê Gestor do programa.

As duas edições iniciais do Proninc tiveram forte influência sobre a criação de novas incubadoras. Segundo Varanda e Bocayuva (2007), as duas fases de surgimento das incubadoras coincidem com as duas chamadas do Proninc (de 1998 e 2003). Antes da chamada de 2003, no entanto, outras nove foram criadas.

Entre 2005 e 2006 o comitê é ampliado com a entrada do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, da Coordenação de Saúde Mental/Ministério da Saúde e da SESu/MEC. Apenas em 2007 entra o Forproex. Segundo SENAES (2011), atualmente, o Comitê gestor é composto por MTE, MDS, Finep, MS, MEC, MINC, MPA, MJ, MTUR, FBB, BB, COEP, Forproex, Rede de ITCs, Unitrabalho, Rede de Gestores de Políticas Públicas de Economia Solidária. A dinâmica entre as entidades que fazem parte do comitê gestor é explicada da seguinte maneira

o Proninc tem uma peculiaridade nata, que é a convergência de objetivos de diferentes ministérios, a exemplo do MCT, enquanto fomento à tecnologia social, e do MEC, enquanto fomento à extensão, sobretudo a integração da tríade ensino-pesquisa-extensão no âmbito das IES. Ademais, as incubadoras são espaços institucionais que se organizam no interior das IES, as quais estão sob a competência do MEC. No entanto, o fomento à economia solidária no país é de competência da SENAES, no âmbito do Ministério do Trabalho, a qual tem sido responsável pelos conteúdos e estratégias governamentais, com os quais o Proninc trabalha e se articula. Ainda faz parte dessa matriz o MDS, que, da mesma forma que alguns ministérios setoriais (MDA, MPA, MTUR), têm em sua missão institucional ações voltadas para a inclusão produtiva e/ou geração de trabalho e renda por parte da população pobre (SENAES, 2011, p. 248-249).

Atualmente, o programa tem como objetivos

apoiar e fomentar as organizações que desenvolvem as ações de incubação de empreendimentos econômicos solidários, oferecendo-lhes apoio, assessoria, qualificação e assistência técnica e atuem como espaços de estudos, pesquisa e desenvolvimento de tecnologias voltadas para a organização do trabalho, com foco na autogestão (SENAES, 2011, p. 7)

O programa, atualmente, está estruturado a partir de quatro modalidades, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 2.1 – Modalidade do Proninc 2007/2008

Modalidade	Instrumento	Finalidade	Fonte de recursos	Ano
A	Encomenda	Incubadoras já existentes	MTE/SENAES, MDS, Finep e FBB	2007-2008
B	Encomenda	Novas incubadoras	MTE/SENAES, MDS, Finep, FBB e MEC	2007-2008
C	Chamada pública	Formação de núcleos temáticos regionais de incubação para transferência de tecnologia e de conhecimento	MTE/SENAES e Finep	2009
D	Edital	Inclusão produtiva, possibilitando acesso e posse dos meios de produção para os empreendimentos incubados	MDS/PNUD	-

Fonte: elaboração própria a partir de Heckert (2009) e SENAES (2011)

Em 2003 já eram 33 incubadoras organizadas em duas redes e que o Proninc deu apoio material a todas as incubadoras, tanto para dar continuidade à incubação como para ajudar a criar novas incubadoras (SINGER, 2007).

A partir daí, Heckert (2009) afirma que o Proninc, entre 2003 e 2006, apoiou 43 incubadoras (das duas redes, entre antigas e novas) através de duas encomendas, formalizadas em 2003 e 2005. Em 2005 houve a tentativa de priorizar regiões até então não atendidas. Já em 2007 foram previstos quatro instrumentos (encomendas, chamadas públicas e edital) articulados, na chamada 2007/2008. Nesse Proninc, concorreram 80 instituições nas modalidades A e B e foram apoiadas 36 novas incubadoras e 27 das 30 do Proninc anterior. Entre 2003 e 2007 o programa conta com a participação de aproximadamente 80 incubadoras. A SENAES (2011) fala em 77 incubadoras apoiadas em todos os Proninc.

Entre as quatro modalidades do programa, apenas a modalidade D não foi implementada. Ela é, no entanto, uma reivindicação antiga das incubadoras (e dos grupos incubados). Singer (2000) nos lembra de possibilidades para concretizá-la

Por ocasião do lançamento da ADS, dois gerentes do BNDES [Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social] – Luís Antônio de Souto e Antônio Sérgio Barretto – comunicaram aos representantes de incubadoras presentes que o Banco pretendia oferecer, a fundo perdido, recursos às ITCPs para serem repassados às cooperativas em incubação, a título de financiamento. A proposta era de formar em cada incubadora um fundo rotativo de algumas dezenas de milhares de reais para financiar as cooperativas incubadas, para tanto devendo cada incubadora criar uma entidade – possivelmente uma ONG – para administrar o referido fundo (SINGER, 2000, p. 8).

Essa ideia, entretanto, não se concretizou. Freitas (2012) afirma que a destinação de recursos diretos para grupos populares é uma das maiores dificuldades em termos de execução orçamentária da SENAES, uma vez que o investimento em bens de capital é bloqueado pela Lei Orçamentária Anual (LOA).

Contudo, o relatório de avaliação das Políticas de Economia Solidária no governo federal retoma essa ideia e afirma que há a perspectiva da criação do Programa de Apoio Tecnológico aos Empreendimentos Solidários (PROATES), junto ao BNDES, “que articula financiamento aos empreendimentos juntamente com assessoria técnica realizada por instituições capacitadas, em especial as incubadoras de cooperativas populares ligadas às Universidades e IFETs” (SENAES, 2012, p. 163-164).

A avaliação realizada pelo IADH sistematizou os recursos executados e as fontes de acordo com a tabela a seguir.

Tabela 2.2 – Proninc 2003 – 2010

Ano	Entidade executora	Fonte	Valor (R\$ mil)	Incubadoras beneficiadas
2003-04	Finep	MDS	5.131	24
2005-06	Finep	Finep	1.341	10
2007-08	Finep, MDS, FBB – modalidades A e B	Finep, MEC, MDS, FBB	10.558	55
2007-08	Finep	MTur e Finep	5.052	11
2008	MAP (SEAP)	MAP (SEAP)	2.891	7
2009	MEC – Proext	MEC	3.000	34
2009	Finep – modalidade C	MCT-PNI/Fundos setoriais	2.738	19
2010	MEC – Proext	MEC	4.000	0
2010	SENAES	SENAES	4.000	32

Fonte: adaptada de SENAES (2011)

Essa tabela mostra as diferentes fontes de recursos e, nesse sentido, evidencia o esforço da SENAES em articular parceiros para viabilizar o financiamento das incubadoras. No entanto, ela mostra também que não há regularidade de alocação de recursos por parte do programa em termos de valores e fontes de recursos. O total alocado para financiamento das incubadoras no período foi de R\$ 38.711 mil.

De acordo com Freitas (2012), a SENAES destinou à ação Apoio a incubadoras de economia solidária, inserida no Programa Economia Solidária em Desenvolvimento, 14% dos recursos da Secretaria, ou R\$ 29.399 mil entre 2003 e 2010. Esta foi a segunda ação com maior volume de recursos, ficando atrás apenas da ação Promoção do desenvolvimento local e Economia Solidária, que recebeu 27% dos recursos.

Entre março de 2005 e setembro de 2007, o Proninc 2003 passou por um acompanhamento realizado pela FASE. Dessa avaliação Varanda e Bocayuva (2007) afirmam que, apesar da relevância e do impacto do programa, este ainda buscava a sua institucionalização enquanto política pública. Isto porque, as fontes de recursos ainda eram instáveis e condicionadas pelas

chamadas públicas e editais ligadas às demandas das instituições que compunham o Comitê Gestor. Dessa forma,

a vinculação das incubadoras ao programa é efetivada através de execução de projetos financiados pelas entidades que integram o comitê gestor e que trazem junto com o financiamento demandas específicas em relação ao atendimento a determinado público alvo, cadeias produtivas e territórios. Ainda que o lançamento de editais tenha viabilizado o funcionamento do programa até o momento, a disponibilização de fontes de recursos regulares para a manutenção da estrutura institucional das incubadoras é uma necessidade (VARANDA; BOCAIUVA, 2007, p. 52).

O programa segue amadurecendo e em 2007 é criado um comitê executivo com representantes de SENAES, MDS, Finep e MEC que se ocupa de “preparar previamente propostas de edital para seleção de projetos, bem como identificar oportunidades de financiamento para o programa” (SENAES, 2011, p. 234). Segundo SENAES (2011), foi em 2007/2008, início do segundo mandato do governo que Lula, que o programa conseguiu articular vários ministérios, mobilizando o maior montante de recursos.

Já em 2009/2010, MDS e FBB deixam de aportar recursos sob justificativa, por parte do MDS, que o ministério optou por apoiar projetos de geração de trabalho e renda via governos estaduais. Nesse mesmo período entra o MEC.

Na busca por institucionalização, a SENAES tentou inserir o Proninc como um programa no PPA 2008/2011. Mesmo sem ter obtido êxito, a SENAES inseriu em 2008 uma ação denominada Fomento às Incubadoras de Empreendimentos Econômicos Solidários dentro do programa mais amplo do MTE, Economia Solidária em Desenvolvimento. Segundo SENAES (2011), esses recursos não têm sido suficientes para uma ação de estruturação do Proninc.

Uma chamada que se deu fora do âmbito do Proninc, foi articulada pela Rede de Tecnologia Social (RTS) com MCT, Finep, MDS e Caixa, no valor de R\$ 3,4 milhões. Esse montante, no entanto, não era restrito à IES, ainda assim mais da metade foi para incubadoras universitárias.

Em uma avaliação da política de economia solidária no âmbito federal, o Núcleo de Solidariedade Técnica (SOLTEC) da UFRJ sistematizou dados relevantes acerca do programa. O relatório final dessa avaliação aponta que a principal contribuição da SENAES nesse processo foi a ampliação do diálogo das incubadoras com o Governo Federal, fortalecendo as parcerias já existentes e ampliando a participação de ministérios e de outros órgãos federais na gestão do Proninc (SENAES, 2012, p. 156-157).

O Proninc foi institucionalizado em 2010 por meio do decreto presidencial 7.357, que reconheceu sua natureza interministerial, estabelecendo sua implementação de maneira integrada por vários órgãos federais (DUBEUX *et al*, 2011). Segundo SENAES (2011), o decreto foi elaborado em conjunto com o Comitê Gestor.

Em 2009 foi iniciada uma nova avaliação do Proninc, dessa vez pelo IADH, entre 2010 e 2011. As três principais dimensões de consideração foram: avaliação da gestão do programa entre 2003 e 2009, avaliação das incubadoras e perfil e desempenho dos empreendimentos incubados. Segundo essa avaliação, é consenso entre coordenadores de incubadoras a necessidade de o Programa dispor de fontes estáveis e permanentes que garantam a manutenção da estrutura institucional das mesmas. Para tal, a avaliação vislumbra quatro tipos de apoio: à ciência e tecnologia, via MCT, para o desenvolvimento de tecnologias sociais; à política de educação superior, via MEC, para inserção da tríade ensino, pesquisa e extensão; à política de emprego, via MTE, para fomento do trabalho associado e estímulo à autogestão; e às políticas setoriais, via MDS, para desenvolvimento social e segurança alimentar, via MDA, para o desenvolvimento da agricultura familiar, via MPA para pesca e aquicultura, via MS para saúde mental, via MJ para ressocialização de presidiários e via Ministério das Cidades para coleta e reciclagem de resíduos.

Além disso, a avaliação recomenda a inserção do Proninc no PPA; a regulamentação do decreto do Proninc; estabelecimento de termos de cooperação técnica entre os ministérios; a normatização das incubadoras no interior das IES; a continuidade do Proext; a criação de uma linha programática e sistemática MCT-Finep e linha programática e sistemática SENAES; o estabelecimento de parcerias interfederativas entre SENAES e governos estaduais; o

estabelecimento de parcerias com bancos federais (BNDES e Banco do Nordeste – BNB); e o estabelecimento de parcerias com entidades privadas de responsabilidade social.

Além das duas avaliações institucionais realizadas, diversos autores também avaliaram o programa. Singer (2008), olhando do ponto de vista da extensão, destaca que existem muitos projetos nas universidades, mas nenhum que tenha um programa do governo federal que envolva nove ministérios e que sua existência só se explica pela existência do governo federal naquele momento, comprometido com o objetivo de “mudança profunda, revolucionária no Brasil” (SINGER, 2008, p. 71).

Também a partir da ótica das IES, Singer (2007) argumenta que o Proninc se destaca por se constituir por programas de extensão que prestam serviços tanto a grupos de produção quanto à própria universidade “ao trazer a esta o conhecimento ganho pela interação direta com agrupamentos da população mais carente e marginalizada” (SINGER, 2007, p. 43). Ainda segundo o autor, as incubadoras estão na origem da crescente onda de dissertações e teses que abordam a economia solidária.

Oliveira (2007) enumera as práticas que evidenciam a importância do Proninc

a) estender políticas públicas para dentro das ações universitárias; b) estimular novas formas de relação da universidade com a sociedade; c) garantir o apoio às atividades universitárias que conseguem fazer um diálogo nítido entre ensino e pesquisa; d) fortalecer as práticas de assessoria universitária às organizações formadas por pessoas consideradas excluídas ou em risco de exclusão; e e) possibilitar uma inter-relação entre universidades situadas em diversas regiões do país propiciando um riquíssimo debate metodológico e uma razoável produção acadêmica que alimentem as reflexões a respeito da economia solidária e das alternativas de desenvolvimento com sustentabilidade (OLIVEIRA, 2007, p. 36-37).

Heckert (2009) avalia o Proninc do ponto de vista da capacidade indutiva e argumenta que o programa deu visibilidade ao potencial das incubadoras, apresentando-se como indutor de novas perspectivas para as mesmas. A autora ainda afirma que foram lançados diversos editais,

encomendas, etc das entidades participantes do programa de forma isolada (MDS, FBB, MEC/Proext) e de outras que não integram diretamente o Comitê Gestor, como a Rede de Tecnologia Social (RTS).

Em consonância com essas avaliações positivas do programa, a avaliação feita pelo IADH, constata que 74% das incubadoras foram apoiadas pelo Proninc na sua criação, reforçando sua importância diretamente nas IES.

Essa mesma avaliação afirma que

o Proninc já demonstrou seu potencial para formação de profissionais comprometidos com a emancipação social, para a expansão da área de extensão das universidades e para o desenvolvimento de tecnologias sociais adequadas às necessidades da ES. Permanece, no entanto, como desafio a sua consolidação enquanto instituição orgânica à estrutura universitária e dos institutos federais e política pública estratégica do Estado brasileiro e gestores específicos das finanças solidárias com base em Bancos Comunitários e em Fundos Solidários (SENAES, 2011, p. 11).

Em suma, as avaliações realizadas sobre o Proninc destacam que o programa tem impactos positivos significativos: expansão e apoio das ITCPs, articulação com diversos ministérios, aumento dos recursos, aumento da produção acadêmica sobre economia solidária. Por outro lado, apontam claramente os limites relativos à sua institucionalização e financiamento, que por ser considerado insuficiente e descontínuo, não garante a estabilidade necessária para o trabalho das incubadoras. Voltaremos a essas questões no último item deste capítulo.

2.4. As Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares

A seguir buscaremos caracterizar as incubadoras a partir das duas avaliações encomendadas pelo comitê gestor do Proninc (em 2003 feita pela FASE e, em 2011, pela IADH) e das principais publicações sobre o tema. A ideia é apresentar a dimensão atual das incubadoras enquanto

importante atividade de extensão nas universidades brasileiras, além de seus fundamentos teóricos e metodológicos.

O surgimento das incubadoras parece ter sido um momento importante para as universidades brasileiras. Segundo Valencio *et al* (2000), a criação das incubadoras foi uma ação sociopolítica inovadora e muito ao gosto do que Florestan Fernandes julgava adequado como missão socialmente relevante da academia em contraposição às condutas empresariais

a incubadora não apenas se apresenta como uma ação sincrônica ao grande problema do desemprego crescente que assola o país, mas também emancipadora, sobretudo se vista como uma resposta superadora no debate acerca das condições de empregabilidade da população economicamente ativa (VALENCIO *et al*, 2000, p. 297).

O fenômeno se espalhou rapidamente pelas IES brasileiras, principalmente a partir do apoio do Proninc como vimos anteriormente, sendo hoje mais de 100⁵⁸ incubadoras pelo país, organizadas em duas redes: a Unitrabalho e a Rede Universitária de ITCPs. Os números em relação às duas redes são de 41 incubadoras da Rede de ITCPs e 92 IES na Unitrabalho, das quais 47 têm incubadoras, segundo Silva *et al* (2009), este número, no entanto, é difícil de ser precisado.

Merece destaque a origem das ITCPs ligada às incubadoras de empresas. Alguns autores abordam essa inspiração e apontam como a principal diferença entre elas o público atendido: empresas ou grupos populares. Dubeux (2004) argumenta que “para compreender a experiência brasileira das Incubadoras de Cooperativas Populares, temos que tomar como referência a experiência das incubadoras de cooperativas mercantis, uma das principais fontes inspiradoras das mesmas” (DUBEUX, 2007, p. 10). Segundo a autora, as ITCPs introduzem uma nova concepção de incubadora de empresas ao modificarem: a) tipo de empresa apoiada (empresas capitalistas versus empresas cooperativas); b) público atendido (classe média e rica versus excluídos do ponto de vista sociopolítico); e c) metodologia de trabalho.

58 Na história do Proninc, 77 já foram apoiadas. Na avaliação da FASE foram consideradas 33 incubadoras e na do IADH, 58 (de uma lista inicial de 65).

Se compararmos a evolução do número de ITCPs com a evolução das incubadoras de empresas, podemos ter uma dimensão do seu crescimento. Morris (2012) apresenta esses dados, e afirma que, de acordo com Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores (ANPROTEC), são “339 incubadoras associadas e 42 áreas para instalação de empresas ligadas ao desenvolvimento de ciência e tecnologia (em contraste com apenas duas em 1998)” (MORRIS, 2012, p. 2). Segundo dados da publicação de 20 anos da Anprotec, o Brasil possui atualmente cerca de 400 incubadoras que articulam mais de 6300 empresas, sendo que 2800 ainda estão sendo incubadas⁵⁹.

Oliveira (2003) reafirma a diferença entre elas dizendo que as incubadoras de empresas se inserem dentro de um movimento que aposta na relação universidade-empresa. No entanto, o autor aponta também uma semelhança entre elas

verifica-se que ambas as incubadoras têm sido concebidas a partir do modelo ofertista-linear de inovação, provocando distorções dos dois lados. Nas incubadoras de empresas, esse fato tem limitado e dificultado o desenvolvimento das empresas incubadas, que passam a encontrar dificuldade em identificar os sinais de relevância emitidos pela sociedade. No caso das incubadoras de cooperativas, ao estarem mais próximas da demanda por conhecimento, elas não têm conseguido perceber a ausência de uma adequação sociotécnica do lado da oferta (universidade), o que tem comprometido o desenvolvimento das cooperativas incubadas (OLIVEIRA, 2003, p. 81).

Retomaremos o tema da transferência de conhecimento mais adiante, mas é importante ter em mente que esta ideia é estruturante das incubadoras de empresas. Uma ressalva que fazemos sobre a diferença entre ambas é o fato das ITCPs incubarem os grupos populares em seus locais de trabalho, enquanto as incubadoras de empresa acolhem as mesmas dentro da universidade. Na maioria das vezes, inclusive, as empresas são formadas por ex-alunos da própria universidade, conformando um arranjo interno muito distinto das ITCPs.

59 Informações do site da ANPROTEC <http://www.anprotec.org.br/publicacaoconheca.php?idpublicacao=79>

Voltando à caracterização das incubadoras, buscamos sua definição, segundo o estatuto da Rede de ITCPs

s Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares – ITCPs se apresentam como agentes de um processo educativo para a cooperação e a autogestão, constituindo-se como projetos, programas ou órgãos das Universidades com a finalidade de dar suporte à formação e ao desenvolvimento de Cooperativas Populares e da Economia Solidária (Art. 2º, Estatutos da Rede de ITCPs, 1999).

Campos e Mascarenhas (2007) apresentam os objetivos da incubadora para a universidade e os participantes da equipe, tanto alunos, quanto professores.

O projeto da ITCP possui características desejáveis para projetos universitários que se proponham experimentar novos modelos de intervenção, interação e troca com a sociedade: trata-se de um processo de envolvimento complexo com a realidade exterior aos muros da universidade, que leva professores a reverem ou reavaliarem as suas prioridades de ensino e pesquisa e envolve estudantes com questões desafiadoras para a pesquisa e também com uma extraordinária experiência de autogestão que, antes de tudo, transforma os próprios estudantes (CAMPOS; MASCARENHAS, 2007, p. 198).

As avaliações realizadas pela FASE e pelo IADH apresentam diversas informações relevantes para caracterizar as incubadoras. Destacaremos alguns dados que julgamos pertinentes para traçar um panorama atual das mesmas. Importante salientar, no entanto, que a segunda avaliação parece não ter se preocupado em estabelecer um diálogo com a anterior o que leva a uma dificuldade de comparação entre as informações levantadas e a impossibilidade de produzir sequências históricas para analisar o comportamento das incubadoras ao longo dos anos.

A avaliação feita pela FASE se deu entre março de 2005 e setembro de 2007 na qual foram visitados projetos apoiados pelo Proninc 2003. Como produtos dessa avaliação, além do relatório final, ainda foram elaboradas a Revista Proposta número 111 e 112 e o livro Acompanhamento e

avaliação do Proninc, de 2007. Já a avaliação feita pelo IADH se deu entre 2010 e 2011, com visitas aos projetos apoiados pelo último Proninc.

A primeira característica que destacamos na avaliação realizada pelo IADH é o fato de as incubadoras não serem um fenômeno recente, já que quase 65% delas têm mais de cinco anos de existência (e quase 30% têm mais de dez anos). Por outro lado, ainda estão em expansão, já que 13% têm menos de dois anos. Talvez por sua maturidade, podemos dizer que são um fenômeno relativamente estável, já que quase 60% delas são programas permanentes na IES. Esta estabilidade, no entanto, é relativizada pela ausência de sustentabilidade econômica uma vez que pouco mais de 90% dizem ter parceria financeira com o governo federal, embora majoritariamente não seja a única parceria. Ainda em relação ao vínculo da incubadora com a IES, 74% delas está vinculada institucionalmente às Pró-reitorias de extensão e quase a mesma quantidade tem uma normativa que reconhece a incubadora. Na avaliação da FASE, a fração de incubadoras vinculadas à Pró-reitoria de Extensão era de 63%, evidenciando um aumento da institucionalização.

Em quase todos os casos, essa vinculação, segundo os Pró-reitores entrevistados na avaliação, tem disponibilizado às incubadoras, estrutura física e custeio, além de facilitar a captação de recursos. Por outro lado, “outras formas de fortalecer as incubadoras, a exemplo de disponibilização de bolsas, créditos de estagiários e carga horária de professores, são muito pouco utilizadas pelas IES” (SENAES, 2011, p. 58).

A avaliação feita pela FASE caracteriza a composição das incubadoras: em 2005, 72% dos participantes eram estudantes (de graduação e pós-graduação) enquanto os professores eram 26% e os funcionários 2%. Os dados da avaliação feita pelo IADH não traz essa informação, mas mostra que há uma variação bastante significativa no número de docentes e de discentes em cada incubadora. Por exemplo, há incubadoras sem nenhum docente (como é o caso da INCUTES/IFPB) e outra com 23 docentes (UFSCar). Cerca de 60% delas tem até seis docentes. Há, no entanto, professores que não dedicam nenhuma hora à incubadora.

Em relação aos discentes, mais da metade delas tem 10 alunos ou mais (e 24% têm mais 20). Novamente, a amplitude entre o mínimo e o máximo de alunos participantes é significativa: zero e 150, respectivamente a quantidade mínima e máxima.

Sobre os funcionários, os técnico-administrativos, mais da metade das incubadoras não tem nenhum em sua equipe. Por outro lado, 52% das incubadoras contrataram técnicos fora dos quadros das IES, chegando ao caso de uma incubadora que tem 25 técnicos contratados. Seria importante investigar, entretanto, em que medidas esses técnicos têm exercido cargos técnicos administrativos ou são alunos recém-formados que exercem também a função de pesquisadores-extensionistas ou de profissionais da extensão⁶⁰.

A Rede de ITCPs (2009) aponta a participação de 200 docentes e pesquisadores, 750 estudantes e 200 técnicos de nível superior, nas 41 universidades que a compõe, e 330 grupos incubados e cerca de 4500 trabalhadores⁶¹. Sobre a produção acadêmica, 81% delas têm monografias de graduação produzidas a partir do trabalho de incubação, 65% têm dissertações de mestrado, 43% têm teses de doutorado.

O que podemos destacar dos dados apresentados sobre a composição das incubadoras é a participação em quantidade significativa dos estudantes, inclusive produzindo monografias, dissertações e teses sobre o tema. A participação dos docentes também é considerável. A quantidade de ambos, no entanto, apresenta grande variação em cada incubadora. Pelos dados fornecidos pelas avaliações, contudo, não é possível qualificar essa participação.

Sobre a presença das incubadoras em fóruns e conselhos de políticas públicas, a maior frequência atualmente está nos fóruns de economia solidária (92%). Já em relação às conexões com ações, projetos e programas governamentais, as mais frequentes são Programas de Segurança Alimentar e Nutricional⁶² (58%), Reforma Agrária e fortalecimento da agricultura familiar (52%).

60 No Uruguai, na Universidad de La Republica, existe o cargo de docente de extensão. A incubadora que existe nessa universidade é composta majoritariamente por esses profissionais.

61 Se fizermos a média desses valores por incubadora, teremos, respectivamente, 18 estudantes, 5 docentes, 8 grupos incubados e cerca de 110 trabalhadores envolvidos com cada incubadora da rede.

62 Que inclui, segundo SENAES (2011), restaurantes populares, cozinhas comunitárias, feiras populares, e programa de aquisição de alimentos (PAA).

Em relação às parcerias efetivadas pelas incubadoras, há destaque para os governos federal, estadual e municipal e entidades econômicas solidárias. Comparando os dados do IADH com a avaliação da FASE, é digna de nota a redução das parcerias com o movimento sindical (de 25% para 15%) e com o Sistema S (de mais de 90% para 40%). Uma parceria ignorada⁶³ pela última avaliação foi com os movimentos sociais que era de 17% em 2007.

Sobre as parcerias financeiras, os principais órgãos federais responsáveis pela sustentabilidade econômico-financeira das incubadoras são o MEC (44%), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (27%), MTE (23%) e Finep (21%), segundo a avaliação realizada pelo IADH. Excetuando o MTE, todas as outras são órgãos responsáveis pela política nacional de Ciência e Tecnologia.

A tabela a seguir mostra os principais segmentos econômicos dos grupos incubados

Tabela 2.3 – Grupos incubados por segmento econômico

Segmento econômico	Grupos incubados 2005* (%)	Grupos incubados 2011 (%)	Incubadoras que atuam no segmento 2011 (%)
Serviços de coleta e reciclagem de materiais	14	16,3	75
Produção de artefatos artesanais	18	18,7	67
Produção agropecuária e/ou extrativista	22	20,1	64
Serviços de alimentos e bebidas	11	10,4	58
Produção têxtil e confecções	9	8,6	46
Produção industrial diversa	2	4,5	25
Produção de fitoterápicos, limpeza e higiene	<1	2,2	19

Fonte: elaboração própria a partir de Varanda e Bocayuva (2007) e SENAES (2011). *Valores aproximados

63 É pouco provável que essa parceria tenha se reduzido a zero, dadas as conexões das incubadoras com ações governamentais relacionadas à Reforma Agrária e com o enorme envolvimento das mesmas com o setor de coleta e reciclagem que tem no Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis a principal força na luta em defesa da classe. A tabela 19 do relatório final diz que 7 incubadoras disseram estabelecer relação com movimentos sociais, mas na tabela 15 na qual essas relações são quantificadas em relação ao número de incubadoras (e não dentro do universo das respostas) essa parceria não aparece. Calculamos que ela seja aproximadamente 13% de acordo com os dados disponíveis.

A partir da tabela podemos perceber que pouco variaram os segmentos econômicos dos grupos incubados. Há destaque para produção agropecuária e extrativista, produção de artefatos artesanais e serviços de coleta e reciclagem de materiais. É perceptível um ligeiro aumento nos segmentos de coleta e reciclagem, fitoterápicos e produção industrial diversa e também ligeira redução em produção agropecuária e extrativista que pode ser explicada pela retirada das atividades de pesca de 2005 para 2011. Em 2011, os serviços gerais (que eram de 23%) foram detalhados, com destaque para serviços de informática, créditos, finanças e turismo.

Ainda sobre os grupos incubados, a avaliação do IADH registra que 35% têm mais de três anos de incubação e 72% têm como principal dificuldade enfrentada a falta de equipamentos e instrumentos de trabalho (infraestrutura para produção e beneficiamento).

Outra dificuldade destacada é o acesso ao mercado. Sobre esse tema, entre as incubadoras “existe um consenso de que o mercado é assimétrico pela falta de informações, pela dominação dos atravessadores, pela ausência de políticas que gerem igualdade de oportunidades, dentre outros fatores que deixam os empreendimentos solidários em situação de fragilidade frente aos mercados” (SENAES, 2011, p. 196) e que, portanto, “isso significa que a disputa pelos mercados não se resume apenas à esfera da economia, mas também se dá no campo da política” (SENAES, 2011, p. 197). A avaliação ainda aponta que as principais dificuldades para comercialização dos produtos são a falta de capital de giro (70%), estrutura para comercialização inadequada (52%), falta de registro legal para a comercialização (47%) e dificuldade ou custo elevado de transporte (46%). Dentre elas, apenas pouco mais de 7% dos grupos apontam um problema de qualificação (ninguém do empreendimento sabe como se faz uma venda) o que nos leva a considerar que as principais dificuldades enfrentadas nesse tema não dependem apenas do esforço e capacidade dos trabalhadores e do apoio da incubadora para serem superadas.

Sobre o acesso a crédito, a avaliação diz que ainda é uma realidade distante da maioria dos empreendimentos, e que nove incubadoras (17%) realizam iniciativas de microfinanças solidárias.

As avaliações sobre as incubadoras elaboradas nos textos acadêmicos, de maneira geral, são muito positivas. A maioria dos autores se ocupa em justificar a importância das incubadoras no

país e a necessidade de ampliar e garantir institucionalidade para as já existentes. Dubeux (2007) é uma das entusiastas da experiência e afirma que as incubadoras hoje são “um importante *locus* de discussão da economia solidária com a construção de um novo campo teórico apoiado na prática” (DUBEUX, 2007, p. 5). A autora constata que, passados onze anos de existência das incubadoras, muitos passos foram dados para o aperfeiçoamento do trabalho “mas o mais importante é que as incubadoras deixam de atuar apenas no campo do cooperativismo e passam a discutir a economia solidária no seu sentido mais amplo e a incubar redes de produção e consumo, grupos informais, associações, entre outros” (DUBEUX, 2007, p. 13). Ela também reafirma o papel político das universidades por servirem como cartão de visita para as cooperativas se consolidarem no mercado, além de fortalecer o movimento de cooperativismo popular através da produção de conhecimento. Por fim, afirma que as incubadoras também exercem um papel de articulação e mediação entre as iniciativas de economia solidária, o Estado e o mercado.

Dubeux (2004) retoma a significativa produção acadêmica das incubadoras e afirma que esta se explica pelo fato de as incubadoras se constituírem como um laboratório de práticas de extensão que serve para produzir novos conhecimentos e refletir sobre a experiência vivida.

Varanda (2007) analisa a importância das incubadoras no âmbito do desenho de políticas públicas no campo de economia solidária por meio de iniciativas como “assessoria à elaboração de legislações, montagem de cursos voltados para gestores públicos e da sociedade civil e apoio na formulação de políticas e programas para o setor” (VARANDA, 2007, p. 29).

Costa, Oliveira e Melo Neto (2006) argumentam que as incubadoras servem de modelo de ação da universidade no combate ao desemprego e de combate à exclusão social, promovendo ações de inserção social a partir da inserção econômica e

expressam a efetivação da ideia de que a universidade pode contribuir de forma expressiva para a organização da sociedade, na perspectiva da promoção de atividades associativas. Uma contribuição à organização das pessoas premidas pelo desemprego, para que possam assumir ocupações no campo do trabalho, apossando-se de mais renda e buscando melhoria em suas condições de vida (COSTA; OLIVEIRA; MELO NETO, 2006, p. 34).

Dagnino e Fonseca (2007) chamam atenção para uma das características que diferenciam as incubadoras de outros projetos de extensão e trabalhos com grupos populares, pois “ao não adotar o referencial de uma solução clássica, via emprego, a incubadora parte da hipótese da possibilidade do trabalho coletivo e autônomo” (DAGNINO; FONSECA, 2007, p. 19).

Targino (*apud* BOCAYUVA e VARANDA, 2007) é mais pragmático ao falar das incubadoras, durante o 1º Seminário Nacional e Incubadoras de Cooperativas Populares do Proninc, e afirma que as vantagens comparativas que a universidade tem para sediar processos de incubação são a solidez institucional e a qualidade e diversidade dos seus recursos técnicos e científicos.

Algumas limitações são apontadas também e a principal é, como já dissemos, a falta de institucionalidade das incubadoras tanto internamente nas IES enquanto do ponto de vista do financiamento via governo federal. Bocayuva e Varanda (2007) constataam que

a inexistência, como norma geral, de uma rubrica própria no orçamento das universidades que sediam as incubadoras, capaz de assegurar a essas um patamar mínimo de estabilidade financeira. Essa situação leva a que as incubadoras estejam permanentemente na dependência da captação de recursos externos para prosseguimento das atividades de incubação e manutenção das suas estruturas operacionais (BOCAYUVA; VARANDA, 2007, p. 78).

E explicam que, embora as incubadoras tenham o aval institucional das direções universitárias e recebam apoios operacionais (cessão do espaço físico, infraestrutura, transporte e serviços de manutenção e limpeza), muitas enfrentam a “fragilidade da posição institucional pela inexistência de uma equipe permanente e de um orçamento próprio da incubadora vinculado ao orçamento geral da universidade” (BOCAYUVA; VARANDA, 2007, p. 85).

Outro limite encontrado é o fato de as incubadoras terem “por objetivo desenvolver atividades voltadas para a inserção de setores economicamente marginalizados no mercado formal de trabalho” (Bocayuva, 2001, p. 1). O autor argumenta que os problemas técnicos e organizativos

para garantir a viabilidade econômica dos grupos incubados exigem mais do que um esforço educativo comunitário ou a vontade abnegada de uns poucos. Com objetivo de politizar a questão da inserção dos grupos incubados no mercado, o autor afirma que é necessário “um debate nacional sobre a democratização e a socialização de oportunidades, ou seja, dos meios de acesso à renda e à ocupação” (BOCAYUVA, 2001, p.). Esse tema é central para esta tese e será retomado no debate sobre metodologia de incubação.

Um tema de muito debate na bibliografia é a questão da democracia interna nas incubadoras. Na avaliação da FASE essa questão não é abordada enquanto na do IADH existem, no questionário aplicado às incubadoras, algumas questões⁶⁴ que abordam o tema, mas que não foram sistematizadas no relatório final. A única que apareceu foi a informação de que quase 70% das incubadoras têm regimento interno.

Há, no entanto, alguns trabalhos interessantes sobre o tema, como o de Guerra (2008) que analisa duas incubadoras (UFJF e UFSJ) do ponto de vista da democracia interna. Ao final do trabalho, a autora avalia a possibilidade de existir autogestão dentro das incubadoras e diz que um modelo autogestionário erradicaria as relações do tipo dominante/dominado. No entanto, ela pondera a possibilidade de se efetivar esse modelo, elencando alguns fatores que poderiam limitá-lo

o primeiro deles é a vinculação direta com uma instituição, ou seja, a Universidade na qual existe hierarquia. Outro fato é a rede de relações que existe em torno de uma incubadora, as parcerias estabelecidas. As exigências dos financiadores, com demandas muitas vezes prontas e com prazos determinados que, na maioria das vezes, não acompanham a dinâmica das ações dos grupos incubados e da própria incubadora. E, por último, o que ficou mais evidente, durante a pesquisa, foi a transitoriedade dos seus membros, sobretudo dos alunos, por estarem diretamente ligados ao dia a dia dos grupos incubados (GUERRA, 2008, p. 76-77).

64 São as seguintes questões: como se dá a escolha da coordenação da incubadora? Há quanto tempo o/a atual coordenador/a exerce o cargo? A incubadora tem sistemática de gestão colegiada? Qual a sua composição? Qual a periodicidade de reuniões?

Barros (2003) segue na mesma linha da autora anterior ao criticar a falta de autogestão internamente nas incubadoras e apontar como uma das principais explicações para isso o forte caráter hierárquico e meritocrático da universidade.

Zamora (2011) afirma que as incubadoras são influenciadas por três tipos de organização: o dirigentismo herdado dos partidos de esquerda e sindicatos, a hierarquia universitária e o abandono de direção. Após refletir sobre essas influências o autor se pergunta se uma “organização que defende a autogestão deve ser, necessariamente, ela mesma autogestionária? Se acreditarmos na relevância das experiências na formação da consciência crítica, só nos resta dizer que sim” (ZAMORA, 2011, p. 9).

A ITCP/Unicamp, por sua vez, afirma que a autogestão é um princípio do trabalho da incubadora com os grupos incubados

Esse princípio [autogestão] e forma de organização perpassam todas as áreas, como gestão, produção e comunicação, e todos os momentos da incubação (diagnóstico, planejamento, execução e avaliação). Portanto, é fundamental que estas atividades contribuam para romper a lógica da educação convencional, pautada pela centralização da fala, do conhecimento e do poder (ITCP/UNICAMP, 2009, p. 13).

Guimarães e Salomão (2006), na contramão da maioria das incubadoras que se declara sobre o tema, afirmam que a autogestão não é a base do modelo de gestão de incubadoras.

Outro tema sobre o qual buscamos informações foi a participação dos estudantes nas incubadoras. Na imensa maioria dos textos e documentos lidos, a participação discente é muito pouco comentada. O mote sobre esse segmento é que estão em processo de formação e que a experiência de incubação de grupos populares, assim como outros projetos de extensão, apresenta ao estudante a realidade do país e contextualiza o ensino recebido na universidade. Guimarães (2000) argumenta que essa formação está voltada para uma posterior atuação em órgãos públicos formulando políticas públicas para a superação da exclusão social e que “se está formando quadros qualificados a lidar com a contemporaneidade da realidade socioeconômica e política nacional” (GUIMARÃES, 2000, p. 117). A avaliação feita pelo IADH do Proninc vai um pouco

além ao relatar que alguns discentes disseram que “a experiência desenvolvida na incubadora é uma das formas de superar a dissociação entre teoria e prática e também de rever a velha dicotomia entre 'quem transmite' e 'quem recebe o conhecimento’” (SENAES, 2011, p. 41).

Alguns autores apontam limitações nessa atuação estudantil, como Guerra (2008) que chama a atenção para transitoriedade dos alunos que atuam nas incubadoras como um dos fatores limitante para a autogestão interna nas mesmas. Dubeux (2004), por sua vez, reafirma essa característica ao dizer que “a maioria dos alunos saem da universidade ao final da sua formação e seu papel no processo de consolidação da experiência em uma universidade é muito relativo” (DUBEUX, 2004, p. 209).

Singer (2000), entretanto, é um dos que pensam de maneira distinta e afirma a importância dos estudantes na construção das incubadoras. Ao relatar o surgimento da ITCP-USP, por exemplo, não deixa de lado a mobilização estudantil nos centros acadêmicos, realização de eventos e grupos de estudo prévios à concretização da mesma. Singer também relata a atuação dos estudantes no funcionamento da incubadora, inclusive assumindo a coordenação. Ele também reafirma o papel dos estudantes no 1º Seminário de Avaliação do Proninc

em qualquer lugar do mundo onde há movimentação forte contra a injustiça social, pela mudança econômica, pela mudança da sociedade, os estudantes estão na sua vanguarda, o tempo todo e em todo lugar (...). As incubadoras tendo como seus obreiros, os estudantes, estão demonstrando com isso que efetivamente são participantes ativos do processo revolucionário brasileiro. Se não houvesse incubadoras, os estudantes teriam levado sua militância para outras frentes de luta (SINGER, 2008, p. 71).

E completa o raciocínio a partir da constatação de que os estudantes são maioria nas incubadoras e que são principalmente eles que atuam diretamente com os grupos incubados

Mas nem sempre os estudantes têm toda a influência que é justa e necessária que tenham em suas próprias incubadoras. Por que justo? Porque ele são maioria, sempre são. E por que necessário? Porque eles são os portadores do conhecimento, das informações que o processo de incubação vai construindo, vai gerando, de modo que a maneira de gerir as nossas incubadoras, deveria abrir espaço para maximizar a influência dos próprios

estudantes. (...) vamos precisar repensar a democracia do Proninc no sentido de fazer com que os estudantes possam participar mais ativamente de suas decisões (SINGER, 2008, p. 72-73).

Em relação à democratização do Proninc em si, há a reivindicação de representação estudantil dentro do comitê gestor. Em relação à democracia interna nas incubadoras, no entanto, esta ainda é uma das questões bastante heterogênea nas incubadoras, mas com evidente centralidade nos docentes como coordenadores e representantes⁶⁵.

Apresentados esses elementos, acreditamos que o que podemos ver é uma enorme heterogeneidade entre as incubadoras existentes no país. Estamos de acordo com Cruz (2004) quando afirma que essa

heterogeneidade do formato das incubadoras resulta do necessário esforço de cada ITCP para viabilizar-se como atividade acadêmica, ou seja, para adaptar os princípios comuns da incubação – praticamente a única unanimidade entre elas – às estruturas institucionais de que dispõem. Mas há mais determinantes para isto, entre eles o fato de que os públicos com que tomam contato são muito distintos de lugar para lugar (o que é resultado da grande diversidade regional do país), isto é, pequenos produtores de leite de origem alemã da região de Pelotas (sul), catadores de resíduos da grande São Paulo (centro) e trabalhadores extrativistas – de látex ou de coco-de-babaçu – do Amazonas (norte) podem ter coisas em comum, mas também guardam enormes diferenças entre si. Por fim, há ainda a diversidade de posicionamentos teórico-metodológicos dos atores em ação, principalmente os atores universitários (CRUZ, 2004, p. 53).

Outro ponto que destacamos na bibliografia foi a questão das incubadoras como atividades de extensão e de que maneira as mesmas procuraram estabelecer relações entre ensino, pesquisa e extensão. Uma primeira observação a ser feita é que, mesmo as incubadora sendo reconhecidas como projetos de extensão, as reflexões pouco se relacionam com a história e a literatura sobre o tema. Mais do que isso, o acúmulo da extensão parece não estar presente na maioria das reflexões

⁶⁵ Aquelas que têm os discentes na coordenação são algumas vezes chamadas pejorativamente de incubadoras DCE.

sobre as incubadoras. Disso resultam reflexões sobre a relação entre universidade e sociedade aparentemente imaturas. A despeito dessa desconexão, a afirmação, mesmo que sem aprofundamento, da importância das incubadoras como atividade de extensão e das conexões com ensino e pesquisa é frequente.

Coimbra e Souza (2007), por exemplo, afirmam que as incubadoras “têm significado uma das mais importantes e fecundas iniciativas de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com corte de classe nitidamente definido” (COIMBRA; SOUZA, 2007, p. 5).

Dubeux (2004), mais comedida, afirma que encontramos entre as incubadoras a preocupação de implantar dentro da universidade uma nova cultura em todos os cursos que oferece, mas que esta perspectiva é de longo prazo porque significa um questionamento dos objetivos dos cursos em si, que ainda hoje prepara profissionais para empresas comerciais e não para cooperativas.

Singer (2007) aponta o que ele julga ser um dos efeitos mais evidentes da ação das incubadoras nas universidades

As transformações no seio das universidades são menos visíveis quanto ao ensino e à pesquisa. Mas, vale o registro duma mudança mais visível: a grande maioria dos profissionais que passaram parte de sua vida estudantil em incubadoras tende a manter laços com a economia solidária, seja no prosseguimento de suas carreiras acadêmicas seja em sua vida profissional (SINGER, 2007, p. 6).

A principal afirmação sobre o avanço das incubadoras para além da extensão são os resultados relevantes na produção científica das universidades envolvidas, medida pela quantidade de artigos, monografias, dissertações e teses produzidas. Na mesma direção, Varanda e Bocayuva (2007) afirmam que se constituiu, em torno das incubadoras, um campo disciplinar específico que articula várias áreas do conhecimento configurando um eixo temático em torno da economia solidária no espaço acadêmico. A avaliação feita pelo IADH argumenta que as incubadoras contribuem para a delimitação de um campo empírico de investigação para os estudantes e que

várias incubadoras têm funcionado como um laboratório de estudo, no campo da economia solidária, e [vem] contribuindo para resgatar a diversidade cultural (étnica, de gênero, de raça e outras) e de segmentos especiais (portadoras de deficiências, usuários de drogas, inserção e/ou reinserção no mercado de trabalho de egressos do sistema penitenciário e de usuários do sistema de saúde mental), muitas vezes invisíveis na sociedade e no espaço da academia (SENAES, 2011, p. 258).

Kruppa e Sanchez (2002) afirmam que várias universidades passaram a buscar estruturas de pesquisa como, por exemplo, o Núcleo de direito cooperativo da UFPR, o Núcleo de Economia Solidária da USP e o Centro de Extensão do Trabalho da UFRJ. Na incubadora da Unicamp há também uma instância dedicada a esse tema, embora com pouca conexão com a estrutura de pesquisa da universidade.

Em relação ao ensino, um exemplo bastante difundido é o da incubadora da UFSCar que, além de estágios curriculares na psicologia, oferece uma disciplina optativa, chamada Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE). Cortegoso, Zanin e Ferreira (2008), dizem que ela nasceu “no âmbito da Pró-reitoria de Extensão, e inspirada em uma experiência levada a cabo na Universidade Federal da Bahia, como resposta a um esforço da chamada 'flexibilização curricular'” (CORTEGOSO; ZANIN; FERREIRA, 2008, p. 5). Afirmam ainda que a ACIEPE vem sendo oferecida desde o segundo semestre de 2003, semestralmente, e vem constituindo uma atividade da qual participam todos os membros da equipe da incubadora, ainda que em diferentes graus e com diferentes tipos de contribuição. Entre 2003 e 2008, já tinham cursado a disciplina um total de 243 alunos de pelo menos 25 diferentes cursos de graduação.

Apesar desses relatos, as indagações trazidas por Cruz (2002) ainda são atuais quando tratamos da relação entre ensino pesquisa e extensão e as possibilidades de avanço para dentro da estrutura acadêmica pelas incubadoras

De que mecanismos nós dispomos (...) para internalizar e processar as experiências adquiridas na incubação em relação à nossa própria educação formal? Como as incubadoras tensionam as estruturas e currículos tradicionais? Ou não fazemos isto, ou ainda não temos força suficiente para fazê-lo, ou ainda politicamente ainda preferimos não fazê-lo? (CRUZ, 2002, p. 6).

A avaliação feita pelo IADH se mostra otimista e aponta que, do ponto de vista da atividade acadêmica, ainda existem espaços para avançar na tríade ensino, pesquisa e extensão por meio da multiplicação de espaços de aprendizado, como “criação de disciplinas ou campos de experimentação pedagógica, estágios supervisionados, créditos complementares à estrutura curricular, envolvimento de bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) e do Programa de Bolsa de Assistência Estudantil, além de outros espaços nas atividades de pesquisa (Bolsa de iniciação científica PIBIB/CNPq e outros)” (SENAES, 2011, p. 261).

De qualquer maneira, ainda parece bastante tímida a tentativa de estruturação das incubadoras nos âmbitos da pesquisa e do ensino. As experiências relatadas, na sua maioria, parecem ser mais a exceção do que a regra nas universidades. Ainda assim, as incubadoras apontam caminhos alternativos para o ensino e a pesquisa atrelados à extensão.

2.4.1. Metodologia de Incubação

Sobre a metodologia, inicialmente, destacamos o reduzido número de incubadoras que têm um projeto político pedagógico ou documento equivalente, como nos lembra Barros (2003). A maioria das informações aqui apresentadas são de trabalhos acadêmicos (geralmente elaborados de maneira individual), de sites e das duas avaliações do Proninc.

A metodologia de incubação, ademais dos corolários já tão conhecidos, tem por base ser construída em coletivos de educadores, mesmo em estruturas hierárquicas, e tomar vida na prática cotidiana com os grupos incubados. É por isso que, de certa maneira, a análise que realizamos é limitada. Isso, porém não a invalida já que esses documentos são parte importante

do trabalho que as incubadoras realizam: a reflexão a partir das práticas vivenciadas. Outra observação a ser feita é a tentativa que realizamos de ler trabalhos não apenas dos coordenadores e coordenadoras das incubadoras, mas também textos coletivos e de estudantes. Esses textos são cada vez mais abundantes e, passadas quase duas décadas de experiência, se torna cada vez mais difícil entender a complexidade e a diversidade dos processos de incubação levados a cabo em todo o país. Ainda assim, julgamos importante enfrentar essa tarefa.

A intenção nesta seção não é encontrar uma definição de incubação ou uma minuciosa descrição das etapas desse processo, tendo em vista que essa tarefa já foi empreendida duas vezes, nas avaliações do Proninc, a nosso ver, sem muito sucesso. O insucesso não se explica, evidentemente, pela incapacidade das equipes que realizaram as avaliações, mas pela tarefa inglória que lhes foi dada. Poucas são as incubadoras que sistematizaram sua metodologia institucionalmente e coletivamente. Menor ainda é o número daquelas que, ao longo da trajetória de ação e reflexão, relataram os avanços, os erros e os acertos. Isso não significa, no entanto, que internamente as incubadoras não tenham realizado essa sistematização. É preciso aqui destacar alguns exemplos de reflexão e sistematização sobre a prática de incubação, como França (2008) e ITCP/Unicamp (2009).

Apenas para situar o leitor, apresentaremos duas definições de incubação que a nosso ver são suficientes para iniciar essa seção. De maneira bastante pragmática, Varanda e Bocayuva (2007), definem a incubação como “práticas formativas que visam a sustentabilidade e a autonomia do empreendimento” (VARANDA; BOCAYUVA, 2007, p. 39).

Já Pereira (2007) afirma que o método adotado pelas incubadoras

É o método dialógico que vai nortear as ações dos professores, estudantes e funcionários das universidades em relação aos trabalhadores. Este método orientará as ações e reflexões dos atores sociais envolvidos no processo de estruturação da incubadora e da própria incubação, estabelecendo-se o diálogo entre as realidades dos trabalhadores e a realidade do mundo acadêmico, entre os valores da cultura popular e os valores da cultura científica (PEREIRA, 2007, p. 167)

Complementando uma ideia geral sobre a metodologia de incubação, a avaliação feita pelo IADH mostra que quase a totalidade das incubadoras tem pressupostos metodológicos baseados em Paulo Freire. Além disso, Singer (2008) propõe um objetivo de longo prazo, muito pouco discutido pelas incubadoras, mas que a nosso ver, poderia ser o pano de fundo para a discussão aqui proposta

O que é uma incubadora universitária de cooperativas populares? E eu diria que antes de qualquer coisa é um projeto de mudança social; o objetivo de cada incubadora é mudar a economia do Brasil, para ela deixar de ser uma economia capitalista, exploradora, excludente, competitiva e em seu lugar consigamos criar uma economia comunitária, solidária, para superar o grave problema que é a injustiça social e a desigualdade em nosso país (SINGER, 2008, p. 70).

Essas quatro observações somadas nos levam a uma caracterização do que é a incubação: uma relação educativa, fundamentada nas ideias de Paulo Freire, entre universidade e grupos populares que almejam a geração de trabalho e renda e que tem, a longo prazo, o objetivo de superar as desigualdades e injustiças no país⁶⁶.

Cruz (2002) nos lembra, no entanto, da enorme diversidade metodológica existente entre as incubadoras e que, portanto, essa questão não pode ser explicada

sem levarmos em consideração as enormes diferenças de condições institucionais em que se criaram e em que operam as incubadoras. Há uma diferença muito sensível entre universidades “grandes” e “pequenas”; entre universidades estatais e privadas; dentre as estatais, as diferenças gritantes entre as federais e estaduais “de excelência”, e as demais que sobrevivem precariamente; diversidades referentes ao ambiente político da universidade, mais ou menos democrática; dos graus de apoio e de reconhecimento de que goza a incubadora junto aos órgãos de poder das universidades; de sua capacidade de aglutinação dos agentes acadêmicos, e até mesmo do leque de cursos e áreas de conhecimento que estão ao seu alcance; enfim, e sobretudo, do processo histórico de construção da incubadora (CRUZ, 2002, p. 7).

⁶⁶ Essa definição não tem como objetivo ser abarcante de todas as incubadoras e nem ser classificatória, apenas estabelecer um recorte adequado para as reflexões aqui propostas. Especialmente a maneira como cada incubadora lida com o objetivo de longo prazo é bastante variável.

O mesmo autor, dois anos depois, conclui que “talvez seja incoerente e inútil buscar 'uma metodologia' para as ITCPs e quiçá esta variedade seja muito mais rica e eficaz para seus propósitos e objetivos” (CRUZ, 2004, p. 54). Ainda assim, a busca por compreender a metodologia de incubação não foi deixada de lado.

Um dos primeiros esforços para sistematizar a metodologia das incubadoras foi feito no Projeto Incubadores 2001 por meio de um convênio firmado pela Rede Unitrabalho com a Organização Intereclesiástica para a Cooperação ao Desenvolvimento (ICCO) e com a participação da Rede de ITCPs. Em um texto produzido como resultado desse convênio, Kruppa e Sanchez (2002) refletem sobre as informações obtidas em 24 universidades. Os autores apontam, já naquela época, duas possibilidades de foco no processo de incubação “nota-se nuances ou pesos diferenciados a dois objetivos, não excludentes entre si. Por um lado, a ênfase na organização democrática e solidária do mundo do trabalho e, por outro, a inserção no mercado formal de trabalho aliado à conquista de direitos sociais” (KRUPPA; SANCHEZ, 2002, p. 7-8).

Outra questão evidenciada pelos autores é a maneira como o conhecimento é tratado no processo de incubação, pois, embora essa questão não seja consenso, em diferentes relatos a aparece a “proposta de transferência de conhecimento e de tecnologia da Universidade para os grupos incubados” (KRUPPA; SANCHEZ, 2002, p. 26).

Ainda sobre essa questão, os autores destacam a existência de dois tipos de organização interna para a incubação: a) incubadoras organizadas em núcleos (pré-incubagem ou incubagem, por áreas do conhecimento) ou b) incubadoras organizadas por equipes multidisciplinares que acompanham todo o processo de incubagem. Esses dois tipos de estruturas estariam atrelados com a maneira como a incubação se relaciona com o conhecimento, pois

enquanto a estruturação em núcleos parece proceder através de uma relação de “transferência de conhecimento”, e portanto de externalidade ao grupo incubado, a equipe que acompanha todo o processo provavelmente possui uma relação de corresponsabilidade com o grupo na incubação, uma vez que os laços de intimidade neste caso parecem ser mais fortes (KRUPPA; SANCHEZ, 2002, p. 34).

Essas duas questões – transferência de conhecimento e dicotomia entre formação política e viabilidade dos grupos incubados –, a nosso ver, seguem sendo centrais para as incubadoras.

Uma das incubadoras que tem se preocupado em registrar a trajetória metodológica de incubação tem sido a ITCP/UFRJ. Além dos diversos textos de estudantes e professores que passaram pela experiência, por ser tida como pioneira, foi também objeto de outras reflexões acadêmicas. A história da metodologia dessa incubadora passou por algumas fases, seguindo os conflitos políticos internos. A metodologia apresentada a seguir se refere ao período pós-2000, quando toda a equipe foi demitida por incompatibilidade com o coordenador e uma nova fase da metodológica se iniciou. Guimarães (2006) apresenta a reflexão feita nesse momento, retomando a dicotomia entre formação política e viabilidade do grupo incubado

Se por um lado, a metodologia produzia modificações nas relações de trabalho, por meio do aumento da consciência política, da organização, do funcionamento autogestionário, por outro, o nível de renda permanecia como um fator impeditivo ao crescimento pessoal. A forma como foi estruturada a metodologia de incubação focava o coletivo, a estrutura da cooperativa, o tempo todo. No entanto, o indivíduo que formava esse coletivo em nenhum momento sofria uma intervenção significativa em suas condições de vida, por mais que fossem oferecidos cursos de qualificação profissional (GUIMARÃES, 2006, p. 36).

Diante dessa constatação, a mudança proposta foi a formação e qualificação do indivíduo para que ele possa 'agregar valor ao seu trabalho'. Guimarães (2006) descreve essa nova metodologia e propõe o Índice de Desenvolvimento da Cooperativa Popular (IDCP) que é baseado em dois princípios: inclusão econômica e social (trata do desenvolvimento individual do cooperado) e participação política (protagonismo quanto à cidadania). Segundo o autor, os dados coletados são utilizados para o cálculo do índice e para o SIG-Incubecoope (Sistema Integrado de Gestão), no qual o plano de trabalho de cada incubadora é definido pela equipe de incubação. Nele, o “técnicos pode recorrer a *templates* de atividades pré-definidas pela incubadora. Os *templates*

especificam não só a atividade a ser desenvolvida como também os recursos envolvidos e a duração estimada” (GUIMARÃES, 2006, p. 71).

Morris (2012), sobre a ITCP/UFRJ, relata que

Guimarães, em particular, está bastante consciente dos limites do modelo atual, o qual requer equipes de técnicos disponíveis para viagens para prover serviços, ele e sua equipe continuam a procurar por formas de utilizar a tecnologia para baixar os custos de provisão dos serviços e aumentar a escala das operações da ITCP. Um resultado deste esforço é um novo investimento em rádio e televisão como mecanismos para propagar a mensagem, particularmente em partes rurais do Nordeste, onde analfabetismo é uma barreira para aprendizado com base na *web* (MORRIS, 2012, p. 4).

Eid (2004) também aponta as duas possibilidades de foco no processo de incubação, mas sem se referir a nenhuma incubadora em específico

Algumas incubadoras poderiam adotar como procedimento metodológico, concentrarem suas práticas no debate teórico sobre a relação histórica capital-trabalho e a importância de se construir uma alternativa de emancipação social dos trabalhadores através da economia solidária. Outras, ao contrário, estariam concentrando suas práticas, de forma pragmática, simplesmente na geração de renda e assessoramento técnico, porém, garantindo-se a inserção eficiente dos produtos e serviços no mercado (EID, 2004, p. 6).

Diante dessa dicotomia, a metodologia de incubação da ITCP/UFRJ caminhou para uma proposta, no mínimo, polêmica na qual a equipe da incubadora propõe a incubação virtual, “entendida como a transferência de conhecimentos e o desenvolvimento do processo de incubação sem a obrigatoriedade da presença de um técnico [da incubadora]” (SALOMÃO et al, 2005, p. 8).

Pelo fato da ITCP/UFRJ ser tida como inspiração para muitas outras incubadoras, seria interessante compreender em que medidas essas mudanças em sua metodologia foram acolhidas

por outras incubadoras. Encontramos, no entanto, poucas referências a essa influência para além de frases introdutórias em textos de outras incubadoras.

Singer (2000) é um dos que comenta essa influência no surgimento da ITCP-USP e agrega algumas considerações sobre ela. O autor aponta uma saída alternativa a da ITCP/UFRJ adotada pela ITCP-USP

Na ITCP/UFRJ, há uma divisão de trabalho entre a formação e o apoio técnico, jurídico etc. à atividade econômica da cooperativa em incubação. Na ITCP-USP, tentou-se inicialmente adotar o mesmo esquema mas depois abandonou-se a ideia porque a especialização dentro da equipe da incubadora acarretaria a alienação de seus membros, cada equipe especializada ignorando o que as outras faziam. Em nome da unidade integral do processo de incubação preferiu-se uma estrutura que permitisse aos especialistas em educação e formação aprender a lógica da administração, economia, engenharia de produção e direito e vice-versa: os especializados nestas áreas deveriam aprender uns dos outros e a lógica do processo formativo (SINGER, 2000, p. 6).

Esse debate sobre formação política *versus* viabilidade econômica é objeto de reflexão das incubadoras e dele decorre um tema central que é o papel da incubadora na busca da viabilidade dos empreendimentos incubados. Em alguma medida essa dicotomia parece ter sido superada e a incubação passa a ser centrada na viabilidade do grupo incubado. O que parece ter sucedido é que a ideia de viabilidade varia consideravelmente dependendo da incubadora. Algumas mostram ter aliado a formação política a esse tema e outras têm deixado o político de lado. Assim, viabilidade pode ser entendida como sinônimo de viabilidade econômica ou como algo mais amplo, que inclui a geração de trabalho e renda, mas se alia à capacidade de articulação dos trabalhadores e trabalhadoras e ao enfrentamento de temas como autogestão, território, igualdade de gênero⁶⁷, acesso a direitos, etc.

67 Carretta (2001) argumenta que “ao desenvolvermos o programa de Incubadora de Cooperativas Populares, e tendo-se como significativo o número de mulheres no interior de cada grupo incubado, não podemos deixar de olhar as implicações de gênero envolvidas nesse processo” (CARRETTA, 2001, p. 161).

Diante da tentativa de superar a dicotomia anteriormente explicitada, o tema da viabilidade do grupo incubado se aprofunda e complexifica. A avaliação feita pelo IADH aponta como um dos desafios para a metodologia das incubadoras o acesso ao mercado e justifica essa dificuldade pelo fato de os grupos populares terem “dificuldade em oferecer qualidade e prazo compatíveis com as exigências do mercado formal, principalmente em seu início” (SENAES, 2011, p. 71). A avaliação, no entanto, conclui que “pela sua própria natureza e função pública, além do perfil socioeconômico dos trabalhadores envolvidos, os custos do capital fixo nesse seguimento requerem investimentos não reembolsáveis” (SENAES, 2011, p. 158). Essa ideia presente no documento elaborado pelo IADH, de responsabilizar os trabalhadores pelo não acesso ao mercado, decorre do entendimento de que a capacidade e/ou escolaridade dos trabalhadores estaria na raiz do sucesso ou fracasso dos grupos populares. Morris (2012) explicita esse entendimento ao afirmar que

as barreiras primárias que confrontam os novos empreendedores são provavelmente os desafios relacionados ao capital humano da população local. Esses desafios se manifestam principalmente nos baixos níveis de educação, habilidades de gestão e experiência formal de empreendimento além da relativamente baixa qualificação em TIC, um obstáculo sério para o ingresso e competição no mercado brasileiro (MORRIS, 2012, p. 3).

Essa não é, contudo, a abordagem majoritária das incubadoras e a própria avaliação feita pelo IADH, como mostramos anteriormente, afirma que o tema do acesso ao mercado é também político. Mas, levando ao extremo, podemos entender que aqueles que focam a incubação em uma abordagem mais técnica, ou pretensamente menos política, estariam de acordo com essa justificativa meritocrática para a existência das desigualdades sociais.

Por outro lado, a partir de uma leitura que não bastaria a formação e qualificação dos trabalhadores para garantir a viabilidade dos grupos incubados e, conseqüentemente, a geração de trabalho e renda, algumas incubadoras apontam outras saídas para essa questão. A ITCP-USP é uma das incubadoras que têm feito esse debate e sistematizado a reflexão sobre o tema. Essa

incubadora elabora uma reflexão sobre a relação entre a conjuntura mais ampla do país e a dificuldade de a incubação em si garantir a viabilidade dos empreendimentos

se todos os empreendimentos conseguirem atender à risca as determinações de mercado, este abrirá espaço para a entrada de todos? Isto é, todo e qualquer empreendimento que saiba adaptar-se, fazendo a escolha correta de seu produto, apresentando alta qualidade, bom atendimento, localização, entre tantos outros requisitos, terá como resposta o recebimento de uma parte suficiente da renda? A suposição (...) é de que a resposta para essa pergunta é não, o que significa dizer que, por mais que se criem empreendimentos organizados, com produtos adaptados, ainda assim não será possível o sucesso de todos (ITCP-USP, s/d, p. 9-10).

A saída que esta incubadora encontrou para enfrentar a questão foi o desenvolvimento local. Pateo (2008) afirma que a proposta de incubação a partir da perspectiva do desenvolvimento local surgiu, na ITCP-USP, em resposta à constatação de que a incubação nas áreas mais periféricas da cidade de São Paulo encontrava grandes limitações pela ausência de mercado consumidor local e de um impacto maior na transformação socioeconômica dos bairros onde os grupos populares estavam inseridos.

A estratégia de incubação, a partir dessa perspectiva, é resumida da seguinte maneira

a ITCP vem trabalhando com a proposta de que o processo de incubação seja capaz de transformar a autogestão em um movimento. Ou seja, a partir da convicção da inviabilidade de se atingir os níveis desejáveis de justiça material e de liberdade do ser humano dentro da lógica de organização capitalista, a incubação teria necessidade de pensar as principais atividades e necessidades de um local e traçar estratégias para atingi-las, inclusive através do acesso a investimentos (ITCP-USP, s/d, p. 11).

Coimbra e Souza (2007) também reconhecem as limitações da incubação, mas apontam uma saída alternativa à da incubadora da USP. Segundo as autoras, os grupos enfrentam problemas que a incubação não pode resolver, por isso, as incubadoras têm buscado a

consolidação da formação política e o fortalecimento da identidade do grupo, considerando ao mesmo tempo, a viabilidade econômica que garanta a geração de renda. Para que isso possa ser alcançado, é de fundamental importância promover a capacitação e estimular a inserção dos grupos em movimentos sociais (COIMBRA; SOUZA, 2007, p. 13).

Os dados sobre os grupos incubados parecem corroborar a necessidade de complexificar o papel das incubadoras na viabilidade dos mesmos e, com isso, adequar a metodologia de incubação a esse papel. O caso dos catadores é emblemático nessa questão. A última avaliação do Proninc realizada pelo IADH aponta que, nesse setor, 74% dos grupos incubados identificaram a falta de capital de giro como a principal dificuldade associada à comercialização, pois “para garantir a renda dos associados e demais custos operacionais, tende-se à venda mais rápida dos materiais, dificultando a estocagem até a quantidade necessária para vender diretamente à indústria” (SENAES, 2011, p. 160).

Isso é evidente para aqueles que trabalham com grupos de coleta e triagem de materiais recicláveis (75% das incubadoras) e ainda mais evidente para os trabalhadores e trabalhadoras. A percepção do 'problema do atravessador', podemos dizer, é ponto pacífico. O que faz a incubadora diante dessa situação? Capacita os trabalhadores em marketing, atendimento de compradores e qualidade do produto? É bem provável que sim. Mas isso seria suficiente para a superação do principal problema enfrentado por eles para uma melhor inserção no mercado? É muito pouco provável⁶⁸.

Essa mesma avaliação evidencia uma dificuldade em concluir a incubação, pois parece que nunca chega esse momento. Talvez essa dificuldade se dê exatamente pela dura realidade enfrentada pelos grupos incubados e pelo fato de a incubação sozinha não ser capaz de gerar a tão almejada sustentabilidade ou viabilidade. Passados alguns anos de incubação de um grupo, ele segue não tendo sede própria, máquinas e equipamentos adequados, os seus integrantes seguem não tendo acesso à moradia, creche, sistema de saúde público, etc. Como mostramos anteriormente, são

68 Sobre a temática dos catadores e a inserção na cadeia produtiva, ver Wirth e Fraga (2011).

duas as saídas para essa questão, não excludentes: a promoção do desenvolvimento local e a aproximação com os movimentos sociais.

Nesse sentido, parecem relevantes as recomendações da avaliação feita pelo IADH em relação à atuação das incubadoras. Todas seguem caminhos mais materiais do que de qualificação: foco na captação de recursos e acesso a crédito, comercialização e acesso a mercados, assistência técnica específica e tecnologias adequadas às realidades, formação e assessoria em gestão administrativa, financeira e contábil e articulação com outras entidades e empreendimentos. Essas recomendações partem do reconhecimento da fragilidade dos empreendimentos e de que a sustentabilidade dos mesmos não depende apenas da incubação, em especial se pensarmos “no contexto da economia capitalista que se caracteriza por enormes desigualdades de direitos e oportunidades” (SENAES, 2011, p. 266).

O segundo tema levantado por Kruppa e Sanchez (2002) e que continua atual, é a questão da relação entre o processo de incubação e o conhecimento. A avaliação do IADH cita como pressupostos da metodologia das incubadoras a construção coletiva do conhecimento e as ideias de Paulo Freire, crítico radical da transferência ou extensão de conhecimentos, tema que abordaremos no terceiro capítulo. Ainda assim, seguimos buscando nos textos lidos a temática da transferência de conhecimento e não foram poucas as referências a esse processo como fundamento da incubação.

Major (2001) traz essa visão explicitamente ao afirmar que “a razão fundamental da existência da Incubadora reside no fato da Universidade Federal, desempenhar suas funções de preservar, gerar e transmitir conhecimentos, proporcionando desenvolvimento cultural, social e econômico da sociedade” (MAJOR, 2001, p. 86). E ainda vai além ao dizer que “fatores desencadeados a partir da dimensão social do processo de transferência de tecnologia, condicionam o sucesso ou não das experiências de incubação” (MAJOR, 2001, p. 80). É preciso destacar que esse texto é de 2001. No entanto, a dúvida que fica é: em que medida essa ideia está presente no discurso das incubadoras e, principalmente, nas práticas de incubação. A resposta parece ser que, mesmo com o passar do tempo, essa ideia permaneceu e que a transferência de conhecimento e de tecnologia ainda é estruturante da metodologia de incubação.

O mesmo discurso aparece em Varanda e Bocayuva (2007), no documento final de Diagnóstico e impactos do programa nacional de incubadoras de cooperativas populares, ao afirmarem que a ação das incubadoras “relaciona-se com os grupos populares a partir de mecanismos educativos de democratização dos saberes: estende, socializa e transfere recursos intelectuais e meios técnicos através de dinâmicas interativas de aprendizagem” (VARANDA; BOCAYUVA, 2007, p. 7).

O próprio estatuto da Rede de ITCP, em seu artigo 1º, afirma que a rede “é constituída por um conjunto de incubadoras vinculadas de forma interativa e dinâmica favorecendo a transferência de tecnologias e de conhecimentos” (Estatuto da Rede de ITCPs, 1999).

Outro exemplo no qual essa ideia aparece como fundamental é Culti (2007). A autora afirma que “o envolvimento das universidades tem sido importante no apoio às iniciativas da economia solidária em vista da sua capacidade de pesquisa, extensão e transferência de tecnologia (...) por meio das ações desenvolvidas nas Incubadoras Universitárias” (CULTI, 2007, p. 20). E ela ainda argumenta que os trabalhadores,

ao adquirirem o status de cooperados ou associados, com autonomia para exercer a autogestão, esses trabalhadores ganham visibilidade. Passam a dispor de cidadania, elevam a autoestima e resgatam a esperança, além de ter acesso e adquirir conhecimentos e tecnologias que as universidades, por meio de seus professores, pesquisadores, técnicos e acadêmicos, podem dispor. Tudo isso leva, indiscutivelmente, à melhoria na qualidade de vida desses trabalhadores (CULTI, 2007, p. 21).

Essa mesma autora, no entanto, em sua tese de doutorado, busca aprofundar a relação entre saber popular e saber acadêmico e afirma que o processo prático de incubação é um processo de produção de conhecimento, no qual o saber popular e os conhecimentos científicos são utilizados como matéria prima para educadores e educandos com a finalidade de produzir “saberes aplicáveis ou mais adequados à natureza do empreendimento e do trabalhador cooperativo” (CULTI, 2006, p. 75).

No entanto, no mesmo trabalho afirma que “a relação entre educandos e educadores não é impositiva; mais do que isso, que os educadores, apesar de saberem mais, também aprendem com eles” (CULTI, 2006, p. 153). Ainda segundo a autora, fazendo referência a trabalhadores oriundos do lixão,

em razão de sua própria origem, trouxeram a experiência de trabalhos anteriores à cooperativa, atividades muito pouco qualificadas e sem organização de tipo empresarial, como já demonstrado anteriormente. Portanto, o conhecimento de que eram portadores (...) não se confunde com o que se considera necessário à autogestão dos empreendimentos cooperativos (CULTI, 2006, p. 165).

O trecho anterior explicita uma qualificação hierárquica entre saber acadêmico e saber popular. Para além das diferenças de origem, a autora evidencia uma suposta superioridade do saber acadêmico. O acesso a esse saber, ainda segundo Culti (2006), qualifica os educadores que seriam capazes de ver a realidade que os cerca para além do censo comum. Por isso, “quando os educadores, de forma adequada, transmitem o conhecimento que já adquiriram durante sua vida acadêmica, é possível que a compreensão por parte dos cooperados aconteça” (CULTI, 2006, p. 193).

A tese da autora parte da experiência de incubação para pensar os seus limites e possibilidades. Para isso, explora os limites da educação popular e tenta buscar as contradições na relação entre universidade e sociedade. No entanto, diversas vezes fica evidente a maneira como trata os trabalhadores e trabalhadoras como portadores de um conhecimento que não é válido para a autogestão e para a viabilidade do grupo e, por outro lado, apresenta o conhecimento científico como algo valioso em si e que geraria, inevitavelmente, melhoria na qualidade de vida desses trabalhadores. Nesse sentido, perpetua a desigualdade entre os saberes, não pelas suas especificidades, mas pela sua validade e utilidade para viabilizar a luta de um coletivo de trabalhadores por trabalho e renda.

O que a autora não parece refletir é que nem sempre o processo de imposição do conhecimento científico em detrimento do saber popular é evidente. A própria valorização, por parte dos

trabalhadores e trabalhadoras, do saber acadêmico e a alegação que sabem pouco são, em si, sinais de desigualdade da percepção da validade entre os diferentes saberes. Ainda que de maneira pacíenciosa e respeitosa o processo de incubação pode ser uma imposição. Essa, no entanto, não é uma questão fácil de ser superada. Por isso, mais do que afirmar que as relações são igualitárias, é necessário buscar evidenciar as desigualdades e tentar entendê-las para assim superá-las na prática de incubação.

A lista de exemplos dessa visão é bastante grande. Apesar de alguns autores darem por superada essa questão, em um texto bastante recente e representativo das incubadoras, a ideia aparece novamente, no qual as incubadoras “parten de la idea de que la universidad es un centro productor de conocimientos que necesitan ser puestos a disposición de la sociedad en general, especialmente para las personas que no disponen de recursos o apoyo” (DUBEUX *et al*, 2011, p. 23).

Guimarães (2008) é ainda mais explícito ao propor que

o trabalho dos institutos de tecnologia rural é uma forma de democratizar o conhecimento da tecnologia. O extensionista rural é um técnico que leva tecnologia, conhecimento e qualificação ao produtor rural. Por que não existe um extensionista urbano, que leve a tecnologia e o conhecimento ao empreendimento urbano? (GUIMARÃES, 2008, p. 111).

Uma das explicações para a manutenção da ideia de transferência de conhecimento e tecnologia pode ser a herança das incubadoras de empresas. Souza *et al* (2003) ao comparar as incubadoras de empresas e as de cooperativas populares argumentam que “apesar de ambas as incubadoras terem como objetivo promover o desenvolvimento da economia brasileira, os seus públicos são polares, o que faz com que o tipo de conhecimento transferido seja também diferenciado” (SOUZA *et al*, 2003, p. 9). Guimarães (2008) afirma que há um debate equivocado sobre as incubadoras tecnológicas e as não tecnológicas, pois o papel das incubadoras é modificar a empresa ou o grupo de trabalhadores e isso só é possível com tecnologia. Diz que é necessário

lutar, assim como pela reforma agrária e pelo acesso à terra, pelo acesso à tecnologia. Essa seria uma função da incubadora.

Enfim, podemos concluir que a questão aparece de maneira quase esquizofrênica em diversos textos, como o de Santos e Garcia (2012) que diz que adota a visão freiriana de extensão para logo a seguir dizer que “a academia exerce papel de fundamental, conduzindo o conhecimento às classes desfavorecidas” (SANTOS; GARCIA, 2012, p. 2). Outros diversos exemplos poderiam ser dados aqui como Barros (2003), Valencio et al (2000), SENAES (2011, p. 126).

Contudo, nos parece evidente que ainda é corrente a ideia de 'transferência de conhecimento' na maioria dos materiais lidos. É bem verdade que isso vem sendo paulatinamente questionado. Mas discordamos de CRUZ e GUERRA (2009) que tratam essa questão como superada

Inicialmente, prevalecia entre as ITCs a ideia (...) de transferência tecnológica. Isto é: o meio universitário, portador do saber científico acumulado, solidariamente (e “bancariamente”, no sentido freireano do termo), disponibilizaria as tecnologias reconhecidas (de produção e de gestão) aos empreendimentos solidários, como forma de contribuir para o combate ao desemprego e a precarização das condições materiais de vida. Não levou muito tempo para que a crítica a esta concepção de relação entre universidade e sociedade se fizesse sentir, com pressões de dentro (dos próprios pesquisadores e extensionistas) e de fora da academia (dos grupos populares e das organizações a eles vinculados). Havia uma contradição flagrante entre os princípios autogestionários defendidos para/pela economia solidária e o processo proposto para a incubação de cooperativas (CRUZ; GUERRA, 2009, p. 8).

Mas estamos de acordo com os autores ao reconhecerem a contradição flagrante entre a metodologia de incubação fundamentada na transferência de conhecimento e os princípios da economia solidária. E não estamos sozinhos, outros autores e incubadoras questionam essa visão e em oposição a essa ideia, há aqueles que acreditam que é preciso, no processo educativo envolvido na incubação, uma troca de saberes que resulte na produção de novos conhecimentos.

Singer (2005) contribui com esse debate ao argumentar que as pessoas que foram formadas no capitalismo precisam ser reeducadas e que “essa reeducação tem que ser coletiva, pois ela deve

ser de todos os que efetuam em conjunto a transição, do modo competitivo ao cooperativo de produção e distribuição” (SINGER, 2005, p.16). O autor usa como exemplo um caso concreto, apontando a necessidade de reformular as técnicas convencionais nesse processo educativo

a contabilidade (...) tem por função coletar, processar e inter-relacionar os resultados monetários e não-monetários de todas as atividades da empresa. Há uma contabilidade que se insere no sistema capitalista, em que as informações fluem de baixo para cima e as ordens de cima para baixo. As contas são feitas para que a cúpula-dirigente possa tomar decisões. Outra é a contabilidade que se insere na economia solidária, em que é dever dos dirigentes informar à base – o conjunto dos trabalhadores – sobre a situação da empresa, para que esse coletivo possa tomar decisões. É a base que dá as diretrizes à administração que ela escolheu e pode substituir quando achar que não está correspondendo (SINGER, 2005, p. 18).

Cunha (2002) também explicita a discordância com essa ideia

Os conhecimentos que o programa pode levar aos cidadãos que em geral não dispõem de acesso ou recursos não podem se destinar à reprodução de padrões técnicos ou relações políticas segundo modelos dominantes. A incubação de cooperativas exige uma difícil tarefa de reapropriação do conhecimento, e por isso a experiência dos grupos e cooperativas é vital – mas quase sempre a cultura que prevalece é a das relações fortemente dominadoras (...), e tudo isso vem relacionado a uma dimensão mais ampla, que é política (CUNHA, 2002, p. 153).

A ITCP/Unicamp, em seu caderno de metodologia Empírica afirma que

O conhecimento produzido a partir (e com) os empreendimentos de Economia Solidária carrega elementos diferentes do conhecimento científico convencional que são necessários à transformação social. Entendemos que o conhecimento carrega os valores e interesses predominantes no contexto no qual foi desenvolvido e, por isso, não é neutro. Os trabalhadores e trabalhadoras dos EES podem ser considerados(as) personagens historicamente excluídos da produção de conhecimento, o que nos permite dizer que é pouco provável que seus valores e interesses estejam presentes na produção acadêmica

convencional. Além disso, a economia solidária tem como fundamento a autogestão (...) que pressupõe não apenas uma maneira alternativa de produzir o sustento, mas também, quando ligada à universidade, de produzir conhecimento. Essa reflexão nos conduz, necessariamente, a uma metodologia de incubação que seja capaz de questionar o conhecimento disponível e reprojeta-lo com a participação direta desses trabalhadores e dessas trabalhadoras (ITCP/UNICAMP, 2009, p. 8).

No âmbito da extensão, a ideia de transferência de conhecimento não é novidade nem o é a sua crítica. Ainda assim, tanto na extensão de maneira geral, quanto nas incubadoras, acreditamos que ela permanece. Por isso, no terceiro capítulo desta tese, buscaremos melhor compreender seus fundamentos e consequências.

2.5. Algumas considerações sobre as ITCPs

O primeiro ponto que destacamos sobre as incubadoras, é a compreensão de seu surgimento como uma das sementes da reação da sociedade diante do desemprego, da miséria e da fome. Assim como organizações sindicais, empresas públicas, governos municipais, movimentos sociais e setores da igreja, a universidade se propôs a agir diante dessa situação. Esses elementos nos fazem compreender a atuação da universidade dentro de um movimento amplo da sociedade. E aqui conectamos este capítulo com o capítulo anterior, pois as ITCPs surgem, em sua grande maioria, como atividades de extensão dentro das instituições de ensino superior do país. Essas IES, por sua vez, em alguma medida, já estavam mobilizadas de diferentes maneiras (via núcleos da Unitrabalho, parceria com a CUT, MST, Cáritas, etc).

Sobre as particularidades das incubadoras enquanto atividade de extensão, salientamos algumas mudanças de rumo em relação ao que foi a extensão até então. O foco das incubadoras no mundo do trabalho, ou melhor, na geração de trabalho e renda é uma das características mais importantes para compreensão das incubadoras. Nesse período, podemos inferir que a flexibilidade que fez com que a extensão se adequasse ao contexto (a exemplo do período da ditadura militar, de

Projeto Rondon e CRUTACs), levou parte da universidade a se preocupar com um dos principais problemas que enfrentava o país naquele momento.

Por outro lado, o foco no enfrentamento do desemprego, em alguma medida, gerou uma simplificação do enfrentamento da pobreza e da desigualdade no país. Se compararmos, por exemplo, com a complexidade do projeto Universidade Aberta da Fiocruz, anteriormente apresentado, criado na mesma época que as incubadoras, nos parece que a o processo de amadurecimento da extensão iniciado na redemocratização da sociedade brasileira, perde fôlego. Isso parece ser verdade, se seguirmos a trajetória do Forproex nesse período que vai paulatinamente, depois de um período de ascensão e conquistas, perdendo forças, ainda que siga atuando.

No fim das contas, o que temos como novo paradigma de atuação das incubadoras parece ser um projeto que lida de maneira limitada com a realidade e com a condição de exclusão dos trabalhadores. Se é verdade que a geração de trabalho e renda, ou a inserção econômica, é bastante importante para a superação da miséria em que se encontravam (encontram) os grupos de trabalhadores assessorados, também é verdade que não é condição suficiente para tal. Os trabalhadores dos grupos populares incubados são também os mesmos que não têm condições dignas de moradia, de acesso à saúde, educação e serviços básicos como saneamento e coleta de lixo. O diagnóstico feito pela Fiocruz do Complexo Manguinhos mostra isso de maneira contundente. Para um problema tão complexo, parece que foi escolhida uma solução, em alguma medida, limitada.

Ainda assim, essa experiência tem já quase duas décadas e muito já foi escrito sobre elas. Esses escritos, no entanto, parecem estar dispersos e dialogam pouco entre si. A impressão que ficamos ao realizar esta revisão bibliográfica foi que o que está em primeiro plano é a necessidade de enfatizar a importância da sua existência e continuidade. Esse entusiasmo é demonstrado através da afirmação da eficácia das incubadoras: gera conhecimento, integra pesquisa, ensino e extensão, forma quadros, melhora as condições de vida dos trabalhadores, concebe políticas públicas, fortalece a economia solidária. Ainda que isso fosse verdade (e estamos de acordo que as incubadoras trazem inúmeros efeitos positivos no esforço da universidade se colocar a serviço

das classes populares) sentimos falta de reflexões elaboradas a partir de uma crítica interna e avaliação dos seus impactos de maneira mais sistemática.

Embora problemática essa constatação é bastante compreensível: as incubadoras funcionam sob um clima de instabilidade e ameaça de descontinuidade dos projetos. Essas ameaças, tanto por parte das universidades (que pouco apoiam as incubadoras para além da infraestrutura e corpo técnico, docente e discente), quanto dos órgãos financiadores (que oferecem recursos de maneira irregular), parecem influenciar a reflexão sobre a atuação das incubadoras mais para a defesa da relevância das incubadoras do que para a autocrítica.

A extensão, de maneira geral, guarda semelhança com essa questão. O que também é compreensível, posto que, de um lado há a deslegitimação das atividades de extensão enquanto atividade acadêmica e, de outro, por parte da esquerda, uma desqualificação da extensão como estratégia viável para o enfrentamento das condições geradas pelo capitalismo periférico. Além disso, é recorrente o discurso de que a universidade serve ao capital, sempre serviu e que não estaria dentro dela a força motriz de mudança da sociedade.

Pela direita, a ideia de que a relação a ser priorizada pela universidade é com a empresa tem limitado a possibilidade de compreensão de que existem outros atores importantes no setor produtivo e reprodutivo no país e que a produção de conhecimento e de tecnologia não precisa da empresa para completar o seu ciclo. Essa questão é central para atuação das incubadoras e será retomado no terceiro e quarto capítulo.

A bibliografia sobre as incubadoras, em alguma medida, forma um todo homogêneo. As principais referências são Paul Singer, Gonçalo Guimarães, Antônio Cruz e o onipresente Paulo Freire. Menos citados, mas também frequentes são Maria Nezilda Culti, Farid Eid e Ana Dubeux. Boaventura de Souza Santos e Ricardo Antunes também merecem destaque na contextualização mais ampla de mudança de paradigma ou mudanças no mundo do trabalho, respectivamente. Sentimos falta, porém, da relação entre essa contextualização mais ampla com o trabalho de incubação.

Sobre a heterogeneidade das experiências, acreditamos que mesmo com as particularidades de cada incubadora, estas têm em comum o fato de surgirem a partir de professores, estudantes e funcionários que já tinham uma articulação prévia aos grupos populares, como é relatado, por exemplo, no surgimento da ITCP/UFRJ e da ITCP-USP. Essas pessoas, em cada uma das muitas universidades, conformam grupos, em parte pelo que já eram e já faziam, algumas vezes até com atividades de extensão, e, em parte, pelo que as experiências já existentes de incubadoras, o contexto de desemprego, a miséria, o surgimento da economia solidária e o financiamento público apontavam como necessário. Dessa composição, em diversas universidades do país surge um coletivo, uma incubadora, que se propõe a dialogar com os grupos populares de economia solidária. Esse diálogo é a incubação, tão diversa em origem e finalidade como as incubadoras.

Chamamos atenção também para o debate da sustentabilidade dos grupos incubados. Parece-nos evidente que a incubação, enquanto política pública, não é suficiente para a almejada inserção econômica desses trabalhadores e que é necessário, mais do que nunca, aproveitando a estrutura e os laços criados entre incubadoras e grupos populares, que o governo federal propicie acesso a crédito e, principalmente, à infraestrutura. Nesse sentido, os quadros técnicos 'oferecidos' pelas universidades poderiam mediar não apenas processos educativos, mas também a estruturação dos grupos incubados.

Sobre o debate metodológico, a divisão elaborada por Kruppa e Sanchez (2002) em dois 'tipos' de incubadoras ainda parece válida. A visão da incubação como uma atuação técnica (e não política) da universidade, com divisão em núcleos disciplinares em detrimento de equipes multidisciplinares, no entanto, parece ter perdido força. Esse enfraquecimento, talvez seja resultado da escolha de Paul Singer para a coordenação da SENAES e da composição da equipe da secretaria, em parte, por ex-formadores da ITCP-USP. Essa incubadora, como relatamos anteriormente, se configura a partir da revisão da metodologia da ITCP/UFRJ, principal figura da primeira visão de incubação. O acúmulo de Paul Singer e de toda a ITCP-USP, em alguma medida, imprimiu no apoio do governo federal às incubadoras a possibilidade de uma metodologia que combina formação técnica e política com objetivos de curto e longo prazo.

Sobre a influência das incubadoras de empresas nas ITCPs, um traço marcante se manteve: o caráter ofertista da tecnologia e do conhecimento. Dessa característica decorre que, embora a metodologia de ambas tenha diferenças significativas, como afirma Dubeux (2004), ambas mantêm como fundamento a ideia de transferência de conhecimento.

Nesse sentido, as ITCPs parecem atuar a partir de uma contradição: se por um lado apontam como missão possibilitar o acesso dos grupos populares ao conhecimento gerado na universidade, por outro, afirmam que esse processo não pode ser uma imposição e que é preciso respeitar o saber popular e promover a troca de saberes. A pergunta que fica é: se a questão é o acesso ao conhecimento, isto é, a divulgação de conhecimentos acumulados na academia, como isso pode não ser uma imposição? Se partirmos do pressuposto que o conhecimento produzido pela academia é sempre legítimo e relevante, de que maneira ele pode ser questionado e modificado no processo de incubação e de relação com os grupos populares? Para que serviria o conhecimento dos trabalhadores e das trabalhadoras dentro dessa perspectiva?

A partir da ideia de transferir conhecimento, o cerne da incubação seria fornecer algo que falta aos trabalhadores (consciência, conhecimento, autonomia). No entanto, são os formadores e formadoras (incluindo os professores) também sujeitos autônomos, livres, com consciência da sua condição na sociedade e com participação política? O que seria para os formadores essa consciência e essa participação? A autogestão/democracia interna à universidade? O aprendizado de luta e consciência dos movimentos sociais? A tomada de consciência de suas próprias amarras?

Por isso, mais do que afirmar que o processo de incubação é dialógico e respeita o saber popular, é preciso enfrentar as dificuldades de um processo dialógico abertamente. Cuidado para não ser impositivo e motivação para autonomia dos trabalhadores não é suficiente. É preciso trocar experiências sobre a dificuldade em ser dialógico, é preciso entender como a hierarquia, as desigualdades de gênero, etc, permeiam o processo de educação popular e cada coisa no mundo. Especialmente, é preciso buscar compreender de que maneira o conhecimento produzido na universidade colabora para uma relação desigual entre universitários e trabalhadores.

Thiollent (2005) é um dos que nos lembra disso ao afirmar que trabalhar com grupos populares “trata-se de evitar uma série de armadilhas relativas aos riscos de imposição da visão tecnicista dos especialistas aos membros das comunidades” (THIOLLENT, 2005, p. 172) e que “o técnico de mentalidade 'quadrada' querendo impor sua visão, a priori racional, tecnicista e supostamente superior à dos demais atores será de pouca valia” (THIOLLENT, 2005, p. 180) nessa tarefa. E completa dizendo que “uma ideia fundamental, embora já seja antiga, precisa ser reafirmada: a extensão não é transferência ou simples 'transplante' de conhecimento; ela é, antes de tudo, criação e compartilhamento” (THIOLLENT, 2005, p. 185).

Essa visão de transferência de conhecimento reforça o fato de os trabalhadores e trabalhadoras e os movimentos sociais não serem considerados, em nenhum momento da extensão, como atores centrais, mas apenas como 'público' e as vezes até como cliente e, portanto, como receptores pacíficos do conhecimento a ser transferido.

Paulo Freire é um dos principais críticos da ideia de transferência de conhecimento, ou invasão cultura, no âmbito da extensão. Por isso, merece destaque a flagrante contradição percebida no fato de as incubadoras apontarem como fundamento as ideias de Paulo Freire no trabalho com grupos populares e, posteriormente, caracterizar a relação entre universidade e trabalhadores como uma transferência de conhecimentos. No próximo capítulo, buscaremos aprofundar o entendimento da ideia de transferência de conhecimento e as críticas feitas a esta.

Capítulo 3 – A ideia de transferência de conhecimento na atuação das ITCPs

Os capítulos anteriores evidenciaram que a extensão e as incubadoras mantêm, como característica fundamental da relação universidade e trabalhadores e trabalhadoras, a ideia de transferência de conhecimento. Ainda que haja visões distintas e que pareça existir a busca pela sua superação, esta ainda é central para compreender a atuação das incubadoras. A questão ganha importância quando consideramos que as incubadoras atuam a partir da universidade que tem como uma de suas missões produzir conhecimento. Por isso, as incubadoras (a extensão e a universidade como um todo) na atuação com grupos populares sempre enfrentarão a questão colocada nesta tese: qual o papel da universidade diante da sociedade? Produzir conhecimento e posteriormente transferi-lo? Se não é esse o caminho, quais são os caminhos alternativos? Colocada a questão de outra maneira: a relação entre universidade e grupos populares, movimentos sociais, trabalhadores e trabalhadoras modifica ou poderia modificar a produção de conhecimento na universidade?

Com intuito de refletir sobre essas questões este capítulo se difere dos anteriores (que tinham caráter histórico) e se caracteriza por ser um capítulo teórico. Isso porque, com intuito de aprofundar o entendimento da questão da transferência de conhecimento, abordaremos as contribuições de dois campos que julgamos relevantes para tal: a Educação e os Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia (ESCT). Os ESCT já se propuseram a discutir essas questões a partir de diversas perspectivas e acreditamos ser pertinente rever essas contribuições a partir da extensão. No entanto, este campo parece não ser suficiente, posto que a sua preocupação com a extensão e com a relação entre universidade e grupos populares é bastante marginal. Nessa perspectiva, o campo da Educação tem maior acúmulo sobre esses temas. Por outro lado, a educação, muitas vezes, deixa de lado contribuições importantes dos ESCT como a ideia de construção social do conhecimento e sua consequente não neutralidade. Esse capítulo almeja, portanto, apresentar ambos os campos e buscar em cada um deles elementos para compreensão da ideia de transferência de conhecimento.

No campo da Educação cada um dos autores utilizados, que denominamos educadores extensionistas, em algum momento de sua trajetória intelectual, se preocupou em refletir sobre a ideia de transferência de conhecimento em relação às práticas educativas junto a grupos populares.

Já os ECTS, distante das práticas educativas, se ocuparam em analisar a dinâmica de produção e circulação do conhecimento, por um lado, e a relação entre a universidade e o setor produtivo, por outro. Sobre essa segunda característica, é preciso fazer uma ressalva, pois a maior parte da literatura dessa área, com destaque para a Economia da Inovação que nos será especialmente útil, centrou suas preocupações na relação universidade-empresa. Ainda assim, nos parece ser necessária para pensar a relação entre universidade e grupos populares. O fato de as ITCPs trabalharem com grupos produtivos reforça essa percepção.

Este capítulo, no entanto, não se caracteriza pela ampla revisão bibliográfica referente aos dois campos acadêmicos escolhidos, mas sim pela construção de uma argumentação a partir dos elementos fornecidos por ambos. Por isso, pode ser compreendido como a montagem de um quebra-cabeça que, depois de pronto, busca evidenciar a intrínseca relação entre suas peças: extensão, educação, ciência e tecnologia.

3.1. A contribuição dos educadores extensionistas

Um dos caminhos possíveis para a crítica à ideia de transferência de conhecimento é analisá-la inserida no processo educativo da extensão. A seguir apresentaremos alguns desses autores, a saber: Paulo Freire, Orlando Fals Borda e Michel Thiollent. A escolha dos mesmos pode ser explicada por uma conjunção de fatores: a primeira delas é a opção que todos têm pela educação como prática transformadora da realidade. Além disso, são autores que estão preocupados com a educação enquanto um processo social fortemente relacionado com a estrutura da sociedade. Talvez por essa preocupação e pelo acúmulo como educadores que os mesmos possuem, partem da autocrítica, buscando nas próprias práticas os limites da transformação almejada.

Além disso, são autores que centram suas atenções na atuação da universidade com grupos populares e é, por esse motivo, que os chamamos de educadores extensionistas. Essa denominação, contudo, tem a intenção de destacar uma característica comum entre eles e não descaracterizá-los como professores e pesquisadores de altíssimo nível reconhecidos internacionalmente por suas contribuições.

Por fim, esses foram os autores que surgiram, ao longo do trabalho desta autora na ITCP/Unicamp, como referências para pensar o processo educativo de incubação e buscar caminhos mais efetivos de atuação com os grupos incubados. São também, autores que as próprias incubadoras se referenciam como fundamento teórico-metodológico. A seguir abordaremos cada um deles.

3.1.1. Paulo Freire

Paulo Freire é um dos autores que afirmam categoricamente que ensinar não é transferir conhecimento (FREIRE, 2006). A contribuição do autor, como relatamos no primeiro capítulo, é referência para a atuação dos extensionistas e, nesse sentido, nos parece de suma importância para aprofundar a compreensão à ideia de transferência de conhecimento.

Antes, no entanto, é preciso fazer uma ressalva sobre o mesmo ou, mais precisamente, sobre as leituras feitas de suas obras. Efrem Filho (2008) destaca as armadilhas do consenso sobre Paulo Freire que possibilitam que este seja utilizado tanto pelo MST quanto pela Fundação *Ford* para fundamentar suas práticas. Esse aparente consenso, muitas vezes, escamoteia a defesa freiriana da 'práxis libertadora', do 'caráter eminentemente pedagógico da revolução' ou da 'dialogicidade' baseada no materialismo histórico-dialético. Esse processo se dá por meio da fragmentação e descontextualização histórica de sua obra. Nesse sentido, o autor afirma que a “desmistificação de Paulo Freire como um consenso exige de nós o reconhecimento das contradições nas quais ele se insere e nas quais nós nos inserimos quando da sua leitura” (EFREM FILHO, 2008).

Por isso, consideramos que a compreensão das contradições percebidas na prática educativa é central para o processo de incubação, pois tê-las como ponto de partida nos parece mais

adequado do que partir dos consensos. Isso talvez explique o motivo pelo qual, em diversos textos das ITCPs, Paulo Freire seja colocado lado a lado com expressões e práticas autoritárias.

Paulo Freire, como relatamos no primeiro capítulo desta tese, foi também um extensionista e sua obra 'Extensão ou Comunicação' é um marco para o tema. Já no exílio, refletindo especificamente sobre a extensão rural, o autor critica duramente a ideia de estender a universidade ou o conhecimento à sociedade. Freire (1983) afirma que o termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, superioridade (do conteúdo de quem entrega), inferioridade (dos que recebem), invasão cultural, etc. A invasão cultural, segundo o educador, se da “através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem” (FREIRE, 1983, p. 13). E completa “não nos é possível ignorar a conotação ostensiva da invasão cultural que há no termo extensão” (FREIRE, 1983, p. 28) ainda mais se considerarmos, nas palavras do autor, os condicionamentos histórico-sociológicos do conhecimento. Por isso,

todos esses termos envolvem ações que, transformando o homem em quase 'coisa', o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar (...) a formação e constituição do conhecimento autêntico. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações. (...) Desta análise depreende, claramente, que o conceito de extensão não corresponde a um que-fazer educativo libertador (FREIRE, 1983, p. 13).

Paulo Freire nega de maneira contundente a ideia de transferência de conhecimento e classifica esse processo como invasão cultural. De maneira ainda mais explícita, qualifica a ação de um extensionista que transfere conhecimento como uma ação que nega o outro como 'ser de transformação do mundo', isto é, parte da ideia do 'objeto' da transferência de conhecimento como alguém incapaz de transformar sua própria realidade.

Freire (1983) ainda afirma que “quando se tem uma opção libertadora (...), aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela” (FREIRE, 1983, p. 14). Por fim, argumenta que “a 'educação

como prática da liberdade' não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a perpetuação dos valores de uma cultura dada” (FREIRE, 1983, p. 53).

Essa breve explanação sobre as contribuições de Paulo Freire buscou evidenciar as contribuições do autor em relação à crítica da ideia de transferência de conhecimento. Destacamos duas ideias centrais para nossa argumentação: a invasão cultural e a passividade do sujeito que recebe o conhecimento. A partir da primeira, decorrem dois argumentos fundantes da transferência de conhecimento: a) a ação de estender conhecimentos estende também normas e valores, isto é, visão de mundo; e b) considera-se que tanto conhecimento quanto a visão de mundo de quem transfere são superiores aos de quem recebe.

A segunda ideia, a passividade do sujeito, ou como denomina o autor, do objeto da transferência de conhecimento, decorre da negação do outro enquanto sujeito de transformação da sociedade. Isto é, lhes é negada a condição de partícipes da produção do amanhã e, por isso, poderiam ser considerados seres roubados. Nas seções seguintes, seguiremos com o caminho aqui iniciado de compreender os fundamentos da ideia de transferência de conhecimento. Destacamos, porém, que se as incubadoras adotaram como fundamento teórico-metodológico as obras de Paulo Freire, parecem não ter feito o mesmo com a sua crítica em relação à transferência de conhecimento.

3.1.2. Orlando Fals Borda

Orlando Fals Borda foi um intelectual colombiano referência na Investigação Ação Participativa (IAP). Sua obra é conhecida por aliar indagações sociológicas⁶⁹ com o compromisso político em benefício dos setores populares. Nesse sentido, os seus escritos são, principalmente, reflexões produzidas a partir dessas experiências práticas das quais fez parte.

As mais referenciadas são as experiências dos anos 1970 na Colômbia. Sobre ela, Fals Borda (2001) narra a sua trajetória de reflexão e afirma que foi necessário questionar a ideia-fetiche da ciência como verdade e lidar com o fato de a ciência ser socialmente construída. Tendo essa ideia

⁶⁹ O autor fundou a primeira Faculdade de Sociologia da América Latina em 1959 (Wikipedia, 2012).

como premissa, o autor afirma que a ciência é passível de reinterpretação, revisão e enriquecimento e que esse processo poderia resultar em um conhecimento útil para aquilo que julgava ser causas dignas. O autor relata que foi preciso perceber que um cientista poderia descobrir uma maneira de viajar para a lua, mas não ser capaz de achar uma solução para o problema de uma mulher pobre que precisa andar todos os dias para ter água em sua casa. Nesse caminho de reflexão e ação, o autor compara o esforço de aliar teoria e prática ao castigo de Sísifo, como um esforço permanente e inacabado (FALS BORDA, 2009).

O autor também se propõe a entrar no debate sobre o papel dos intelectuais na relação com os trabalhadores. Rahman e Fals Borda (1988) argumentam que para um 'agente externo' se incorporar a uma vanguarda, deveria estabelecer com o povo uma relação horizontal, uma relação verdadeiramente dialógica sem a presunção de ter uma consciência avançada. Além disso, os intelectuais deveriam se envolver com as lutas populares e estar dispostos a modificar as suas próprias concepções ideológicas por meio da interação com essas lutas. Para isso, afirmam que a tarefa principal desse trabalho da universidade com os trabalhadores seria aumentar não apenas o poder das pessoas comuns, mas também “su control sobre el proceso de producción de conocimientos, así como del almacenamiento y uso de ellos” (RAHMAN; FALS BORDA, 1988, p. 34). Esse processo, segundo os autores, teria como objetivo romper e/ou transformar o monopólio da ciência e da cultura exercido por uma elite opressora. Isso porque, os autores entendem que com a finalidade de dominar o povo e torná-lo dependente e submisso, “el arma decisiva en manos de las élites ha sido la supuesta autoridad de los conocimientos formales sobre el conocimiento popular” (RAHMAN; FALS BORDA, 1988, p. 39) e que, portanto, as relações desiguais de produção de conhecimento têm sido um fator crítico que perpetua a dominação de uma elite ou classe sobre os povos.

A argumentação dos autores, que relaciona o conhecimento com um mecanismo de perpetuação da dominação, é central para compreender a ideia de transferência de conhecimento e sua inadequação quando ligada a projetos de transformação social. Destacamos que, pela argumentação desses autores, a autoridade relativa ao conhecimento científico sobre o conhecimento popular tem uma íntima relação com a autoridade de uma elite em relação ao povo.

A partir dessas constatações, o autor avança nas possibilidades de construção de conhecimento pelos trabalhadores, afirmando que “el proletariado como clase también puede desarrollar e imponer su propio sistema de interpretación de la realidad, es decir, su propia ciencia” (FALS BORDA, 2009, p. 289). O autor afirma que a ciência do povo (ou popular, ou do proletariado) ganha força em contraposição com a “ciência burguesa” e argumenta que

la idea central alrededor de la cual cristalizó lo que pudiera considerarse como base del paradigma alterno fue la posibilidad de crear y poseer conocimiento científico en la propia acción de las masas trabajadoras: que la investigación social y la acción política, con ella, pueden sintetizarse e influirse mutuamente para aumentar tanto el nivel de eficacia de la acción como el entendimiento de la realidad. Tomando en cuenta que “el criterio de la corrección del pensamiento es, por supuesto, la realidad”, el último criterio de validez del conocimiento científico venía a ser, entonces, la praxis, entendida como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante (FALS BORDA, 2009, p. 271).

O autor destaca, portanto, a importância de compreender o papel que tem a sabedoria popular para obter e criar conhecimentos científicos (FALS BORDA, 2009). Nesse sentido, Rahman e Fals Borda (1988) argumentam que o conhecimento popular, entendido como sabedoria e conhecimentos próprios ou algo que pode ser obtido por meio da autoinvestigação do povo, deverá servir de fundamento para a ação popular para “un progreso genuino en el secular empeño de realizar la igualdad y la democracia” (RAHMAN; FALS BORDA, 1988, p. 39).

Voltando às experiências dos anos 1970, o autor relata que muitos eram os limites para concretização dessa ideia, pois diante das inúmeras dificuldades, alguns intelectuais trataram, eles mesmos, de formular a ciência popular, resultando em novos dogmatismos.

Concluindo este item, sobre Orlando Fals Borda, destacamos a) a sua proposta da ciência popular e b) sua percepção da tutela via conhecimento, mesmo por parte daqueles que apoiam as causas populares. Essas duas contribuições precisam ser compreendidas a partir de suas conexões. Isso porque, é diante da constatação da autoridade relacionada ao conhecimento científico e da consequente sujeição a que são submetidos os trabalhadores, que o autor propõe uma

democratização da produção de conhecimentos. Essa democratização, por sua vez, se daria por meio da criação de espaços para que os trabalhadores expressassem seus saberes e pelo reconhecimento da ciência popular. Essa democratização seria, portanto, uma maneira de enfrentar a tutela exercida pelos intelectuais sobre o povo. Essas são as contribuições que destacamos do autor para a compreensão da ideia de transferência do conhecimento como característica da extensão e da atuação das incubadoras.

3.1.3. Michel Thiollent

Michel Thiollent é o terceiro autor que consideramos trazer elementos relevantes para o debate aqui proposto. Embora seja mais conhecido por suas reflexões sobre a pesquisa-ação, o autor tem também contribuído com o tema da metodologia de extensão, inclusive se envolvendo com o SEMPE, como relatamos no segundo capítulo.

O autor franco-brasileiro traz como inspiração as experiências que teve em maio de 1968, em Paris, especialmente, em uma experiência de Universidade Popular e as possibilidades de repensar a universidade naquele contexto. Segundo Thiollent (1998), o ensino e a pesquisa foram fortemente questionados durante aquele período, mas que essa face de maio de 68 foi esquecida (propositalmente ou não), por colocar em risco a manutenção do *establishment* acadêmico. Segundo o autor, entre outras contestações, estava presente a denúncia da falsa neutralidade e da falsa objetividade do saber. Também dessa época, as críticas no campo da Educação já evidenciavam “que era necessário superar qualquer didática centrada na transmissão de um conhecimento preestabelecido” (THIOLLENT, 1998, p. 73).

Em seu texto 'Construção do conhecimento e metodologia da extensão', de 2002, encontramos referências diretas do autor sobre a transferência do conhecimento no processo educativo da extensão. Thiollent (2002) parte do entendimento do conhecimento como uma construção social e da extensão, assim como a pesquisa, como uma construção de conhecimento que envolve, além dos universitários, atores com culturas, interesses e níveis de educação diferentes. O autor também afirma que a extensão não deve ser entendida como “uma simples divulgação de

informação destinada a um público composto de 'receptores' individualizados e passivos” (THIOLLENT, 2002, p. 2).

Para ele, esse entendimento da extensão parte de uma ideia equivocada de que o conhecimento poderia ser primeiro produzido e depois difundido. Thiollent defende que, ao levar em consideração a construção social do conhecimento, os projetos de extensão se tornarão mais adequados aos objetivos de transformação social a que se propõem. Entre outros argumentos, afirma que o conhecimento necessário para os projetos de extensão é “compartilhado entre atores com visões e habilidades diferenciadas que tornariam inoperante a transferência de cima para baixo” (THIOLLENT, 2002, p. 3).

Além disso, o conhecimento requerido pela extensão seria co-construído e deveria passar pelo crivo da "reflexão-na-ação". Thiollent desenvolve essa ideia a partir do conceito de reflexividade de Schön e afirma que um projeto de extensão reflexivo ajudaria “seus destinatários a refletirem na ação; assim eles são incitados a construir um conhecimento próprio. Bons projetos de extensão são aqueles que geram ganhos de conhecimento e de experiência para todos os participantes, com base no ciclo relacionando ação e reflexão” (THIOLLENT, 2002, p. 7).

A extensão, para o autor, é compreendida como uma ação educativa que, quando tem um propósito emancipatório, se torna um desafio às leis de reprodução social e gera transformações sociais a partir do acesso das camadas populares à educação, “não apenas acesso ao vigente conhecimento elitizado, mas, sobretudo, à condição de construir conhecimentos novos, em termos de conteúdos, formas e usos” (THIOLLENT, 2002, p. 8).

Thiollent (1984) amplia o debate para a transferência de tecnologia e, refletindo especificamente sobre difusão tecnológica no trabalho com produtores rurais, afirma que

a concepção prevalecente da difusão é essencialmente 'recepcionista'. Os usuários são simples 'receptores' de informação acerca das técnicas e estão mais ou menos dispostos a aceitá-las. Não se imagina um esforço de criação de técnicas e de mobilização coletiva em torno de práticas adequadas à situação dos produtores. Pressupõe-se que a técnica é sempre 'importada' pelo grupo 'receptor'. Não há interesse particular na geração interna de ideias, técnicas ou em modos de difusão dotados de relativos graus de autonomia (THIOLLENT, 1984, p. 45).

Em suma, Michel Thiollent destaca alguns aspectos da extensão que relacionam metodologia e conhecimento, dando ênfase para construção social do mesmo, a sua não neutralidade e a inadequação do processo de transferência quando os projetos educativos envolvidos buscam a emancipação das classes populares e a transformação social.

O autor reforça a ideia de que a transferência de conhecimento parte de uma visão do 'receptor' como um sujeito passivo. Em oposição a essa ideia, propõe um processo de produção do conhecimento que valide este em um ciclo que relacione ação e reflexão de todos os envolvidos. Essa proposta, em consonância com os outros autores, aponta para uma democratização da produção do conhecimento e para o reconhecimento dos trabalhadores e trabalhadoras como sujeito desse processo.

3.1.4. Educação como prática da liberdade

As contribuições de Paulo Freire, Orlando Fals Borda e Michel Thiollent trazem elementos comuns e complementares entre si. O fato de os mesmos possuírem práticas pedagógicas em uma perspectiva transformadora os leva a refletir sobre o tema sem cair em explicações simplistas ou mecanicistas. O que parece ser comum entre os três é a postura crítica que têm em relação à ideia de transferência de conhecimento na prática extensionista.

A partir dessas críticas, foram capazes de perceber nuances pouco exploradas pela extensão. Algumas dessas contribuições não são novidades e já têm mais de 40 anos de existência. Ainda

assim, parece necessário retomá-las para desvelar alguns processos pouco evidentes na relação entre universidade, trabalhadoras e trabalhadores e, especialmente, no trabalho das incubadoras.

Acreditamos que é no trabalho direto com os grupos incubados que muitas das reflexões aqui expostas tomam sentido e que, no caminho de ação-reflexão-ação, qualificam a ação dos formadores das incubadoras. Esta tese, portanto, é também um esforço de autocrítica.

A finalidade de explorar a contribuição de educadores extensionistas foi trazer à tona seus relatos e reflexões sobre como lidaram com o a produção de conhecimento nos processos educativos dos quais fizeram parte e de como perceberam a relação de tutela existente entre a universidade, via conhecimento científico, trabalhadoras e trabalhadores, desestimulando a capacidade criativa e autônoma dos mesmos e desqualificando o saber popular.

Nesse sentido, esta tese se propõe a explorar de que maneira o conhecimento científico, e a ciência e a tecnologia num sentido mais amplo, têm servido para manter relações não horizontais entre trabalhadores e formadores das incubadoras. A contribuição dos educadores referenciados nesta seção nos auxilia em parte dessa tarefa.

Destacamos que esses autores são complementares para elaborar a crítica da ideia de transferência de conhecimento no âmbito da educação. Tanto Paulo Freire, quanto Michel Thiollent qualificam a relação de poder existente entre educandos e educadores na interação entre universidade e trabalhadores. Thiollent, preocupado especialmente com as metodologias de extensão, chama atenção para os limites de se ignorar a construção social do conhecimento, a sua não neutralidade e a ideia decorrente, do educando como um sujeito passivo 'receptor' de conhecimento.

Paulo Freire é o autor que as incubadoras tomam como principal referência metodológica, como destacamos no segundo capítulo desta tese. Ainda assim, acreditamos que o estudo contínuo desse autor é condição necessária para rever a ideia de transferência de conhecimento. Por fim, Fals Borda, contribui para o trabalho das incubadoras, por meio de sua radical percepção de que os trabalhadores, a partir de uma lógica particular, também são capazes de produzir ciência, ciência popular.

Outro ponto que destacamos é o fato de os autores aqui trabalhados não se limitarem ao âmbito da extensão. Tanto Michel Thiollent quanto Fals Borda são conhecidos por suas reflexões acerca da pesquisa (Pesquisa-ação e Investigação Ação Participativa, respectivamente). Esta observação nos leva a retomar a histórica pauta da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O que Paulo Freire, Thiollent e Fals Borda têm em comum é a atuação, a partir da universidade, com grupos populares. É por isso que tanto a Educação Popular, quanto a Pesquisa-ação e a Investigação Ação Participativa parecem adequadas não apenas para pensar a extensão, mas para pensar toda a universidade. Retornaremos a essa questão no quarto capítulo.

Na perspectiva da Educação Popular, além de Paulo Freire, outros autores se debruçaram sobre a questão da transferência de conhecimento. Pedro Benjamim Garcia (1984) é também um educador extensionista que se ocupou em compreender a sujeição existente do povo em relação ao intelectual “que se funda (e legitima) em nome da ciência”(GARCIA, 1984, p. 90). Estamos de acordo com o autor quando afirma que quando o agente educativo “acredita possuir uma verdade (liberadora) que as camadas populares necessitam conhecer” (GARCIA, 1984, p. 91), a transmissão de conhecimento passa a ser característica fundamental do processo educativo. Em desacordo com essa ideia, o autor ressalta a importância de que a “proposta de fortalecer o poder das camadas populares não está centrada na transmissão de conhecimento, mas na criação de um espaço onde o saber popular possa se expressar” (GARCIA, 1984, p. 92). Esse autor reforça a ideia de democratização dos espaços de produção de conhecimento e de reconhecimento do saber popular como alternativa à transferência de conhecimento.

Ainda dentro do campo da Educação, destacamos as contribuições de Michael Apple, um educador estadunidense marxista conhecido por suas reflexões sobre a relação entre educação e poder e, especificamente, sobre o currículo. Apple (1989) destaca a necessidade de estudar além do currículo explícito, o currículo oculto. Essa ideia, a da existência de um currículo oculto, nos parece fundamental para compreender a extensão de normas, valores e conhecimentos no processo educativo, especialmente quando, como faz o autor, essas normas e valores estão relacionados com o mundo do trabalho.

Apple (1982) vê o currículo de uma instituição de ensino como algo não neutro, com uma forte relação com a estrutura e com os interesses da sociedade. Para este, o currículo oculto seria composto pelos aspectos relacionais, normas e valores ensinados tacitamente por meio das relações pessoais. Já a seleção de conteúdos, a estruturação do currículo e a organização escolar seriam os aspectos estruturais, isto é, o currículo explícito. É a partir dessa constatação que o autor afirma que é preciso analisar o currículo a partir de quais conteúdos estão presentes e quais não estão, de que forma eles são trabalhados (se coletivamente ou individualmente, por exemplo), etc.

Apple (1989) argumenta que mesmo as correntes alternativas que tratam sobre o tema dos currículos, têm como pressuposto uma fé inerente na neutralidade das instituições, do conhecimento ensinado e dos métodos utilizados e que isso serve para legitimar as bases estruturais da desigualdade. Nesse sentido, o autor argumenta que um dos problemas fundamentais para a educação é compreender a forma por meio da qual os sistemas de dominação e exploração persistem e se reproduzem.

Embora na incubação não possamos falar em um currículo, a ideia de que, no processo educativo, normas e valores são ensinados tacitamente é útil para a análise aqui proposta. Evidenciar o que, de maneira não sistematizada e implícita, é reforçado ou ignorado na relação das incubadoras com os grupos incubados é um dos caminhos para compreender a crítica em relação à transferência de conhecimento.

Outra questão abordada pelo autor, e que tem sido uma preocupação frequente para os educadores no âmbito da economia solidária, é a crítica da Teoria do Capital Humano e da empregabilidade. Apple (1989) argumenta que a Teoria do Capital Humano tem como fundamento a ideia de que as escolas (e aqui extrapolamos para as IES) são instituições de distribuição do conhecimento. Segundo essa visão, a educação teria como finalidade maximizar essa distribuição de forma que os indivíduos possam também maximizar as chances de sucesso em um mercado competitivo. O autor, em desacordo com essa teoria, evidencia a falsidade das crenças que “aceitam como fato a afirmação de que a distribuição do conhecimento técnico garante mobilidade em uma sociedade fundamentalmente não igualitária” (APPLE, 1989, p. 60).

Segundo Kruppa (2005), a Teoria do Capital Humano ficou conhecida nos anos 1950 e 1960 e considerava o investimento em capital humano um dos fatores explicativos para o crescimento vultoso no pós-guerra. A tríade escolaridade-emprego-renda, componente explicativo do crescimento econômico para essa teoria, passou a ser objeto de estudos comparativos com intuito de analisar e medir formas e procedimentos pelos quais a escolaridade contribui para o processo de crescimento econômico dos países tidos como atrasados. Nesse período, a Teoria do Capital Humano passa a ser referência para organismos internacionais, especialmente Banco Mundial, e seus conceitos passam a operar como um componente ideológico (estudar garante emprego e maior renda) nos currículos.

Essa teoria dá força para um desenho interativo de forma e conteúdo escolares a serviço do capital. Nessa perspectiva, segundo Kruppa (2005), “a escola não analisa as razões das desigualdades produzidas pela economia capitalista, mas passa, em si mesma, a ser a justificativa da desigualdade, criando a ilusão de que o diploma é garantia de êxito futuro e que sua conquista depende de esforço e capacidade individuais” (KRUPPA, 2005, p. 25).

Essa teoria foi também muito questionada, como na argumentação a seguir

entre 1960 e 1970, cresceu acentuadamente o número e a proporção de diplomados no Brasil, enquanto a proporção de poucos instruídos diminuía. Não há nenhuma indicação de que a procura por curso superior tenha aumentado ainda mais do que sua oferta. O que, sem dúvida, aumentou no Brasil (assim como em outros países capitalistas) foi "credencialismo", ou seja, a exigência de certificados escolares para a ocupação de posições elevadas (ou não) na hierarquia empresarial ou do serviço público. (...) Langoni, estudando a repartição de renda no Brasil de acordo com estas características, verificou que são pobres não só os que têm pouca ou nenhuma escolaridade, mas também os que nasceram com o sexo "errado" (as mulheres ganham bem menos que os homens) e os que nasceram no lugar "errado" (na zona rural e não urbana, no Nordeste e não no Centro-Sul). Tomados em conjunto, escolaridade, sexo e lugar de nascimento "explicam" grande parte dos diferenciais de renda no Brasil. Obviamente, os pobres são vítimas do azar ou do seu desleixo em acumular capital humano. Em última análise, se a pobreza é uma situação pela qual muitos optam livremente, porque a riqueza não vale para eles o esforço ou os sacrifícios necessários para obtê-la, então a pobreza não deve ser tão terrível assim (Singer, 2001, p. 86-87 *apud* Kruppa, 2005, p. 26).

Na mesma perspectiva de Paul Singer, Gentili (2002) explicita a função simbólica que desempenha a empregabilidade na demonstração do caráter limitado e irrealizável da promessa da Teoria do Capital Humano em sua dimensão econômica: “a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos” (GENTILI, 2002, p. 52). Essa argumentação nos leva a ressaltar que, embora haja uma forte relação entre escolaridade e classes sociais, não se pode afirmar que essa relação seja causal, isto é, que mais escolaridade, que segundo a perspectiva de Apple significa maior acesso a conhecimentos, resulta em maior mobilidade social.

Por isso, a crítica à Teoria do Capital Humano e sua relação com a transferência de conhecimento se mostra necessária para compreender o discurso de algumas incubadoras, como abordamos no segundo capítulo: a de que a transferência de conhecimento poderia gerar uma melhor inserção dos grupos incubados no mercado. Para além das críticas em relação à visão do mercado nessa argumentação, essa ideia justifica o fracasso dos grupos (ou dos educandos) pela falta de qualificação dos mesmos e mascara a desigualdades estruturantes da nossa sociedade.

Concluindo essa seção, a partir da breve análise das contribuições de Paulo Freire, Michel Thiollent e Orlando Fals Borda, somadas à crítica à Teoria do Capital Humano, é preciso indicar também um limite das contribuições dos educadores extensionistas. Talvez por não ser o foco dos mesmos, talvez pela complexidade do tema, nenhum deles leva adiante a ideia de não neutralidade do conhecimento, ou seja, do fato dos conhecimentos carregarem em si valores e interesses predominantes do contexto em que foram gerados. Em alguns momentos, inclusive, o leitor pode concluir que a troca de saberes seria suficiente para substituir a ideia de transferência de conhecimento ou que o problema seria a falta de valorização do saber popular em detrimento do conhecimento tecnocientífico.

Acreditamos que nenhuma das duas conclusões anteriores, embora necessárias, são suficientes para refutar a ideia de transferência de conhecimento. Isso porque, se a troca de saberes e a valorização do saber popular forem condições satisfeitas no processo educativo, ainda assim, o

conhecimento tecnocientífico estará sendo transferido acriticamente. O que julgamos necessário é a necessidade de examinar esse conhecimento a partir do contexto no qual foi produzido para que seja possível compreender quais as influências desse contexto no próprio conhecimento, compreender de que maneira foi produzido. Deriva dessa perspectiva a pergunta: o conhecimento tecnocientífico produzido nas IES é adequado para a atuação das incubadoras? É com vistas a responder essa questão que, na seção a seguir, buscamos aprofundar a ideia de não neutralidade do conhecimento a partir dos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia.

3.2. A contribuição dos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia

Outro caminho possível para compreender a ideia de transferência de conhecimento é por meio dos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia (ESCT). Os autores que abordamos na seção anterior desvelam a tutela existente no processo educativo relacionada ao conhecimento. Essa crítica, no entanto, não nos parece suficiente para compreender a ideia de transferência de conhecimento. Os ESCT desarmam algumas armadilhas naturalizadas pela nossa sociedade que têm como fundamento uma visão do conhecimento como algo acabado, neutro e intrinsecamente positivo e de um 'receptor' desse conhecimento como um ator passivo.

Sobre este último, os ESCT podem ser especialmente úteis por considerarem esse 'receptor' ligado ao setor produtivo, no qual se inserem os grupos incubados pelas ITCPs. Além disso, o campo conecta o conhecimento com o desenvolvimento científico e tecnológico. Por isso, daqui em diante, o conhecimento ao qual nos referimos é o conhecimento científico e tecnológico, ou tecnocientífico. A rigor, esse é o conhecimento produzido nas IES e do qual as incubadoras são portadoras. Portanto, na relação entre universidades e grupos populares, a ideia de transferência de conhecimento precisa ser compreendida como transferência de conhecimento tecnocientífico.

Nas três partes desta seção, objetivamos sistematizar as contribuições dos ECTS relacionadas à transferência do conhecimento. A primeira delas abordará a questão da não neutralidade do conhecimento científico. Na segunda, trataremos o questionamento da ideia de benefício infinito

atribuído ao mesmo. Por fim, na terceira parte, a partir principalmente da Economia da Inovação, abordaremos a ideia de que conhecimento não se transfere.

Para seguir às seções subsequentes, apresentaremos brevemente o surgimento dos ESCT que coincide com os questionamentos da sociedade em relação à ciência e à tecnologia no contexto do pós-guerra. O conhecido projeto *Manhattan*⁷⁰ e os desastres naturais relacionados ao desenvolvimento tecnocientífico, entre outros fatores, trouxeram à tona a pergunta: a ciência e a tecnologia geram apenas efeitos positivos? Para responder a essa questão, diferentes pensadores em diferentes localidades se debruçaram sobre o tema. Surge então, um campo acadêmico multidisciplinar que busca abrir a caixa preta da ciência e da tecnologia. O campo dos ESCT busca, como afirma Lopéz Cerezo (1998), compreender a ciência e a tecnologia tanto em relação aos seus condicionantes quanto às suas consequências.

Nos EUA, os estudos tinham como foco as consequências da ciência e da tecnologia enquanto na Europa a preocupação central era com os seus determinantes. Na América Latina, pensadores como Amílcar Herrera, Oscar Varsavsky e Jorge Sábato, entre outros, se debruçaram sobre a relação entre política, ciência e tecnologia, discutindo modelos de desenvolvimento e propondo caminhos para superação das desigualdades características da realidade latinoamericana.

As contribuições do Pensamento Latino Americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS), partiam principalmente das ciências duras e tinham estreitos laços com as contribuições da Teoria da Dependência e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). Além disso, tinha como traços marcantes o seu caráter original e autônomo (como matriz de pensamento legitimamente latinoamericana) e sua coerência, por ressaltar o caráter estrutural do atraso da América Latina (DIAS, 2005).

As contribuições dessas três correntes estarão presentes nas seções seguintes aglutinadas em torno de três ideias-força que utilizamos para estruturar a nossa argumentação. Assim, não seguiremos os caminhos tradicionais cronológico, geográfico ou disciplinar. Com diferentes

70 Este projeto, elaborado pelo governo dos EUA com apoio da Inglaterra e Canadá, produziu as bombas que foram jogadas em Hiroshima e Nagasaki, no Japão, durante a 2ª Guerra Mundial, nos dias 6 e 9 de agosto de 1945. O número de mortos passou de 100 mil em alguns segundos, além das mortes posteriores.

ênfases, as três correntes buscaram refletir sobre as questões propostas neste capítulo, a saber, se o conhecimento é neutro, se ele gera apenas benefício para toda a sociedade e em que medida é possível a sua transferência.

A partir das reflexões acerca dessas três questões, retomaremos, nas considerações finais deste capítulo, a relação entre a ideia de transferência de conhecimento tecnocientífico e o questionamento da adequação desse conhecimento para a atuação das incubadoras.

3.2.1. O conhecimento não é neutro

A primeira ideia que julgamos fundamental explorar é a não neutralidade do conhecimento tecnocientífico. Esta, porém, não é uma afirmação trivial e dela decorre a percepção da ciência como uma verdade que não é passível de questionamento, uma verdade única e universal. O tema já foi abordado por autores que, inicialmente, apresentam a argumentação daqueles que compreendem a ciência como neutra e posteriormente a criticam. Não é nosso intuito realizar uma revisão bibliográfica desses autores mas sim sistematizar as críticas à suposta neutralidade da ciência a partir de revisões já elaboradas como a de Dagnino (2008) e das contribuições de Hugh Lacey entre outros autores.

Esses autores têm em comum não apenas a crítica em relação à neutralidade da ciência, mas também, e principalmente, a possibilidade de, diante de sua não neutralidade, fazer ciência de acordo com outros valores e interesses. Concomitantemente, objetivamos reforçar a argumentação dos autores da Educação anteriormente apresentados. Antes, no entanto, faremos uma breve introdução sobre o tema.

Dagnino (2008) reconta a história do surgimento da ideia de neutralidade do conhecimento tecnocientífico e afirma que a esta surge a partir do século XV, em oposição ao pensamento religioso que era tido como claramente não neutro. Segundo o autor,

a ideia da neutralidade parte de um juízo fundacional difuso, ao mesmo tempo descritivo e normativo, mas abarcante e potente, de que a C&T não se relaciona com o contexto no qual é gerada. Mais do que isto, que permanecer dele sempre isolada é um objetivo e uma regra da “boa ciência”. E, finalmente, que ela pode de fato ser isolada. Ao entender o ambiente de produção científico-tecnológica como separado do contexto social, político e econômico, esta ideia torna impossível a percepção de que os interesses dos atores sociais de alguma forma envolvidos com o desenvolvimento da C&T possam determinar a sua trajetória (DAGNINO, 2008, p. 39).

A ideia de neutralidade do conhecimento tecnocientífico decorre de uma visão da ciência como o progressivo desvelamento da realidade e da contínua descoberta da verdade e, portanto, único e universal. A partir dessa ideia se fundamenta o entendimento de que os conhecimentos “criados e utilizados por diferentes civilizações poderiam ser apropriados para finalidades quaisquer, e por atores sociais diferentes, a qualquer tempo” (DAGNINO, 2008, p. 40). A ciência, afirma o autor, ensinaria as pessoas a pensar racionalmente e agir de acordo com um comportamento racional, livre da política, substituindo as paixões e a emoção pelo domínio da lógica da razão. Decorre daí a “convicção de que todos os processos – sociais ou físicos – podem ser analisados, entendidos, coisificados, mediante uma colocação científica pra encontrar uma solução objetiva e politicamente neutra” (DAGNINO, 2008, p. 41). Assim, a ciência poderia ser considerada como fonte, senão única, privilegiada do saber verdadeiro e universal.

Dagnino (2008) faz uma ampla revisão dos principais autores que abordaram a relação entre ciência, tecnologia e sociedade com objetivo de desconstruir as abordagens que têm como fundamento a neutralidade da ciência e o determinismo tecnológico. Para cumprir seu objetivo, o autor se dedica tanto às abordagens relacionadas à ciência quanto à tecnologia.

Em relação à neutralidade científica, o autor apresenta os principais argumentos contra essa ideia. O primeiro deles, e talvez o mais simples de ser compreendido, é a assertiva de que a ciência é uma construção social. Segundo o autor, a Nova Sociologia da Ciência e a Sociologia da Inovação argumentam que ideias e valores subjetivos permeiam a produção e reprodução da ciência e da tecnologia e que as relações sociais envolvendo instituições e atores sociais revelam

a existência de controvérsias e contradições que evidenciam a multiplicidade de alternativas no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Especialmente o construtivismo, uma das correntes dos ESCT, contribuiu com essa ideia ao evidenciar, através de estudos de caso, a influência das relações sociais e econômicas no desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

No final dos anos 1970, ainda segundo o autor, o Programa Empírico do Relativismo caracterizou os processos pelos quais se tornam evidentes a construção social da ciência. Destacamos que esses processos, a saber: a flexibilidade interpretativa, isto é, as diversas formas possíveis de interpretar um mesmo conjunto de dados, os mecanismos de fechamento utilizados pelos cientistas para lidar com controvérsias científicas e os impactos que a sociedade imprime no conhecimento produzido no laboratório, contribuem para o caminho argumentativo desta seção, por tornarem mais palpável e evidente a ideia de não-neutralidade da ciência.

Lima (2011) resgata a metáfora do mapa utilizada pelo construtivismo que é elucidativa para compreender seus fundamentos. Segundo a autora, o conhecimento tecnocientífico representaria a natureza, assim como um mapa representa a realidade. A chave da metáfora está na premissa que diversos mapas podem representar a mesma realidade e serem igualmente válidos a partir do que o mapa pretende mostrar. Assim, o conhecimento tecnocientífico poderia ser considerado uma representação do mundo construída a partir de objetivos e parâmetros específicos. Disso, deriva a ideia de que diversos conhecimentos seriam válidos para representar uma mesma parte ou relação entre partes de acordo com objetivos distintos.

Outro debate importante em relação à não neutralidade da ciência dialoga com a ideia que esta poderia ser usada para o bem ou para o mau. Sobre esse debate, Morin (2010) argumenta que é preciso dispor de um pensamento que seja capaz de lidar com o conceito de ambivalência da ciência, isto é, a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da mesma. Andrew Feenberg é mais específico acerca do conceito de ambivalência, mas a partir da reflexão sobre a tecnologia. Para este autor, a tecnologia tem em seu cerne tanto a possibilidade de manter a hierarquia existente na sociedade quanto a de subverter a ordem estabelecida, promovendo formas mais democráticas de relações sociais. Importante afirmar que é a partir dessa ideia que Feenberg nega que a tecnologia poderia ser usada para o bem ou para o mal, pois esta carregaria essa

possibilidade desde sua concepção. A ambivalência, nesse sentido, pode ser entendida como as possibilidades que a ciência e a tecnologia carregam em si e não no seu uso.

Dagnino (2008) explora as críticas marxistas dentro do campo do ESCT que refutam a neutralidade da ciência a partir de um argumento de classe. O central dessa argumentação é a caracterização da relação entre ciência e o sistema capitalista como uma forma específica de produção e reprodução de conhecimentos. Esses conhecimentos, a partir da Segunda Revolução Industrial, teriam intrínseca relação com o processo de expansão do capital e da emergência de novas potências econômicas internacionais e de um novo padrão de acumulação do capital em escala mundial.

Essa relação, entre ciência e capitalismo, nos leva ao segundo argumento central desta seção: a ideia de que, sendo considerada neutra, a ciência

não apenas viabiliza uma injustificável, do ponto de vista da justiça social e do humanismo, extração do trabalho excedente [como] colabora para o obscurecimento desta situação de exploração através de um conteúdo ideológico ainda mais sutil e subliminar do que outros elementos legitimadores da coerção do capital que integram a superestrutura do capitalismo (DAGNINO, 2008, p. 129).

Nesse sentido, não se percebe como válida a ideia de que existam caminhos alternativos para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

O autor busca fortalecer o argumento da não-neutralidade a partir da ideia de que as necessidades da produção confirmam um modo específico de fazer ciência crescentemente funcional à acumulação capitalista. A partir dessa perspectiva, a busca pelo conhecimento passa a se dar por caminhos planejados e a pesquisa, ao contrário do que é comumente percebido, não poderia mais ser entendida como a simples busca pelo conhecimento, mas sim crescentemente influenciada pelas prioridades da produção e “financiada, ainda que com recursos públicos, em função das possibilidades de aplicação rentável de seus resultados” (DAGNINO, 2008, p. 146).

Se considerarmos que o desenvolvimento da ciência se dá no interior de uma sociedade regida por parâmetros de maximização do lucro, podemos inferir que a mesma estaria orientada numa direção coerente com esse parâmetro. Seguindo o raciocínio, se consideramos que os grupos populares estão inseridos em uma perspectiva de superação do capitalismo, ou, ao menos, de se contrapor à lógica da maximização dos lucros a despeito de seus efeitos para os trabalhadores, a não neutralidade do conhecimento tecnocientífico aponta para a possibilidade de sua inadequação aos grupos populares incubados.

Ou como afirma Coriat *apud* Dagnino (2008

aquele que aspire a uma sociedade diferente não terá inconvenientes em imaginar uma maneira de fazer ciência muito distinta da atual. Mais ainda, não terá mais remédio que desenvolver uma ciência diferente. Em efeito, a que há não lhe alcança como instrumento para a mudança e a construção do novo sistema. Pode aproveitar muitos resultados isolados, mas não existe uma teoria da revolução nem uma técnica de implementação de utopias (CORIAT, 1976 *apud* DAGNINO, 2008, p. 162).

Por isso, é possível afirmar que esse debate abstrato da não-neutralidade do conhecimento se materializa nas alternativas que a universidade é capaz de conceber para apoiar os grupos incubados. Por estarem submersos na lógica do capital, tanto para professores quanto para os estudantes, a ação intuitiva é, a partir da aceitação da neutralidade do conhecimento, transferir essa lógica para os trabalhadores, reforçando, muitas vezes inconscientemente, a invasão cultural de que falava Paulo Freire e impossibilitando que os mesmos avancem na organização autogestionária da produção e da reprodução de suas vidas.

Lima (2011) também se propõe a aprofundar a ideia da não-neutralidade e destaca a contribuição de Hugh Lacey que desenvolve a argumentação de que valores subjetivos permeiam a produção e reprodução da ciência e da tecnologia. Segundo este autor, os valores desempenham um papel central na definição das teorias científicas, mas seria necessário distinguir valores cognitivos e não cognitivos para compreender a relação entre valores e ciência. Os valores cognitivos seriam

tais como a adequação empírica, consistência interna e poder explicativo, enquanto valores não cognitivos seriam aqueles sociais e morais.

Lima (2011) afirma que o ideal de liberdade da ciência em relação aos valores não cognitivos, para Lacey, tem origem nas teses da imparcialidade, da neutralidade e da autonomia.

a imparcialidade define que uma teoria científica bem fundamentada se sustenta por seus valores cognitivos; a autonomia define que as agendas de pesquisa científica são definidas pela própria comunidade científica, sem influência de fatores e valores externos; por fim, a neutralidade define que uma proposição científica, a priori, não sustenta, nem combate qualquer perspectiva de valor, podendo ser utilizada para distintas finalidades. Para Lacey, das três teses, apenas a imparcialidade é viável na prática científica. A neutralidade seria inviável e prejudicial aos próprios objetivos idealizados da ciência, uma vez que inibiria o surgimento de abordagens metodológicas plurais. E a autonomia seria impossível na prática científica porque se inter-relaciona com as instituições sociais da esfera pública e privada (LIMA, 2011, p. 101).

Hugh Lacey (2008) constrói sua argumentação a partir da afirmação que perceber a ciência como neutra resulta da ideia de que a ciência é livre de valores. Nos últimos anos, argumenta Lacey (2008), essa ideia tem sido fortemente criticada por pessoas de variadas correntes intelectuais como feministas, militantes de movimentos sociais e ecologistas que afirmam que a ciência moderna é ocidentalizada, patriarcal, dominada pelo homem branco capitalista, racista e imperialista. Nessa perspectiva, o autor faz uma longa discussão sobre valores e os relaciona com o que chama de busca pelo equilíbrio.

Faremos aqui uma breve digressão sobre o que o autor aponta como caminhos para essa busca de equilíbrio. Lacey (2008), a partir da ideia de entrelaçamento entre valores pessoais e sociais, apresenta cinco caminhos possíveis. O primeiro deles, o ajustamento, aceita que não haverá transformação fundamental nas instituições predominantes que moldam a vida das pessoas. O segundo, a resignação, acredita que se existem modificações elas se darão independentemente de suas vontades. A terceira, a marginalidade, consiste na ideia de forçar a margem para a manifestação de valores considerados mais dignos. A marginalidade pode ser criativa individual,

pode se manifestar na realização de serviço comunitário ou na preservação de uma tradição alternativa. A quarta possibilidade é a de procurar poder individualmente para ajustar as estruturas sociais às intenções de uma pessoa. Essa pessoa julga que as outras deveriam ter a mesma intenção e, nesse sentido, se fundamenta em uma imposição. A quinta, e última alternativa, o autor denomina de transformação a partir de baixo e parte da compreensão de que as atuais instituições, mesmo sob reforma, não são capazes de proporcionar condições em que todas as pessoas possam levar vidas nas quais existam valores entrelaçados possíveis de serem plausivelmente considerados como próprios, expressivos de sua identidade humana.

O autor afirma que essa quinta possibilidade, na América Latina, se manifesta na atuação de movimentos populares e que ao invés de assistência e caridade, como no trabalho comunitário, enfatiza a aquisição pessoal de poder, solidariedade e cooperação e se apoia na dialética de transformação pessoal e social. Destacamos essa contribuição do autor pela evidente semelhança que o último caminho apontado guarda com a economia solidária e, conseqüentemente, com o trabalho das incubadoras. O autor, posteriormente, aborda as possibilidades de relacionar valores e atividade científica num sentido propositivo e não apenas descritivo, como, por exemplo, a necessidade de fazer ciência a partir dos valores do Fórum Social Mundial (LACEY, 2010). Para além da crítica da ciência entendida como neutra, o autor aponta a possibilidade de engajamento a partir de valores alternativos.

Do conjunto de valores expressados por Lacey, deriva uma necessária reflexão acerca da extensão e das incubadoras uma vez que a concepção de ciência e tecnologia parece ainda ter sido pouco explorada por esses campos⁷¹. Por isso, acreditamos que cabe às incubadoras explorar quais são as conseqüências práticas da percepção ou visão de conhecimento tecnocientífico que possuem. Além disso, diante da constatação da não neutralidade do conhecimento tecnocientífico, a extensão de maneira geral e as incubadoras de maneira particular são colocadas diante de um desafio: como fazer ciência a partir de valores e interesses da economia solidária? A ideia de transferência de conhecimento nos parece estar intimamente ligada a essa questão que seguiremos explorando neste capítulo.

71 Novaes (2007) explora a visão de ciência e tecnologia dos partidários da economia solidária, mas sem abordar especificamente as ITCPs.

3.2.2. O conhecimento não gera apenas benefícios para toda a sociedade

A segunda contribuição dos ESCT que destacamos é a negação da ideia de que o conhecimento tecnocientífico geraria apenas, e necessariamente, efeitos positivos para a sociedade. A argumentação que busca construir essa visão se fundamenta na negação da cadeia linear de inovação, isto é, de que o conhecimento gerado pela pesquisa básica percorre uma trajetória linear até culminar na inovação tecnológica que resultaria em desenvolvimento social.

Sismondo (2004) afirma que a ideia de que a tecnologia seria a aplicação da ciência pode ser considerada secular, mas que esta foi defendida principalmente por Vannevar Bush, um dos arquitetos da política de ciência e tecnologia dos EUA no pós-guerra.

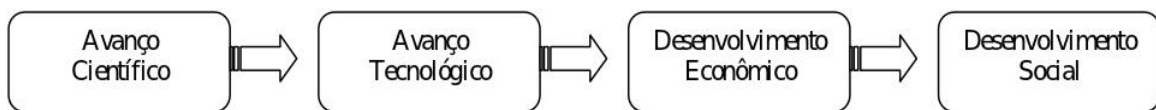
Esta ideia está expressa de maneira peremptória no relatório escrito por Vannevar Bush para o então presidente dos EUA

Os avanços na ciência, quando colocados em prática, significam mais empregos, salários maiores, jornadas de trabalho menores, colheitas mais abundantes, mais tempo para a recreação, para o estudo, para aprender a viver sem o trabalho mortalmente fatigante que tem sido a sina do homem comum há eras. Os avanços na ciência também trarão padrões de vida mais elevados, levarão à prevenção ou à cura de doenças, permitirão a preservação dos nossos recursos naturais, que são limitados, e nos darão meios de nos defender de agressões. Mas para atingir esses objetivos – garantir um alto nível de emprego, manter uma posição de liderança mundial – o fluxo de novos conhecimentos científicos deve ser contínuo e substancial (BUSH, 1945).

Sarewitz (1996) afirma que o fundamento da argumentação do Relatório Bush é de que se a ciência e a tecnologia são importantes para o bem estar da sociedade, então quanto mais ciência e mais tecnologia uma sociedade tiver melhor ela será, ou, em outras palavras, quanto maior investimento em ciência e tecnologia, melhor a nossa qualidade de vida. Este seria o mito do benefício infinito. Segunda a autora, essa ideia isola a pesquisa, fornecedora de benefícios, do resto da sociedade, a fonte de nossos males.

Segundo Dias (2005), a visão explicitada pelo relatório, de conversão do desenvolvimento científico em desenvolvimento tecnológico e, posteriormente, em desenvolvimento social, pode ser representada pela seguinte figura

Figura 3.1 – Cadeia linear de inovação



Fonte: Dias (2005)

O autor faz uma ampla discussão sobre os fundamentos dessa visão e argumenta que, de acordo com esta, cada um dos elementos representados na figura acima seria condição necessária e suficiente para a consolidação do elemento seguinte, sendo a ciência o ponto de partida para um fim específico, o desenvolvimento social.

Escrito há quase 70 anos, o relatório ainda hoje é base para a retórica da concepção de ciência e tecnologia. Dias (2005) afirma que nas políticas de ciência e tecnologia, decorre o Modelo Institucional Ofertista Linear (MIOL).

O fluxo contínuo de novos conhecimentos tecnocientíficos ao qual o relatório faz referência, de certa maneira, se relaciona com a ideia de transferência de conhecimento. O relatório e o MIOL fazem referência principalmente ao modelo de política de ciência e tecnologia e, mais precisamente, à ação do Estado que deveria, via aumento do investimento em pesquisa básica, incentivar as etapas subsequentes do MIOL. Mas é esta mesma ideia, de que o conhecimento científico seria suficiente para atingir o desenvolvimento social, que justifica, em grande medida,

a sua transferência. A partir dessa lógica ofertista, o sujeito que transfere estaria contribuindo para a manutenção do fluxo de conhecimento, isto é, levando a cabo os últimos elos da cadeia, gerando, a partir do conhecimento científico, desenvolvimento social. Além disso, a simples transferência de conhecimento geraria, necessariamente, efeitos positivos para a sociedade.

Segundo Dias (2005), a crítica elaborada pelo PLACTS parte da ideia de que para o modelo da cadeia linear de inovação se concretizar, seria necessária a superação dos obstáculos estruturais relacionados à condição periférica por parte dos países da América Latina. Para tanto, advogava o PLACTS, seria imprescindível a consolidação de um projeto nacional claro e coerente, que estabelecesse diretrizes para o desenvolvimento dos países latinoamericanos.

Outra crítica feita a esse modelo é o seu forte caráter determinista, isto é, que o avanço científico resulta em progresso social. A negação dessa visão parte da compreensão de que ciência e tecnologia não são processos ou atividades autônomas com uma lógica intrínseca de funcionamento, mas um processo social condicionado por fatores não técnicos como valores e interesses. Parte também, da ideia de que existem diversos caminhos possíveis para o desenvolvimento científico e tecnológico e que, portanto, o fazer ciência e tecnologia é um processo que envolve, em todas as suas etapas, escolher entre as possibilidades existentes e a negociação entre os atores envolvidos para que essas escolhas se concretizem.

Essas questões já foram amplamente abordadas pelos ESCT, em especial os dois tipos de determinismos: de que a ciência e a tecnologia são determinadas pela sociedade ou, o caminho contrário, de que a sociedade é determinada pela ciência e tecnologia. Thomas (1999) faz uma longa revisão das contribuições tanto da Economia da Inovação quanto da Abordagem Sociotécnica (e suas três principais correntes: sistemas tecnológicos, ator-rede e construtivismo social). Nesta revisão, destacamos o constante esforço do autor em complexificar o processo de mudança tecnológica através dessas abordagens. O mesmo autor argumenta que “es imposible – e inconveniente – realizar distinciones *a priori* entre 'lo tecnológico', 'lo social', 'lo economico' y 'lo científico’” (THOMAS, 2008, p. 219) e retoma a metáfora do tecido sem costura para desenvolvimento tecnológico, caracterizando o mesmo como um processo interativo e não linear.

Auler e Delizoicov (2006) trazem uma perspectiva complementar as apresentadas até agora ao proporem a aproximação dos ESCT com os postulados do educador brasileiro Paulo Freire. Segundo esses autores, a leitura crítica proposta pelo educador não pode prescindir da compreensão crítica das interações entre ciência, tecnologia e sociedade, uma vez que a dinâmica social está fortemente marcada pela ciência e pela tecnologia. Além disso, afirmam que a perspectiva salvaçãoista e redentora atribuída à ciência e à tecnologia é uma forma sutil de negar as potencialidades humanas, pois ao acreditar nos milagres da ciência e da tecnologia e na possibilidade dela desenvolver um caminho autônomo, a humanidade está perdendo a chance de moldar o seu futuro.

Outra linha de questionamento da ideia de benefício infinito da ciência e da tecnologia é a apresentada por Bozeman e Sarewitz (2005). Os autores afirmam que a crença de que os investimentos em ciência e tecnologia trarão somente benefícios para a sociedade justifica a preocupação exclusiva com a geração de mais ciência e mais tecnologia. Reconhecer os aspectos negativos vinculados ao avanço científico e tecnológico seria, portanto, o primeiro passo no sentido de incorporar outros tipos de valores ao processo decisório na esfera da política científica e tecnológica.

Os ESCT originados nos EUA, com a atenção voltada para as consequências negativas do desenvolvimento científico e tecnológico, nos fornece diversos exemplos elucidativos. Para além do projeto Manhattan, amplamente discutido em filmes e livros, abordaremos brevemente alguns outros casos que julgamos fortalecer o argumento apresentado. O livro clássico de Rachel Carson, sobre o uso do DDT como pesticida, intitulado 'Primavera Silenciosa' é um desses exemplos. O livro, de 1962, descreve uma futura primavera silenciosa, isto é, sem o canto dos pássaros, como consequência do desenvolvimento científico e tecnológico. A autora parte da preocupação com o fato de que produtos químicos desenvolvidos para matar insetos, a exemplo do DDT, continham riscos imprevistos e eram muitas vezes tóxicos também para pássaros, peixes e pequenos animais. Em um trecho do livro ela relata que

Desde meados da década de 1940 mais de duzentos produtos químicos básicos foram criados para serem usados na matança de insetos, ervas daninhas, roedores e outros organismos descritos no linguajar moderno como “pestes”, e eles são vendidos sob milhares de nomes de marcas diferentes. Esses sprays, pós e aerossóis são agora aplicados quase universalmente em fazendas, jardins, florestas e resistências – produtos químicos não seletivos, com o poder de matar todos os insetos, os “bons” e os “maus”, de silenciar o canto dos pássaros e deter o pulo dos peixes nos rios, de cobrir as folhas com uma película letal e de permanecer no solo – tudo isso mesmo que o alvo em mira possa ser apenas umas poucas ervas daninha ou insetos. Será que alguém acredita que é possível lançar tal bombardeio de venenos na superfície da Terra sem torná-la imprópria para toda a vida? Eles não deviam ser chamados ‘inseticidas’, e sim de ‘biocidas’ (CARSON, 2010, p. 23-24).

Outro exemplo muito conhecido nos ESCT são as contribuições de Langdon Winner. O autor, por meio de diversos exemplos, busca evidenciar os efeitos negativos do desenvolvimento científico e tecnológico e levantar um questionamento: os artefatos tecnológicos fazem política? Abordaremos o exemplo da introdução da colheitadeira na produção agrícola do tomate no EUA no intento de mostrar que a ideia de benefício para todos é também uma ideia falsa.

Segundo Winner (1986), a colheitadeira, desenvolvida nos EUA a partir dos anos 1940, tinha como finalidade colher e classificar os tomates e foi usada em substituição à colheita e classificação manual. O autor aponta as consequências dessa mudança tecnológica: se por um lado o uso da máquina reduziu os custos em aproximadamente cinco a sete dólares por tonelada com relação à colheita manual, a máquina demandou o desenvolvimento de novas variedades de tomates mais duros, mais robustos e menos saborosos que os anteriores. Além disso, destaca o autor, as máquinas só eram compatíveis com uma forma altamente concentrada de produção. Em decorrência disso, o número de plantadores caiu de aproximadamente 4000, no início dos anos 1960, para cerca de 600, em 1973 (com aumento das toneladas de tomate produzido) e ao final da década de 1970, 32 mil empregos na indústria do tomate foram eliminados como uma consequência direta da mecanização.

Diante desse cenário, o autor conclui que o aumento na produtividade que beneficiou os grandes plantadores se deu à custa do sacrifício de outras comunidades agrícolas e que a tecnologia, nesse caso, tinha como principal característica a redução da mão de obra empregada. Ainda que o exemplo do autor se caracterize por uma visão determinista (de que a tecnologia seria responsável por todos esses efeitos), a ideia de que a colheitadeira beneficia os grandes produtores de tomate em detrimento dos pequenos evidencia que o termo sociedade, utilizado de maneira genérica, esconde os diferentes atores e grupos sociais que a compõem e seus interesses conflitantes.

O último argumento que gostaríamos de explorar brevemente neste item é o questionamento da ciência e da tecnologia como algo intrinsecamente positivo a partir da questão de gênero. Vasconcellos (2011) faz uma ampla revisão da literatura feminista no âmbito dos ESCT que possibilita o aprofundamento da compreensão das relações entre ciência, tecnologia e gênero⁷². Segundo a autora, esses estudos partem do princípio que tanto gênero como tecnologia são construtos sociais que se moldam mutuamente. Derivado dessa constatação, destacamos o esforço dos ESCT em explorar a maneira pela qual a ciência e a tecnologia podem ser compreendidas a partir das desigualdades de gênero. Portanto, seria necessário complexificar seu entendimento a partir de categorias como: a participação da mulher, as desigualdades de poder, a validade de objetos de pesquisa para além dos portões das fábricas (como tecnologias domésticas, de escritório e de reprodução) além da materialização de características tidas como masculinas tanto na ciência quanto na tecnologia. Nesse sentido, o julgamento se uma tecnologia é boa ou ruim, ou em termos mais adequados, se busca superar ou reforçar as relações desiguais de gênero que estruturam nossa sociedade, se torna particular a partir da ótica das mulheres⁷³.

Em suma, diversos autores buscaram complexificar a relação existente entre ciência, tecnologia, desenvolvimento econômico e desenvolvimento social, negando uma cadeia linear que explicasse

72 A autora faz essa revisão para estudar um caso específico no âmbito da Economia Solidária, destacando as dificuldades e contradições próprias dos grupos populares como via para a valorização dos trabalhos tradicionalmente femininos e a busca de autonomia para as mulheres. O trabalho de Vasconcellos (2011) pode ser compreendido como um estudo que se encontra na intersecção entre Economia Solidária, ESCT e estudos de gênero.

73 Compreendemos essa ótica particular também como socialmente construída e não como naturalmente feminina.

a dinâmica entre eles e negando, portanto, que seria possível por um simples fluxo de conhecimentos chegar ao desenvolvimento econômico ou social. Além disso, a percepção dos efeitos negativos e do recorte de gênero tanto em relação aos efeitos quanto às características que a ciência e a tecnologia possuem também resultam na negação de que conhecimentos tecnocientíficos geram, necessariamente, efeitos positivos para toda a sociedade.

Diante das reflexões das duas seções anteriores, a ideia de transferência de conhecimento tecnocientífico se torna questionável. A ideia de transferir algo que carrega valores e interesses de maneira acrítica já é algo discutível. Se somarmos a isso, a compreensão da sociedade não como um todo hegemônico, mas sim composta por grupos sociais com interesses antagônicos, a ideia de transferência de conhecimento no âmbito da economia solidária se torna algo inadequado e, inclusive prejudicial aos seus objetivos.

Por isso, os elementos trazidos até então, não apenas evidenciam a tutela existente entre aquele que transfere o conhecimento e aquele que recebe o mesmo, mas também a ineficácia da ação daquele que transfere em relação aos seus próprios objetivos.

3.2.3. Conhecimento não se transfere

A terceira contribuição dos ESCT parte, principalmente, da Economia da Inovação e diz respeito à negação da ideia de oferta e demanda de conhecimento. A argumentação que apresentaremos a seguir, busca evidenciar a complexidade inerente ao processo de mudança tecnológica em oposição ao modelo linear de inovação.

É preciso destacar que essa corrente do ESCT compreende o desenvolvimento tecnológico como um fenômeno econômico e que o fundamento de suas reflexões é a inovação no âmbito da firma (empresa capitalista) tendo como referência o contexto dos países de capitalismo central. Além disso, segundo Dias (2005), a Economia da Inovação parte do entendimento de que desenvolvimento econômico é sinônimo de desenvolvimento capitalista. Dagnino e Thomas (2001) argumentam que é necessário não perder de vista “o fato de toda a trajetória da 'economia da inovação' estar praticamente baseada na análise de fenômenos de inovação em empresas,

mesmo que desse fato não seja legítimo deduzir a impossibilidade de existirem *loci* e dinâmicas de inovação alternativos” (THOMAS e DAGNINO, 2001, p. 208). Embora esses pontos sejam bastante questionáveis, e de fato foram questionados por diversos autores, como Dagnino e Thomas (2001), Dias (2005), Diaz-Rodriguez (1997), entre outros, alguns elementos podem ser úteis para desconstruir a ideia de um processo linear de desenvolvimento científico e tecnológico.

Dias e Novaes (2009) se propuseram a aproximar as contribuições da Economia da Inovação da Tecnologia Social e destacam a contribuição de Kline e Rosenberg (1986) que descartam a ideia de oferecer “pacotes” de conhecimento e de tecnologia e reforçam a ideia de aprendizado durante o processo de desenvolvimento tecnológico. Esses autores, segundo Dias e Novaes (2009), têm suas reflexões orientadas para a compreensão das relações entre as dimensões do processo inovativo na empresa. Eles questionam a ideia de que um estoque de conhecimento existente fora da empresa poderia influenciá-la significativamente. Além disso, os autores afirmam que “a ideia de que as empresas poderiam beneficiar-se de fontes externas de conhecimento também foi questionada posteriormente por Mowery e Rosenberg (1993) e Rosenberg e Nelson (1993)” (DIAS e NOVAES, 2009, p. 165).

Nathan Rosenberg é um dos autores que trazem elementos relevantes para a argumentação proposta. O autor, dando ênfase à natureza descontínua e ao alto grau de complexidade sistêmica do processo inovativo, aborda a relação entre desenvolvimento tecnológico e desenvolvimento científico, explorando as diversas possibilidades de interação. A partir dessa abordagem, refuta a sequência linear entre os mesmos e a ideia decorrente de que a tecnologia é a aplicação da ciência no setor produtivo. Uma das principais contribuições desse autor reside na afirmação de que a inovação tecnológica é um processo de aprendizagem. Somado ao conceito de aprendizado pela prática (*learning by doing*) apontado por Arrow (1962), destaca o que chama de aprendizado pelo uso (ou *learning by using*), isto é, o aprendizado existente na utilização pelo usuário final de uma tecnologia. Além desse tipo de aprendizado, Dias e Novaes (2009) destacam o de *learning by interacting* de Anderson e Lundvall (1988).

Para desconstruir a ideia de transferência (de conhecimento e de tecnologia) o processo de aprendizado inerente à inovação é essencial, posto que o mesmo modifica o resultado final, isto é,

modifica o conhecimento e a tecnologia. Especialmente o conceito de *learning by interacting*, baseado na interação entre usuário e produtor, gerou a ideia de usuário ativo nos processos de mudança tecnológica.

Hasegawa (2001), a partir desses autores, conecta o processo de aprendizado acima descrito com a construção do problema a ser resolvido e afirma que o aprendizado “envolve encontrar e definir os problemas a serem resolvidos – desenvolver uma agenda para a resolução de problemas – assim como construir o *know-how* necessário para capacitar os agentes a encontrar soluções para os problemas” (HASEGAWA, 2001, p. 7).

Sobre o processo pelo qual se dá a construção dos problemas investigados pela ciência, Kreimer e Zabala (2006) afirmam que, para além da preocupação com o modo como se produz conhecimento e a maneira como estes são afetados pela construção de sua utilidade social, tem sido deixado parcialmente de lado os processos de formulação das demandas, isto é, a maneira como determinados assuntos adquirem o *status* de “problema social” ao qual é possível e legítimo orientar-se. Esses autores argumentam que, dessa maneira, os problemas sociais são tratados como dados e que poucos autores consideram o processo pelo qual as necessidades sociais podem eventualmente se converterem em “demandas” de conhecimento ou em assuntos que podem ser abordados pela pesquisa científica.

Os autores destacam que os atores sociais mais desfavorecidos em um contexto periférico são ao mesmo tempo aqueles que têm maiores dificuldades de expressar suas necessidades em termos de conhecimentos tecnocientíficos. Por isso, perceber a produção científica como um processo de negociação permanente entre atores reforça a ideia de que a “pertinencia de un objeto de investigación es precisamente su capacidad de articular, en asociaciones cada vez más amplias, a un número siempre creciente de actores” (LATOUR, 1995: 32 *apud* KREIMER E ZABALA, 2006, p. 58). Essa capacidade de articulação em relação aos grupos populares incubados, como argumentam Kreimer e Zabala (2006), é exatamente a mais difícil de se dar no contexto de desigualdade dos países de capitalismo periférico e isso precisa ser levado em consideração na atuação das incubadoras.

Nesse sentido, retomamos Thomas e Fressoli (2009) que afirmam que a sociologia da tecnologia e a economia da mudança tecnológica superam “las limitaciones de concepciones lineales en términos de 'transferencia y difusión' mediante la percepción de dinámicas de integración en sistemas socio-técnicos y procesos de resignificación de tecnologías” (THOMAS e FRESSOLI, 2009, p. 224).

Dagnino, Brandão e Novaes (2004) criticam a ideia de transferência a partir de outra ótica: a crítica ao movimento de Tecnologia Apropriada dos anos 1970. Esses autores argumentam que a suposição de que cientistas e tecnólogos bem-intencionados pudessem posteriormente transferir a tecnologia gerada para um usuário que a demandasse é pouco plausível à luz da teoria da inovação. E prosseguem na argumentação afirmando que

a inovação supõe um processo em que atores sociais interagem desde um primeiro momento para engendrar, em função de múltiplos critérios (científicos, técnicos, financeiros, mercadológicos, culturais etc.), frequentemente tácitos e às vezes propositalmente não codificados, um conhecimento que eles mesmos vão utilizar, no próprio lugar (...) em que vão ser produzidos os bens e serviços que irão incorporá-lo (DAGNINO, BRANDÃO e NOVAES, 2004, p. 84).

Por isso, explicam os autores, a contribuição da teoria da inovação permite compreender que a tecnologia só se constitui como tal quando tiver lugar um processo do qual emergja um conhecimento criado para atender aos problemas que enfrenta a organização ou grupo de atores envolvidos.

A argumentação apresentada caminha para a negação da existência de lugares distintos para a produção e utilização do conhecimento. Por esse motivo, reforça a ideia que um conhecimento é produzido a partir de uma conexão com sua utilização. A partir dessa argumentação, a ideia de transferência, ou de oferta, de conhecimento perde força.

Nesse sentido, estamos de acordo quando Dagnino e Thomas (2001) advertem que é conveniente

desfazer a unidade aparentemente monolítica subjacente aos conceitos de “transferência” e de “difusão”. Isso pode, por um lado, levar a ferramentas descritivas úteis para reconstruções racionais simplificadas, e, por outro, ocultar processos que respondam a causalidades complexas. Os processos de “transferência” de objetos aparecem como operações simples, automáticas, sem dar espaço para a subjetividade e os interesses dos atores intervenientes. Tendem a gerar, em particular, uma sensação de identidade permanente e universal do objeto transferido (DAGNINO e THOMAS, 2001, p. 207).

Os autores ainda afirmam que o termo transferência “outorga ao processo um quê de transparência e de linearidade – e, ainda, em outro plano, de operatória “desinteressada”, asséptica – que, na realidade, não existe” (DAGNINO e THOMAS, 2001, p. 208).

Enfim, destacamos duas ideias centrais desta seção: a primeira é de que a oferta de conhecimento não se conecta automaticamente com as demandas. O contrário disso reside em afirmar que o conhecimento é produzido já em contato com a demanda, necessidade ou problema a ser solucionado e, mais do que isso, com o ator que demanda esse conhecimento. A segunda ideia consiste na afirmação de que o conhecimento, ao circular, é transformado em maior ou menor grau. Portanto, fundamentalmente, o conhecimento precisa ser compreendido dentro de um processo dinâmico de aprendizado que inclui diversas possibilidades de conversão (entre conhecimento tácito e codificado, entre coletivo e individual) e de construção a partir da interação entre indivíduos e organizações. Portanto, podemos inferir que a transferência de conhecimento é uma ideia não apenas inadequada mas também inviável. A partir dessas considerações, se faz conveniente considerar todos os processos que envolvem conhecimento como processos complexos, não lineares e que envolvem etapas de construção e negociação dos mesmos. Nessa perspectiva, a ideia de transferência de conhecimento, ao se fundamentar em um modelo ofertista de conhecimento, contribui para uma inadequada simplificação do papel e do potencial que o conhecimento tem ou pode ter dentro de processos nos quais a universidade se empenha em buscar alternativas para os problemas enfrentados pela sociedade.

Na seção a seguir, buscaremos conectar as contribuições dos ESCT com as dos educadores extensionistas, montando o quebra-cabeça que nos possibilite compreender a ideia de transferência de conhecimento e relacioná-la com o trabalho das incubadoras.

3.3. Considerações sobre inadequação da ideia de transferência de conhecimento

A compreensão do conhecimento como algo socialmente construído é o ponto de partida dessa conclusão. A ideia do conhecimento como algo dinâmico, influenciado não apenas por quem o produz, mas também por quem o utiliza (mesmo que potencialmente) e modificado nos processos de conversão e apropriação é fundamental para compreender a crítica à transferência de conhecimento. Se somarmos a esta, a noção de que o conhecimento carrega os valores e interesses predominantes no contexto no qual é gerado, se torna evidente sua não neutralidade. Indo mais além, e em acordo com Dagnino (2008), se faz necessário compreender a não neutralidade a partir de um modo específico de fazer tecnociência, crescentemente funcional à acumulação capitalista. Desses argumentos, decorre a constatação da inadequação da ideia de transferência de conhecimento no âmbito da incubação e a contribuição que a mesma traz para pensarmos o papel do conhecimento dentro desses processos.

Mas essa inadequação precisa ser compreendida também a partir da inspiração que as ITCPs herdaram, desde seu surgimento, das incubadoras de empresas. Embora a ideia inicial possa parecer adequada (se existe para os ricos, porque não pode existir para os pobres?), a inspiração pode resultar em projetos que não são adequados aos seus objetivos.

Segundo Dagnino (2011), as incubadoras de empresas não existem para incubar empresas nem porque sejam importantes para que as empresas a serem incubadas possam através delas se aproveitar dos resultados da pesquisa realizada na universidade. O autor afirma que esse tipo de arranjo tem como finalidade formar profissionais (professores e estudantes candidatos a se tornarem empresários) que buscam algum tipo de subsídio para se tornarem “empreendedores”. Nessa perspectiva, o que interessa às empresas não é o conhecimento desincorporado resultante

da pesquisa realizada na universidade, mas o incorporado em profissionais que ela forma através da pesquisa que realiza.

Dagnino (2011) afirma

que há centenas de anos a universidade forma os filhos da classe dominante capacitando-os profissionalmente para gerir de maneira eficiente os seus negócios. Já há bastante tempo, tanto os proprietários das empresas quanto os seus prepostos (os engenheiros, administradores, etc.) vêm recebendo na universidade o conhecimento necessário para tanto (DAGNINO, 2011, p. 6).

No entanto, mais recentemente, elas acompanham o que o autor denomina como um pacote, no âmbito da universidade, que tem como eixo o empreendedorismo e o inovacionismo. Esse pacote deveria ser subsidiado mediante políticas públicas orientadas às empresas. Nesse sentido, as incubadoras de empresas materializam um dever ser e são usadas para formar um consenso na universidade fundamentado na ideia de que a empresa seria o único agente capaz de processar conhecimento, gerando inovações e melhoria para toda a sociedade. A ideologia do “inovacionismo”, segundo o autor, é um dos componentes mais poderosos do arsenal usado pelos partidários do neoliberalismo para introduzir sua racionalidade produtivista e cientificista na universidade. Por outro lado, afirma o autor, o inovacionismo tem contribuindo para legitimar e naturalizar na universidade a ideia de que estudantes e professores devem empenhar-se para que as empresas obtenham sucesso em seu objetivo de privatizar o excedente socialmente gerado. O que tende a fazer com que, queiram ou não, se agrave ainda mais a concentração de renda numa região que já é a mais desigual do mundo. Nessa perspectiva, essas incubadoras, por encontrarem respaldo na maior parte das universidades e no âmbito das políticas públicas, têm atuado a partir de uma lógica ofensiva.

As incubadoras de cooperativas populares, por sua vez, embora disputem uma parcela (muito pequena) da universidade, não atuam no âmbito da política de ciência e tecnologia, resultando em uma lógica muito mais defensiva. As ITCPs, diferente das incubadoras de empresas, surgem em

um contexto adverso, uma vez que as universidades, como afirmamos anteriormente, privilegiam a atuação em arranjos produtivos que têm a empresa como centro.

Isso significa dizer que, enquanto no primeiro caso as habilidades a serem exercitadas pelos estudantes (e professores) universitários são um adicional semeado num solo culturalmente fértil e adubado por aquela capacitação profissional, no segundo, a prática em que eles se envolvem não conta com um substrato cultural e, muito menos, cognitivo apropriado. Pelo contrário, aquele existente tende a rejeitá-la ou, quando menos, a dificultá-la (DAGNINO, 2011, p.12).

Assim, afirma o autor, as ITCs, diante da situação adversa, não têm como principal função incubar grupos populares, mas têm sido levadas a assumir a formação dos estudantes em assuntos que a universidade não trata. O autor ainda afirma que é ingênuo acreditar que as ITCs são capazes de dar conta sozinhas desse desafio e afirma que, conseqüentemente, um “recurso escasso e precioso – a energia de estudantes e professores que possuem um “grau de rejeição aos valores capitalistas” suficiente para dedicar seu esforço às incubadoras – é empregado sem uma visão estratégica, essa expectativa e as ações que dela decorrem podem ser contraproducentes” (DAGNINO, 2011, p. 14).

A partir dessas considerações feitas por Dagnino (2011) e das seções anteriores deste capítulo e considerando que para as ITCs a ideia de transferência de conhecimento tem servido mais para obscurecer questionamentos mais amplos sobre o que a universidade tem feito e para quem tem feito, consideramos que a atuação das incubadoras demanda uma visão estratégica sobre suas finalidades e o que concretamente têm alcançado. Voltaremos a esta questão no quarto capítulo desta tese.

Ainda assim, julgamos pertinente também, aprofundar a compreensão da inadequação da ideia de transferência de conhecimento para as ITCs a partir de duas vias. Em primeiro lugar, pelo conhecimento não ser neutro, a ideia de transferência não apenas escamoteia como também reforça as desigualdades estruturantes do nosso capitalismo periférico. Em segundo lugar, por ser tido como superior diante de outros tipos de saber, o conhecimento tecnocientífico exerce sobre

os grupos populares, através de sua aparente neutralidade, um tipo de autoridade específica que mesmo em ações educativas que se pretendem transformadoras, os trabalhadores e trabalhadoras são mantidos sob a tutela da universidade. Ou como afirma Barnes (1987), a ciência está solidamente assentada como uma forma dominante de autoridade cognitiva em todas as sociedades modernas.

O caminho para enfrentar essa inadequação, contudo, não deve se resumir apenas à valorização do saber popular. Isto porque, essa ideia pode resultar em uma visão romântica do mesmo, ignorando que também as classes populares constroem seu saber sob a lógica do capital. Garcia afirma, nesse sentido, que o educador não deve ignorar “a ideologia dominante que, de forma diferenciada, perpassa tanto o saber popular quanto o saber do agente [educativo]”. Mas ao contrário, “levando em conta essa evidência, busca o que no saber popular se revela como resistência à dominação” (GARCIA, 1984, p. 92).

Oscar Varsavsky (1972), preocupado com a ação daqueles que estavam na universidade e se propuseram a trabalhar com os setores populares, apresenta um dilema clássico para os 'cientistas rebeldes ou revolucionário'. Esse cientista, segundo o autor, são aqueles cuja sensibilidade política os leva a rechaçar o sistema social vigente em seu país e em toda a América Latina por considerá-lo injusto e por não acreditarem que reformas ou o 'desenvolvimento' possam curar os seus males, mas apenas dissimular seus sintomas mais visíveis. São aqueles que por não aceitarem as normas e os valores desse sistema, não aceitam o papel que lhes é dado – de cegos provedores de instrumentos para uso de qualquer um que possa pagar e até suspeitam da pureza e da neutralidade da ciência.

Esses cientistas enfrentam, segundo o autor, o seguinte dilema: seguir funcionando como engrenagens do sistema – dando aulas e fazendo pesquisa ortodoxa – ou abandonar seu ofício e dedicar-se a preparar a mudança do sistema social como qualquer militante político? O compromisso usual diante de tal dilema é dedicar parte do tempo a cada atividade, com a conseguinte inoperância em ambas. O autor argumenta, contudo, que há outra possibilidade que é fazer ciência politizada, isto é “estudiar com toda seriedad y usando todas las armas de la ciencia,

los problemas del cambio de sistema social, em todas sus etapas y em todos sus aspectos, teóricos y practicos. Esto es, hacer ciencia politizada” (VARSAVSKY, 1972, p. 11).

Destacamos essa contribuição de Varsavsky por considerarmos que, no âmbito dos ESCT, ela é a que oferece uma perspectiva para atuação das incubadoras. Entre militar pela economia solidária, ao lado dos movimentos sociais e dos grupos incubados, e cumprir as obrigações da academia, muitos seguem as escolhas colocadas pelo autor de abandonar a militância ou a academia ou de fazer as duas coisas de maneira ineficaz. O grande desafio daqueles que estão nas incubadoras parece ser exatamente fazer ciência politizada, fundir militância e academia, modificando ambos. Isso só é possível, no entanto, a partir da constatação de que o fazer acadêmico é político.

É nesse sentido que, a partir da negação da ideia de transferência de conhecimento, retomamos a ideia de desviar a rota do desenvolvimento tecnocientífico a partir de novos valores e interesses. Em outras palavras, o engajamento da universidade com os trabalhadores precisa ser capaz de superar a lógica do capital na produção tecnocientífica para que o conhecimento produzido seja adequado aos grupos populares e a uma lógica para além do capital.

Como alternativa à transferência de conhecimento, se apresenta o caminho de produzir conhecimento com os trabalhadores e não para os trabalhadores. Mas

¿Posee el hombre de la calle los conocimientos precisos para tomar esta clase de decisiones? ¿No cometerá graves errores? ¿No resulta, por lo tanto, necesario dejar en manos de los expertos las decisiones más importantes? En una democracia, desde luego que no. Una democracia es un colectivo de personas maduras y no un rebaño de ovejas guiados por una pequeña camarilla de sabelotodos. La madurez no se encuentra tirada por las calles, sino que hay que aprenderla. No se aprende en las escuelas (al menos no en las escuelas actuales), sino por medio de la participación activa en las decisiones que se hayan que tomar (FEYERABEND, 1982, p. 100).

E aqui retomamos a crítica à Teoria do Capital Humano, pois justificar o insucesso dos grupos populares pela sua falta de capacidade é uma das facetas dessa relação de tutela entre universidade e sociedade. Um exemplo clássico é justificar a dificuldade dos grupos em acessar

mercados pela falta de qualidade de seu produto ou a incapacidade de cumprir prazos. As dificuldades que enfrentam os trabalhadores podem ter relação com o desconhecimento de técnicas de organização e planejamento, mas, sem sombra de dúvidas, enfrentam outras dificuldades fundantes em relação à falta de direitos básicos, inclusive ao de uma educação pública e de qualidade. Geralmente, esses trabalhadores são os mesmos que não têm acesso à moradia digna, serviço de saúde, transporte público entre tantas outras carências. Com isso, o dia a dia de um grupo popular é não apenas gerar o seu sustento, mas também, lidar individualmente ou coletivamente com essas carências. O outro lado da moeda é acreditar que aqueles que têm acesso ao mercado o fazem por mérito próprio. As duas faces juntas nos levam a naturalizar as desigualdades sociais fundamentais pra explicar nossa sociedade.

Isso porque, essa ideia parte em um tipo específico de tutela que historicamente a academia exerceu sobre os não acadêmicos, os leigos, ou as classes populares de diferentes maneiras tanto via extensão, quanto via ensino e pesquisa. Dessa tutela decorrem dois fundamentos. O primeiro é o entendimento de que, mesmo sendo portadores de saberes, os trabalhadores não são capazes de gerir a produção do seu sustento e mais ainda sua própria vida. Levado ao extremo, esse fundamento justifica a pobreza, a miséria e a desigualdade pela incapacidade dos próprios pobres. Os ricos, portanto, são ricos por mérito. Tendo os pobres acesso ao conhecimento, poderiam eles superar sua condição subordinada. A perversidade dessa ideia está em um tipo de colonização cultural que leva não apenas os ricos (e escolarizados) comodamente a acreditar nela como também os pobres de baixa escolaridade a se resignar em sua incapacidade.

Em acordo com a perspectiva aqui proposta de superar essa tutela e a de buscar produzir conhecimento a partir de outros valores e interesses, Thiollent (2008) argumenta que uma questão preocupante é saber se a referência às metodologias participativas para cumprir esses objetivos na extensão universitária pode levar a uma retórica que não garante uma efetiva participação dos interessados nos projetos e em seus resultados. Em decorrência dessa retórica vazia de participação, fica comprometida também a produção de um conhecimento emancipatório, adequado para esse tipo de objetivo. Para o autor, portanto,

a nossa preocupação é então relativamente diferente daquela da década passada. No início, o objetivo era fazer conhecer e criar espaço para a metodologia participativa. Hoje, uma vez que tal metodologia já ocupa um espaço respeitável, a prioridade seria a de discutir meios de torná-la mais efetiva e de reduzir os riscos de seu uso inadequado, superficial, retórico, criador de falsas expectativas tanto nas ações junto às populações ou comunidades interessadas, quanto na produção de um conhecimento válido no plano acadêmico (THIOLLENT, 2008, p. 4).

Da argumentação deste capítulo e da ressalva feita por Thiollent, retomamos o dilema latinoamericano apontado por Dagnino (2010), sobre o que as incubadoras devem fazer: ciência e tecnologia para a sociedade ou adequação sociotécnica com o povo?

Esse dilema, para as incubadoras, emerge da constatação do processo de transferência de conhecimento como inadequado para seus objetivos e, mais do que isso, como uma ideia que esconde uma relação de tutela com os grupos populares e simplifica um processo de suma importância para a sustentabilidade dos grupos incubados. Mudar os rumos da universidade, buscando colocar em prática a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, demanda, uma reflexão profunda sobre o conhecimento produzido na universidade e sobre a maneira como as incubadoras têm se relacionado com esse complexo processo de produção de conhecimento.

O quarto capítulo desta tese consiste na tentativa de enfrentar esse dilema. Antes, no entanto, ainda a partir dos ESCT, abordaremos a questão específica da tecnologia no âmbito das incubadoras.

3.4. E o tecnológico da ITCPs?

Abordar a questão de conhecimento tecnocientífico, no âmbito da extensão universitária requer uma reflexão acerca da tecnologia. Por isso, nesta seção, desenvolveremos a questão tecnológica na atuação das ITCPs a partir do acúmulo dos ESCT. Esse tema, em alguma medida, já é conhecido das incubadoras e reconhecido no âmbito das políticas públicas relacionadas a elas.

Ainda assim, nos parece relevante destacar a importância da tecnologia para as incubadoras e as armadilhas de deixar o tema de lado.

Tendo os ESCT como marco teórico, aprofundaremos a questão proposta a partir do acúmulo existente, tanto político quanto teórico, da tecnologia social (TS). O conceito mais conhecido de TS afirma que ela é compreendida como “produtos, técnicas e metodologias reaplicáveis, desenvolvidos em interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social”⁷⁴. Esta abordagem foi elaborada pela Rede de Tecnologia Social (RTS) que surge de uma articulação entre academia, ONGs e governo em 2005 e tem como mantenedores⁷⁵ a FBB, a Finep, o MCT, o MDS, Petrobrás, SEBRAE, ABONG, ASA e o Forproex entre outros. Esse conceito pode ser entendido como um guarda chuva que engloba uma grande variedade de experiências.

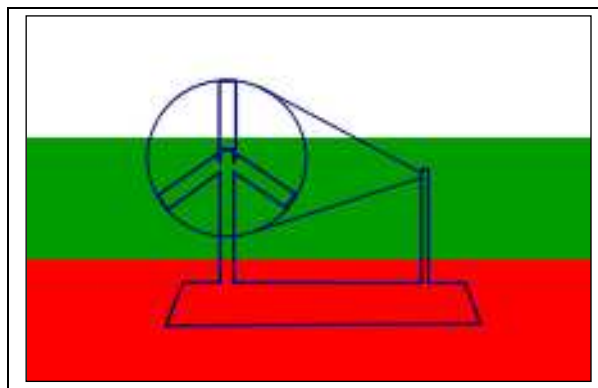
Para além desse conceito, contudo, parece-nos pertinente aprofundar o entendimento sobre tecnologia social por meio de dois caminhos. No primeiro deles, será apresentado brevemente o debate teórico sobre o tema, enquanto no segundo, será abordada a perspectivas dos grupos populares e suas necessidades ou resistência tecnológica.

O debate conceitual sobre tecnologia social é um tema recente para a academia. A ideia de alternativa tecnológica, no entanto, é bem mais antiga. Já com Gandhi, na década de 1920 havia um debate entre a tecnologia tradicional e a tecnologia moderna (GANDHI, 1974; LASSANCE Jr. *et al.*, 2004). A figura 3.2 mostra a bandeira da Índia usada durante o movimento pela independência do país. Nela, está presente uma roca de fiar, símbolo de resistência contra a dominação inglesa.

⁷⁴ Em www.rts.org.br

⁷⁵ Os mantenedores são as organizações que “garante o funcionamento da Rede, disponibilizando recursos para a infra-estrutura, difusão e comunicação, reaplicação, avaliação e/ou desenvolvimento de Tecnologias Sociais” (RTS, 2012).

Figura 3.2 – Bandeira da Índia com o símbolo da roca de fiar



Fonte: Wikipédia, 2012.

Na década de 1970, esse movimento ganha grandes proporções com pesquisas, debates e projetos de intervenção da tecnologia apropriada⁷⁶. Basicamente, a tecnologia apropriada consistia na ideia de os países de capitalismo central (ou países de 1º mundo, na época) desenvolverem tecnologias apropriadas ao contexto dos países de capitalismo periférico (ou países de 3º mundo), tentando resolver problemas básicos da população mais pobre por meio de tecnologias simples, baratas e “acessíveis”. Nessa época muitos bancos de tecnologias apropriadas foram criados dentro do modelo ofertista linear de inovação que abordamos anteriormente. Ainda hoje quando falamos de tecnologia social, a ideia por traz do conceito de tecnologia apropriada aparece.

Somado a esse acúmulo histórico duas dimensões já abordadas nesta tese são importantes para então chegarmos ao conceito de tecnologia social: a neutralidade científica e o determinismo tecnológico. De acordo com a segunda dimensão, o desenvolvimento tecnológico é compreendido como um caminho linear inexorável e a tecnologia como tendo uma lógica autônoma regida pela eficácia e pela eficiência (FEENBERG, 2010). Segundo essa lógica, a última tecnologia desenvolvida seria sempre melhor que a tecnologia anterior.

⁷⁶ Sobre a temática de Tecnologia Apropriada, sua história e conceituação, ver Cruvinel (2001). Ver também o livro clássico de Schumacher (1983) sobre o tema.

A negação dessas duas visões sobre a tecnologia resulta na sua compreensão como construções sociais que incorporam os valores e interesses predominantes no contexto no qual são desenvolvidas. A partir desses pressupostos, Dagnino (2010) propõe uma definição para tecnologia social

ela [a tecnologia social] seria o resultado da ação de um coletivo de produtores sobre um processo de trabalho que, em função de um contexto socioeconômico (que engendra a propriedade coletiva dos meios de produção) e de um acordo social (que legitima o associativismo), os quais ensejam, no ambiente produtivo, um controle (autogestionário) e uma cooperação (de um tipo voluntário e participativo), que permite uma modificação no produto gerado passível de ser apropriada segundo a decisão do coletivo (DAGNINO, 2010, p. 210).

Escolhemos destacar esse conceito, pelo fato de o autor evidenciar o ator, nesse caso um coletivo de produtores, que executa uma ação, uma modificação no processo de trabalho, e que se apropria do excedente gerado por ela. Fica evidente também que o autor entende a tecnologia como uma estratégia rumo a um estilo alternativo de desenvolvimento. No conceito anteriormente apresentado, da RTS, o ator está fora da conceituação, o que reforça a ideia de neutralidade e a sua conseqüente descontextualização da tecnologia como uma construção social.

Para além do debate teórico, consideramos como tecnologia social as soluções que têm surgido a partir das necessidades tecnológicas de grupos populares. Nesse sentido, não se trata de desvalorizar o debate teórico, mas sim de tentar conectá-lo a uma linha de práticas de resistência tecnológica, como a já citada experiência da Índia.

Feenberg (2010) aborda essa questão quando diz que

as pessoas afetadas pelas mudanças tecnológicas, as vezes, protestam ou inovam de maneira a lhes permitirem maior participação e controle democrático no futuro. Onde era possível silenciar toda oposição a projetos técnicos, apelando para o progresso, hoje as comunidades se mobilizam para fazer seus desejos conhecidos (FEENBERG, 2010, p. 64)

A resistência tecnológica pode ser percebida na luta da agricultura familiar na perspectiva de escolherem a maneira como querem plantar, colher e processar os alimentos, colocando a Agroecologia como alternativa à revolução verde⁷⁷. Pode também ser vista na luta de indígenas, quilombolas e ribeirinhos protegendo seus territórios de grandes obras como usinas hidrelétricas. Pode ser vista na luta por moradia aliada à participação na concepção do projeto arquitetônico e na construção em mutirões autogeridos⁷⁸. Pode ser vista na luta dos catadores e cooperativas de triagem de materiais recicláveis de organizar o trabalho a partir da autogestão, modificando as tecnologias existentes, traçando estratégias para ocupar a cadeia da reciclagem⁷⁹ e lutando contra a incineração.

Os exemplos são muitos e abordar o tema da tecnologia social ignorando-os parece um erro que não deve ser cometido. Isso porque, se a tecnologia social parte da superação da tecnologia apropriada, isto é, não entende como adequado que universidades, institutos públicos de pesquisa ou organizações da sociedade civil devam escolher o problema a ser enfrentado e construir soluções tecnológicas de maneira isolada dos usuários-produtores, essas formas de resistências podem ser o ponto de partida para o desenvolvimento de tecnologia social.

Se há grupos na sociedade reivindicando o direito de participar na concepção e *design* de tecnologias que influenciam diretamente as suas vidas, são eles que, em contato com a academia e com financiamento público para o desenvolvimento científico tecnológico específico para essas ações, poderão dar força para a ideia de engajamento tecnológico. Nesse sentido, Feenberg (2010) propõe uma teoria crítica da tecnologia que “abre a possibilidade de pensar em tais escolhas [tecnológicas] e de submetê-las a controles mais democráticos” (FEENBERG 2010, p. 63).

Assim, para além do debate teórico e da descrição das experiências existentes, a tecnologia social retoma a ideia de uma democracia para além da democracia política representativa. Por isso,

77 Ver a Plataforma da Via Campesina para a Agricultura em: <http://www.mst.org.br/Via-Campesina-apresenta-plataforma-para-agricultura>

78 Ver o trabalho do coletivo Usina em <http://www.usinactah.org.br/>

79 Ver Wirth e Fraga (2012).

podemos dizer que tecnologia social hoje se refere a uma resistência tecnológica e a um engajamento para construção de soluções técnicas adequadas (segundo seus próprios critérios) com a participação grupos populares.

Importante destacar que os dois conceitos aqui apresentados de tecnologia social têm como premissa a participação do usuário produtor no desenvolvimento das soluções tecnológicas. Estes são reconhecidos como comunidade ou como coletivo de produtores, respectivamente no conceito da RTS e de Dagnino (2010). No conceito da RTS, no entanto, a participação não é qualificada. Nessa perspectiva, a participação pode ser compreendida, por exemplo, apenas na validação ou na capacitação da solução. Já em Dagnino, por atrelar a ideia de tecnologia social a um projeto de sociedade, a participação fica evidentemente atrelada à propriedade coletiva dos meios de produção e à autogestão.

Por fim, Feenberg adverte que

a tecnologia é uma das maiores fontes de poder nas sociedades modernas. Quando as decisões que afetam nosso dia a dia não são discutidas, a democracia política é inteiramente obscurecida pelo enorme poder exercido pelos senhores dos sistemas técnicos (...). Eles possuem muito mais controle sobre os padrões de crescimento urbano, o desenho das habitações, dos sistemas de transporte, a seleção das inovações, sobre nossa experiência como empregados, pacientes e consumidores do que o conjunto de todas as instituições governamentais da sociedade (FEENBERG, 2010, p.69).

Nesse ponto, os dois caminhos que traçamos (teórico e do ponto de vista das necessidades tecnológicas de grupos populares) se encontram. Ambas as perspectivas apontam para a necessidade de um **engajamento tecnológico**. Trata-se, portanto, de reconhecer a importância da variável tecnológica nas lutas anticapitalistas. Nessa perspectiva, engajamento tecnológico significa uma participação ativa dos atores individuais e coletivos nas questões tecnológicas. O engajamento tecnológico nos leva além da democratização das tecnologias, e propõe a democratização das decisões relativas à ciência e tecnologia.

Complexificar a compreensão da tecnologia para além de um artefato isolado, como um sistema sociotécnico implica a ideia de que ela se relaciona com diversos aspectos da sociedade (ambiente, cultura, política, economia) não apenas gerando efeitos na sociedade, mas também sendo resultado desses aspectos e, por isso, não é possível pensar a tecnologia sem pensar a sociedade na qual está inserida.

Essa questão, quando relacionada com a atuação das incubadoras, ganha contornos específicos. O debate anteriormente apresentado, sobre a inadequação da ideia de transferência de conhecimento, se aproxima da ideia de tecnologia social, uma vez que a mesma também busca superar o caráter ofertista da tecnologia apropriada. Não seria errado considerar, por outro lado, que é bastante provável que a extensão fundamentada na ideia de transferência de conhecimento também parta da ideia de transferência de tecnologia, uma vez que ambos os processos partem da mesma lógica contestada nas seções anteriores.

A negação dessa lógica, para os ambos os processos, pode resultar, no âmbito da extensão, em uma prática dialógica de construção de conhecimento e de luta conjunta com os grupos populares, tornando as incubadoras um espaço potencial de produção de tecnologia social. A universidade a partir da atuação de estudantes e professores passa a ser uma porta aberta para os grupos populares e movimentos sociais para que estes entrem na universidade e evidenciem a ‘delinquência acadêmica’ que nos falava Maurício Tragtenberg e sejam capazes, juntos com a parcela da comunidade acadêmica disposta, a transformar tanto universidade quanto as suas condições de vida e trabalho.

Capítulo 4 – Montando o quebra-cabeça: ciência e tecnologia, extensão e autogestão

“Seres programados para aprender e que necessitam do ‘amanhã’ como o peixe da água, mulheres e homens se tornam seres ‘roubados’ se lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã. Todo amanhã, porém, sobre o que se pensa e para cuja realização se luta implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho da criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização” (FREIRE, 2001, p. 85).

O caminho que trilhamos até aqui nos dá elementos para pensar o futuro. Para além de compreender as incubadoras na trajetória histórica da extensão e criticar a ideia de transferência de conhecimento como fundamento da atuação das mesmas, esta tese se propõe a pensar em alternativas. As reflexões e recomendações que formulamos neste capítulo têm como pressuposto a autocrítica por parte das próprias incubadoras e, conseqüentemente, da própria autora desta tese. Por esse motivo, também, derivam de um entrelaçamento entre os temas da autogestão e da política científica e tecnológica.

Destacamos o caráter endógeno da reflexão proposta. Assim como afirmou Thiollent (2008) se referindo às metodologias de extensão, é prioritário que as incubadoras concentrem seus esforços não apenas em criar espaço para suas ações, mas também em discutir meios de torná-las mais eficazes e de reduzir os riscos de uma ação superficial, criadora de falsas expectativas tanto nas ações junto aos grupos populares, quanto dentro da universidade. Nesse sentido, acreditamos que é necessário que as ITCPs busquem uma visão estratégica de sua função tanto dentro da universidade quanto fora dela, buscando práticas coerentes com essa visão. Não afirmamos que as incubadoras não estão realizando essa avaliação estratégica, mas quando abordamos a relação das incubadoras com as universidades e com os grupos populares ela parece ser ainda necessária.

Engana-se, contudo, aqueles que esperam deste capítulo propostas de atividades, cursos e etc que as incubadoras devem cumprir com intuito de integrar ciência, tecnologia, extensão e autogestão. O que objetivamos com este capítulo é dar elementos para que elas próprias, a partir de suas experiências, possam modificar suas ações. É evidente, no entanto, que este capítulo tem forte

influência da experiência da autora com a ITCP/Unicamp e com as atividades desenvolvidas pelo coletivo de formadores dessa incubadora.

Este capítulo está organizado em quatro seções. A primeira, delas tem como objetivo apontar a especificidade das incubadoras em relação a outros projetos de extensão e explicitar que dela decorre a autogestão como categoria estruturante tanto da utopia de uma sociedade para além do capital quanto dos desafios imediatos com os quais se defrontam as incubadoras. Dessa reflexão decorre que os grupos produtivos populares e autogeridos possam ser considerados como agentes capazes de prover os bens e serviços necessários para o país, em oposição à empresa capitalista. Na segunda seção, buscamos aproximar a atuação das incubadoras com as possibilidades de promover processos de produção de conhecimento e tecnologias coerentes com o projeto da autogestão como alternativa à ideia de transferência de conhecimento. Já na terceira, e decorrente das duas seções anteriores, apresentamos reflexões sobre a possibilidade de ampliar a atuação das incubadoras para além da extensão, modificando ensino e pesquisa.

4.1. A autogestão como projeto de sociedade

Passados mais de dez anos de teoria e prática, muito foi escrito sobre a economia solidária. Mas há também uma percepção de que esta, seguindo o exemplo de termos como desenvolvimento sustentável⁸⁰ ou educação popular⁸¹, tornou-se um grande guarda chuva que acolhe ideias e, principalmente, práticas muito distintas.

Wirth, Fraga e Novaes (2011) exploram a heterogeneidade teórica do campo. Numa tentativa de categorizar as diferenças, são apresentadas três perspectivas da economia solidária. Numa primeira corrente, os seus principais autores apontam para uma complementaridade entre capitalismo e economia solidária. Na segunda, a economia solidária é vista como uma possibilidade de superação gradual do capitalismo. Numa terceira perspectiva, a economia

80 Ver Theis e Meneghel (2006)

81 Ver Efrem Filho (2008).

solidária estaria inscrita na luta histórica dos trabalhadores na qual a autogestão⁸² se apresenta como meio e fim dessa luta. Segundo esta última, a economia solidária realiza “a autogestão possível e tem potencial para contribuir com a autogestão necessária, num contexto de unificação das lutas dos trabalhadores rumo a uma sociedade para além do capital” (WIRTH, FRAGA e NOVAES, 2011, p. 205).

Em consonância com a terceira perspectiva, acreditamos que a economia solidária se apresenta como espaço de reflexão, de luta, de construção de possibilidades no qual a autogestão traz a ‘viabilidade prática’ das utopias. Essa utopia tem sido recorrente nos momentos de ascensão das lutas dos trabalhadores. Na história da extensão ela também esteve presente. Em diversos momentos, ainda que de maneira esporádica, são apresentados relatos da atuação da universidade com cooperativas e grupos produtivos como destacamos no primeiro capítulo.

Contudo, as incubadoras trazem uma novidade em relação a essas experiências que reside na maneira sistemática (em âmbito nacional e enquanto política pública) com que atuam junto com grupos populares que têm como fundamento da organização do trabalho a autogestão.

A autogestão parte da superação da alienação do trabalho, considerando alienação como estranhamento do ser humano em relação ao seu trabalho, em relação à natureza e em relação a si mesmo (MESZAROS, 2006). Essa nos parece ser uma questão central, uma vez que compreendemos o estranhamento do ser humano em relação ao seu trabalho como uma atividade alheia que “não lhe oferece satisfação em si e por si mesma, mas apenas pelo ato de vendê-la em certas condições” (MESZAROS, 2006).

Muitos autores já se ocuparam em caracterizar a condição degradante do trabalho no capitalismo (ANTUNES, 2005; 2009; BRAVERMAN, 1987; HIRATA e SEGNINI, 2007, etc). Esses autores descrevem o trabalho como um processo repetitivo, parcelado, hierárquico, degradante, etc, relatam a morte de cortadores de cana, o suicídio dos executivos franceses, o *karoshi* japonês, as doenças do trabalho, as desigualdades de gênero no mundo do trabalho, etc.

82 Sobre o termo autogestão ver Guillermin e Bourdet (1976). Sobre a aproximação entre economia solidária e autogestão, ver Nascimento (2008), Faria (2005) e Novaes (2011).

Os grupos incubados partem da negação do trabalho alienado que a lógica do capital naturalizou como possibilidade única de organizar a produção e a reprodução da vida. Como argumenta Dagnino (2010), os empreendimentos autogestionários apontam para a possibilidade real da propriedade coletiva dos meios de produção e unem duas funções: a organização para a produção dos meios de vida e a resistência coletiva e política. Eles são o que o autor chama de 'ponta de lança' por questionarem o cerne do sistema capitalista e por representarem uma ameaça, mesmo que latente, ao funcionamento de sua estrutura econômico-produtiva e

por produzirem bens e serviços através de um tipo de organização do processo de trabalho, propriedade dos meios de produção, repartição do excedente gerado, mecanismos de absorção de mão de obra, canais de aquisição de insumos e comercialização dos produtos, etc., distinto daquele das empresas capitalistas (DAGNINO, 2010, p. 275).

Por esse motivo consideramos que os grupos incubados carregam a semente de uma alternativa para além do capital. Destacamos ser essa a principal diferença entre as incubadoras e outros projetos de extensão. É a partir dessa característica que as mesmas, por meio do contato cotidiano com os grupos incubados, podem colocar à prova os conhecimentos produzidos pela universidade e a formação e atuação de seus estudantes e professores a partir de uma perspectiva para além do capital.

Essa perspectiva emerge da evidente insustentabilidade do desenvolvimento capitalista do ponto de vista, principalmente, social. O acirramento da pobreza e da desigualdade, o estágio atual da fome, o *apartheid* social nas cidades e, principalmente, o trabalho alienado quando não o desemprego, são evidências dessa insustentabilidade. Vandana Shiva, intelectual indiana, disse que “foram os métodos de desenvolvimento equivocados que causaram a fome de centenas de milhões de pessoas” (Shiva, 2009, p.25). É nesse sentido que acreditamos que a busca por alternativas precisa partir da ideia de totalidade. É preciso que sejamos capazes de entender a relação existente entre o local e o global e que ambos formam uma unidade contraditória na qual a relação entre pobreza e riqueza, desenvolvimento e subdesenvolvimento, é mais direta do que

pode parecer. Por isso, quando pensamos em alternativas ao atual sistema, o termo desenvolvimento talvez não seja o mais adequado, posto que a ideia de desenvolvimento sempre esteve atrelada aos marcos do capitalismo.

A necessidade de planejamento embutida no termo desenvolvimento, contudo, não deve ser abandonada. Acreditamos que as incubadoras precisam construir uma visão de futuro, resgatando a capacidade de sonhar, pensando quais são os cenários possíveis e qual deles queremos. As técnicas de planejamento foram centrais até meados da década de 1980, mas foram deixadas de lado com a avalanche neoliberal e a ideia de que o mercado seria capaz de resolver os problemas da sociedade. Essa ideia seguiu dominante por algumas décadas. Contudo, a resistência e a negação ao neoliberalismo estão colocadas há algum tempo⁸³.

Mesmo assim, não planejamos a longo prazo, ainda que isso pareça urgente. Paulo Freire falava sobre a necessidade de pensar o que ele chamava de inédito viável. Essa ideia, em alguma medida, permeia esta tese.

Um dos cenários trazidos pela economia solidária é a alternativa de incluir os ‘excluídos’. Diante da constatação que mais de 50% da população trabalha na informalidade, alguns autores defendem a possibilidade de incluir a massa de informais na economia formal (DEDECCA; BALTAR, 1997). Esse caminho não nos parece possível muito menos desejado, como argumentamos no terceiro capítulo por meio da crítica à Teoria do Capital Humano.

Por isso, nosso ponto de partida é o entendimento da economia solidária, ademais da luta diária dos trabalhadores e trabalhadoras pela sobrevivência e de resistência a tudo que lhes é imposto, como uma possibilidade de superação do capitalismo, isto é, como um horizonte de longo prazo, quiçá, um projeto de sociedade.

A ideia de sonho possível não é uma idealização ingênua, mas emerge justamente da reflexão crítica acerca das condições sociais que compreende a realidade como mutável a partir da participação dos sujeitos que a constituem, e são constituídos por ela. Paulo freire dizia que incluir-se na luta por sonhos possíveis implica assumir um duplo compromisso: o compromisso

83 Sobre a resistência ao neoliberalismo na América Latina, ver Quijano (2002).

com a denúncia da realidade excludente e o anúncio de possibilidades e o compromisso com a criação de condições sociais de concretização de tais possibilidades. Essa perspectiva também é apontada por Bernardo (2005) quando afirma que

(...) sem a autogestão das lutas a autogestão da sociedade jamais será possível. Todavia, não se trata de projectar uma utopia num futuro longínquo. Pelo contrário, trata-se de afirmar uma presença imediata, porque qualquer experiência de autogestão constitui, por si só, uma ruptura com as regras do jogo do Estado capitalista. Ao mesmo tempo em que é a condição para generalizar a autogestão, o facto de gerir a própria luta é a demonstração da viabilidade prática das relações sociais anticapitalistas, igualitárias e colectivistas (BERNARDO, 2005, p. 3).

A utopia, portanto, não é uma utopia abstrata, descolada dos seus meios de realização, mas uma utopia concreta inscrita no real. É nessa perspectiva que acreditamos que as incubadoras podem vir a ser um espaço de experimentação da esperança.

A economia solidária trouxe a utopia da Autogestão à tona. Autogestão não apenas como um modo de gestão de uma cooperativa, mas como um projeto de sociedade. Isso porque, a não ser que trabalhadores e trabalhadoras tomem o rumo da história, o que Marx chamou de transcendência positiva do trabalho alienado, essa utopia não poderá ser alcançada. Algumas contribuições podem tornar mais clara a ideia de autogestão enquanto projeto de sociedade. Segundo Tragtenberg (1991)

O controle direto dos meios de produção pelos produtores auto-organizados em comitês de fábrica, comitês interfábricas, federação ou confederação de comitês. Significa a integração do nível econômico com o político através do controle operário da produção e da democracia direta, substituindo, assim, o tecnocrata administrador e o político profissional da democracia representativa (TRAGTENBERG, 1991).

Para Nascimento (2007), o princípio do 'máximo de autogestão' tem como principal desafio a criação de formas diretas de poder popular em vários níveis, associando formas de democracia

interna nos locais de trabalho associadas a novas formas do processo democrático na economia, na educação, na política social e na cultura.

Mészáros retoma a ideia de planejamento a partir de uma democracia substantiva e afirma que

os que desprezam a própria ideia de planejamento, em virtude da implosão soviética, estão muito enganados, pois a sustentabilidade de uma ordem global de reprodução sociometabólica é inconcebível sem um sistema adequado de planejamento, administrado sobre a base de uma democracia substantiva pelos produtores livremente associados (Mészáros, 2004, p.45 *apud* NOVAES, 2011).

Em síntese, a breve aproximação com o tema da economia solidária aqui colocada não tem intuito esgotar o debate sobre suas possibilidades, mas sim apontar que o que ela pode ter de transformador é a capacidade de projetar o futuro sem nos perdermos nas empoeiradas doutrinas de esquerda. Nesse sentido, a economia solidária, por meio de seu principal fundamento, a autogestão, torna possível a atuação das incubadoras a partir da inscrição de um projeto de sociedade na prática cotidiana nas diversas esferas da produção e da reprodução da vida.

Abordamos essas contribuições com o intuito de evidenciar a perspectiva que acreditamos que a economia solidária aponta para construção de possibilidade do trabalho com sentido social, produtor de valores de uso. Contudo, esse desafio não pode ser entendido como um horizonte a ser atingido, como um fim apenas. Ele é também um caminho a ser trilhado rumo a essa sociedade almejada.

Não afirmamos, contudo, que todas as incubadoras atuam nessa perspectiva, mas sim que tanto a economia solidária quanto os grupos incubados possibilitam a autogestão como uma utopia inscrita no real. Por isso, as incubadoras podem vir a ser o espaço da experimentação da esperança, isto é, um espaço de experimentar e criar alternativas concretas para além do capital.

A relação da universidade com os grupos populares, via incubadoras, legitima uma produção que se dá à margem do capital e que tem como cerne, para além da geração de trabalho e renda, a superação do trabalho alienado. Aponta, portanto, para uma alternativa ao trabalho assalariado. A

incubação questiona o processo de acumulação por meio de um questionamento material da lógica do capital. Nesse sentido, se aproxima da contribuição dos ESCT que questionam a ideia de a empresa privada ser o único agente econômico que processa conhecimento para gerar desenvolvimento. Os ESCT, contudo, se mantiveram no campo da crítica teórica. Se somarmos essa crítica à potencial experimentação das incubadoras e dos educadores extensionistas que abordamos no terceiro capítulo, temos uma alternativa concreta para reorientar a universidade em direção às necessidades dos grupos incubados com vistas à superação do capital. Isso implica, necessariamente, a retirada da empresa capitalista do centro do fazer acadêmico e a disputa para inserção dos grupos populares como alternativa viável e pertinente às condições desiguais de nosso país.

4.2. As incubadoras e a produção de ciência e tecnologia

Identificamos nas incubadoras um potencial, uma possibilidade de ser o espaço de experimentação da esperança ao qual nos referimos anteriormente. Contudo, para que esse potencial se concretize, as incubadoras terão que lidar com a ambivalência que carregam atualmente.

Se por um lado, carregam o potencial de legitimar um projeto para além do capital fundado na autogestão e, portanto, na superação do trabalho alienado, por outro, elas têm canalizado a capacidade criativa e de contestação de estudantes e professores em práticas de resignação como a de transferência de conhecimento. Nesse segundo caminho, as incubadoras se limitam a resistir à lógica do capital e não a tentar superá-la. Atuam, portanto, em alguma medida, cooptando as forças transformadoras da universidade e contribuindo para a manutenção da universidade distante das necessidades dos grupos populares.

Como apontamos no segundo capítulo, as incubadoras, de maneira geral, pouco têm avançado na transformação da universidade como um todo e a conexão entre ensino, pesquisa e extensão, a partir das mesmas, ainda é incipiente. Como consequência, é reduzido o número de pesquisas

realizadas e de estudantes formados a partir das práticas das incubadoras se comparado com a universidade de maneira geral.

A superação dessa condição residual para dentro das universidades parece ser consenso entre as incubadoras. Porém, esse desafio ganha contornos específicos quando constatamos que não sabemos fazer ciência e tecnologia para além do capital e que, portanto, a transferência do conhecimento, um conhecimento marcado desde sua concepção pelas prioridades da acumulação capitalista, não é uma estratégia adequada.

Por isso, apontamos como um caminho possível aproveitar o potencial que as incubadoras possibilitam de 'aprender fazendo' para reorientar a universidade a produzir ciência e tecnologia de acordo com os valores e interesses dos grupos incubados e da utopia da autogestão.

Esse desafio, por sua vez, demanda a superação da dicotomia entre os conhecimentos das ciências humanas e os das ciências exatas, o que Snow (1995) chamou de 'as duas culturas'. Esse autor, a partir da constatação da separação, inclusive antagônica, entre as ciências e as humanidades argumentava que ambas eram prejudicadas quando se ignoravam mutuamente.

Se, por um lado, a crítica ao capitalismo e a busca por alternativas pela economia solidária encontraram terreno fértil nas incubadoras, não podemos dizer o mesmo da busca por alternativas no âmbito da produção do qual se ocupam as ciências exatas. O questionamento e a construção de alternativas nesse campo parecem ainda tímidos diante do acúmulo das incubadoras.

A concepção da ciência e da tecnologia como neutras, que trazem apenas efeitos positivos para a sociedade e que se desenvolvem em um caminho linear e inexorável escamoteia a lógica do capital presente nas incubadoras e nos grupos incubados. É a partir dessa constatação que se torna evidente a necessidade de unir os dois tipos de conhecimento (das humanas e das exatas). A incubação necessita da interdisciplinaridade não como uma ideia difusa, mas como o elo entre a realidade, infinitamente complexa, e a universidade, emburrecida por sua segmentação.

Essa segmentação viabiliza e naturaliza a ideia de que a empresa privada é a única que pode processar o conhecimento produzido para viabilizar a produção. Tendo essa ideia como ponto de

partida, tudo que a universidade pode fazer é transferir⁸⁴ um conhecimento já sedimentado sob a lógica do capital, mesmo quando se busca alternativas a esta.

O enfrentamento desses desafios, em uma perspectiva transformadora, tem como alicerce a relação fundamentada na igualdade, ou pelo menos no exame sincero das maneiras pelas quais as desigualdades entre universidade e grupos populares se mantêm com vistas a sua superação. É nesse sentido de espaço de experimentação da esperança que apresentamos algumas possibilidades para a atuação das incubadoras.

Essas possibilidades, como esta tese buscou argumentar, não pode ter como fundamento a ideia de transferência de conhecimento. Não é suficiente, contudo, que a superação dessa ideia se dê apenas no âmbito do discurso.

Se o caminho não é transferir conhecimento e tecnologia, qual poderia ser o caminho? Acreditamos que, em oposição à transferência, a produção de ciência e tecnologia politizada, como falava Oscar Varsavsky, encontra terreno fértil nas incubadoras. Especificamente entre tecnologia e as incubadoras, a relação entre elas é mais do que benéfica, é necessária.

Pensar em tecnologia social sem pensar em projeto de sociedade é se restringir a soluções pontuais e paliativas que não dão respostas para a superação de suas causas. Além disso, buscar soluções tecnocientíficas para necessidades populares sem a efetiva participação do usuário-produtor não irá gerar tecnologias que sejam compatíveis com o engajamento tecnológico anteriormente abordado.

É nesse sentido que as incubadoras são potencialmente importantes para o desenvolvimento da tecnologia social. A economia solidária, por sua vez, se mostra como fundamental para o desenvolvimento da tecnologia social. Em primeiro lugar, a economia solidária evidencia necessidades concretas de desenvolvimento tecnológico para grupos populares (para a agricultura familiar, coleta, triagem e reciclagem de resíduos sólidos, etc). Aliada às demandas concretas, tem-se a autogestão que aponta caminhos (inclusive de método, mas não apenas) para a

⁸⁴ E até sob esta lógica a transferência é questionável.

consolidação de um engajamento sociotécnico. Por fim a autogestão, como utopia, aponta um horizonte de longo prazo, um projeto de sociedade.

Por isso, aliar o desenvolvimento de tecnologia social à autogestão permite não perder o horizonte de uma sociedade para além do capital. É disso que se trata a Economia Solidária, pois, mesmo com suas limitações, ela alimenta a utopia e possibilita pensar o futuro.

O horizonte de longo prazo da autogestão traz à tona a possibilidade dos grupos populares serem responsáveis pela produção, circulação e consumo dos bens e consumos que necessita o país. Do trabalho produtivo e reprodutivo autogerido pelos próprios trabalhadores e trabalhadoras. É a autogestão em todos os âmbitos da vida. E, nesse sentido, a tecnologia social também precisa ser entendida tanto como uma resistência para o agora, mas também como uma utopia: a construção de sistemas sociotécnicos coerentes com um horizonte de longo prazo e não apenas de artefatos isolados.

Por outro lado, para a autogestão se tornar viável enquanto projeto de sociedade ela precisará da tecnologia social, ela precisará de conhecimento e tecnologias adequadas a ela. Mas o que isso significa? Significa tecnologias que sejam condizentes com a autogestão. Em especial, a autogestão enquanto modelo de sociedade depende fortemente de tecnologias que não mantenham as estruturas hierárquicas na sociedade. A superação do trabalho alienado demanda uma tecnologia que não seja hierárquica, alienante, nem que segmente o trabalho e que não possibilite a compreensão do trabalhador sobre seu trabalho; demanda uma tecnologia que possibilite o controle e trabalho coletivo, que seja ambientalmente sustentável, que tenha em conta o respeito à saúde do trabalhador, que promova relações igualitárias de gênero, etc.

O que alguns autores (NOVAES, 2007; DAGNINO, 2010; NEDER, 2011; FEENBERG, 2010) têm colocado é que essa preocupação ainda não é prioritária para a economia solidária e nem para outros movimentos de resistência e setores da esquerda. Esses mesmos autores trazem questionamentos sobre a necessidade de pensar para além da apropriação dos meios de produção. Nesse sentido, evidenciam a necessidade de uma nova plataforma cognitiva para uma nova plataforma civilizacional.

Essa nova plataforma cognitiva, no entanto, não pode partir do zero. Na maioria das vezes, as tecnologias disponíveis não são compatíveis com a autogestão (e isso é bastante evidente no trabalho das incubadoras com grupos populares). No entanto, mesmo não sendo compatível, é preciso haver um processo de adequação dessas tecnologias processo ao qual já nos referimos de Adequação Sociotécnica.

A maioria das pessoas que pensam uma sociedade mais justa, não se questiona sobre a necessidade de repensar a ciência e a tecnologia. De maneira geral, como abordamos em diversos momentos desta tese, a ideia de que mais ciência seria sempre algo positivo e que geraria benefícios para a sociedade é predominante. A partir dessa visão, seria necessário apenas reivindicar maior investimento em ciência e tecnologia e ampliação do acesso a tecnologias existentes para os excluídos (e aqui estão os grupos populares). Na economia solidária essa visão se coloca com frequência na reivindicação de tecnologias mais modernas e eficientes. Reafirmamos nossa discordância com essa ideia e apontamos para a necessidade da democratização das decisões sobre o desenvolvimento da tecnociência.

Concretamente, a reivindicação de democratização no desenvolvimento tecnocientífico, pode encontrar nas incubadoras a possibilidade de se tornar viável. Estas seriam atores de articulação entre as necessidades dos grupos incubados e a capacidade da universidade em produzir conhecimento e formar pessoas. Dessa articulação, em um primeiro momento, surgiriam soluções tecnológicas e profissionais capacitados para a mediação de processos coletivos de desenvolvimento de tecnologia social.

Em um segundo momento, no entanto, será necessário superar essa ação pontual e, de certa maneira, desorganizada de conceber soluções tecnológicas para os grupos incubados. A universidade terá, então, a responsabilidade de prospectar, junto com os movimentos sociais problemas tecnoprodutivos ou oportunidades econômico-produtivas. São alternativas que vão além da lógica do desespero de 'fazer o empreendimento dar certo' e que, por isso, têm a autogestão como regra e não exceção. São alternativas nas quais grupos populares, em detrimento das empresas, serão responsáveis por explorar as necessidades de produção e reprodução da vida e oferecer bens e serviços para a sociedade.

Embora possamos reconhecer a importância da ITCs enquanto possibilidade de praticar a utopia e, por isso, de aprender fazendo de maneira coerente com a mesma, é preciso reconhecer que essas experiências não são suficientes para o tamanho do desafio colocado. E cabe à universidade e aos movimentos sociais buscarem alternativas que sirvam como alicerce para uma sociedade para além do capital.

Retomando o debate da tecnologia social e suas possibilidades, apontamos também duas propostas relacionadas a esse tema: a disputa da Política Científica e Tecnológica e a formação de estudantes nas áreas das exatas.

Para o desafio de fortalecimento da economia solidária enquanto prática da autogestão e da tecnologia social enquanto busca por sistemas sociotécnicos coerentes com esse projeto de sociedade, a universidade não pode ser aquela que apenas analisa a sociedade, mas sim aquela que também atua junto com as iniciativas populares. Desse compromisso surgem experiências conectadas de tecnologia social e de economia solidária. Por enquanto, são experiências pontuais e paliativas, embora urgentes. A urgência, no entanto, não pode levar a possibilidades pouco ambiciosas. É dela que emerge a utopia de uma política científica e tecnológica subjugada às necessidades populares.

Destacamos, nessa perspectiva, a necessidade de uma reorientação da Política Científica e Tecnológica (PCT) que dê suporte para essas experiências. A crítica à desfuncionalidade da PCT brasileira tem sido feita por autores latinoamericanos desde a década de 1970 preocupados com a PCT e a nossa condição periférica, como abordamos no terceiro capítulo. Ainda hoje, há aqueles que acreditam que a atual PCT pode conduzir o país ao desenvolvimento social e à diminuição das desigualdades. No entanto, em um movimento recente da PCT brasileira, a temática de ciência e tecnologia para o desenvolvimento social foi incluída na agenda dos principais atores públicos envolvidos com o tema.

Existe hoje uma Secretaria Nacional de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Social (SECIS) e algumas ações da Financiadora de Estudos e Projeto (Finep) e outros órgãos federais para o desenvolvimento de tecnologia social. Fonseca (2010) apresenta um estudo sobre a Política de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Social entre 2003 e 2008 e destaca que

a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação Tecnologia é dividida em quatro eixos e o quarto é Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Social.

Dagnino e Bagattolli (2010) sobre essas ações, afirmam que

a inserção da temática C&T para o Desenvolvimento Social entre as quatro prioridades estratégicas do Programa de Aceleração do Crescimento (...) é um indicativo da crescente consciência que possui a comunidade de pesquisa e os demais envolvidos com a Política de CT&I acerca da necessidade de torná-la mais coerente com o esforço que realiza o país de promover o atendimento às demandas sociais (DAGNINO; BAGATTOLLI, 2010, p. 285).

No entanto, esse esforço parece ainda não ser suficiente. É importante ressaltar, nesse sentido, que, comparado com o orçamento geral para ciência e tecnologia, o gasto público com ciência e tecnologia para o desenvolvimento social, isto é, com temas relacionados à tecnologia social, é de apenas 3% (FONSECA, 2010).

Fonseca (2010) reafirma a necessidade de uma mudança profunda na PCT e argumenta que para promover mudanças efetivas é preciso alterar o processo de elaboração (formulação, implementação e avaliação) de políticas nos seus elementos centrais. Por outro lado, aponta que essa mudança não parece ser um ‘jogo ganho’ uma vez que

dentro do jogo social de disputas, inclusive pelo domínio sobre o Estado, nenhum grupo social irá produzir políticas para toda a sociedade. Aqueles atores com mais força terão maior capacidade de conduzir a formação da agenda decisória a seu favor. O específico na PCT é que ela é elaborada sob domínio do modelo cognitivo do mesmo grupo social que irá se beneficiar da política, a comunidade de pesquisa. No entanto, a inversão da lógica da PCT não se dará primeiro pelo convencimento da comunidade científica, mas sim pela inserção de novos atores na construção da agenda, tornando-a mais democrática (FONSECA, 2010, p. 211).

O argumento do autor aponta para um desafio para as incubadoras. A seguir apresentaremos de maneira sintética, algumas propostas para a atuação das incubadoras em diferentes temas. Inicialmente, apresentaremos propostas em relação à PCT.

1) A disputa da PCT brasileira: trata-se de evidenciar as necessidades tecnológicas e reivindicar recursos (financeiros, humanos, materiais) para viabilizar processos de AST com e para os grupos populares. Nessa perspectiva, tanto formadores das incubadoras quanto trabalhadores dos grupos incubados poderiam se tornar atores dessa política reivindicando sua agenda e recursos.

2) Mudança do modelo cognitivo da PCT: dessa luta mais imediata e urgente, decorre também (não temporalmente) a necessidade de conceber a PCT a partir de outros critérios. Nesse sentido, os ESCT e a Análise de Política trazem a contribuição teórico-metodológica necessária. Por outro lado, as incubadoras potencialmente formam profissionais capazes de atuar em uma perspectiva coerente de uma PCT subjugada às necessidades populares.

Retomando o debate sobre a tecnologia social a partir da perspectiva do ensino, acreditamos que seu desenvolvimento depende de engenheiros, tecnólogos e arquitetos capazes de compreender as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. No entanto, a formação desses profissionais é focada no trabalho e no desenvolvimento de tecnologias para e com as empresas multinacionais e não para (e com) grupos populares.

O debate sobre a formação do desses profissionais tem se dado principalmente em relação ao anacronismo/inadequação do currículo das diversas modalidades de engenharia e, frequentemente, a solução encontrada é a adição de conteúdos humanísticos ao currículo para uma atuação ética.

A grande maioria das críticas à formação do engenheiro sugere adição de conteúdos e/ou disciplinas com formatos alternativos (participativas, integradoras), mas não questionam pontos característicos da forma de ensinar engenharia. Até que ponto essa maneira de ensinar, de organizar os conteúdos, de uma forma muito sutil, quase subliminar, não está passando para os estudantes uma visão segmentada, autoritária e elitista?

Até que ponto, a velha e mal discutida separação entre as ciências humanas e exatas não legitima a ideia de que a realidade pode ser fragmentada. A ideia de partir de um conhecimento técnico geral, abstrato, que serviria para qualquer atuação, parece estar baseada em uma supervalorização da própria engenharia em relação às outras atividades técnicas que não passaram pelo “pedágio” dos primeiros anos de engenharia. O engenheiro é um profissional que trabalha essencialmente com a prática, mas, diferentemente de um trabalhador de chão de fábrica ou de um técnico, possui uma carga teórica que o diferencia e o qualifica. Sua atividade, a atividade tecnológica, é diferente da atividade artesanal por ter uma carga teórica, uma carga científica, que precede a prática. Ensinar adotando a separação entre teoria e prática passa a ser então um modo de buscar essa diferenciação do saber empírico em relação ao saber científico. Além disso, a ideia de que existe um núcleo científico-teórico comum, universal, que serviria a um grande número de aplicações reforça o tecnicismo dos cursos de engenharia.

Essas questões evidenciam um segundo desafio:

- 1) Formar engenheiros⁸⁵, técnicos e arquitetos dentro da racionalidade sociotécnica e que, com isso, compreendam a necessidade do diálogo com diferentes grupos sociais e, em especial, com trabalhadores e trabalhadoras, para a construção de soluções tecnológicas para grupos populares.
- 2) Essa formação depende de metodologias alternativas às convencionais: nesse caso, os estágios de vivência e os mutirões, isto é, o sentido prático que carregam esses cursos precisa ser privilegiado. Por isso, apenas a formação dentro das humanidades não é suficiente e, portanto, será necessário incentivar trabalhos não apenas reflexivos, mas também que resultem em uma melhora para os trabalhadores dos grupos incubados. Uma sugestão para essas atividades é a organização dessas formações a partir do trabalho de incubação e das necessidades dos grupos incubados. Aqui, mas uma vez a pesquisa-ação pode se mostrar pertinente.

85 Sobre a atuação de engenheiros com grupos populares, ver Fraga, Vasconcellos e Silveira (2011).

4.3. Repensando a pesquisa e o ensino

Neste capítulo abordaremos brevemente algumas das possibilidades para as ITCPs e para a extensão de maneira geral, a partir das reflexões feitas nos capítulos anteriores. Essas possibilidades têm como ponto de partida a necessidade de superação da relação de tutela existente entre universidade e grupos incubados presente em toda história da extensão. Buscamos chamar atenção nesta tese para um tipo de tutela específico e as vezes muito sutil via conhecimento tecnocientífico.

Negamos estrategicamente esta visão e nos ocupamos de refletir de que maneira a universidade pode superar essa relação de tutela. Partimos, portanto, de uma autocrítica ao propor que a universidade busque maneiras de apoiar os trabalhadores e trabalhadoras em suas lutas.

Mesmo com vistas a uma ampliação da ação da universidade, as propostas que seguem se preocupam, essencialmente, com as funções básicas da universidade: produzir conhecimento e formar pessoas. A seguir buscamos esclarecer de que maneira essa luta mais ampla e as funções da universidade podem, e devem, se conectar.

4.3.1. Pesquisa

Diante das críticas feitas nesta tese, da insistência de negar a neutralidade do conhecimento tecnocientífico e de refutar a ideia de transferência, acreditamos que a proposta de Adequação Sociotécnica⁸⁶ (AST) é um caminho que merece ser explorado.

Segundo Dagnino (2012), a AST supõe a desconstrução e reconstrução da tecnociência capitalista; a sua descontaminação dos valores e interesses nela internalizados pela lógica do capital e sua recontaminação com os da Economia Solidária. Esse processo implica adequar a ciência e a tecnologia convencional “adotando critérios suplementares aos técnico-econômicos

86 Sobre a Adequação Sociotécnica ver Dagnino (2002, 2010, 2012), Dagnino, Brandão e Novaes (2004).

usuais e aplicando-os a processos de produção de bens e serviços em empreendimentos solidários visando otimizar suas implicações sociais, econômicas e ambientais” (DAGNINO, 2012, p. 4).

O autor explica que a AST pode ser compreendida como o processo “inverso” ao da construção sociotécnica, no qual a tecnociência tem suas características modificadas em função dos interesses de grupos sociais relevantes distintos daqueles que o originaram até chegar a uma nova situação de “estabilização” e “fechamento”. Negando a racionalidade da ‘eficiência’ atribuída à técnica atual, a AST pressupõe, inclusive, o reprojetamento da tecnociência mediante critérios como a participação democrática no processo de trabalho, ecológicos, de saúde dos trabalhadores e consumidores.

Nesse sentido, Dagnino (2010) aponta a necessidade de que o potencial de geração de conhecimento da universidade seja orientado por interesses e valores compatíveis com a economia solidária. Essa proposta parte da constatação de que a universidade está mais orientada para a produção do conhecimento científico e tecnológico requerido pelas grandes empresas do que para aquele que a sociedade demanda, principalmente, os setores de menor renda (DAGNINO, 2002). Portanto, a universidade deveria promover uma maior reflexão acerca das iniciativas populares e fazer com que suas necessidades ocupem um espaço no debate acadêmico e na sua agenda de pesquisa.

A partir dessa perspectiva, as incubadoras deveriam também ampliar a atuação extensionista por meio da disputa da agenda de pesquisa nas IES, através do mapeamento e priorização das necessidades tecnocientífica dos grupos incubados.

O autor argumenta, partindo da oposição entre lógica do capital e lógica solidária, que a universidade tem como cenário tendencial o foco na tríade o capitalismo, a empresa e o desenvolvimento da tecnologia convencional, mas que, de maneira simétrica, poderia ter como cenário normativo a economia solidária, os empreendimentos solidários e o desenvolvimento de tecnologia social.

Entre essas duas possibilidades, no entanto, haveria uma terceira que seria a “lógica do desespero” que como tendência geral se manifesta no fato de os EES produzirem produtos

semelhantes e não conformarem cadeias produtivas, resultando uma situação de “funcionalidade subordinada” dos mesmos em relação às empresas. Segundo essa lógica, os excluídos na sua busca desesperada pela sobrevivência, “buscam alguma coisa que não seja propriedade privada e que seja passível de ser apropriada por eles para transformá-la em algum dinheiro” (DAGNINO, 2012, p. 38). As incubadoras, agindo também segundo esta lógica, tendem a proceder no nível de suas particulares atividades de incubação, ou seja, identificar um grupo de pessoas excluídas e buscar soluções pontuais para seus problemas.

Como alternativa a essa lógica, o autor propõe que as incubadoras devem ir além do “observável” e prospectar, no tecido econômico produtivo, problemas e soluções que se cruzem e que possam ser utilizados por grupos populares. Nessa perspectiva, seria necessário ir além de identificar e tentar resolver problemas no âmbito de grupos populares já “mapeados” ou do potencial de contribuição para a geração de alternativas tecnocientíficas nas universidades e das possibilidades de casamento entre a “oferta” e a “demanda” de conhecimento.

Assim, segundo a lógica solidária, as incubadoras deveriam

orientar, no nível “micro”, de cada empreendimento solidário existente ou a ser criado, quanto à identificação/seleção de oportunidades de geração de trabalho e renda. O que demanda uma perspectiva metodológica de tipo “macro”, centrada num conjunto de procedimentos que tem como ponto de partida o escrutínio – ou *screening* - do tecido produtivo (nacional, regional ou local) em busca de oportunidades (algo assim como o que no ambiente privado se denomina “nichos de mercado”) passíveis de serem aproveitadas por empreendimentos solidários (DAGNINO, 2012, p. 41).

Acreditamos que a reorientação proposta pelo autor aponta para a indissociabilidade entre pesquisa e extensão, mas não como um dever ser retórico e, muitas vezes, vazio. Isto porque, esta parece ir além das críticas de que a extensão serve apenas para conter as forças transformadoras da universidade, uma vez que reconhece como insubstituível a relação direta com os grupos populares. O autor vê inclusive nessa relação, uma condição necessária para que a reorientação da agenda de pesquisa seja possível.

O que temos observado é que, estando em contato com os grupos populares, os estudantes, pesquisadores e professores das incubadoras, especialmente das áreas das ciências exatas, mas não apenas, têm se dado conta da inadequação do conhecimento que é produzido e ensinado na universidade. Diante do incômodo gerado por este fato, há dois caminhos possíveis: negar a universidade como espaço de militância ou se engajar na sua transformação. Aqueles que estão dispostos a reorientar suas práticas universitárias, sem abandonar o trabalho de educação popular que pressupõe a extensão, encontram enorme resistência por parte da própria universidade. Defrontam-se também, com o pouco acúmulo teórico metodológico necessário. Autores como Orlando Fals Borda são quase que completamente ignorados pela academia.

Michel Thiollent é um dos que têm reafirmado a necessidade de retomar o acúmulo metodológico existente e unir a pesquisa-ação à extensão. Esse acúmulo tem se mostrado de extrema importância para a atuação das incubadoras. Isso porque, não nos parece suficiente declarar que a ciência e a tecnologia não são neutras. Essa assertiva, muitas vezes, gera mais crise do que ações planejadas. Por isso, destacamos a necessidade de conceber alternativas para viabilizar os grupos populares não apenas no plano cognitivo e das políticas públicas. A construção desse caminho pressupõe um equilíbrio entre soluções imediatas para melhoria das condições de vida e de trabalho dos grupos incubados e uma estratégia de longo prazo para superação das condições de opressão e exploração a qual estão submetidos.

No âmbito micro, das incubadoras, essa tarefa demanda metodologias que sejam capazes de combinar curto, médio e longo prazo com formas coletivas e autogeridas de pensar o futuro junto com os grupos populares. A pesquisa-ação, nesse sentido, parece ser essencial.

Da ligação entre pesquisa e extensão, surge a figura do pesquisador-extensionista, geralmente, mas não exclusivamente, estudantes de pós-graduação, que permanecem nas incubadoras e passam, além de fazer extensão, sistematizar as reflexões acerca do processo de incubação, dos limites e possibilidades dos grupos incubados e da relação da universidade com esses temas. Os pesquisadores-extensionistas têm produzido teses e dissertações que são resultado, ainda que de maneira dispersa e pontual, da disputa da agenda de pesquisa da universidade. São pesquisadores formados na prática de educação popular e contaminados por formas democráticas do fazer

acadêmico, quando não forjados profissionalmente sob a lógica da autogestão. Geralmente, são vistos como quadros qualificados e futuros gestores públicos, mas possuem características particulares que parecem não terem sido compreendidas como tal. São profissionais que carregam, a nosso ver, a possibilidade de fazer ciência (e tecnologia) politizada, como propunha Varsavsky, a partir das incubadoras.

O reconhecimento dos pesquisadores-extensionistas como tal abre uma gama de possibilidades para a sua atuação. Seja por meio da sua inclusão nos quadros das universidades enquanto profissional da extensão, mas que por estar inserido na universidade é também pesquisador, seja pela percepção dos gestores públicos da necessidade de financiar a atuação desses profissionais diretamente ligados às incubadoras.

Para a universidade, a ampliação da ação da incubadora, envolvendo pesquisadores, laboratórios de pesquisa e metodologias participativas, implica a reformulação das prioridades da universidade e, portanto, na capacidade de as incubadoras, junto com os grupos incubados, formularem novos problemas a serem pesquisados.

Resumindo as propostas relacionadas à pesquisa, acreditamos que as incubadoras poderiam privilegiar seguintes ações:

- 1) Busca de soluções para as necessidades científicas e tecnológicas dos grupos incubados: isso se daria a partir de um olhar atento para a produção do empreendimento, considerando como parte das atividades de incubação o diagnóstico dos processos produtivos, a priorização dos problemas a serem enfrentados e a elaboração de projetos para viabilizar a solução desses problemas. Todas essas etapas, não é preciso dizer, contariam com a ativa participação dos trabalhadores e trabalhadoras. Metodologicamente, os acadêmicos devem se ocupar em levantar a maior quantidade possível de informações sobre a questão e, por meio de oficinas e atividades participativas, socializar essas informações com os grupos populares e propiciar processos de adequação sociotécnica.

- 2) Criação de espaços nos quais os saberes populares possam se expressar: essa tarefa, já evidenciada pelos educadores populares (como Pedro Benjamin Garcia, Orlando Fals Borda e

Paulo Freire) consiste em inverter a lógica da transferência de conhecimento. Se partimos do pressuposto que os trabalhadores e trabalhadoras também possuem saberes úteis para a gestão dos empreendimentos e das suas vidas, é necessário criar espaços para que esses saberes se expressem. Esse processo pode se dar de diversas maneiras: na incubação, na organização de eventos, seminários e cursos nos quais os trabalhadores tenham voz e na realização de vivências de acadêmicos nos espaços de trabalho e moradia dos trabalhadores (a exemplo do Estágio Interdisciplinar de Vivência realizado em conjunto por universidades e MST). Aqui duas ressalvas são necessárias: a primeira é que, na maioria das vezes, a despeito do saber as vezes pouco sistematizado dos trabalhadores e trabalhadoras dos grupos incubados, os movimentos sociais correspondentes (MNCR, MST, movimento de luta por moradia, movimento de mulheres, movimento negro, etc) têm debate aprofundado sobre a questão tecnocientífica e o papel da universidade. Cabe a incubadora também estudar esse debate e propiciar o encontro dos trabalhadores com esses movimentos. O exemplo mais evidente atualmente é o sistema de catador para catador do MNCR e suas reivindicações de disputa da cadeia produtiva dos recicláveis e equipamentos adequados (carrinhos, mesas, prensas, etc) para o exercício de suas funções. A segunda ressalva é que nem sempre o formato acadêmico convencional serve para essa tarefa. Muitas vezes o papel das incubadoras é a de inventar formatos totalmente novos para propiciar o diálogo entre grupos populares, movimentos sociais e universidade.

3) Pesquisadores-extensionistas: considerar a existência e as especificidades do trabalho (e da potencial contribuição) dos pesquisadores-extensionistas nas incubadoras. Nesse sentido, a incubadora poderia conceber, estrategicamente, a atuação desses profissionais não apenas na execução da proposta anterior, mas também na prospecção de possibilidades de longo prazo. Importante ressaltar que também estes profissionais deveriam estar imersos no processo de incubação e em contato com os movimentos sociais.

4) Pesquisa-ação: a concretização de projetos de pesquisa que tenham como fundamento a pesquisa-ação tem se mostrado mais complexa do que o esperado. Se faz necessário não apenas o diálogo com os grupos incubados, mas também com professores orientadores (que nem sempre fazem parte das incubadoras), equipe de incubação e outras instâncias da incubadora. Por isso,

seria pertinente pensar esses projetos não como atividades quase acidentais dentro das incubadoras (que dependem mais do empenho e vontade do pesquisador), mas como ações globalmente inseridas nas incubadoras, com espaço de discussão (planejamento e avaliação) das pesquisas e de estudo e construção de metodologias adequadas a essas pesquisas. Por fim, quando essas pesquisas resultam em melhorias concretas da produção (como é de se esperar da pesquisa-ação), é necessário prever inicialmente um orçamento para execução do projeto e a parceria com institutos públicos de pesquisa, grupos de pesquisa da área ou coletivos de profissionais como a já citada Usina.

4.3.2. Ensino

Essas recomendações implicam concomitantemente a necessidade de repensar o ensino. Estamos de acordo com Maciel (2010) quando o mesmo afirma que é por meio da extensão que o estudante poderá se questionar a quem serve o ensino e pesquisa que produz e que poderá redirecionar o foco de sua formação. Dessa atuação surgem perguntas como “Deverei, como arquiteto, pensar a arquitetura de condomínios de luxo ou de bairros populares? Pesquisarei, como nutricionista, tecnologias de combate à obesidade da elite ou uma política de segurança alimentar?” (MACIEL, 2010, p. 2).

Essa reconfiguração do ensino, porém, não depende apenas da vontade dos estudantes. E nisso a literatura sobre extensão parece não ter se atentado. Para o desafio que temos, não basta que o estudante seja capaz de formular as questões colocadas anteriormente. Muitas vezes, inclusive, o aluno já chega à universidade com valores sociais e individuais contrários aos predominantes na universidade. O processo pelo qual passam, mesmo em contato com a extensão, é o que podemos chamar de uma lavagem cerebral que tem como ponto de partida a neutralidade tecnocientífica e o pensamento único da empresa como *locus* de atuação.

Os cursos de graduação, aos quais os estudantes dedicam o maior parte de seu tempo nas universidades legitimam insistentemente a superioridade do conhecimento tecnocientífico, ignorando, inclusive, que homens e mulheres sempre construíram suas casas, plantaram,

colheram e processaram seus alimentos, cuidaram de sua saúde a despeito do desenvolvimento científico e tecnológico. Ignorar a história dos campos disciplinares induz os estudantes a pensarem que seus cursos de graduação tiveram início na academia e não na realidade. Os cursos também isolam os problemas concretos da população em nome da 'boa' ciência e do método científico.

Na queda de braço entre extensão e ensino, a extensão não é capaz de desviar a rota da universidade e, na grande maioria dos casos, forma profissionais éticos, mas incapazes de perceber que sua atuação fundada na autoridade tecnocientífica é em si contrária aos seus desejos de transformação da sociedade.

Robert Paul Wolff, escrevendo a partir da reflexão sobre que posição tomar diante da ocupação pelos estudantes da universidade que lecionava filosofia, em 1968 nos EUA, relata a crítica radical que os mesmos faziam à universidade, em comparação com outras visões como a 'universidade como templo do saber', a 'universidade como campo de treinamento para profissões liberais' e a 'universidade como agência de prestação de serviço'. A visão dos estudantes, intitulada de a 'universidade como linha de montagem para o homem do sistema', tem como ponto de partida o descontentamento dos mesmos com a educação que lhes é oferecida. Afirmam os estudantes que o produto da universidade é o homem do sistema e os clientes são as grandes corporações, agências governamentais e a própria universidade cujas atividades destrutivas e antissociais requerem oferta sempre crescente de trabalhadores leais e não questionadores. O homem do sistema é um trabalhador altamente produtivo, mas muito caro pra ser produzido. Ainda segundo o Wolff (1993), a “instituição acadêmica se defende dessas acusações insistindo que não toma posição nas questões de guerra e de paz, capitalismo ou socialismo. Como cenário para investigação e para o debate, ela se mantém estritamente neutra em relação a valores” (WOLFF, 1993).

A graduação, argumenta Wolff (1993), deveria servir não só para o estudante escolher “uma carreira, um emprego, um papel ocupacional, mas também um estilo de vida, um conjunto de valores que pode servir como sua autoimagem ideal e em direção ao qual ela pode crescer através

do empenho de suas energias” (WOLFF, 1993, p. 42). Para o autor, não há crise de identidade para alguém que não tenha tido liberdade de escolher uma identidade.

Nesse ponto, se faz necessário retomar a experiência do movimento reformista de Córdoba como origem da extensão. Tendo os estudantes no centro do processo de questionamento da universidade, este é (ou deveria ser) inspiração e referência para a extensão não apenas por suas reivindicações, como destacamos no primeiro capítulo, mas por ter como porto de partida os estudantes não como um vir a ser, mas como partícipes da concepção de universidade. Os estudantes, atualmente, são tidos como seres em formação, atores passivos do mesmo processo de transferência de conhecimento que criticamos no terceiro capítulo.

Nunca é pouco reafirmar que os estudantes são também sujeitos políticos com capacidade para conceber alternativas segundo uma lógica para além do capital. Assim como os trabalhadores, necessitam de espaços para expressar seus saberes e construir possibilidades para a universidade e para a sociedade. Novamente, as incubadoras, tendo como fundamento a busca por práticas mais democráticas e, quiçá, autogestionárias, podem vir a ser esse espaço.

Mas a reorientação dos currículos⁸⁷ de graduação também é um tema com muitas facetas. A experiência que as incubadoras possuem, mais como exceção do que como regra, de criar disciplinas isoladas parece ser limitada. Uma disciplina inserida em um currículo convencional tem poucos efeitos, uma vez que não é suficiente para trazer uma modificação concreta na formação dos estudantes. Ainda assim, é um caminho para acumular forças, mas não pode ser um fim em si. Essas experiências têm como cerne possuir a realidade como referência do fazer pedagógico.

Um caminho que julgamos estratégico é a disputa pela concepção dos currículos, em especial, através da lei (Item 23 da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001) que prevê que ao menos 10% dos créditos curriculares deveriam ser destinados para a atuação em práticas extensionistas. Maciel (2010), no entanto, afirma que a

87 Sobre o debate acerca das relações entre ciência, tecnologia e sociedade e o currículo dos cursos de graduação em engenharia, ver Fraga (2007)

o marco legal-normativo produziu as condições suficientes para engajar socialmente a universidade, transformando a extensão em um verdadeiro centro inovador pedagógico. No entanto, tal dispositivo virou letra morta – os conselhos universitários, no alto de sua autonomia, viraram as costas para a população e os legisladores. Ocorre que a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 53, estabelece que compete às universidades, no exercício de sua autonomia, fixar os currículos de seus cursos e programas (MACIEL, 2010, p. 22).

O que torna o caminho, evidentemente, ainda mais tortuoso. Ainda assim, acreditamos que a reorientação do ensino e pesquisa a partir dos pontos aqui colocados são lutas possíveis, mas do que isso, lutas necessárias.

Resumindo as propostas relativas ao ensino:

- 1) Disputa dos currículos de graduação tendo como finalidade introduzir os temas abordados pelas incubadoras de maneira permanente. Alguns exemplos: conceito e história da extensão, as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, autogestão e economia solidária, relações de gênero, tecnologia social, cadeia produtiva da reciclagem, agricultura familiar, Agroecologia, etc.
- 2) Aumento da quantidade de créditos obrigatórios para a extensão, com o objetivo de chegar aos 10% previstos em lei.
- 3) Criação de cursos (extensão, especialização) e disciplinas (graduação e pós-graduação) a partir dos temas abordados pelas incubadoras multiplicando as ações de formação que as incubadoras já realizam.
- 4) Realização de estágios de vivência: os estágios de vivência propostos para a pesquisa são também uma poderosa ferramenta para o ensino. Nesses espaços, assim como na incubação, é onde os trabalhadores e trabalhadoras ensinam no seu tempo e na sua linguagem. Eles são importantes pelo choque de realidade causado nos estudantes, mas principalmente pela possível constatação dos mesmos que os trabalhadores são pessoas capazes de gerir suas vidas. Nesses espaços se tornam mais evidentes os valores (relação com a terra, com a família, com a alimentação, saúde, relações de gênero, etc) e os saberes dos trabalhadores.

5) Retomada do Manifesto de Córdoba: como inspiração histórica, este manifesto nos leva a compreender os estudantes como sujeitos da história e, portanto, capazes não apenas de executar projetos, mas também de concebê-los. O manifesto, nesse sentido, nos leva reforçar a necessidade de criar espaços de democracia na extensão, no ensino e na pesquisa. Especificamente nas incubadoras, a autogestão interna tem propiciado a formação dos estudantes não apenas em conteúdos e metodologias, mas também no exercício da democracia.

Uma última proposta que gostaríamos de apresentar que, em alguma medida, une as propostas relacionadas ao ensino e à pesquisa é a apresentada por Dagnino (2011). O autor afirma que é necessário criar mecanismos institucionais que permitam fixar nos grupos populares, com a intermediação das ITCPs, professores, pesquisadores, doutores, mestres, graduados e estudantes de pós-graduação e graduação, mediante a sua remuneração com fundos públicos, tal como já ocorre no caso das empresas. Estamos de acordo quando este afirma que esses profissionais, ao participar no dia-a-dia desses empreendimentos passariam a ter que colocar seu potencial a serviço dos objetivos, interesses e valores dos grupos populares aumentando sua capacidade de desenvolver-se de forma econômica, cultural e ambientalmente sustentável.

Enfim, as propostas aqui apresentadas buscam evidenciar a necessidade de combinar ações que tornem a atuação das incubadoras, naquilo que já realizam, mais eficaz com ações que possibilitem às incubadoras pensar de maneira mais global em relação à universidade e, especificamente, à política de ciência e tecnologia.

5. Considerações finais

O caminho que trilhamos até agora teve como objetivo juntar as peças de um quebra-cabeça que nos pareciam estar desconectadas. O esforço que fizemos de contextualizar as incubadoras a partir da história da extensão e da história do seu surgimento tem como finalidade aproveitar o acúmulo existente sobre esses temas para pensar os limites e as possibilidades de uma reorientação da universidade.

Porque atrelamos essa reorientação à superação do capitalismo, precisamos ser capazes de pensar o futuro a partir de uma lógica que não seja a lógica do capital. Esse talvez seja um dos grandes desafios que temos: analisar profundamente tudo ao nosso redor para compreender a maneira pela qual o capital se manifesta e conceber alternativas através de um processo de desconstrução e posterior reconstrução segundo novos valores e interesses.

Para a universidade, no entanto, a possibilidade de reorientação parece estar obscurecida, como argumentava Maurício Tragtenberg

a universidade está em crise. Isto ocorre porque a sociedade está em crise; através da crise da universidade é que os jovens funcionam detectando as contradições profundas do social, refletidas na universidade. A universidade não é (...) uma instituição neutra; é uma instituição de classe, onde as contradições de classe aparecem. Para obscurecer esses fatores ela desenvolve uma ideologia do saber neutro, científico, a neutralidade cultural e o mito de um saber “objetivo”, acima das contradições sociais (TRAGTENBERG, 1979, p. 76).

Não cair na armadilha da crença em um saber tecnocientífico neutro, objetivo, fora das contradições da sociedade é condição para aqueles que, a partir da universidade, se propõem a lutar ao lado dos trabalhadores e trabalhadoras.

Ainda que nem todos os projetos de extensão atuem em uma de maneira emancipatória, estamos de acordo com Thiollent (2002) quando afirma que este é um ideal a ser perseguido quando se trata de extensão voltada para interesses populares. A emancipação, neste caso, representa uma

promoção de caráter coletivo e compartilhável entre membros de classes populares e não individual como apontam algumas incubadoras.

Aos indignados da universidade, sempre se apresentará o dilema abordado por Oscar Varsavsky e descrito a seguir por Thiollent (1998) no contexto das lutas em maio de 1968 em Paris

a questão do relacionamento com trabalhadores foi objeto de intensas discussões entre estudantes. Havia uma oposição entre duas grandes tendências. A primeira considerava como prioritário a reestruturação da universidade e a formação crítica dos intelectuais ou futuros profissionais, o que tornava secundário a relação com os trabalhadores. A segunda tendência criticava a primeira como sendo reformista e corporativista. Para aquela, as circunstâncias históricas exigiam da parte dos estudantes um maior engajamento ao lado das lutas operárias. O objetivo era, então, sair das universidades e militar nos comitês de ação junto com os trabalhadores (THIOLLENT, 1998, p. 78).

E, novamente, será preciso reafirmar que este dilema só existe pelo fato de a ciência e a tecnologia estarem apartadas, no imaginário dos militantes, da sociedade que a produziu e sob a qual incide. Parafraseando Paulo Freire, se a universidade sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda. A ciência e a tecnologia, sob essa ótica, são também trincheiras de resistência e de luta.

E que, portanto, o fato de apontar a necessidade de um redirecionamento da universidade não significa deixar em plano secundário a atuação junto aos trabalhadores. Segundo Dagnino (2010b), o papel dos grupos populares é essencial, uma vez que eles são, mais que “demandantes” de tecnologia social, participantes insubstituíveis no processo de seu desenvolvimento, e implicam uma alternativa radical, dado que atuam num terreno essencial para o questionamento estrutural da forma de produção capitalista.

As incubadoras têm, a partir dessa perspectiva, a possibilidade de unir o engajamento ao lado das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras com a reestruturação da universidade e a formação crítica dos futuros profissionais, tornando-se aglutinadoras do processo de politização da universidade.

Essa tese defende, portanto, que a universidade tem tarefas específicas na busca por alternativas para além do capital e que sua atuação, nessa perspectiva, não pode ser transferir conhecimento.

Novaes (2012) apresentou três experiências latinoamericanas que podem servir como inspiração para as incubadoras: a atuação de pesquisadores-extensionistas com os movimentos sociais pela habitação popular, com os assentamentos rurais e com as fábricas recuperadas no Brasil e na Argentina. O autor destaca que essas três experiências têm em comum a “crítica tecnológica elaborada no campo de atuação desses pesquisadores, que abrange a crítica à tecnologia convencional, a necessidade de uma tecnologia alternativa” (NOVAES, 2012, p. 241). Além disso, retomam a necessidade de realimentação entre teoria e prática vinculada a uma transformação social mais ampla.

Contudo, estamos de acordo com o autor quando este afirma que as incubadoras tem se configurado como um refúgio de estudantes e professores diante da recusa do trabalho alienado, isto é, “diante da mutilação promovida pela universidade, diante do esquiteamento do saber, diante de uma vida sem sentido social, as Incubadoras de Cooperativas podem estar 'treinando' esses alunos para uma atuação pública e consciente na realidade social” (NOVAES, 2012, p. 258).

Os casos apresentados pelo autor mostram experiências de residência em movimentos sociais, canteiros de obras experimentais, etc. São iniciativas que partem da imersão dos estudantes em uma prática concreta dos trabalhadores a partir da retroalimentação entre teoria e prática nas quais os estudantes se apropriam criticamente dos saberes. Poderíamos extrapolar essa ideia, a partir das incubadoras, para as residências em grupos populares. A ideia de residência em extensão e do profissional extensionista recém formado que abordamos neste capítulo é uma proposta em andamento no MEC, por meio do Programa Josué de Castro. Seria importante atrelá-lo às experiências históricas como as apresentadas pelo autor e conectá-lo às incubadoras, aproveitando o acúmulo existente e, principalmente, ao projeto de sociedade que a economia solidária apresenta.

Além disso, esta tese aponta para a necessidade de a economia solidária e de a extensão se colocarem na disputa pela Política Científica e Tecnológica. Pois, como argumenta Novaes (2012), por ela ser

o resultado de um processo no qual intervêm múltiplos grupos de poder com distintos interesses, a trajetória dessa política pública poderia ser redirecionada caso os movimentos sociais pressionassem junto aos setores progressistas do CPESP [Complexo Público de Ensino Superior e Pesquisa] por uma mudança significativa. Mais precisamente, ela poderia passar por uma inflexão, dependendo da capacidade desses movimentos de interferir no processo decisório dessa política e de envolver-se diretamente com atividades de reprojeto tecnológico e, mais genericamente falando, com processos de AST (NOVAES, 2012, p. 285).

A disputa da PCT pela extensão e pelas incubadoras precisa ser a soma de dois movimentos: o primeiro deles busca aproximar a PCT das demandas cognitivas dos grupos populares inseridos na economia solidária enquanto o segundo implica buscar deslocar a PCT “para longe daquela que segundo a ortodoxia capitalista é entendida como a única demanda capaz de transformar conhecimento em bem-estar: a da empresa privada” (DAGNINO e BAGATTOLLI, 2010, p. 289).

Por fim, há duas considerações que gostaríamos de fazer em relação às incubadoras. A primeira delas é a questão da participação dos estudantes. Na maioria dos materiais analisados, os estudantes são sempre vistos como um ator que participa na condição de aprendiz. A sua principal função nas incubadoras seria aprender para depois ser um gestor capaz de atuar na concepção de políticas públicas para a economia solidária. O que atrapalharia essa função seria a alta rotatividade e, portanto, a pouca permanência dos mesmos, o pouco comprometimento dos estudantes com o projeto e a necessidade de ter que parar o processo de incubação para formar novos estudantes.

O que decorre dessa visão é uma maneira de perceber os estudantes na extensão (e na economia solidária em geral) passivamente, como se a sua verdadeira prática fosse se dar posteriormente. Essa é uma visão bastante comum também para as crianças e os adolescentes. Decorre daí, a

incoerência em cobrar dos estudantes comprometimento. Por outro lado, os estudantes são a maioria dos que trabalham nas incubadoras e que, geralmente, são estes que, com maior frequência, atuam com os trabalhadores.

Singer relata que a ITCP-USP logo no seu início partiu do entendimento de igualdade entre estudantes e professores e que as eleições de coordenação, além da participação dos estudantes como votantes se deu também como candidatos (inclusive com um eleito para a coordenação).

Os diferentes períodos da extensão universitária no país nos mostraram que os estudantes estiveram presentes de maneira ativa e criativa em momentos importantes da nossa história. Não é preciso lembrar a radicalidade dos mesmos no início dos anos oitenta e nem os depoimentos de professores como Florestan Fernandes que relatam essas experiências. Não seria necessário também lembrar como a ditadura militar, instaurada a força no nosso país, usou a extensão apaziguadora para conter os ânimos estudantis e ocupar o tempo livre dos jovens universitários.

É a partir dessa chave de leitura que gostaríamos de propor um novo olhar para os estudantes nas incubadoras universitárias: como sujeitos ativos. Como partícipes do processo de incubação (e da incubadora como um todo) não apenas como educandos (como a rigor todos e todas – professores, técnicos e trabalhadores – o são), mas também como educadores e, portanto, como sujeitos que têm direito de participar de todos os âmbitos da incubadora, inclusive aqueles de concepção e decisórios.

Ainda assim isso não é suficiente. A última avaliação do Proninc, feita pelo IADH, desconsidera em absoluto os estudantes que não são entrevistados e sequer analisados. Além disso, as representações das incubadoras e das duas redes de incubadoras são historicamente feitas por professores, assim como a interlocução com o governo federal.

Não se trata, no entanto, de igualar os estudantes deixando de lado suas especificidades, mas sim de buscar caminhos mais democráticos de inseri-los nos direitos e deveres das incubadoras. Trata-se também de reconhecer o ônus e o bônus dessa participação e dos próprios estudantes buscarem essas possibilidades e reivindicarem seu espaço.

É preciso que se diga que são maioria. É preciso deixar claro quais são as tarefas que os mesmos realizam. É preciso compreendê-los como fermento, como os agentes capazes de dinamizar a relação entre universidade e sociedade.

A segunda consideração é sobre os trabalhadores dos grupos incubados. Eles também, assim como os estudantes, têm sido vistos como sujeitos passivos no processo de incubação. Ao que parece segue existindo, entre as incubadoras e os trabalhadores, uma visão de tutela tão combatida pela extensão, mesmo que mais sutil do que em outros tempos. Os trabalhadores e trabalhadoras são vistos como sujeitos ativos politicamente, a sua mobilização e autonomia são, com frequência, estimuladas até como objetivo último da incubação. Mas esta tese evidencia que do ponto de vista da produção de conhecimento, finalidade última da universidade, eles não são vistos como sujeitos ativos. Daí decorre a relação de tutela que ainda permanece, pois se os trabalhadores não são sujeitos ativos na produção de conhecimento, a incubação passa a ser a sua transferência e não há nada mais passivo do que ser receptor de conhecimento.

Dizemos que essa relação é sutil, pois ao mesmo tempo em que as incubadoras adotam Paulo Freire como sua principal referência teórico-metodológica, no mesmo texto, as vezes na mesma frase, como mostramos anteriormente, falam em transferência e disseminação de conhecimento.

Essa visão talvez decorra do fato da universidade seguir acreditando, a despeito de tanta crítica e avanços práticos e teóricos, que o conhecimento que nela é produzido segue sendo superior, verdadeiro, universal e neutro. O saber produzido pelos trabalhadores não são apenas distintos em método, mas são, principalmente, decorrentes de valores e interesses próprios dos trabalhadores.

A visão que se tem do conhecimento, por fim, é um divisor de águas. De um lado estão aqueles que percebem a não neutralidade do conhecimento e que, por isso, são capazes de propiciar espaços, na incubação, de negociação entre diferentes saberes (e não apenas troca) para que a voz dos trabalhadores se materialize nas soluções encontradas, no conhecimento inevitavelmente produzido nesse processo e, inclusive, na formulação do problema a ser enfrentado. Do outro lado, estão aqueles que, tendo como fundamento a ideia de que o que falta aos trabalhadores é capacitação, no momento de incubação, transferem conhecimentos, ignorando essa negociação e levando a cabo a invasão cultural de que falava Paulo Freire, e pior, mantendo a relação de tutela

entre universidade e trabalhadores. Porque partir da ideia de que o outro não sabe ou não é capaz é o passo fundamental para manter essa relação. O que falta aos trabalhadores é o acesso a direitos, inclusive, de produzir conhecimento.

Não concluímos com isso que a academia não deva socializar os conhecimentos historicamente acumulados na universidade, em suas bibliotecas, professores, etc. Mas essa socialização precisa partir do pressuposto que esses conhecimentos podem e precisam ser questionados e transformados.

Essa, no entanto, parece ser uma daquelas armadilhas que sempre caímos, mesmo quando dizemos o contrário. Não se trata aqui de convencer todos de que essa é uma importante questão, mas sim, de propor uma reflexão profunda para cada coletivo de professores e alunos sobre suas práticas à luz dessas questões. Quando a armadilha está dentro de nós, dentro da nossa própria lógica de pensamento, enfrentá-la parece ser bem mais difícil. Fácil mesmo é achar que o problema está no outro.

Por fim, apontamos a necessidade de se pensar estrategicamente a função das incubadoras na universidade. É evidente que as ITCPs acumularam muito nesses anos em relação à formação, metodologia, etc. Ainda assim, diante do desafio que temos: de subverter a lógica da universidade para além do capital, as conquistas ainda são pequenas. Precisamos ser capazes de somar esforços entre as incubadoras e com os movimentos sociais, que muito tem a nos ensinar nesse sentido, para dar passos mais ousados rumo a uma sociedade para além do capital.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **Extensão universitária: uma terceira função**. 1991. 215 f. Dissertação (Mestrado) - FE/Unicamp, Campinas, 1991.
- ANDERSON, E. S.; LUNDVALL, B. A. **Small countries facing the technological revolution**. Londres: Pinter Publishers, 1988.
- ANTEAG. **Autogestão e economia solidária: uma nova metodologia**. São Paulo: ANTEAG, 2007. Vol. 3.
- ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e a sua Concha**. 1. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009. v. 1. 287 p.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.
- AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias**, Barcelona, v. 5, n. 2, p.337-355, 2006.
- BARNES, Barry. **Sobre ciência**. Barcelona: editorial Labor, 1987.
- BARROS, Josiane Fonseca De. **Rede universitária de incubadoras tecnológicas de cooperativas populares: projeto societário e projeto educativo**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, UFF, Niterói, 2003.
- BERGAMASCO, Sônia M. P. P. . Extensão Rural. In: CORTEZ, L. A. B.; MAGALHÃES, P. S. G.. (Org.). **Introdução à Engenharia Agrícola**. 1ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992, v. 1, p. 353-363
- BERNARDO, João. A autogestão da sociedade prepara-se na autogestão das lutas. **Piá Piou!**, São Paulo, n. 3, nov. 2005.
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann. El nuevo concepto de extensión universitaria. In: FARIA, Doris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 31-55.
- BERTUCCI, Ademar de A; SILVA, Roberto M. A. Da (Org). **Vinte anos de economia popular: trajetória da Cáritas Brasileira dos PACs às EPS**. Brasília: Cáritas Brasileira, 2003.
- BETTO, Frei (Org.). Maria Antônia: uma trincheira de resistência à ditadura. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavo Dos. **Maria Antônia: uma rua na contramão**. São Paulo: Nobel, 1988. p. 137-145.

BOCAYUVA, Pedro Claudio Cunha. Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares/COPPE/UFRJ. In: CAMAROTTI, Ilka; SPINK, Peter. Redução da pobreza e dinâmicas locais. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

BOCAYUVA, Pedro Claudio Cunha; VARANDA, Ana Paula de Moura (Org.). **Acompanhamento e avaliação do programa nacional de incubadoras populares – Proninc:** relatório dos seminários e oficinas. Rio de Janeiro: Fase, 2007.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante:** o equívoco da extensão brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, Doris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 159-175.

BOZEMAN, B.; SAREWITZ, D. “Public Values and Public Failure in U.S. Science Policy”. **Science and Public Policy**, v. 32, nº 2, Abril de 2005.

BRAVERMAN, Harry; CAIXEIRO, Nathanael C. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1987.

BUSH, Vannevar. **Science, the Endless Frontier:** a report to the President by Vannevar Bush, Director of the Office of Scientific Research and Development. 1945.

CALDELARI, María. Apuntes sobre extensión universitaria en la UBA: 1955-1966. In: KROTSCH, Pedro. **La Universidad Cautiva:** Legados, Marcas y Horizontes. La Plata: Al Margen, 2003. p. 43-56.

CAMPOS, Silvana T. de; MASCARENHAS, Thais S.. Metodologia da ITCP-USP: nossas escolhas. In: MELLO, Sylvia Leser de; SÍGOLO, Vanessa Moreira; BARBIERI, Estela Maria. **Economia solidária e autogestão:** encontros internacionais. São Paulo: Nesol-USP, ITCP-USP, 2007. p. 193-199. Vol. 2.

CÂNDIDO, Antônio. O mundo coberto de moços. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavo Dos. **Maria Antônia:** uma rua na contramão. São Paulo: Nobel, 1988. p. 35-39.

CARIBÉ, Daniel. Ensaio para uma universidade popular. **Cadernos do CEAS** (Salvador), v. 229, p. 10-25, 2008.

CARNEIRO, Moaci Alves. **Extensão universitária: versões e perversões:** estudo tentativo de identificação do débito social das universidades federais do nordeste. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1985.

CARRETTA, Regina . Y. D. . Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares: inserção das mulheres no mercado de trabalho. In: Aguirre, R.; Batthyány, K.. (Org.). Trabalho, gênero y ciudadanía en los países del Cono Sur. Montevideo: Cinterfor, 2001, v. , p. 155-162.

CARSON, Rachel. **Primavera Silenciosa.** São Paulo: Editora Gaia, 2010.

CGRE/DIFES/SESu/MEC. **Apresentação CGRE Unila 2012**. Brasília, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **O nacional e o popular**. São Paulo: Brasilense, 1983.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. A cooperação agrícola nos assentamentos do MST: desafios e potencialidades. In: BENINI, Édi A. et al. **Gestão pública e sociedade: fundamentos e políticas públicas de economia solidária**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 121-152.

COIMBRA, Ana Livia de Souza; SOUZA, Marcela Braga de. Princípios e ações em economia solidária: a Intercoop/UFJF e o cooperativismo popular com egressos do sistema penitenciário de Juiz de Fora/MG. **Proposta: revista trimestral de debate da Fase**, Rio de Janeiro, ano. 31, n. 112, p.4-15, 2007.

CORREA, Edison José; NOGUEIRA, Maria Das Dores Pimentel. La extensión universitaria y la construcción de políticas públicas en el marco de la Red nacional de Extensión universitaria de brasil. **Informe de Investigaciones Educativas**, p.55-63, 2010.

COSTA, Francisco Xavier Pereira da; OLIVEIRA, Iolanda Carvalho de; MELO NETO, José Francisco de. **Incubação de empreendimento solidário popular: fragmentos teóricos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

COSTA, Elaine Hipólito dos Santos. **Fluxos de informação em empreendimentos solidários: a Coopernatuz de Osasco/SP**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP, 2010.

CORTEGOSO, Ana Lúcia; ZANIN, Maria; FERREIRA, Danilo Malta. In. II CONGRESSO DA REDE DE ITCPS, Inovação pedagógica na UFSCar e ensino de economia solidária: atividade curricular de integração ensino, pesquisa e extensão. São Paulo, 2008

CRUTAC. **CRUTAC: condensação de publicações anteriores e resumos das realizações no período 1966/69**. Natal: Imprensa Universitária, 1969. Programa do reitor Onofre Lopes.

CRUVINEL, Flávio. **Programa de Apoio às Tecnologias Apropriadas - PTA: avaliação de um programa de desenvolvimento tecnológico induzido pelo CNPq**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2001. 171p. (Dissertação de Mestrado de Política e Gestão de Ciência e Tecnologia; CDS).

CRUZ, Antônio. **Para construir uma pauta que nos ajude a pensar uma metodologia da incubação: Contribuição á metodologia do encontro nacional de pesquisa Incubadoras 2002 – Projeto Unitrabalho/ICCO**, 2002. Disponível em: <<http://www.itcp.usp.br/drupal/node/251>>. Acesso em: 10 Mai 2012.

CRUZ, Antônio. É caminhando que se faz o caminho: diferentes metodologias das incubadoras tecnológicas de cooperativas populares no Brasil. Cayapa. **Revista Venezolana de Economia Social**, Mérida (Venezuela), v. Año 4, n. Nº 8, p. 36-55, 2004.

CRUZ, Antônio. **Universidade e economia solidária: pesquisa-ação para a busca de alternativas de comercialização** - rede de empreendimentos no sul do sul do Brasil. In: V Encontro de Pesquisadores Latinoamericanos de Cooperativismo, 2008, Ribeirão Preto/SP. V Encontro de Pesquisadores Latinoamericanos de Cooperativismo. Ribeirão Preto/SP : FEARP/USP, 2008.

CRUZ, Antônio; GUERRA, Janaína da Silva. Educação popular e economia solidária nas incubadoras universitárias de cooperativas populares: práticas dialógicas mediadas pelo trabalho. In: HERBERT, Sérgio. (Org.). **Participação e práticas educativas** - a construção coletiva do conhecimento. São Leopoldo: Oikós, 2009, v. , p. 90-105.

CULTI, Maria Nezilda. Economia Solidária: Incubadoras universitárias e processo educativo. **Proposta**: Revista Trimestral de Debate da Fase, Rio de Janeiro, ano. 31, n. 111, p. 17-22, 2007.

CULTI, Maria Nezilda. **O desafio do processo educativo na prática de incubação de empreendimentos econômicos solidários**. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, USP, São Paulo, 2006.

CUNHA, Gabriela Cavalcanti. **Economia Solidária e Políticas Públicas**: reflexões a partir do caso do programa Incubadoras de Cooperativas, da Prefeitura Municipal de Santo André, SP. Dissertação para obtenção do título de Mestre em Ciência Política a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: 2002

CUNHA, Gabriela Cavalcanti. **Outras políticas públicas para outra economia: contextos e redes na construção de ações do governo federal voltadas à economia solidária**. Tese (Doutorado) - Sociologia, UnB, Brasília/DF, 2012.

CUNHA, Lenilda Soares. Extensão universitária brasileira: as tensões das propostas acadêmicas. In: MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária: diálogos populares**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. Editora Unesp. São Paulo, 2007.

DAGNINO, Renato. Em direção a uma estratégia para a redução da pobreza: a economia solidária e a adequação sócio-técnica. In: **Organização dos estados Ibero-Americanos para a educação, a ciência e a cultura**. Sala de Lectura CTS+I de la OEI, 2002. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/salactsi/index.html>>.

DAGNINO, Renato Peixoto. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico**: um debate sobre a tecnociência. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

DAGNINO, R. P. . Um Dilema Latinoamericano: Ciência e Tecnologia para a Sociedade ou Adequação Sócio-Técnica para o Povo?. In: Renato Dagnino. (Org.). **Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia & Política de Ciência e Tecnologia**. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, 2010, v. , p. 265-292.

DAGNINO, R. (Org.). **Tecnologia Social**: ferramenta para construir outra sociedade. Campinas: Komedi, 2010b.

DAGNINO, Renato. **Elementos para uma avaliação das Incubadoras Universitárias de Cooperativas**: Versão preliminar. Disponível em: <<http://www.uefs.br/portal/downloads/editais/abertura-de-inscricao/Dagnino-%202011-%20Elementos%20para%20uma%20avaliacao%20das%20Incubadoras.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

DAGNINO, Renato. **Economia Solidária e Tecnologia Social**: construindo a ponte. Texto para debate, 2012.

DAGNINO, Renato Peixoto; BAGATTOLLI, Carolina . Como transformar a Tecnologia Social em política pública?. In: DAGNINO, Renato. (Org.). **Tecnologia social**: ferramenta para construir outra sociedade. 2ª ed. Campinas: Komedi, 2010.

DAGNINO, Renato P.; BRANDÃO, Flávio C.; NOVAES, Henrique T. Sobre o Marco Analítico-Conceitual da Tecnologia Social. In: **Tecnologia Social**: uma Estratégia para o Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

DAGNINO, Renato; FONSECA, Rodrigo. Economia solidária, incubadoras universitárias, cooperativas e tecnologia: uma definição de papéis. **Proposta**: revista trimestral de debate da FASE, Rio de Janeiro, ano 31, n. 112, p.16-24, 2007.

DAGNINO, Renato P.; THOMAS, Hernán. Planejamento e Políticas Públicas de Inovação: Em Direção a um Marco de Referência Latinoamericano. **Planejamento e Políticas Públicas**, nº 23. Brasília: IPEA, 2001.

DEDECCA, Claudio Salvadori; BALTAR, Paulo Eduardo de Andrade. Mercado de trabalho e informalidade nos anos 90. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 27, n. especial , p.65-84, 1997.

DEMO, Pedro. Brincando de solidariedade: política social de primeira-dama. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O comunidade solidária**: o não enfrentamento da pobreza no brasil. São Paulo: Editora Cortez, 2001. p. 43-69.

DEMO, Pedro. Lugar da extensão. In: FARIA, Doris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 141-158.

DIAS, Fernando Correia. **Construção do sistema universitário no Brasil**: memórias histórica do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília: CRUB, 1989.

DIAS, Rafael de B. . **A política científica e tecnológica latinoamericana**: relações entre enfoques teóricos e projetos políticos. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005

DIAS, Rafael. B. ; NOVAES, Henrique. Contribuições da Economia da Inovação para a reflexão acerca da Tecnologia Social. In: Renato Dagnino. (Org.). **Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade**. Campinas: Kaco, 2009, v. , p. 55-71.

DIAS RODRÍGUEZ, R. (1997) **Ofertismo em Ciência, Fluxo Acrítico de Tecnologias Forâneas e Enfoque Gerencial: uma Problemática da Política Científica e Tecnológica Cubana**. Dissertação de Mestrado. Campinas: DPCT/IG/UNICAMP, 1997.

DINIZ, Flávio Pereira. **A extensão universitária como instrumento de política pública**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, 2012.

DUBEUX, Ana. **Education, Travail et Economie Solidaire: le cas des incubateurs technologiques de cooperatives populaires au Bresil**. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Universite de Paris I (pantheon-sorbonne), Paris, 2012.

DUBEUX, Ana. O papel das Universidades na construção da economia solidária no Brasil. **Proposta**: revista trimestral de debate da FASE, Rio de Janeiro, ano 31, n. 112, p. 4-15, 2007.

DUBEUX, Ana, et al. La dinámica de relaciones entre los foros de economía solidaria y las políticas públicas para la economía solidaria en Brasil. In: **Forum Internacional de l'Economie Sociale et Solidaire**, 2011, Montreal. Documents FIESS/Recherche Partenariale, 2011. p. 1-40.

EFREM FILHO, Roberto. Paulo Freire e as armadilhas da hegemonia. **Revista Carta Maior**. Disponível em: < http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=3953 >. Acesso em: 15 mai. 2008.

EID, Farid . **Análise sobre o processo de formação de incubadoras universitárias da Unitrabalho e metodologia de incubação de empreendimentos de economia solidária**. In: Iracy Picanço; Lia Tiriba. (Org.). **TRABALHO E EDUCAÇÃO - Arquitetos, Abelhas e Outros Tecelões da Economia Popular Solidária**. 1 ed. Aparecida - São Paulo: Idéias & Letras, 2004, v. 1, p. 167-188.

FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social**. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

FALS BORDA, Orlando. Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges . In: P. Reason & H. Bradbury (Eds.) **Handbook of act research: participative inquiry and practice**, London, 2001,p. 27-37.

FALS BORDA, Orlando. **Uma sociologia sentipensante para América Latina: antología y presentación de Vístor Manuel Moncayo**. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores y CLACSO, 2009.

FARIA, Glauco. **Soluções tipicamente brasileira: Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares se firmam cada vez mais como opção para estimular a inclusão social no país**. Revista Fórum. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/conteudo/detalhe_materia.php?codMateria=1566/solucoes-tipicamente-brasileira>. Acesso em: 15 maio 2012.

FARIA, Maurício Sardá de. **Autogestão, cooperativa, economia solidária**: avatares do trabalho e do capital.. 2005. 410 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia Política, Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FARIAS, Aparecido. A associação nacional dos trabalhadores de empresas em autogestão: ANTEAG. In: MEDEIROS, Alzira; MARTINS, Paulo Henrique. **Economia popular solidária**: desafios teóricos e práticos. Recife: Bagaço, 2003. p. 103-107.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia. In: NEDER, Ricardo T.. **A teoria crítica de andrew feenberg**. Brasília: Observatório do Movimento Pela Tecnologia Social Na América Latina / Cds / Unb / Capes, 2010. p. 51-65.

FEYERABEND, Paul. **La ciencia en una sociedad libre**. Madrid: Siglo veintiuno editores de Espanha, 1982.

FONSECA, Rodrigo. **Política Científica e Tecnológica para o Desenvolvimento Social**: uma análise do caso brasileiro. Campinas: Unicamp, 2010. (Tese de Doutorado em Política Científica e Tecnológica).

FONSECA, R. R. ; LOPES, Luiz Antônio Coelho ; TOFAHRN, A. C. **Os cursos de graduação como instrumentos de apoio às cooperativas populares**. In: II Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia (SEGET), 2005, Resende - RJ. II Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia (SEGET), 2005.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Institucionalização das universidades públicas brasileiras**: estudo comparativo, 1993/2004. Comissão permanente de avaliação da extensão universitária. 2. ed. UFMG: Coopmed Editora, 2007.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Relatório do GT Sistemas de dados e informações e RENX**. Brasília/DF, 1999. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Relatorio-final-Grupo-Tecnico-1999.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

FRAGA, Lais Silveira. **O Curso de Graduação da Faculdade de Engenharia de Alimentos da UNICAMP**: uma análise a partir da Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade. 2007. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Política Científica e Tecnológica, Instituto de Geociências, UNICAMP, Campinas, 2007.

FRAGA, Lais; VASCONCELLOS, Bruna; SILVEIRA, Ricardo. O engenheiro Educador. In: **Coletiva**: reflexões sobre incubação e autogestão. Universidade Estadual de Campinas. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares. Campinas: Instituto de Economia/Unicamp, 2011.

FRANÇA, Bárbara Heliodora et al. **Guia de economia solidária**: ou porque não organizar cooperativas populares para populações carentes. Niterói: Eduff, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 34. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo freire**: uma história de vida. Indaiatuba: Villa Das Letras, 2006.

FREITAS, Mariana Machitte de. **As políticas públicas de economia solidária no governo federal**: (2003-2010). Dissertação (mestrado), Instituto de economia/Unicamp, Campinas, 2012.

GANDHI. **Todos los hombres son hermanos**, Sígueme, Salamanca, España. 1974, 260 p.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: Brandão, C.R. (org.). **A Questão Política da Educação Popular**. 4ª edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984. p. 88-121.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L., SAVIANI, D. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 45-59.

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964)**: uma escola democrática. Rio de Janeiro: Editora Brasileira, 1980. (Coleção educação e transformação).

GUERRA, Ana Carolina. **Gestão de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares**: Uma análise comparativa. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG, 2008.

GUILLERM, Alain; BOURDET, Yvon. **Autogestão**: uma mudança radical. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

GUIMARÃES, Gonçalo. (Org.) Incubadora tecnológica de cooperativas populares. **Ossos do ofício**: cooperativas populares em cena aberta. Rio de Janeiro: COPPE-UFRJ: FINEP, 1998.

GUIMARÃES, Gonçalo (Org.). **Sindicalismo e cooperativismo**: a economia solidária em debate: transformações do mundo do trabalho. São Paulo: Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o trabalho – UNITRABALHO, 2000.

GUIMARÃES, Gonçalo. Trabalho no Brasil era só o formal, o resto era bico. In: GUIMARÃES, Gonçalo; SCHWENGBER, Angela. **Diretrizes para políticas públicas de economia solidária**: a contribuição dos gestores públicos. Rio de Janeiro: ITCP/COPPE/UFRJ, 2004. p. 33-37.

GUIMARÃES, Gonçalo. Mudanças de paradigmas. In: CAZZUNI, Dulce Helena et al. **Osasco construindo uma economia mais justa e solidária**. Osasco: ITCP/UFRJ, Prefeitura de Osasco, 2008. p. 109-116.

GUIMARÃES, Gonçalo; SALOMÃO, Inessa. **Planejamento e gestão de incubadoras de tecnologias sociais para o desenvolvimento:** Características e instrumentos. Brasília/DF: ANPROTEC; SEBRAE, 2006.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária:** comunicação ou domesticação. São Paulo: Cortez, Autores Associados, UFC, 1986.

GURGEL, Roberto Mauro. Extensão universitária e saber popular. In: MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária:** diálogos populares. João Pessoa: Editora da UFPB, 2002.

HASEGAWA, Mirian. **A criação, circulação e transformação do conhecimento em redes de inovação:** o programa de melhoramento genético da cana-de-açúcar do IAC. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP, 2001.

HECKERT, Sonia Maria Rocha. Incubagem de empreendimentos econômicos solidários: programa nacional de incubadoras de cooperativas populares - Proninc (2003 - 2007). In: SENAES. **Programa de desenvolvimento de gestores de economia solidária:** caderno de textos 1 - 2ª etapa. Brasília/DF: Mimeo, 2009. p. 6.

HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana. **Organização, trabalho e gênero.** São Paulo, SP: SENAC, 2007.

IRELAND, Thimoty Denis. Educação de jovens e adultos e extensão universitária: primos pobres? Aproximações para um estudo sobre a educação de jovens e adultos na universidade. In: Melo Neto, José Francisco de. **Extensão universitária:** diálogos populares. João Pessoa: Editora da UFPB, 2002.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . **Censo da educação superior:** 2010 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

ITCP-USP. **Programa de Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade de São Paulo:** história, reflexões e práticas. Revista de Cultura e Extensão, s/d.

ITCP/UNICAMP. **Empírica:** caderno de metodologia. Campinas: Instituto de Economia/Unicamp, 2009.

KIRSCH, Rosana. **Incubação de empreendimentos da economia solidária e as implicações das relações de reciprocidade.** Dissertação (mestrado) – Curso de sociologia , UnB, Brasília, 2007.

KLIGERMAN, Débora Cynamon et al. **A experiência do Programa Universidade Aberta e suas contribuições para a transformação social.** Ciênc. saúde coletiva [online]. 2005, vol.10, suppl., pp. 195-205.

KLINE, S. & ROSENBERG, N. An Overview of Innovation. In: LANDAU, R. & ROSENBERG, N. (eds.) **The Positive Sum Strategy.** Washington, D.C.: National Academy of Press, 1986.

KREIMER, Pablo; ZABALA, Juan Pablo. ¿Qué conocimiento y para quién? Problemas sociales, producción y uso social de conocimientos científicos sobre la enfermedad de Chagas en Argentina. **Redes: Revista de Estudios Sociales de la Ciencia**, v.12, n.23, p.49-78. 2006.

KRUPPA, Sônia M. Portella. Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da teoria do capital humano”. In: KRUPPA, Sonia M. Portella.(Org). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Inep, 2005. pp 91-101.

KRUPPA, Sonia M. Portela e SANCHEZ, Fabio José Becjara. **Metodologia de Incubagem: uma tentativa de problematização**. Relatório de Pesquisa (versão preliminar), São Paulo, 2002.

LACEY, Hugh. **Valores e atividade científica**. 2.ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2008.

LACEY, Hugh. **Valores e atividade científica**. São Paulo, SP: Associação Fiolosófica Scientiae Studia: Editora 34, 2010.

LASSANCE, Antonio; DOWBOR, L.; KRUPPA, S.; PENA, J. ; SINGER, P. ; MELLO, C. J. . **Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

LEBOUTTE, Paulo. **Economia popular solidária e políticas públicas: a experiência pioneira do Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, 2003. MARCOLIN, Neldson. Um projeto inteligente: faculdade de medicina da USP faz 100 anos. **Revista Fapesp**, São Paulo, n. 191, jan. 2012.

LIMA, Marcia Maria Tait. **Tecnociência e cientistas: cientificismo e controvérsias na política de biossegurança brasileira**. São Paulo, SP: Annablume, 2011

LÓPEZ CERREZO, José Antonio. Ciencia, Tecnología y Sociedad: Bibliografía comentada. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s.i.], n. 18, p.171-176, set. 1998.

MACIEL, Lucas Ramalho. Política Nacional de Extensão: Perspectivas para a Universidade Brasileira. **Revista Participação: a revista do decanato de extensão da Universidade de Brasília**, Brasília/DF, n. 18, p.17-27, 2010.

MAJOR, Maria Cuandina Tchilepa de Carvalho. **A transferência de tecnologia em cooperativas: estudo de caso de incubadoras no estado do Rio de Janeiro - COPPE e CEFET**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2001.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Alfa-omega, 1975.

MASSELLI, Maria Cecília. **Extensão rural entre os sem-terra**. Piracicaba: Editora da Unicamp, 1998.

MELO NETO, José Francisco. Extensão universitária: bases ontológicas. In: **Extensão universitária: diálogos populares**. José Francisco de Melo Neto (org.). João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2002. pp. 13 - 33.

MÉSZÁROS, István. **Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Projeto Rondon**: Nossa história. Disponível em: <<http://projettorondon.pagina-oficial.com/portal/index/pagina/id/9718/area/C/module/default>>. Acesso em: 15 maio 2012.

MINTER. **Projeto rondon e sua dimensão atual**. Brasília: Minter, 1974.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria**: particularidade capitalista e educação superior. 2011. 215 f. Tese (Doutorado) - FE/Unicamp, Campinas, 2010.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2010.

MORRIS, Annie. **Estudo de caso**: Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP). Disponível em: <http://www.cooperativismopopular.ufrj.br/pdf/dissertacao_amorris.pdf>. Acesso em: 15 maio 2012.

MOTT, Maria Lucia; DUARTE, Ivomar Gomes e GOMES, Marcela Trigueiro. **Montando um quebra-cabeça**: a coleção " Universidade de São Paulo" do Arquivo Público do Estado de São Paulo. *Cad. hist. ciênc.*[online]. 2007, vol.3, n.2, pp. 37-72.

MOWERY, D.; ROSENBERG, N. The U.S. National Innovation System. In: NELSON, R. (org.) **National Innovation Systems**: a Comparative Analysis. Nova York: Oxford University Press, 1993.

NASCIMENTO, Cláudio: **Autogestão**: palavra e ideia, in Economia Solidária e Autogestão, NESOL & ITCP-USP org, vol. 2, 2007.

NASCIMENTO, Cláudio. Autogestão: economia solidária e utopia. **Otra Economia**, Buenos Aires, v. 2, n. 3, p.27-40, 2008. Disponível em: <[http:// www.riless.org /otraeconomia /Nascimentoed3.html](http://www.riless.org/otraeconomia/Nascimentoed3.html)>. Acesso em: 19 jun. 2011.

NOGUEIRA, Maria Das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NOVAES, Henrique Tahan. **O fetiche da tecnologia**: a experiencia das fabricas recuperadas. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2007.

NOVAES, Henrique Tahan. **O retorno do caracol a sua concha**: alienação e desalienação em associações de trabalhadores. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVAES, Henrique T. **Reatando um fio rompido**: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NOVAES, Henrique; DIAS, Rafael. B.. Contribuições ao marco analítico-conceitual da Tecnologia Social. In: Renato Dagnino. (Org.). **Tecnologia Social**: ferramenta para construir outra sociedade. Campinas: Kaco, 2009, v. , p. 17-53.

OLIVEIRA, Luiz José Rodrigues de. **Incubadoras universitárias de empresas e de cooperativas: contrastes e desafios**. Dissertação (Mestrado) em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003

OLIVEIRA, Fernando P. S. **Alianças estratégicas enquanto formas interorganizacionais em cooperação competitiva: o caso da rede universitária de incubadoras tecnológicas de cooperativas populares – Rede de ITCPs**. Dissertação (Mestrado). Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, 2005.

OLIVEIRA, Benedito Anselmo Martins de. Os diálogos e as sinergias entre o PRONINC, as cooperativas populares e a economia solidária. **Proposta**: revista trimestral de debate da FASE, Rio de Janeiro, ano 31, n. 111, p.35-40, 2007.

PAIVA, Vanilda. Extensión universitaria en brasil. **Nueva Sociedad**, San Jose, Costa Rica, n. 15, p.68-83, dez. 1974.

PATEO, Felipe. Incubação de empreendimentos solidários na perspectiva do desenvolvimento local: reflexões a partir da experiência da ITCP-USP. In: **Anais do 1º Seminário Nacional de Acompanhamento do Proninc**. Brasília/DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 2008.

PEREIRA, José Roberto. Considerações metodológicas sobre o processo de incubação de cooperativas populares. In: CANÇADO, Airton Cardoso; PEREIRA, José Roberto; SILVA JUNIOR, Jeová Torres da. **Economia solidária, cooperativismo popular e autogestão: as experiências em Palmas/TO**. Palmas: NESol/UFT, 2007. p. 167-179.

PETTAN, Kleber Batista. **A Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER): percepções e tendências**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Agrícola, Campinas, SP, 2010.

PORTANTIERO, Juan Carlos. **Estudiantes y política en América Latina (1918-1938): el proceso de la reforma universitaria**. México-DF: Siglo Veintiuno Coleção Editores, 1978. (Colección america nuestra).

QUIJANO, Anibal. El nuevo imaginario anticapitalista. **América Latina En Movimiento**, p.14-22, 2002.

RAHMAN, Mohammed Anisur; FALS-BORDA, Orlando. Romper el monopolio del conocimiento: Situación actual y perspectivas de la Investigación-Acción Participativa en el mundo. In: **Análisis Político** n° 5 Set/Dec, Instituto de Estudios Internacionales (IEPRI)/Universidad Nacional de Colômbia, Bogotá, 1988. p. 30-42.

Rede de ITCPs. Fórum Social Mundial, Belém, 2009. Panfleto.

REVISTA DO PROEXT. Brasília: SESu/MEC, v. 2, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

ROSA, Luiz Pinguelli. O risco do assistencialismo. In: GUIMARÃES, Gonçalo. **Ossos do ofício: cooperativas populares em cena aberta**. Rio de Janeiro: ITCP/COPPE/UFRJ, 1998. p. 28-28.

ROSENBERG, Nathan. **Por dentro da caixa-preta: tecnologia e economia.** Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

ROSENBERG, N.; NELSON, R. Technical Innovation and National Systems. In: NELSON, R. (org.) **National Innovation Systems: a Comparative Analysis.** Nova York: Oxford University Press, 1993.

SADER, Emir; ABOITES, Hugo; GENTILI, Pablo (Ed.). **La reforma universitaria: desafios y perspectivas noventa años después.** Buenos Aires: Clacso, 2008.

SALOMÃO, Inessa et al. **Empreendimentos sustentáveis, tecnologia da informação e desenvolvimento local: desafios para a metodologia de incubação de cooperativas populares.** In: IX Seminário Internacional da Rede Unircoop, Rio de Janeiro. Anais eletrônico in <<http://www.unircoop.org/unircoop/index.php?q=pt-br/node/327>>, 2005.

SANTOS, Alana Maria; GARCIA, Edjane S. de Oliveira. **Extensão universitária e economia solidária: ação conjunto de desenvolvimento mútuo, promovendo a inclusão social.** Disponível em: <http://www.redivu.org/docs/publicaciones/santos_promovendo_a_inclusao_social.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2012.

SANTOS, Maria Cecília Loschiavo do (Org.). **Maria Antônia: uma rua na contramão.** São Paulo: Editora Nobel, 1988.

SAREWITZ, D. **Frontiers of Illusion: Science, Technology and Politics of Progress.** Filadélfia: Temple University Press, 1996.

SCHUMACHER, E F. **Small is Beautiful: o negócio é ser pequeno.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

SEBINELLI, Rosa Maria Martins Gobbi. **Política de extensão universitária: o debate nacional e a experiência da universidade estadual de campinas.** 2004. Dissertação (Mestrado) - FE/Unicamp, Campinas, 2004.

SENAES. **Avaliação do programa nacional de incubadoras tecnológicas de cooperativas e empreendimentos solidários (PRONINC): relatório final.** Recife: Ministério do Trabalho e Emprego; IADH, 2011.

SENAES. **Avanços e desafios para as políticas públicas de economia solidária no governo federal: 2003/2010.** Brasília/DF, 2012. Apoio do Núcleo de Solidariedade Técnica (SOLTEC)/UFRJ.

SHIVA, Vandana. **Um milhão de famintos nas estradas do mundo: Entrevista com Vandana Shiva.** Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/noticias-arquivadas/26620-um-milhao-de-famintos-nas-estradas-do-mundo-entrevista-com-vandana-shiva>>. Acesso em: 26 jan. 2009.

SILVA, Pablo Marques da et al. **O trabalho das incubadoras tecnológicas de cooperativas populares**: um estudo de caso da ITCP/UFAC. In: SOBER, 47., 2009, Porto Alegre. Anais eletrônico em <<http://www.sober.org.br/palestra/13/1286.pdf>>, Porto Alegre, 2009.

SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. **Universidade brasileira**: a intenção da extensão. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

SINGER, P. Incubadoras universitárias de cooperativas: um relato a partir da experiência da USP. In: SINGER, P.; SOUZA, A. (Org.). **A economia solidária no Brasil**: a autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto, 2000. p.123-34.

SINGER, Paul. A universidade no olho do furacão. **Estudos avançados** [online]. 2001, vol.15, n.42, pp. 305-316.

SINGER, Paul. A economia solidária como ato pedagógico. In: KRUPPA, Sônia (Org.). **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: INEP, 2005.

SINGER, Paul. Apresentação. In: VARANDA, Ana Paula de Moura; CUNHA, Pedro Cláudio Cunha Bocayuva. **Diagnóstico e impactos do Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares**. Rio de Janeiro: Fase, ano 31, n. 1111, p. 5-6, 2007.

SINGER, Paul. Avaliação do seminário. In: MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **1º Seminário Nacional de acompanhamento do Proninc**. Brasília/DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 2008. p. 70-73.

SISMONDO, S.. **An introduction to science and technology studies**. Oxford, Blackwell Publishing, 2004.

SNOW, C.P. **As duas culturas e uma Segunda Leitura**: uma versão ampliada das Duas culturas e a Revolução Científica. São Paulo: Edusp, 1995.

SOUZA, Ana Luiza Lima de. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

SOUZA, Maria Carolina de A. Ferreira de et al. **Incubadora Tecnológica de Cooperativas-ITCP x Incubadora de Empresas de Base Tecnológica -IEBT** - Diferenças e Semelhanças no Processo de Incubação. In: X Seminário Latino-Iberoamericano de Gestión Tecnológica, 2003, Cidade do México/DF. X Seminário Latino-Iberoamericano de Gestión Tecnológica, 2003.

TAVARES, Maria Das Graças M.. **Extensão universitária**: novo paradigma de universidade. Maceió: Edufal, 1997.

THEIS, Ivo M. ; MENEGHEL, Stella. M. Universidade, desenvolvimento e meio ambiente. In: Christoph Wulf; Newton A. P. Bryan. (Org.). **Desarrollo sostenible**: conceptos y ejemplos de buenas prácticas en Europa y América Latina. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2006, v. 22, p. 85-97.

THIOLLENT, Michel J. M.. **Anotações críticas sobre difusão de tecnologia e ideologia da modernização**. Cadernos de Difusão de Tecnologia, Brasília, v. 1, n. 1, p. 43-51, 1984.

THIOLLENT, Michel. **Maio de 1968** em Paris: testemunho de um estudante. Tempo Social; Rev. Socioí. USP S. Paulo, 10(2): 63-100, outubro de 1998.

THIOLLENT, Michel J. M.. **Construção do conhecimento e metodologia da extensão**. ICBEU, 2002.

THIOLLENT, Michel. Perspectivas da metodologia de pesquisa participativa e de pesquisa-ação na elaboração de projetos sociais e solidários. In: LIANZA, Sidney; ADDOR, Felipe. **Tecnologia e desenvolvimento social e solidário**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 172-189.

THIOLLENT, Michel J. M.. Avanços da metodologia e da participação na extensão universitária In: ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLLENT, Michel J. M. **Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão**; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.

THOMAS, Hernán. Estructuras cerradas *versus* procesos dinámicos: trayectorias y estilos de innovación y cambio tecnológicos. In Thomas, H; Buch, A. (compiladores) **Actos, actores y artefactos**. Universidad Nacional de Quilmes Editorial: Buenos Aires, 2008.

THOMAS, Hernán; FRESSOLI, Mariano. En búsqueda de una metodología para investigar Tecnologías Sociales. In: DAGNINO, R. P. (Org.). **Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade**. Campinas: IG; Unicamp, 2009.

TRAGTENBERG, Maurício. **A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo: Rumo, 1979.

TRAGTENBERG, Maurício. **Reflexões sobre o socialismo**. 5. ed. São Paulo, SP: Moderna, 1991

UNITRABALHO. **Nossa história**. Disponível em: <<http://www.unitrabalho.org.br/spip.php?article1>>. Acesso em: 20 maio 2012.

VALENCIO, Norma F. L. S. et al. Incubadora de Cooperativas Populares: Uma Experiência Universitária em Prol da Transformação Social. In: THIOLLENT, M.; ARAÚJO FILHO, T; SOARES, R. E. S. (Org.). **Metodologia e Experiências em Projetos de Extensão**. Ed. 1 Niterói: EDUFF, 2000, v. 1, p. 297-305.

VARANDA, Ana Paula de Moura. Contribuições ao processo de institucionalização do Proninc. **Proposta**: revista trimestral de debate da FASE, Rio de Janeiro, ano 31, n. 111, p.27-33, 2007.

VARSAVSKY, Oscar A. **Ciencia, politica y cientificismo**. Buenos Aires: Centro Ed. de America Latina, 1972.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. **Fome, solidariedade e ética: uma análise do discurso da Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida**. Hist. cienc. Saude-Manguinhos [online]. 2004, vol.11, n.2, pp. 259-277.

VASCONCELLOS, Bruna Mendes de. **Gênero, tecnologia e economia solidária**: reflexões a partir da experiência de uma associação de mulheres rurais. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, 2011.

VEJA. **A pátria dos iletrados**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/historia/crise-dos-misseis/brasil-educacao-analfabetos-darcy-ribeiro.shtml>>. Out. 1962.

ZAMORA, Martin A. M. . **Em casa de ferreiro espeto de pau?** Ensaio sobre a autogestão nas ITCP's. 2011. (Apresentação de Trabalho/Congresso). III Congresso da Rede Universitária de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares, 2011.

ZARPELON, Ana Paula Granella. **Contribuições da incubadora tecnológica de cooperativas populares da Unochapecó para a proposta de geração de trabalho e renda em empreendimentos de economia popular solidária**. Dissertação (Mestrado) - Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é universidade?** 2. ed. Brasília: Editora Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros passos).

WIKIPEDIA. **Orlando Fals Borda**. Disponível em: <http://es.wikipedia.org/wiki/Orlando_Fals_Borda>. Acesso em: 15 maio 2012.

WINNER, Langdon. **The whale and reactor**: a search for limits in a age of high technology. Chicago: Univ. of Chicago, 1986.

WIRTH, Ioli; FRAGA, Lais; NOVAES, Henrique T. Educação, trabalho e autogestão: limites e possibilidades da economia solidária. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique Tahan. **Trabalho, educação e reprodução social**: as contradições do capital no século XXI. Bauru: Canal 6, 2011. p. 191-218.

WIRTH, Ioli; FRAGA, Lais. Tensões tecnológicas na cadeia produtiva da reciclagem: o interesse do capital e a proposta dos catadores. In: RODRIGUES, Fabiana C.; NOVAES, Henrique T.; BATISTA, Eraldo L.. **Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 311-332.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 1993.