

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

MÁRCIA ELIANE LEINDCKER DA PAIXÃO

A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA EXTENSÃO NA FACULDADES EST
ANALISADA SOB A PERSPECTIVA DA HERMENÊUTICA FEMINISTA

SÃO LEOPOLDO
2011

Márcia Eliane Leindcker da Paixão

A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA EXTENSÃO NA FACULDADES EST
ANALISADA SOB A PERSPECTIVA DA HERMENÊUTICA FEMINISTA

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção de título de Doutora pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Orientadora: Profª. Dra. Edla Eggert

São Leopoldo
2011

P149e Paixão, Márcia Eliane Leindcker da
A experiência educativa da extensão na Faculdades EST
analisada sob a perspectiva da hermenêutica feminista / Márcia
Eliane Leindcker da Paixão. –2011.
208 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, RS,
2011.
Orientadora: Profa. Dra. Edla Eggert.

1. Extensão universitária – Brasil. 2. Ensino superior. 3.
Hermenêutica feminista. 4. Mulheres – Brasil – Condições
sociais. 5. Faculdades EST. I. Título. II. Eggert, Edla.

Márcia Eliane Leindcker da Paixão

**A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA EXTENSÃO NA FACULDADES EST
ANALISADA SOB A PERSPECTIVA DA HERMENÊUTICA FEMINISTA**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos.

Aprovada em _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Anete Roese – Pontifícia Universidade Católica – PUC/MG [Componente da Banca Examinadora]

Profa. Dra. Cândida Graciela Chamorro Arguello – Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD [Componente da Banca Examinadora]

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos [Componente da Banca Examinadora]

Profa. Dra. Edla Eggert – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos [Orientadora]

Prof. Dr. José Ivo Follmann – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos [Componente da Banca Examinadora]

Ao Ricardo,
Que é sempre um grande companheiro.
Ao Tobias,
Pela paciência e colaboração durante o processo da tese.
Ao João,
Pelas muitas vezes que teve que esperar para brincar comigo
quando ouvia: "ainda não terminei de escrever a tese".
Aos grupos de mulheres que trabalhei ao
longo de minha vida.
Às mulheres professoras da EST,
companheiras nos caminhos da Extensão.

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata a muitas pessoas que fizeram parte de minha história e que contribuíram com este estudo. Agradeço profundamente.

À Faculdades EST, pelo apoio e companheirismo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Edla Eggert, pelas conversas instigantes, pelo carinho e atenção ao longo do processo de escrita da tese.

Ao Grupo de Pesquisa de Gênero e Práxis Social da Igreja, pelas partilhas e aprendizados ao longo desses anos.

À minha família, por ter "aliviado" as minhas mãos de outros afazeres para que eu pudesse escrever a tese. Agradeço pelos muitos sacrifícios que passaram para que eu concluísse a tese. Ao Ricardo, meu querido companheiro de todas as horas, ao Tobias e ao João, nossos filhos, pela alegria, pelas conversas e pela esperança que me renovaram, meus agradecimentos especiais.

“Qual a intuição que o orienta?
Eu respondi de supetão: **FAZER É PENSAR.**”
(Richard Senett – O Artífice, p.9)

“Na nebulosa da infância, a sensitiva já procurava
bondade e beleza. Mas a bondade e a beleza são
conceitos do homem. E a menina não encontrava
a verdade e a beleza por onde procurava. Talvez
porque já caminhasse fora dos conceitos humanos”
(Patrícia Galvão – PAGU)

RESUMO

Esta tese interpreta experiências educativas na Extensão das Faculdades EST e as relações de Gênero, a partir da perspectiva da hermenêutica e da metodologia feministas. São apresentados os conceitos de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de acordo com os pressupostos do Fórum de Extensão. Traz os conceitos de opressão, de gênero e de patriarcado, advindos da teoria feminista em diálogo com os conceitos de in-exclusão social. A primeira parte da tese constitui o caminho metodológico da pesquisa, os contextos e os conceitos que se entrecruzam no estudo e mostra a complexidade que envolve a temática. A hermenêutica feminista é apresentada, a partir de Ivone Gebara e Wanda Deifelt, com destaque à metodologia feminista. É apresentada a noção de cotidiano e de experiência em diálogo com o conceito **fazer-pensar**, de Richard Senett. A segunda parte enfoca aspectos históricos da Extensão Universitária e o conceito de indissociabilidade como pano de fundo para o diálogo com o conceito de Gênero e Exclusão, trazendo a interface das perspectivas feministas para a trama dialógica. A análise a respeito da indissociabilidade e as relações de Gênero no contexto da EST são problematizadas pela hermenêutica feminista. O conceito de cativo, apresentado por Marcela Lagarde, desassossega os lugares e as práticas e mostra a ambiguidade das ações das mulheres na extensão. A extensão mostrou-se como zona de conforto e de reforço do patriarcado. Mas, também pode ser zona de rebeldia, de criatividade e de possibilidades para as mulheres. Conclui-se que há um contraponto entre teoria, metodologia e prática que, a partir de diferentes abordagens que dialogam e interagem, possibilita outras práticas extensionistas e baliza novas relações de gênero na instituição.

ABSTRACT

This dissertation interprets educational experiences within the Extension program of the Faculdade EST and Gender relations, based on the perspective of feminist hermeneutics and methodology. The concepts of the indissociability of teaching, research and extension, are presented here according to the presuppositions of the Extension Forum. They bring with them the concepts of oppression, gender and patriarchy from the feminist theory in dialog with the concepts of social in-exclusion. The first part of the dissertation presents the methodological research path, the contexts and the concepts which cross each other in the study and show the complexity involved in the theme. Feminist hermeneutics is presented based on Ivone Gebara and Wanda Deifelt, highlighting feminist methodology. The notion of the quotidian and experience in dialog with the concept of **to make think** of Richard Senett is presented. The second part focuses on historical aspects of the University Extension Program and the concept of indissociability as the background for the dialog with the concept of Gender and Exclusion, bringing the interfacing of the feminist perspectives to the dialogical plot. The analysis with regard to indissociability and the relations of Gender in the context of EST is problematized by the feminist hermeneutics. The concept of captivity presented by Marcela Lagarde, disquiets the places and practices and shows the ambiguity of women's actions in extension programs. The extension program presents itself as a zone of comfort and of reinforcement of the patriarchy. But it can also be a zone of rebelliousness, of creativity and of possibilities for the women. The conclusion is that there is a counterpoint between theory, methodology and practice which, based on different approaches which dialog and interact, makes possible other extension practices and sets apart new gender relations in the institution.

LISTA DE SIGLAS

EST – Faculdades EST

ForExt – Fórum Nacional de Extensão Universitária

IES – Instituição de Ensino Superior

IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAT – Curso de Aprofundamento Teológico – parte final do curso de Teologia nos anos oitenta.

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OASE – Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas

PDI- Projeto de Desenvolvimento Institucional

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PNEU – Plano Nacional de Extensão Universitária

NA – Núcleo Avançado

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 AS INTERROGAÇÕES DA PESQUISA: OS CONTEXTOS	16
2.1 AS INTERROGAÇÕES INICIAIS	16
2.2 AS EXPERIÊNCIAS ANTES DA TRAJETÓRIA DOCENTE	21
2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA	26
2.4 OS DIFERENTES FIOS QUE SE ENTRELAÇAM	29
2.5 OS OUTROS FIOS DA TRAMA	35
2.5.1 A Hermenêutica Feminista	36
2.5.2 Experiência	42
2.5.3 Metodologia Feminista	45
2.5.4 Gênero e Feminismo(s)	48
2.5.5 Conceitos de Gênero	49
2.5.6 Conceito de Feminismo(s)	53
3. A TRAJETÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL	59
3.1 EXTENSÃO: OS VÁRIOS SENTIDOS	59
3.1.1 Um sentido: a educação emancipatória	61
3.1.2 Outro sentido: o conhecimento acessível	66
3.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ALGUNS FIOS HISTÓRICOS	75
3.2.1 A tríade: ensino, pesquisa e extensão	76
3.2.2 A visibilidade da extensão	79
3.2.3 A política institucional da extensão	82
3.2.4 As políticas de extensão	83
4 O ENTRECruzAMENTO DA EXTENSÃO E DA EXCLUSÃO SOCIAL ANALISADAS DE VÁRIOS LUGARES	87
4.1 A EXCLUSÃO COMO MODO DE VIDA	87
4.2 A EXCLUSÃO E INCLUSÃO SUBORDINADA	92
4.3 O DISCURSO DA INCLUSÃO SOCIAL	95
4.4 OS VÍNCULOS SOCIAIS NO DISCURSO DA INCLUSÃO	101
4.5 ALGUMAS AMARRAÇÕES	108

5 GÊNERO E EXCLUSÃO NA INTERFACE COM A EXTENSÃO	111
5.1 OPRESSÃO E EXCLUSÃO DE GÊNERO	111
5.1.1 Os cativeiros da opressão	115
5.1.2 Opressão e patriarcado	122
5.2 MULHERES E A EDUCAÇÃO SUPERIOR	124
5.3 GÊNERO E CIÊNCIA	129
5.4 PERSPECTIVAS FEMINISTAS	133
5.4.1 A perspectiva de Londa Schiebinger	133
5.4.2 A contribuição de Mirian Goldenberg	138
5.4.3 A contribuição de Cristina Bruschini	145
5.4.4 As ponderações de Miriam Grossi	148
5.5 ALGUMAS AMARRAÇÕES FINAIS	151
6 AS EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO DA EST	155
6.1 A EXTENSÃO DA EST	155
6.1.1 Revisitando a história	156
6.1.2 Alguns destaques da cronologia da EST	163
6.1.3 A extensão na EST	164
6.1.3.1 Diretrizes para a extensão da EST	168
6.1.3.2 Diretrizes para a gestão	171
6.2 A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UMA PERGUNTA JÁ FEITA	172
6.3 AS EXPERIÊNCIAS DOS NÚCLEOS AVANÇADOS (1989-1995)	175
6.4 AS EXPERIÊNCIAS DOS PROJETOS DE AÇÃO COMUNITÁRIA (2005-2010)	182
PARA CONCLUIR A CONVERSA: AS AMARRAÇÕES CONCLUSIVAS	189
REFERÊNCIAS	197

1 INTRODUÇÃO

Tenho consciência de que não posso abraçar o todo. Não sei dar conta da grandeza de problemas e interconexões que se exigem no exercício de Leitura Popular da Bíblia. Sei a consigna de cor e salteado, mas não basta repeti-la para garantir que ela seja realmente incorporada – in-corpo-rada! As questões de raça/etnia, classe, gênero, geração, opção sexual, etc, etc, são como mantra aprendido para dizer da necessidade de olhares abertos, integrais, integrados, não fragmentados, mas interconectados, entrelaçados.

Contudo, não acredito nas supostas capacidades totais. Não creio ser possível querer dizer tudo. Contento-me com a humildade de querer abrir os braços para acolher o todo, sem ser universalista, mas sabedora de meus limites e minhas capacidades, reconheço que só sei dizer em parciaisidades, tomando posições e fazendo escolhas.
Elaine Neuenfeldt¹

Como introdução, escolhi esta citação para o convite à leitura, pois estas palavras respingam neste processo de produção da tese que é um momento de “tomar posições e fazer escolhas”. A pesquisa teve o propósito de realizar uma reflexão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as relações de gênero e os elementos implicados nesta relação. Nesta pesquisa, a proposta foi de investigar as ações extensionistas da Faculdades EST a partir de duas experiências de inserção comunitária. A iniciativa deu-se pelo meu próprio envolvimento em duas áreas: extensão e gênero, como docente nesta instituição.

A EST, em 2005, entrega seu primeiro PDI ao MEC. Neste documento oficial, assume o conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como baliza de suas ações educativas. De 1989 a 1995 e de 2005 a 2010, a EST vem promovendo espaços de aprendizagem, de inserção na realidade, em que estudantes e docentes exercitam o compromisso de tornar o conhecimento acessível estando junto à realidade das pessoas com as quais desenvolvem atividades, concretizando a indissociabilidade. Inicialmente, a partir de 2005, envolvi-me como docente neste processo de coordenar alguns grupos de Projetos de Ação Comunitária. A proposta era consolidar os pressupostos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no modo de ser institucional.

¹ Metodologias de Leitura Popular e Feminista – o voto de Ana – Série A Palavra na Vida, CEBl, São Leopoldo, 2007.

As intenções da tese se materializaram na proposta de realizar uma pesquisa científica acerca das práticas extensionistas: uma do presente (na qual estava envolvida) e outra que ocorrera no passado. Além disso, apresentava-se a necessidade de acrescentar outros elementos nesta pesquisa, as relações de gênero, visto que um dos públicos-alvo dos projetos eram mulheres e por haver somente mulheres docentes coordenando os projetos na atualidade. Esta aproximação exigiu estudo teórico acerca das contribuições da teoria feminista e dos estudos de gênero em diálogo com a extensão.

Educação Popular, Diaconia e Gênero são questões ontológicas para mim, com as quais tenho me envolvido desde minha formação diaconal e pedagógica, passando pelo mestrado e doutorado. Em minha trajetória pessoal e acadêmica, sempre me ocupei com essas temáticas. O “novo”, talvez, tenha sido a proposta de sistematizar as experiências que englobaram essas grandezas num exercício teórico.

Nesse itinerário profissional, poderia ressaltar alguns momentos significativos: a experiência de participar do Núcleo de Pesquisa de Gênero e do Grupo Práxis Social da Igreja, ambos grupos de pesquisa da EST, possibilitou-me entender o que é ser e estar num grupo. Além disso, somaram-se as partilhas de saberes e de experiências diversas entre as pessoas e um aprendizado conjunto acerca das leituras que fizemos. Atualmente, encontro-me na função de coordenadora do Núcleo de Pesquisa de Gênero, e isso tem contribuído para muitas aprendizagens importantes que envolvem compromisso de gerar situações de estudo com estudantes da graduação e da pós-graduação, dando a real noção de que os conteúdos estudados nesse lugar são ainda muito desconhecidos na academia. A participação nos Núcleos de Pesquisa motivou o envolvimento direto nos congressos específicos. Os Congressos de Gênero e Religião têm sido um espaço de produção teórica, de partilha de experiências de grupos específicos e de sistematização das experiências. Esse conhecimento traz uma relevante e significativa contribuição para o campo acadêmico. Neste sentido, esses conhecimentos produzidos colaboram para o aprofundamento da teoria feminista e dos estudos de gênero e da práxis social da Igreja, e percebo que essas temáticas são fundamentais também nos estudos sobre educação. Pensar as práticas

acadêmicas significa também pensar as relações de gênero que acontecem entre homens e mulheres, mulheres com mulheres e homens com homens, na academia e para além dela.

Assim sendo, acredito que a reflexão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão inclui a necessidade de abordar as relações de gênero e a hermenêutica feminista nas questões relativas às ações extensionistas da EST. Esta foi a forma encontrada de poder analisar uma realidade podendo abstraí-la para gerar conceitos e debates teóricos.

Portanto, para dar conta dessa investigação, foi necessário aproximar algumas temáticas que precisam ser problematizadas no campo da educação para entender o contexto das práticas extensionistas, como essas se estruturaram e em que balizas estavam alicerçadas. Foram propósitos, conceitos e hermenêutica que se juntaram em torno da extensão com o objetivo de repensá-la.

Sendo assim, a partir dessas considerações apresentadas, que teve o intuito de abordar sucintamente a trajetória da investigação, parto para a apresentação geral dos capítulos que compõem a tese. Ressalto que, ao longo da tese, utilizei termos que lembram a confecção de uma manta: fios, tramas, entrecruzamentos, amarrações. Isso porque o fazer a tese foi, para mim, esse movimento que lembra o trabalho manual (realizado por muitas mulheres) e que também exige conhecimento, planejamento, criatividade e tempo para finalizar a peça. Além disso, durante o doutorado, acompanhei as discussões e produções de minha orientadora nessa temática do trabalho manual e produção de conhecimento das mulheres, e isso me sugeriu utilizar essas metáforas no texto da tese. Então, figurativamente, o texto é construído parte por parte e que em muito lembra o processo de trama de um trabalho manual. As partes são tramadas com vistas ao todo. Em semelhança, isso acontece com o fazer científico que se movimenta em partes para construir o todo: ideias, conceitos, propostas. Dessa forma, os elementos figurativos são utilizados como formas de enriquecer a reflexão.

A divisão dos capítulos não segue uma proporcionalidade quanto ao número de páginas. As partes são construídas de acordo com as ênfases das temáticas e do encadeamento dos argumentos.

Então, o primeiro capítulo, *As interrogações da pesquisa: os contextos*, apresenta os princípios metodológicos do processo de construção da proposta. Este capítulo é um dos fios básicos de toda a tese, pois traz o referencial da hermenêutica feminista que perpassa por toda a análise. Início com as perguntas mobilizadoras, situando primeiramente o campo teológico da EST de uma forma bem geral. Depois, sigo pela proposta do método fenomenológico e apresento um breve apanhado de minha experiência antes da trajetória docente. Formulo as questões iniciais da pesquisa aliando as grandezas singulares e que convergem entre si: hermenêutica feminista e experiência. Este capítulo, portanto, apresenta o campo teórico que dialogará com as demais ênfases da tese.

Ainda no primeiro capítulo, faço aproximações com os conceitos de gênero, feminismo e metodologia feminista que são os parâmetros fundamentais da proposta investigativa. A hermenêutica e a metodologia feministas promovem abertura teórica para a reflexão das ações extensionistas. Esta reflexão desencadeia interações e referenciais para a extensão.

O segundo capítulo enfoca dados históricos pertinentes à extensão e que mapeia o processo de consolidação do conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O capítulo também apresenta reflexões acerca dos equívocos da extensão, a visibilidade e as políticas de extensão. A presença do conceito de educação emancipatória em diálogo com a extensão serve de apoio para a compreensão de uma prática extensionista emancipatória e inclusiva. Esse fio histórico da extensão é necessário nesse movimento para entender os pressupostos da indissociabilidade.

O terceiro capítulo vincula a análise da extensão com a reflexão da in-exclusão e traz para a cena novos referenciais que irão compor a pesquisa. São temas da atualidade que se entrecruzam no contexto social e universitário. Entra em cena a reflexão acerca da necessidade de incluir o específico dos sujeitos e contextos, elementos que a teoria feminista valoriza de uma forma particular. Dessa forma, identifico que o conceito in-exclusão é amplo e complexo, que está presente na sociedade e na universidade e que necessita refletir sobre outras especificidades junto com a questão de classe.

O quarto capítulo aborda aspectos pouco nomeados nas pesquisas acerca de exclusão. Os estudos sobre exclusão fixam suas análises nas questões econômicas e sociais, com o recorte único de pobreza. Dessa forma, os estudos sobre exclusão não vinculam os outros componentes específicos da exclusão, no caso gênero. Neste capítulo trabalho com conceitos correlatos à exclusão, a partir das categorias gênero/patriarcado/opressão em diálogo com exclusão, mulheres e extensão. Este capítulo amplia a reflexão da exclusão e apresenta concepções teóricas das quais compartilho por propor outros elementos na perspectiva de emancipação e relações igualitárias entre homens e mulheres na vida em sociedade e na universidade.

No último capítulo, apresento as experiências de extensão da EST. Tendo os conceitos como pano de fundo, revisito a história institucional, com ênfase na extensão. Depois, há um breve apanhado das diretrizes para extensão e gestão e sobre a relação entre teoria e prática e culmina com o relato das duas experiências de extensão. A reflexão acerca da in-exclusão com a teoria feminista e os pressupostos do ForExt possibilita olhar para as experiências e repensá-las. A perspectiva feminista traz uma metodologia que constrói/propõe novas articulações que buscam a superação da opressão. Trazer este componente para o contexto da extensão da EST é introduzir uma possibilidade de política de inserção comunitária a partir da metodologia feminista.

Por fim, “concluo a conversa, sem concluir o assunto”². Desenvolvo as amarrações finais estabelecendo reflexões sobre a experiência da pesquisa e finalizando a investigação.

² Título da parte final do texto de Marcelo Barros, do livro *A vida é o que interessa*. CEBI, 2009, p. 69. Tomo emprestada esta expressão por insinuar que o tema continua a partir de outras perspectivas de pesquisa.

2 AS INTERROGAÇÕES DA PESQUISA: OS CONTEXTOS

2.1 AS INTERROGAÇÕES INICIAIS

Enquanto eu tiver perguntas e
não houver resposta, continuarei a escrever.
Como começar pelo início,
se as coisas acontecem antes de acontecer?
Se antes da pré-história já havia os monstros apocalípticos?
Se esta história não existe, passará a existir.
Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos sou eu
que escrevo o que estou escrevendo...
(Clarice Lispector)

A pesquisa em questão surge de muitas perguntas e questionamentos que eu fazia acerca das práticas de extensão, das mulheres, do feminismo e a relação disso com a teologia. É uma pesquisa que tem por base a própria experiência de trabalho. Tenho consciência dos riscos dessa opção, mas decidi encarar essa empreitada por meio de muitas perguntas. As perguntas, quando se faz uma pesquisa, são os primeiros indícios para se apropriar do objeto. No início, é muito difícil esse processo, pois TUDO parece importante para analisar, TUDO tem conexão, mas TUDO, também, é o mundo inteiro. Então, é necessário ver qual é o foco, quais os recortes que se fazem necessários e quais as relações conceituais que se darão a partir de uma experiência tão próxima.

Pensar é um ato – e na pesquisa é fundamental esse movimento, embora ele proporcione desestabilizações, dispersões e pluralizações. O ato de pensar faz sentir – e isso promove outros movimentos de reflexões próprias, de busca de referenciais teóricos e a inevitável sistematização das ideias. Esses elementos são constitutivos do pensar, sentir, escrever... e de produzir uma tese.

As primeiras interrogações que fiz foram a respeito das experiências de extensão da EST. Eram perguntas muito iniciais e amplas no intuito de entender o que se fazia, quem fazia extensão, qual a contribuição deste serviço, quais as relações com o ensino, a pesquisa e as mulheres nessa atividade. Inquietava-me a

falta de interesse institucional em relacionar essas ações extensionistas com as demais atividades acadêmicas, ensino e pesquisa. Inquietava-me a rara relação da atividade de extensão com a área de teologia prática que poderia mobilizar diálogos interdisciplinares com o ensino e com a pesquisa. Inquietava-me ouvir e perceber no dia-a-dia institucional que o cotidiano não era tão importante assim. Era como se experiência e cotidiano ocupassem um lugar não tão distinto (subalterno, marginal) no discurso institucional de uma forma geral e, na teologia, em específico. Inquietava-me ver apenas as mulheres envolvendo-se com os Projetos de Ação Comunitária.

A teologia luterana divide-se em quatro grandes áreas: Bíblica, Prática, Histórico-Sistemática, Educação Cristã. Na Teologia Prática, está o aconselhamento, a diaconia, a ciência das religiões, a missiologia, a edificação de comunidade e o culto cristão. Todos carregam em seus pressupostos o cunho de cuidado e a vivência com a outra pessoa no intuito de que as situações de sofrimento, de opressão e de dominação se transformem em situações de bem-estar, de vida digna. Nessa perspectiva, a pessoa é a protagonista de sua história e reinventa seu cotidiano como melhor lhe apraz. Nas palavras de Freire, buscam *ser mais*. A impressão é de que cotidiano e teoria andam juntas e sem hierarquias nesse modo de pensar e articular a teologia prática.

Na teologia prática, a experiência, o cotidiano e a pessoa são a matéria-prima de diálogo com a teologia. Nesse sentido, o lugar das práticas de extensão se dá a partir dessa área da teologia, mas não só.

Quanto à vinculação das práticas de extensão nessa área da teologia, em termos didáticos, de lugar institucional, é ali seu lugar, mas isso não significa que as demais áreas teológicas não vinculem a extensão com seus conhecimentos específicos. O *nó* que foi percebido é quanto à apropriação do conceito de indissociabilidade, que traz junto a extensão, as mulheres, a experiência, o cotidiano e, com isso, interliga as áreas, o ensino e a pesquisa e tem implicações políticas para o modo de ser institucional no que tange à relação desta com as atividades acadêmicas.

A área da Teologia Prática sempre se ocupou com os sofrimentos das pessoas, suas circunstâncias – com a realidade. Sempre houve um **fazer-pensar**³ implícito no fazer teológico. No entanto, o cotidiano das pessoas tem mostrado que os sofrimentos, as dominações, as explorações e as exclusões exigem um **fazer-pensar** diferenciado capaz de atender novas demandas.

Com o advento da Teologia da Libertação, esta apontou para a pobreza como uma circunstância social causadora das opressões e exclusões. Nesse contexto, as pessoas experimentaram todo tipo de exclusão. Esta teologia abriu espaços para outras teologias, que também se entendiam como de libertação, para que pudessem dizer a sua palavra: Teologia Negra, Teologia Indígena, Teologia Feminista, Teologia *Queer*. Os anos 1980 e 1990 abriram muitas portas para as manifestações de quem não tinha voz. Estas teologias trouxeram temas, situações, experiências, contextos, cotidianos que complexificaram os debates acadêmicos (não só os teológicos), trazendo à tona a realidade de muitos grupos excluídos, marcados pela cultura androcêntrica.

Nos anos 1990, a Teologia Feminista se impõe com mais força, trazendo a perspectiva de gênero e de patriarcado (esta última, a teoria feminista vem abordando há mais tempo) para as rodas de debates teológicos e propondo a hermenêutica feminista como metodologia.

A questão da experiência há muito tempo tem sido foco de pesquisas na área das Ciências Humanas. No campo dos estudos feministas, experiência e mulheres têm sido tema de pesquisas na direção de problematizar estes conceitos, seu lugar e sua contribuição como espaços de convivência, aprendizados, educação e libertação. Esses temas são pauta do feminismo e ganham um olhar diferenciado na Teologia Feminista.

No campo acadêmico, há novas realidades, por isso a revisão da teoria e da prática é um movimento necessário. Uma maneira de propor a revisão entre teoria e prática foi a proposta do Fórum de Extensão, que trouxe o conceito de

³ Conceito que Richard Sennett utiliza em seu livro *O Artífice* (2009). O autor defende a ideia de que fazer é pensar. Mostrando exemplos diversos, Sennett ressalta que o trabalho feito pelas mãos “pode animar o trabalho da mente”. Tomo emprestado esta expressão **fazer-pensar** e o trago para o campo da educação, pois entendo que é possível sua vinculação com o conceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entendo que se pode dizer, no contexto da teoria e da prática, que fazer é pensar e que um prescinde do outro. Ao longo do texto, utilizarei essa expressão de Sennett para enfatizar esta inter-relação nas ações educativas.

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para o contexto das universidades. Essa proposta do ForExt trouxe desassossegos teóricos e práticos para o campo educativo das universidades.

Os embates teóricos e as defesas de conceitos fizeram parte da história. No caso específico da EST, que realiza cursos de extensão, que já teve uma experiência na graduação de teologia com os Núcleos Avançados (1989-1995), Instituto de Capacitação Teológica Especial, criou a cadeira de Teologia Feminista (1990) e tem Projetos de Ação Comunitária (2005), o conceito de indissociabilidade ainda não é palatável para o coletivo institucional.

O conceito *indissociabilidade* traz o elemento político embutido em sua proposta e, como tal, exige uma equidade nos diferentes fazeres acadêmicos. Nesse sentido, o exercício de diálogo da prática com a teoria, que volta para a realidade, para o cotidiano, entrelaça saberes e, depois, volta para o espaço acadêmico, sistematiza a experiência, e outros conhecimentos são produzidos e levados adiante necessita de amparo. Para isso, é necessário tempo para realizar esta tarefa. É um processo dialético que essa circularidade entre cotidiano, experiência e teoria propõe e que rompe com as sequências lógicas dos modos de dominação e possibilita outras reconstruções. É o fazer-pensar se realizando.

Então, a partir dessa premissa, extensão vai além de cursos, de eventos, de prestação de serviços. A prática de extensão se entrelaça com a investigação, com a produção de conhecimentos, com o cotidiano específico das pessoas num movimento de ir e vir, tanto da teoria quanto da prática. Poderia se dizer que ela é uma das formas de qualificar o ensino e a pesquisa na medida em que uma retroalimenta a outra.

Nesse sentido, aparece a realidade, o cotidiano e as experiências de grupos sociais que desafiam o saber produzido nas universidades, conforme assegura Walter Franz (2006). O autor, ao falar do processo de um novo modelo de universidade, enfatiza que a realidade, suas necessidades e seus problemas dão origem às universidades comunitárias e

a influência da universidade no processo de desenvolvimento dá-se pela sua presença ativa e crítica, pela sua interferência nos espaços da cultura, da política, da economia, da tecnologia [...] pode e deve a universidade

ajudar a construir as condições de desenvolvimento da região na qual está localizada (FRANZ, 2006, p. 126).

Dessa forma, ao inserir-se na realidade local e perceber as mazelas e circunstâncias das pessoas, a universidade pode contribuir com o desenvolvimento destas e do local. A contribuição se dará a partir do diálogo sobre essas circunstâncias com o conhecimento. Esse específico chamado realidade/cotidiano e, por conseguinte, experiência são os elementos que a epistemologia feminista prioriza e traz para o centro dos debates acadêmicos e científicos, enfatizando que as questões específicas (de pessoas, de grupos, de comunidades) precisam ser nomeadas para ser compreendidas e encaminhadas. Nessa direção, Gebara (2008) ressalta que devemos insistir na epistemologia da vida ordinária ou epistemologia do cotidiano como lugar de origem:

Insistir na epistemologia da vida ordinária ou na epistemologia do cotidiano é, a meu ver, reencontrar o lugar originário da teologia, lugar do qual nos distanciamos, que negamos ou simplesmente colocamos como lugar de menor importância para a existência humana. O lugar originário da teologia não é o Logos sobre Deus, mas a experiência humana na complexidade de suas vivências e na sua irredutibilidade a uma razão explicativa única. E parte integrante nesse lugar é a celebração da vida em suas diferentes dimensões (GEBARA, 2008, p. 36-37).

Ela sustenta que essa epistemologia do cotidiano é matéria-prima para o conhecimento. Pode-se dizer que essa epistemologia também pode se expandir para outras áreas do conhecimento. A não-adesão torna-se um problema e não as epistemologias teológicas. As antiepistemologias presentes nas hierarquias autoritárias e que dão o tom e a direção de uma forma dominante e excludente é que são o problema para não se enxergar a epistemologia do cotidiano (GEBARA, 2008).

A teoria feminista e a Teologia Feminista trazem novos aportes para pensar a respeito da indissociabilidade e as relações de gênero e constituem uma base importante para essa pesquisa. Analisar a indissociabilidade a partir da hermenêutica feminista é despertar outros elementos de análise que desafiam o campo acadêmico a repensar suas práticas e sua teoria.

Temas e grupos historicamente excluídos ainda estão pouco presentes nas pesquisas e no campo da metodologia. Pesquisar a indissociabilidade entre ensino,

pesquisa e extensão, a partir da perspectiva feminista, é uma contribuição dessa pesquisa.

Por conta disso, a temática da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as relações de gênero formam um conjunto de fios que necessitam ser tecidos. Talvez, por isso, figurativamente a ideia de uma manta de tear como símbolo de tecer enquanto movimento que articula o **fazer-pensar**, que envolve a(s) experiência(s) e o(s) cotidiano(os) num exercício teórico-prático. Para tecer, há que se ter fios (diversos): ideias, desejos, aprendizagens, suspeitas, teoria. Isso entrelaça pensar, sentir, fazer. É uma junção de vários elementos num movimento complexo de **fazer-pensar**.

Então, o presente texto registra uma experiência que tece o **fazer-pensar** pelos caminhos da extensão e uma abordagem feminista sobre a indissociabilidade na busca de entrelaçamentos fecundos para a educação.

Este capítulo, que explicita os aspectos metodológicos, revela o processo de entrelaçamento de fios para a constituição do estudo sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão da EST e as relações de gênero. Esse será o fio que perpassará as partes, que dará sustentação ao estudo e o arremate final. Junto desse fio, outros se fazem necessários para descrever o processo de seleção das perspectivas sobre a temática.

Assim, neste capítulo, o caminho metodológico será apresentado e seus pressupostos acompanharão todo o processo de investigação ao longo do texto. É importante dizer que este estudo é uma busca de inter-relações e um ensaio teórico que rompa com os determinismos instalados de que **fazer e pensar** são categorias separadas, distintas e hierárquicas.

Como continuidade, aponto minha trajetória num exercício que tenta juntar a elaboração científica e as experiências reais e construir alguma sistematização sobre o **fazer-pensar**.

2.2 AS EXPERIÊNCIAS ANTES DA TRAJETÓRIA DOCENTE

A Teologia Feminista utiliza-se do método fenomenológico para ajudar as mulheres a falar de suas vivências, experiências e encontrar formas de superar as

dominações e de encontrar valor para suas vidas. É uma forma de dizer a sua palavra. Este método dá ênfase à história pessoal e às experiências no intuito de descobrir a complexa teia de fenômenos sociais, econômicos, psicológicos, religiosos que envolvem a pessoa e possibilitam que esta recupere sua história, reconstrua seu presente e vislumbre um futuro melhor (GEBARA, 2000).

Partilho da ideia de que a subjetividade das experiências precisa estar em evidência e precisa fazer interconexões e diálogos com a teoria.

A ideia de trazer minha trajetória e experiências vividas no contexto desse trabalho tem o sentido de ponto de vista experiencial e dialogal que se entrelaçam com o tema da pesquisa e com a proposta do método fenomenológico utilizado pela Teologia Feminista. O recorte da experiência pessoal será específico, pois TODA a experiência não é possível neste estudo nem é o foco principal.

Assim, inicio ressaltando alguns pontos da experiência de ser mulher numa família de três filhos e uma filha, onde o pai era militar e a mãe dona de casa. Sou a terceira na escala de nascimento: dois mais velhos, um mais novo.

A experiência familiar de ser mulher em minha família foi contraditória. Sentia-me acolhida e com lugar e, ao mesmo tempo, sem lugar. Minha mãe e meu pai sempre quiseram ter um casal. Nesse sentido, sempre me senti acolhida em minha família pelo fato de ser mulher, de ter sido esperada pela minha mãe e meu pai e pelo carinho na escolha do meu nome. Por outro lado, sempre tive exigências que meus irmãos não tiveram: moça de família se comporta com recato, moças não saem sozinhas, moças ajudam as mães no serviço doméstico, moças são mais recatadas, sensíveis, frágeis, submissas. A ditadura da desigualdade social regia os modos de ser entre homens e mulheres na minha casa e na sociedade em geral. O privado era meu lugar como o de toda mulher/moça de minha geração, numa cidade pequena do Rio Grande do Sul. Minha avó foi assim, minha mãe foi assim, e eu, também, deveria seguir esse caminho já traçado e “aceito” pelas mulheres de minha família e da sociedade de então.

Não me lembro de ouvir minha mãe refletindo sobre sua situação de opressão. Na minha adolescência e juventude, às vezes, minha mãe falava comigo sobre seus sofrimentos. Falar sobre as dores e sofrimentos era fato comum nos grupos de mulheres (OASE - Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas) em que

minha mãe participava na igreja (e eu a acompanhava), mas pensar formas de superar as dominações não eram atitudes daquelas mulheres que conheci na minha infância. Isso elas não tiveram oportunidade de aprender nos espaços de que participavam. Assim, reproduziam os modos de dominação que aprenderam como “certos” e adequados para as relações entre homens e mulheres.

Com esse panorama, como tomar atitudes de emancipação sem formação, sem informação, sem independência financeira e social? Estavam cativas e seus cativeiros eram muitos⁴. As mulheres que conheci seguiram a norma estabelecida para elas: submissão ao marido e ficar em casa (trabalhar e cuidar da casa e das crianças). Elas manifestavam suas opressões, mas ficavam no lamento. Faltaram-lhes espaços saudáveis (de cuidado e de formação) que as ajudassem a sair do cativo, a sair desse lugar tão desigual e excludente.

A escola e a igreja, dois lugares de que participei ativamente desde criança, jamais relacionaram o cotidiano com os conteúdos de aula, ou fé e vida. Eram duas instituições que repetiam o modelo patriarcal, fruto de sua época. As transgressões desse modo de ser, isto é, pensar outros modos/caminhos/alternativas, a partir de outras teorias que já estavam circulando na cultura e na sociedade, não tiveram vez nessas instituições de que participei quando criança.

Durante muito tempo, adequiei-me ao “tamanho único”⁵ imposto às mulheres, para além das roupas. O “tamanho único” era UM tamanho de roupa para todas as mulheres. Era o corpo se adequando ao tamanho da roupa. Simbolicamente, era uma fôrma que enquadrava as mulheres naquele modelito. Pode-se fazer esta relação também com o modo de ser imposto para as mulheres: há um único “tamanho/modelo/jeito” de ser mulher. E isso não foi diferente comigo. Por ser pequena e magra, esse tamanho de roupa me servia, assim como o “tamanho único”, que ditava os modos de ser na sociedade, também era, em grande parte, reproduzido por mim. Sendo assim, o tamanho único padronizava, homogeneizava e

⁴ A antropóloga Marcela Lagarde diz que as mulheres vivem em muitos cativeiros e elenca cinco categorias: madrerosas, monjas, putas, loucas e presas. Mais tarde abordarei esses aspectos.

⁵ Tamanho único é um termo do senso comum que se refere à roupa, isto é, a um tamanho que deve servir a “qualquer corpo”. Este padrão conformava os corpos, e estes ficavam domesticados dentro de padrões estéticos que privilegiam um corpo magro. Este é o corpo que se adéqua ao tamanho da roupa. O tamanho único poderia ser associado à dominação na medida em que ser tamanho único implica não sair da fôrma, da norma vigente. Seria um tipo de padrão determinando os corpos e os modos de ser.

generalizava todas as mulheres. O específico e o diferente não tinham vez. Naquele momento, o adequar-se fazia parte, embora não concordasse com algumas posturas e alguns modos de ser.

Por outro lado, mesmo não tendo a consciência feminista que tenho hoje, questionava minha mãe sobre os porquês das diferenças entre o que meus irmãos podiam fazer e o que eu podia fazer. Não concordava com as desigualdades, mas não tinha força, nem sabedoria, nem espaço, nem instrumental para fazer diferente. A única coisa que eu tinha comigo era a indignação com as desigualdades, e que eu nem sabia nomear na época de minha infância/adolescência. Fiquei na resignação durante muito tempo.

Os espaços, os lugares de acesso, eu tive que conquistar durante a adolescência e juventude. Às vezes, até forcei a barra. Insistia tanto que vencia pela insistência. Buscava brechas para me incluir.

Enquanto “eu repetia as ideias dos outros, particularmente dos homens, não havia problemas [...]”, pois isso significava cumprir com a norma vigente. Isso não desassossejava ninguém. Enquanto eu repetia esse modelo, não tive problemas.

“Mas chegou o tempo dos frutos maduros e com eles o desejo e a coragem de dizer a minha palavra sobre as coisas” (GEBARA, 2000, p. 91). E esse desejo também aconteceu comigo, mas foi um movimento difícil e não aconteceu sem dor.

Assim, ao optar por estudar Teologia – ênfase em Diaconia – e sair de casa, logo após o Ensino Médio, para estudar numa outra cidade, foi uma ruptura (embora na época nem me desse conta disso) com o modelo “tamanho único” imposto e uma oportunidade de dizer a minha palavra.

Ao ingressar no ministério diaconal da IECLB junto a Comunidades Luteranas, a experiência e o trabalho deram-se com vários grupos de mulheres e crianças em vulnerabilidade social. Trabalhei na base junto com esses grupos ouvindo as dores, as dominações e as exclusões e buscando, com eles, formas de superação destas violências. Trabalhar com as mulheres e crianças e com redes de apoio da sociedade civil foi um movimento que fiz intensamente. Trabalhar com o método de Leitura Popular da Bíblia, vindo do método Ver, Julgar e Agir, foi um instrumental importante na época.

A primeira fase de trabalho foi um fazer enlouquecedor. Havia muitos grupos de trabalho e estava lá onde as desigualdades e a opressão das mulheres e das crianças aconteciam em seu cotidiano, e essas dores vividas não se aproximavam das reflexões e do pensamento da teologia. Embora o discurso da Teologia da Libertação estivesse bem forte nessa época, as experiências das mulheres careciam de uma nova hermenêutica bíblica.

Quando me apropriei do feminismo, comecei a entender as estruturas hierárquicas e excludentes presentes também na teologia e na igreja. Dessa forma, as mediações de gênero em epistemologia, como denomina Gebara (2000), foram uma maneira diferenciada de entender o conhecimento e dialogar com ele. Essa perspectiva contribui para mudar os modos de fazer e pensar e nos convida a seguirmos por outra epistemologia mais inclusiva.

As experiências vividas pessoalmente – tanto no trabalho quanto nos estudos de pedagogia, especialização, mestrado e doutorado – e as experiências das mulheres com as quais trabalhei me levaram, inevitavelmente, para a área da Teologia Prática quando entrei para a docência. O envolvimento com projetos comunitários junto a pessoas em vulnerabilidade social foi consequência natural da docência, que se ancorava em minha experiência anterior.

Já faz dez anos que sou docente na Faculdades EST⁶, uma instituição comunitária/confessional, ligada à IECLB, na área de Teologia Prática. Participar do Núcleo de Pesquisa em Gênero e do Grupo Práxis Social da Igreja foi uma retomada acadêmica que fiz ao entrar nessa instituição.

As relações da ação com a teoria, com o cotidiano, com a experiência e gênero/feminismo foram temas com os quais sempre me ocupei e me envolvo ainda hoje no trabalho e na vida.

Entre 2004 e 2005, construímos nosso primeiro PDI. Nesse tempo, minhas perguntas aumentaram. Foi um momento de remelexo de conceitos, de práticas e de repensar o caminho por onde transitávamos teoricamente em todos os níveis.

Nesse período, perguntava-me sobre as práticas de extensão que realizávamos enquanto instituição e de como era possível fazer acontecer o conceito

⁶ Por ser mais prático, internamente, usamos EST quando nos referimos à Faculdades EST. Também neste trabalho, ao longo do texto, usarei apenas EST.

da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas práticas acadêmicas da EST.

Perguntava-me pela política de extensão apontada pelo ForExt e a sua relação com a nossa proposta. Perguntava-me pela política de extensão e a sua relação com as demais políticas institucionais e também com as relações de gênero na e da instituição.

Ao ler documentos e participar de eventos do Fórum de Extensão, percebi que os debates eram amplos e pertinentes para o campo acadêmico, mas nesses debates não apareciam as questões de gênero nem a questão de epistemologia relacionadas com a prática.

Desde 1987, a reflexão acerca da extensão vem acontecendo nas universidades públicas e comunitárias, e muitos documentos foram produzidos a partir de fóruns, seminários e encontros além de uma vasta publicação de livros sobre a relevância da temática em relação à tarefa de produzir e tornar o conhecimento acessível à sociedade. Estudou-se a história, os conceitos-base, os aspectos políticos, o conceito de universidade, quais eram as tarefas da universidade, enfim, há um arrazoado imenso sobre a extensão. Todos os aspectos têm a sua importância e convergem para a reflexão sobre o ensino, a pesquisa e a extensão no seio da universidade nesse tempo.

A partir de minha experiência com a extensão, surgiram algumas indagações que, por sua vez, suscitaram perguntas.

O recorte dos fatos de minha história, enquanto experiência vivida, é um dos fios da trama neste estudo na medida em que a singularidade de minha experiência se entrelaça com a temática da pesquisa.

2.3. O CONTEXTO DA PESQUISA

O amparo teórico e metodológico apoia-se, em especial, na teoria feminista e na hermenêutica feminista em diálogo interdisciplinar com o conceito teórico-prático de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as relações de gênero que acontecem no contexto acadêmico da EST.

A interpretação feminista é fundamental com a sua contribuição crítica a respeito das relações humanas, dos modelos de dominação existentes e do resgate que faz do cotidiano e das experiências específicas, num diálogo epistemológico. A hermenêutica feminista e sua metodologia, baseadas nas vivências/experiências, são, portanto, condutoras de novos conhecimentos e novas práticas.

As práticas de extensão, que são balizadas pelo ForExt e pelo Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU), podem dialogar com a teoria feminista e possibilitam uma interconexão conceitual que ultrapassa a fronteira das áreas do conhecimento. Dessa forma, a proposta metodológica da hermenêutica feminista pode ser integrada junto ao conceito de indissociabilidade e conduzir novos conhecimentos e novas práticas.

A hermenêutica feminista tem ocupado a área da educação, mas na extensão essa possibilidade é rara. A reflexão sobre extensão – seu lugar, sua contribuição, avaliação – tem inúmeras investigações que relatam as experiências positivas e mostram seu avanço no campo acadêmico. No entanto, investigações que se ocupam com as questões de gênero e práticas feministas no âmbito da extensão são raras.

Nesse sentido, esta pesquisa se coloca no campo das discussões sobre os pressupostos metodológicos da hermenêutica feminista e a extensão da EST. O enfoque são as práticas de extensão da EST valendo-se da hermenêutica feminista e exercitando uma profunda troca de saberes. Assim, as práticas extensionistas da EST, articuladas com a metodologia feminista, potencializam as experiências e o cotidiano em diálogo com a teoria, e ambos provocam reflexões críticas e criativas em seus campos.

O argumento que se entrelaça no texto é o de que a experiência/cotidiano, o fazer – tema que será desdobrado na tese – supera a dicotomia entre fazer-pensar, traz um forte potencial de relações e diálogos entre as áreas do conhecimento, com significativo impacto para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as relações de gênero sendo dialógica para o âmbito da extensão.

Assim, os conceitos-chave in-exclusão, dominação masculina, opressão, experiência, relações de gênero e patriarcado são relacionados e servem de guia. O campo acadêmico – a extensão da EST – serve como lugar para pensar o exercício

da experiência da extensão a partir da hermenêutica feminista. Esses conceitos e o campo executam intercâmbios entre si, gerando tensões construtivas, simultaneamente ambíguos, complementares, seguindo a lógica da hermenêutica feminista.

Na busca de alcançar um modo de **fazer-pensar** sobre a extensão da EST e na direção das questões que esse **fazer-pensar** evoca, a tese considera como pano de fundo as relações ambíguas entre exclusão-dominância e experiência no campo acadêmico e opera metodologicamente referindo-se à hermenêutica feminista de Ivone Gebara e Wanda Deifelt.

Esse estudo encara o desafio de dialogar com um contexto de extensão da EST, a experiência dos Núcleos Avançados dos anos 90, e a experiência dos Projetos de Ação Comunitária hoje em diálogo com o conceito de indissociabilidade proposto pelo ForExt. O diálogo pode contribuir tanto para a extensão da EST como para a área educativa, especialmente à Educação Popular, como uma experiência que pode promover várias reflexões sobre o **fazer-pensar** das ações educativas.

Nesse sentido, a produção de conhecimentos se coloca a serviço da dignidade humana num movimento dialógico de ir – à realidade, sentir a experiência, ouvir as falas das pessoas – e vir – revisar a teoria, sistematizar as experiências e torná-las acessíveis – que promove o ser mais dos sujeitos que vivem em sociedade. Nessa perspectiva e com esse objetivo, procurarei alinhar a contribuição da hermenêutica feminista advinda da teoria e da Teologia Feminista.

A propósito disso, Jorge Larrosa escreve que “agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes” (LARROSA, 1999, p. 8), mas sabe-se que não há um único modo de fazer isso. As respostas não precisam seguir as perguntas e, nem por isso, renunciam a produção de conhecimentos, de sentidos.

Desse modo, pesquisar uma experiência de extensão implica um itinerário de perguntas, dúvidas, inquietações que nos remete a recolher, a acolher, a coletar, a eleger. Mas, enquanto princípio metodológico, é importante salientar que esse movimento, esse itinerário não se faz (e não se fez) de qualquer jeito. Larrosa explica esse princípio dizendo que

[...] o juntar e o pôr diante não é um juntar qualquer coisa de qualquer maneira, não é um mero amontoar, mas implica uma busca e uma escolha previamente determinada por um colocar dentro, por um colocar sob um teto, por um preservar ou abrigar: o reunir que começa propriamente a partir do abrigar, a colheita, é, em si mesma, de antemão (e-leger) aquilo que pede abrigo. Mas a eleição (e-leição), por sua parte, está determinada por aquilo que dentro do elegível (e-legível) mostra-se como o selecionado (o melhor) [...] por fim, o re-colher do lesen⁷ implica um estar preocupado com aquilo que se recolhe: [...] o que está diante de e junto a importa-nos e, por isso, concerne a nós (vai conosco) (LARROSA, 1999, p. 110).

Continuando a ideia de tecer, e para tecer há que se ter fios, mencionarei os fios que contribuíram para as escolhas metodológicas. A seleção, a eleição e o recolher estabelecem as bases para o movimento de estudar o tema e a forma com se dará.

2.4 OS DIFERENTES FIOS QUE SE ENTRELAÇAM

Ao relacionar indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e relações de gênero, é inevitável a relação com experiência e cotidiano. Esse conceito pergunta pelo tipo de público, pelos sentimentos das experiências, pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos e pelos lugares que cada qual ocupa na sociedade.

O tema da tese é estudar a indissociabilidade e as relações de gênero e olhar para uma experiência específica de extensão e refletir como os pressupostos da teoria feminista podem contribuir para que a indissociabilidade aconteça na EST sem hierarquias e desigualdades.

Relatar os detalhes dos processos extensionistas não é o foco, embora reconheça a sua pertinência e relevância no processo de produção do conhecimento e, talvez, em alguns momentos, esse aspecto até apareça no texto. A questão que se abre, ou o fio que se junta, é a reflexão sobre a proposta conceitual da indissociabilidade, as relações de gênero e a hermenêutica feminista a partir de uma experiência de extensão da EST: uma do passado e outra do presente.

⁷ Neste capítulo, Larrosa fala da experiência da leitura e, ao explicitar suas ideias, faz uma referência a Heidegger que trabalha com o termo grego *legein*, que se relaciona com *leger* latino e *lesen* (alemão) com um sentido de “pôr abaixo e pôr diante, que se reúne a si mesmo e recolhe outras coisas” (p. 110). Na ideia de Larrosa, pôr é também juntar e *com-pôr* as experiências. No livro *Pedagogia Profana*, o autor dá maiores detalhes sobre o tema.

Dessa forma, a pergunta-chave que mobilizou a investigação foi a seguinte: qual a relação entre o conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as práticas extensionistas da EST, vistas a partir dos pressupostos da hermenêutica feminista?

Outras perguntas acompanham:

- Quem realiza extensão no espaço acadêmico? E as relações de gênero na extensão?
- In-exclusão também acontece na extensão? Há hierarquia nos serviços embora se fale de indissociabilidade?
- Qual o espaço “permitido” às mulheres no espaço acadêmico?

Essa investigação busca contribuir com uma reflexão teórica no campo acadêmico, especialmente das práticas extensionistas e da sua contribuição para a educação e para a teologia a partir de análise de conceitos e de uma experiência de extensão da EST. Compreender como o fazer extensionista pode se transformar num **fazer-pensar**, que articula a experiência e o cotidiano num processo que sistematiza a experiência, através da proposta da metodologia feminista. Assim, os objetivos específicos são os seguintes:

- Promover uma aproximação da teoria feminista com o conceito de indissociabilidade.
- Compreender a experiência e o cotidiano das práticas extensionistas como produtoras de fazer-pensar.
- Possibilitar a percepção da experiência e a dignidade da experiência a partir da teoria feminista, visando a uma lógica inclusiva nas ações extensionistas da EST.

Olhando para a história da extensão nas universidades brasileiras, há um forte apelo para uma aplicação pragmática da pesquisa. Grosso modo, parece não existir limites nem dificuldades para cumprir com a indissociabilidade *entre* ensino, pesquisa e extensão. Porém, o “entre” deste tripé dá indícios de que há fragilidades, e a extensão parece ser a parte mais frágil desta tríade.

Há suspeitas sobre as razões dessa fragilidade. Alguns indícios nos levam a observar a presença majoritária de mulheres nesse serviço acadêmico. Com base na teoria feminista, autorizamo-nos a suspeitar de que a história das margens, na

qual as mulheres têm feito seu caminho, se faz presente na extensão. A extensão passou a ser um lugar confortável de conseguir realização parcial no espaço universitário. Não é o topo, mas faz parte. Seria a “outra casa a administrar” (como desassossega a afirmação de Gebara, 2007).

Ao trazer as relações de gênero para essa complexidade no tocante à indissociabilidade, o foco de análise se amplia e tensiona os lugares e conceitos. Parece que alguns lugares na EST são considerados lugares de cuidadoras e, pela “maternagem natural”, as mulheres são as mais indicadas a fazer esse serviço/diaconia.

O imaginário social construído assegura que o “privado” ou “doméstico” não carece de método, de teoria, de planejamento, de avaliação, basta agir. Seguindo esse imaginário, fica-se com a impressão de que a prática extensionista e a experiência ocupam as margens do campo educativo. Vão acontecendo como atividades de prestação de serviço numa posição sem status, se comparadas ao ensino e à pesquisa. Com esse dado, avançamos um pouco mais e observamos que nas ciências humanas (em especial) a influência da Teologia da Libertação e da Educação Popular deu grande enfoque ao método Ver, Julgar e Agir como forma de conscientização, de formação dos sujeitos e de mobilização da sociedade, a partir do mote da educação libertadora, emancipatória.

Clodovis Boff⁸ deu grande ênfase ao método Ver, Julgar e Agir⁹, tendo por

⁸ Em 1976, o Frade da Ordem dos Servos de Maria (OSM), Clodovis Boff, defendeu sua tese de doutorado em Teologia, na Universidade Católica de Lovaina (Bélgica). No livro *Teologia e Prática: Teologia do Político e suas mediações*, encontramos a tese de doutorado de Clodovis Boff na íntegra. Uma continuidade da reflexão encontra-se no livro *Teologia do Método Teológico – versão didática*. Na tese, busquei amparo no primeiro livro, pois neste encontra-se a reflexão mais ampla que Boff fez sobre o método Ver, Julgar e Agir e a Teologia da Libertação. No diálogo com meu objeto de pesquisa, este livro é a referência.

⁹ Conforme Oscar Beozzo (2008), a Conferência de Medellín (1968) foi o divisor de águas para a teologia da Igreja Católica, pois a temática e os compromissos assumidos deram início a uma teologia latino-americana no seio da Igreja Católica. A conferência deixou clara a sua opção pelos pobres e que o ponto de partida deveria ser a realidade do povo. A ênfase foi de que a “Palavra” (de Deus) deveria ser transformada em Ação para ter significado na vida das pessoas. Para isso, a Igreja Católica buscou no método Ver, Julgar e Agir da Juventude Operária o aporte teórico para a análise epistemológica: “O MÉTODO herdado da Juventude Operária Católica de Joseph Cardijn, que se inicia com o VER, destinado a desvendar a realidade, que prossegue com o JULGAR, para desembocar no AGIR, inspirou-se também na teologia dos “Sinais dos Tempos” da Gaudium et Spes e foi o fio condutor de todos os trabalhos de Medellín, cujo “ver” e “julgar” estão anunciados logo na primeira linha do documento 1 sobre a Justiça: “Existem muitos estudos sobre a situação do homem latino-americano. Em todos eles, descreve-se a miséria que marginaliza grandes grupos humanos. Essa miséria, como fato coletivo, é injustiça que brada aos céus” (MED 1,1). O “agir” aparece ao final de cada um dos dezesseis documentos sob a forma de pistas pastorais (BEOZZO, 2008, p. 4).

base a ação da Teologia da Libertação na América Latina¹⁰. Esta queria ser uma nova maneira de fazer teologia no contexto latino-americano, levando em consideração o pobre e sua realidade.

Em sua análise científica sobre a teologia, o autor constatou que o político e a práxis¹¹, contidos na essência da Teologia da Libertação, necessitavam de reflexão mais aprofundada. Pensar o político, a libertação e a práxis no estudo da teologia requeria um diálogo com outras ciências, em especial, com as ciências sociopolíticas. Estas têm na realidade e no seu entorno o seu foco específico de análise.

No contexto da Teologia da Libertação, que privilegia a ação/práxis levando em consideração a realidade de quem está oprimido/oprimida como exercício e testemunho da fé, sua teoria e prática necessitavam rever o modo político de sua práxis a partir de seu modo de teologizar. Entendo que o desafio posto é de que a prática necessita de hermenêuticas e de metodologias para fazer aquilo a que se propõe realizar.

O lugar de teologizar é a práxis. E nesse fazer precisa acontecer um diálogo entre teoria e prática. A esse modo próprio da Teologia, o autor assegura que a interpretação do objeto teórico direto da teologia (no caso o político) é mediado pela hermenêutica e pela crítica socioanalítica.

Estes elementos constitutivos da Teologia da Libertação, embora assumidos pela Igreja Católica Romana, não tiveram adesão tão fácil e simples no seu seio tampouco no meio protestante. Refletir as situações de injustiça, levar em conta a realidade excludente das pessoas empobrecidas, ler a Bíblia a partir deste contexto como forma de engajamento da fé que transforma estas realidades injustas, tendo o

¹⁰ Não vamos entrar no mérito da polêmica atual acerca das discussões teológicas que ocorrem no seio da Igreja Católica sobre os pressupostos da Teologia da Libertação. Na V Conferência dos Bispos, realizada em Aparecida (2007), o método Ver, Julgar e Agir e a Teologia da Libertação foram pauta da Conferência. Posteriormente, Clodovis Boff se manifestou sobre a identidade da Teologia da Libertação e causou muitos debates sobre o assunto. A partir disso, muitas polêmicas se instalaram sobre o tema Teologia da Libertação (seus pressupostos, sua identidade, suas lutas, seus conceitos). Como esse ponto não é o foco da tese, não vou me ater à teologia como foco de análise. Em 16.06.08, Clodovis escreveu suas críticas acerca da Teologia da Libertação e a volta ao fundamento. A partir desta, teólogos têm se manifestado. A mesma encontra-se no site www.adital.com.br

¹¹ Por práxis, Clodovis entende “o conjunto de práticas visando à transformação da sociedade ou à produção da História. Práxis tem, portanto, para nós uma conotação fundamentalmente política, uma vez que é por intermédio do Político que se pode intervir sobre as estruturas sociais” (BOFF, 1978, p. 44). Compartilho deste conceito e, quando usar a palavra no texto, adoto esta concepção conceitual.

discurso teológico e diferentes hermenêuticas como apoio, foram temas, durante muito tempo, considerados periferia.

Essas concepções e referenciais interdisciplinares que a Teologia da Libertação trazia para o bojo das reflexões dogmáticas da fé faziam dela uma estranha, portanto, marginalizada. Era como se fosse possível separar fé e ação. Ao que me parece, os temas advindos da experiência feita pela Teologia da Libertação em suas Comunidades Eclesiais de Base ficaram à margem das discussões dogmáticas teológicas do meio católico e protestante.

Esta proposta/experiência juntava fé e vida de forma a concretizar a mística da fé e mobilizar as consciências para um envolvimento cidadão. Percebe-se que o cotidiano, a experiência e a dogmática da fé (a teoria) não estão em nível de igualdade, pois uma hierarquia entre aquele e este parece existir nas estruturas eclesiais. Era possível fazer experiências de fé, mas daí a fazer parte no mesmo nível que as reflexões dogmáticas era um tanto “absurdo”. Daí, o seu lugar: a periferia. Lá pode, lá é possível a experiência, a informalidade, a fala, a subjetividade. É como se esse modo, essa práxis, fosse um serviço menor e esse movimento realizado pelas pessoas não tem o mesmo amparo legal que a dogmática assegura para si como direito primeiro e principal.

Olhando os fatos históricos, percebe-se no campo religioso as exclusões, as dominações e as discriminações contidas nas análises dos conceitos sobre in-exclusão.

O teologizar¹² tem um objeto (político) teórico. Estudar como este objeto se constitui e a forma como aparece a partir das Escrituras, Clodovis Boff chama de mediação hermenêutica. O autor usa o termo mediação, pois entende que este é o “conjunto dos meios que o pensamento teológico integra para captar seu objeto” (BOFF, 1978, p. 26). Pode-se dizer que a mediação, a partir da perspectiva de Boff, é a ponte que aproxima o ontológico do epistemológico. Quando fala da relação entre teoria e prática, Boff afirma que a práxis é a forma, é a maneira da prática teológica se concretizar. Dessa forma, ação/reflexão/ação são movimentos

¹² Teologizar é um processo das mulheres de nomearem as suas experiências na sociedade machista e de visibilizarem em conjunto um novo tempo de justiça. Este conceito encontra-se no livro de João Biehl, *De igual pra igual*, p. 64. Em seu livro, ele cita a feminista Sheila Collins que trabalhou com este conceito ao refletir sobre Teologia Feminista. Edla Eggert, em sua tese de doutorado, acrescenta a palavra educação à teologização (Educa-teologiza-ação), defendendo a ideia de intercessão entre teologia e educação, possibilitando novas cartografias e mapas para esse processo.

permanentes e indissociáveis do teologizar, na acepção do autor. Nessa linha de pensamento, pode-se afirmar que o **fazer-pensar** são indissociáveis.

No contexto da educação, Paulo Freire e outros autores e outras autoras utilizam a terminologia *Educação Libertadora* para designar outra maneira de educar, em que o protagonismo do sujeito aprendente seja evidenciado e sua emancipação vivenciada em seu modo de ser.

Quando se fala de teologia e educação, os campos são diferentes, os objetos de estudos são outros, mas há pontos convergentes entre ambas. Talvez por transitar nos dois campos (na teologia luterana, a prática se chama diaconia e, na educação na área popular, extensão – áreas em que atuo), percebo pontos intercessores entre ambas (libertação, protagonismo, transformação, vida digna, experiência, *ser mais* para todas as pessoas) quando estas duas ciências possibilitam diálogo, aprendizagens diferenciadas e um recomeço a partir dos estudos específicos de cada uma.

As metodologias, vindas das diferentes áreas, também têm mobilizado a educação a se repensar. Isso significa dizer que se faz necessário pensar o como e o quê fazer no contexto da Educação Popular, na extensão. Promover uma educação libertadora implica um como, e isso exige metodologia(s). Assim, o método Ver, Julgar e Agir e a metodologia feminista, vindos dos campos teológico e antropológico/social, se entrecruzam com a educação a partir do alvo comum, a libertação da pessoa.

O método Ver, Julgar e Agir vem carregado de aspecto político, metodológico, teológico e social. No decorrer do tempo e da aplicação deste nas diferentes áreas do conhecimento, houve uma abreviação da reflexão e dos impactos do método no cotidiano. Isso, ao que parece, culminou com o empobrecimento dos aspectos constitutivos da teoria e da aplicação do método nas diferentes áreas.

Pensar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão isolada das questões de gênero e da ex-inclusão não é possível. Além disso, o instrumental da metodologia feminista tensiona esta indissociabilidade a partir da ênfase nas aprendizagens das experiências sistematizadas e na postura metodológica da suspeita.

Assim, o método Ver, Julgar e Agir (vindo da Teologia da Libertação) e a metodologia feminista (vinda das teorias feministas e Teologia Feminista) dão algumas pistas para essa pesquisa.

Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem evidenciado uma questão importante a ser refletida na e pela universidade, principalmente se pensarmos nos rumos da universidade para este novo século que se inicia. O modo de pensarem a extensão dentro da universidade e sua contribuição na sociedade requerem superar as hierarquias entre estes serviços, requerem pensar sobre a metodologia(s), requerem pensar sobre o lugar das mulheres na academia, requer pensar sobre a ex-inclusão nas relações institucionais e sociais.

Ao longo dos anos, as atividades de extensão tornaram-se práticas diversificadas, com diferentes compreensões conceituais e com diferentes práticas.

Ainda hoje temos o desafio de pensar sobre a metodologia da extensão, suas estruturas, suas práticas, quem são os e as protagonistas, como a experiência se sistematiza e como este conhecimento se torna acessível. Por ter tantas ambiguidades presentes no contexto da extensão percebem-se sua fragilidade, seu lugar subalterno e sua submissão em relação ao ensino e à pesquisa. As heranças históricas e políticas explicam as hierarquias nos processos acadêmicos.

Esses aspectos do cotidiano da extensão universitária apontam para a relevância de se pesquisar esses elementos e de como esses itens de análise se articulam com o tema in-exclusão, dominação, relações de gênero.

Assim, pensar a educação e os processos de exclusão social (de uma forma geral) e a indissociabilidade e as relações de gênero (de uma forma específica, na EST) possibilita contribuir para o aprofundamento do debate sobre as práticas extensionistas a partir das concepções teóricas que se autorreferenciam nos documentos, nos pressupostos da teoria feminista e das relações de gênero que se fazem presentes no contexto da ação extensionista.

2.5 OS OUTROS FIOS DA TRAMA

Nesse estudo sobre a extensão da EST, a ênfase é o recorte específico da história institucional, na análise dos conceitos sobre indissociabilidade já dados e

tidos como uma convenção conceitual pelo ForExt e PNEU, na análise sobre conceitos de in-exclusão, gênero e feminismo e a hermenêutica feminista

Ao desenvolver o tema, vários fios se juntaram: um breve histórico da EST; conceitos e breve histórico da extensão universitária; alguns conceitos sobre e in-exclusão; relações de gênero e patriarcado; algumas perspectivas feministas sobre o lugar das mulheres no campo acadêmico; análise dos documentos das propostas extensionistas da EST; a proposta da hermenêutica feminista como um contraponto para uma extensão inclusiva. São fios que se entrecruzam com a temática e que apresentam aspectos fundamentais de análise.

Dessa forma, esta pesquisa quer aproximar a hermenêutica feminista do conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; propor esta hermenêutica como proposta viável para a extensão; utilizar a metodologia feminista como referencial.

A hermenêutica feminista ressalta a experiência, a partilha e a realidade específica dos públicos. O específico é o foco da análise, e o ouvir e falar são elementos fundamentais do método. Portanto, esta hermenêutica é uma possibilidade metodológica para a área da extensão.

2.5.1 A Hermenêutica Feminista

Do ponto de vista etimológico, a palavra *hermenêutica* deriva do verbo grego *hermeneuo*, que significa declarar, anunciar, traduzir, interpretar. A etimologia popular enfoca Hermes, divindade da mitologia grega, que tinha a função de mensageiro dos deuses (anunciar) e foi-lhe atribuído a origem da linguagem e da escrita (CONTI, 2000).

A hermenêutica foi utilizada primeiramente na interpretação de textos bíblicos¹³. Com Friedrich Schleiermacher (1768-1834), é que a hermenêutica

¹³ Em seu livro *Hermenêutica Bíblica*, J. Severino Croatto também traduz hermenêutica – palavra grega – como equivalente da palavra latina “interpretar”. Hermenêutica “é o correlato do termo interpretação. [...] a interpretação dos textos supõe outro processo, a interpretação de determinadas práticas ou acontecimentos, e que a própria constituição dos textos se origina em uma experiência que é interpretada” (CROATTO, 1986, p. 9). Nesse sentido, o autor afirma que toda leitura é um ato hermenêutico.

também entra para o campo da filosofia e ganha diferentes compreensões e enfoques.

De acordo com Cristina Conti (2000), a hermenêutica é como “lentes” pelas quais vemos e interpretamos a vida e as coisas. Assim, as experiências, a idade, a escolaridade, as crenças, a cultura, etc. são lentes pelas quais vemos o mundo ao nosso redor.

A autora defende que a hermenêutica estabelece um diálogo entre nossas dúvidas e a realidade (círculo hermenêutico). Dessa forma, o significado e a compreensão do contexto podem ser lidos a partir de perspectivas diferentes. No caso da hermenêutica feminista, a experiência de opressão e libertação das mulheres é o ponto de partida da interpretação.

Rosemary Ruether, ao falar do círculo hermenêutico da experiência, destaca a experiência reveladora. Esta só se torna significativa “quando é traduzida para a consciência comunitária” (RUETHER, 1993, p. 19). No seu entender, essa experiência necessita de dois movimentos: 1. apropriação coletiva de um grupo formador que ensina a comunidade e, 2. mediar o singular “na experiência reveladora através de símbolos e tradições culturais do passado” (RUETHER, 1993, p. 19). Essa hermenêutica, no entender de Ruether, faz uma correlação entre individual e coletivo e traz um desafio profético para o cristianismo, pois enfatiza a libertação da opressão.

Indo adiante, a perspectiva de Ivone Gebara traz as considerações metodológicas acerca da hermenêutica feminista. Primeiramente, alguns aspectos que auxiliam a hermenêutica feminista a pontuar suas balizas de análise e suspeitas. Gebara (2000) destaca alguns pontos significativos no que se refere à questão epistemológica.

1. Método fenomenológico: No método fenomenológico, as particularidades das experiências vividas são o ponto central. O específico, e não apenas o geral, é o foco da análise. Nesse método, pergunta-se sobre o lugar específico das mulheres, quem são essas mulheres, quais seus sofrimentos, como os percebem, como e de que forma os narram. Ouvir e falar são elementos constitutivos deste método. Gebara enfatiza que

Contar já é interpretar. Ouvir a narração já é interpretar o que foi contado. Isto constitui o primeiro passo de um enfoque fenomenológico do mal. É a fenomenologia em ação, isto é, a presença do sujeito que se interpreta contando os fenômenos de sua existência. É também a presença do outro que escuta ou que lê e se tenta compreender. E compreender também é interpretar (GEBARA, 2000, p. 47-48).

O sofrimento, as feridas do passado e as do presente, ao serem contadas, implicam certa distância em relação ao que aconteceu. A memória, esta distância dos fatos que permite lembrar o passado no presente, possibilita contar no presente as dores e os sofrimentos e ressignificar este mal e encontrar novas formas de viver. Gebara sublinha este aspecto dizendo que, ao rememorarmos, liberamos a voz, a palavra. Como isso, deixamos que os mortos (as más lembranças) falem. Dessa forma, é possível reviver os sofrimentos e ressignificar as dores e o mal e denunciar o que impede a dignidade.

2. *Gênero e epistemologia*: esses são, no entender de Gebara, os pontos de referência para a perspectiva da hermenêutica feminista. Ela enumera quatro itens como elementos fundamentais desta hermenêutica: **1. Crítica ao universalismo das ciências humanas**: a epistemologia feminista vai suspeitar daquilo que a cultura e o conhecimento consideram como superior. A epistemologia feminista vai criticar a identificação do masculino como universal. A noção de gênero contribuirá para relativizar o conhecimento e visibilizar o que estava oculto. **2. Superar o dualismo**: isso significa rever as formas dualistas nos modos de ser e que mantêm um caráter de exclusão em relação ao feminino. A mediação de gênero ajuda a superar os dualismos. **3. Descobrir um dado positivo no relativismo cultural**: há normas culturais que definem os comportamentos dos sexos, e isso determina como a mulher e o homem devem viver em sociedade. Relativizar os papéis e o destino social a partir da mediação de gênero significa que a universalidade se particularize. Isto é, os direitos e deveres devem levar em consideração os sujeitos concretos e suas circunstâncias reais. A medida deve ser a realidade e a necessidade da pessoa. O outro é igual, mas também diferente. Isso resguarda o geral e o específico, aspectos tão caros para o feminismo. **4. O cotidiano na historiografia das mulheres**: a noção de gênero traz o elemento cotidiano para o centro das reflexões. Esse elemento fornece uma dimensão complexa para a concepção de tempo, pois é no cotidiano que as histórias das mulheres acontecem e as opressões

e produções do mal se reproduzem. Trazer esse oculto para o espaço visível através da mediação de gênero é encontrar outras formas de superar a violência e a dominação.

Na continuidade dos princípios metodológicos que sustentam a pesquisa, enquanto busca por inter-relações entre indissociabilidade e relações de gênero, a reflexão se coloca em torno da hermenêutica feminista como operadora de conhecimento.

A Teologia Feminista – e também a hermenêutica feminista – se apoia no método fenomenológico. Esse também é um fio que se junta para seguir amarrando o tema. Por entender que este método está correlacionado ao tema, cabe trazer as ponderações de Ângela Bello e André Dartigues sobre a fenomenologia de Husserl.

Este método foi aprofundado pelo alemão Edmund Husserl (1859-1938)¹⁴ considerado o mestre e iniciador da fenomenologia, em fins do século XIX até meados do século XX.

No intuito de entender como esse método surgiu e quais seus pressupostos, julgo importante a consideração acerca de sua origem etimológica.

A origem da palavra é grega, e é formada de duas partes: “Fenômeno – aquilo que se mostra; não somente aquilo que aparece ou parece” (BELLO, 2006, p. 17), e *logia* – vem de *logos* e tem muitos significados. Husserl adota o significado de “pensamento, capacidade de refletir” (BELLO, 2006, p. 18). Com essa concepção, Husserl e seus seguidores dão grande ênfase ao significado do fenômeno, sobre o sentido daquilo que se mostra. Na intenção de compreender o sentido, faz-se necessário uma sequência de operações, pois nem sempre entendemos tudo de uma única vez. Assim, “identificar o sentido, os fenômenos, de tudo o que se manifesta em nós” (BELLO, 2006, p. 19) é o caminho que a fenomenologia se propõe a fazer.

Para Husserl, o que interessa não são os fatos isolados, mas os fatos e os seus sentidos, a essência. Dessa forma, para a fenomenologia, a ênfase recai sobre a intuição e o sentido das coisas, e a palavra latina *essência* se vincula a esta reflexão, pois a essência se mostra e é captada pelo sentido que aparece (BELLO,

¹⁴ Ângela Ales Bello é uma estudiosa de Husserl. É professora de História da Filosofia Contemporânea na Universidade Lateranense de Roma. No livro *Introdução à Fenomenologia*, Bello traz as ideias de Husserl e explica seus pressupostos acerca da fenomenologia.

2006). A outra palavra que acompanha a reflexão é a palavra grega *eidos*, que Husserl traduz com o sentido, “aquilo que capta, que se intui” (BELLO, 2006, p. 22).

A *intuição do sentido* é o primeiro passo do caminho fenomenológico, pois através dele é “possível captar o sentido” (BELLO, 2006, p. 25). O segundo passo, ou a segunda etapa, refere-se ao *sujeito* como ponto de partida da investigação. As perguntas que acompanham são as seguintes: “Quem é esse ser humano, como é feito este ser humano que busca sentido?” (BELLO, 2006, p. 26).

Com essa premissa, Husserl enfatiza o sentido, as vivências como questão para se examinar o ser humano. Bello sintetiza isso dizendo que

Husserl vai ao interior, aos atos, às vivências para conhecer o sujeito que apreende o fenômeno, para poder conhecer as características do que está fora (não factualmente), mas conforme foi apreendido pelo sujeito, faz uma análise do ponto de vista do espírito¹⁵ (BELLO, 2006, p. 95).

A respeito disso, Husserl dá atenção à experiência vivida pela pessoa. Vai ao cotidiano da pessoa e busca compreender as experiências mais básicas. Pode-se dizer que a contribuição da fenomenologia é dar visibilidade à experiência da pessoa para compreender o ser humano na sua essência.

A temática do compreender não é criação de Husserl, mas a fenomenologia traz esse aspecto para as ciências humanas no intuito de assinalar que a percepção do ser humano em sua essência é um item importante de análise.

André Dartigues enfatiza que a fenomenologia defendida por Husserl é “fazer a exegese de si mesmo (*selbstauslegung*)” (DARTIGUES, 1973, p. 88). E esse movimento em direção a si mesmo, essa percepção da subjetividade, é mergulhar na história do sentido na busca da própria pessoa ser responsável por ela mesma. Ao dizer isso acerca da fenomenologia, Dartigues destaca que

Este sentido não está escrito de antemão; ele é somente a razão oculta que se busca na experiência humana e na reflexão científica e filosófica sobre essa experiência. Reassumir essa busca em nosso “presente vivo”, fazer reviver em nós as motivações e a gênese de tudo o que se depositou em fórmulas como sentido e verdade, é extrair o espírito da letra e

¹⁵ Bello explica que o termo espiritual para Husserl significa “reconhecimento e aceitação da alteridade, do diferente dentro do mesmo território” (p. 78). Além disso, “o espírito se relaciona com as formas culturais, e as ciências da cultura com a Antropologia Cultural, a História, o Direito e todas as ciências relativas à arte” (p. 85).

reapropriar-nos desse espírito a fim de conduzi-lo mais longe sob a nossa responsabilidade (DARTIGUES, 1973, p. 88-89).

A fenomenologia apresenta um contraponto importante para pensar a respeito da indissociabilidade e as relações de gênero. Ao trazer o aspecto da interrogação e do sentido de um fato na intenção de compreendê-lo e compreender-se, abre as possibilidades para o sentir, isto é, poder falar sobre a experiência. Nessa exegese, a pessoa tem um lugar de destaque. Esse movimento em direção à experiência/cotidiano da pessoa tem a intenção de promover o protagonismo, em que a pessoa seja a responsável pela sua própria vida a partir da exegese feita de si mesma.

Estes aspectos que a fenomenologia preconiza são chaves importantes para a hermenêutica feminista. A experiência, a pessoa, seu sentimento são a matéria-prima para a abordagem dessa hermenêutica, pois esses elementos oportunizam que a pessoa fale e que vislumbre formas de sair do lugar que lhe causa opressão.

A fenomenologia e a hermenêutica feminista têm em comum o aspecto da pessoa e sua situação: quem é a pessoa, do que necessita, qual seu contexto histórico, político, social, econômico. E faz essas perguntas para compreender a pessoa e seu processo. Por isso, a experiência e a fala são elementos preciosos da hermenêutica feminista. Segundo Joan Scott (1990),

ao invés de pesquisar as origens únicas, devemos conceber os processos de tal modo ligados entre eles que não poderiam estar separados [...] mas são os processos que é necessário ter em mente. Devemos nos perguntar mais seguidamente como as coisas se passaram para descobrir por que elas se passaram; segundo a formulação de Michelle Rosaldo, devemos pesquisar não uma causa geral e universal, mas uma explicação significativa [...] (SCOTT, 1990, p. 14).

O quem é e como é feito esse ser humano também são elementos significativos para a hermenêutica feminista. Entender a pessoa a partir de seu lugar específico, de sua história, de suas mazelas, etc., é construir outros espaços de convivência e também rejeitar os discursos que alienam as pessoas e que induzem a desigualdades e exclusões.

Em continuidade, Elisabeth Fiorenza (2009), ao abordar a hermenêutica feminista nos textos bíblicos, salienta que o método histórico-reconstrutivo¹⁶ oferece uma aproximação da pessoa hoje com o texto bíblico, superando os paradigmas positivistas que vigoraram até então. Essa reconstrução histórica feminista, segundo Fiorenza, procura recuperar o lugar das mulheres e o agir histórico destas no âmbito da religião a partir da memória de suas lutas, de suas conquistas e de suas dores. Nesse sentido, o método histórico-reconstrutivo oportuniza conhecer a história da dominação, mas também o agir histórico das mulheres e de suas lutas contra a dominação masculina. Assim, o texto bíblico é “janela para e espelho da” realidade vivida (FIORENZA, 2009, p.165-166).

Outro elemento de análise da hermenêutica feminista proposto por Fiorenza é o critério da “reconstrução imaginativa da realidade histórica” (FIORENZA, 1992, p. 65-66). Essa imaginação promove um movimento de pensar, de “cavar” nossa história, “de reapropriação crítica do passado” para encontrar possibilidades outras de um mundo melhor e mais justo.

2.5.2 Experiência

Julgo importante neste exercício textual analisar o(s) conceito(s) de experiência, pois esse conceito atravessa a discussão teórica da pesquisa.

Experiência é uma palavra muito utilizada no senso comum e também nas ciências. Como vimos, a fenomenologia aponta a experiência como algo que faz e dá sentido para compreender a essência da pessoa.

Ao abordar o tema no contexto de cotidiano e gênero, é necessária uma discussão de conceitos correlacionados.

O senso comum atribui muitos sentidos à palavra experiência. O mais básico é o sentido empírico, a realidade da pessoa. A lista de sentidos é grande, e seu espectro de ocupação se estende para vários campos: técnico-científico, religioso, pessoal, prática em alguma coisa.

¹⁶ As feministas têm analisado criticamente os métodos de interpretação e constroem metodologias com muitos itinerários de interpretação. No âmbito da interpretação bíblica, Fiorenza (2009) aborda vários tipos de métodos de interpretação. Chama a atenção para o fato de que os métodos de interpretação podem ser usados individualmente ou combinados na proposta da hermenêutica feminista de libertação. Nesse sentido, o método histórico-reconstrutivo busca novas articulações para a interpretação da Bíblia, da tradição, da história e da teologia.

Joan Scott alerta para o perigo de uma abordagem ampla e que, dessa forma, não se consiga definir o significado de experiência. A autora diz que

a ausência de definição permite que experiência tenha várias ressonâncias, mas também permite que ela funcione como uma categoria universalmente aceita – palavra indefinida cria uma ideia de consenso ao atribuir-lhe um significado pressuposto, estável e compartilhado (SCOTT, 1999, p. 38).

Seguindo a reflexão, Scott esclarece que a experiência é tanto coletiva como individual e que é história do sujeito (SCOTT, 1999).

Essa maneira de entender a experiência se vincula com a compreensão de vivência – onde o ser aparece –, conforme a percepção de Larrosa. Nesse sentido, o autor diz que experiência é

“sair-para-fora-e-passar-através [...] o “vivenciar o existente” não é mais o distinguir, classificar e ordenar do mundo interpretado e administrado, não é mais julgar ou valorar as coisas, não é se apropriar do que existe, mas um deixar aparecer o existente do ser, em sua plenitude e em seu distanciamento [...] (LARROSA, 1999, p. 113).

Larrosa também propõe pensar a educação valendo-se da percepção da experiência (LARROSA, 2004). Essa maneira de tratar a experiência enquanto algo que nos toca é valorizar o sentido, o sujeito da experiência. Os acontecimentos da e com a pessoa têm um lugar de destaque na perspectiva de Larrosa, no método fenomenológico e na hermenêutica feminista.

Experiência, portanto, é uma ação/movimento interna e externa do sujeito e que requer “parar para pensar, para olhar, para sentir”. No entender de Larrosa, a experiência transforma o sujeito que pensa, que fala quando este se deixa tocar pela experiência. Em suas palavras,

[...] outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação (LARROSA, 2004, p. 163).

Assim, experiência possibilita vários movimentos para transformar a pessoa e fazer com que ela seja responsável pelos seus atos. A imagem que Larrosa propõe para a experiência é a de círculos que se entrecruzam, com movimentos

simultâneos de “conservação e renovação” (LARROSA, 1999, p. 78). E essa também poderia ser a imagem simbólica da noção de experiência para o contexto das ações extensionistas.

Pode-se dizer, nesse contexto, que as experiências acontecem com alguém e em algum lugar, em diferentes circunstâncias, com diferentes intensidades, com múltiplos movimentos que vão e vem. E o lugar onde a experiência acontece é o cotidiano.

Corriqueiramente poderíamos dizer que no cotidiano acontecem todas as nossas relações, é ali que nos mostramos e onde nossa vida acontece e se desenvolve. Partimos delas para emitir nossas primeiras opiniões, para construirmos nossas visões de mundo, etc. As experiências acontecem nos gestos com vizinhos do bairro, na rotina das atividades, nos relacionamentos, em família, no trabalho, etc. (GEBARA, 2000; CERTEAU, 2005).

No dizer de Certeau (2005), cotidiano é TUDO o que nos é dado a cada dia. O cotidiano pressiona, pois é um mundo de memórias e sentimentos que se entrecruzam e que possibilita um ir e vir entre o privado e o público. As práticas cotidianas são um grande conjunto de coisas difíceis de delimitar e que podem ser designadas como procedimentos (CERTEAU, 2009).

Gebara (2000) também recupera esse sentido quando diz que o cotidiano das mulheres e homens entra para a ciência histórica e atesta que as grandes estruturas econômicas e políticas têm a ver com a forma como vivemos em nosso cotidiano, em nossos lares. O doméstico se inter-relaciona com as questões socioeconômicas e com a cultura. E ela afirma que o “cotidiano faz parte das estruturas econômicas e culturais mais amplas, porque elas se manifestam concretamente nesse nível regional, interpessoal, comunitário (GEBARA, 2000, p. 121-122).

Por relacionarmos tão pouco experiência e cotidiano com o ato de pensar, de sistematizar e de planejar e por limitarmos a relacionar cotidiano apenas com vida privada e lugar de mulher, talvez, por isso, esse conceito ficou, durante muito tempo, atrelado a coisas insignificantes, de menor valor se comparado às questões políticas, econômicas, científicas que acontecem na vida pública.

Agnes Heller (2008), ao tratar a respeito da estrutura da vida cotidiana, aborda a origem da hierarquia entre cotidiano e trabalho. Ela explica que

são partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação. Mas a significação da vida cotidiana, tal como seu conteúdo, não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica [...] Assim, por exemplo, nos tempos pré-históricos, o trabalho ocupou um lugar dominante nessa hierarquia; e, para determinadas classes trabalhadoras (para os servos, por exemplo), essa mesma hierarquia se manteve durante ainda muito tempo; toda a vida cotidiana se constituía em torno da organização do trabalho, à qual se subordinavam todas as demais formas de atividade (HELLER, 2008, p. 32).

Esses fatos históricos explicitam a hierarquia entre cotidiano e trabalho, ou entre teoria e prática, ou ainda entre público e privado, e que perduram até hoje. Por outro lado, Heller também assegura que é do cotidiano que tudo parte. Vida e cotidiano estão relacionados, pois a pessoa é um todo – é particular e genérica simultaneamente. A “ordenação” da vida cotidiana provoca/transforma esta ordenação cotidiana numa ação moral e política. Pode-se dizer, então, que o cotidiano também é político.

As questões aqui apontadas – experiência, vivência, cotidiano – são questões epistemológicas de fundo na argumentação aqui desenvolvida. Têm profunda relação com a proposta assumida, qual seja a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as relações de gênero. Dessa forma, o fazer é pensar e vice-versa numa relação de cotidianidade política.

2.5.3 Metodologia Feminista

Outra chave da hermenêutica feminista diz respeito aos passos metodológicos desta hermenêutica. Wanda Deifelt aborda essa metodologia no contexto da Teologia Feminista e esta será a perspectiva desse trabalho. A Teologia Feminista explicita que seu ponto de partida é a experiência das mulheres (incluindo as experiências de fé) e insiste que o específico, o particular, seja reconhecido no intuito de estabelecer outras conexões superando o sexismo, o racismo e a dominação dos corpos. O instrumental de gênero, junto com classe e raça, é utilizado para avaliar como os papéis sociais são atribuídos aos homens e às mulheres e de como são construídos. Nesse sentido, é inevitável dialogar com as relações de poder que determinam lugares, possibilidades, padrões de

comportamentos (que são aceitáveis ou não) e que limitam e cerceiam as possibilidades de homens e mulheres (DEIFELT, 2008).

A teoria e a teologia feministas defendem o compromisso com a igualdade de direitos, com o respeito, com a justiça e a erradicação da discriminação, da dominação, da violência e da opressão. Isso tudo num movimento circular, possibilitando um ensaio de novas maneiras de relações de gênero. Nesse sentido, os homens também precisam se repensar e ter espaços para refletir sobre relações de gênero e masculinidade.

O compromisso com e pela igualdade entre os gêneros levou a Teologia Feminista a uma metodologia da *desconstrução e reconstrução*. Deifelt explica que “para desconstruir, é necessária uma revisão das estruturas simbólicas que se perpetuam e mantêm relações assimétricas de poder. Para reconstruir, é necessário elaborar concepções e práticas alternativas do fazer teológico” (DEIFELT, 2008, p. 15). Esses movimentos mostram a possibilidade de modos alternativos que incentivam a solidariedade, a amizade e a reciprocidade nas relações humanas. A aplicação dessa metodologia almeja relações de inclusão das pessoas excluídas – especialmente as mulheres, mas não exclusivamente – num exercício de cidadania plena em todos os campos (DEIFELT, 2008).

A hermenêutica feminista, que é crítica-reconstrutiva-constructiva, propõe a construção de novas histórias e novas articulações para as relações sociais.

Nessa direção, Deifelt (2008, p. 15) enumera cinco passos do método da desconstrução e reconstrução:

1. Suspeita – propõe a desconstrução da hegemonia acadêmica e do corpo literário tradicional.

2. Recuperação de memórias e tradições esquecidas ou colocadas à margem – ao recuperar as memórias, também possibilita reconstruções de saberes; recupera a presença das mulheres na literatura e mostra o androcentrismo e patriarcalismo existentes.

3. Crítica, correção e transformação de conceitos – a crítica permite questionar os universalismos e propõe que outras abordagens também sejam reconhecidas.

4. Repensar o modo como o mundo acadêmico opera – implica reconstruir paradigmas, epistemologias; romper com a dicotomia entre teoria e prática.

5. Autoavaliação crítica – possibilita que o labor teológico contribua com a comunidade no intuito de rever as verdades estabelecidas e que possam ser verificadas. É um movimento individual e coletivo fundamental para reconstruir paradigmas e relações sociais.

No entender de Deifelt (2003), a hermenêutica feminista, que se apoia nesses cinco passos, promove um ato de revisão. Nesse sentido, a desconstrução, a reconstrução e a construção não apenas descrevem a opressão e exclusão das mulheres, mas vão atrás das causas e dos argumentos que mantêm as desigualdades e as discriminações. Enfatiza que é necessário subverter as tradições que discriminam e silenciam as mulheres. Ela diz:

Durante séculos, a base para a discriminação da mulher era uma suposta fraqueza física, mental e moral. Tal fraqueza era vista como característica intrínseca, natural, pertencente à essência feminina. As mulheres eram colocadas ao lado do irracional, da natureza, do silêncio, do mundo privado e do corpo. Os homens, por outro lado, eram identificados com a razão, a cultura, o discurso, o mundo público e a mente (DEIFELT, 2003, p. 180).

Nessa linha de pensamento, Deifelt defende que é necessário romper com a compreensão dualista de mundo e de humanidade. O feminismo tem feito isso ao longo dos anos, pois entende que essa autoridade de pensamento que hierarquiza e justifica as opressões e as discriminações precisa ser superada.

Dessa forma, fazer um estudo hermenêutico das práticas de extensão da EST significa ver essa realidade a partir de nossas “lentes” e fazer uma “exegese” que parte do cotidiano e que vai ao “texto” com novas perguntas – suspeitas e crítica – e volta ao cotidiano com respostas, com novas construções, como propõe Deifelt.

O procedimento hermenêutico não é um fato mecânico nem tem a pretensão de interpretar tudo de uma única vez nem definitivamente, mas desconstruir, reconstruir e construir trazem impulsos de transformação e projetam possibilidades de dignidade e igualdade para as relações humanas.

Ao optar por esta abordagem metodológica, a intenção é colaborar na construção de mudanças, na medida em que se suspeita da universalização, se questiona o papel marginal das mulheres e das experiências do cotidiano e se

recuperam experiências, saberes e a igualdade. Daí pode-se dizer que essa hermenêutica é também ética e política, pois se insere na contracorrente contra as exclusões, as hierarquias e as opressões.

Na sequência, portanto, é necessário explicitar os conceitos entendidos por mim sobre o(s) feminismo(s) e gênero a partir da perspectiva das feministas.

2.5.4 Gênero e Feminismo(s)

O aspecto *gênero* dentro do contexto exclusão sequer é tratado ao longo das reflexões das autoras e dos autores. O recorte de gênero e os demais aspectos componentes desta categoria ainda estão à margem do contexto maior das reflexões temáticas quando se trata das desigualdades.

Um exemplo bem comum e que mostra o androcentrismo presente e dominando o modo de ser é a linguagem masculina ainda usada por autores e autoras, ao longo de suas pesquisas e textos¹⁷ na atualidade. Muitas vezes o termo *homem* continua sendo usado como sinônimo de *humanidade*, como forma de inclusão do feminino, mas utilizando um termo estritamente masculino e excludente na escrita e na fala.

É claro que existem palavras masculinas e femininas, mas existem palavras masculinas e femininas e que incluem, ou dão a dimensão da inclusão no significado da palavra, como, por exemplo: *sujeito, humanidade, indivíduo, pessoa, ser humano*, etc. Fala-se em inclusão, mas a linguagem continua excluindo, e a explicação é de que a língua portuguesa é masculina e que a linguagem inclusiva é muito cansativa tanto na escrita quanto na fala. Assim, as mulheres devem se sentir “incluídas” quando se fala ou escreve no masculino. O contrário não. Dessa forma, pode-se dizer, então, que a exclusão-dominação vem mascarada para este campo, pois se manifesta de uma forma sutil, simbólica, universal e sem pretensões de excluir, embora excluindo e usando a ideologia vigente como avalista.

Ivone Gebara (2007), quando apresenta a Teologia Feminista, afirma que a linguagem se expressa simbolicamente e é algo significativo na humanidade em sua

¹⁷ Em textos atuais de autores e autoras ainda é recorrente o uso do termo “homem” para nomear humanidade, ou para falar de homens e mulheres. A exclusão está presente nas academias, nos textos e nas pesquisas publicadas. A linguagem denuncia um patriarcalismo dominante implícito e explícito.

diversidade social e cultural. Para ela, a linguagem, enquanto significação, igualdade e diversidade, é fator que devemos considerar em todas as relações sociais. Assim, pode-se dizer que, pela linguagem, excluimos e incluímos, pois “por meio dela, nos comunicamos e expressamos as significações de nosso mundo assim como as valorações que damos as pessoas e coisas” (GEBARA, 2007, p. 12).

Nesse complexo campo da temática gênero e feminismo, convém explicitar a compreensão conceitual para entender como as construções sociais interferem e excluem as pessoas na vida em sociedade. Dessa forma, trazer gênero como categoria de análise na investigação da extensão e das mulheres na extensão é romper com as invisibilidades, com as “exclusões não confessadas” (GEBARA, 2000, p. 29). Mais uma vez, faz-se necessário revisitar a história, as reflexões conceituais e as posições teóricas. Neste caso, a teoria feminista.

2.5.5 Conceitos de Gênero

Não existe um acordo definitivo sobre o conceito “gênero”. A sua utilização é recente, e o feminismo foi o movimento que abriu espaço para utilizar o conceito e desenvolver estudos, reflexões e teorias dos sistemas de gênero. Nesse sentido, trazer a perspectiva da teoria feminista para o contexto da análise da exclusão, em geral, e das mulheres, em específico, é questão que considero fundamental para entender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as relações de gênero.

Um aspecto que Gebara (2000) destaca no conceito de gênero diz respeito à diferença. A autora salienta que há uma infinidade de diferenças: entre homens e mulheres, entre homens e homens, entre mulheres e mulheres. Além disso, há outros cruzamentos que delimitam a singularidade das pessoas, tais como: idade, cultura, religião, etnia, etc. Essas diferenças e esses cruzamentos são questões fundamentais na análise de gênero defendida por Gebara, pois para mudar situações marcadas pela injustiça é necessário compreender as contradições e os antagonismos que marcam as relações sociais. Para Gebara, o conceito de gênero não é só um instrumento de análise, mas também um “instrumento de autoconstrução feminina e de tentativa de construção de relações sociais mais

fundadas na justiça e na igualdade, a partir do respeito à diferença” (GEBARA, 2000, p. 105). Dessa forma, o objetivo de refletir sobre gênero é trazer para o centro da reflexão esta categoria tão pouco utilizada (na teologia, na educação) no intuito de mostrar como as relações entre homens e mulheres funcionam para manter a “ordem social” e vislumbrar mudanças significativas.

Na sequência, Maria Carmelita de Freitas traz informações sobre a utilização do conceito gênero nas ciências sociais que datam de 1955 e, posteriormente, 1968. Lembra que foi o pesquisador John Money quem propôs a utilização do termo para definir os gêneros, o “papel de gênero” com intencionalidade explicativa.

Em 1968, o psicólogo americano Robert Stoler estabeleceu mais nitidamente a diferença de conceitos entre sexo e gênero, quando fez pesquisa com meninos e meninas, educados de acordo com um sexo que, por problemas anatômicos, não era o seu (FREITAS, 2003, p. 16-17).

As feministas reconhecem que as reflexões avançaram nas últimas décadas a respeito dos conceitos de gênero e sexo. Feministas de várias áreas sinalizam para a dimensão da construção social e cultural para o conceito de gênero e que este é um produto aprendido e ensinado de geração em geração.

Na concepção de Joan Scott, utilizar o termo gênero é uma tentativa das feministas contemporâneas de reivindicar definições que auxiliassem na reflexão acerca das inadequações das teorias existentes, que tentavam explicar as desigualdades entre homens e mulheres. Nessa linha de pensamento, Scott define gênero como

uma maneira de indicar “construções sociais” – a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequadamente aos homens e às mulheres (p. 7) [...] e o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1990, p. 7 e 14).

No entendimento de Scott (1990), gênero é um elemento das relações sociais de poder e é composto de quatro elementos que atuam juntos, mas não são necessariamente simultâneos. São eles: símbolos, conceitos normativos, noção política e identidade subjetiva. Dessa forma, trazer para o campo acadêmico a reflexão sobre e de gênero

fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas a velhas questões [...] esta nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas atuais e o futuro (utópico), pois ela sugere que o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não somente o sexo, mas também a classe e a raça (SCOTT, 1990, p. 19).

Esses elementos que Scott destaca são pontos de partida na ampla reflexão das categorias da temática gênero. A contribuição desta categoria é que ela amplia a visão de análise e mostra que as exclusões acontecem pela via do poder e vêm, muitas vezes, mascaradas e sutis para o campo social. Se não olharmos a realidade e os fatos sociais a partir da perspectiva de gênero, não enxergamos essas exclusões. Portanto, conhecer os instrumentais de gênero e ter espaços de aprendizagens são elementos estratégicos de igualdade política e social que as mulheres ainda precisam aprender, conhecer e ressignificar.

A propósito, Elizabete Bicalho (2003), ao refletir sobre a categoria gênero, aprofunda o debate quando explicita que o leque de estudo de gênero se dá pela via da interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento. A partir desse diálogo, a categoria gênero chama para a análise a situação feminina e masculina na sua dimensão relacional social, que estabelece o modo de ser feminino e masculino e que traz engendrada a hierarquia e o poder nas construções sociais e culturais. Bicalho destaca que a utilização da categoria gênero desconstrói as construções históricas que discriminaram e hierarquizaram as relações entre homens e mulheres por gênero, classe e raça. Além disso, gênero abre o debate para além do conceito dominação/subordinação “como o único terreno de confronto. A atuação feminina nas relações de poder é sublinhada na análise de gênero” (BICALHO, 2003, p. 48). De mãos dadas com o poder, temos as questões do público e do privado que não podem ser esquecidas na análise. Bicalho explica que

como proposta metodológica, a categoria gênero estuda o privado e o público a partir de uma visão dialética; público versus privado não é o enfoque aceito, mas privado e público como uma unidade capaz de resolver a análise da contradição da vida feminina, historicamente colocada entre esses dois mundos sociais. O privado também se constitui como esfera política, em que emergem diversas formas de relações de poder (BICALHO, 2003, p. 48-49).

Nessas afirmações que pontuam dados específicos das relações sociais, percebe-se que práticas de exclusão são implantadas, sustentadas e vivenciadas em diferentes campos de formas explícitas e sutis. Ao abordar a categoria gênero na análise da exclusão no campo acadêmico, fica evidente que esta acontece. A categoria “classe” ainda permanece como a mais importante chave de análise das exclusões. Vista apenas por esse específico, as demais exclusões não aparecem, não são nomeadas e ficam invisíveis, embora estejam presentes nos campos.

No caso das mulheres docentes e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, existe uma maquiagem que esconde a reflexão e análise da exclusão. O acesso ao ensino, o salário, as posições alcançadas, a produção são elementos que, vistos no geral, não mostram as desigualdades e as hierarquias das relações de poder no campo acadêmico. O fazer pedagógico no campo acadêmico dilui a dominação e universaliza os serviços e os lugares docentes. No olhar geral, existe espaço, e as mulheres estão neles, mas eles são restritos, e as sutilezas da exclusão se diluem no discurso da democracia, da liberdade, da igualdade.

Para enxergar a dominação, as exclusões, as hierarquias e as sutilezas da violência, penso que o viés da hermenêutica feminista contribui com outro olhar a respeito da exclusão e as mulheres. Por isso, olhar para a extensão da EST, o que dizem seus documentos sobre isso, quais as práticas executadas, quem faz, onde estão as mulheres na instituição e as produções científicas das mulheres, é extremamente importante para entender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as relações de gênero.

A intenção aqui não é trazer todas as correntes da teoria feminista e apresentar suas interpretações do conceito gênero e suas peculiaridades históricas. Há muitas semelhanças nos conceitos entre as correntes feministas, embora, dependendo da fase histórica, outros elementos se inserem no campo teórico reflexivo. O que é comum na teoria feminista é a categoria gênero como chave de análise e como perspectiva de outras formas de relações sociais.

Trazer a perspectiva de gênero é uma maneira diferenciada de compreender o conhecimento e de fazer análise da realidade. Destaco essa abordagem por entender que ela contribui para aprofundar a pesquisa no geral e por ser tão pouco utilizada nos estudos das desigualdades e exclusões sociais no seu específico,

merecendo espaço para repensar os paradigmas tradicionais no espaço acadêmico. Dessa forma, a categoria gênero na educação provoca/evoca um lugar e entra no diálogo reflexivo e impulsionará outras mediações e posturas educativas e sociais.

O feminismo e a categoria gênero denunciam o conhecimento que exclui as mulheres e as culturas marginalizadas. Por isso, a perspectiva de gênero “nos leva a uma crítica do universalismo das ciências humanas” (GEBARA, 2000, p. 115). O universalismo não enxerga o específico, o singular. Por isso, trazer a hermenêutica feminista para o debate das exclusões e dominações é alavancar formas de igualdade política e social entre os homens e as mulheres no campo específico da academia.

A hermenêutica feminista suspeita do universalismo, daquilo que está naturalizado e que, por isso, não enxerga nem valoriza a diversidade de ser e fazer excluindo quem não se encontra no seu espectro. Por isso, a experiência, o cotidiano, o específico das pessoas que estão à margem são elementos importantes para o feminismo, pois possibilitam que a pessoa diga a sua palavra do seu lugar social. Nesse sentido, trazer os conceitos da teoria feminista é acrescentar outros itens que ampliam a análise do lugar das mulheres e tensionam o fazer pedagógico na academia.

2.5.6 Conceitos de feminismo(s)

As próprias feministas apontam para o aspecto plural do conceito feminismo. Por ter passado por várias fases no Brasil e no mundo, não é possível descrevê-lo apenas no singular, embora a nomenclatura escrita ainda permaneça. O “S”, que significa a ampla história e as correntes do feminismo, ficará no título, mas no texto escreverei no singular seguindo a nomenclatura corrente.

Gebara (2000) assinala que o feminismo na América Latina se tornou público na década de 1960. Inicialmente, eram intelectuais e militantes de partidos de esquerda que reivindicavam os direitos das mulheres em diferentes níveis sociais. Lembra que o feminismo na América Latina foi marcado por duas tendências. A primeira preocupava-se com as práticas cotidianas da vida das mulheres pobres. É

considerado popular. A segunda preocupava-se em repensar as ciências humanas a partir da perspectiva feminista. É considerada universitária.

No resgate histórico, Gebara (2000) ressalta que, há mais de vinte anos, o feminismo trouxe à tona novos conceitos para a “análise da condição da mulher” (GEBARA, 2000, p. 38). Este proporcionou um espaço de reflexão acerca de conceitos discriminatórios e completamente excludentes e que determinavam a compreensão de mundo e assinalavam a figura masculina como a única referência, isto é, como norma e forma de dominação dos homens sobre as mulheres. A partir da experiência/vivência de dominação e de espaços de aprendizagens, é que a teoria feminista conseguiu nomear as exclusões, as dores e os sofrimentos que as mulheres enfrentavam em diferentes lugares sociais e forçou espaço no território público. Trazer aqui esses conceitos no contexto dessa pesquisa é fundamental na análise do tema.

Gebara (2000) desdobra os conceitos da dominação masculina, trazendo outros conceitos que têm sido prática na sociedade, na religião, na educação, na família, nas mídias, etc. Esses conceitos são “os óculos” pelos quais se vê o mundo e os modos de ser e que determinam as relações e a vida em sociedade. São eles: **1. sexismo:** atitude de discriminação do homem sobre a mulher, **2. patriarcalismo:** sistema que utiliza a dominação dos homens sobre as mulheres com vistas a perpetuar-se no poder, **3. androcentrismo:** a única referência no modo de ser; o masculino como norma.

Com esses pressupostos, a vida em sociedade foi construída (e continua ainda hoje), e as ações e os modos de ser seguem esse padrão para determinar lugares, acessos, condições, eficácia, hierarquias, etc. São formas de dominação-exploração-exclusão. São posturas que se naturalizaram na sociedade e “passam batido” no dia-a-dia das relações humanas.

Como contraponto a esse modo de ser instalado na vida em sociedade, Gebara explica que a teoria feminista se utilizou de um novo conceito hermenêutico para analisar a situação das mulheres e as relações entre homens e mulheres: a *mediação do gênero*. Lembra que foram as feministas americanas, na década de 1980, as primeiras a utilizar esta categoria de análise.

Assinala, também, que a categoria gênero traz dois elementos importantes para entendermos as relações entre homens e mulheres. O primeiro diz que o aspecto biológico das pessoas não é suficiente para explicar ou determinar o comportamento do masculino e do feminino na vida em sociedade. O segundo diz respeito à noção e compreensão de poder. Este é “distribuído de modo desigual entre os sexos” (GEBARA, 2000, p. 39). As mulheres, em geral, estão em posições subalternas na vida social e nas religiões.

Nesse sentido, Gebara afirma que o conceito gênero traz outro olhar para as relações ampliando a análise para além do sexo, do biológico. Introduce a reflexão de que as relações e os comportamentos sociais e institucionais são aprendidos e transmitidos de geração em geração, reproduzindo um ciclo de dominação de uns sobre os outros. O ser homem e o ser mulher dependem, basicamente, das construções sociais e culturais transmitidas e vivenciadas no cotidiano das pessoas.

Então, trazer a categoria gênero e seus complementos como referencial é propor a desconstrução da ideologia que define o ser humano apenas pelo biológico. É desconstruir a dominação como universalizante nas relações sociais.

Anete Roese (2004) afirma que há organizações sociais injustas e desumanas, que determinam privilégios diferenciados para grupos diferentes, causando sofrimentos e até morte de pessoas. Olhar as situações de sofrimento e de opressão, a partir do referencial teórico de gênero, e romper com a dominação é o que propõe Roese. Nesse sentido, a autora ressalta que

o referencial do gênero busca apontar os determinantes históricos e sócio-culturais que imprimem a diferenciação e a fixidez do gênero feminino e masculino, e das estruturas de poder hierárquico e autoritário atreladas à construção social, cultural e histórico da dimensão do gênero da humanidade. As teorias de gênero fazem uma leitura crítica e propõem práticas de desconstrução dos discursos que afirmam a divisão, a diferença e a hierarquia dos sexos. Este tipo de discurso ideológico define estruturas de poder com privilégios de etnia, classe e gênero, e se afirma por meio de estruturas religiosas, econômicas, culturais, relacionais [...] toda a organização social (ROESE, 2004, p. 185).

Para modificar e produzir relações mais justas e igualitárias, a mediação de gênero é fundamental como categoria de análise de relações sociais, como nos asseguram Gebara (2000) e Roese (2004).

Ao revisitarmos a história, percebemos que muitas mulheres se insurgiram contra a discriminação entre os sexos e manifestaram resistências a esse modo opressor e excludente da sociedade.

Maria Carmelita de Freitas (2003) diz que a partir do século XIX a luta das mulheres assume características de luta organizada, principalmente nos países industrializados. Essa organização se ampliou e pressionou as esferas da vida em todos os sentidos, pois junto com a luta o teórico também tomou corpo e passou a ser conhecido como movimento feminista. Nesse período, destaca-se a obra de John Stuart Mill, *A Sujeição da mulher* (1869), considerada como o primeiro manifesto do feminismo.

Freitas, ao resgatar o pensamento de mulheres que refletiram acerca do feminismo, destaca o conceito de Henrietta Rodman, que, em 1915, já trazia questões que necessitavam revisão.

A tentativa das mulheres de se tornarem adultas, de aceitarem as responsabilidades da vida, de desarraigarem aquelas características infantis – egocentrismo e covardia – que exigimos que nossos filhos eliminem, mas permitimos e, por sistema social, encorajamos nossas filhas a conservarem (FREITAS, 2003, p. 19).

Essa definição de Rodman mostra que o aspecto pessoal, societário e psicológico são elementos importantes para os estudos feministas, pois mostram as implicações do todo na vida da pessoa.

De lá para cá, o feminismo passou por diferentes fases no intuito de aguçar a consciência crítica acerca da subordinação da mulher e dos condicionamentos culturais que mantêm as desigualdades e exclusões. Nesse sentido, fica evidente que não há um feminismo, mas feminismos. As reflexões feministas aconteceram no campo secular e religioso com matizes semelhantes, mas com enfoques específicos.

Anete Roese (2004), ao propor um cuidado pastoral terapêutico feminista, traz seu entendimento de feminismo a partir de dados sobre a mulher brasileira. Ela define assim:

Feminismo é um movimento e uma filosofia que compreende que há estruturas, sistemas, papéis de gênero sociais, culturais e históricos injustos que submetem e causam sofrimento às mulheres e homens distintamente. É um movimento profético de denúncia e de anúncio, pois,

busca, além da desconstrução das estruturas opressoras, proposições de novos referenciais baseados na justiça relacional e a efetivação de estruturas flexíveis e igualitárias. É uma postura de vida baseada numa ética inclusiva que reconhece como sadias, viáveis e justas uma pluralidade de experiências humanas, tais como a grande variedade de formas familiares que são constituídas na sociedade. A filosofia feminista postula uma revisão dos modos de pensar e das estruturas estereotipadas e injustas em relação às questões de gênero, etnia, classe, idade, etc. que permeiam a vida humana (ROESE, 2004, p. 185).

Roese pontua que as estruturas, os sistemas e papéis sociais, culturais e históricos instituem a dominação de modo diferente para homens e mulheres. Assinala que a desconstrução destas estruturas opressoras deve ser substituída por estruturas flexíveis e igualitárias, tendo na ética inclusiva a base para novas ações. Seria o profético acontecendo através da denúncia da dominação e do anúncio de novas estruturas igualitárias.

Outra ponderação vem de Maria Amélia Teles (2003) que traz a dimensão do político quando se refere ao feminismo enquanto movimento que está atento ao modo de ser das instituições sociais e das pessoas. O olhar político do feminismo traz à tona aquilo que está ocultado ou disfarçado no discurso geral da democracia, da igualdade, etc. A autora critica as sutilezas da dominação e adverte que o feminismo se insere como

movimento político e que questiona as relações de poder, a opressão e a exploração de grupos de pessoas sobre as outras, particularmente da dominação sobre a população feminina. Contrapõe-se radicalmente ao poder patriarcal que sobrevive ainda nos dias de hoje, sutilmente ou não, disfarçado em “igualdade”, “competência” e “liberdade de disputa e concorrência” (TELES, 2003, p. 51).

Teles traz para o bojo do feminismo que a opressão está vigente nas questões de raça, de classe, de faixa etária, de orientação sexual, de origem geográfica. Homens e mulheres são vítimas da opressão que assume diversas formas nas estruturas sociais. Ressalta que o poder patriarcal vigente dilui a dominação através de discursos inclusivos. Em sua opinião, o feminismo instiga pessoas que estão em situação de opressão e subalternidade a se rebelar e a buscar relações de equidade. Esse movimento pela igualdade exige outros movimentos que auxiliem as mulheres e os homens a se repensar para enxergar a dominação e a querer outra forma de relação social. O feminismo desafia para que

se preste muita atenção às relações que acontecem no cotidiano, pois é no miudinho das relações que a dominação se instala e dita as normas excludentes e que se naturalizam. Desconstruir esses modos de ser é o que o feminismo se propõe.

A autora afirma que uma pessoa apresenta várias subjetividades: identidade de gênero, de classe e étnico-racial. Todas as pessoas estão sob a cultura androcêntrica, que determina os papéis de homens e mulheres. Dessa forma, as condutas são apreendidas e homens e mulheres assimilam papéis diferentes e que, mais tarde, assumem proporções de dominação de um sobre o outro.

Teles ressalta que “daí pode se explicar questões como o machismo das mulheres, a legitimação pela sociedade da dominação da mulher pelo homem, a aceitação da agressão masculina contra a mulher” (TELES, 2003, p. 53). Há mulheres que acreditam na dominação como algo “natural”. Como diz a célebre frase de Rosa de Luxemburgo: “quem não se movimenta não sente as correntes que o prendem”¹⁸. As pesquisas mostram que muitas mulheres ainda estão nessa condição de acorrentadas, em cativeiro. Na perspectiva feminista, isso é inconcebível. Por isso, as ressignificações conceituais, a igualdade de direitos, o protagonismo, o empoderamento das mulheres e as relações de justiça e igualdade passam por outro jeito de pensar e fazer ciência, outro jeito de relações humanas. Assim, trazer a mediação de gênero e seus complementos, como nos diz Gebara, junto à reflexão sobre extensão e relações de gênero é um convite e um desafio coletivo para inverter a lógica da dominação e inovar as práticas.

Portanto, o teor do capítulo seguinte está dado, onde, num movimento de tecer os fios, segue a reflexão acerca da história da extensão no Brasil como um contraponto ao tema da pesquisa.

¹⁸ Esta frase se encontra na apresentação do Guia da rede de enfrentamento da violência contra a mulher – Prefeitura Municipal de São Leopoldo, 2007.

3 A TRAJETÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Neste capítulo, a atenção recai sobre a história da extensão, destacando sua origem e sua trajetória no Brasil. Procuramos estabelecer um diálogo do conceito de educação emancipatória com a proposta de extensão universitária no intuito de trazer questões para esse fazer e apontar algumas ressignificações para as práticas extensionistas da EST.

3.1 EXTENSÃO: OS VÁRIOS SENTIDOS

A extensão é uma palavra inserida em muitos contextos e tem muitos significados. Usa-se extensão para falar da profundidade de um rio, de um terreno, da largura de alguma coisa, da extensão de um corpo, etc., e também para falar da extensão universitária. Esta é entendida como contribuição do conhecimento produzido na universidade para a sociedade onde está inserida, conforme assegura o Fórum Nacional de Extensão (ForExt). Seria essa a ruptura epistemológica que a extensão propõe?

A segunda ruptura epistemológica apontada por Boaventura (2005) diz respeito a uma nova racionalidade. Este seria o salto que é dado do conhecimento científico em direção ao conhecimento do senso comum. Isso significa que o conhecimento produzido deve se traduzir em autoconhecimento, em “sabedoria de vida” (SANTOS, 2005, p. 91): conhecimento prudente para uma vida decente; um diálogo constante e que transforma ambos continuamente; um prescinde do outro.

Agora, talvez, seja pertinente examinar o significado etimológico da palavra para, depois, focar a análise no aspecto universitário, na relação do conhecimento com o cotidiano. Conforme o dicionário Nova Fronteira da Língua Portuguesa (CUNHA, 1982, p. 344), extensão é um substantivo feminino e tem três significados: *ato ou efeito de estender-se, dimensão e conjunto de letras apostas ao nome de um ficheiro informático. Vem do latim extensio.*

No sentido corriqueiro, extensão é aquilo que vai além, que sai de um lugar e vai para outro, estende algo até alguma coisa. No campo acadêmico, extensão tem um significado mais complexo do que o senso comum nos indica.

O Fórum Nacional de Extensão (ForExt, 2005)¹⁹ entende o conceito de extensão enquanto prática acadêmica e, como tal,

realiza a irrenunciável mediação entre a realidade global da sociedade e a realidade particular da Instituição Universitária, sendo fundamental tanto para a produção do conhecimento científico quanto para a formação dos educandos (e educandas – grifo meu)²⁰.

Nessa linha, a extensão contribui para a construção de referenciais éticos e de uma metodologia que possibilita uma análise no trabalho da pesquisa e do ensino. A extensão seria como que o contraponto entre ensino e pesquisa, pois possibilita uma tensão permanente na reflexão teórica e prática. Além disso, acontece a possibilidade de aprender num outro espaço além do formal. Flaviano de Lima (2005)²¹, referindo-se a Botomé (2002), também concorda que a extensão pode ser concebida e realizada “quando produzir conhecimento novo e significativo e quando tornar o conhecimento existente mais acessível”. E, ainda, “o ForExt compreende extensão universitária como processo educativo (Paideia) e prática social (politeia)”. Complementa que o ForExt entende extensão a partir de três aspectos, a saber:

1. *dimensão axiológica e operacional da Instituição Universitária e componente determinante de seu projeto institucional;*

2. *parâmetro axiológico e metodológico (do ensino) para a formação do educando (e educanda – grifo meu), constituindo-se num espaço e num processo de aprendizagem;*

3. *parâmetro axiológico e metodológico da pesquisa.*

De um modo geral, o ForExt vem refletindo que a extensão é parte integrante da aprendizagem e da formação acadêmica. Acontece num espaço formal e informal em diálogo com a pesquisa e com o ensino. Além disso, salienta que essa concepção precisa fazer parte do projeto institucional para tornar-se viável e visível

¹⁹ Fôlder do ForExt entregue no XII Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária, de 24-26 de agosto de 2005, em Passo Fundo/RS.

²⁰ Por entender que a linguagem é um espaço de inclusão e de nomear as pessoas, usarei neste trabalho a linguagem inclusiva no texto e também nas citações de autores e autoras que, por diversas razões, escrevem no masculino.

²¹ Apresentação do Prof. Ms. Flaviano de Lima no XII Encontro de Extensão e Ação Comunitária, em 2005, sobre o tema *A Extensão como prática da responsabilidade social e como objeto de avaliação interna e externa.*

nos processos de ensino e pesquisa. O outro aspecto apontado é o cotidiano: o encontro dialógico dos diversos modos de conhecimento e a realidade.

Neste cotidiano estão presentes as demandas e necessidades da sociedade local, em que a extensão se faz presente enquanto presença acadêmica. Também as histórias, os desejos e as necessidades dos e das estudantes se encontram e dialogam com a realidade. Acontece um intercâmbio de conhecimentos e diálogos que se articulam para compreender esta realidade e os desafios que dela demandam. Também há um espaço para a pergunta ética ao conhecimento científico e para sua relevância social. Os conceitos se movimentam como que numa ciranda, mostrando fragilidades de ambos os lados, desafios, resistências, rupturas e conhecimentos novos e ressignificados. Pelo menos é isso que se apreende do conteúdo discursivo e escrito do ForExt.

Conceitualmente está muito claro o papel e a função da extensão, tanto para o ForExt como nos documentos das IES e também no SINAES. Na avaliação do SINAES, este atribui um peso considerável à *dimensão 2: perspectiva científica e pedagógica formadora: políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e a extensão*.

Os documentos oficiais denotam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A avaliação externa por parte do MEC também. Por outro lado, parece que ainda precisamos refletir sobre outros pontos que estão embutidos nesta tríade e que merecem atenção. São eles: educação emancipatória (conhecimento produzido e acessível), metodologia (os modos de fazer) e hermenêutica (a suspeita e os significados). A in-exclusão se manifesta no fazer-pensar das IES? Como são as relações de gênero na extensão? Esses elementos não são mencionados no discurso do ForExt e parecem estar na periferia, como algo invisível nas reflexões da extensão e da temática in-exclusão. Tais aspectos serão aprofundados nos capítulos 4 e 5.

3.1.1 Um sentido: a educação emancipatória

Quando se fala em educação emancipatória, parece que o grande foco de atuação é apenas a educação básica e que o ensino superior não carece pensar

nesta dimensão, afinal já passou pela experiência de alfabetizar. Por outro lado, para pensar a educação emancipatória como um processo que é por toda a vida e tomando a ótica do conhecimento produzido e acessível a todas as pessoas como paradigma de transformação, isto é, protagonismo das pessoas em relação aos seus processos, necessita-se de um tempo para rever as concepções teóricas da educação no ensino superior. Sem dúvida, precisamos rever as formas do ensino, da pesquisa e da extensão enquanto lugares de produção de conhecimentos e de como torná-los acessíveis.

As reflexões de Paulo Freire acerca de seus questionamentos sobre extensão no contexto da educação, sendo esta entendida enquanto prática da liberdade – também poderíamos dizer: educação emancipatória – são pertinentes para o contexto da extensão. Em 1969, em pleno exílio no Chile e envolvido com educação e cotidiano, Paulo Freire traz alguns questionamentos sobre a postura de quem ensina e sua relação com o saber popular e qual é o papel e a função da educação que liberta e torna o outro um sujeito pensante/autônomo, capaz de transformar a realidade que o cerca.

Em seu livro *Extensão ou comunicação?*, Freire (1977) faz uma análise sobre a extensão, a partir de experiência com agrônomos e camponeses no Chile. Traz uma forte crítica a este conceito, equiparando extensão à invasão cultural, como algo que se estende à outra pessoa de cima para baixo. Diz que a extensão realizada por técnicos da agronomia transforma o camponês em “coisa”, negando sua capacidade de ser que transforma a sua realidade a partir de conhecimentos e experiências com o cotidiano e com o outro sujeito. Sua crítica vai em direção ao técnico, que tem uma capacitação técnico-científica e que considera o seu saber como o único reconhecido, e que, por isso, estende o seu saber para alguém. Isso significa que sua ação extensionista situa-se num campo associativo, em que a relação é de “transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc.” (FREIRE, 1977, p. 22).

Por outro lado, Freire assegura que a “extensão é educativa” (1977, p. 22). Nesta afirmação, está contida a ideia de que quem ensina não invade o saber e a cultura da outra pessoa. Entende que a educação só é verdadeira quando há uma busca permanente entre os sujeitos, na realidade onde estão buscando seu “Ser Mais” (FREIRE, 1977, p. 23). Hoje poderíamos dizer: ser protagonista! Nessa linha

de pensamento, Freire afirma que a educação não tem a intenção de persuadir, muito pelo contrário, é entendida como prática da liberdade e, por isso, educação emancipatória. A ação de quem ensina não é de domesticação, e a realidade é mediada pela educação. Nesse sentido, afirma que se faz “comunicação e não extensão” (1977, p. 24), pois, não se estende algo a alguém, e ninguém sabe mais e melhor que outrem. A educação se comunica com a sociedade e não é estendida para a sociedade. Freire expressa seu posicionamento sobre educação enquanto prática da liberdade quando diz que

educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1977, p. 25).

Nesse apanhado geral sobre a prática da liberdade, Paulo Freire faz sua crítica à ação da extensão quando ela se reduz a uma mera ação de estender algo, que fica ensimesmada, e torna-se estática. Não há conhecimento novo nem ressignificação de nenhuma das partes. Nesta ação que faz para o outro, não há diálogo nem possibilidade de dar-se conta do processo de aprender dos sujeitos envolvidos. Aprender algo novo ou ressignificar o que se sabia não faz parte da ação extensionista a qual Freire critica. Nesse tipo de ação, a relação é de sujeito-objeto e, nessa relação, não há construção de conhecimento, pois falta a curiosidade dos sujeitos. Freire ressalta que esse é um dos ingredientes para a ação transformadora da realidade. A educação, enquanto prática da liberdade, provoca a curiosidade do sujeito para que possa se conhecer e se reconhecer e apropriar-se do que aprendeu e, assim, poder reinventar a realidade em que vive.

Nessa linha de pensamento, Freire sustenta que o sujeito tem a consciência de quem é e das possibilidades que as aprendizagens lhe proporcionam. Faz o movimento de “ad-mirar” a sua realidade, pode “mirá-la de dentro”. Freire explica esse movimento do conhecimento quando expressa a ação de “ad-mirar”

Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, **a pessoa** é capaz de afastar-se do mundo para ficar nele e com ele. Somente **o ser humano** é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica da realidade. “Ad-mirar” a

realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação a reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos (FREIRE, 1977, p. 31) (grifos meus).

O processo de “ad-mirar” pressupõe uma aproximação com a razão, com o logos, e isso contribui para a tomada de consciência do sujeito, tão necessária para a autonomia do pensamento e para sua emancipação. Isso tudo não é um processo mágico e rápido, mas um caminho possível que se faz caminhando lentamente. No processo de caminhar, a percepção da realidade na sua totalidade vai se construindo e se constituindo enquanto consciência. O conhecimento vai se constituindo nas relações do sujeito com o mundo. Nessas relações, as transformações conceituais vão acontecendo, há problematizações, há críticas nas relações. Pode-se dizer que isso é o processo educativo da educação enquanto prática da liberdade.

Pensar esse tipo de educação é pensar que o sujeito está no mundo e se envolve nele. Isso significa dizer que a construção da consciência pressupõe um “ad-mirar” esta realidade e alcançar um “logos” capaz de olhar para si mesmo e, ao mesmo tempo, sair de si, reinventando-se. “Ser no mundo” seria a construção da consciência crítica, o sujeito compreendendo lucidamente a teoria e a sua ação no mundo. Paulo Freire explicita em seu livro que essa construção da consciência se dá num processo dialógico e não de forma invasora ou com persuasão. Ele resume seu entendimento de dialogicidade enfatizando que

o diálogo é o encontro amoroso das **pessoas** que, mediatizadas pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos e **todas** (grifos *meus*) (FREIRE, 1977, p. 43).

No conceito de diálogo que Freire apresenta também está implícito o desafio de manter-se lúcido e crítico diante da realidade. Quem educa vê a outra pessoa como um ser igual a si mesmo e não alguém objeto de sua ação. Nesse mesmo raciocínio, a pessoa que educa não invade a cultura do outro, não domestica, não manipula. Estar ciente disso requer reflexão constante do papel de ensinar e aprender e entendimento de que o outro sujeito é alguém igual a mim: é gente, tem uma história, tem cultura, tem desejos, pensa. Por outro lado, é diferente: tem outra

opinião, outra forma de pensar o mundo e as coisas ao seu redor, busca saber mais, reinventa de outro jeito.

Nesse processo de educação como prática da liberdade, é importante que a pessoa tenha o direito de “dizer a sua palavra” (FREIRE, 1977, p. 49). Freire acentua essa postura como referencial de educação que liberta. Mas lembra também que existem muitas dificuldades para este referencial se efetivar de fato e de verdade. Lembra que é mais fácil repetir moldes antigos, não indagar e deixar as coisas como sempre foram. Onde não se problematiza não há espaço para o diálogo, para a dúvida, para outras formas de pensar a realidade. Se não há diálogo, a conscientização fica adormecida.

A conscientização é um processo complexo e há níveis distintos, como nos assegura Freire. Ele lembra que o ser humano se relaciona com o mundo, e isso acontece de forma objetiva e subjetiva e com caráter social. Isso significa dizer que as relações humanas acontecem em estruturas sociais e estas são individuais e coletivas, por isso a conscientização se dá entre pessoas, na práxis concreta. Paulo Freire defende a educação como prática da liberdade a partir do pressuposto de que quem ensina e o que ensina não termina no objeto que se estuda, mas continua na comunicação entre sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis que os mediatizam. No entendimento de Freire, isso é comunicação com a sociedade e não extensão. É um processo educativo COM a outra pessoa. Por isso, complexo, individual, coletivo e lento. Nessa linha de raciocínio, as relações são horizontais, e não está incluída a lógica da exclusão.

A partir da experiência de Freire com agrônomos e camponeses, num contexto de aprendizagem que não era o espaço acadêmico, e com suas concepções de educação como prática da liberdade, seu conceito de extensão é marcado por muitas críticas. Sem dúvida, estes aspectos merecem um olhar mais aprofundado para o tipo de ação, para a base conceitual de extensão e para sua metodologia. Freire não abordou estes aspectos em seu específico, mas de uma forma geral. Com certeza, essas derivações são desdobramentos de seu entendimento de educação como prática da liberdade, educação emancipatória e que merece um aprofundamento e um diálogo com outros autores e outras autoras sobre as concepções de extensão nos dias de hoje.

3.1.2 Outro sentido: o conhecimento acessível

Em seu livro *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*, Silvio Botomé (1996) tece algumas considerações acerca destas três grandezas: ensino, pesquisa e extensão. Passeia pela história da extensão e transita pelos conceitos de ensino, de pesquisa e de extensão tecendo comentários, críticas, ponderações, explicações, perguntas, tensões e desafios. Nomeia os equívocos dos conceitos, das práticas extensionistas e dos discursos e explicita a tensão da indissociabilidade no contexto acadêmico. Ele inicia sua reflexão por um ponto que parece óbvio: identidade institucional e o papel da instituição na sociedade. Mas como diz o ditado, o óbvio precisa ser dito e explicitado para ver se todas as pessoas envolvidas nas redes de relações da instituição falam a mesma linguagem.

Na linha da explicitação, Botomé afirma que uma instituição é formada por uma “rede de relações” que são articuladas com as condutas e comportamentos das pessoas e que “definem a instituição de fato” (BOTOMÉ, 1996, p. 12). Nesse campo das relações, nem tudo é perceptível, pois os diferentes jogos de poder instalam rotinas e podem confundir e/ou comprometer a ação institucional. Isso acontece quando a identidade está fragilizada e sem saber para onde ir e quais são suas funções e responsabilidades sociais. Botomé explicita que as pessoas agem por interesses e preferências e, por isso, é um desafio administrar uma instituição e permanecer no foco de sua identidade: produzir conhecimento e torná-lo acessível à sociedade. Estando desfocada, a universidade cai na armadilha do isolamento das áreas, da autossuficiência e da “presunção dos que chegam ao poder e confundem suas noções e preferências com o que a instituição deve ser” (BOTOMÉ, 1996, p. 17).

Sem dúvida, cumprir com a identidade institucional exige um olhar para si própria: Que conhecimento produz? Que instituição é essa? Que práticas realiza? Quais os processos internos? Que jogos de poder existem? Que discursos estão explícitos e implícitos no poder e no fazer acadêmico? O que e como se faz para tornar o conhecimento acessível?

Nessa linha de raciocínio, Botomé (1996) critica algumas posturas e práticas cristalizadas nas instituições de ensino que impedem que a própria instituição avalie seus processos e se oxigene. Explicita sua crítica quando diz que existem conhecimentos novos para a universidade e que a novidade vai desde olhar a “engenharia” da universidade, seus processos institucionais e administrativos até rever as noções de pesquisa, de ensino e de extensão. O novo pode ser a forma de olhar, esmiuçar um ponto, um conceito, deixar aflorar jeitos diferentes de encaminhar algo, trazer outros elementos para dialogar entre as áreas do conhecimento, tensionar o estabelecido.

Indo adiante, o autor assinala que, se não existe um espaço para pensar e repensar como são construídas as relações entre conhecimento e comportamento²², corre-se o risco de que qualquer ação pode ser considerada como “comportamento relevante”. Sua crítica continua quando diz:

A atividade sem um significativo capital intelectual pode ser um mero ativismo inócuo e até destrutivo. Nesse sentido, a universidade é privilegiada: é a instituição na sociedade com mais condições de fazer síntese entre conhecimento e comportamento. Resta aprender a fazê-la, realizá-la no seu trabalho, desenvolver isso em escala e administrar os processos que a constroem. Se a universidade não conseguir fazer isso corre o risco de reduzir-se a uma grande burocracia perdida na absolutização de suas práticas e rotinas, principalmente no âmbito da administração da instituição (BOTOMÉ, 1996, p. 20-21).

Seguindo a reflexão sobre a universidade e sua identidade, cabe a pergunta sobre uma de suas atividades, a extensão. Qual é o seu lugar na identidade da instituição? O que lhe dá sentido e a sustenta? Junto com essas questões, Botomé acrescenta os ingredientes da ação dos componentes da instituição e “em função do que resulta desse fazer”. E pergunta a respeito da razão de ser da universidade: “qual é a característica peculiar, aquela que a distingue das demais instituições?” (BOTOMÉ, 1996, p. 31).

O autor constata que as variáveis são muitas, e o sistema é muito complexo para responder esta pergunta. Indo adiante, ele acrescenta outro ingrediente nesta análise quando foca o olhar para um dos atores que age no campo educativo: o

²² Botomé entende comportamento enquanto conduta, ou ação, ou atuação dos sujeitos. “É a relação entre aquilo que uma pessoa faz, as características da situação em que o faz e o que decorre desse fazer na situação em que tal situação se insere” (p. 35-36)

profissional de universidade. Este profissional precisa dar conta de vários papéis: docente, cientista, administrador, escritor. O preparo para o exercício destes papéis é parcial e desequilibrado, afirma Botomé (1996). Junto a isso, instalou-se o ativismo que criou uma dispersão de esforços e provocou uma crise de identidade da universidade. Nesse contexto de crise, surgem as questões ligadas à extensão universitária. Ela descaracteriza a identidade da universidade? Que prática é essa que se chama de extensão e é realizada pela universidade?

Na retrospectiva histórica, Botomé (1996) afirma que, em 1912, começaram as primeiras experiências com extensão. O nome extensão universitária só foi nomeado anos mais tarde. Em 11.04.1931, decreto 19.851, foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, em que aparece a noção de extensão. Nesse contexto, é pertinente perguntar sobre a concepção de extensão dos tempos idos e quais as concepções de hoje. No mesmo bojo, o que cabe à universidade em relação à sociedade?

As perguntas e o retrospecto histórico contribuem para perceber que equívocos permanecem no conceito e na prática da extensão. A impressão é de que o campo ainda está “minado”, e carecemos de mais elementos para análise. Até porque, na quase totalidade dos regimentos das universidades, ainda se fala de ensino, pesquisa e extensão como sendo estas as suas tarefas e atribuições. Botomé (1996) insiste em que devemos fazer um exame criterioso do papel da universidade na sociedade. Além disso, há uma confusão em relação aos objetivos da universidade e suas atividades. Afinal: “qual é a característica peculiar, aquela que a distingue das demais instituições?” Ele explica esse nó dizendo:

Pesquisa, ensino e extensão são atividades (instrumentos, condições ou meios) através dos quais (ou nas quais) se realizam os objetivos (funções, atribuições) da universidade. Nesse sentido, não podem ser confundidas com objetivos ou funções da instituição (BOTOMÉ, 1996, p. 38).

E ainda:

É preciso ter mais claro, indo além do que as expressões vagas indicam, e sem esquecer que a função de qualquer instituição social é melhorar a qualidade de vida de todos e **todas** na sociedade, qual é a contribuição específica de cada instituição para realizar o que a sociedade necessita. No caso da universidade, considerando que o seu objeto de trabalho é o

conhecimento, parece ser específico da universidade a missão de produzir conhecimento e torná-lo acessível (BOTOMÉ, 1996, p. 39). (grifo meu).

Pode-se deduzir, a partir do que Botomé (1996) explica, que o papel, a função da universidade é produzir conhecimento, e esta se utiliza das atividades-meio (ensino, pesquisa e extensão) para torná-lo acessível à sociedade. Os resultados, ou os impactos desta ação de tornar o conhecimento acessível, ocorreriam quando este conhecimento tem significado, faz sentido para o sujeito ou o contexto onde a ação aconteceu. O autor lembra que a realidade aponta necessidades. O que cabe à universidade diante de tais demandas? Conhecer sua identidade é um passo determinante para realizar sua missão.

As ações de extensão mesclam forças e fraquezas. As forças seriam a lucidez conceitual de que a universidade tem uma responsabilidade perante a sociedade e a ação em prol desta. As fraquezas seriam as dificuldades em definir qual é o papel fundamental da universidade em relação a sua responsabilidade na sociedade. Novamente os fios se cruzam, e o nó se instala. Como refinar os conceitos, as práticas e as concepções e superar os equívocos advindos desta reflexão acerca da função/tarefa da universidade na sociedade? Inclusão e exclusão se cruzam nas práticas acadêmicas e no papel/função das universidades.

Diante de tantos equívocos, resistências, incertezas, in-exclusão, Botomé (1996) começa a delinear alguns outros pontos onde os fios podem se prender e formar outro *design* para a mesma rede. O autor diz que não é suficiente criar conceitos novos ou fazer descobertas mirabolantes, mas prosseguir nas reflexões até que elas se tornem “patrimônio coletivo” (BOTOMÉ, 1996, p. 42). O que seria isso no contexto universitário? Ele fala de condutas humanas que são convidadas a pensar sobre a realidade. Esse parece ser um movimento subjetivo no interior da instituição e que é o principal responsável em aglutinar os sujeitos, movimentar as relações sociais e impulsionar a produção do conhecimento, considerando a realidade como ponto de partida e de chegada. Ele não é o único movimento, mas tem uma grande responsabilidade no impulso da produção e expansão do conhecimento em seu contexto. Mas como fazer isso e aquilo?

Nesse momento vem à tona uma suspeita em tom de pergunta: a metodologia feminista, através do método da desconstrução e reconstrução, poderia contribuir

para possibilitar o patrimônio coletivo e a sistematização das experiências aliadas à produção desse conhecimento? Seria uma inovação ao conceito de extensão? Acredito que este outro fio, o da hermenêutica feminista, pode se juntar na análise da extensão.

Seguindo a reflexão, Botomé (1996) lembra que se faz necessário um equilíbrio entre capital intelectual (conhecimento bem fundamentado) e capital político (poder obtido) nas relações institucionais. O desequilíbrio é um risco que a instituição corre e, quando isso acontece, há sérios prejuízos para o fazer da instituição. Nessa linha de pensamento, destaca-se a questão do impacto da extensão como um dos “fazeres” da instituição. Quando acontece o desequilíbrio do capital intelectual e do capital político nas atividades de extensão, o risco de fazer ações assistencialistas é muito grande. Além disso, o outro risco é fazer ações que são de responsabilidade do Estado realizar. Botomé (1996) alerta para esse risco, pois é muito tênue a linha divisória entre ações emancipatórias e assistencialismo.

Em sua análise geral acerca da extensão, Botomé (1996) arrisca dizer que as ações ou inserções comunitárias são as formas da pesquisa e do ensino dialogarem com a realidade. Em suas ponderações, insiste que a universidade precisa urgentemente definir melhor o seu papel e sua função sob o risco de receber o rótulo de “assistencialista, de paternalista e de gerar consciência na comunidade e estudantes” (BOTOMÉ, 1996, p. 47). Essas ponderações ajudam na reflexão acerca do conceito de extensão feita até agora e do que pode ser. Contribuem ainda, para pensar sobre a visibilidade do que é feito pela universidade e sua responsabilidade perante a sociedade.

Nessa mesma linha, pode-se perguntar: se a identidade da universidade é desenvolver/produzir conhecimento e torná-lo acessível, como as suas atividades (extensão) podem contribuir para que o diálogo entre cotidiano e saber acadêmico aconteçam de uma forma acessível? Parece-nos que esse é um aspecto a ser considerado no amplo campo da reflexão sobre os equívocos da extensão universitária.

Muitas perguntas já foram feitas sobre o conceito e as práticas de extensão, e muitos autores já trabalharam a história e a origem da extensão. No entanto, o que ainda parece pulsar é referente aos impactos das ações. De que maneira o

conhecimento produzido consegue fazer sentido na vida das pessoas a ponto destas conseguirem reinventar a sua realidade? Temos a impressão de que neste ponto as ideias de Freire (1969) e Botomé (1996) dialogam e se entrecruzam. Emancipação ou educação como prática da liberdade necessita do conhecimento para reinventar sua prática. No discurso e na escrita, tudo bem. Mas por que ainda há equívocos? Ou seriam exclusões subordinadas no cotidiano acadêmico?

Na retrospectiva histórica, Botomé (1996) cita as perguntas de Gurgel (1986), que também se ocupou com a extensão e a forma de relacionamento entre universidade e sociedade. Este autor diz que há a vertente das universidades populares da Europa do século XIX e a das universidades americanas. Na primeira, a concepção é de que os intelectuais “ilustram” a população, colocam-na em contato com a cultura e com o saber que a universidade tem e domina. Na segunda concepção, a ideia é de prestação de serviços: utilizar o conhecimento nas atividades sociais e diárias das pessoas. Segundo o autor, estas ideias se mesclam quando as universidades realizam as atividades de extensão.

Ao longo da história das universidades, houve vários tipos de atuação extensionista baseados nas vertentes acima. Pode-se dizer que muito se fez e que muitas experiências contribuíram para o desenvolvimento de muitas comunidades onde as ações das universidades aconteceram. Porém, não era objeto de preocupação/avaliação nesta fase da extensão se estas experiências integravam a identidade da universidade e que serviços eram esses que a universidade fazia. Nesta mesma fase (início do século XX), por influência da vertente americana, de prestação de serviços, surgem cursos, conferências e outras atividades que aconteciam na universidade e fora dela para ampliar a relação universidade e sociedade. As relações foram enriquecidas, e por muito tempo as atividades foram feitas e, em decorrência delas, muitos benefícios ocorreram na universidade e na sociedade.

Como já foi dito antes, no início do século XX, essas atividades ainda não eram nomeadas de extensão, mas as ações eram feitas. Seguindo o fluxo, estas atividades de prestar serviços, dar cursos, promover eventos começaram a dar um formato de “outras funções” da universidade. Inicialmente se expandiu esse conceito. A avaliação da sua prática ainda era incipiente ou quase inexistente. A

crítica posterior, no entanto, é se esses novos tipos de atividades poderiam ser desenvolvidos por outras entidades sociais. Botomé (1996) traz à tona a pergunta a partir da história questionando se outras agências poderiam fazer muitas das atividades desenvolvidas pela universidade.

Nesse bojo, vêm perguntas pela característica efetiva da extensão. A extensão é um balcão de trocas entre o capital intelectual e o político da universidade? A extensão é apenas “boa ação” que faz uma dieta na consciência de responsabilidade social/filantropia da universidade? E a relação com a pesquisa e com o ensino feitos na universidade? As críticas suscitadas por Botomé (1996) vão em direção às generalizações das funções da universidade e ao fato de que estas têm contribuído para a sua descaracterização e descrédito na medida em que suas ações caem na vala comum da responsabilidade social da universidade. A dificuldade em definir a identidade e a responsabilidade social é um registro das indefinições que se alastram nas universidades, assinala o autor.

Outro aspecto histórico citado diz respeito ao documento de Córdoba (1918), que, no início do século XX, já falava da integração entre universidade e sociedade. No documento, a extensão era vista como “fortalecedora” da universidade, pois contribuiria com a projeção da cultura da universidade e estaria envolvida com os problemas sociais. A falta de acesso do conhecimento ao povo e uma possível despreocupação da academia em envolver-se com os problemas sociais trouxe, na percepção de Gurgel, citado por Botomé (1996), uma má concepção dos processos de produção do conhecimento. Talvez aqui seja o começo do nó. Por falta de clareza das tarefas concernentes à pesquisa científica e ensino superior e seu envolvimento com a sociedade, nascia a “outra função” da universidade para dar conta da missão social da academia. Nesse sentido, é pertinente reavaliar o entendimento conceitual de ensino, pesquisa e extensão enquanto tarefa da universidade a partir da identidade da universidade: produzir conhecimento e torná-lo acessível à sociedade.

Nesse contexto de “nova função” da universidade é que, na concepção de Botomé (1996), surgem os equívocos da extensão. Ao invés de olhar para a práxis e dialogar com ela, nascia uma atividade desconectada da identidade universitária. Em 1931, surge o Estatuto das Universidades Brasileiras, mas, no entender do

autor, há uma distorção do entendimento das tarefas da universidade. As atividades de extensão seriam uma espécie de “solução dos problemas sociais” (BOTOMÉ, 1996, p. 61), mas em momento algum aparece a preocupação de repensar a pesquisa científica, o ensino superior e a extensão como um conjunto de ações praticadas pela universidade como forma de promover o acesso do povo ao conhecimento. As razões dos benefícios desta outra atividade soam como que uma forma de ilusão de participação num processo decisório na sociedade. A constatação do autor abre uma brecha para se refletir sobre a concepção de extensão nos dias de hoje. Se ensino é uma coisa, pesquisa é outra, e extensão outra coisa ainda, e isso tudo faz parte da universidade, o que a difere de outras instituições? A constatação provoca:

A pesquisa e o ensino não precisam mudar. Só precisam ser completados e ou complementados: através da nova função da universidade, a sociedade receberia os benefícios do trabalho da instituição. Era o começo de uma alteração da natureza da instituição, através da manutenção das características tradicionais da pesquisa científica e do ensino superior e da criação de uma atividade – essa sim nova e inovadora! – que redimiria a universidade de sua alienação e de seu descompromisso com a sociedade (BOTOMÉ, 1996, p. 61).

Tem-se a impressão de que há um descompasso entre o discurso que o Estatuto apregoava e as intenções de participação e envolvimento da sociedade. Nessa forma de entender a função da universidade, a sociedade era mera espectadora do show. “À sociedade restava o papel de receptora, de destinatária daquilo que era feito da academia” (BOTOMÉ, 1996, p. 62). Aqui novamente podemos dialogar com a concepção de Freire (1969), quando fala de invasão cultural. No seu entendimento, quando a sociedade é mera espectadora e não protagonista, acontece à invasão cultural e, assim, se configura sua crítica de que a extensão estende algo para alguém. Freire (1969) tecia uma forte crítica à ação de intelectuais que realizavam ações extensionistas e não estabeleciam vínculos apropriados com a população. Tinham uma postura hierárquica em relação ao seu saber científico e o saber popular. A relação era de dominação. A linha de raciocínio de Botomé (1996) segue esta mesma crítica.

Outro momento na história brasileira e que produziu certo movimento em muitos lugares foi a década de sessenta. Nesta fase, aconteceu a reforma

universitária, o movimento estudantil intensificou suas ações, a ação católica tomou conta das comunidades eclesiais de base, a Teologia da Libertação mobilizou o campo social e eclesial e enfatizava o engajamento social e político de cristãos e cristãs. Isso tudo fazia parte do cenário em que a universidade estava inserida. Apoiando-se em Gurgel, Botomé (1996) diz que tudo isso exigiu um envolvimento das universidades, e a forma de responder a estas demandas foi a extensão universitária. Era uma forma de prestação de serviço (vertente americana) e de reafirmar o compromisso social da universidade.

Nesta fase, a concepção de que a extensão viria para redimir a universidade de sua alienação e de seu descompromisso apontava para esta terceira função da universidade. Era como que se admitisse que a pesquisa e o ensino fossem alienantes e descomprometidos, e a extensão poderia salvá-los deste rótulo. A ideia da fragmentação estava estabelecida nos conceitos apresentados por esses autores. Os anos sessenta abrem as portas para as questões sociais e para o diálogo da função social da universidade. No final de 1965, surge o Estatuto do Magistério Superior (Lei 4881, de 06.12.1965) que destaca o conceito de indissociabilidade apenas para o ensino e para a pesquisa. A concepção de extensão desta época fica evidenciada no seguinte conceito

A extensão aparece como uma concessão ao professor (e à **professora**) que, tendo regime de tempo integral e dedicação exclusiva, pode exercer atividades culturais que se destinem à difusão e aplicação de ideias e conhecimentos, ou visem à prestação de assistência (BOTOMÉ, 1996, p. 66). (grifo meu)

Com estas balizas postas, a extensão, o ensino e a pesquisa vão aparecer em vários documentos da época e vão delimitar o papel/função da universidade. Neste contexto histórico, muito se poderia falar acerca de processos, leis, conceitos e criação de órgãos públicos que tematizaram a questão da extensão e suas concepções. Houve um esforço muito grande em responder e justificar a responsabilidade social da universidade. Os discursos foram amplamente publicizados, e as práticas extensionistas, multiplicadas. Muito se fez em todos os sentidos. Muitos conflitos teóricos se estabeleceram e não foram encaminhados, mas outros espaços de reflexão foram construídos e avançou-se conceitualmente.

Pelo menos é isso que as críticas de Botomé (1996) suscitam ou deixam suspensas nessa complexa reflexão. Sua pergunta pela identidade da universidade, ponto pelo qual começa toda sua reflexão, segue permeada por mais perguntas desassossegadoras,

mas até que ponto tudo isso levou a um efetivo exercício do compromisso social da universidade? Onde ficou a possibilidade de efetivar esse compromisso social? Como fazê-lo? E como fazê-lo sem descaracterizar a universidade? Seria a extensão universitária o instrumento adequado ou a maneira própria da universidade exercer esse compromisso? O que realmente constitui o compromisso social da universidade? (BOTOMÉ, 1996, p. 72).

Nesse sentido, fica em aberto a questão: por que a universidade, com todas as suas redes de relações, interna e externa, com seus setores e com seus gestores e suas gestoras, deixou correr à revelia a reflexão de sua identidade e suas atividades. Não deveria ela assumir o desafio de rever os conceitos, as práticas e propor ações novas? As questões de Botomé provocam reflexões internas nesse espaço universitário que desenvolve e produz conhecimento.

3.2. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ALGUNS FIOS HISTÓRICOS

Como vimos até aqui, a extensão enquanto prática universitária é antiga, e suas concepções teóricas estão bem alicerçadas e descritas em documentos. As práticas variam de acordo com a natureza de cada IES. Ainda hoje os entendimentos acerca desta ação no contexto universitário são intrigantes. *O que, de fato, significa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?* – É uma pergunta que ainda se faz no cotidiano acadêmico. Lendo documentos e textos de autores e autoras sobre o tema, parece que os discursos sobre esta tríade acomodam os entendimentos (ou desentendimentos) acerca do que realmente é a ação da extensão e se ela é mesmo aquilo que as teorias dizem que ela é. Sem dúvida que as afirmações sobre o que a extensão é são contundentes e levam a posições muito conscientes e demarcam lugares no seio das universidades. Mas, também, há muitos questionamentos, muitas tensões e resistências sobre esse

fazer. Pode-se dizer que é um lugar conquistado, pois a extensão é um item de avaliação externa que o MEC leva em consideração.

Nas leituras de revisão de literatura sobre extensão, há uma infinidade de textos relatando experiências de extensão de diferentes cursos universitários e salientando as aprendizagens construídas neste processo²³. Nesse sentido, parece que escrever sobre as práticas acadêmicas e refletir-escrever-refletir sobre elas são um movimento que muitas pessoas já fizeram e do qual trouxeram muitas contribuições para o campo acadêmico e, segundo os relatos, também para o público que participou das ações extensionistas. Isso, de certa forma, confirma aquilo que o Fórum de Extensão vem dizendo sobre a ação da extensão. O que, no entanto, não aparece nos discursos são as questões de gênero. Trazer as questões de gênero para o contexto da extensão é contribuir para a construção do conhecimento na universidade, é refletir sobre os lugares docentes, é suspeitar dos universalismos que integram o espaço acadêmico e rever as implicações da indissociabilidade para o **fazer-pensar** na e da universidade.

3.2.1 A tríade ensino, pesquisa e extensão

No sentido de entender onde os fios se amarram e compreender os *nós* da rede Extensão (também pode ser uma manta de tear), é pertinente continuar o diálogo sobre a tríade: ensino, pesquisa e extensão, passando por questões históricas. Cabe ressaltar que os aspectos históricos nos remetem aos processos constitutivos da extensão e as suas implicações para o tema da tese.

Nesse particular, fico a me perguntar sobre as imbricações do tema com o cotidiano pedagógico onde estou inserida enquanto professora de Teologia Prática. E, em específico, o meu fazer nisso tudo. Nesse sentido, buscar uma análise histórica dos fatos da extensão é buscar entender esse processo pedagógico (e

²³ Cito estes dois autores como exemplo, mas, além deles, existem muitos outros. O texto de Síveres contribui para a reflexão do lugar acadêmico da extensão. SÍVERES, 2005, p. 13-17. PAIVA, 2004/2005/2006, p. 85-90. Na busca por extensão universitária na revisão bibliográfica feita em 29/08/07, encontrei 57 dissertações falando especificamente de experiências extensionistas. Ação Comunitária: encontrei 51 dissertações; Práticas Acadêmicas: 33 registros. Nestes resultados de busca, existem muitos temas e nuances descritas sob o guarda-chuva da extensão. As experiências são descritas com muito zelo e cuidado, e as aprendizagens dos e das pesquisadoras é visível em seus escritos.

teológico) entre sujeitos acadêmicos, entre teoria e prática e os significados deste processo na vida das pessoas. É evidente que os atos e as ações que temos passamos por construções históricas realizadas ao longo da vida e das nossas experiências vividas em tempos diferentes. Há subjetividade aí nessa complexa teia de construções do presente e do futuro. E, nesse ir e vir de construções e diálogos, revisitar a história sempre é interessante e necessário. A memória histórica e as experiências ajudam a entender os passos dados e as construções vindouras.

No resgate histórico, Vera Bemvenuti (2002) e Silvio Botomé (1996) mencionam o documento de Córdoba, que fala sobre a função social da universidade. Bemvenuti destaca que o V Congresso Iberoamericano de Extensión, realizado no México (em 19/11/2000), enfatizou um novo conceito de extensão universitária: “vincular la Universidad al pueblo” (BEMVENUTI, 2002, p. 29). Isso significava dizer que este novo conceito tinha a ver com a função social da universidade. Bemvenuti (2002) exemplifica em dois quadros didáticos os impulsos do movimento social da universidade e que influenciaram os movimentos brasileiros que também se ocupavam com a extensão universitária. No primeiro quadro, consta um levantamento do movimento pró-social das Universidades Latino-Americanas, no período de 1908-1972. Os países onde aconteceram os congressos foram os seguintes: Uruguai (1908), Argentina (1918), Guatemala (1949), Chile (1957), México (1972). As primeiras vertentes que iniciaram as ações extensionistas foram a americana e europeia.

A reconfiguração da extensão se deu no contexto Ibero-americano e isso significou que outros paradigmas foram postos para a análise e prática da extensão. As reflexões iniciais dos primeiros encontros giraram em torno das referências históricas, enveredando para as reflexões sobre função social e, em 1972, o foco foi à política extensionista em dois aspectos: “a situação da sociedade e a relação universidade-sociedade” (BEMVENUTI, 2002, p. 31). No quadro seguinte, a ênfase recai sobre o avanço das IES Latino-Americanas e a extensão. As reflexões nos congressos enfatizaram o conceito de extensão, marco teórico, paradigmas, estabelecimento de políticas, análise do contexto da globalização e a consolidação da extensão como função básica da universidade e impacto na sociedade²⁴. Os

²⁴ Nas páginas 31-32 da dissertação de Vera Bemvenuti, constam os quadros demonstrativos com mais detalhes sobre cada congresso. A autora apresenta as muitas perguntas e os questionamentos

aspectos históricos mostram que houve um crescer em relação ao entendimento do conceito, da prática e da política de extensão na América Latina e no Brasil, em específico. Ao referir-se sobre a extensão universitária no Brasil, Bemvenuti afirma que

nossa história de extensão universitária fez-se a partir de definições políticas estatais, embora tenha também sofrido influências das correntes européia e americana. Isso nos leva a concluir que as políticas de extensão universitária enquadram-se em momentos históricos mais amplos [...] quando refletimos sobre a extensão universitária, costumamos dividir-nos em grupos bem distintos e até opostos: de um lado, aqueles e *aquelas (grifo meu)* que desconhecem a extensão universitária como função indissociável do ensino e da pesquisa; no outro, aqueles que desacreditam da extensão universitária como um campo propício ao desenvolvimento do ensino e da pesquisa. Transitando com empenho e militância entre esses dois pólos e, por motivos ideológicos, acreditam nela os que, por sua vez, manifestam objetivos e concepções diversificadas sobre o que é extensão (BEMVENUTI, 2002, p. 34).

A autora também lembra que as mudanças políticas, econômicas e sociais, ocorridas no mundo e no Brasil, impulsionaram as universidades a repensarem o seu lugar e função na sociedade. Bemvenuti (2002) ressalta a fala de Jose Fagundes (1986) sobre a ação extensionista da USP: “a universidade de São Paulo (1911-1917) foi a primeira instituição brasileira que desenvolveu atividades de extensão, sob a forma de conferências semanais gratuitas e abertas, tendo como objetivo o contato dos intelectuais com a população” (BEMVENUTI, 2002, p. 35). A autora lembra também que, nesta época, a universidade de São Paulo mantinha um distanciamento em relação ao público, pois muitas conferências tinham como tema assuntos do interesse da comunidade acadêmica – “O fogo sagrado da Idade Média, A Latinidade Rumania, A importância e o progresso da otorrinolaringologia” (BEMVENUTI, 2002, p. 35) – e não do público em geral. Dessa forma, as propostas de extensão da universidade merecem análise, bem como a própria sociedade. Conforme essa autora, “o espírito de transformação” estava sendo disseminado pelos países da América Latina, e a década de 60²⁵ foi considerada um marco na luta pela transformação.

sobre a relação universidade-sociedade ao fazer a pesquisa histórica. O capítulo 2 (p. 28-50) traz importantes dados históricos e conceitos acerca da história da extensão.

²⁵ Aqui é importante assinalar que existiu um antes e um depois de 64. O primeiro momento foi marcado por lutas populares e, o segundo, pela ditadura militar que durou duas décadas.

Ambiguidade parece ser a palavra que define o período das lutas por transformações no ensino superior. A Reforma Universitária²⁶ continha propostas de docentes e discentes sobre as novas estruturas universitárias. Muitas reivindicações estavam no bojo da Reforma Universitária e, sem dúvida, a extensão foi pauta neste conjunto de temas e reflexões, de análises e de afirmações conceituais.

Nessa direção apontada pela Reforma Universitária, podemos juntar os fios com as ponderações de Botomé (1996) e Paulo Freire (1969) acerca dos tipos de práticas extensionistas realizadas pelas universidades. As críticas destes autores recaem sobre as intenções e a identidade da extensão, pois muitas ações ditas de extensão eram/são meramente assistencialistas. Freire e Botomé fogem deste caráter quando falam em educação e extensão a partir do paradigma da transformação. Pode-se dizer que a ação se dá entre sujeitos, e isso significa que a relação é sujeito=sujeito e a intenção é a transformação, isto é, a própria pessoa administrando sua vida e seu cotidiano conforme melhor lhe apraz.

No arrazoado histórico apresentado por Bemvenuti (2002), ficam evidentes a amplitude, a tensão, as rupturas internas nas universidades e as recomendações dos fóruns, seminários e encontros sobre o lugar e a importância da extensão no seio da universidade.

3.2.2 A visibilidade da extensão

José Degasperri (1998), ao analisar o surgimento da extensão universitária, afirma que esta nasceu no século XIX, na Inglaterra, Universidade de Oxford. Inicialmente as ações eram de alfabetização de adultos e aconteciam fora do *campus*. O autor constata que

inicialmente, a extensão foi entendida como um conjunto de ações educativas e culturais de iniciativa da universidade, sob a forma de cursos destinados à grande massa de trabalhadores adultos e analfabetos, na tentativa de qualificá-los para as novas habilidades da mão de obra exigidas pela recém inaugurada ordem industrial (DEGASPERI, 1998, p. 51-52).

²⁶ A Reforma Universitária, lei número 7.200/2006 ainda tramita no Congresso Nacional.

Nesta análise do autor, evidencia-se que a extensão era entendida como ações “sócio-comunitárias sistematizadas, voltadas para a melhoria das condições locais de vida” (DEGASPERI, 1998, p. 52). O congresso de Córdoba, na Argentina (1918), trouxe outros ares para a extensão e inovações para a sua conceituação desde o seu surgimento, provocou novos diálogos e acrescentou outros interlocutores na reflexão conceitual e prática da extensão.

Segundo este autor, no Brasil, a extensão teve seus primeiros indícios por volta do ano 1900, no Rio de Janeiro, com as universidades populares. “Em 1931, com o Decreto 19.851, de 11/04, a extensão se tornou um componente do ensino superior” (DEGASPERI, 1998, p. 53). Na retrospectiva histórica analisada, Degasperi lembra que na década de 60 houve muitas iniciativas do governo militar que culminaram com a criação de programas extensionistas nas universidades: “Projeto Rondon, os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e a Operação Mauá (OPEMA)” (DEGASPERI, 1998, p. 53). Em 1975, o governo cria a Coordenação de Atividades de Extensão, o CODAE. Em 1979, acontece a sua extinção. Muitas atividades de extensão continuaram a existir, mas cada universidade fazia ações extensionistas por conta própria. Somente em 1987, acontece uma nova articulação oficial da extensão. Neste ano, reúne-se o Fórum dos Pró-reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras, que propõe um novo conceito de extensão (DEGASPERI, 1998; BEMVENUTI, 2002). Bemvenuti (2002) lembra que a LDB 9.394/96, artigo 43, inciso VII, ressalta a importância da extensão aberta à população e os benefícios da pesquisa científica e tecnológica construídas na instituição. E ainda, “o Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das Universidades Brasileiras, criado pela Portaria do MEC n. 742/85, legalizou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BEMVENUTI, 2002, p. 54-55).

Segundo a autora e o autor, os anos 80 e 90 viabilizaram e visibilizaram a questão da extensão no contexto universitário. Nos anos seguintes, muitos documentos foram produzidos pelo Fórum Nacional de Extensão, pelo próprio MEC e por muitos autores e autoras no sentido de articular a teoria e a prática, a função da universidade e sua relação com a sociedade.

O Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (ForExt), fundado em 1999²⁷, tem suas origens nos encontros dos pró-reitores de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Católicas²⁸. O ForExt, ao longo destes dez anos, vem entabulando reflexões e questionamentos acerca dos paradigmas, das pulverizações de práticas extensionistas e da polissemia que o termo extensão produz no contexto da universidade. O ForExt assinala que estes aspectos estão intimamente relacionados com a compreensão de pesquisa e de ensino, e quanto à missão e identidade da universidade²⁹. A compreensão de universidade assumida pelo ForExt é de que esta é uma *instituição social*. A base desta afirmação está ancorada no conceito de Chauí (1999), embora o fórum admita que não seja fácil nem consensual a conceituação de universidade³⁰.

O conceito de extensão assumido pelo Plano Nacional de Extensão Universitária – PNEU – (2000-2001) diz que

Extensão 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 de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um

²⁷ O ForExt é dividido em 4 Câmaras e congrega as IES Comunitárias de quase todo o território nacional. Possui uma diretoria, um conselho consultivo e uma comissão de trabalho. Em agosto de 2005, foi publicado o livro *Contribuições do ForExt ao Processo de Avaliação Institucional da Extensão Universitária*. Foi organizado pela Câmara Sudeste e pela Comissão de Trabalho. Neste livro, a ênfase recai sobre o processo avaliativo da extensão universitária como um recurso pedagógico e como instrumento de redirecionamento das atividades de extensão.

²⁸ Na VII Assembleia do ForExt, realizada de 24-26 de agosto de 2005, em Passo Fundo, o prof. Alcivam Paulo Oliveira apresenta a sua contribuição: O ForExt: Uma Perspectiva Histórica. O texto impresso foi entregue aos participantes do evento (fazem parte de meu arquivo pessoal e que utilizei na tese). O mesmo encontra-se no site do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias. Disponível em: [http://www.uniso.br/forext/documentos/forext:uma_perspectiva_historica_até_2005](http://www.uniso.br/forext/documentos/forext:uma_perspectiva_historica_at%C3%A9_2005).

²⁹ Convém lembrar que o ForExt congrega um contingente muito plural de IES. A começar pela geografia, outras diferenças existentes são as de natureza administrativa de cada IES: mantenedoras laicas e confessionais (há diversidade religiosa neste particular), questões políticas de cada IES e os seus tipos: Centros Universitários, Faculdades isoladas, Universidades. Cada uma com seu jeito, sua história e seus pressupostos fundantes.

³⁰ No documento *A Extensão nas Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias: referenciais teóricos e metodológicos (Minuta - Passo Fundo, julho de 2005, coordenado por Alcivam Paulo de Oliveira et al.)*, no artigo 17, encontra-se o posicionamento sobre universidade. “Diante dos vários modelos, assumimos que a universidade é: “uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições [...]” (Chauí, 1999, p. 217), dentre as quais se destacam a produção, a sistematização e a socialização do conhecimento e a formação integral. (CHAUI, 1999, p. 211-222).

aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (PLANO Nacional de Extensão, Brasil, 2000-2001, p. 5).

O conceito do Plano Nacional está bem afinado com o pensamento e as afirmações do ForExt. Ao que tudo indica, há um esforço de diferentes instâncias para assumir a extensão como atividade-fim da universidade. Por outro lado, Degasperi (1998) traz para a roda de conversa que o espaço acadêmico ainda tem resistências em assumir a extensão como atividade-fim e com o mesmo status da pesquisa e do ensino. Nessa linha de pensamento, o autor traz um questionamento situando um possível problema nessa equiparação das atividades universitárias: “não se tem clareza também sobre os fatores que geram, facilitam ou dificultam a realização e o desempenho da extensão” (DEGASPERI, 1998, p. 95). Percebe-se que há controvérsias e ambiguidades na prática extensionista e na compreensão desta prática, tanto por parte de docentes como das instâncias que regulamentam as ações universitárias.

3.2.3 A política institucional da extensão

Seguindo a análise histórica, Síveres (2005) afirma que a política institucional, o processo educacional e o projeto social das IES é que devem orientar a extensão universitária. Este autor entende que a política institucional deve assumir um compromisso público de ser “universidade em extensão, uma universidade que tem no seu estatuto político a extensionalidade” (SÍVERES, 2005, p. 14). Isso não significa que as ações são desordenadas, desvinculadas do PDI e esporádicas, mas seguem a política institucional e desenvolvem uma atividade com planejamento. O processo educacional precisa levar em conta o referencial ético (pessoal e social) “para se transformar num procedimento educativo” (SIVERES, 2005, p. 14). Quanto ao projeto social, Síveres fala das influências pelas quais a universidade passou desde sua criação no século XII, quando a grande ênfase era o ensino. Após outras

influências no século XIX da Universidade de Berlim enfatizando o ensino e a pesquisa, Síveres recorda que

a missão institucional estava vinculada à proclamação das doutrinas do Estado [...] Depois de Oxford, no final do século XIX, quando se tentou conjugar as funções universitárias do ensino, da pesquisa e da extensão, esta última função assumiu uma conotação de atendimento às demandas da comunidade. Era uma prestação de serviços da instituição acadêmica à comunidade. Esses modelos, extensionistas, seja de caráter missionário, doutrinário ou comunitário, marcaram a história das instituições de educação superior desde sua fundação até os tempos atuais. Na América Latina, apesar da influência dos modelos citados, inicia-se um projeto acadêmico com características mais sociais (SÍVERES, 2005, p. 15).

No seu entender, a universidade precisa fazer o diagnóstico da realidade para compreender seus problemas e, através desta relação, explicita seu compromisso social e contribui para o processo de ensino e aprendizagem da universidade e da sociedade.

Nessa mesma direção, Carmen Lima (2003) salienta que a extensão universitária acontece dentro do processo educativo e precisa articular o saber da sociedade com o saber sistematizado da universidade. Desse movimento, resultarão reflexões críticas e novas construções teóricas. Em suas palavras,

é importante conceber o ensino como acesso ao conhecimento através do processo de descoberta e de desenvolvimento de condutas perante o mundo. O conhecimento deve auxiliar e capacitar as pessoas para agir perante a realidade onde se encontram [...] tem que acontecer em contato constante com os problemas, organizações e instituições da sociedade. É exatamente isso que torna o conhecimento/ensino real e proporciona a interação entre pensamento e ação (LIMA, 2003, p. 20).

Lima afirma que a universidade, ao se incorporar no processo de mudança da sociedade através do ensino, da pesquisa e da extensão, promoverá mudanças significativas no processo educacional e social.

3.2.4 As políticas de extensão

A partir da perspectiva das políticas de extensão, Maria das Dores Nogueira (2005) também revisita as concepções de extensão na legislação e na prática, a

primeira política de extensão, os processos de construção do plano de trabalho, o programa de fomento à extensão e o processo de elaboração do Plano Nacional de Extensão Universitária³¹. Em suas considerações finais, traz à tona a questão acerca do financiamento regular, por parte do MEC, à extensão e tensiona

O projeto de lei da Reforma Universitária encaminhado ao Congresso Nacional contempla a extensão em diversos artigos. As referências indicam visões diversas da extensão: função social, formação de recursos humanos, integração com a sociedade, responsabilidade social, inclusão social, programas e atividades, planos, projetos, prestação de serviços, dentre outros. Essas tantas funções atribuídas à extensão demandam, de fato, discussões e análises profundas por parte dos órgãos encarregados da extensão nas universidades brasileiras. Não se pode negar que o texto de lei proposto traz uma visão mais contemporânea de extensão, em especial ao recomendar que a concepção de extensão da universidade seja explicitada em seu Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI e a articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa e com as necessidades e demandas do entorno social da instituição (NOGUEIRA, 2005, p. 99-100).

Nessa afirmação da autora, ficam evidentes que as ações de extensão praticadas pelas universidades tiveram como base as diretrizes, os conceitos e as políticas elaboradas pelos Fóruns de Pró-reitores de Extensão que desencadearam também as diretrizes do Plano Nacional de Extensão. Assegura ainda que as diversas concepções e os entendimentos do que seja a extensão ainda merecem estudos e reflexões. Como avanço, assinala o fato da extensão constar no PDI das universidades, mas questiona a “correspondência entre o que os documentos governamentais propõem e o que realmente se realiza nas instituições universitárias” (NOGUEIRA, 2005, p. 118).

A partir dessas afirmações, fico com a impressão de que é justo e legítimo investigar os limites, as possibilidades e a metodologia que a extensão propõe para o contexto acadêmico. Na revisão bibliográfica, a grande ênfase das reflexões sobre extensão recai sobre a equiparação com o ensino e a pesquisa. Acredito que isso é legítimo. Revisitar a história da extensão, tornar pública a sua contribuição e afirmar conceitos que sustentam uma prática é muitíssimo importante e necessário.

³¹ No livro Políticas de Extensão Universitária Brasileira (2005), Maria das Dores Pimentel Nogueira traz uma importante contribuição à extensão através da análise das concepções de extensão presentes na legislação e nos processos históricos que circundaram a extensão universitária. A autora faz sua análise através de fatos históricos que marcaram a extensão nas universidades brasileiras. O livro contém importantes dados históricos, diretrizes e políticas que nos desafiam a pensar a extensão hoje.

O processo histórico foi e é fundamental para as análises, as críticas e as novas e/ou outras perspectivas da extensão. Talvez, se possam acrescentar outros elementos nesses processos: cotidiano/experiência em diálogo com gênero e feminismo no contexto da extensão. Além disso, temos que levar em conta que os tempos avançam e trazem novas demandas, perspectivas, perguntas e ressignificações para as práticas e para as instituições. Outro ingrediente que não se pode ignorar nesta reflexão são as políticas institucionais que orientam e definem o andar das universidades e possuem um grande poder nas decisões e delimitam as prioridades. Isso pode significar ex-inclusão no contexto universitário.

Olhando para todos estes elementos não parece nada simples falar de indissociabilidade *entre* ensino, pesquisa e extensão. A indissociabilidade oculta muitas coisas. Pode-se dizer que conhecimento, prática acadêmica, universidade, sociedade e poder são questões presentes nesta tríade. Correndo paralelo pelas margens, temos as questões de gênero e a hermenêutica feminista que tensionam o como tornar acessível o conhecimento produzido, a partir das experiências específicas das pessoas. Sem dúvida, há que se reconstruir conceitos, práticas, lugares.

Embora seja amplo e genérico dizer isso, acredito que pensar sobre as diversas implicações da extensão pode produzir reflexões, oportunidades e outros jeitos de fazer e ser universidade. Isso tudo tem implicações políticas e financeiras numa IES, pois discurso afinado com a prática pressupõe identidade bem alicerçada teoricamente, entendimento de mesma hierarquia entre ensino, pesquisa e extensão – e isso significa horas destinadas para as práticas universitárias. Sem dúvida, o pedagógico e o financeiro precisam andar de mãos dadas.

A partir desse arrazoado, torna-se necessário vincular a análise da extensão com a reflexão da exclusão. O exercício de olhar o específico e sair do convencional que universaliza permite perceber as exclusões/dominações presentes no campo acadêmico. O processo de nomear, que vem desde revisitar a história, rever os conceitos de universidade, de conhecimento, rever suas tarefas e desafios e a indissociabilidade, faz parte desse movimento que busca rever as formas de inclusão, de relações mais justas e igualitárias entre homens e mulheres na academia e sociedade.

No próximo capítulo, apresento os impactos da exclusão social e de como estes interferem nos modos de ser e, como consequência, também na universidade. Os processos de in-exclusão mantêm um oculto no seu modo de ser. Uma face: gênero e feminismo, a outra face: os serviços acadêmicos.

4. O ENTRECruzAMENTO DA EXTENSÃO E DA EXCLUSÃO SOCIAL ANALISADAS DE VÁRIOS LUGARES

A extensão universitária e a exclusão são temáticas que se entrecruzam movimentando vários fios na análise. O foco específico extensão dentro da ampla discussão sobre exclusão traz para a cena questões específicas como: lugar da extensão, lugar do conhecimento e as relações de gênero que se estabelecem no contexto universitário. Esses aspectos são os fios que perpassarão o capítulo num movimento de trama dialógica.

4.1 EXCLUSÃO COMO MODO DE VIDA

A exclusão é um termo e uma temática muito usada em diferentes estudos. É consenso que esta temática é complexa, é ampla e existem algumas nuances que podem ser desenvolvidas dentro desta categoria chamada exclusão. A intenção aqui não é fazer uma lista das situações de exclusão, pois sabemos que ela é infindável, tampouco descrever os problemas da exclusão decorrentes dos insuficientes serviços do Estado. Já existem muitos estudos e análises sobre estes dois aspectos e de muitos outros e que nos desafiam a refletir e a discutir esta temática e o seu entorno.

Pode-se dizer que o entorno da exclusão abarca muitos aspectos. Talvez um caleidoscópio seja a imagem que poderemos usar para falar das muitas facetas da exclusão no contexto da hipermodernidade³². Mas é importante lembrar que um caleidoscópio mostra uma diversidade através da mistura de luzes e de cores trazendo uma beleza a partir das diferenças. É uma maneira positiva para falar das diferenças. Na esfera da exclusão, não é bem assim, pois as diferenças se transformam em desigualdades. É o lado negativo de conceber a diferença enquanto desigualdade. Aqui podemos lembrar as palavras de Martins (1997) quando se

³² O filósofo Gilles Lipovetsky, no livro *Os tempos Hipermodernos*, trabalha com o conceito da hipermodernidade. Estuda as múltiplas facetas do individualismo contemporâneo, o consumo de massa, o culto do desenvolvimento pessoal, o culto do eu, etc. Define hipermodernidade com “uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer (p. 26). No livro, o autor dá maiores detalhes sobre suas ideias e conceitos.

refere ao problema da exclusão: *o modo como se dá a inclusão numa sociedade que fez da exclusão um modo de vida*. Para este autor, esta é a reflexão que se faz necessária nos diferentes lugares onde as desigualdades acontecem.

No final do século XX, muitos estudos e análises epistemológicas e sociológicas foram feitos para entender as causas e implicações da ex-inclusão.

Analisar a exclusão no âmbito do espaço acadêmico, isto é, a partir da extensão e das relações de gênero, é rever os papéis e lugares instituídos e vislumbrar protagonismos na universidade.

José de Souza Martins (1997) parte de uma análise sociológico-filosófica sobre o processo de exclusão e dialoga com o contexto educativo e social apontando questões para aprofundamento. Sua experiência em Educação Popular e suas pesquisas sociais apontam alguns aspectos da ex-inclusão.

Martins (1997), já no início de sua análise, salienta a questão conceitual da exclusão como algo que merece aprofundamento.

Coloquei no centro dessa conversa o problema da exclusão e os problemas da coisificação conceitual, dos equívocos gerados pela transformação do conceito na palavra sem sentido, que desdiz o que aparentemente quer dizer. Penso que é o que ocorre com a palavra exclusão. Ao invés de a palavra expressar uma prática, rica aliás, ela acaba induzindo uma prática, pobre aliás (MARTINS, 1997, p. 11).

Continuando sua análise, ele afirma de uma forma contundente que não existe exclusão. Em suas palavras, ele diz que

por isso, rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva (MARTINS, 1997, p. 14).

A exclusão, como modo de vida dos processos sociais, produz a vítima e a reação das vítimas. Essa reação das vítimas citada por Martins acontece “dentro da realidade que produziu os problemas que as causam” (MARTINS, 1997, p. 14). A exclusão é como causa e efeito e torna-se modo de vida, coisa corriqueira, normal. A sociedade produz as desigualdades e incorpora esse modo de vida no cotidiano fazendo das pessoas vítimas e, ao mesmo tempo, reprodutoras deste sistema. Por

um lado, a realidade também produz um conjunto de variáveis, pois as pessoas têm histórias, passam por circunstâncias, e o cotidiano é movimento sempre. Assim, as reações das vítimas têm o limite do sistema e o da sua própria história, e o processo de vitimização pode tomar outro rumo.

Por outro lado, estes aspectos todos juntos podem desestabilizar uma articulação e ser um limitador de ações que pudesse interromper este processo excludente por parte dos sujeitos. Dessa forma, parece que cabe às vítimas uma resignação de ficarem nos espaços que lhes são ofertados, os espaços excludentes. Estes espaços, segundo Martins, estão “dentro” (MARTINS, 1997, p. 17) da sociedade e empurram as pessoas para uma condição inferior e de reprodutores do sistema vigente sem se darem conta do seu lugar, das suas reivindicações, dos seus direitos. Com este pano de fundo, a sobrevivência dos indivíduos num contexto capitalista é um limitador da transformação social, pois as formas de exclusão da realidade social são cruéis e reais. Isso tudo determina o modo de ser e fazer das pessoas anestesiando qualquer movimento emancipatório. Entre sobreviver e reivindicar parece não haver alternativas, ou são poucas as possibilidades. Assim, passa-se de sujeitos a vítimas. “A perversidade está em fazer da vítima cúmplice da perversão”, denuncia Martins (MARTINS, 2002, p. 129). A sobrevivência, que é legítima e necessária a toda pessoa, acaba conformando os sujeitos e impedindo suas ações reivindicatórias tornando-os vítimas de um sistema injusto. Falar de transformação social com este cenário estabelecido e com regras definidas é, de fato, uma questão polêmica, complexa e central nessa análise dos processos de exclusão.

Martins abre o leque da discussão desta gigantesca temática enfatizando que discutir exclusão é também rever as formas “pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão” (MARTINS, 1997, p. 21). As formas de inclusão das quais o autor fala fazem parte das ações do Estado, dos agentes de pastoral, dos agentes políticos, dos agentes sindicais e do seu modo de ver o mundo quando oferecem suas alternativas às vítimas da exclusão. Isso não parece ser um detalhe na reflexão, mas algo que merece destaque. Muitas práticas indecentes de inclusão realizadas por diferentes grupos e com diferentes intencionalidades promovem a adaptação dos sujeitos, deixando-os reféns e mantendo-os subalternos, embora, de

certa forma, tendo a sensação de estarem incluídos. O fenômeno da exclusão trabalha com o imaginário dos sujeitos da sociedade na lógica da inclusão que permite acessos e possibilita ter desejos de participar das ofertas do mundo capitalista, do consumo exagerado. Como o cotidiano é movimento, e tudo na sociedade acontece de uma forma muito rápida, não há espaço no próprio cotidiano das pessoas para distinguir, para repensar e para discutir o que significa o acesso permitido à inclusão nos contextos sociais. Parece que isso explica muitas interpretações que as pessoas fazem dos processos de exclusão sendo elas vítimas deste processo, mas não se entendendo como tal. É um paradoxo que a desigualdade social estabelece na sociedade capitalista. Nesse sentido, Martins enfatiza dizendo que

A nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente. No entanto, a nova desigualdade se caracteriza basicamente por criar uma sociedade dupla, como se fossem dois mundos que se excluem reciprocamente, embora parecidos na forma: em ambos podem ser encontradas as mesmas coisas, aparentemente as mesmas mercadorias, as mesmas idéias individualistas, a mesma competição. Mas as oportunidades são completamente desiguais. A nova desigualdade resulta do encerramento de uma longa era de possibilidades de ascensão social, que foi característica do capitalismo até há poucos anos. Apesar disso, o imaginário que cimenta essa ruptura é um imaginário único, mercantilizado, enganador e manipulável (MARTINS, 1997, p. 21-22).

Nesta linha de raciocínio, Martins afirma que a inclusão que decorre desta nova desigualdade é patológica e precária, pois as ênfases estão no autoritarismo e populismo e não na democracia e participação. E lembra que

as classes sociais, o operariado e a burguesia, cada qual a seu modo e no seu tempo, foram ou são revolucionárias. Já as novas categorias sociais geradas pela exclusão degradam o ser humano, retirando-lhe o que é historicamente próprio – a preeminência da construção do gênero humano, do homem livre num reino de justiça e igualdade (MARTINS, 1997, p. 22).

O autor segue tecendo uma linha de raciocínio sobre a manipulação sofrida pelos diferentes grupos sociais e que os coloca num compasso de *stand by* ideológico. Essa manipulação velada, mas ao mesmo tempo escrachada, degrada e colonializa as pessoas (especialmente as pobres) tornando-as reféns do

consumismo³³ e do sistema que gera objetos manipuláveis e excluídos ao invés de sujeitos capazes de criar, de pensar, de lutar por igualdade social e de viver num “reino de justiça e igualdade”. Para o autor, a nova mentalidade do “moderno colonizado” é fazer acreditar que a “igualdade” acontece por imitação do sistema opressor capitalista no cotidiano dos sujeitos. No dizer de Freire, o oprimido adere ao jeito do opressor.

Percebe-se que o autor procura mostrar a amplitude do conceito exclusão e as consequências degradantes deste termo na sociedade atual. Assinala que o problema da exclusão “nasce com a sociedade capitalista” (MARTINS, 1997, p. 29). E a lógica deste sistema é cruel e quer desenraizar tudo e todos. Tudo muda assustadoramente na sociedade capitalista, mas a lógica excludente permanece como um pilar de sustentação muito forte e contínuo. Mercado e riqueza: uma lógica capitalista que determina as ações e os desejos na sociedade. Nessa linha de raciocínio, a inclusão é absorvida pela avalanche de degradações dos modos de vida advindos do capitalismo.

O capitalismo na verdade desenraíza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista, essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (MARTINS, 1997, p. 32).

Essa afirmação contundente de Martins traz à tona a questão da visibilidade da exclusão na atualidade. Ele diz que

o problema da exclusão começou a se tornar mais visível nos últimos anos porque começa a demorar muito a inclusão: o tempo em que o trabalhador passa a procurar trabalho começou a se tornar excessivamente longo e freqüentemente o modo que encontra para ser incluído é um modo que implica certa degradação (MARTINS, 1997, p. 32).

³³ Pode-se dizer que esquerda e direita consomem e são consumistas. Nenhuma corrente ideológica está isenta de colonizar, de tornar seus pares reféns. O status de ser esquerda não significa que se está acima de qualquer atitude de opressão/dominação. O contrário da opressão é a liberdade, é o ser mais dos sujeitos protagonistas numa sociedade sem hierarquias dominantes. Essa, talvez, seja a utopia desejada e a ser buscada nas relações sociais a partir do dar-se conta e, aí, tomamos impulsos para outras ações solidárias e igualitárias.

Conforme o autor, a exclusão carrega o significado de degradação da vida. A demora da passagem da exclusão para a inclusão alavanca uma massa de “população sobranter” (MARTINS, 1997, p. 33) com poucas chances de reinclusão nos “padrões atuais de desenvolvimento humano” (MARTINS, 1997, p. 33).

Se não há chances de reinclusão ou se elas são muito pequenas, pode-se dizer que uma parcela grande da população fica sob o guarda-chuva da “sub-humanidade”. Os sobrantes seriam aqueles e aquelas que estão sob o domínio do trabalho precário e mal pago, no trabalho informal de venda de mercadorias, nos trabalhos temporários sem nenhuma segurança, nos trabalhos escusos, etc. Os sobrantes realizam atividades que estão no limite entre dignidade e o legal ficando apenas na lista de Martins (1997; 2003).

A lista teria muitos outros nomes e seria muito maior se quiséssemos acrescentar os demais “sobrantes” que ultrapassam a questão econômica. Martins enfatiza que a exclusão se materializa na degradação e na precarização das condições de inclusão a partir da sua análise de classe na dimensão social dos processos de exclusão. A partir dessas observações e constatações, fica evidente que a cultura patriarcal também promove a exclusão de pessoas/ situações/serviços e que, muitas vezes, não é vista, nem lembrada por autores e autoras em suas pesquisas, pois fica no guarda-chuva geral do conceito exclusão social.

Nesse sentido, é importante olhar mais especificamente os desdobramentos desse conceito com o foco nas exclusões a partir da dominação masculina, da discriminação, da etnia que acontecem na sociedade em geral, e na universidade, em específico.

Esse olhar específico não foi encontrado na análise de Martins. Vale lembrar, como nos ensina a teoria feminista, que, nessa análise da exclusão, gênero ultrapassa a questão econômica e social.

4.2. EXCLUSÃO E INCLUSÃO SUBORDINADA

Avelino da Rosa Oliveira traz a obra de Marx como referência para a reflexão da temática exclusão. Esse autor também parte da análise sociológico-filosófica sobre o processo de exclusão e dialoga com o contexto educativo e social. Oliveira

(2004) parte da perspectiva de análise apoiada “na dialética marxiana”³⁴ para refletir sobre a “exclusão e inclusão subordinada” (OLIVEIRA, 2004, p. 13).

Martins e Oliveira concordam que a exclusão está incluída na lógica do capital. Oliveira afirma que a inclusão subordinada é uma “nova roupagem” para tirar o foco da reflexão sobre exclusão de uma forma mais ampla. O autor explica:

Trabalho com a hipótese de que a leitura sistemática e aprofundada da teoria de Karl Marx tem a capacidade de desocultar os determinantes da exclusão, demonstrando que a exclusão está incluída na lógica do capital, ou ainda, dizendo de outra maneira, que o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital (OLIVEIRA, 2004, p. 23-24).

É inegável que vivemos sob a égide do capital e que este determina o modo de vida das pessoas em sociedade. Por isso, falar de exclusão e inclusão requer ampliar o horizonte conceitual para evitar falar de tudo e falar de nada ao mesmo tempo. Sobre isso Oliveira adverte dizendo que “o uso da exclusão começou a se difundir e, principalmente agora, quando chegamos a uma situação em que o termo é empregado por quase todo mundo, para designar quase todo mundo” (OLIVEIRA, 2004, p. 17). Por isso, a reflexão sobre exclusão requer um olhar atento e focado. Nessa linha de pensamento do autor, cabe o questionamento sobre as desigualdades que se instalam na vida dos sujeitos e de quais são os aspectos que se entrelaçam com a desigualdade.

Em sua análise da obra de Marx, Oliveira mostra diferentes aspectos que vão desenrolando o “novelo” da exclusão e pontua os desdobramentos tornando visível a sua prática na sociedade capitalista moderna. As obras de Marx analisadas por Oliveira dão consistência à sua pesquisa e promovem a ampliação do horizonte conceitual. O autor constrói uma rede argumentativa mostrando amplamente a lógica da exclusão. E esta lógica advinda do capital (desde Marx até hoje) não privilegia o sujeito, mas aquilo que aparece – “a coleção de mercadorias”³⁵ – isto é, a riqueza que é revelada pela aparência do ter. Na sociedade capitalista, o ter é algo

³⁴ O autor traz um detalhado estudo da obra de Marx para trabalhar com o conceito exclusão na sociedade atual. Faz um diálogo com diferentes obras de Marx e correlaciona entre si para entender esta complexa temática na atualidade.

³⁵ No capítulo 7– *O Capital e a Exclusão* –, o autor expõe com detalhes a categoria do aparecer e a lógica da essência e a lógica do ser. Estas lógicas explicam os aspectos da riqueza e mercadoria na reflexão sobre exclusão.

quantitativo, que aparece e que tem valor de uso e de troca. Mas o que tem por trás da aparência? Neste particular, Oliveira traz para a reflexão aspectos que Marx considerou em suas pesquisas: mercadoria, riqueza, trabalho. Estas categorias foram amplamente refletidas por Marx e que Oliveira retoma e enfatiza dizendo que “a análise da aparência da mercadoria pôs a nu, portanto, a condição da possibilidade de efetivação do capital como princípio onímico de síntese social: a exclusão” (OLIVEIRA, 2004, p. 134).

Nas afirmações de Oliveira, o modo de produção capitalista é que determina o social e o econômico – “o capital opera a síntese social” (OLIVEIRA, 2004, p. 145). Indo em frente, Oliveira sentencia: “exclusão e inclusão subordinada já são nitidamente percebidas como processos inerentes ao sistema do capital” (OLIVEIRA, 2004, p. 144). A compreensão da exclusão passa pela “negação da negação” e, para o autor, isso significa que “em suma, é a negação da negação que precisa ser construída, como alternativa teórico-prática capaz de compreender e superar a exclusão e a inclusão” (OLIVEIRA, 2004, p. 145).

Nessa linha de raciocínio, faz-se necessário situar e entender a tensão entre essência e aparência. Conforme Oliveira (2004), esta tensão atravessou a exposição de Marx no *Capital* e se faz presente no problema da exclusão³⁶. O autor assinala que as formas imediatas de aparecimento da exclusão não significam exclusão total ou “exclusão do sistema enquanto tal”, mas é, na verdade, “descrição de formas imediatas de aparecimento, que precisam ser compreendidas como manifestação invertida da lógica imanente do sistema do capital que é a inclusão subordinada” (OLIVEIRA, 2004, p. 154).

Os dois autores trazem para o campo da reflexão as relações de força que tensionam os processos de exclusão. A temática não deixa de ser um drama tanto para quem é/está excluído e excluída quanto para a academia e para as políticas públicas. Martins (1997) fala de degradação humana, Oliveira (2004) de inclusão subordinada. Os dois aspectos circulam num universo de desigualdades (ou nova desigualdade) e ganham contornos agudos no contexto social, econômico, político e religioso.

³⁶ O conceito de exclusão se inter-relaciona com os conceitos de aparência e essência, vindas da reflexão filosófica de Hegel e aprofundadas por Marx, em *O Capital*, para entender a lógica excludente do capital na sociedade. No livro de Avelino Oliveira, há maiores detalhes sobre estas afirmações.

Oliveira deixa em aberto a questão de “instaurar a práxis histórico-social de negação da negação” (OLIVEIRA, 2004, p. 156). Seria esta a forma de resistência que visa à saída do lugar de opressão, de não submissão à lógica excludente do capital, para que seja possível a promoção de sujeitos autônomos?

Nessa explanação, também a questão de associar a análise com raça, gênero e idade, como questões de exclusão, não aparece na obra deste autor. Apenas as questões de classe social é que são evidenciadas. É como se a explicação da ex-inclusão fosse apenas pelo viés da questão econômica. Sendo assim, ficamos na análise do aspecto geral, e as exclusões específicas não são explicitadas ou nomeadas. Ficam invisíveis.

4.3. O DISCURSO DA EXCLUSÃO SOCIAL

Seguindo a reflexão, Danilo Streck (2007), ao analisar os deslocamentos das práticas pedagógicas no intuito de elucidar o papel das práticas educativas na busca da superação das condições que geram exclusão social, parte da obra de Paulo Freire – com ênfase na *Pedagogia do Oprimido* – em diálogo com outros autores e outras autoras que trabalham com as pedagogias da exclusão.

Streck (2007) salienta que se faz necessário entender o discurso da exclusão social, pois este maquia os problemas sociais “eximindo o Estado de sua responsabilidade pelas desigualdades” (STRECK, 2007, p. 8). Em suas palavras,

a noção de exclusão social serve, assim, ao propósito de reforçar o senso comum de que alternativas de mudança não ultrapassam o nível do indivíduo ou, no máximo, do grupo mais imediato. São colocadas no mesmo patamar as políticas de inclusão de cegos ou surdos e políticas de inclusão de negros ou pobres. O que se perde com isso é a possibilidade de distinguir problemas que tem a ver com a estruturação classista da sociedade, em suas articulações com raça e gênero (STRECK, 2007, p. 8-9).

A partir desta afirmação, fica evidente a complexidade da exclusão social. Há muitos níveis e muitos processos causadores de exclusão. Nisso percebem-se também os limites e a elasticidade do conceito diante de uma realidade mutante. Streck (2007), ao dialogar com as obras de Freire, resgata um conceito utilizado por este autor em muitos de seus livros: “ser mais”. Este “ser mais” no conjunto da

análise sobre exclusão é fundamental, pois mobiliza os diferentes atores sociais (universidade, movimentos sociais, sociedade civil) a repensarem o binômio exclusão no contexto onde se está, através do diálogo e da criatividade. Streck (2007) afirma que agir assim não seria uma atitude ingênua, mas uma atitude de *trânsito* no exercício da ação que liberta. Explica essa ideia a partir de Freire enfatizando que o protagonismo do sujeito é o grande alvo da educação libertadora.

Em *Educação como prática da liberdade* a ideia de trânsito – **da pessoa** objeto à **pessoa** sujeito, da sociedade fechada à sociedade aberta, da consciência ingênua à consciência crítica – expressa a expectativa de uma mudança em vias de realização através dos projetos que, naquela época de grande mobilização popular, estavam sendo desenvolvidos (STRECK, 2007, p. 13). (grifos meus)

As mudanças na sociedade, os avanços conceituais, as novas pedagogias desafiam, na afirmação de Streck, a novas buscas de referenciais que deem conta deste trânsito de consciência. O “ser mais” para todas as pessoas exige atitudes, teorias, desejo e mobilização. São movimentos através dos quais o conhecimento produzido na universidade em diálogo com o cotidiano das pessoas poderá potencializar novas consciências.

Continuando a temática, Gaudêncio Frigotto (2001) tece advertências críticas acerca da ampla noção de exclusão social. Afirma que ela é insuficiente para dar conta da gigantesca crise estrutural do “sistema capital” (FRIGOTTO, 2001, p. 2). Salaria que o sistema capitalista mantém as desigualdades e que a noção de exclusão e inclusão é insuficiente para dar conta das diferentes nuances provocadas pelo sistema do capital.

Frigotto (2001)³⁷ analisa os impactos da exclusão no mercado de trabalho e no campo social e aponta algumas pistas (talvez) para percebermos as armadilhas contraditórias do campo social e, com criatividade, romper com o sistema injusto. O autor é enfático em sua análise social e desafia os sujeitos e a sociedade a assumirem posições diante das situações injustas. Aponta para a utopia da emancipação como um horizonte possível e desafia

³⁷ No texto *Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas*, Gaudêncio Frigotto faz algumas advertências críticas ao conceito exclusão social, dialoga com as questões do trabalho assalariado e da crise das desigualdades em diálogo com diferentes autores.

Por isso que no plano da luta política o antônimo da exclusão não é a pura e simples inclusão, já que, como assinalamos acima, se trata de uma inclusão cada vez mais degradada. O horizonte a perseguir é o da utopia da emancipação humana sob novas formas de relações sociais. Vale dizer, uma luta para ir além do capital (FRIGOTTO, 2001, p. 12).

Frigotto enfatiza que se faz necessário construir estratégias políticas para fortalecer a luta e a organização da classe trabalhadora. O autor propõe alternativas a partir de ações políticas dos sujeitos. As possibilidades de romper com as injustiças sociais pressupõem o desejo de outro mundo possível em que os sujeitos estejam convictos e empoderados para isso. Por isso, Frigotto sublinha tanto a construção de estratégias políticas. Em suas palavras, fica mais evidente o convite estratégico

Neste particular é que o materialismo histórico, como concepção de realidade e método para analisá-la, por ter se estruturado como crítica radical ao sistema capital, se constitui no instrumental que, sem celebrações (JAMESON, 1996), pode nos conduzir à raiz das contradições do sistema capital mundializado e, sob esta compreensão, construir as estratégias políticas (FRIGOTTO, 2001, p.13).

Na linha das estratégias, Frigotto defende que é necessário “instaurar políticas emancipatórias que garantam emprego e renda” (FRIGOTTO, 2001, p. 15). Traz para a reflexão o lugar e a força mobilizadora dos movimentos sociais. Em sua análise, fica evidente que a mobilização prescinde da formação e do desejo de mudança. A “utopia da emancipação” pressupõe sujeitos ativos e conscientes de sua ação no lugar onde estão e das possibilidades e da força de sua mobilização. A ação coletiva é o suporte para as conquistas da cidadania. Nesse sentido, Frigotto (2001) assinala que os movimentos sociais organizados são “os novos sujeitos políticos que lutam mais amplamente do que por seus direitos imediatos” (FRIGOTTO, 2001, p. 16), pois agem coletivamente e com objetivos comuns. Lembra que em nível mundial, existe o Fórum Social Mundial que defende “um outro mundo é possível” e que “os seres humanos e suas necessidades, e não o capital e o mercado, são a medida de todas as coisas” (FRIGOTTO, 2001, p. 16). No sentido de multiplicar a ideia do fórum e de alavancar possibilidades de mudança, Frigotto sinaliza intenções.

Trata-se, então, de combater o ideário e valores neoliberais e de prosseguir lutando para construirmos sociedades fundadas nos valores e princípios da igualdade, da solidariedade e da generosidade humana, colocando a ciência e a técnica e os processos educativos a serviço da dilatação da vida para todos os seres humanos. Neste horizonte, a tarefa política é, sem dúvida, transcender às estratégias de inclusão degradada, sob programas focalizados e de caridade social que funcionam como alívio à pobreza e manutenção do status quo. Para ir além do focal, a luta da classe trabalhadora e dos movimentos que a constituem implica. [...] redefinir o papel do Estado. Não do Estado em sua função de preposto para o capital, mas como sublinha o historiador, de um Estado radicalmente democrático. Aqui a tarefa é criar capacidade política para ter controle do fundo público e sua aplicação para garantir os múltiplos direitos e necessidades humanas e não as exigências do capital. Esta possibilidade está condicionada, sem dúvida, à organização, cada vez mais ampla, da classe trabalhadora em seus diferentes organismos coletivos e nos movimentos sociais (FRIGOTTO, 2001, p. 16-17).

Os desafios concretos apontados por Frigotto instalam-se no campo da educação e no campo do social. A análise da realidade contribui para entender os sintomas ex-inclusão social e dá dicas por onde se pode transitar para romper e superar estruturas desiguais. O autor salienta que isso necessita de “teoria densa e ação política organizada, vale dizer, práxis revolucionária” (FRIGOTTO, 2001, p. 17). Pode-se dizer, então, que, para dar conta disso, é necessário um trabalho educativo desde a educação infantil até o ensino superior. Lembrando sempre que as mudanças e transformações fazem parte de um processo que constrói relações de igualdade e que necessitam de utopias de emancipação que acontecem passo a passo.

Indo adiante, Maria Ozanira da Silva (2007) traz para a roda de conversa sobre a categoria exclusão social, também, a categoria *pobreza*. Assinala que essas referências teóricas “têm orientado a formulação e a implementação de políticas públicas de corte social no Brasil” (SILVA, 2007, p. 1). Afirma que pobreza “é entendida como um fenômeno complexo e multidimensional, cuja determinação principal é estrutural, portanto é mais do que insuficiência de renda” (SILVA, 2007, p. 1). No entendimento da autora, esse conjunto de faltas está intimamente ligado às desigualdades: má distribuição da riqueza produzida, falta de acesso aos serviços básicos, falta de informação, trabalho e renda indignos, não participação social e política. Isso caracteriza a não-cidadania. Alguém nesse estado de faltas sociais (e poderíamos dizer estado psicológico e econômico também) permanece nos lugares indignos, lugar onde reina a exclusão total, pois os acessos dignos e justos são

vedados. Silva (2007) traz dados estatísticos mostrando a renda mensal de famílias ricas (R\$ 10.982,00) e das pobres (renda *per capita* de até meio salário-mínimo), em 2003. Traz dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2005–IBGE/2006) sobre as condições dos domicílios, sobre educação, trabalho e renda e trabalho infantil para falar das medidas de políticas públicas adotadas pelo Estado brasileiro no enfrentamento à pobreza.

Silva concorda com os autores franceses (PAUGAM e CASTEL) quando se refere a que a exclusão social é um termo “portador de indefinições” (SILVA, 2007, p. 5) e que se faz necessário acrescentar conceitos como “desfiliação social e desqualificação social para atribuir uma dimensão de processo ao conceito de exclusão social” (SILVA, 2007, p. 5). Silva (2007) se apoia teoricamente nestes autores, pois ambos fazem uma análise ampla sobre a crise gerada pelo processo de exclusão social. Quanto à categoria pobreza, a autora destaca a dimensão estrutural que é um fenômeno decorrente do desenvolvimento do capitalismo. Por ter diferentes facetas, torna-se complexo. A intervenção quanto às possibilidades de redução, de superação ou de regulação da pobreza requer uma análise ampla e profunda deste fenômeno para poder pensar em políticas públicas.

Aldaíza Sposati (1999) também reconhece que a exclusão não é um fenômeno novo e que tem caráter estrutural. A questão apontada por esta autora sobre a exclusão é a seguinte: “entender o porquê de sua forte presença neste final do século XX” (SPOSATI, 1999, p. 127). E a autora constata que a exclusão social no final do século XX assume um caráter de “conceito/denúncia da ruptura da noção de responsabilidade social e pública construída a partir da Segunda Guerra, como também da quebra da universalidade da cidadania conquistada no Primeiro Mundo” (SPOSATI, 1999, p. 127).

A autora traz um aspecto não apontado até agora pelos autores e pelas autoras acerca da exclusão. Sposati traz à tona a noção de diferença/igualdade/equidade nas relações sociais. Esses conceitos pertencem ao patamar das conquistas da sociedade humana, portanto, fazem parte da cidadania. Quando estes direitos são aviltados da condição humana, Sposati afirma que a exclusão se insere no patamar do conceito/denúncia. Nesse sentido, assume uma

“concepção intrinsecamente ética” (SPOSATI, 1999, p. 129). Suas palavras expressam o entendimento do conceito/denúncia.

Por conter elementos éticos e culturais, a exclusão social se refere também à discriminação e à estigmatização. A pobreza define uma situação absoluta ou relativa. Não entendo estes conceitos como sinônimos quando se tem uma visão alargada da exclusão, pois ela estende a noção de capacidade aquisitiva relacionada à pobreza a outras condições atitudinais, comportamentais que não se referem tão só à capacidade de não retenção de bens. Consequentemente, pobre é o que não tem, enquanto excluído pode ser o que tem sexo feminino, cor negra, opção homossexual, é velho, etc. A exclusão alcança valores culturais, discriminações. Isto não significa que o pobre não possa ser discriminado por ser pobre, mas que a exclusão inclui até mesmo o abandono, a perda de vínculos, o esgarçamento das relações de convívio, que necessariamente não passam pela pobreza (SPOSATI, 1999, p. 129-130).

Sposati ainda afirma que existe uma distinção entre pobreza e desigualdade, partindo da conceituação do relatório do Banco Mundial (1990). No relatório, pobreza seria a “incapacidade de atingir um padrão mínimo de vida digna, e desigualdade se refere a padrões de vida relativos de toda a sociedade” (SPOSATI, 1999, p. 130).

A autora faz um recorte na análise da exclusão a partir da história brasileira. Esta foi marcada pela colonização, pela exploração das riquezas e pela escravidão que objetualizou negros e índios. Ainda hoje, esse “patamar de universalidade da cidadania não foi ainda consagrado nem na sociedade nem no Estado” (SPOSATI, 1999, p. 131). Conforme a autora, vivemos numa “sociedade de castas divididas entre proprietários, entre elite e ralé” (SPOSATI, 1999, p. 131). Assim, a cultura não incorpora os valores básicos de cidadania plena/universal para todas as pessoas. Vivemos numa sociedade que ainda é patrimonial, que tem traços escravocratas no seu modo de ser. Algumas conquistas e melhorias já foram alcançadas, mas ainda se vive um padrão hierarquizado e com condições indignas para um grande número de pessoas. Em sua reflexão sobre a concepção de exclusão social, Sposati (1999) defende que se faz necessário outro padrão de sociedade baseado na ética civilizatória. Nesse sentido, aponta algumas possibilidades quando denuncia

A relevância da questão cultural reforça a tese de que venho defendendo de que não se avançará na consolidação das garantias sociais enquanto a sociedade civil não encaminhar um projeto solidário nessa direção. A exigência de padrões mínimos precisa fazer parte do padrão de dignidade que a sociedade quer ver reconhecido entre seus pares. Sem dúvida, o

Estado e o governo, enquanto sua forma de administração devem consolidar e regular tais garantias. Todavia, sua efetivação é decorrência da exigência da sociedade (SPOSATI, 1999, p. 133).

No debate sobre o conceito, Sposati (1999) faz referência à sua pesquisa desenvolvida em São Paulo, no ano de 1995, como Mapa da exclusão social. Nesta, a questão sobre “qual é o ponto de mutação da exclusão para a inclusão social?” (SPOSATI, 1999, p. 134) foi o ponto máximo da reflexão. Para construir uma concepção concreta desta temática, a autora buscou apoio metodológico em quatro “grandes utopias de inclusão social: autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento humano e equidade” (SPOSATI, 1999, p. 134). Ao fazer a análise das situações pesquisadas, configurou cada conceito. Pontua algumas questões a respeito da ex-inclusão e tenta concluir: a exclusão precisa se transformar em indignação da sociedade; esta indignação deve mobilizar a efetivação da LOAS; a construção de índices territoriais de ex-inclusão social para aproximar estas noções do cotidiano e das condições concretas de vida; esses fatos podem “desencadear o sentimento de solidariedade pela dignidade e a conseqüente indignação mobilizadora” (SPOSATI, 1999, p. 137)

Em geral, percebe-se que todas as autoras e todos os autores concordam que o capitalismo produz e mantém as desigualdades sociais. O recorte ainda fica apenas no campo econômico como a única forma de olhar para as exclusões. Superar as exclusões requer fazer outros recortes analíticos que apontam elementos específicos de exclusões e de como superá-los.

4.4 OS VÍNCULOS SOCIAIS NO DISCURSO DA INCLUSÃO

Serge Paugam (1999), no seu texto *Elementos de comparação da pobreza e da exclusão na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil*, apresenta comparações e análises destes conceitos e as implicações políticas e os respingos destas na vida das pessoas. Sposati (1999) fala que há muito ainda por fazer para romper com a cultura do não-direito e da não-política social na área social. Salienta que é necessário transformar “essa filantropia de benemerência, na filantropia de cidadania, baseada nos direitos sociais ou na dignidade cidadã” (SPOSATI, 1999, p. 138). Aqui, percebo que o aspecto dos laços sociais e rupturas sociais merecem um

diálogo mais estreito com a dimensão da exclusão social. Concretizar esses conceitos requer entender outros laços (ou nós) presentes na trama social.

Na tentativa de entender melhor este fenômeno e as suas muitas facetas, dialogo com esta dimensão apontada de uma forma transversal por Paugam em seu texto, mas importante no resgate de perspectivas de superação das desigualdades.

Paugam (1999) retoma a dimensão da solidariedade familiar e dos vínculos sociais e traz a máxima do sociólogo e antropólogo Marcel Mauss – *dar, receber e retribuir* – como base de análise. Seguindo a linha de raciocínio de Mauss, Paugam (1999) entende que as relações de solidariedade se tornam mais fortes quanto maior for a relação de reciprocidade. A reciprocidade, que tem por base o *dar, receber, retribuir*, alimenta as relações sociais e os vínculos entre as pessoas; pode-se dizer: ajuda por solidariedade. “Quando a relação de troca não for mais recíproca, haverá a chance de enfraquecimento da solidariedade” (PAUGAM, 1999, p. 107). O autor traz o elemento da solidariedade, da ajuda (o dar) como uma condicionante nas relações de reciprocidade. De um modo geral, lembra o autor, a relação gratuita entre os sujeitos acaba não acontecendo e o *dar* vira obrigação e, como consequência, o receber e o retribuir, também. Na acepção do autor, as relações de ajuda (doador e recebedor) têm uma lógica de compensação. A ajuda está condicionada a uma melhora de vida do sujeito ajudado, para, depois, retribuir, dar algo em troca ao seu ajudador. Então, instala-se a lógica da troca, e o dar-receber-retribuir vira obrigação ou dívida. A ajuda, a solidariedade, vira equivalência de troca esperada pela ação do outro para comigo. É um toma lá, dá cá: as ações tomam a dimensão da obrigação e não de dádiva, de gratidão pelo gesto e pela outra pessoa.

Fica-se com a impressão de que a gratidão (= retribuir pelo simples fato de gostar da outra pessoa e querer seu bem-estar) é um elemento das relações sociais que parece não mais existir em sua essência, pois retribuir virou obrigação ou dívida. É mercadoria, é troca compulsória. E esse vaivém acontece entre quem tem algo para dar. É a lógica capitalista regendo as ações e as relações entre os sujeitos de todas as classes sociais. O dar é simbólico, abstrato, mas também é concreto e pode ser moeda de troca nas relações.

Aqui, vale lembrar as ponderações de Jacques Godbout (1999) ao escrever o *Espírito da Dádiva*, baseado também na máxima de Marcel Mauss. Godbout (1999)

faz uma análise crítica (e, no meu entendimento, real) acerca das relações sociais cotidianas. Afirma que a dívida está em toda parte (na família, nas empresas, no mercado, etc.) e que a sociedade vive da dívida e necessita desta relação para manter suas redes de relações igualitárias, solidárias e inclusivas.

Godbout (1999), ao afirmar que a dívida não existe mais, mas que ela está em toda parte, mostra a contradição nas relações e nos vínculos sociais. Este autor não trabalha explicitamente com o conceito de exclusão em suas análises e pesquisas, mas trata de um aspecto que tensiona as ações sociais dos indivíduos e da sociedade e podem, como consequência, produzir exclusão, ou desfiliação. Ele vai para o específico (para o miudinho) das relações sociais que não são visíveis, mas determinantes em termos de bem-estar das relações entre as pessoas: a intenção do gesto. Indo mais a fundo: mostra a contradição entre os interesses egoístas e a gratidão dos gestos presentes nas ações entre as pessoas.

Ao dizer que a dívida já não existe, Godbout (1999) pontua que nas relações sociais da modernidade o egoísmo invisível, que se manifesta no altruísmo visível das boas ações, é o motivador de muitas (“boas”) ações. O interesse e o prazer pessoais são as balizas dessa dívida para a outra pessoa. Como diria Lipovetsky, a outra pessoa é objeto da minha ação: “o outro como instrumento para o eu ser feliz” (LIPOVETSKY, 1994). Viver para o outro deixou de ter um significado coletivo. Amar ao próximo ficou obsoleto ou considerado como algo de menor valor. Essa moralidade individualista não é novidade na sociedade moderna. Ela já existia em outros tempos. O que parece novo é a forma de expressar esse individualismo sem rodeios nenhum. Já não é imoral pensarmos só em nós mesmas, em nós mesmos.

Nesse sentido, Godbout (1999) enfatiza que a dívida, a generosidade gratuita não existem mais. Por outro lado, ela está em toda parte. Existem relações de confiança que se estabelecem pela reciprocidade entre os sujeitos que estabelecem vínculos, como, por exemplo: relações de amizade, de vizinhança, de camaradagem. Essas relações não se impõem pela força, tampouco se compram, mas são construídas pela confiança, pela generosidade da gratuidade da ação com a outra pessoa. Seria a interdependência³⁸ acontecendo nas relações entre sujeitos. Por outro lado, a contradição entre ações individuais e coletivas, no que se refere ao

³⁸ Hugo Assmann trabalha esse conceito em seu livro *Competência e sensibilidade solidária*.

vínculo e à relação com a outra pessoa, Godbout é enfático ao afirmar que “a comunidade e suas redes sociais, que são uma mistura de egoísmo e altruísmo” (GODBOUT, 1999, p. 23) estão presentes nas sociedades modernas. O fato de a dádiva fazer parte do sistema econômico e das relações de pessoa a pessoa é que, na acepção deste autor, é emblemático na vida em sociedade. É como se a dádiva entrasse no jogo capitalista e sua ação se tornasse mercadoria, moeda de troca de interesses individualistas, egoístas em que um só ganha e faz da outra pessoa seu objeto de ação. Assim domina e torna cativa a outra pessoa.

Em uma de suas afirmações sobre o entendimento de dádiva em relação à outra pessoa³⁹, Godbout explica que

[...] na dádiva, o bem circula a serviço dos vínculos. Qualifiquemos de dádiva qualquer prestação de bem ou de serviço, sem garantia de retorno, com vistas a criar, alimentar ou recriar os vínculos sociais entre as pessoas (GODBOUT, 1999, p. 29).

Seguindo suas análises sobre os vínculos sociais, Godbout (1999) elenca três formas em que estes se manifestam: a esfera do mercado, do Estado e a doméstica. Em cada lugar, a dádiva acontece de diferentes formas. Em suas pesquisas, Godbout (1999) escancara a crueza das sutilezas da dádiva: sedução, domesticação, reciprocidade, equivalência, obrigação, liberdade, gratidão, alternância, reconhecimento, generosidade, mercadoria, dívida. Estas seriam as diferentes formas e intencionalidades da dádiva acontecer nas diferentes esferas apontadas. O autor procura esmiuçar o conceito e a prática da dádiva nas relações humanas. Aponta as contradições, as ambiguidades e a naturalidade da dádiva. Afirma que não se pode negar o receber, o retorno da dádiva oferecida, mas a perspectiva desta não é mercantil. Ao falar da essência do espírito da dádiva, Godbout esclarece:

Ela obedece a outras regras. Ela se situa numa história entre pessoas. O gesto não se explica nem pelo status, nem pelo poder, nem pelo mercado, mas pela história da relação, pelo seu passado. Existem, obviamente,

³⁹ Neste particular, lembrei-me de uma passagem bíblica em que Jesus está ensinando que as ações de amor ao próximo são ações sem esperar recompensa para o benefício próprio. Em Lucas 6.32-36, Jesus ensina que se deve amar aos inimigos e fazer o bem a todas as pessoas e não esperar nada em troca. Convida para que sejamos misericordiosos em nossas ações. Aqui, vejo uma aproximação com o conceito de Godbout quando este fala que a “prestação de bens e serviços” é sem garantia de retorno. Ações de misericórdia e dádiva visam ao bem-estar da outra pessoa e não aquilo que ela pode me dar em troca do gesto ofertado. Dádiva é ação de gratuidade.

perversões da dádiva, usos da dádiva para obter poder, para a dominação, etc. E essa dimensão está muitas vezes presente. Mas isso não constitui a essência da doação, da mesma forma que o prazer da relação não constitui a essência da troca mercantil, mesmo que ele esteja muitas vezes presente [...] o tempo está no âmago da dádiva e da reciprocidade, enquanto a eliminação da dádiva está no coração da relação mercantil (GODBOUT, 1999, p. 117).

Em sua análise sobre o espírito da dádiva, Godbout sinaliza que o vínculo social precisa circular entre as relações sociais, caso contrário “vínculo que não se nutre de nada, onde nada circula, morre” (GODBOUT, 1999, p. 220). Ao falar de dádiva e liberdade⁴⁰, elementos essenciais da gratuidade da relação, o autor escreve com leveza e clareza e prefiro suas palavras para exemplificar esses conceitos.

A dádiva é livre sem ser uma decisão no sentido das teorias da decisão, sem ser cálculo. O cálculo é mecânico, os vínculos sociais, não. A dádiva é incompleta. Algo lhe escapa permanentemente, o nada, o espírito da dádiva, o suplemento. Dá-se mais para dar o suficiente. E isso é a dádiva. Eis por que não se pode explicar a dádiva, embora se possa compreendê-la. Dar, receber, retribuir são momentos da dádiva que circulam em todos os sentidos ao mesmo tempo. Dar é retribuir e receber (GODBOUT, 1999, p. 244).

Esse autor focaliza os vínculos e as relações sociais através da dádiva enquanto prática social. Entender esse conceito e relacioná-lo com o amplo conceito de exclusão social é deveras interessante. O sistema capitalista, que cria e mantém as desigualdades, fortalece a ideia de que os laços sociais são mercadorias, e tudo é uma questão de troca, de jogos de interesses egoístas que selam as relações e naturalizam essas práticas no cotidiano e que os vínculos sociais baseados na solidariedade são ficção, ingenuidade política. Romper com estes conceitos enraizados e tidos como padrão das relações sociais e políticas é um enorme desafio para o campo educativo, social e político.

Paugam (1999) não se detém na análise dos vínculos sociais da mesma forma que Godbout. Achei que esses elementos de Godbout (1999) contribuiriam para pensarmos formas de superação da exclusão ou, pelo menos, outras formas possíveis de relações sociais igualitárias, solidárias e interdependentes. Nesse

⁴⁰ Maiores detalhes podem ser obtidos no livro de Godbout – *O Espírito da Dádiva* –, pois nele o autor esmiúça os contextos da dádiva e as esferas onde ela acontece. Traz exemplos concretos que facilitam o entendimento do conceito e desta prática cotidiana.

sentido, pensar nos vínculos nos remete pensar nas violências simbólicas e explícitas e que também excluem em todos os níveis.

Indo adiante, Paugam (1999) afirma que a lógica de compensação existe nas sociedades de forte mobilidade e desigualdade sociais. Isso significa que a trilogia *dar, receber, retribuir* dá a tom para as relações sociais de uma forma hierárquica. Nas sociedades sem mobilidade, isto é, sociedades economicamente frágeis, a lógica do auxílio financeiro é diferente. É uma forma de resistência. O status social, a situação financeira é a mesma, mas o *dar, receber, retribuir* acontecem em tom de lutar juntos pela sobrevivência. Paugam, ao falar da realidade do Brasil e da lógica da reciprocidade, explica que

o que parece acontecer entre moradores nas favelas do Brasil é essa lógica da reciprocidade para lutar juntos contra a pobreza, pois não se trata de esperar mudar de modo de vida, porque as pessoas que trocam entre si não têm a esperança de mudar facilmente a situação. Trata-se de uma forma de sobrevivência, ainda que não exista desigualdade entre doador e receptor. O que recebe tem a possibilidade de dar algo em troca, mesmo que não seja a mesma coisa. A economia informal tem um papel importante neste processo de troca (PAUGAM, 1999, p. 109-110).

Neste contexto da exclusão social e da reciprocidade das ações e de todas as intenções já mencionadas por estes dois últimos autores, cabe trazer para o bojo da reflexão o aspecto da diferença e da história de cada sociedade. Segundo Paugam (1999), estes elementos (diferença e história de um povo, e eu diria também a experiência) são fundamentais para entender as desigualdades sociais e exclusões de uma sociedade.

Nesse sentido, analisar as relações sociais e os vínculos sociais tendo como pano de fundo as desigualdades e a exclusão social requer mais do que simplesmente constatar que elas existem. Isso significa dizer que os específicos de um povo, de uma cultura são trazidos à tona e levados em consideração. É um exercício de sair das análises gerais e olhar os fatos específicos com mais atenção.

Conceituar ações de um povo que se encontra em situações de excessos de faltas (econômica, social, política, cultural, educativa e psicológica) requer analisar muitos outros aspectos contidos na história de uma sociedade que, nem sempre, são analisados ou considerados. Por isso, falar de solidariedade entre sujeitos e de desfiliação ou desqualificação social é trazer as histórias dos sujeitos, suas

experiências e suas falas para junto do debate. É o específico das dores sociais vindo para o centro do debate sobre ex-inclusão. Isso faz toda a diferença. Ouvir as mulheres, as pessoas negras, as com deficiência e toda a lista de desfilados das mais diferentes classes, idades e etnias, dá outra perspectiva para a temática exclusão.

A partir da conceituação de Paugam, fica a pergunta do por que das dificuldades de se encontrar saídas e elaborar políticas que visem o bem comum? Por que o desenvolvimento econômico tem dificuldades de acompanhar o social e beneficiar toda a sociedade?

Estas perguntas me levam às perguntas que Márcio Pochmann (2003) e sua equipe fizeram quando estudaram o fenômeno da exclusão nas diferentes regiões do Brasil. Ao divulgar periodicamente o mapeamento da exclusão a partir de indicadores (IDH – índice de desenvolvimento humano) sociais e econômicos nos permite enxergar a cara da exclusão no contexto brasileiro. Pochmann destaca que na análise das condições de exclusão, faz-se necessário “medir também a qualidade e o resultado do acesso” (POCHMANN, 2003, p. 10). Aqui, a concepção de Pochmann (2003) sobre analisar o conjunto de situações, ter diferentes informações acerca do fenômeno exclusão social dialoga com Paugam (1999) quando este afirma ser necessário a noção de trajetória para entender a desqualificação social. “A exclusão é um processo combinado e desigual simultâneo à inclusão... o desenvolvimento de um país pode gerar condições de inclusão em paralelo às de exclusão” (POCHMANN; AMORIM, 2003, p. 9-10). O destaque para a trajetória, isto é, para o contexto específico das pessoas é uma chave hermenêutica necessária nesse debate. Esse é um aspecto que merece ser mais discutido no amplo debate sobre in-exclusão na universidade e na sociedade em geral.

Nesse arrazoado bibliográfico fica evidente a visão complexa da exclusão. Há muitas nuances que contribuem para entender o processo, mas outros ingredientes são colocados para “medir a qualidade e resultado do acesso” (POCHMANN, 2003). A não-cidadania, as relações com o Estado, sem dúvida, estão inter-relacionadas nesse debate. No entanto, há que se acrescentar outros elementos nessa análise.

4.5. ALGUMAS AMARRAÇÕES

Ao longo dos capítulos que se encerram, buscou-se, pois, uma aproximação teórica acerca da exclusão num exercício complexo e, muitas vezes, desconstrutivo (no sentido da hermenêutica feminista) para reconstruir outras formas. Pode-se dizer que os autores e as autoras desses capítulos quase conseguiram discernir aspectos mais individuais da exclusão: gênero, raça, etnia, gerações, mas não dialogam com essas produções. A impressão é de que esses aspectos são periferia e que, supostamente, estão contidos no grande guarda-chuva exclusão social.

No contexto universitário, a extensão tem sido a excluída quando o tema é produção de conhecimento ou mesmo sustentabilidade. Muitas experiências acontecem, mas não são entendidas como produção de conhecimento. Ou entendem-se como inserções comunitárias desvinculadas do **fazer-pensar**. Também acontece a experiência de extensão se diluir nos relatórios de prestação de contas das pesquisas. E, ao se transformarem em artigos de revistas, muitas vezes, perdem a dimensão da origem. E, ao não serem nomeadas, ficam invisíveis.

Os avanços e as conquistas das mulheres, ao longo dos séculos, mostram que a organização de diferentes grupos produz resultados positivos e de *ser mais* neste campo minado de desigualdades e exclusões. Por outro lado, o medo ainda paralisa e faz com que muitas pessoas (principalmente as mulheres) ainda desertem das causas emancipatórias e, assim, tornam-se reféns do poder opressor, repetindo a dominação no seu entorno social, estando cativas no seu espaço vital. O cotidiano revela que existem muitas situações de opressão que precisam ser superadas.

No específico do contexto acadêmico, há in-exclusões “naturalizadas”. O cotidiano revela as in-exclusões: um exemplo do cotidiano que mostra que ainda somos reféns da dominação é considerar “normal” a linguagem masculina como norma. Algumas pessoas consideram “normal” que, na plataforma Lattes, se diga “certificado pelo autor” quando a pessoa em questão é mulher. Esse fato é uma homogeneização de um gênero sobre o outro, é a dominação sutilmente nivelando as pessoas como se estas fossem todas do mesmo gênero a partir de uma linguagem “comum”, a masculina. Neste caso, não se pode modificar a linguagem da plataforma para incluir o gênero em questão. Ela é fixa e rígida, pois não é

possível alterar para incluir. E isso é uma sutil dominação. Podemos dizer que é o androcentrismo presente num contexto tido como democrático e igualitário naturalizando, assim, a dominação via linguagem.

Outro exemplo são as docentes de ensino fundamental e médio (e também algumas universitárias) que, ao falarem de sua classe, de seu grupo ou de si mesmas, referem-se como “nós professores”⁴¹. Ou, ao fazer uma homenagem pelo trabalho docente (15 de outubro), mulheres usam camisetas com o dizer “sou professor” e falam de si como “professor”. Outro exemplo são os livros bem atuais que mencionam “formação de professores” e usam a linguagem “os professores” quando se referem ao corpo docente estritamente de mulheres ou, talvez, a um grupo misto e que, no mínimo, dever-se-ia mencionar as duas formas de linguagem. Mulheres também falam de si no masculino – “nós professores”, enviam correio eletrônico dizendo “os professores podem enviar seus materiais...”, e escrevem “reunião de professores”, etc., etc. – com a maior “naturalidade”. Ou usam ainda os termos: “meus alunos”; “os alunos são...”; “convido a paraninfa a conduzir os formandos”, quando a maioria é mulher na sala ou somente mulher. A linguagem inclusiva sequer é utilizada. Sequer pensam em usar termos inclusivos (e eles existem e são possíveis de utilizar na fala e na escrita) durante as aulas e nas conversas cotidianas. São exemplos que a gente ouve corriqueiramente nos meios educacionais. Isso revela corpos domesticados, acorrentados, dominados, cativos e que reproduzem uma dominação em cascata sem pensar a respeito.

Esse tipo de aprendizagem e construção social é (ainda) transmitido às novas gerações como norma de vida⁴² sem questionamentos, sem relacionar com temas das aulas, sem olhar para o específico das dores e sofrimentos das pessoas. Essa postura de falar das dores do mundo e dos vínculos solidários é entendida como tema das religiões, que falam de amor ao próximo, da fé, do transcendente. Dessa forma, a voz do sofrimento fica restrita ao campo religioso e este, muitas vezes,

⁴¹ Ouvem-se esses comentários nas rodas de conversa na hora do intervalo das aulas, em reuniões oficiais de docentes como se essa linguagem masculina fosse natural e inclusiva.

⁴² Essa dominação que se aprende como normal e é reproduzida de geração em geração é sentida ainda hoje. É só conversar com crianças entre 7-10 anos sobre o lugar das mulheres, o que fazem as meninas e os meninos, e perceberemos que essa dominação ainda persiste no meio escolar, religioso, cultural e social. A linguagem dos bilhetes vindos das escolas são todos masculinos, as falas das professoras em reuniões de mães e pais são masculinas. As escolas não falam das relações de gênero em diálogo com seus temas de aula. Isso em pleno século XXI. Urge mudar esse modo de ser.

também desconecta da sua reflexão teológica a superação da opressão-exploração-dominação-exclusão com as formas de vida digna e abundante para todas as pessoas conforme a doutrina religiosa prevê. “Salva-se a alma”, mas o corpo continua padecendo. Assim, a dominação vai se instalando em todos os campos.

O termo inclusivo “Corpo Docente” é ainda pouco utilizado. Isso demonstra a aderência de um simbólico dominante no espaço cotidiano educativo. O androcentrismo é uma forma de manter a dominação. Essa aderência excludente presente no mundo das mulheres e dos homens é contestada pelo feminismo.

Nos detalhes das práticas e nas falas, percebe-se o quanto a opressão se manifesta e estabelece suas raízes. A dominação masculina sobre a feminina tem trânsito livre, pois ainda existe um imaginário hierárquico assumido e pouco refletido no campo acadêmico, de um modo geral, e pelas mulheres, em específico. Muitas mulheres não enxergam a subalternidade que estão vivendo quando aceitam falar de si no masculino, por exemplo. Mulheres também dominam, pois aprenderam que esta forma “funciona” e que, agindo assim, chegarão ao tão sonhado topo da carreira. Pergunta-se muito pouco acerca das dominações e domesticações no campo acadêmico, social, político e religioso.

Assim, após a reflexão sobre exclusão e os impactos para as pessoas e para a vida em sociedade, a partir da dominação econômica e social, cabe, agora, o exercício de olhar as nuances específicas da exclusão. Nesse sentido, o próximo capítulo se atém a um aspecto pouco nomeado nas pesquisas acerca de exclusão e explicita situações pertinentes ao tema da tese. Então, o foco a seguir refere-se a gênero e exclusão em diálogo com a extensão.

5. GÊNERO E EXCLUSÃO NA INTERFACE COM A EXTENSÃO

O estudo da exclusão tem sido pauta somente a partir da questão econômica e de classe com o recorte pobreza. Os autores e as autoras tratadas até aqui trabalham com os processos de exclusão enquanto questões sociais, econômicas e políticas e suas implicações gerais na vida das pessoas que vivem em sociedade. Os aspectos citados são, sem dúvida, importantes e trazem à tona conceitos e práticas que merecem atenção, ressignificações e encaminhamentos. Por outro lado, esses estudos não se atêm às questões de gênero⁴³ como item específico presente nos processos de exclusão e relacionados à extensão. Nesse capítulo, trabalho com a categoria gênero/ patriarcado/opressão em diálogo com o tema exclusão, mulheres e extensão.

5.1. OPRESSÃO E EXCLUSÃO DE GÊNERO

Essa temática da opressão, Paulo Freire (1983) abordou com muita intensidade em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, partindo da premissa de que a libertação da pessoa é o foco da educação emancipatória. Trouxe à tona o conceito *opressão* em relação às formas de dominação social, política, educativa, econômica e subjetiva. No horizonte das relações igualitárias, está a nova pessoa libertada, agindo a partir do pressuposto de igualdade, de respeito e de cidadania. Nesse sentido, trazer sua abordagem para dialogar com o tema da pesquisa corrobora para inverter a lógica da dominação ainda existente nas relações sociais.

Nesse texto específico, Freire pontua que a opressão é o que faz alguém *ser menos*. E esse *ser menos* diz respeito àquilo que foi aviltado de alguém e que, por isso, faz da pessoa um objeto colocando-a nos lugares de difícil acesso de cidadania, de inclusão, de vida digna. Quando se está nesse estado anestesiado de consciência, acredita-se na naturalização da opressão, nos lugares hierárquicos dominantes – “uns nasceram para mandar e outros para obedecer; pobre nasceu

⁴³ Já identifiquei que, além de classe, há as questões de raça/etnia e gerações associadas com gênero. Podemos ver nas pesquisas de Wivian Weller (2000, 2002) pesquisas relacionadas a gênero e juventude. Nilma Gomes (2001, 2002) relaciona educação, gênero, etnia/raça.

para sofrer; negro não presta; mulher tem que padecer no paraíso”, como nos dizem alguns ditados populares – instituindo, assim, a naturalização de cativos.

Penso que esse conceito contribui para essa pesquisa na medida em que o conceito de opressão pode ser considerado o ponto inicial dos diferentes tipos de exclusão, dos quais os textos têm falado na atualidade e que mantêm as pessoas em cativeiro. O que faz alguém ser oprimido/oprimida, destituída de sua humanidade ou que carregue em si os pressupostos opressores como forma hierárquica dominante e “normal” de relação social? Esses pressupostos são construídos e impostos sutilmente às pessoas. Assumi-los consciente ou inconscientemente tem a ver com as dualidades nos modos de ser. Superar a opressão requer um dar-se conta de que hospedamos a opressão. Freire pontua esse dilema humano quando diz que

o grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivem a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo (FREIRE, 1983, p. 32-33).

Opressão e liberdade são conceitos e práticas opostas, mas a linha divisória é tênue entre as duas. Freire (1983) usa o termo *aderência* (p. 33, 34, 201) para falar da identificação do oprimido com o opressor. A aderência é uma visão distorcida do seu ser sujeito e, ao distorcer a imagem de si, torna a visão de si individualista, sem consciência de que se é oprimido/oprimida, naturalizando a dominação como norma. A aderência é o desejo de parecer com o opressor ou a opressora. Esse status mantém a pessoa na inclusão subordinada sem que esta se dê conta.

Não se pode negar que há inconscientemente o medo da liberdade e de tudo aquilo que vem com ela: autonomia, protagonismo, cidadania, justiça, alteridade, etc., quando se vislumbra uma mudança de posição. Há certo “conforto” (por mais irônico e perverso que isso pareça) em manter-se na alienação. Esta posição ou postura acrítica faz com que as pessoas busquem a sua “revolução privada” (FREIRE, 1983, p. 34), do mesmo modo como fazem os opressores, iludindo a si e aos outros que estão fazendo “revolução” coletiva. Buscam o bem para si num

discurso de bem comum estando, muitas vezes, em grupos ou manifestos que lutam pelo bem comum, pela justiça social. Dessa forma, é difícil discernir liberdade de aderência opressora.

Gebara (2000) adverte que, na sociedade patriarcal, as mulheres sofrem o mal da dominação, mas também são responsáveis por ele na medida em que o desejam. Isso depende do lugar social que ocupam, da construção social e cultural do gênero e do contexto onde estão. As mulheres não estão isentas de produzir o mal ou a opressão. Esse aspecto é complexo e parece fazer parte da característica humana.

Olhando no geral, fica difícil distinguir oprimido de opressor/opressora. A opressão é o *ser menos* instalado no pensamento e no modo de ser das pessoas. Também podemos dizer que a opressão acontece através de estruturas de violência que reproduzem a violência (GEBARA, 2000). Esta tem várias formas e nomes. Aparece de um jeito explícito e simbólico na vida em sociedade com a intenção de perpetuar-se e manter as desigualdades.

Superar a situação opressora de *ser menos* para *ser mais* “implica no reconhecimento crítico, na 'razão' desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (FREIRE, 1983, p. 35). Nesse sentido, a liberdade/libertação é um “parto doloroso”. Nascer uma consciência nova pressupõe dar-se conta da dualidade da situação de opressão e vencer a violência imposta que impede o direito de ser mais. E isso não acontece sem dor. Ter consciência e mudar “dói”, pois exige outras posturas e decisões. Por isso, as redes de apoio e sustentação desse novo (e digno) modo de ser são fundamentais para romper com a dominação. Essa proposta de relação social igualitária e libertadora também é o que o feminismo propõe que aconteça em todos os níveis sociais.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, muitas vezes, Paulo Freire defende a ideia de uma prática dialógica, imprescindível para a superação da opressão. Sua adesão à prática dialógica fica explícita nesta fala:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de sobrepor aos oprimidos e **oprimidas** e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles e **elas**

estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 1983, p. 60). (grifos meus).

A partir do diálogo, da relação eu-tu, que acontece no mundo, nas relações cotidianas é que se torna possível o pronunciar, o dizer a sua palavra – direito de todas as pessoas – numa relação que privilegia a fala e a escuta. Desse gesto, dessa relação dialógica é que se constroem novas consciências (para ensinantes e aprendentes). Isso não é doação ou concessão de uns para outros, mas conquista da liberdade. Nesse sentido, a educação precisa ser *práxis*: ação/reflexão/ação. No entender de Freire, é a práxis “incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (FREIRE, 1983, p. 146). Esse estado de consciência dos sujeitos possibilita que estes digam a sua palavra diante de estruturas que violam os direitos humanos coletivos em detrimento de direitos particulares e individualistas.

A práxis dialógica é um processo em construção que acontece via educação libertadora. É essa a práxis que o feminismo também defende. Freire não dialogou explicitamente com a teoria feminista de sua época, mas os pressupostos de educação libertadora e de superação da opressão são elementos intercessores com o feminismo, que preconiza em seu discurso e prática a igualdade e a justiça entre homens e mulheres.

A partir dessas questões conceituais apresentadas pela teoria freireana e feminista, evidenciam-se ambiguidades nas ações e reações humanas. Uma delas é o medo. Freire diz que o medo faz as pessoas desertarem das causas libertadoras e as mantém reféns de posturas opressoras. O medo de enfrentar tais estruturas faz as pessoas se contentarem com espaços mínimos e restritos. Nessa condição, ficam num lugar que Freire chama de opressão e vivem a ilusão da liberdade, mas, na verdade, são servidos de um discurso que aniquila a justiça, a diferença, a igualdade, a liberdade.

Nessa situação, encontram-se muitas mulheres. Inclusive aquelas que conquistaram alguns espaços no mundo do trabalho. Quando analisamos a indissociabilidade e as questões de gênero, essa condição ambígua se manifesta. Espaços restritos e os avanços são os indícios da ambiguidade da opressão, da exclusão, dos cativos.

5.1.1 Os cativeiros da opressão

A palavra cativo nos remete ao passado, à prisão, a práticas excludentes de séculos passados. Parece até “absurdo” falar em cativo em pleno século XXI, quando a tecnologia avança assustadoramente, tudo se transforma rapidamente, o acesso à informação é em tempo real, a liberdade de expressão ganhou o seu espaço, a democracia faz parte dos discursos em todos os campos, a escravidão não existe mais, as mulheres avançaram em todos os níveis, os direitos humanos ganharam força mundial, etc. Dessa forma, fica-se com a impressão de que é obsoleto falar de opressão e de dominação. É como se a palavra *cativo* não combinasse com a hipermodernidade de nossos tempos. Porém, o cotidiano mostra/revela várias formas e práticas que delatam explicitamente e veladamente que os cativos ainda existem nos modos de ser da vida em sociedade.

Os avanços e alguns acessos dos novos tempos maquiagem os cativos e a opressão, pois alguns avanços sociais vistos de um modo geral tornam invisíveis, superficiais e marginais as especificidades da opressão.

Paulo Freire retratou muito bem a opressão e a dominação no campo educativo e social e a necessidade de superá-las. Por outro lado, não se ateu às dominações específicas e não aprofundou o aspecto da opressão e dominação sofridas pelas mulheres.

Nesse aspecto específico da opressão e da sua relação com o tema da tese, apoio-me em Marcela Lagarde (2005) para aprofundar o conceito de opressão a partir dos estudos de gênero, pois esse viés merece diálogo e reflexão.

Marcela Lagarde é antropóloga mexicana e, a partir da antropologia, trabalha com o conceito de *cativo* para interpretar a condição feminina de opressão, distinguindo as demais opressões. Lagarde traz o aspecto da especificidade da opressão das mulheres. E, nesse exercício, nomeia as opressões que mantêm cativas as mulheres ainda hoje. Lagarde entende opressão como um conjunto articulado de características que colocam as mulheres em situações de subordinação, de dependência e de discriminação em suas relações com homens, com o Estado e com a sociedade. A opressão as torna objeto (“*corpo-para-otros*”) (LAGARDE, 2005, p. 99). A sociedade as repudia, despreza e maltrata. Cativas, as

mulheres ficam subordinadas, dependentes e encaram a inferiorização como algo prescrito para elas.

Pensar sobre os cativos existentes é possibilitar construir um novo paradigma que se abre via cultura, via teoria e práticas na intenção de superar os cativos vividos pelas mulheres. Assim, “descobrir nossos cativos é o primeiro passo para abandoná-los”⁴⁴.

O eixo específico abordado por Lagarde em relação à opressão das mulheres trata da dor, do medo, da servidão e da impotência vivida pelas mulheres cativas no mundo patriarcal (LAGARDE, 2005). Analisando as formas diversas de inferiorização e de discriminação que excluem as mulheres seletivamente de diversos espaços, atividades e poderes, é possível perceber seus cativos. Cativas, as mulheres se tornam dependentes, submissas, alienadas e *vivem para os outros*. Dessa forma, são construídos socialmente os atributos da feminilidade. Lagarde esclarece esse aspecto dizendo que

conformadas como parte de los otros, las mujeres buscan ligarse a algo en fusión perpetua. De esta manera el impulso que mueve a la existencia y que da sentido a la vida de las mujeres es la realización de la dependencia: establecer vínculos con los otros, lograr su reconocimiento y symbiotizarnos. Estos procesos confluyen en una enorme garantía patriarcal: la sociedad dispone de las mujeres cautivas para adorar y cuidar a los otros, trabajar invisiblemente, purificar y reiterar el mundo, y para que lo hagan de manera compulsiva: por deseo propio (LAGARDE, 2005, p. 17).

Esse conjunto de fenômenos opressivos que Lagarde elenca: expropriação, subordinação, inferiorização, dependência definem a sexualidade, as atividades, o trabalho, as relações sociais, as formas de participação no mundo e a cultura das mulheres. Assim formatadas, os limites e as possibilidades de vida das mulheres são reduzidos aos cativos. Os cativos têm suas normas, suas instituições, seus modos de vida e sua cultura. Esses fenômenos acontecem em círculos vitais e são denominados por Lagarde de cativos (LAGARDE, 2005).

Como assinalou Freire, Lagarde também sublinha que liberdade é o contrário de opressão. Eliminar o patriarcado não significa colocar no lugar o matriarcado. Transformar opressão em liberdade, um dos princípios do feminismo, significa que

⁴⁴ Palavra de Graciela Hierro, p. 10, na apresentação da primeira edição do livro de Marcela Lagarde (2005).

homens e mulheres precisam inventar o futuro e viver o presente movidos por desejos afins e esforços compartilhados. O respeito à semelhança e à diferença, assim como a integridade de cada qual, são ingredientes da liberdade, assegura Lagarde.

Nessa linha de raciocínio, Adilson Schultz (2006) enfatiza que relações de gênero também são assunto de homem. Schultz lembra que os movimentos feministas foram pioneiros na reflexão das relações de gênero, inicialmente com ênfase nas mulheres, mas cada vez mais o tema tem despertado interesse e engajamento de homens. Na busca por relações mais igualitárias e justas entre homens e mulheres, os homens reconhecem que os estudos de gênero possibilitam repensar e estruturar os estudos da masculinidade (SCHULTZ, 2006). O autor, a partir de sua pesquisa com um grupo de homens, elenca catorze itens na intenção de apontar interconexões do tema gênero e masculinidade. A partir desse arrazoado, cabe destacar:

As pesquisas sobre relações de gênero contribuem para quebrar o silêncio dos homens sobre masculinidade [...] falta autorização social para ser homem diferente [...] há um modelo básico hegemônico de homem que, ainda que ilusório, instrui e determina universalmente as relações de gênero, inscrevendo na sociedade o que é ser homem. Esse modelo pode ser denominado homem-macho sempre forte e bem-sucedido. Suas características ideais são: heterossexual, casado, pai, bem-sucedido profissionalmente, provedor, vitorioso, forte e firme, pouca expressão afetiva, nada que sugira feminilidade (ser homem é não ser mulher), controle das emoções, ser agressivo quando necessário (SCHULTZ, 2006, p.188-189).

Pode-se dizer que há cativeiros para os homens também, ainda que privilegiados na sociedade sexista e patriarcal. Indo adiante, Schultz adverte que os homens precisam “tornar-se atores do discurso sobre masculinidade e gênero; ele não pode ser feito apenas por mulheres feministas” (SCHULTZ, 2006, p. 171). Na linha da superação dos cativeiros impostos aos homens e na busca de protagonismo masculino, Schultz lembra que algumas barreiras precisam ser vencidas quando assinala,

Ao estabelecer maniqueisticamente o que é ser homem e ser mulher, o sexismo priva os homens de uma série de experiências tidas como coisa de mulher, sejam elas corporais, psíquicas, profissionais ou intelectuais. Condiçionados a serem e a agirem tal qual manda o sistema educacional,

eclesial e social, os homens acabam adotando compulsoriamente elementos ditos masculinos, como força, dominação, frieza, insensibilidade. A constituição da masculinidade passa, sobretudo, pelo distanciamento do mundo feminino. Quando um homem não apresenta essas características, é acusado de não ser homem e acaba punido por isso. Não é permitido aos homens terem, serem ou expressarem algo que fuja do modelo-ideal, sob pena de serem tachados como meio-homens (SCHULTZ, 2006, p. 190).

A partir do exposto, são inevitáveis os esforços conjuntos e compartilhados entre homens e mulheres para superar as opressões construídas e impostas socialmente para ambos. Os cativeiros estão aí e necessitam ser reconhecidos para que se busquem diferentes formas de superá-los. O feminismo tem sido o movimento político que diferentes mulheres encontraram, e em lugares diferentes, para denunciar e anunciar outras perspectivas. E, não resta dúvida de que, como diz Marcia Tiburi⁴⁵,

está em jogo um novo olhar e um posicionamento crítico no lugar antes ocupado por um “objeto” [...] o feminismo continua atual e capaz de sinalizar para uma autoconsciência deste novo sexo frágil que não assume sua própria fragilidade. Nesse caso, o feminismo é o melhor espelho do homem.

Dito isso, é importante se ater a esse conceito de cativo. Essa condição opressiva que reduz os lugares das mulheres, Lagarde chama de cativo, que, no seu entender, é a condição político-cultural da condição da mulher no mundo patriarcal. Ela afirma que o cativo “define politicamente a las mujeres, se concreta en la relación específica de las mujeres con el poder, y se caracteriza por la privación de la libertad, por la opresión” (LAGARDE, 2005, p. 36-37). Dessa forma, as mulheres sobrevivem em cativo como resultado de sua condição social e cultural no mundo patriarcal. As mulheres são diversas como são diversos seus cativos (LAGARDE, 2005).

A relação entre condição da mulher e sua situação de vida permitiu que Lagarde agrupasse as mulheres na sociedade e na cultura a partir de tipologias antropológicas. Essas tipologias fazem parte dos círculos vitais das mulheres e podem ser chamados de cativos. No cativo, há cinco categorias, e essas são suas características (LAGARDE, 2005, p. 38-41; 363; 365; 463; 641; 687; 694):

⁴⁵ Artigo de Marcia Tiburi, intitulado *Um espelho para o novo sexo frágil*. Disponível em: <http://www.marciatiburi.com.br/textos/quadro_umespelho.htm>.

Madresposas = definida pela sexualidade, relação de dependência com os outros por meio da maternidade, da filialidade e conjugalidade/casamento. A realização normativa reconhecida culturalmente se dá pela maternidade e conjugalidade. É possível ser madrepresa sem marido ou filhos. Há mulheres que são esposas de seu pai, mães de seus irmãos, mães de seus amigos, etc. Ser madrepresa significa ser-para e de-outros, realizar atividades de reprodução e ter relações de servidão voluntária. Assim, seu espaço de maternidade, de mãe e de mulher é na família;

Monjas = não procriam nem se vinculam aos outros a partir do serviço erótico. Não têm marido nem filhos, mas são mães universais e estabelecem o vínculo conjugal sublimado com o poder divino. A relação religiosa é uma relação de sujeição dependente e servil a outro todo-poderoso e adorado. A negação do corpo, do Eros e da sexualidade se transfere para suas ações onde se dão para os outros;

Putas = elas se especializam social e culturalmente na sexualidade proibida, negada e sublimada. O erotismo é para o prazer dos outros (ser-de-outros). São consideradas mulheres do mal, pois atuam com o erotismo feminino no mundo que faz as madresposas virgens, boas, deserotizadas, fiéis, castas e monogâmicas. Encarnam a poligamia feminina e são objeto da poligamia masculina. Seu corpo lembra erotismo, e o ser-de-outros se expressa na disponibilidade de usar seu corpo por homens diversos, sem com isso estabelecer vínculos permanentes com eles.

Presas = simbolizam a prisão genérica de todas (material e subjetiva). A casa é presídio, é encerramento, é privação de liberdade em seu próprio espaço vital. O extremo da prisão é o aprisionamento das instituições de poder. Sua prisão é exemplar e pedagógica para as demais mulheres.

Loucas = atuam a partir da racionalidade masculina, mas a loucura também é um espaço cultural de transgressão feminina. As mulheres enlouquecem de tão mulheres que são e porque não podem ser plenamente. A loucura genérica emerge de sua sexualidade e da sua relação com os outros. São as instituições (família, hospital, tribunal e os indivíduos do poder: familiares, vizinhos, amigos, chefes, médicos) que definem e decidem quais mulheres estão loucas e quais não. O poder decide quem fica fora (livre) e quem deve ficar encerrada.

Dessa forma, *casa, convento, bordel, prisão e manicômio* são os lugares específicos dos cativeiros das mulheres. A sociedade e a cultura compulsivamente empurram as mulheres a ocupar um desses espaços e, em certas ocasiões, mais de um espaço ao mesmo tempo (LAGARDE, 2005).

Na condição de cativas e privadas de sua liberdade, as mulheres se encontram numa situação de dependência vital. São as instituições de poder que as obrigam a cumprir com o mandato de ser subordinadas à cultura classista e patriarcal. Inferiorizadas, fragilizadas, sozinhas, sem energias e sem informações, as mulheres ficam restritas aos cativeiros. Lá há opressão dos mais variados tipos e que se reproduzem.

Lagarde explica que o poder privado acontece nas instituições domésticas e é reproduzido pelas próprias “protagonistas”. A ideologia amorosa (do amor “incondicional”) consagra o ser-para-os-outros imposto às mulheres. Dessa forma,

Por el amor las mujeres disponen su vida para los otros. El amor de la mujer es otorgado en exclusiva a los miembros del grupo doméstico; si éste se reduce, se reducen las posibilidades amorosas de las mujeres. La mujer no es solo monógama sino monoamorosa y debe ser monomadre. Para la mujer amor es renuncia y entrega, tiene significado casi exclusivo de ser-de-otros; para el hombre por el contrario, es posesión y uso de otros (otras). La vida de la mujer está organizada en torno a la vivencia de una sexualidad destinada para. Como ciudadana o como hija, como esposa, como madre e como prostituta, el poder atraviesa el cuerpo de la mujer. En el lenguaje laico y estatal se controla su fecundidad, su fertilidad es un asunto de política demográfica; en el lenguaje doméstico del amor y del poder se hace referencia a la fidelidad, a la castidad, la virginidad, o a la permanente disposición a la maternidad o al placer del otro (LAGARDE, 2005, p. 161-162).

Nessa situação imposta, as mulheres aceitam a dominação e a opressão e as reproduzem consigo mesmas e com as outras mulheres. Acreditam que é impossível mudar e que há só esse jeito universal de ser mulher e que os lugares para se viver são os cativeiros. Movimentam-se na condição de dever/obrigação. Querer e decidir não faz parte da vida de mulheres cativas. No cativeiro, são escassas as possibilidades de liberdade, pois a dependência as mantém subalternas e alienadas.

Ser de e para os outros é uma criação histórica, uma imposição às mulheres, e esse conjunto de opressões tornam as mulheres reféns dos cativeiros sociais. Como a opressão de gênero está ativa no mundo, os cativeiros ainda estão

vigentes. Nesse sentido, os esforços para viver a humanidade com plenitude para homens e mulheres é um movimento compartilhado pela superação da opressão (LAGARDE, 2005).

A consciência crítica, a construção de relações paritárias e sororais⁴⁶ necessitam de teoria que dê sustentação para superar o medo e caminhar em direção a estas novas relações e que mobilize a estabelecer redes de ação com vistas à libertação. Então, a frase de Lenin faz sentido nessa reflexão: “Não há revolução sem teoria”⁴⁷.

As afirmações de Freire, no contexto da Pedagogia do Oprimido, fazem eco com as reflexões sobre relações de gênero e ex-inclusão num olhar mais geral. A nossa cultura, nossa educação, nosso cotidiano estão impregnados de aderências dominadoras, que usam roupagens democráticas, de maneira que fica difícil, num primeiro momento, discernir entre opressão e liberdade, entre o que é opressão e o que é inclusão subordinada, servidão, exclusão, dominação, cativeiro.

Nesse particular, a teoria feminista, a hermenêutica feminista e as críticas de Freire sobre a opressão se encontram. A hermenêutica feminista também denuncia a opressão, a dominação e os cativos que fazem as pessoas serem menos. Traz a perspectiva do específico dos públicos-alvo como questão chave para enxergar a opressão instalada. A voz de quem sofre dominação precisa de espaço para dizer a sua palavra, para, num primeiro momento, lamentar a dor, e, depois, fazer da dor um trampolim para a libertação da dominação. É evidente que isso não é mágico, nem rápido e não acontece na solidão do sofrimento. Estar no coletivo, em rede faz toda a diferença para a conscientização, para a libertação.

Os dados estatísticos apresentados nas pesquisas de Bruschini (2007, 2001-2) e Godinho (2005) mostram as outras ambiguidades da exclusão e do quanto a opressão continua dando o tom nos diferentes espaços, mascarando e confundindo as violências de gênero e mantendo os cativos em todos os campos sociais.

⁴⁶ Soror/sororal é uma linguagem do contexto religioso. Algumas irmandades femininas utilizam essa nomenclatura, sendo o feminino de frei. No senso comum religioso, a palavra sororal enfatiza relações igualitárias.

⁴⁷ Frase que abre o capítulo 4 do livro *Gênero, patriarcado, violência*, de Heleieth Saffioti.

5.1.2 Opressão e patriarcado

Na opinião de Heleieth Saffioti (2004), o patriarcado é um elemento-chave que não pode estar separado do conceito de gênero. Esse conceito auxilia na compreensão da temática da dominação/opressão e se apresenta como complemento que vem se somar à reflexão da categoria gênero.

A sua obra é extensa, mas, neste momento, apoio-me na obra *Gênero, patriarcado e violência* para seguir o debate. O conceito de patriarcado deve permanecer no espectro da reflexão em prejuízo de homogeneização das práticas de dominação em todos os campos. Ela ressalta que o conceito de gênero é mais amplo e mais “palatável” que patriarcado. Neste, as relações são hierarquizadas entre pessoas socialmente desiguais. Gênero pode conjugar relações igualitárias. Então, patriarcado “é um caso específico de relações de gênero” (SAFFIOTI, 2004, p. 119). Nem gênero, nem patriarcado são neutros, assegura a autora. Patriarcado carrega o título de desassossegurar as análises. Gênero, por ser mais amplo e aberto, é mais aceitável nos debates acerca da dominação. Saffioti alerta para o perigo de se pasteurizar o debate quando ficamos nas questões amplas de um conceito.

Ao discorrer sobre o conceito, a autora esmiúça a complexidade do patriarcado: “é o regime de dominação/exploração das mulheres pelos homens (SAFFIOTI, 2004, p. 44), e esse modo de ser perpassa toda a sociedade (família, Estado, trabalho, lazer, etc.). Esse sistema ou regime se refere especificamente à sujeição da mulher. O patriarcado é uma expressão do poder político e, como afirma o feminismo radical, “o pessoal é político” (SAFFIOTI, 2004, p. 55). Nessa linha, a autora ressalta que não se pode abandonar o conceito de patriarcado em prejuízo de invisibilizar a dominação-exploração ainda vigentes através das desigualdades nas tramas sociais.

Referindo-se à Hartmann (1979), Saffioti traz o entendimento dessa autora que define o patriarcado como “um pacto masculino para garantir a opressão de mulheres” (SAFFIOTI, 2004, p. 104).

Saffioti destaca que gênero “deixa aberta a possibilidade do vetor dominação-exploração, enquanto os demais termos marcam presença masculina nesse polo” (SAFFIOTI, 2004, p. 70). Os termos a que a autora se refere são os seguintes:

androcentrismo, viriarcado, falocracia, falogo-centrismo que exercem uma “força-potência-dominação contra as mulheres” (SAFFIOTI, 2004, p. 75). Além disso, destaca Saffioti, há que se juntar outros acréscimos ao conceito de patriarcado: classes sociais e racismos, que apresentam contradição de interesses. Esclarecendo seu ponto de vista, a autora diz:

a preservação do status quo consulta os interesses dos homens, ao passo que transformações no sentido da igualdade social entre homens e mulheres respondem às aspirações femininas. Não há, pois, possibilidade de se considerarem os interesses das duas categorias como apenas conflitantes. São, com efeito, contraditórios. Não basta ampliar o campo de atuação das mulheres. Em outras palavras, não basta que uma parte das mulheres ocupe posições econômicas, políticas, religiosas, etc., tradicionalmente reservadas aos homens. Como já se afirmou, qualquer que seja a profundidade da dominação-exploração da categoria mulheres pela dos homens, a natureza do patriarcado continua a mesma. A contradição não encontra solução nesse regime. Ela admite a superação, o que exige transformações radicais no sentido da preservação das diferenças e da eliminação das desigualdades, pelas quais é responsável a sociedade. Já em uma ordem não-patriarcal de gênero a contradição não está presente. Conflitos podem existir e para esse tipo de fenômeno há soluções nas relações sociais de gênero isentas de hierarquias, sem mudanças cruciais nas relações sociais mais amplas (SAFFIOTI, 2004, p.107).

Na acepção da autora, não falar e não relacionar o conceito patriarcado junto com relações de gênero permite que a exploração-dominação encontre formas das mais variadas para fincar suas raízes. Separar os conceitos e achar que patriarcado já foi superado são um desserviço a ambas as categorias. Manter a separação permite que a dominação-exploração se institucionalize se torne invisível (modo de ser) e, assim, as mulheres continuarão reféns de uma norma que se relativiza na vida em sociedade, mas não provoca mudanças cruciais.

Para Saffioti, as mudanças cruciais na sociedade, que implicam eliminar as desigualdades, as injustiças, as iniquidades para instaurar a igualdade, perpassam inevitavelmente pela junção conceitual de gênero e patriarcado, que é de ordem política, e que pode incidir no mundo.

As autoras citadas até aqui trazem aspectos específicos no estudo sobre a dominação e exploração das mulheres. Cada uma pontua aspectos importantes para pensar relações igualitárias na vida em sociedade. Os conceitos e seus desdobramentos que cada uma traz ampliam o campo de análise da exclusão,

ênfatizando que se faz necessário complexificar a reflexão a partir de pontos de vista que o feminismo preconiza. Nesse sentido, todos os aspectos se entrecruzam e complementam teoricamente o que já se disse acerca da dominação/exploração. As formações específicas, as experiências de cada uma possibilitam juntar os fios e marcar a reflexão a partir de dados e conceitos políticos que buscam por mais justiça e igualdade.

5.2 MULHERES E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

No livro *Trajatória da Mulher na Educação Brasileira* (GODINHO, 2005), o Inep divulgou dados da educação brasileira coletados entre 1996-2003 e mostrou a situação das mulheres na educação. Aponta a categoria sexo, raça/cor, faixa etária, nível econômico nos cruzamentos dos dados. As relações de gênero aparecem nestes cruzamentos de dados. Nas diversas tabelas com as diferentes categorias em análise, evidenciam-se as desigualdades entre os gêneros, e aponta um crescimento significativo das mulheres nos diferentes níveis educacionais. Poderíamos perguntar: o que significa esse acesso e crescimento no âmbito educacional?

Nas tabelas apresentadas, salta aos olhos o número crescente de mulheres (principalmente as mais jovens) que estão buscando mais formação e ampliando seu tempo de estudo. Acesso ao mercado de trabalho é um dos componentes que tem motivado mulheres a buscar mais formação. Por outro lado, anos de estudo (onze anos ou mais) e rendimentos são bem diferentes entre homens e mulheres. Tatau Godinho explica dizendo que

Homens possuem rendimento significativamente maior; entretanto, tanto um como outro estão tendo redução nos rendimentos, e os homens mais que as mulheres. Certamente, o acesso à educação superior que era privilégio de poucos, e que atualmente tem ampliado o leque de ofertas, provocou aumento na competição por salários no mercado de trabalho. Profissões que têm como base conhecimentos vindos do ensino superior estão deixando de ser privilégio de poucos. Aparentemente são as mulheres que estão buscando mais intensamente este caminho (GODINHO, 2005, p. 36)

Apesar das mulheres estarem buscando mais formação, há um desnível de rendimentos em todos os níveis. A luta dos movimentos sociais conquistou muitos acessos para as mulheres, mas os dados desta retrospectiva histórica mostram que

muitas profissões ocupadas pelas mulheres são desqualificadas pela sociedade tanto em termos culturais quanto nos rendimentos. A pergunta-chave centra-se na cultura? Cultura e educação podem ser faces da mesma moeda para analisar estas desigualdades apontadas nestes dados estatísticos. Em pleno século XXI, ainda encontramos dados discriminatórios em relação à ocupação das mulheres como nos mostra Tatau Godinho:

Não é à-toa que os homens costumam se afastar das profissões que começam a se tornar femininas. Não é pelo fato de ser desqualificada que uma profissão é ocupada por mulheres; muitas vezes é o fato de ser ocupada por mulheres que a desqualifica. Isso implica pensar que, para além de políticas públicas, igualdade de direitos à educação e rendimento do trabalho, torna-se necessário refletir sobre a cultura que, ainda hoje, desqualifica feminizando (GODINHO, 2005, p. 36).

Pela análise apresentada nesse livro do Inep, muitas conquistas das mulheres são apresentadas como avanços significativos, e pode-se dizer que há espaços para as mulheres. Conforme estes mesmos dados, pode-se também perguntar pela igualdade de direitos, questionar a violência simbólica estampada nas desqualificações das profissões, nos rendimentos e no próprio fato de se ser mulher. Nesse ponto, pode-se dialogar com os dados das pesquisas de Cristina Bruschini (2001-2, tabela 6, p. 190; tabela 12, p. 194), quando esta apresenta os dados das mulheres concluintes no Ensino Superior e a distribuição de empregos, mostrando a consolidação das mulheres no mercado de trabalho na década de 1990.

Tabela 6

Parcela feminina entre os concluintes do ensino superior em 1990 e 1997 e entre os ingressantes pelo vestibular em 1998, por áreas do conhecimento

Áreas do conhecimento Brasil	Concluintes		Ingresso Vestibular 1998
	1990	1997	
Exatas e Ciências da Terra	55,4	52,6	39,5
Biológicas	70,5	73,9	67,6
Engenharias/Tecnologia	15,3	22,4	18,0
Ciência da Saúde	62,3	67,6	67,0
Ciências Agrárias	27,2	38,7	43,5
Ciências Sociais Aplicadas	47,2	53,5	50,3
Ciências Humanas	81,7	81,9	77,9

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Tabela 12
Distribuição dos empregos segundo grandes grupos de ocupações e sexo –
Brasil

CBO*	Grandes Grupos de Ocupações	1988 %		1998 %	
		H	M	H	M
GG 7	Trab. Indust., metalúrgica, siderúrgica, madeira, papel e papelão, química, fiação e tecelagem, alimentos e bebidas, mestres e supervisores e trab. assem.	7,1	7,4	6,6	5,3
GG 9	Trab. Indust. Borracha, plástico, artes gráficas, construção civil, operadores de máquinas e assemelhados	24,3	6,0	21,7	5,1
GG 8	Trab. Indust. Calçados, móveis, usinagem de metais, ajustadores e montadores, eletricitas e assemelhados	10,9	3,1	9,8	1,9
GG 3	Trab. De serviços administrativos e assemelhados	17,7	29,7	17,5	30,5
GG 5	Trab. Serviços de turismo, hospitalidade, serventia, hig. e embelez., seguran., aux. Saúde e assem.	9,6	12,0	14,2	20,0
GG 1	Juristas, professores, escritores, jornalistas, escultores, pintores, músicos, artistas, técnicos desportivos, atletas e trab. Assem.	3,0	16,6	3,4	17,9
GG 4	Trab. de comércio e trabalhadores e ass.	6,1	6,6	8,0	8,8
GG 2	Membros do poder Legislativo, Executivo, Judiciário, func. publ. sup., diret. Empresas e assemelhados	2,4	3,2	3,6	4,5
GG 0	Químicos, físicos, engenheiros, arquitetos, técnicos, biólogos, farmacêuticos, enfermeiros, psicólogos, estatísticos, economistas, administ, contadores e ass.	6,1	7,3	5,0	4,5
GG 6	Trab. Agropecuários, florestais, da pesca e assemelhados	4,2	1,1	5,9	1,0
	Ocupação ignorada ou mal definida	8,6	7,0	4,3	0,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: MTE/ RAIS

*CBO/Classificação Brasileira de Ocupações

Godinho (2005, tabela 38, p. 109) traz, ainda, outros dados com que convêm cruzar com os de Bruschini (2001-2) para compreender os lugares onde as mulheres estão, em termos de trabalho e acessos.

Docentes (total Brasil)

Áreas do conhecimento	F	%	M	%	Docentes - total
Ciências Exatas e da Terra	1.389	24,31	4.324	75,69	5.713
Ciências Biológicas	2.686	46,18	3.014	53,82	5.600
Engenharias	777	17,37	3.696	82,63	4.473
Ciências da Saúde	2.003	39,65	3.049	60,35	5.052
Ciências Agrárias	740	22,95	2.485	77,05	3.225
Ciências Sociais Aplicadas	1.039	31,58	2.251	68,42	3.290
Ciências Humanas	3.032	50,63	2.956	49,37	5.988
Linguística/Letras/Artes	1.219	60,68	790	39,32	2.009
Total Geral	12.785		22.565		35.350

Projetos de Pesquisa

Sexo	Projetos de Pesquisa	%
Feminino	45.310	33,55
Masculino	89.729	65,45
Total geral	135.039	100,00

Orientados

Sexo	Quantidade	%
Feminino	20.299	50,39
Masculino	19.986	49,61
Total geral	40.285	100,00

Orientadores

Sexo	Quantidade	%
Feminino	12.389	33,79
Masculino	24.235	66,21
Total geral	36.604	100,00

Estudantes titulados

Grande Área	F	M	Não informado	Total geral
Ciências Agrárias	1.752	1.850	1	3.603
Ciências Biológicas	1.856	1.085	13	2.955
Ciências da Saúde	3.435	2.282	18	6.558
Ciências Exatas e da Terra	1.168	2.150	3	3.321
Ciências Humanas	3.755	2.077	12	5.844
Ciências Sociais Aplicadas	2.601	3.373	16	9.165
Engenharias	1.444	3.368	9	4.821
Linguística/Letras/Artes	1.444	584	2	2.030
Outros	805	739		1.544
Total Geral	18.160	17.509	74	35.743

Percebe-se um avanço significativo em termos de conquistas. A concentração de mulheres é, em grande parte, nas áreas humanas. A pesquisa do INEP mostrou que as mulheres são maioria na população mais velha e que, entre os jovens, a masculinização é maior. Embora se constate os avanços em muitas áreas – as mulheres estudam mais, vivem mais, ocupam muitos espaços no mercado de trabalho –, mas “mesmo assim, continuam economicamente uma 'minorias’” (GODINHO, 2005, p. 39).

Evidenciam-se os dados apresentados nesta pesquisa, pois mostram de uma forma visível (os dados das tabelas) os avanços das mulheres na trajetória escolar, profissional e social. Ao mesmo tempo, as análises dos dados denunciam que as conquistas amplas, importantes e necessárias para o aspecto da cidadania não tiveram o mesmo crescimento e impacto em termos de equiparação de lugares, de

valorização da perspectiva da mulher, de igualdade de acessos, de salários e de oportunidades. Em outras palavras, a inclusão foi restrita.

Uma das afirmações finais dessa pesquisa do Inep questiona esse modo de ser instituído que segrega os gêneros.

As mulheres ainda são vistas como primariamente "cuidadoras" sociais e, mesmo ocupando um espaço cada vez maior no mercado de trabalho, ainda acumulam dupla jornada e não alcançam os mesmos patamares salariais e hierárquicos que os homens dentro das instituições (GODINHO, 2005, p. 49).

Cuidadoras sociais é um adjetivo de maternagem (madresposas) imposto pela sociedade/cultura e aceito por muitas mulheres como único atributo ou tarefa de mulher. Seriam as madresposas que, estando em outra "casa" – a universidade - continuam "sendo para os outros". Isso diz alguma coisa em termos de ex-inclusão – das próprias mulheres e da sociedade. O avanço em termos de acesso ao mercado de trabalho e consciência política das mulheres não caminhou na mesma proporção. Esse dado não foi abordado explicitamente, mas é relevante analisá-lo e questioná-lo. Há conveniências nesse modo de ser adjetivado de "cuidadoras sociais". Como diria Martins (1997), há "ganhos" com a vitimização, por mais indigno e indecente que isso possa parecer. Por outro lado, há possibilidades outras além dessa que precisam ser mostradas, estudadas, e há que se levantar suspeitas dos lugares, dos cativeiros fixados para homens e mulheres.

Os dados coletados apontam que até agora (início do século XXI) foram muitas as conquistas para as mulheres, mas que ainda o lugar é restrito. A contradição é grande. Ainda assusta desconstruir os papéis instalados e dados como fixos para homens e mulheres. A instituição escolar (da educação básica à universidade) reflete muito pouco essa "pedagogia gendrada nos sexos" (GODINHO, 2005, p. 9). Teoriza-se sobre muitos conceitos e práticas, pesquisa-se muito, mas ainda há dificuldades de refletir sobre as relações de gênero e feminismo nos currículos e nas relações educacionais. Estudar esses aspectos e ver formas de reverter barreiras discriminatórias são questões ainda secundárias, ainda não há consciência coletiva na educação sobre a importância destas reflexões no currículo, nas pesquisas, nas produções textuais.

Há certa hierarquia nos temas e, como gênero faz parte das relações do cotidiano (tema menor) e é considerado ainda como coisa só de mulher, então, esta análise se torna secundária. Incluir essa dimensão nas reflexões exige posturas diferentes, relações de igualdade, espaço de trocas e partilhas de conhecimentos, novas hermenêuticas e respeito pela alteridade da outra pessoa. Percebe-se que feminismo/feminista ainda é palavrão em muitos círculos sociais. Assusta, paralisa e produz resistências.

Os dados do Inep possibilitam que questionemos as contradições das relações de gênero construídas, aceitas e vividas em todos os meios sociais. Ao falar da inclusão e de todas as formas que desfiliam e degradam o ser humano, isso a partir de discursos publicados e de pesquisas e textos sobre o assunto, cabem questionamentos para o campo da educação, sendo a educação o lugar em que se produz conhecimentos que, por sua vez, libertam, ensinam, ressignificam novos conhecimentos e formas de ação, mas ali também há resistências em rever as formas discriminatórias de exclusão que acontecem via gênero.

Há muitas ações afirmativas propostas pelo governo para superar as desigualdades. A educação pode “pegar carona” nestas propostas e rever suas formas internas de relações de gênero, rever currículo, hierarquias internas, acesso às bolsas de produtividade em pesquisa de forma igualitária entre as áreas, etc.

5.3 GÊNERO E CIÊNCIA

No I Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa sobre Gênero e Ciência, em Brasília/2006, a médica Estela Aquino traz ponderações sobre o aspecto gênero quando analisa o espaço da ciência em relação às mulheres, aos homens e às diferenças de acesso para ambos no campo da ciência. Informa que há escassas pesquisas que abordam a categoria gênero em suas análises. Traz questionamentos para o campo acadêmico sobre a opressão e ex-inclusão veladas e explícitas existentes neste espaço.

A pesquisa sobre gênero e ciência no país ainda é insuficiente para compreender e monitorar as complexas transformações que vêm ocorrendo nas últimas décadas, particularmente ao se focar áreas específicas do conhecimento. Também é necessário registrar que as

instituições e agências brasileiras ainda resistem a permitir o acesso à imensa quantidade de informações sobre Ciência & Tecnologia no país em uma perspectiva de gênero, e os poucos trabalhos existentes exigiram na maioria das vezes tabulações especiais, pois as informações analisadas não se encontram disponíveis (AQUINO, 2006, p. 12).

Quando se passa a focar o cotidiano, as desigualdades e as opressões ficam visíveis e mostram que as discrepâncias são grandes entre os gêneros. Os acessos não são iguais embora o discurso de inclusão corra solto em todos os níveis. É no detalhe que se percebe que a equiparação justa entre homens e mulheres ainda tem um caminho longo a percorrer.

Aquino revela que há poucas investigações nacionais e internacionais sobre as diversas razões da categoria gênero ser pouco trabalhada e analisada nas pesquisas. Quando a análise é o espaço acadêmico, os dados mascaram a dominação, pois os avanços e as conquistas das mulheres vêm crescendo e, se a análise para por aí, não é possível perceber as discrepâncias do discurso e das práticas dominantes. As áreas de acesso ainda são restritas como nos diz Aquino:

a incorporação crescente das mulheres em atividades científicas pode ser confirmada desde 1997, entre pesquisadores e líderes de Grupos de Pesquisa cadastrados na base Lattes do CNPq: nestes dois subgrupos, a proporção de mulheres, em 2002, era respectivamente de 45,7% e 40,7% (Leta, 2003). Elas estão mais concentradas em algumas áreas, tais como as Ciências da Saúde (54,7%) e as Ciências Biológicas (51,9%), além das Ciências Humanas (60,0%), que também está desenvolvendo a pesquisa em saúde (AQUINO, 2006, p. 15).

Outro dado que exemplifica a hierarquia no campo da ciência diz respeito às bolsas de estudo. Qual seria a razão para manter estas desigualdades em forma de um discurso de que todas as pessoas têm o mesmo acesso? Aquino denuncia as desigualdades a partir de dados estatísticos oficiais:

também é possível constatar o aumento da inserção feminina nas ciências brasileiras pela análise da distribuição de bolsas de pesquisa pelo CNPq. Em 2002, elas já eram maioria entre os que receberam bolsas de Iniciação Científica e mestrado (respectivamente 55,1% e 52,9%); receberam quase metade das bolsas de doutorado (48,4%) e de recém-doutor (49,7%) (Leta, 2003). Porém, enquanto as bolsas no país têm distribuição equilibrada, quando se trata de bolsas no exterior, estas são majoritariamente utilizadas por homens (63,5% em doutorado e 78,2% em pós-doutorado). Além disso, a grande maioria das bolsas de produtividade em pesquisa (67,8%) é destinada a eles, o que se acentua em um nítido gradiente à medida que aumenta o nível hierárquico. Nos níveis mais altos, o quadro manteve-se

inalterado em toda a década de 1990, apesar do aumento observado na proporção de mulheres em todas as demais modalidades. (AQUINO, 2006, p.16).

A autora rememora que são muitos os fatores das discriminações e das desvantagens das mulheres em relação aos homens quando o tema é o acesso à produção científica e à carreira profissional. Prevalece a dupla jornada de trabalho, e os cuidados com as crianças recaem para a maioria das mulheres. Embora a licença-maternidade seja uma conquista das mulheres no mercado de trabalho, no período de mestrado e doutorado não é bem assim, pois os prazos para terminar as pesquisas não são abonados pela licença. Mulheres em carreira científica muitas vezes precisam fazer escolhas difíceis: deslanchar na profissão ou adiar os planos em prol da família. Esses não são elementos ou decisões que recaem sobre os homens. É “natural” que os homens avancem na carreira. A cultura patriarcal constrói esses pensamentos e fixa os papéis para homens e mulheres. Com os papéis fixados, a cultura se encarrega de ditar as regras e os modos de ser. Aquino (2006) lembra que na carreira acadêmica o tempo, a produção científica e os contatos são elementos altamente competitivos e, se as mulheres adiam sua carreira para cuidar dos filhos e das filhas ou da família, acabam ficando para trás. É a crueza da competição acadêmica. Como o tempo na vida acadêmica é crucial e o tempo de quem divide carreira e família é fragmentado e curto, o resultado é a exclusão.

Há que se considerar outros aspectos para pensar na equiparação entre os gêneros, numa justa medida de oportunidades. Aquino explicita os fatos do cotidiano e aponta para outros aspectos que se devem colocar na balança quando falamos das mulheres fazendo ciência, e as dificuldades impostas pelo poder dominante.

E o tempo na vida acadêmica é crucial: para elaborar projetos e obter financiamentos; para produzir e escrever artigos, formatá-los e submetê-los; atender a exigências; receber críticas, enfrentá-las e rebatê-las; enfrentar recusas e reiniciar o ciclo buscando novas alternativas. Adicionalmente, a socialização das mulheres para docilidade e submissão introjeta barreiras subjetivas que dificultam o enfrentamento de editores, pareceristas, etc. Tudo isso ocorre sem que a comunidade científica admita reconhecer as diferenças de gênero nas práticas de pesquisa. Se além de tudo, a participação das mulheres resulta em mudanças no modo de produzir conhecimento, elegendo-se novos temas e questões, revendo-se teorias e conceitos, incorporando-se novos meios de investigar os problemas, redobram-se as dificuldades. Afinal, a luta cotidiana pela legitimação de

novos campos e abordagens demanda muito tempo e energia criativa. E isso se relaciona, então, a um terceiro conjunto de fatores que dizem respeito ao modo como a ciência foi estruturada, baseada em valores androcêntricos, que dificultam a “sobrevivência” das mulheres e contribuem para o retardo na progressão (AQUINO, 2006, p.18).

Para subverter a lógica discriminatória presente nas ciências, são necessárias mudanças profundas na cultura e na vida social dos sujeitos. É como se as margens pressionassem o centro e os lados do saber instituído para desencadear outros movimentos emancipatórios. Edla Eggert, em seu livro *Educação Popular e Teologia das margens*, sinaliza que o movimento das margens provoca ações e que “o olhar atento ao movimento das margens possibilita a sensibilidade para a educação que acontecia e acontece fora dos espaços formais de educação” (EGGERT, 2003, p. 157).

Há muitas experiências, muitos aprendizados e muitas sistematizações acontecendo nas margens. As margens são o outro lugar, o outro espaço onde a vida, as experiências e aprendizagens acontecem. Talvez sobre a educação repouse o peso da tradição formal em que as aprendizagens, para serem aceitas e “verdadeiras”, precisam acontecer apenas num único lugar (o formal?), e os outros lugares possíveis e alternativos (as margens, o não-formal, o cotidiano) não estejam autorizados a revelar as possibilidades das (outras) aprendizagens com o mesmo valor e a mesma intensidade do espaço formal. Vítor Westhelle, ao falar sobre o lugar privilegiado do teológico, afirmou que os lugares são espaços revelatórios do pensar teológico e “depende de se o lugar privilegiado é a margem ou o centro do poder” (WESTHELLE, 1992, p. 162). Cada lugar revela e oculta algo, e o poder dominante é quem autoriza os modos de ser nos lugares por ele controlados.

No contexto educativo, também podemos dizer que os lugares revelam e podem contribuir para a emancipação dos sujeitos. Assim, fica evidente que a revelação tem a ver com lugar e poder, com exclusão e inclusão, com dominação e cativo. Nesse caso, pode-se perguntar quem ocupa que lugar, qual é o poder de cada qual, o que isso quer revelar. A hermenêutica feminista (que, historicamente, vem pelas margens) pode contribuir com a educação emancipatória na medida em que revela o que está oculto e desinstala o modo androcêntrico e patriarcal vigente

na sociedade e propõe a relacionalidade e a igualdade de direitos como componentes das relações sociais justas.

5.4. PERSPECTIVAS FEMINISTAS

Seguindo a reflexão sobre os processos de exclusão, apresento a perspectiva feminista de algumas autoras que trazem um contraponto para a trama da exclusão social, vistos de outro prisma e que pontuam aspectos pouco trabalhados no contexto acadêmico.

5.4.1 A perspectiva de Londa Schiebinger

Schiebinger (2001) realizou uma vasta pesquisa nos Estados Unidos em que examinou o lugar da mulher na academia e na ciência. Schiebinger (2001) parte da análise feminista para fazer a análise e tensiona a reflexão da ex-inclusão dentro do espectro mais amplo da exclusão. Mostra os impasses, a dominação e faz uma análise crítica das formas de exclusão legitimadas pelas ideologias vigentes. Mesmo que a ênfase da pesquisa da autora tenha seu foco no espaço acadêmico – a ciência –, pode-se fazer uma ponte e estabelecer alguns diálogos entre gênero e os processos de exclusão no contexto das relações sociais.

A autora lembra que o feminismo é um fenômeno complexo e passou por diferentes fases desde o século XIX até agora. O texto de Schiebinger (2001) nos impulsiona a analisarmos o conceito de gênero, pois, conforme sua pesquisa, este conceito esteve atrelado a sexo e a comportamentos aceitáveis para homens e mulheres. De uma forma didática, ela explica como entende o conceito de gênero e suas relações dizendo que

as pessoas geralmente misturam os termos “mulheres”, “gênero”, “fêmea”, “feminino” e “feminista”. Estes termos, no entanto, têm significados distintos. Uma “mulher” é um indivíduo específico; “gênero” denota relações de poder entre os sexos e refere-se tanto a homens quanto a mulheres; “fêmea” designa sexo biológico; “feminino” refere-se a maneirismos e comportamentos idealizados das mulheres num lugar e época específicos que podem também ser adotados por homens; e “feminista” define uma posição ou agenda política (SCHIEBINGER, 2001, p. 32).

A autora segue tecendo comentários sobre as impressões e debates que ocorreram no mundo científico na década de 1980 acerca da criação de uma ciência feminista e, se assim fosse, a identidade de gênero do cientista influenciaria o conteúdo da ciência. Na década de 1990, estas questões foram recolocadas com a seguinte questão: “as mulheres fazem ciência de uma maneira diferente?” (SCHIEBINGER, 2001, p. 32). Conforme dados da autora, nesta época a revista americana *Science* realizou uma pesquisa sobre o estilo feminino na ciência. A revista preferiu usar “estilo feminino”, que, conforme a autora, estava vinculada à questão de sexo biológico, ao invés de usar o aspecto político – estilo feminista. Numa posição crítica, ela sentencia:

notavelmente, das 200 mulheres e 30 homens que responderam ao levantamento da revista, mais da metade disse que havia, de fato, um estilo feminino na ciência; apenas um quarto disse que não havia. Os respondentes eram, é claro, um grupo altamente auto-selecionado. A questão de quem ou o que pode criar mudança na ciência benéfica às mulheres foi confundida pela má compreensão americana do feminismo. O feminismo é ainda para muitos um palavrão, mesmo entre aqueles que apóiam o progresso de carreiras profissionais para mulheres. Especialmente no interior das ciências, as pessoas parecem preferir discutir mulheres ao invés de feminismo (SCHIEBINGER, 2001, p. 32-33).

As concepções críticas da consciência de gênero no mundo acadêmico e na esfera social ainda parecem ser um aspecto em construção. Muitas mulheres não têm o desejo de “balançar o barco” e pontuar as discriminações e situações excludentes que ocorrem em seu campo de atuação quando assumem posições de destaque na sociedade ou academia. O que é visível é que existem mulheres e homens no mundo do trabalho e no mundo acadêmico. Olhando por este prisma, pode-se dizer que a inclusão acontece. Por outro lado, há uma questão velada sobre a inclusão de mulheres tanto por parte delas próprias quanto de seus campos de trabalho e da sociedade em geral. Com certeza, o processo de exclusão no contexto de gênero é bastante complexo. As respostas não se dão pela simples resposta de um “sim” ou um “não” quando se reflete sobre igualdade e justiça social neste aspecto específico.

Indo em frente, precisam-se levar em conta os aspectos históricos que constituíram os espaços não inclusivos para as mulheres. Além disso, para entender essa inclusão subordinada (OLIVEIRA, 2004 – este autor não menciona o aspecto

gênero neste conceito), que perpassa as relações de gênero, é necessário outro movimento da sociedade como um todo. Nesse sentido, Schiebinger nos diz que:

A introdução de novas questões e direção na ciência (como nas ciências sociais e humanidades) requer longos anos de formação numa disciplina, muitos anos de atenção a estudos de gênero e teoria feminista, universidades e agências que fornecem fundos para este trabalho, departamentos que reconhecem esse trabalho como elementos para titulação acadêmica, e assim por diante (SCHIEBINGER, 2001, p. 36-37).

A partir desta afirmação, parece que outro movimento precisa acontecer no campo das relações de gênero e nas relações sociais. O entendimento crítico e amplo das relações de gênero e do seu entorno é componente para refletir no campo das ciências e da sociedade. O aspecto da igualdade de gênero dialoga com a reflexão da superação das desigualdades na medida em que, além de transversalizar a temática nos diferentes campos, expressa a questão como pauta e assume também a linguagem inclusiva nos diferentes espaços. Isso apenas como um exemplo de uma postura política na prática. Outros exemplos seriam as políticas públicas, as políticas educativas na educação infantil e universitária, a inclusão da temática gênero nos currículos da educação infantil e universitária, os acessos de mais mulheres às bolsas de produtividade e na Pós-Graduação, apoio a projetos de pesquisa com temáticas diversificadas e forma equitativa no apoio das áreas científicas.

O que aparece, o que é visível nas pesquisas, nas reflexões, nos espaços acadêmicos e sociais é um discurso sobre as desigualdades e seu intuito de reverter tudo aquilo que aniquila, deforma, degrada, subordina os sujeitos. Uma nobreza ética e política estampada em discursos. Ao mesmo tempo, existem as coisas que são/estão invisíveis, veladas e que estão fora do espectro do discurso inclusivo. Aqui reside um ponto de reflexão que as relações de gênero pontuam para que se tornem visíveis, discutíveis e presentes nos diferentes campos que refletem sobre os processos de exclusão. Todos os conceitos, todas as reflexões e pesquisas realizadas por inúmeras pesquisadoras e pesquisadores, textos publicados, demarcam os campos e exemplificam que a exclusão social acontece e degrada os sujeitos. Disso não há dúvidas.

Também nas questões de gênero há que se analisar o lugar subordinado das mulheres de uma forma mais ampla e profunda. Conforme Martins (1997), há “ganhos” com a vitimização produzida pela exclusão, por mais cruel e ilógico que possa parecer. Há pessoas que permanecem nos lugares excludentes e se utilizam da lógica da exclusão como forma de viver. É a degradação estampada nas relações sociais como modo de vida. A miserabilidade social, intelectual, econômica, psicológica das pessoas negociando por baixo. A dignidade é nivelada por baixo como se fosse assim que a justiça e igualdade devessem acontecer.

Dessa forma, algumas mulheres permanecem nesse lugar subordinado, miserável e indigno, pois ingenuamente acreditam que há lugares hierárquicos entre mulher e homem, que basta ter emprego, e o “resto” não interessa. Enganam-se a si mesmas, pois acham que já conquistaram lugar e que podem “ganhar” com a opressão e com o lugar subordinado através do lugar restrito e de um salário, considerados “conquistadas” das mulheres no mundo do trabalho.

Por estarem presas e cativas nesse lugar de dominação, nem percebem que essas opressões as incluem de uma forma subordinada. Assim, dominadas, não percebem a in-exclusão da forma como o feminismo pontua. As questões sociais ensinadas e assimiladas pelas mulheres são de que seu valor é ínfimo e que socialmente são enfeites, são frágeis e dóceis. Essas, sim, são características que combinam com as mulheres, assegura o senso comum! Mulher cativa não luta por direitos, isto é, não busca seu lugar social. Estão domesticadas, e seu lugar é o cativoiro. São violências simbólicas que menosprezam o valor e as contribuições que as mulheres podem dar. Domesticadas, seus planos ficam para segundo plano ou sem plano nenhum.

Pode-se dizer que as mulheres são responsáveis por sua opressão e invisibilidade? Outras perguntas se fazem necessárias: em que medida? De que forma? Por quê? Em que classe social?

Schiebinger (2001) em sua extensa pesquisa aponta para a falta de lugar à mulher na mesma proporção em que os lugares são ofertados para os homens. Segundo ela, há muitos códigos, operações internas e regras não explícitas na cultura, nos ambientes, nas relações sociais. Existem lugares sociais em que há

permissão para se exercer uma profissão. Existem demarcações e comportamentos aceitáveis para cada gênero. A autora exemplifica esse aspecto quando diz que:

As mulheres estão muito representadas em profissões que requerem sorriso, tais como cuidar de crianças pequenas, enfermagem, ensino, servindo como aeromoças ou secretárias. [...] Os homens tendem, também, a ocupar mais espaço numa sala, além do que as diferenças em tamanho físico poderiam exigir. A masculinidade expande-se no espaço disponível – os homens cruzam suas pernas com o pé sobre o joelho e se estendem ao longo dos braços das cadeiras para demarcar seu território. A feminilidade, em contraste, comprime o corpo em esforços para usar o menor espaço possível. As mulheres foram tradicionalmente ensinadas a manter suas pernas cruzadas (no joelho ou tornozelo) e a manter seus cotovelos para dentro (SCHIEBINGER, 2001, p. 163-164).

Fica subentendido (e talvez explicitado) que há comportamentos e construções sociais que podem perpetuar o lugar subordinado das mulheres. Estes exemplos que a autora traz são extremamente sutis, pois ainda hoje há estereótipos de comportamentos para as mulheres que perpetuam a inclusão subordinada. Por serem tão sutis, descaracterizam a exclusão e, facilmente, pode-se colocar um rótulo na situação dizendo que hoje há espaços iguais para homens e mulheres⁴⁸. “Questões de classe, com frequência, têm mais influência que questões de gênero, raça ou etnia” (SCHIEBINGER, 2001, p. 229), afirma a autora. Após sua vasta pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento e analisando cultura e ciência, a autora finaliza dizendo que a mudança de perspectiva em relação às questões de gênero necessita de ações bem concretas.

⁴⁸ Em 25 de agosto 2009, o prefeito de São Leopoldo fez a transmissão de cargo de prefeita à vereadora Ana Affonso, então presidente da Câmara de Vereadores e Vereadoras. Edite Lisboa assumiu a Câmara. Na cor e no título de chamada da matéria do Jornal VS (“**Elas** vão comandar a cidade”) vem a subjetividade das construções sociais atribuída às mulheres: a cor rosa e a linguagem utilizada para designar as mulheres (elas). O jornal, que é uma mídia que imprime (consciente ou não) posições, conceitos e práticas, traz simbolicamente uma cor para definir as mulheres. A cor **rosa**, no senso comum, é uma cor de “menina boazinha”, frágil, dócil, indefesa. A cor em si não é o problema, mas as subjetividades definidoras de lugar, de poder e de exclusão são um problema, sim. Como se só esses fossem os atributos permitidos a uma mulher. O título, utilizando **Elas**, dá um tom de “cuidado, atenção” comunidade, pois as mulheres estão nesse espaço. O destaque trouxe implícita uma discriminação velada. Na mesma época, aparece no jornal um convite para uma peça de teatro: **Homens de perto** (essa foi a cor da chamada do evento). Estes homens estavam vestidos de bailarinas. Simbolicamente o jornal imprimiu uma lógica de que rosa é coisa de mulher e que homens quando vestem rosa é para satirizar (ou mesmo ridicularizar) o lugar da mulher. Nesse caso, é permitida a cor rosa para homens. São sutilezas, mas elas contribuem para a construção social dos lugares “permitidos” para homens e mulheres.

A mudança terá que ocorrer em muitas áreas, simultaneamente, incluindo concepções de conhecimento e prioridades de pesquisa, relações domésticas, atitudes nas pré-escolas e nas escolas, estruturas nas universidades, práticas nas salas de aula, a relação entre vida doméstica e as profissões, e a relação entre nossa cultura e outras (SCHIEBINGER, 2001, p. 351).

Esta autora faz um contraponto com as afirmações elencadas por Martins (1997) e Oliveira (2004) na reflexão sobre inclusão subordinada e as desigualdades. Seu foco específico nas questões de gênero escancara este flanco que, muitas vezes, não é tratado quando se reflete a temática de uma forma mais ampla pelos diferentes autores e autoras em suas áreas de pesquisa. Há especificidades no processo de exclusão que merecem aprofundamento, estudo e suspeitas.

A categoria gênero pode ou não estar associada a categorias econômicas e sociais, mas não se pode invisibilizar a questão deixando a reflexão no campo amplo de análise da ex-inclusão social, econômica e política. O foco em gênero é um aspecto a ser considerado em seu específico quando se fala de in-exclusão e desigualdades.

Voltando às perguntas anteriores: *pode-se dizer que as mulheres são responsáveis por sua opressão e invisibilidade? Em que medida? De que forma? Por quê? Em que classe social?* O fenômeno de miséria subjetiva no imaginário das mulheres presente nas relações sociais dá algumas dicas, mas existem outras especificidades que precisam aparecer e questionar as universalizações sociais. Seguem outras contribuições feministas.

5.4.2 A contribuição de Mirian Goldenberg

Diferente de Schiebinger (2001), temos as pesquisas da antropóloga brasileira Mirian Goldenberg (2009)⁴⁹. A primeira analisou o campo acadêmico e as mulheres e suas implicações no contexto americano. Já a segunda, analisa as mulheres de classe média e suas questões pessoais em relação aos campos econômico, afetivo, político e social em diálogo com dois contextos: brasileiro e

⁴⁹ A antropóloga Mirian Goldenberg concedeu uma entrevista à Revista Amanhã sobre sua pesquisa com mulheres de classe média no Rio de Janeiro e Alemanha. No site de Mirian www.miriangoldenberg.com.br/noticias, encontra-se a entrevista na íntegra com o título: *A brasileira se sente infeliz*. A entrevista traz muitos dados para análise. As citações fazem parte da entrevista. Acesso em 26/10/09.

européu. É outro ângulo de análise e hermenêutica para a reflexão da ex-inclusão e que tem o cuidado de especificar uma realidade que nem sempre é nomeada nas análises acadêmicas e sociais.

Goldenberg (2009) ao falar de sua pesquisa com mulheres de classe média no Rio de Janeiro e na Alemanha traz elementos que descortinam uma realidade de mulheres e que ampliam a análise do fenômeno exclusão social a partir do viés feminista. De um modo geral, este viés (ou ponto de vista, ou perspectiva) feminista é basicamente uma análise feita por mulheres e, por ser considerado como questão política (coisas de mulher), ainda é pouco utilizada na academia.

Goldenberg (2009) aborda várias questões relacionadas às mulheres pesquisadas. Num primeiro momento, traz uma afirmação na linha da vitimização. Esse fenômeno, já abordado por Martins (1997), é recorrente na vida e nas relações sociais das mulheres (independente de classe e raça), conforme assegura Goldenberg. A autora traz o aspecto da vitimização como elemento elucidativo de análise referente ao lugar da mulher. Desta pesquisa, fiquei com a impressão de que o dar-se conta, a ressignificação e o desejo pessoal precisam fazer parte do processo emancipatório das mulheres. Assim, são necessários espaços de formação ou de aprendizagens sobre feminismo em diferentes lugares. Raça, classe e gênero são temas que necessitam andar juntos. Como não andam, os paradoxos se instalam como nos explica Goldenberg.

O que eu acho que existe é um certo paradoxo. As mulheres entraram com tudo no mercado de trabalho, mas não em posições muito prestigiadas ou que lhes permitam ganhar muito bem. Elas estão em posições inferiores se compararmos com os homens. Claro, existem mulheres executivas, mulheres muito bem-sucedidas. Mas são exceções. A grande maioria das mulheres está em profissões de serviços, ou então como professoras primárias, enfermeiras, atividades em que elas não ganham bem e nem são muito prestigiadas. Acho que esta comparação (mulheres alemãs e brasileiras) é bem interessante porque opõe dois extremos. Lá, na Alemanha, temos um tipo de mulher que valoriza a independência, a liberdade, a autonomia. Que pode ou não se casar. Que pode ou não ter filhos – para elas, tanto faz. E aqui, no Brasil, encontramos um tipo de mulher que investe muito na parceria amorosa, nos filhos, na família. Um dado curioso é que a mulher brasileira nunca esteve tão bem, como agora, em termos de educação, de trabalho, de qualidade de vida, de ser ouvida e respeitada. Só que, apesar deste bom momento, nas minhas pesquisas entre mulheres da faixa dos 40 anos, eu encontro um discurso de vitimização. É o que eu chamo de miséria subjetiva.

Ao pesquisar as mulheres de classe média e suas questões cotidianas, a autora traz um conceito novo para o campo de análise da exclusão social: a miséria subjetiva. Aqui fica evidente que o aspecto econômico não é o determinante da exclusão, mas aspectos pessoais, de estima, de falta de empoderamento de si. Ao falar de seu entendimento sobre o que seria a miséria subjetiva das mulheres de classe média, Mirian esclarece:

O discurso dessas mulheres gira em torno de duas questões: o homem (ou a falta dele) e a decadência do corpo. O que é que essas mulheres me dizem? Primeiro, aparece um discurso que é muito típico da mulher brasileira: "Falta homem no mercado", "os homens da minha idade não querem mulheres da minha idade, querem uma mulher muito mais jovem", "quando um homem se separa, imediatamente ele se casa, enquanto, para a mulher, é muito mais difícil encontrar um parceiro que a respeite". Esse é o discurso centrado no homem. Já o discurso feminino centrado na decadência do corpo traz muito fortemente percepções do tipo "meu corpo já não é mais o mesmo", "eu me tornei invisível", "eu não me acho mais uma mulher atraente", "não sou considerada uma mulher desejável". Esses dois discursos aparecem com muita força. É um discurso de vitimização. Eu chamo este fenômeno de "miséria subjetiva" porque, se você olhar para as conquistas da mulher que pratica esse discurso, verá que ela tem dinheiro, tem independência, ela está se realizando, está bem fisicamente. Mas ela não internaliza as conquistas objetivas como um poder [...] Já na Alemanha, eu encontrei a mulher poderosa subjetivamente e objetivamente. Na mulher brasileira há um descompasso entre o poder objetivo que ela tem, e o sentimento subjetivo de miséria que ela traz. E isso é cultural, é um problema da nossa cultura, que diz para as nossas mulheres que se elas não tiverem um homem, se elas não estiverem jovens, se elas não forem sexy, se elas não forem magras, se elas não tiverem filho, elas não têm valor nenhum.

Goldenberg (2009) tem um público específico com o qual fez e faz suas pesquisas. Relata aspectos do cotidiano destas mulheres e que as coloca em lugares de exclusão. A vitimização toma contornos diferentes na abordagem de Goldenberg. Classe social, pobreza e exclusão podem andar juntas ou separadas como nos afirmam as muitas pesquisas. Os pontos por ela abordados trazem a emblemática questão das mulheres, da categoria classe média, para a análise da exclusão. O aspecto específico dessas mulheres é visto no seu específico. Esse é o desafio que o feminismo traz para a academia: olhar o específico (da classe, da raça e do gênero) e não somente analisar tudo pela ampla lente do geral. Nesse sentido, vale lembrar que cada específico tem suas demandas e necessidades.

Os aspectos trazidos a nu por esta autora passeiam pelos campos sociais, econômico, político e subjetivo e mostram as fragilidades das mulheres e dos campos. Para entender isso, vejamos mais uma fala de sua entrevista respondendo a pergunta: *No ambiente de uma empresa, neste país do culto do corpo, os atributos físicos são de algum modo usados para se avançar na carreira?*

Não dá pra dizer que todas as mulheres são assim. Inclusive porque existe aquela mulher que é um trator para competir e que não se distingue do homem. Esta não está seduzindo ninguém. Está competindo, e quer ser respeitada, e quer ganhar mesmo.

Mas o perfil trator não representa a média, representa?

Pelo menos no universo de mulheres que eu pesquiso não representa a média, não. Eu não pesquiso altas executivas, grandes empresárias. Eu pesquiso camadas médias – é a professora, é a psicóloga, é a cientista social, é a pessoa que trabalha em banco. Nesse universo que eu pesquiso a brasileira se coloca como uma mulher que seduz e que quer também privilégios por ser mulher. Então, não quer competir tão violentamente, foge da briga, usa outros meios pra conseguir as coisas.

Inclusive usando esse ativo que é o corpo?

Exatamente. E nem sempre é o corpo sexy. Pode ser também o corpo infantilizado, aquele corpo de menininha que não pode ser agredida, que tem que ser protegida. As mulheres [...] Eu não gosto de dar exemplo, mas na TV você vê muito esse modelo de ser mulher.

É o discurso da fragilidade, da busca da proteção [...] O discurso da fragilidade, da meiguice, que é um discurso que seduz, porque você acaba tomando mais cuidado com essa mulher, porque senão você acha que vai quebrar, não é? Então você vê aquele trator, mas você também vê essa mulher mais frágil, mais delicada, que eu não vi na Alemanha.

Nessa fala, percebe-se um ponto de ligação com a pesquisa de Schiebinger quando esta afirma que há mulheres que “não querem balançar o barco”, isto é, explicitar a dominação masculina e social sobre a mulher, ter posições políticas e ter um lugar respeitado na sociedade e contribuir politicamente a partir do ponto de vista da mulher. A fala de Goldenberg sobre miséria subjetiva das mulheres brasileiras, sobre o lugar de vítima e dos “ganhos com a vitimização” vai à direção aos conceitos de inclusão subordinada e vitimização apontados por Oliveira (2004) e Martins (1997). A autora traz o ponto de vista gênero e mulher para dentro do conceito de exclusão subordinada e que não foi trabalhado por Oliveira (2004) e por Martins (1997).

O aspecto cultural é apontado por Goldenberg (2009) como um dos fatores determinantes desta miséria subjetiva das mulheres. Nesse sentido, afirma que aqui no Brasil a igualdade entre homens e mulheres é ainda muito difícil.

O resultado, lá (Alemanha), é a existência de uma cultura mais igualitária, de mulheres que já não precisam provar nada. Aqui nós temos que provar permanentemente que podemos. Então é óbvio que o fato de ser mulher acrescenta um problema. Os homens também têm que ser competentes e tal, e também são questionados, mas a mulher tem que provar o tempo todo que pode [...] Ela não é vista como uma igual. Ela tem que provar que é uma igual. E tudo isso com outros agravantes, aqui no Brasil [...] porque aqui a gente tem que provar o tempo todo nosso valor.

Nessa pesquisa do cotidiano das mulheres, evidenciam-se as desigualdades, as desfiliações, a degradação, a massa sobrando, a inclusão subordinada (MARTINS, 1997; PAUGAM, 1999; OLIVEIRA, 2004) quando se analisa a mulher no contexto social, a partir das relações de gênero e das exclusões sociais. A forma de excluir vem mascarada para o campo social, pois estas mulheres pesquisadas são escolarizadas, são de classe média e estão empregadas. Então, subentende-se que não estamos falando de exclusão, mas de resmungos de dondocas, de mulheres mal-amadas, de mulheres autoritárias, segundo o discurso do senso comum.

Nesta entrevista, Goldenberg (2009) explicita as desigualdades de gênero e que, no dia-a-dia são tidas como “normais”. Quando se está com a consciência anestesiada, as opressões são tidas como “normais” em todos os campos. Então, pode-se dizer que o conceito “normal” é quando não se tensiona a questão, quando não se traz à tona as dominações que excluem. Quando isso vem à tona, a polêmica se instala, pois a realidade se torna visível a partir da sistematização de pesquisas do cotidiano que escancaram que o “normal” é patológico e dominador, e aponta para a conscientização e tomadas de novas posturas. Nesse quesito, Goldenberg traz mais um tensionamento.

Se olharmos para as últimas décadas, veremos que este avanço das mulheres foi maior em profissões com salários cada vez menores e com menos prestígio material. O jornalismo, por exemplo, era uma profissão completamente masculina e hoje é uma profissão muito feminina. Mas veja a desvalorização da profissão e do salário dos jornalistas. Então, as mulheres começaram a ocupar profissões que os homens não queriam: professora primária, enfermeira, psicóloga [...] Todas profissões muito associadas ao próprio trabalho da mulher dentro de casa. A entrada da mulher no mercado de trabalho foi por aí [...] As mulheres ainda estão muito pouco inseridas em profissões de alto prestígio. Você poderia citar modelos, atrizes, apresentadoras de TV, em que corpo é mesmo um capital, e profissões em que se ganha bem. Mas são poucas as profissões em que a mulher ganha mais do que o homem. Quando acontece, é em atividades voltadas para o

corpo, como modelo. Eu diria, então, que nós estamos muito longe, ainda, de ocupar posições de poder e de prestígio.

Em suas análises, Goldenberg (2009) pontua que é necessário o desejo das mulheres para sair deste lugar subordinado. Escolhas, sem dúvida, trazem tomadas de posição e desassossegos (para as mulheres e para a sociedade). E as mulheres querem isso? Estão dispostas a enfrentar o campo das exclusões sociais e assumir seu lugar e dar sua contribuição? Que mulher faz isso? Goldenberg (2009) relativiza o desejo de que todas as mulheres querem assumir seu lugar social quando afirma:

É interessante notar que, em Medicina, as mulheres entram na faculdade com média superior à dos homens; durante toda faculdade elas têm médias superiores; e quando elas vão escolher a profissão, o homem escolhe ser um neurocirurgião e a mulher escolhe pediatria, dermatologia, anestesia. Então, eu acho que as escolhas da mulher ainda são muito em função dos outros papéis que ela quer conciliar, e aí isso tem um custo muito alto para carreira dela. Então ela opta pela pediatria porque vai ter um horário mais tranquilo, é um ramo menos competitivo, que não exigirá dela comparecer a tantos congressos nem fazer três pós-graduações [...]

Aquela obsessão de conciliar a profissão com papéis de mãe, esposa, dona-de-casa [...]

É. A nossa cultura faz com que a mulher veja um problema em abrir mão de outros papéis para realizar o sonho de ser, por exemplo, a neurocirurgiã número 1 do Brasil [...]. Já os homens podem ser tudo o que quiserem. Não precisam abrir mão de nada. Afinal, eles têm apoio dentro de casa. Então, eu acho que, enquanto o valor da família, do casamento, dos filhos, for tão fundamental para todas as mulheres – e isso é imposto culturalmente –, só raras exceções, entre elas, vão chegar lá, profissionalmente. Mas será que elas querem chegar lá? Eu acho que não. E isso eu vejo entre as jovens. Sou professora de meninas de 20 a 25 anos. Elas não parecem dispostas a abrir mão de ter filhos, não vão abrir mão de se casar, de ter família. Como vão chegar lá?

A partir da teoria feminista, o chegar lá significaria ocupar um lugar social em que mulheres e homens podem contribuir a partir de suas perspectivas, de seus conhecimentos, de suas experiências em posições de igualdade. É outra forma de relação social que precisa ser construída. Chegar lá é querer sair do cativeiro.

Classe social, idade/experiência, conhecimentos, consciência política são componentes do debate no campo acadêmico e social que vislumbram outras relações sociais. Além disso, a cultura tem uma contribuição importante na

transformação de conceitos⁵⁰, de práticas e de vivências. A persistência na mudança é uma aliada para a participação social das mulheres.

A impressão é de que as mulheres alemãs conseguiram atingir um patamar próprio de igualdade no mercado de trabalho e na vida pessoal, conforme Goldenberg relata na entrevista, e que as brasileiras ainda não. A escolha consciente parece ter sido o divisor de águas para a inclusão da mulher nos diferentes lugares sociais. Mas um aspecto que a entrevista não traz, diz respeito ao processo de construção das consciências das mulheres das diferentes culturas. Quais são os ingredientes que contribuem para se fazer escolhas e sair do lugar de opressão, de exclusão, do cativeiro? Informação, redes de apoio, escolaridade, cultura, avanços sociais são alguns dos componentes do salto emancipatório das mulheres.

Nesse momento, ao olhar para minhas buscas/pesquisa no campo da teorização, permito-me integrar conceitos e noções que remexem a minha vida e, por que não dizer, a educação.

Conforme as pesquisas de Goldenberg, também sou mulher na faixa dos quarenta anos, professora, diácona, esposa, mãe e, neste momento da escrita da tese, circulo (divido-me) nestes espaços todos enquanto escrevo. A conclusão imediata que chego é de que não é nada fácil produzir conhecimento (novo) dividindo os tempos, as energias, as sabedorias... (às vezes a falta de tudo isso). Estou na situação da maioria das mulheres de minha classe social. Tenho muitos acessos, mas ter que dividir meu tempo e ter que cumprir prazos para dar conta das demandas e de todos os lugares são esforços sobrenaturais. As exigências de cada lugar não permitem uma rapidez na produção e evolução das ideias. É preciso desejo e persistência para alcançar certos objetivos (no meu caso, pelo menos). Quanto ao tempo do campo acadêmico e do trabalho, bem, estes não esperam o meu tempo. A produção tem tempo específico e determinado. O trabalho cobra a eficácia, e os prazos dos afazeres acadêmicos, e tudo tem seu prazo específico. E

⁵⁰ Em 1983, Pepeu Gomes lançou a música Masculino e Feminino e cantava: “ser um homem feminino, não fere o meu lado masculino. Se Deus é menina e menino, sou masculino e feminino”. A arte e a cultura abriram uma brecha para pensar sobre as maneiras de ser homem e mulher e isso contribuiu imensamente para a formação de novas consciências. A cultura abriu espaço para a reflexão e tensionou os conceitos estabelecidos e rígidos e possibilitou o pensar sobre ser masculino e feminino.

eu, eu vou a passos lentos nessa fragmentação de tempo que o meu tempo me impõe, insistindo na busca de um ideal.

Neste remelexo conceitual deste momento, acredito que experiência, informação, cultura, conhecimento, parcerias, desejo... são elementos constitutivos que podem contribuir para o avanço do lugar social da mulher enquanto sujeito social. *Chegar lá* é um caminho muito exigente para as mulheres que ocupam os lugares de mulher, de esposas, de mães, de estudantes, de profissionais, de militantes. Há que se considerar esses específicos para termos relações igualitárias entre homens e mulheres na sociedade e academia.

5.4.3. A contribuição de Cristina Bruschini

Os itens abordados por Goldenberg (2009) mostram um leque de questões que surgem quando falamos de mulheres e de gênero. Os meandros deste tema fazem parte das pesquisas da socióloga Cristina Bruschini. As perguntas no campo científico requerem diálogos com pesquisas, com conceitos, com a cotidianidade. Nesse sentido, estatísticas oficiais ajudam as pesquisas que, por sua vez, produzem novas ideias, trazem à tona questões escondidas e podem auxiliar as tomadas de consciência ou mesmo ressignificações nos padrões culturais e pessoais.

Em sua pesquisa *Trabalho e Gênero no Brasil nos últimos 10 anos*, Bruschini (2007) mostra um panorama da situação das mulheres no mundo do trabalho no final do século XX até os primeiros anos do século XXI. Fixa sua atenção nos dados oficiais que destacam a atuação das mulheres no mercado de trabalho, enfatizando os avanços e atrasos. As tabelas com os itens específicos mostram dados muito além dos números apresentados. O perfil das mulheres trabalhadoras no Brasil é bastante diversificado como também a sua condição social, política e econômica. Estas condições se misturam, pois é impossível não contemplar esses aspectos na análise de gênero.

Bruschini (2007)⁵¹ lembra que nas últimas décadas do século XX muitas transformações e avanços ocorreram na sociedade e isso contribuiu para o acesso das mulheres no mercado de trabalho. Ela cita alguns dados que exemplificam isso.

A queda da taxa de fecundidade, sobretudo nas cidades e nas regiões mais desenvolvidas do país, até atingir 2,1 filhos por mulher em 2005 (FIBGE, 2006, p. 50); a redução no tamanho das famílias que, em 2005, passaram a ser compostas por apenas 3,2 pessoas, em média, enquanto em 1992 tinham 3,7 (FIBGE, 2006, p. 163, gráf. 5.2); o envelhecimento da população, com maior expectativa de vida ao nascer para as mulheres (75,5 anos) em relação aos homens (67,9 anos) (FIBGE, 2006, p. 26) e, conseqüentemente, sobre presença feminina na população idosa; e, finalmente, a tendência demográfica mais significativa, que tem ocorrido desde 1980, que é o crescimento acentuado de arranjos familiares chefiados por mulheres os quais, em 2005, chegam a 30,6% do total das famílias brasileiras residentes em domicílios particulares (FIBGE, 2006, p.163) (BRUSCHINI, 2007, p. 539-540).

Esta pesquisa também aponta um novo perfil das mulheres trabalhadoras. Atualmente elas são mais velhas, casadas e mães. Esse perfil também acrescenta uma nova identidade às mulheres.

As trabalhadoras, que, até o final dos anos 70, em sua maioria, eram jovens, solteiras e sem filhos, passaram a ser mais velhas, casadas e mães. Em 2005, a mais alta taxa de atividade feminina, 74%, é encontrada entre mulheres de 30 a 39 anos, 69% das mulheres de 40 a 49 anos e 54% das de 50 a 59 anos também são ativas (BRUSCHINI, 2007, p. 541).

Além disso, conjugam trabalho e família, mas, por outro lado, conforme aponta Bruschini (2007), continuam na dupla tarefa do antigo modelito tradicional: responsabilidades da casa, cuidados com os filhos e as filhas e com demais familiares recaem, na sua maioria, para as mulheres. Isso representa uma “sobrecarga para aquelas que também realizam atividades econômicas” (BRUSCHINI, 2007, p. 542). Os dados estatísticos revelam as desigualdades existentes.

A categoria “afazeres domésticos” abriga, portanto, uma ampla gama de atividades cuja diversidade, entretanto, não é devidamente detalhada

⁵¹ O texto de Cristina Bruschini é bem detalhado, pois a autora analisa o tema a partir de dados estatísticos e tabelas e dialoga com a realidade e tensiona conceitos, práticas e tendências a partir dos eixos trabalho e gênero. O texto *Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras: mulheres em carreiras profissionais de prestígio* (1999) é um complemento de análise e instiga o tema.

nesses levantamentos oficiais. Dos investigados, 68% responderam afirmativamente à pergunta sobre o cuidado com os afazeres domésticos. No entanto, ao desagregar as informações por sexo, ficaram evidentes as desigualdades de gênero, pois, enquanto quase 90% das mulheres responderam “sim” à pergunta, pouco menos de 45% dos homens deram resposta semelhante. O diferencial de gênero se apresentou também com clareza quando se examinou o tempo de dedicação aos afazeres domésticos, segundo o número médio de horas semanais. Pois, enquanto na população total este número foi de 21,9 horas, o das mulheres foi de cerca de 27 horas e o dos homens pouco mais de 10 horas (BRUSCHINI, 2007, p. 544).

A autora lembra que muitos padrões culturais se modificaram e isso alterou a identidade feminina na atualidade. A expansão da escolaridade, o ingresso nas universidades, novas oportunidades de trabalho e crescimento dos espaços das mulheres no mercado de trabalho contribuíram para o avanço e as conquistas das mulheres. Pode-se dizer que a inclusão das mulheres avançou em termos de acesso no mercado do trabalho. O ingresso na universidade proporcionou outros espaços e conquistas nunca antes alcançados. A grande maioria das mulheres ainda escolhe as profissões tidas como “guetos femininos”, como denomina a autora. Estes seriam: educação, serviço social, saúde, humanidades e artes. Por outro lado, há avanços nas profissões tidas como masculinas: direito, medicina, arquitetura, engenharia. Esse aspecto é considerado como avanço e conquista das mulheres. Na análise do tipo de trabalho e rendimentos, a autora mostra que há desequilíbrios ao afirmar que

nas demais profissões em análise, o serviço público mostra-se igualmente importante na colocação de homens e mulheres. Em relação à jornada de trabalho, as e os profissionais em análise trabalham aproximadamente o mesmo número de horas, exceto no caso dos engenheiros: nesse caso, eles têm jornada de trabalho mais longa do que elas, mas nos demais são elas que os superam em termos de carga horária. Finalmente, em todas as carreiras, persiste o diferencial de rendimentos entre um e outro sexo, exceção feita aos juizes e procuradores, que apresentam rendimentos bastante semelhantes para ambos os sexos (BRUSCHINI, 2007, p. 553).

Ao trazer os dados e explicitar os avanços e atrasos das conquistas das mulheres no mercado de trabalho, a autora considera que alguns aspectos merecem atenção. Tendo como pano de fundo a ex-inclusão, aqui fica evidente que há desníveis.

No primeiro caso, movidas pela escolaridade – seja a de nível médio, no qual as jovens superam os jovens, seja a de nível superior, no qual as

mulheres consolidaram presença bem mais elevada do que a dos homens –, as trabalhadoras mais instruídas passaram a ocupar postos em profissões de prestígio – medicina, direito, magistratura, arquitetura e mesmo na engenharia, tradicional reduto masculino – assim como cargos executivos em empresas do setor formal. No segundo caso, entretanto, o maior contingente de trabalhadoras, mais de 30% da força de trabalho feminina, continua sendo composto por um grupo de ocupações precárias: empregadas domésticas – 75% das quais sem registro em carteira – trabalhadoras não remuneradas e aquelas que trabalham para o próprio consumo e o consumo familiar, principalmente no setor agrícola (BRUSCHINI, 2007, p. 570).

Apesar de todas as conquistas, os dados examinados mostram que a segregação ainda existe entre os gêneros no campo do trabalho. Setores de trabalho, ocupações, desemprego, cuidados com as crianças e afazeres domésticos mostram que as mulheres ainda continuam em desvantagem em relação aos homens. Estes dados estatísticos revelam que muitos desafios em torno da reestruturação das desigualdades entre os gêneros é um aspecto a ser vencido.

5.4.4. As ponderações de Miriam Grossi

Miriam Pillar Grossi também é antropóloga e há muito vem estudando e pesquisando as questões feministas e de gênero. Ressalta que os temas mulher e gênero no Brasil precisam de prioridade nos estudos e nas pesquisas. Neste texto específico, a autora reflete sobre o tema e traz desafios para o campo da educação.

Miriam Grossi (2004), quando fez a análise retrospectiva dos dez anos da Revista Estudos Feministas, diz que são escassas as produções no Brasil sobre a história do feminismo contemporâneo. Este está presente nos movimentos sociais e na academia e tem particularidades que precisam ser publicizadas. Nessa retrospectiva histórica, Grossi relembra que o movimento feminista se torna mais presente no Brasil nos anos 70, diferente de outras tradições intelectuais que já estudavam as questões das mulheres desde o período entreguerras do século XX. Os anos 70 eram época de intenso compromisso político em todos os níveis, e as camadas médias intelectuais estavam preocupadas com a mulher brasileira, mas o desenvolvimento do tema segue lentamente pelo fato de estar vigorando a ditadura militar. Nos anos 90, os estudos se intensificam e começa-se a falar de estudos feministas e de gênero. As universidades começam a dar mais espaço para os

estudos feministas. Um grande impulso para o aprofundamento do tema foi, sem dúvida, a publicação do *Segundo Sexo*, da filósofa Simone de Beauvoir, em 1949, que trouxe à tona o tema mulher e o seu caráter político, além da crítica da dominação masculina em termos materiais e simbólicos. Na sequência, o tema feminismo desencadeia pesquisas e análises em toda a Europa impulsionado pelo movimento de maio de 1968. O tema mulher entra para a roda de debates no âmbito das diferentes disciplinas. Ao revisitar a história, Grossi pontua os apoios durante a caminhada.

Durante 20 anos (1978-1998), duas centenas de novos pesquisadores foram apoiados pelo importante concurso de dotações para pesquisas sobre mulher e gênero. Nesse mesmo período, desenvolveu-se a pós-graduação no Brasil e consolidaram-se importantes grupos de trabalho sobre mulher e gênero nas principais associações científicas humanas e da área de letras. Em 1992, quando a REF é criada, há, portanto no Brasil, uma sólida tradição de pesquisas sobre mulher e gênero (GROSSI, 2004, p. 213).

O tema feminismo e gênero se consolidaram de lá para cá. Na mesma época, surgem várias revistas (*Revista Estudos Feministas*, *Cadernos Pagu*, *Revista Gênero*, *Espaço Feminino*, entre outras) que contribuíram para a consolidação das pesquisas deste tema e mobilizaram as academias. Por outro lado, Grossi também pontua as posições de quem pesquisa esta grande área de gênero. Ela afirma que há tensões na definição política de ser chamada feminista, por conta da diversidade nas compreensões do significado que os conceitos gênero, mulher e feminismo trazem. Suas palavras são elucidativas.

A partir dos dados obtidos em vasta pesquisa que realizei com Sônia Malheiros Miguel em 1995 sobre o movimento feminista no Brasil, que nem todas as pessoas e os grupos que trabalham com questões que eu considero de gênero, se reconheçam no rótulo feminista. Em nossa pesquisa, realizada num universo de 1000 instituições, constatamos que não podíamos denominar de movimento feminista grupos que ora se autodenominavam como “de mulheres”, ora se consideravam “feministas”, ora se diziam trabalhar com “questões ou políticas de gênero”. Partindo destes dados e analisando os trabalhos apresentados em diferentes eventos da área, considero que há vários tipos de pesquisas sendo realizadas atualmente no Brasil: pesquisas sobre mulheres, pesquisas sobre homens, pesquisas que analisam as relações de gênero, pesquisas preocupadas com questões teóricas, pesquisas sobre o movimento feminista e de mulher, etc. (GROSSI, 2004, p. 218).

Fica evidente uma pluralidade de ideias, identificações e, por que não dizer, de feminismos. Grossi pontua que muitas pesquisadoras se consideram feministas, mas não querem ser chamadas ou identificadas como feministas. As razões são várias como explica a autora

[...] em parte porque o termo feminismo remete para muitas delas a um caráter militante no qual muitas não se reconhecem (e neste caso, particularmente jovens pesquisadoras que não se sentem discriminadas ou vítimas da opressão masculina), e em parte porque algumas delas trabalham com homens e masculinidades e se sentem malvistas dentro do campo. Outras não se reconhecem como feministas e sim como cientistas sociais porque acham que o conceito gênero é um conceito como outros da teoria social contemporânea (como classe, geração ou raça) (GROSSI, 2004, p. 218).

Esse ponto de vista apontado por Grossi é uma perspectiva para tentar entender o mal-estar entre mulheres quando a questão é identificar-se com uma corrente teórica. Essa explicação é recorrente⁵² entre mulheres nos diferentes âmbitos acadêmicos, mas será que há tantas divergências acadêmicas e teóricas? As definições e identificações com correntes e teorias são inevitáveis. Há, no entanto, uma pluralidade e combinações possíveis no campo dos estudos feministas (a teoria feminista reflete a partir da dominação masculina) e de gênero (reflete a partir das relações entre mulheres e homens, mulher com mulher, homem com homem) que precisam ser pauta nas pesquisas.

Pessoalmente, defendo a ideia de que as definições (ser ou não feminista) são uma opção política pessoal e não metodológica. Pesquisar o tema é tarefa do conhecimento científico. Refletir as relações de gênero nas academias e na ciência é tarefa da educação (em todos os níveis), e isso não pode ser tratado somente pelas feministas. O diálogo do conhecimento com o cotidiano das mulheres, dos homens, das mulheres com as mulheres, dos homens com os homens é opção política do campo acadêmico. Dessa forma, o espaço acadêmico possibilita ampliar

⁵² Vivenciei esse aspecto quando, nos seminários de tese durante o período de aulas em grupo, ao falar sobre a abordagem de gênero em minha pesquisa, as colegas diziam que gênero e feminismo eram questões desnecessárias para analisar. Elas não se sentiam oprimidas ou sem espaço e diziam ter uma boa relação com os homens. Feminismo é coisa de mulher de esquerda (e a maioria não se considerava), de movimentos sociais, e isso não era pauta para análise ou pesquisa de seus temas. Por outro lado, suas linguagens denunciavam a “naturalização” do masculino sobre o feminino. Acreditavam que há lugares e jeitos diferentes para homens e mulheres. Pensar a opressão, a discriminação e o lugar social das mulheres em diálogo com seus temas não era preocupação de algumas daquelas mulheres doutorandas.

a reflexão, e as pessoas, ao se depararem com esses aspectos, podem optar em ser feminista.

Os estudos feministas e de gênero provocam reflexões e tensões inevitáveis nos diferentes campos por trazer a diferença e outras hermenêuticas para a análise, para o debate conceitual e prático. A opção de ser feminista é pessoal, mas a perspectiva feminista na educação, além de contribuir para alavancar reflexões outras e suspeitar das universalizações que domesticam, é uma abordagem metodológica que o campo educativo pode promover.

5.5. ALGUMAS AMARRAÇÕES FINAIS

A palavra *amarração* pressupõe juntar fios – ou para finalizar uma peça de artesanato, ou para seguir tecendo a peça – e, neste caso, quer sugerir juntar os fios descritos nesta primeira parte teórica para continuar a reflexão e possibilitar amarrações finais no último capítulo.

A ideia de um *fio* que perpassa uma manta de artesanato é uma figura/ imagem que ilustra o complexo movimento acerca da reflexão sobre extensão, gênero e exclusão no campo educativo.

Fazer a manta, então, significa tecer apontamentos quanto à exclusão e seu entorno. As questões abordadas pelos autores e pelas autoras acerca dos processos de exclusão fazem com que prestemos atenção em conceitos como inclusão subordinada, degradação, colonização, desigualdade, desfiliação, desqualificação social, pobreza, vínculos sociais, miséria subjetiva, relações de gênero, patriarcado, dominação, exploração, opressão, libertação, igualdade, cativo que circulam nas diferentes relações sociais de uma forma oculta e explícita.

Conforme eles e elas, os diferentes tipos de exclusão acontecem no dia-a-dia dos sujeitos de uma forma patológica, fragmentada, sutil e escrachada. Dessa forma, a exclusão passa a fazer parte do modo de ser das pessoas sem que estas se deem conta de que estão fora dos acessos. E, fazendo parte do modo de ser, a exclusão se automatiza, e as relações pessoais, econômicas, sociais, políticas e religiosas excludentes e injustas passam a ser normais. Assim, os jogos de interesse

e as vitimizações instalam-se nas relações sociais e fazem parte da “política da boa vizinhança” quando a consciência é regida pela opressão/dominação.

Os nomes da exclusão abordados nos textos são efeitos causados pela agudização das desigualdades sociais, políticas, econômicas a partir do modelo neoliberal implantado na sociedade civil, como asseguram autores e autoras.

Opressão é um conceito que se manifesta em práticas diversas e em diversos lugares. A prática opressiva mostra a degradação e as desigualdades existentes em nosso país e no mundo, e o *ser menos* das pessoas fica escrachado através da não-cidadania. Percebem-se os mecanismos perversos de exclusão desde as relações interpessoais/vínculos sociais, nas questões de agenda política, nas relações de gênero, no mundo do trabalho e domiciliar, no mundo acadêmico até as relações cotidianas permeadas pela dominação. Dessa forma, surgem aqueles e aquelas que ficam à margem de todos os processos econômicos, sociais e políticos. Desde o letrado até o analfabeto.

Ao refletir sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no espaço acadêmico, a relação com exclusão e dominação se sobressaiu, pois promoveu um diálogo tensionador construtivo que se entrelaçou aos conceitos desta pesquisa.

Além disso, para que seja possível a composição de argumentos plausíveis nessa ampla manta de tear, foi necessário tecer intercâmbio com os conceitos relações de gênero/patriarcado e hermenêutica feminista, que operam a partir da ideia da dominação masculina que exclui. Esses conceitos são capazes de gerar suspeitas e promovem uma tensão positiva, inerente à hermenêutica feminista, que, conforme Gebara (2000), significa crítica ao universalismo das ciências humanas, superar o dualismo, descobrir um dado positivo no relativismo cultural, o cotidiano na historiografia das mulheres.

Como as contradições ainda existem, o feminismo procura mostrá-las para que possamos nos dar conta e rever nossas posições. Scott ressalta esse aspecto e desafia a superação das contradições ao afirmar que

o feminismo não é produto das operações benignas ou progressistas do individualismo liberal, mas um sintoma de suas contradições. Reformas, como a do direito ao voto para as mulheres, pode ser transferido para

outros domínios as contradições. Estas, porém, não desapareceram, e é por isso que o feminismo ainda existe (SCOTT, 2002, p. 48).

Seguindo, pode-se dizer que há contradições entre os gêneros e que estas passeiam pelo campo das ciências com muita naturalidade. Ao olhar a teoria sobre exclusão e o espaço e a contribuição da mulher na ciência, tem-se a impressão de que a extensão é considerada como um lugar de cuidado social, de cotidiano. Por ser cotidiana, essa experiência tem um tom de tarefa secundária.

Ivone Gebara (2007) enfatiza que a supremacia da dominação perpassa nossa educação e nos ensina a supervalorizar o referencial masculino em detrimento do feminino. Por isso, os trabalhos, as contribuições e os acessos das mulheres na ciência ficam relegados a um segundo plano (BRUSCHINI, 2007; AQUINO, 2006). O masculino é o que pensa, o que teoriza, o que tem capacidades múltiplas, que pode contribuir com algo relevante, que está no espaço público, assim como nos ensinam as construções sociais.

Como a maternagem se exerce num contexto privado, logo, conforme nos ensina o senso comum, não são necessários aprimoramentos, conceitos, teorias, metodologias, espaços e aprendizagens para realizar uma tarefa de cuidado. Basta boa vontade para se exercer o serviço, basta fazer. Então, para ser “cuidadora social” (GODINHO, 2005) não é necessário pensar, basta agir. Ser para os outros – madrepósua – é a construção social imposta. E qual é o lugar de quem cuida? O privado. A casa é o lugar da cuidadora. Assim, constrói-se o imaginário social de que existe hierarquia entre o público e o privado, entre o fazer e o pensar. Dessa forma, separa-se o fazer do pensar.

A reflexão desta pesquisa se vincula com Gebara e Deifelt, na medida em que as suas reflexões sobre Teologia Feminista desconstruem saberes dominantes em direção a uma cultura inclusiva, e isso é um elemento para pensar os conceitos e as práticas extensionistas e a contribuição das mulheres no campo acadêmico.

Ivone Gebara alerta de que não é mais possível pensar e acreditar no confinamento das mulheres e na crença de sua inferioridade. Ao falar sobre a hegemonia dos símbolos masculinos na história, ela questiona:

É espantoso como são poucas as imagens públicas femininas que servem de exemplo a outros cidadãos e cidadãs. Sem dúvida podemos até

encontrar algumas, mas são em número quase insignificante se comparadas às masculinas. Essa simbologia presente nos espaços públicos já indica que o masculino tem mais reconhecimento político e religioso que o feminino. Tudo isso confirma as conseqüências do confinamento doméstico feminino, confinamento que de certa forma quase nos fechou as portas das artes, da literatura, da política e de outras atividades. É claro que a reprodução da espécie, a administração da casa, o cuidado e a proteção da família tornaram-se nosso reino. E fora de casa as mulheres continuaram serviçais de outras casas e do sexo fora do matrimônio (GEBARA, 2007, p. 20-21).

A reflexão sobre a indissociabilidade é um fio da trama que perpassa a manta. Embora haja discursos e documentos sobre a importância da prática da extensão nas universidades, ainda existe a hierarquia velada, oculta e uma desconfiança se a extensão é ou não tarefa da universidade.

Nesse processo investigativo, as relações de gênero e patriarcado são categorias de análise que estabelecem um diálogo com a prática da extensão contida nos conceitos. A abordagem feminista, caracterizada pela hermenêutica feminista, considerada transgressora de fronteiras, segue a opção metodológica da suspeita como uma tentativa de uma linguagem e inter-relações como exercício que rompa com as dominações instaladas, sejam elas ocultas ou explícitas, através da metodologia da desconstrução, reconstrução, construção.

Então, o itinerário da pesquisa aborda o conceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as experiências de extensão da EST e a hermenêutica feminista não como imperativo único, mas como busca de um ensaio de relações igualitárias no campo acadêmico.

A seguir, vem o último capítulo que, após as considerações conceituais dos capítulos anteriores, apresenta as experiências referentes às duas práticas de extensão exercidas pela EST.

6 AS EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO DA EST

Pense numa tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, de seda, de algodão e de lã, com cores variadas. (Edgar Morin)⁵³

Até agora, vários fios se entrecruzaram nesta manta, nesta tapeçaria na intenção de tecer, isto é, de escrever a tese. O propósito da tese – a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as relações de gênero – necessitou de muitos fios no intuito de buscar conceitos, histórias e imagens que possibilitassem tecer a reflexão em diálogo com outras áreas do saber.

Descobrir o novo, o original neste exercício de pesquisa requer um “olhar novo”. Nesse sentido, as palavras de Marcel Proust ajudam a compreender os caminhos do fazer científico – fazer a tese e trazer algo novo –: “uma verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar novas terras, mas ter um olhar novo”⁵⁴. Ter outro olhar é um desafio e uma necessidade.

6.1 A EXTENSÃO DA EST

Neste capítulo, a proposta é apresentar uma parte da história da instituição, a partir da extensão como específico. Abordamos a política de extensão da EST, iniciando por um breve panorama da origem da instituição, depois a contextualização destas políticas a partir da proposta de gestão institucional, usando como fonte documentos oficiais. A intenção é trazer informações que possibilitem uma maior compreensão sobre o tema e os desdobramentos para a pesquisa.

⁵³ Esse é um pensamento de Morin acerca do seu entendimento de complexidade. No texto *Complexidade, do casulo à borboleta*, Maria da Conceição de Almeida trabalha com esse conceito para tecer seus argumentos. *Ensaio de Complexidade*, p. 34.

⁵⁴ Citação do livro *A cabeça bem-feita*. Nesse livro, Morin segue suas reflexões sobre a complexidade com o olhar mais focado na educação. p. 107.

6.1.1. Revisitando a história

Em 26 de março de 1946 foi criada a Escola de Teologia, também chamada de Faculdade de Teologia, da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), situada no Morro do Espelho, em São Leopoldo/RS. O luteranismo, desde suas origens, teve a preocupação com a “boa formação teológica dos seus pastores” (FISCHER, 1986, p. 18⁵⁵). Isso está relacionado com a cultura da Reforma evangélica existente nos países europeus que tinham uma tradição ligada à formação universitária. Até esse momento, era a Igreja da Alemanha que enviava pastores⁵⁶ para as comunidades luteranas no Brasil. A formação teológica própria em terras brasileiras era imprescindível que formasse seus próprios pastores.

Conforme Joachim Fischer,

o impulso decisivo para o início da formação teológica veio dos acontecimentos políticos do final da década de 30. A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) impossibilitou a ida de estudantes brasileiros à Alemanha e a vinda de pastores da Alemanha. Em meio a essa situação de emergência nasceu, no Sínodo Rio-grandense, nossa formação teológica para pastores (FISCHER, 1986, p. 20).

Antes da criação oficial da Escola de Teologia, o Pastor Dohms criou, em 1º de julho de 1921, em sua casa, um curso de formação humanística em nível médio, “preparatório para a formação teológica. Desse curso nasceu o Instituto Pré-Teológico - IPT” (FISCHER, 1986, p. 20). De 1921 até 1946, a formação aconteceu primeiramente como curso de lideranças e, depois, no IPT. Inicialmente, todos os estudantes da Escola de Teologia eram oriundos do IPT. Como as comunidades tinham muitas demandas, o número de formandos era insuficiente para dar conta das necessidades. Então, a partir de 1963, outros estudantes podiam ingressar no

⁵⁵ No livro *Formação Teológica em Terra Brasileira (1986)*, lançado por ocasião dos quarenta anos da EST, encontram-se vários artigos falando da história da instituição a partir de diferentes perspectivas. Os detalhes e as informações adicionais sobre a ampla história da EST estão registrados neste livro. Outras informações históricas encontram-se no livro *Estações da Formação Teológica: 60 anos de história da EST (2008)*. Além desses, há na biblioteca outros documentos que contêm informações históricas sobre a EST e formação teológica.

⁵⁶ A referência aqui é “*formação de pastores*”, pois nesse momento histórico as mulheres ainda não estavam presentes na formação, nem os ministérios diaconal e catequético faziam parte do Bacharelado em Teologia. Hoje, é o Bacharelado em Teologia o curso que habilita para os ministérios ordenados da IECLB, a saber: diaconal, catequético e pastoral (para homens e mulheres).

curso de Teologia. “Podiam matricular-se, além dos egressos do IPT, quaisquer estudantes que concluíram o segundo grau” (FISCHER, 1986, p. 25), destaca Fischer.

Os primeiros docentes exerciam seu magistério em tempo parcial. Somente no final da década de 1950 é que a docência pôde ser exercida em tempo integral nas cinco disciplinas teológicas clássicas, a saber: Teologia Sistemática/Filosofia; Antigo Testamento; História Eclesiástica e Teologia Prática.

Com o passar dos anos, a Faculdade de Teologia passou por um processo de abraqueiramento. Aumentou o número de docentes brasileiros no curso, e outras disciplinas foram incluídas no currículo: Novo Testamento, Antigo Testamento (depois Teologia Aplicada). Teologia Prática e História Eclesiástica foram desdobradas em outras disciplinas. No início da década de 1970, houve a primeira reforma no currículo do curso.

Interessante observar nos registros históricos é o fato das mulheres docentes ficarem invisíveis. Seus nomes, sua origem e sua formação acadêmica não foram citados. Todos os homens docentes têm seus nomes, sua origem, sua titulação acadêmica e as disciplinas que lecionaram registrados nessa primeira parte histórica da Faculdade de Teologia.

Encontrei apenas um parágrafo, bem geral, citando a presença das mulheres na formação/docência teológica. A sensação que o registro histórico me proporcionou foi de uma hierarquização entre disciplinas, entre o fazer teológico realizado entre homens e mulheres e entre as áreas teológicas. O não nomear e a generalização trazem a invisibilidade das mulheres. Uma exclusão velada. Quem foram essas mulheres? Que formação tinham? De onde vieram e como chegaram ao curso de teologia? Que contribuições deixaram? Que relações faziam das suas disciplinas e a formação teológica? Havia consciência do seu lugar e da sua contribuição? Como se percebiam nesse lugar onde a maioria era homem na docência e na sala de aula?

Impossível responder a estas perguntas se as próprias mulheres não escreveram nem contaram suas experiências nessa primeira parte da história. Nessa primeira parte, a história foi contada pelos homens, e eles contaram a partir de suas perspectivas e da estrutura social de sua época. Portanto, é impossível

aparecer a visão das mulheres num parágrafo bem geral. Fico com a impressão de corpos domesticados: as mulheres estiveram presentes, mas ficaram invisíveis por conta de inúmeros fatores. Fica evidente que o modo de ser da instituição era masculino.

A partir da teoria feminista, que suspeita da universalização da dominação masculina, pode-se dizer que a prática docente e institucional da Faculdade de Teologia da época era patriarcal. Seguia-se o modelo patriarcal vigente com a maior “naturalidade”. Fazer teologia era tarefa de homens. Mulheres: só nas disciplinas auxiliares. Foi assim durante muito tempo.

Falar da experiência e do seu ponto de vista enquanto mulheres docentes na formação teológica foi um espaço restrito. A invisibilidade faz parte da história das mulheres na formação teológica. Eis a citação geral em meio aos muitos detalhes contados acerca da formação teológica da EST:

Mulheres lecionavam, até 1985, somente em regime de tempo parcial em matérias chamadas auxiliares, como Música, Psicologia, Filosofia e Sociologia, e em cursos de línguas, sobretudo Português (FISCHER, 1986, p. 30).

No segundo livro histórico⁵⁷, Martin Dreher (2008) traz outro comentário sobre estudantes mulheres no Curso de Teologia.

Desde a década de 1960, mulheres começaram a ser contadas no número de estudantes. Nos primeiros anos da instituição, poucas foram as mulheres a estudar na Faculdade de Teologia. Na realidade, sua participação não estava ligada à formação teológica. Eram estudantes egressas do Instituto Pré-Teológico que realizavam ano complementar de estudos para poderem ter o certificado que lhes possibilitasse acesso ao ensino superior nos cursos superiores de Porto Alegre. A primeira estudante a cursar teologia, regularmente, ingressou na Faculdade de Teologia em março de 1966. Trata-se de Elisabeth Dietsch (DREHER, 2008, p. 64-65).

Os registros históricos mostram que as reflexões do movimento feminista, que teve grande abertura na sociedade na década de 1960 e 1970, não tiveram espaço no campo da teologia daquela época. A reflexão feminista ganha espaço no curso

⁵⁷ O segundo livro histórico da EST chama-se *Estações da formação teológica: 60 anos de história da EST*, 2008. Nesse livro, algumas mulheres docentes escrevem e contam suas experiências acerca da docência em teologia.

de Teologia no início da década de 1990, com a criação da cadeira de Teologia Feminista no currículo.

Continuando o fio histórico, cabe salientar que, de 1946 até 1999, o Curso de Teologia esteve na categoria de curso livre. Isso significa dizer que o curso e a instituição tinham um modo próprio de ser e não estavam vinculados, diretamente, aos órgãos públicos. Por outro lado, seu funcionamento interno e a proposta de curso seguiam as exigências de um curso superior. Somente em 1999, o bacharelado em teologia adquire cidadania acadêmica através da autorização do MEC. Assim, receber a autorização foi a confirmação do empenho acadêmico já desenvolvido. O mestrado e o doutorado receberam credenciamento da CAPES em 1992 e 1997, respectivamente. As demandas sociais e educativas provocaram a entrada da EST no mundo acadêmico regido pelo MEC, CAPES e CNPq. Isso significou que algumas adequações e ajustes tiveram que ocorrer no modo de ser institucional.

Paralelamente à docência, percebiam-se o crescimento das comunidades luteranas, as demandas internas de aumento de corpo docente com pós-graduação e a criação de uma Pós-Graduação em Teologia. Isso tudo contribuiu para a vinculação acadêmica aos órgãos estatais. Ato contínuo, houve os encaminhamentos do curso de pós-graduação aos órgãos públicos e isso fez com que fosse criado, em março de 1983, o Mestrado em Teologia. Fischer lembra que,

para enfrentar o problema da falta de professores, foi criado, na própria Faculdade de Teologia o curso de mestrado, realizado pela primeira vez de março de 1983 a janeiro de 1985. Os primeiros quatro mestres em teologia entraram no magistério teológico em março de 1985, como professores da Escola Superior de Teologia, na qual lecionavam, então, mais de 20 professores de tempo integral (FISCHER, 1986, p. 30).

Os anos 1980 trouxeram muitas mudanças para a Faculdade de Teologia. Foram muitos os fatores que contribuíram para a expansão e mudanças na Faculdade de Teologia. Walter Altmann (1986) destaca os motivos geradores da mudança de *Faculdade de Teologia para Escola Superior de Teologia*, depois chamada apenas de EST. Informa que, em 19 de outubro de 1984, no XIV Concílio Geral da IECLB, em Marechal Cândido Rondon/PR, foi criada a Escola Superior de

Teologia. Dentre os motivos da nova nomenclatura e dos rumos da instituição, Altmann cita os seguintes:

O trabalho entre jovens nas comunidades e em nível de igreja; o aumento paulatino do número de pastores nacionais em substituição ou adicionalmente aos pastores do estrangeiro, particularmente da Alemanha, servia como imagem motivadora para jovens; a abertura da instituição e da igreja ao ministério pastoral feminino; a busca dos jovens por espaço de formação de significado humano e de liberdade em meio a um sistema tecnocrático e de cerceamento das liberdades no país; possibilidades de estudo gratuito, etc. (ALTMANN, 1986, p. 172)

Altmann (1986) também salienta que as dificuldades financeiras da IECLB na década de 1980 culminaram, em 1983, com a criação de uma comissão de avaliação das instituições de formação da IECLB (Escola Evangélica Ivoti, Instituto Superior de Catequese e Estudos Teológicos – ISCET –, Faculdade de Teologia) com a intenção de reordenar os rumos da formação. Da avaliação feita, o projeto EST toma como prioridade dois eixos para sua reorganização institucional:

1. Criar uma única entidade (a EST) para todas as iniciativas, obtendo assim uma evidente racionalização e economia de recursos, através da manutenção de um único Corpo Docente, uma única Administração, uma única Secretaria Acadêmica, uma única biblioteca, etc.
2. Estabelecer uma dialética de centralização e descentralização, pela qual o centro orgânico permaneceria em São Leopoldo, mas as atividades dos cursos seriam em grande medida descentralizadas, provocando uma exposição constante e um intercâmbio com outras realidades sociais e eclesiais no país (ALTMANN, 1986, p. 177).

No intuito de reorganizar, foram projetados seis institutos a partir dos eixos citados: 1. Faculdade de Teologia; 2. Instituto de Pós-Graduação; 3. Instituto de Educação Cristã (IEC); 4. Instituto de Capacitação Teológica Especial (ICTE); 5. Instituto de Pastoral; 6. Departamento de Música.

Os institutos tinham a tarefa de oferecer formação continuada para comunidades da IECLB e demais interessados e abrir espaços de aprendizagem e reflexões para as e os estudantes da EST através de atividades extras oferecidas na e pela EST. Pode-se dizer que os Institutos 3, 4, 5 eram as possibilidades de extensão oferecidas pela EST. Os demais Institutos ficavam na categoria ensino (1 e 6) e pesquisa (2).

A influência da Teologia da Libertação, tanto acadêmica como prática, também encontrou espaço no currículo do Curso de Teologia. O desafio da proposta metodológica da Teologia da Libertação, que preconizava que o fazer teológico dialogava com a realidade a partir de uma práxis de libertação, se materializou na proposta de Núcleos Avançados para estudantes em fase avançada de estudos.

Pode-se afirmar que a proposta do ICTE, uma iniciativa da EST junto às comunidades fora do *campus*, que acontecia através de cursos (20h ou 40h) em finais de semana a partir de temas escolhidos pelas comunidades, e dos Núcleos Avançados foram as ações extensionistas da EST de maior relevância nesse período. Ao ler os relatórios e documentos, entendo que o conceito de indissociabilidade (embora nessa época nem se falasse disso) entre ensino, pesquisa e extensão estava, em parte, presente nas ações da EST a partir destas propostas.

Os Núcleos Avançados tinham como proposta metodológica o entrelaçamento da teoria com a prática. Foi uma experiência teórico-prática para estudantes de teologia. Saíam do espaço formal de educação e se inseriam no cotidiano de uma Comunidade Luterana. A comunidade acolhia, durante um semestre, um grupo de, no mínimo, doze estudantes para uma pesquisa de campo. O grupo recebia o suporte do pastor local, a infraestrutura era cedida pela Comunidade Luterana e tinha acompanhamento de docentes da EST (em duas etapas) e de assessores convidados durante o processo. A ou o docente fazia a mediação entre conceitos teóricos e o cotidiano. No final, escreviam um relatório da experiência.

Esta sistematização era entregue para a comunidade local. Ao longo do processo, o grupo refletia sobre sua atuação, sobre a teoria e o cotidiano vivido⁵⁸. Era o **fazer-pensar** acontecendo no cotidiano de estudantes. A educação formal e informal acontecia simultaneamente. Do fazer, um novo pensar. Do pensar, um novo fazer. Foi um ensaio teórico-prático de outro jeito de ser universidade (nesse caso, faculdade) inserida na realidade e contribuindo com novos e ressignificados saberes.

Em termos conceituais, percebe-se, a partir da história escrita, que a EST tem um excelente arcabouço que lhe confere sustentação teológica e conceitual.

⁵⁸ Os detalhes destas experiências estão registrados em relatórios por período. A primeira experiência foi em 1989, no Espírito Santo. Os relatórios encontram-se na biblioteca da EST.

No final dos anos 1980 as e os pró-reitores das universidades comunitárias criam o ForExt, pois entendiam que não era mais possível separar ensino, pesquisa e extensão. Em 1986, a primeira compilação histórica da EST (Formação Teológica em Terra Brasileira) expressa em palavras seu discurso de comprometimento teórico-prático e, que, em muito, se assemelha aos discursos do ForExt, embora nessa época dele não participasse.

Jaci Maraschin, então Secretário Geral da ASTE (Associação de Seminários Teológicos Evangélicos do Brasil), escreveu nesse primeiro livro histórico a respeito do papel libertador da EST. Na compreensão extencionista, as palavras de Maraschin podem ser traduzidas como os desafios da prática de extensão no contexto teológico-social. Em suas palavras,

o serviço da Igreja é serviço libertador [...] que papel poderíamos atribuir à religião se não o de criar espaços para a esperança, para a utopia, e para a fruição já agora da alegria vindoura? De que maneira tais alegrias poderiam ser alcançadas na nossa peregrinação terrena se não tivéssemos a oportunidade de interferir no contexto social, político e econômico de nosso país? A Faculdade de Teologia tem essa importante tarefa a cumprir. É nela que as pessoas se dão conta da “materialidade” da vida humana, vivida nos corpos que se relacionam entre si, percebendo a igreja como a comunhão dos corpos, inserida igualmente na “materialidade” da sociedade (MARASCHIN, 1986, p. 194).

Guardadas as proporções da época e do foco de uma instituição religiosa, mesmo assim a palavra de Maraschin aponta alguns indícios de que é pela ação junto ao contexto social que se cumpre o papel libertador. Nessa citação, fica evidente o desejo teológico-prático do Secretário da ASTE para o fazer teológico-prático da EST, além disso, expressou seu ponto de vista a respeito da importância da inserção da igreja no contexto social.

Percebe-se que os referenciais da Teologia da Libertação fizeram eco e provocaram ou evocaram nas reflexões e propostas de muitos seguimentos ecumênicos uma atitude de diálogo e envolvimento prático diante das dores das pessoas que vivem neste mundo. Isso tudo num processo dialético de ação.

Podemos dizer que há afinidade entre os discursos do ForExt hoje com o discurso que a EST disse de si acerca de sua tarefa no mundo em tempos idos.

6.1.2 Alguns destaques da cronologia da EST

Destaco apenas alguns momentos da extensa história da EST. Os dados têm a finalidade de localizar cronologicamente alguns fatos⁵⁹ marcantes na relação com o tema da pesquisa, a extensão e as relações de gênero.

1946, 26.03 – Abertura da Escola de Teologia, em São Leopoldo/RS.

1947-1957 – Revista “Estudos Teológicos, Studien und Berichte {Estudos e Ensaios}”, editada pela Comissão Teológica do Sínodo Rio-grandense.

1958, 11-12.03 – Reunião do Conselho Diretor da Federação Sinodal, IECLB: aprovação dos estatutos da Faculdade de Teologia; **alteração do nome “Escola de Teologia” para “Faculdade de Teologia”**.

1961ss – Nova sequência da revista “Estudos Teológicos”, órgão da Faculdade de Teologia.

1970, primeiro semestre – Formatura da primeira teóloga (Elisabeth Dietsch).

1985 – Integração da **Faculdade de Teologia na Escola Superior de Teologia (EST)**.

1985, janeiro – Primeiro curso de mestrado na Faculdade de Teologia.

1985-1990 – Comitê Pró-Teóloga: grupo composto por homens e mulheres (estudantes da EST e demais simpatizantes da causa) organizou semanas acadêmicas e seminários voltados às questões de gênero. Esse processo culminou com a criação da cadeira de Teologia Feminista no ano seguinte.

1987 – Criação da Escola de Ensino Supletivo Instituto de Música (cursos de Instrumento Musical e Música Sacra. Antes chamado de Departamento de Música).

1989 – Primeira experiência de Núcleo Avançado

1991 – Criação da cadeira de Teologia Feminista no curso de Teologia. Wanda Deifelt foi a primeira professora a ocupar a cadeira de Teologia Feminista em tempo integral.

1992, dezembro – Credenciamento da CAPES ao Programa de Mestrado em Teologia.

1995 – Encerramento dos Núcleos Avançados

⁵⁹ Baseei-me para fazer esses destaques primeiramente na compilação feita pelo Dr. Joachim Fischer no livro *Formação Teológica em Terra Brasileira, 1986*. Os demais dados foram retirados do PPI da EST, 2006 e do livro *Estações da Formação Teológica, 2008*.

1997, março – Credenciamento da CAPES ao Programa de Doutorado em Teologia.

1999 – Bacharelado em Teologia é autorizado pelo MEC (foi o primeiro curso de Teologia autorizado pelo MEC).

1999 – Formação Diaconal e Catequética passam a fazer parte do Bacharelado em Teologia.

2000, março – Escola Sinodal de Educação Profissional (integração dos cursos da Escola de Ensino Supletivo em Música e dos cursos profissionalizantes da área da Saúde da Casa Matriz de Diaconisas) – iniciam cursos técnicos na área de Música e de Saúde.

2002, 11.04 – Reconhecimento do MEC ao curso de Teologia.

2002 – Criação do Instituto Superior de Música de São Leopoldo – Bacharelado em Musicoterapia.

2004-2005 – Início do processo de construção do primeiro PDI.

2005 – Início da proposta dos Projetos de Ação Comunitária

2006-2010 – Entra em vigor o PDI no modo de ser institucional.

2007 – Mudança no Regimento Geral da EST. Alteração interna de nomenclatura com vistas à reorganização das diferentes iniciativas da EST. **Escola Superior de Teologia passa a chamar-se “Faculdades EST”**. Integração acadêmica e administrativa dos diferentes cursos.

2010 – reavaliação do PDI e novo processo de escrita do próximo PDI (2011-2015).

6.1.3 A Extensão na EST

Com a aprovação da CAPES e MEC ao programa de mestrado e doutorado e dos bacharelados, respectivamente, a EST precisou adequar-se às normas vigentes do país acerca da educação. Passou de curso livre para curso reconhecido pela legislação brasileira. Esse movimento implicou adequação dos cursos, dos documentos e da prestação de contas. Nessa adequação, a construção de um PDI e um PPI foram os primeiros passos. O ano de 2005 foi um ano que marcou a EST no sentido de ser uma instituição regulamentada pelos órgãos públicos e que precisava

de um documento que dissesse quem é, para onde deseja ir e como fazer para alcançar suas metas. Isso significou rever a história, adequar currículo e escrever um documento (PDI) no qual o seu modo de ensinar, de pesquisar, de fazer extensão, as metas, a sustentabilidade financeira precisavam ser descritos. Essas eram as exigências para as instituições regulamentadas pelos órgãos públicos.

Junto com isso, vieram convites das comunidades acadêmicas e governamentais para cursos, para eventos, para seminários, para fóruns, etc. Participar de eventos faz parte de uma instituição inserida no contexto acadêmico e regida por leis educativas. Nesse tempo, a EST começou a participar dos eventos do ForExt. Essa participação colaborou para repensar ações da Extensão e possibilitou criar um espaço de ações extensionistas: os Projetos de Ação Comunitária.

Até então, no senso comum institucional, a extensão era apenas a realização de cursos e eventos para a comunidade externa. Para ministrar cursos, alguns docentes se envolviam. Envolver-se nos projetos e tornar visível a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foram tarefas de algumas mulheres docentes.

Os projetos preconizavam a inserção de estudantes na realidade local e o acompanhamento docente para o processo de ensino e aprendizagem. As atividades comunitárias eram com crianças, mulheres e adolescentes em diferentes vilas de São Leopoldo. Foi um primeiro ensaio dessa nova modalidade de entender a proposta de indissociabilidade e do processo de **fazer-pensar**⁶⁰ de docentes e estudantes no contexto em que a EST estava inserida.

Inicialmente, apenas duas professoras eram as responsáveis por acompanhar o processo de planejamento e execução das ações extensionistas (oito grupos). Ambas eram da área de Teologia Prática. Mais tarde, com o aumento das demandas dos projetos, mais docentes vieram fazer parte da extensão. Vieram mulheres da área da Bíblia e da Educação Cristã, mas que logo saíram. De 2005 até o presente momento, somente as mulheres se envolveram nos Projetos de Ação Comunitária⁶¹.

⁶⁰ Os registros destes projetos encontram-se nos Arquivos da Pró-reitoria de Extensão. Em 2009, uma turma do bacharelado em Teologia – Correntes Pedagógicas – elaborou um DVD sobre a experiência dos Projetos de Ação Comunitária. Foi uma forma de sistematizar/registrar a experiência e contar a história (fazer-pensar). A apresentação pública desse material aconteceu no Seminário de Identidade Luterana, em abril de 2010, na EST. O mesmo encontra-se na Pró-reitoria de Extensão.

⁶¹ Em 2005, era tempo da compilação do PDI. Falava-se do conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico) trouxe a reflexão para as reuniões de docentes no intuito de ampliar os debates e possibilitar o entendimento do conceito na EST. Nas reuniões de departamentos, as e os docentes eram convidados a coordenar projetos de

Essa modalidade de projetos se ancorava na proposta do ForExt, no sentido de promover práticas acadêmicas que se inserissem na realidade, dialogassem com ela, e que outros saberes pudessem surgir desse contato. Pode-se dizer que as ações dos projetos ainda são incipientes e, por diversas razões, a implementação do que preconiza a proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda é frágil no contexto institucional da EST.

Olhando para a história progressa e atual, parece que as hierarquias entre os saberes e as áreas da teologia ainda permanecem, embora veladamente. Isso se manifesta numa não-adesão efetiva e coletiva à proposta da indissociabilidade. As razões plausíveis ditas no cotidiano: dificuldade financeira para manter as horas de extensão; dificuldade em entender as implicações da indissociabilidade no **fazer-pensar** individual e coletivo; há muitas demandas a cumprir (produção de artigos para revistas Qualis A e B, participação em eventos, coordenar Simpósios e Congressos, orientar dissertações e teses + aulas na graduação + aulas em especializações + (atividades administrativas de alguns). Isso sobrecarrega um corpo docente e uma instituição pequena, que tem a mesma exigência de excelência que instituições universitárias maiores e com mais recursos financeiros e humanos.

É evidente que essas razões são verdadeiras. Mas também é evidente que o coletivo institucional da EST não tem a mesma compreensão sobre ensino, pesquisa e extensão. Então, a divisão do trabalho acadêmico acaba, inevitavelmente, tendo hierarquias (imposições de fora e de dentro) e os status são diferenciados. Sem dizer, mas dizer, o lugar da extensão não tem o mesmo status que o ensino e a pesquisa. Ele parece ser um serviço menor. Fico com a suspeita de que extensão é o doméstico institucional, é a outra casa a administrar. É o lugar do “cuidado social” – de diaconia⁶² –, é cotidiano, é lugar de experiência, é lugar da educação não formal, da educação popular, é lugar das simultaneidades de relações, das subjetividades. E isso, no imaginário institucional, é uma atividade social, uma prestação de serviço, mas não são relevantes como as demais tarefas acadêmicas. Se há dinheiro, se faz; se não, podem ser extintas as iniciativas. Dessa forma, a extensão corre pelas margens.

ação comunitária a partir de seus projetos de pesquisa. Alguns também foram convidados através de correio eletrônico para coordenar um projeto de ação comunitária. Apenas as mulheres vieram (e poucas).

A relevância dos envolvimento docentes vai para os outros serviços acadêmicos. A divisão do trabalho docente fica entre o público (ensino e pesquisa) e o privado (extensão). Então, a extensão, enquanto serviço doméstico, não recebe investimento de tempo nobre e, para mostrar a responsabilidade social da EST, basta relatar os “serviços sociais” que as mulheres professoras da instituição fazem. Assim, a tarefa de responsabilidade social está cumprida.

⁶² Na teologia luterana a palavra Diaconia tem origem grega (Diakoneo – verbo Diakonein) e significa servir no sentido geral ou ligado ao servir à mesa (tarefa de escravos). No ministério de Jesus, este retoma a palavra para o contexto da fé e lhe dá lugar de destaque. Ele diz, em Lc 22.27, “No meio de vós, eu sou como quem serve”. Em Jo 13 – o clássico lava-pés – Jesus é aquele que serve, fazendo o serviço (lavar os pés) que era de escravos e considerado menor, sem valor, mostrando na prática que servir é importante. Com essa atitude, dignifica o servir e desafia as pessoas que têm fé a diaconar, isto é, ter ações em gratidão ao amor de Deus. Isso significa dizer que a fé se manifesta em ações. Esta ação com a outra pessoa visa a auxiliar a outra pessoa a sair de seu lugar de sofrimento. Diaconar envolve o eu e o tu numa relação de igualdade. As ações acontecem na realidade e com as pessoas, buscando com elas formas de superar a dominação, a opressão, a exclusão. A ação diaconal é cristológica, pois foi o próprio Cristo quem se autodefiniu como servo/diácono e, em seu ministério, igualou Palavra (evangelho/salvação) e Ação (diaconia – ação da fé diante dos sofrimentos humanos). Assim, Jesus inverteu a lógica de seu tempo que separava as ações da alma e as ações do corpo. Para ele, Palavra e Ação estavam no mesmo nível e não havia hierarquias.

No livro *Teologia Prática no contexto da América Latina* (1998), Kjell Nordstokke define Diaconia como “ação, a partir da identidade cristã, num contexto de sofrimento e injustiça, com a finalidade de transformar” (p. 271). O conceito aponta para a identidade da ação, para os muitos nomes que a injustiça e o sofrimento têm, e que as pessoas, nessas situações, são o alvo da ação diaconal, com a finalidade de transformar opressão em libertação. A ação diaconal trabalha com corpos que sofrem (os sofrimentos têm muitos nomes), se vincula com as pessoas e busca com elas um modo de dignificar a vida. É o ser mais acontecendo na vida das pessoas.

No contexto de área teológica, a Diaconia se insere na área de Teologia Prática. Lothar Hoch traz o desconforto histórico que a Teologia Prática encontrou (e encontra) para ter lugar como disciplina teológica. Em seu texto, destaca que “a tarefa primeira da Teologia Prática consiste, por isso mesmo, em encontrar seu lugar específico, desde o qual possa dar a sua contribuição própria tanto à teologia como à Igreja e, muito especialmente, aos desafios que a sociedade, no nosso caso a sociedade latinoamericana, lhe colocam” (*Teologia Prática no contexto da América Latina*, 1998, p. 26).

Historicamente há reservas quanto à Diaconia (enquanto ação de toda pessoa que crê e enquanto Ministério ordenado na IECLB. Há quatro ministérios ordenados na IECLB, a saber: diaconal, catequético, pastoral e missionário. O curso que habilita ao ministério é o Bacharelado em Teologia). Enquanto práxis da Igreja, encontra muitas resistências em seu próprio contexto, pois ainda há pensamentos hierárquicos (explícitos e velados) acerca de quais serviços são os mais importantes no seio da Igreja. Ainda vivemos o clássico dualismo helênico espírito x corpo. Com isso, fugimos da realidade concreta, do cotidiano. Falamos dela (enquanto igreja), mas não vamos ao seu encontro (ou vamos muito pouco) para ouvir suas experiências e os relatos de suas dores e ver como é possível reinventar a realidade. Dessa forma, a teologia tende a ser uma teologia das ideias, da razão e que pouco se relaciona com os corpos que sofrem. Dizer algo para um contexto ou pessoas que sofrem exige presença no cotidiano e ouvir as dores. Só assim será possível oferecer “sinais concretos – corporais – da presença e do carinho de Deus. Exatamente como fez Jesus em sua atuação em favor dos enfermos, dos marginalizados e dos abatidos. Por esses sinais, anuncia-se de maneira palpável um novo mundo possível. São sinais proféticos. A diaconia do Reino é essencialmente profética” (GAMELEIRA, 1996, p. 53).

Seguindo a argumentação, Sebastião Gameleira denuncia esse pensamento hierárquico corpo e alma; palavra e ação quando lembra alguns ensinamentos que ainda permanecem: “Somos educados/as sob o peso da ideia, e mais ainda, do sentimento de que a matéria é inferior, desprezível

Indo adiante nas suspeitas, esse serviço, além de não pontuar quase nada dentro dos critérios da CAPES e MEC, não é algo que “convida” o corpo docente a aderir de uma forma mais intensa a essa nova forma de integrar os fazeres acadêmicos. Inserir-se na realidade exige tempo, avaliação, preparo, planejamento, teoria. Isso desmistifica a ideia de que fazer-pensar são dissociados. A experiência é algo do cotidiano e considerado (ainda) como algo “não tão acadêmico”. É subjetiva, portanto, do campo privado, pessoal. Assim, veladamente, estabelecem-se as hierarquias acadêmicas e as divisões de trabalho. E quem acaba assumindo essa tarefa de extensão? As mulheres.

Simultaneidade do **fazer-pensar** é uma reflexão que se faz necessário complexificar nesse debate acerca do lugar da extensão e o lugar das mulheres.

Destaco, a seguir, as diretrizes previstas para a extensão, que constam no PPI.

6.1.3.1 Diretrizes para a extensão da EST

O conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi considerado na construção do PDI. Em alguns pontos, ele aparece com mais expressão, como é o caso das diretrizes para a extensão. No PPI, as diretrizes estão descritas em forma de ações a serem feitas ao longo do período do PDI:

- *alcançar as lideranças comunitárias, as lideranças religiosas, agentes de saúde, gestores/as públicos, professores/as em geral, voluntários na área da diaconia e pessoas engajadas na área da música;*

- *oportunizar que a comunidade acadêmica se insira, através da Ação Comunitária, em contextos de pessoas que se encontram à margem da sociedade com o objetivo de inclusão na sociedade;*

e má. Fonte de pecado, importa o espírito, a ideia. O trabalho, por isso, é coisa de escravo, é negócio, negação do ócio, este, condição própria de homens superiores, chamados, não a trabalharem a materialidade do mundo, mas contemplarem-na para dela se afastarem sempre mais. A contemplação deve arrancar da matéria a ideia que aí jaz prisioneira (p. 49).

A partir desse rápido recorte, é possível entender o lugar que a ação e a experiência têm no campo teológico. O diaconar ainda é visto como um serviço menor, ligado ao corpo, ao cotidiano, portanto secundário e seu lugar é o espaço privado. A partir daí, entende-se seu lugar subalterno e a sutil exclusão que a ação, que o cotidiano, que a experiência enfrentam nesse campo.

- *proporcionar eventos culturais à comunidade acadêmica e para o público em geral;*

- *promover palestras, assessorias, seminários, congressos e eventos acadêmicos comunitários;*

- *fomentar o entrelaçamento da extensão com o ensino e a pesquisa através da inter-relação das atividades em todos os níveis de atuação da EST.*

As diretrizes se realizam, atualmente, através dos seguintes Programas Institucionais:

- 1. programa de extensão em Formação Continuada de Docentes;*
- 2. programa de extensão em Formação de Lideranças Comunitárias;*
- 3. programa de extensão em Música e Cultura;*
- 4. programa de extensão em Aconselhamento Pastoral e Saúde;*
- 5. programa de extensão para a Promoção da Cidadania e da Inclusão Social. (PPI, 2006, p. 14)*

No PPI, também é citado o item “responsabilidade social” separado da extensão. Os Projetos de Ação Comunitária são mencionados nesse item, pois se entende que contam para fins de responsabilidade social da instituição.

No site institucional, a extensão é apresentada como atuação junto à sociedade e no próprio *campus* com a intenção de confrontá-los com o saber e a pesquisa produzidos na EST. O texto informativo destaca que a extensão:

- Simultaneamente, oportuniza a reflexão interna a partir de questionamentos e perguntas trazidas pelos diferentes segmentos atingidos pelas atividades realizadas. A extensão visa proporcionar aprofundamento do conhecimento e capacitação para ação profissional e voluntária. A Pró-reitoria de Extensão é o centro que coordena a organização de cursos, eventos e ações comunitárias no campus e fora dele.⁶³

No espaço reservado à pesquisa, o site informa que o PPG (Programa de Pós-Graduação) tem como foco a Teologia Latino-Americana, e o objetivo é a *investigação do pensamento e das práticas teológicas e educativas em diversos contextos da América Latina.*

⁶³ Informações que constam no site da EST. Disponível em: <<http://www.est.edu.br>>

As linhas de pesquisas estão vinculadas a oito áreas de concentração, a saber:

- Cristianismo e religiões na América Latina
- Culto e Práxis Social nas comunidades de fé
- Estudos de textos e contextos bíblicos
- Fenômeno Religioso e práxis educativa na América Latina
- Hermenêuticas Bíblicas
- Práxis teológica no contexto pluralista sócio-religioso
- Teologia Contemporânea em perspectiva latino-americana
- Teologia Latino-Americana

No que se refere aos projetos de pesquisa, sua finalidade é a seguinte: *oferecer respostas ou orientações para questões e problemas colocados como objeto da investigação ou que apareçam no transcurso da mesma. A socialização das pesquisas da Faculdades EST dá-se através de eventos como fóruns, simpósios, congressos, salões de pesquisas, grupos de pesquisa e, sobretudo, através de suas publicações científicas*⁶⁴.

Atualmente, o PPG tem treze grupos de pesquisa com diferentes temas ligados às áreas de concentração. Destes, cinco são coordenados por mulheres.

Importante destacar que o tema gênero não aparece nas áreas de concentração e nem nas descrições dos temas. Gênero apenas aparece na lista como um dos grupos de pesquisa do PPG e na disciplina de Teologia Feminista. O tema passou a ser invisível nessa instituição que foi pioneira em ter no currículo de teologia a cadeira de Teologia Feminista. A sensação é que o “lugar” das reflexões de gênero é apenas nessa cadeira específica e, assim, o tema fica contemplado no currículo. Dessa forma, fica estabelecido que gênero tem (um certo) lugar institucional.

⁶⁴ Informações que constam no site da EST.

6.1.3.2. Diretrizes para a gestão

Toda instituição precisa ter metas de como se manter financeiramente no ramo em que está. No caso de uma IES, há que se ter equilíbrio entre o acadêmico e o administrativo. A sustentabilidade é o “carro-chefe” que mantém a saúde institucional. Percebe-se que o fio é muito tênue entre acadêmico e financeiro. O diálogo entre os dois para estabelecer metas e estratégias de sustentabilidade exige uma complexa conversa em que, às vezes, podem até acontecer exclusões.

Nessa diretriz, o foco são os rumos administrativos. A estratégia e a eficácia são os elementos de sustentação financeira. Para dar conta do projeto político-institucional, foram elencadas três diretrizes para a gestão:

1. *flexibilidade, dinamicidade e simplicidade para garantir o padrão de qualidade;*
2. *clareza e coerência na utilização dos recursos;*
3. *objetividade e metas claras por meio de planejamento, coordenação e avaliação das ações administrativas* (PPI, 2006, p. 17).

Essas diretrizes se desdobram em finalidades muito gerais: otimizar o potencial da instituição, potencializar os recursos humanos e materiais, implementar programas de desenvolvimento de lideranças, marketing institucional, programas de desenvolvimento de liderança e de qualificação e modernização dos processos de organização, gestão, e implementar planos de carreira. Esses são os eixos centrais das finalidades. Esses eixos delimitam os rumos financeiros.

Na missão, visão e no credo, aparecem a proposta política institucional e a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Aqui, nesta diretriz, não é possível visualizar como isso se dará. Há certo descompasso entre o acadêmico e o político-institucional. Sustentar-se financeiramente e sustentar um discurso de educação libertadora são grandes dilemas que a EST enfrenta no seu exercício de planejamento estratégico. O discurso político-pedagógico e o administrativo ocupam o mesmo espaço, mas ainda não estão em equilíbrio. A harmonia entre esses é um desafio para a gestão institucional. Teoria x prática, sustentabilidade x discurso político-institucional são os nós que podem potencializar novas iniciativas.

6.2. A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UMA PERGUNTA JÁ FEITA

É inevitável o ir e vir aos fatos históricos. Percorrendo os documentos institucionais, percebe-se que algumas perguntas e algumas reflexões sobre a relação da teoria com a prática e do compromisso de se envolver na sociedade para possibilitar que o conhecimento se torne acessível e o público-alvo encontre formas de protagonismo, já foram pauta no Curso de Teologia.

Lothar Hoch (1986), no artigo *Formação Teológica entre teoria e prática: reflexões a partir da realidade da América Latina*, descreve com muitos detalhes o processo de reflexão crítica ao modelo de formação teológica desenvolvido na EST na década de 1970.

Hoch (1986) destaca que um dos fatos que desencadearam análise e crítica à formação teológica e à relação da teoria com a prática foram as perguntas e os desassossegos de estudantes que participaram do intercâmbio estudantil com o Instituto de Teologia do Recife (ITER). Lá conheceram uma prática teológica que se relacionava com a ação pastoral desenvolvida na região. Isso desencadeou muitas perguntas e críticas ao andamento do Curso de Teologia da EST. Em 1977, sete estudantes abandonaram o curso, pois entenderam que poderiam “dar melhor expressão à sua vivência cristã e ao seu labor teológico do que se permanecessem” (HOCH, 1986, p. 104) no curso. Esse fato produziu inúmeras reflexões entre o corpo docente.

Como resultados da reflexão escreveram o documento *O Evangelho e nós*⁶⁵ e definiram o fazer teológico como “reflexão crítica a respeito da fé e da vivência cristã, a partir das situações existenciais e sociais, sob o critério da palavra libertadora de Deus” (*O Evangelho e nós*, 1978, p. 53). Por coerência entre fé e vivência destacaram: “a comunidade que confessa em Jesus Cristo a encarnação de Deus na vida e história **das pessoas** (grifo meu) deve ser solidária e participante nas próprias perguntas e angústias dos seres humanos, do povo e da humanidade” (*O Evangelho e nós*, 1978, p. 54).

Como autocrítica, o corpo docente desabafou: “às vezes, cedemos à tentação de fugir da realidade, para nos encerrarmos em nossos interesses acadêmicos ou

⁶⁵ O texto na íntegra encontra-se no *Separata de Estudos Teológicos*, 18(2) p. 51-63, 1978.

em nossos pensamentos edificantes” (*O Evangelho e nós*, 1978, p. 60). Hoch (1986) escreve que a Faculdade de Teologia refletiu sobre esse episódio e se comprometeu com o desafio de envolver-se com a realidade. Citou os cinco exemplos implantados de como o compromisso poderia acontecer, mas salienta que não foram suficientes. No seu entender, era necessário repensar o modelo de educação teológica. Questiona dizendo que

todos esses passos, sem dúvida importantes para a formação duma consciência teológica crítica, todavia, não chegam a corresponder à radicalidade do compromisso do Evangelho de Jesus Cristo. O envolvimento da Faculdade de Teologia nas questões acima mencionadas se caracteriza mais por um apoio verbal do que de ações concretas (HOCH, 1986, p. 106).

Nesse artigo, Hoch faz um arrazoado histórico e crítico sobre a relação entre teoria e prática no Curso de Teologia. Aponta os descompassos, as reflexões, as dificuldades de concretizar aquilo que escreveram como compromisso da fé no contexto social e sentencia:

Ora, uma teologia que não seja simultânea à ação, à prática dos conceitos que postula, tende a ser uma teologia inofensiva. É verbo que não se faz carne. É a simultaneidade da reflexão (teoria) e a da ação (prática) que realimenta a teologia [...]

Teologia que se pretende ser fiel ao Evangelho de Jesus Cristo, testemunhado em palavra e ação, precisa relacionar a atividade da cabeça com a atividade das mãos. Deste modo a cabeça direciona o que fazem as mãos, e as mãos direcionam o que faz a cabeça. Talvez a crise de espiritualidade que se faz sentir entre nós tenha algo a ver com a falta de conjugação da atividade acadêmica de *docentes (grifo meu)* e de estudantes com a inserção prática ao lado dos que sofrem (HOCH, 1986, p. 110-111).

Talvez seja importante sublinhar os termos que Hoch traz nessa reflexão, pois pode ser uma ponte com o que se diz da extensão defendida pelo ForExt: **simultaneidade da reflexão (teoria) e da ação (prática); relacionar a atividade da cabeça com a atividade das mãos (fazer-pensar).**

Metáfora interessante que Hoch traz para a reflexão teológica e que se entrelaça ao conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão hoje é: **cabeça e mãos, mãos e cabeça**. Ele apresenta uma equivalência entre teoria e prática. Podemos dizer isso de outro modo: é a simultaneidade entre o **fazer-**

pensar! Aqui, o cotidiano, as experiências e a teoria estão no mesmo espaço e em equilíbrio. A ênfase para a inserção prática “ao lado dos que sofrem” dialoga com a teoria, e a finalidade é a práxis libertadora, isto é, *ser mais, protagonismo, conhecimento acessível*. Palavras já ditas e defendidas por autores em outros momentos.

Como já foi apontado nesta tese, o conceito de **fazer-pensar** (SENETT, 2009) traz a metáfora do trabalho manual. Senett, ao analisar as condições do fazer e do pensar, constrói seus argumentos de que pensar e fazer são ações fundamentais de uma prática política e que estão intimamente ligados. Ele explica dizendo que

O artífice explora essas dimensões de habilidade, empenho e avaliação de um jeito específico. Focaliza a relação íntima entre a mão e a cabeça. Todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias; esse diálogo evolui para o estabelecimento de hábitos prolongados, que por sua vez criam um ritmo entre a solução de problemas e a detecção de problemas. A relação entre a mão e a cabeça manifesta-se em terrenos aparentemente tão diferentes quanto a construção de alvenaria, a culinária, a concepção de um playground ou tocar violoncelo (SENETT, 2009, p. 20).

Como já disse anteriormente, esse conceito **fazer-pensar** se adéqua ao contexto da educação e, em específico, às reflexões da extensão, pois entendo que esses dois movimentos são fundamentais para o diálogo entre teoria e prática. Um prescinde do outro, e o fazer e o pensar expressam a integração necessária para o exercício das práticas extensionistas.

Essa linha de raciocínio dialoga com a proposta de Hoch quando este sugeriu para o Curso de Teologia, na década de 1980, algumas alterações no modo de **fazer-pensar** teológico. Hoch sugere algumas ações concretas. Em suas palavras, é necessário

Descentralizar a formação teológica tanto quanto possível, trazendo-a para mais perto das diferentes realidades eclesiais, sociais e culturais que constituem o espectro da IECLB e da sociedade brasileira. Um dos passos nesse sentido poderia ser a criação de Núcleos Avançados, suficientemente móveis para que a cada período de três ou quatro anos pudessem ser transferidos para dentro de outros contextos. Esses Núcleos abrigariam determinada etapa do estudo, atualmente por demais concentrada em São Leopoldo. O Núcleo Avançado propiciaria uma maior integração entre diferentes focos de reflexão teológica bem como a prática pastoral que aí se desenvolve (HOCH, 1986, p. 112).

Durante um breve período, foi possível desenvolver essa experiência teórico-prática de Núcleos Avançados fora da cidade de São Leopoldo. A meu ver, foi uma experiência de extensão, ensino e pesquisa significativa e inovadora no campo teológico.

O texto de Hoch traz muitos elementos para pensar em como resgatar a relação entre teoria e prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos tempos atuais.

A problematização da indissociabilidade traz o fio da experiência/cotidiano para o fazer teológico e motiva a reflexão, pois traz questões fundamentais que, perpassadas pelo fio da hermenêutica feminista, amarram os fios da prática da extensão da EST.

6.3 A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS AVANÇADOS (1989-1995)

Foram sete anos de experiência de extensão, ensino e pesquisa. A proposta foi pensada, articulada e planejada em anos anteriores para, depois, efetivar-se. Falar de Núcleos Avançados (NA) requer olhar novamente para a história e para as questões imbricadas nessa proposta para a formação teológica. A reflexão sobre a formação teológica foi assunto no início dos anos 80 na então Faculdade de Teologia. Também a IECLB se ocupava com o assunto, pois a implantação de um Núcleo Avançado tinha estreita ligação com a ideia de criação de uma segunda Faculdade de Teologia. Após várias reflexões na IECLB e na EST, percebeu-se que a IECLB não tinha corpo docente suficiente para tal empreendimento. Para dar conta disso, foi criado o Curso de Mestrado na EST.

Uma comissão criada pela direção da IECLB, em 1984, se ocupou com a reflexão acerca de implantar mais uma Faculdade de Teologia. A comissão concluiu que, para implantar uma nova faculdade, teria que ter um grande aporte de investimentos financeiros. Criar um Núcleo Avançado fora de São Leopoldo a partir do CAT (Curso de Aprofundamento Teológico – preleções com temáticas variadas eram oferecidas no final do curso de Teologia, em forma de seminários, para estudantes em final de curso) não seria um investimento caro. Assim, naquela

época, abandonou-se a ideia de uma nova faculdade, e investiu-se na criação de um Núcleo Avançado.

Também em 1984, uma comissão interna da EST elencou os argumentos favoráveis à criação desta proposta de NA. São eles:

descentralização da formação teológica visando a uma maior aproximação com a realidade das comunidades da IECLB e a oportunidade de um maior engajamento prático para estudantes e **docentes**. Propôs-se igualmente que o NA fosse móvel, isto é, que fosse sediado em diferentes contextos eclesiais e regionais, a começar por Vitória/ES (Relatório do Primeiro Núcleo Avançado, 1989, p. 141 – anexo 1). (grifo meu).

Nesse mesmo período, a EST passava por mudanças. O Concílio Geral de 1984 aprovou a nova nomenclatura – *Escola Superior de Teologia* – e as mudanças internas. Ato contínuo, foram criados seis novos institutos⁶⁶ e também o NA. Porém, sua efetiva implementação ocorreu anos mais tarde. Somente em 12.11.1987, o Conselho Acadêmico da EST aprova o projeto-piloto de NA e de uma comissão que se ocupasse com o seu funcionamento em 1989. Durante as tratativas, falava-se em

um novo modelo de formação teológica; esse modelo visa combinar o estudo e a pesquisa em sala de aula e em livros com o estudo da realidade social, política, cultural e religiosa em contextos considerados importantes para o desempenho da nossa tarefa como Igreja no Brasil; integrar o estudo e a prática, junto a comunidades da IECLB, em estreita colaboração com lideranças regionais e com obreiros de nossa Igreja, bem como junto a movimentos de base urbanos e rurais (Relatório NA, 1989, p. 142).

Essa possibilidade de NA tinha estreita vinculação com o compromisso missionário de expansão da IECLB nas regiões do Norte e Nordeste e com seus contextos urbanos. Nesse sentido, a proposta de NA tinha o aval da direção da IECLB para sua efetiva implantação.

A IECLB acompanhou o processo de discussão dessa nova modalidade na formação teológica e apoiou financeiramente este projeto. Evidencia-se aqui a presença institucional da IECLB no fazer teológico desenvolvido no Curso de Teologia. Nessa fase, todas as mudanças no curso têm o aval da IECLB para prosseguir. A representação da IECLB, nesse tempo, no conselho máximo de

⁶⁶ No início do capítulo, há referência a esses institutos quando abordei a extensão da EST.

decisões da EST (Conselho Curador) e a ida do assunto para o Concílio Geral demonstram essa estreita vinculação.

O documento sobre NA traz uma lista de razões afirmando a importância de viabilizar essa proposta, pois esta seria um exercício que combinaria o “estudo teórico com a realidade sócio-ecclesial” (Relatório NA, 1989, p. 145). Com base nessas questões, a comissão que refletiu e propôs a criação do projeto NA sugeriu que o mesmo iniciasse no primeiro semestre de 1989, com o seguinte objetivo:

analisar, com um grupo de estudantes de Teologia, em base de questionários anteriormente elaborados, a realidade sócio-ecclesial de duas comunidades da IECLB no Espírito Santo, em função de uma reflexão hermenêutica e de elaboração de uma estratégia de ação pastoral no ambiente analisado (Relatório NA, 1989, p. 145).

O programa era composto de quatro etapas. A primeira consistia da integração dos e das participantes, inserção na realidade (visitas e encontros com liderança local); seminários temáticos sobre Educação Popular e pesquisa-participante; fundamentação bíblico-teológica sobre opção pelos pobres; análise de conjuntura; questões de saúde local e questões gerais; elaboração do questionário. Morar no mesmo local e ter um docente da EST eram questões obrigatórias nessa etapa. Essa etapa tinha a duração de três a quatro semanas.

A segunda etapa era a inserção propriamente dita. Divididos em dois grupos, os e as estudantes moravam na casa de membros da comunidade luterana escolhida (1 mês) e realizavam a pesquisa naquela realidade.

A terceira etapa consistia da sistematização dos dados; confecção de relatórios; seminários intensivos em que se refletia teologicamente a respeito dos dados; elaboração de uma proposta hermenêutica de ação pastoral no local. Nessa etapa, os e as estudantes moram novamente juntos com a presença de docente da EST. Também recebiam convidados para assessorar temas específicos ligados aos temas da pesquisa. A duração era de quatro a cinco semanas.

Na última etapa, novamente divididos em dois grupos, acontecia a inserção nas comunidades para a devolução dos dados. Apresentavam os dados e a proposta de uma pastoral, e, após ouvir as sugestões das pessoas, a proposta era

readequada e, depois, entregue às lideranças locais. Para finalizar, o grupo reunia-se para avaliar o semestre e a proposta de NA⁶⁷.

Cabe ressaltar que o apoio logístico de infraestrutura oferecido pelas comunidades e o apoio financeiro da IECLB viabilizaram essas experiências de inserção de estudantes da EST na realidade brasileira.

Os NAs seguiram as quatro etapas e a metodologia de pesquisa-participante para realizar as tarefas propostas.

No total, foram oito experiências de NA: 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95. No primeiro semestre de 1995, houve dois grupos simultâneos em lugares diferentes. As experiências aconteciam no primeiro semestre letivo e seguiam o roteiro previsto. Os contextos foram, na maioria, urbanos. Apenas o NA de 1991 foi num contexto somente rural. Abaixo, os locais, os períodos, os temas e os números de participantes dos NAs.

Local	Período	Tema	Mulheres	Homens
Santa Maria de Jetibá e Jardim Limoeiro/Espírito Santo	26/02-22/06/89	Tema: Fé e contexto	5	12
Campo Grande-Cariacica/Espírito Santo	04/03-28/06/90	Urbanização	3	6
Paróquia de Palmeira de Santa Joana/Espírito Santo	03/03-28/06/91	Espiritualidade	3	8
Cacoal e Pimenta Bueno/Rondonia	15/03-3/07/92	Tema: Pastoral Urbana	2	9
Santos/São Paulo	07/03-25/06/93	Tema: O concreto, a massa e a Igreja: aspectos e desafios do povo de Deus na grande cidade	5	10
Campinas/São Paulo	06/03-24/06/94	Tema: Pastoral urbana (membros afastados, trabalho diaconal, carisma e uso de agrotóxicos)	3	13
Rio de Janeiro/Rio de Janeiro	05/03-30/06/95	Tema: Ser Igreja no caos urbano	10	5
Porto Alegre ⁶⁸ - Paróquias São Marcos, São Lucas e Viamão	-----	Tema: Fé e cidadania	-----	-----

⁶⁷ Os relatórios dos NAs possuem muitas informações e descrições bem detalhadas de cada etapa, dos processos dos grupos, suas aprendizagens e suas dificuldades. No relatório do primeiro NA (1989), o anexo 1 traz questões históricas sobre o processo de criação do NA. Além disso, há uma descrição de como estudantes podiam validar essa experiência em termos acadêmicos e de como seria o acompanhamento docente nessas etapas. O financeiro e o institucional acompanharam esse processo. Havia apoio financeiro por parte da IECLB para esse projeto. Esse diferencial é importante que se tenha em mente quando se fala do projeto de NA.

⁶⁸ Não há registros escritos sobre o NA de 1995 que ocorreu em Porto Alegre. No relatório da reitoria do ano de 1995, no item Núcleo Avançado, há uma breve descrição dos NAs e um breve comentário dizendo que nesse ano (1995) o NA aconteceu em duas áreas distintas: Porto Alegre e Rio de Janeiro. Um grupo de catorze estudantes pesquisou a relação Fé e Cidadania e teve o acompanhamento de dois docentes (Relatório da Escola Superior de Teologia, 1995, p. 16).

Todos os relatórios trazem o histórico da comunidade local, estudos específicos dos temas da pesquisa, o roteiro dos questionários, os relatórios com a proposta pastoral, relatório de avaliação da etapa e detalhes da convivência, das dificuldades de infraestrutura, da relação entre participantes e com docentes. São ricos os detalhes, os questionamentos e os relatos das aprendizagens. No período de 1990-1995, na EST havia duas professoras de tempo integral⁶⁹ no Curso de Teologia. As demais mulheres professoras tinham vinculação parcial com a instituição. Nesse período de NA, uma professora com vinculação integral participou das etapas do NA, e uma professora com formação pedagógica foi contratada e acompanhou os grupos. Os demais docentes (homens) que participaram dessa experiência eram docentes de tempo integral.

No relatório do grupo de 1995 – Rio de Janeiro –, o grupo registrou que não foi possível ter acompanhamento de docentes da EST durante o processo, mas não especificaram as razões. Tiveram assessoria de um sociólogo da Comunidade de Ipanema para a construção do questionário, para as reflexões das temáticas específicas e para o suporte no funcionamento das etapas. O relatório é rico na descrição dos detalhes de procedimentos metodológicos, mas a avaliação de estudantes sobre o seu processo nessa experiência, as aprendizagens que tiveram como grupo e pessoalmente não apareceu no relatório, a exemplo dos demais NAs que pontuaram uma avaliação das etapas, dos processos teóricos, de grupo e da experiência como um todo.

No segundo semestre de 1992, um grupo de estudantes do CAT (Curso de Aprofundamento Teológico) realizou uma entrevista com a comunidade acadêmica sobre as experiências de NA (1989-1992) e Intercâmbio com a intenção de avaliar estas experiências “no contexto da EST e sua influência sobre os modelos pedagógicos vigentes” (Atas do CAT – Núcleo Avançado e Intercâmbio, 1992, ata 29.09.92 – anexo 1). Na pesquisa de campo, utilizaram um questionário de dezenove perguntas para o NA. A forma utilizada para as perguntas foi objetiva, e a outra pessoa dava nota (zero era a nota mínima, e cinco, a máxima). As perguntas foram do geral para o específico. Ao todo, foram distribuídos 122 questionários: 25

⁶⁹ Dados dos relatórios da reitoria. Nesses relatórios, constam a relação de docentes de dedicação exclusiva e os de dedicação parcial. Uma curiosidade é que antes de 1990 havia também duas mulheres em tempo integral, segundo relato de uma delas, porém não há registro oficial dessa informação. Nos relatórios dos NAs, constam os nomes de docentes que acompanharam as etapas.

para docentes, 16 para funcionários e 81 para estudantes. Voltaram 75 questionários (10 dos docentes, 12 dos funcionários, 53 dos estudantes – Ata 29.09.92 – anexo 1).

A partir do objetivo da entrevista, destaco as seguintes *perguntas*: **6** – *A seu ver, o NA foi criado pela EST principalmente para;* **10** – *Como você avalia o desempenho da EST na preparação do NA?;* **11** – *Como você avalia o desempenho da EST no acompanhamento durante o NA?;* **14** – *Como você avalia o retorno do NA para a EST quanto a novos impulsos teológicos?;* **15** – *Como você avalia o retorno do NA quanto a novos modelos pedagógicos?*

Na sistematização dos dados, a resposta da pergunta 6, com 25,33%, recebeu a resposta de que o objetivo do NA era “exercitar um novo modelo de formação teológica” (2 pessoas não opinaram). Resposta da pergunta 10, a nota foi 3, tendo uma média de 2,72 (16 pessoas não opinaram). Na resposta 11, a nota foi 3, com média de 2,73 (19 pessoas não opinaram). Na resposta 14, a nota foi 3, com média 2,70 (21 não opinaram). Na resposta 15, a nota foi 3, com média de 2,83 (22 não opinaram).

Como sugestões do retorno dos dados da pesquisa (ata 29.09.92, anexo 5): maior divulgação do NA; maior reflexão dentro da EST (entre estudantes e docentes) sobre o NA; inclusão do NA no currículo, cadeira obrigatória de pesquisa-participante⁷⁰, ter validade de estágio; preparação antes do NA quanto à temática e forma de pesquisa; aprofundar as relações com as Regiões Eclesiásticas em termos de planejamento; clarear objetivos que se quer alcançar; ver as dificuldades dos NA anteriores; maior incentivo da EST para os NA; ter docentes em tempo integral no semestre de NA; NA financiado pela EST; melhor entrosamento e finalidades iguais entre docentes e discentes.

⁷⁰ Em 1988, Edla Eggert escreveu artigo para a Revista Estudos Teológicos sobre Pesquisa Participante e os desafios para a igreja. Destaca que a Pesquisa Participante pode dialogar com a Teologia. Nesse diálogo, o conhecimento é produzido em conjunto e pode “germinar contextualmente: uma teologia participante, onde o científico não é refutado e onde o tradicional (comunidade e pesquisa) é levado em conta e questionado também. As discussões e a participação objetivam produzir conhecimento, teologia coletiva (p. 248)”. Dessa forma, não se pesquisa sobre alguém, mas sim com e para o grupo que está em vulnerabilidade. Nesse sentido, o desafio para a igreja se dá na medida em que as Ministras e Ministros religiosos entendem que trabalharão com a comunidade religiosa e procurarão conhecer a sua história, a realidade social, política, cultural, e a partir disso, percebem as opressões que as pessoas vivenciam. A relação será de sujeito-sujeito. A Pesquisa Participante na comunidade religiosa ressalta Eggert, é uma possibilidade de rever princípios, de construir diálogo e participação e de produzir “uma teologia mais concreta e coletiva (p.249)”.

Esses dados foram apresentados em reunião aberta à Comunidade Acadêmica no dia 12.11.92, no Salão Nobre da EST. Além do grupo, apenas duas pessoas participaram: um docente e uma estudante. Tendo em vista a pouca participação, a sugestão do grupo foi de que a pesquisa fosse encaminhada à reitoria.

Na carta encaminhada à reitoria, destaca-se:

Concluimos que o Núcleo Avançado e o Intercâmbio, em graus diferentes, representam atividades de formação alternativa e, por isso, conflitivas com a EST. Às vezes se alega incorretamente um ônus financeiro muito alto da experiência de Núcleo Avançado. Mas estas experiências ajudam a aproximar os e as participantes da realidade. Pois na pesquisa ficou claro que a maioria pede formação teológica mais ligada à prática e às comunidades. Por isso a EST precisa realizar a discussão dessas experiências e as mudanças para que o Núcleo Avançado e o Intercâmbio sejam melhor integrados na EST, mesmo que este possa ser um processo doloroso. (Carta enviada à reitoria em 16.11.92 – Atas do CAT – Núcleos Avançados e Intercâmbio – sem página).

Na resposta, o reitor informa que encaminhará a questão à Congregação de Professores (reunião de 09.12.92) e para a Comissão Executiva, na primeira reunião de março de 1993.

Em 1995 foi o último ano de NA. No relatório da reitoria deste ano, mencionase o seguinte:

Dada a expectativa dos que sediam NAs, deve-se perguntar se a EST tem condições de corresponder ao esperado, isto é, de oferecer, após meses de trabalho de pesquisa social, resultados que servirão de base para novos planejamentos de atuação da IECLB na área. Em todos os casos, assessores contratados elogiavam o projeto como iniciativa de ponta no fazer teológico a partir da inserção, mas também falaram das limitações de uma pesquisa participante num período tão curto. Dizia um antropólogo que pesquisadores e pesquisadoras devem estar conscientes de que se trata apenas de um experimento em pesquisa social.

O próximo NA está sendo encaminhado para o primeiro semestre de 1997, permitindo uma definição clara do objeto da pesquisa por parte de quem sedia e por parte da Faculdade de Teologia. Um espaço maior para planejamento e preparo facilita também a busca de recursos necessários para a execução do projeto (Relatório da Escola Superior de Teologia, 1995, p. 16).

Depois de 1995, os NAs não mais continuaram. No relatório da reitoria supracitado (1997), não há nenhuma menção acerca de NAs nem as razões de sua extinção⁷¹. O assunto NA não é mais tratado nos relatórios da reitoria.

6.4. A EXPERIÊNCIA DOS PROJETOS DE AÇÃO COMUNITÁRIA (2005-2010)

Após esse hiato de dez anos, reiniciam-se as inserções práticas, mas agora num outro formato e no contexto de São Leopoldo. Os anos 2000 trazem elementos que promovem mudanças no contexto acadêmico da EST. Com o reconhecimento do MEC e da CAPES, a EST conseguiu a cidadania acadêmica, mas, com ela, vieram muitas exigências também. Adequar-se às normas vigentes dos órgãos públicos foi a palavra que orientou a EST (e continua a orientar) nesse período.

O movimento institucional interno, no ano de 2004 até meados de 2005, para elaborar o primeiro PDI da EST, possibilitou à instituição se repensar. Nesse sentido, foi inevitável rever seu modo de ser e dar-se conta do que era necessário criar e adequar. Como docente, fiz parte desse processo, e o mesmo não aconteceu sem dor, pois nunca, na história da EST, ela teve tantas exigências acadêmicas externas para dar conta com prazos tão curtos. E, ao mesmo tempo, ter que se tornar sustentável financeiramente após os cortes das comunidades luteranas parceiras da Europa.

O movimento de readequação trouxe, então, um misto de sentimentos institucionais: por um lado, a possibilidade de mudar e, por outro, a nostalgia dos velhos tempos. E, com esses sentimentos, o grupo precisou rever conceitos e currículo; dar-se conta de que tínhamos avaliação institucional; necessidade de criar Comissão Própria de Avaliação e Comitê de Ética; dar-se conta das implicações de excelência acadêmica; ter projetos de pesquisa com verba externa; publicação em revistas Qualis A e B; pensar na sustentação financeira da instituição; manter a excelência acadêmica. Tudo isso com prazos de entrega, que exigiram vários

⁷¹ Em conversas informais com colegas que estão há mais tempo na EST, ao perguntar sobre os NAs e o por que da não continuidade, a resposta foi a questão financeira. Nem a EST, nem a IECLB, nem as Regiões Eclesiásticas (hoje Sínodos) dispunham de verbas para esse investimento. Soma-se a isso, a falta de docentes interessados em acompanhar as viagens dos NAs. Dessa forma, encerrou-se em 1995, a nosso ver muito rica, essa experiência de extensão, ensino e pesquisa.

movimentos. Esses movimentos as universidades públicas e as particulares mais antigas já estavam acostumadas a fazer, mas a EST estava aprendendo a fazer.

A construção do PDI e a participação da EST no Fórum Nacional de Extensão foram os impulsos externos que mobilizaram as reflexões internas acerca da extensão e das ações extensionistas da EST nessa metade de década. Nesse momento, a Pró-reitoria de Extensão toma conhecimento das reflexões do ForExt e inicia uma reflexão interna sobre as práticas extensionistas que realiza. Num primeiro momento, dá-se conta de que internamente a ideia de extensão está intimamente ligada à realização de cursos e eventos (na sede e fora dela), de cunho formativo e com temas atuais.

Comenta-se nas reuniões de reflexão do PDI que alguns estudantes realizam inserções nas comunidades luteranas locais, no intuito de ter experiências e de conhecer a realidade. Por outro lado, constatou-se que esses e essas estudantes não tinham nenhum acompanhamento de docentes para refletir sobre seus processos de aprendizagens, sobre a contribuição do conhecimento, sobre o cotidiano das pessoas, sobre a realidade e sobre a sistematização das ideias.

Nas reuniões do grupo assessor da Pró-reitoria, optou-se em seguir a proposta extensionista do ForExt, que introduz o conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão desafiando que as práticas acadêmicas se insiram no contexto local no intuito de tornar o conhecimento acessível e aprender com o senso comum.

Esse conceito foi novidade. Entendê-lo foi tranquilo. Aplicá-lo foi (e ainda é) um movimento que anda a passos lentos.

Como o PDI estava em andamento e era necessário criar diretrizes para a extensão, o grupo da Pró-reitoria de Extensão (formado pelo pró-reitor, duas professoras da área de Teologia Prática, um representante do Departamento de Catequese da IECLB e uma representante de comunidade luterana) sugeriu uma proposta híbrida para as diretrizes: misturou a proposta do ForExt com aquilo que a EST já fazia.

No início, as diretrizes foram citadas dentro do contexto histórico da EST. Agora, a intenção é falar especificamente da proposta extensionista dos Projetos de Ação Comunitária.

Ao juntar as partes trabalhadas pelas equipes para a composição do PDI geral, a ideia da indissociabilidade “passou”, mas, no decorrer do tempo, percebeu-se que, por várias razões, ela acontece pelas margens e seu status não é o mesmo do ensino e da pesquisa no contexto da EST.

Paralelo à construção do PDI, a vida institucional acontecia. Nesse tempo, a Comunidade Luterana de São Leopoldo, através da pastora local, procurou a Pró-reitoria de Extensão e propôs parceria para a realização de trabalhos com mulheres e com crianças em uma vila de São Leopoldo, onde já realizavam atividades. Também uma ONG local procurou a EST, pois estava encerrando suas atividades com crianças por questões financeiras, mas alertava de que havia demanda nessa área naquela vila. Também com a Secretaria de Educação – setor Educação Infantil – formalizou-se uma parceria para auxiliar a cadastrar famílias das crianças que participavam de uma creche numa vila de São Leopoldo.

Esses convites foram o início da proposta de Projetos de Ação Comunitária. Ao avaliar a proposta na Pró-reitoria, optou-se pelos referenciais teóricos do ForExt que preconizam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isso significou ver internamente quem assumiria tal tarefa, convidar estudantes e planejar as ações. Nas reuniões de departamentos, o assunto foi tratado. Apenas duas professoras da área de Teologia Prática assumiram a tarefa de coordenar esses projetos. No início do primeiro semestre de 2005, a chamada foi feita para o corpo discente. O mesmo teve boa aceitação, e 21 estudantes envolveram-se nas atividades das três vilas⁷².

Inicialmente, as práticas acadêmicas seguiam uma proposta básica: conhecer a realidade, elaborar planejamento semestral, reuniões de preparo das atividades semanais, reuniões de avaliação e visita ao campo por parte da professora responsável. A professora tinha uma hora semanal para acompanhar os projetos. No final do ano, fazia-se uma reunião de avaliação das atividades realizadas.

⁷² POR QUE AÇÃO COMUNITÁRIA NA EST? PORQUE

“[...] uma das possibilidades para ampliar as dimensões da formação humana e da transformação social é a inserção do educando/a em espaços educativos que possibilitem uma experiência acadêmica e profissional, na qual teoria e prática constituem um novo sentido para o seu processo de aprendizagem” (ForExt 2005).

(Esta frase iniciava o fôlder de divulgação dos projetos feitos em 2006 e distribuído entre estudantes. No fôlder, também constava maiores informações sobre a proposta, os projetos, locais onde estes aconteciam e as datas de seminários com os grupos de estudantes). Materiais dos Projetos de Ação Comunitária. Arquivos da Extensão.

As dificuldades de cumprir com a proposta da indissociabilidade no cotidiano dos projetos foram e ainda são um desafio, pois as horas destinadas para essa tarefa são ínfimas.

A proposta dos projetos era a inserção na realidade local, através das parcerias estabelecidas com a EST, com ações específicas com os públicos em vulnerabilidade social durante um ano. Os públicos eram os seguintes: mulheres, crianças, adolescentes. Com o tempo, a proposta foi se aprimorando no intuito de aproximar a proposta teórica da indissociabilidade e a prática.

Atualmente, os projetos seguem a seguinte proposta:

Tarefas docentes:

- Conhecer a realidade com o grupo.
- Coordenar o planejamento das atividades para o semestre com a equipe de estudantes e entregar para cada integrante uma cópia do mesmo.
- Organizar o orçamento de acordo com o planejamento.
- Preencher a ficha com os nomes completos dos integrantes do projeto e encaminhar para a coordenação.
- Entregar lista de estudantes autorizados a buscar materiais didáticos nos Recursos Pedagógicos.
- Reunião de avaliação do andamento do projeto: uma vez ao mês em horário a combinar.
- Uma vez ao mês ir a campo para acompanhamento.
- Organizar um relatório no final do ano com as aprendizagens do grupo (é uma forma de sistematizar a experiência vivida).
- Professoras responsáveis de cada projeto assinam as convalidações das Atividades Complementares.

Tarefas discentes:

- Inscrever-se na secretaria acadêmica no projeto específico.
- Participar assiduamente das atividades do projeto (pelo menos um semestre).
- Participar das reuniões de avaliação com a equipe e das reuniões de preparo das atividades.

- Podem convalidar as horas do projeto como Atividade Complementar.
- Participar dos seminários temáticos.
- Avaliar a experiência (durante a reunião final e escrever sobre seu processo).

Atualmente, há os seguintes projetos em andamento:

- **ABC da Mulher** – alfabetização de mulheres – iniciou em 2005 – atende 25 mulheres, divididas em três grupos, em vilas diferentes. Parceria com Comunidade Luterana da Alemanha.
- **Pintando a Vida** – Artesanato – grupo de mulheres (#) – atende 15 mulheres numa vila em São Leopoldo. Parceria com a Comunidade Luterana de São Leopoldo.
- **Vivendo a Vida** – grupo de crianças (#) – atende 20 crianças numa vila em São Leopoldo. Parceria com a Comunidade Luterana de São Leopoldo.
- **Musicoterapia com crianças** – iniciou em 2009 – atende 15 crianças. Parceria com Comunidade Luterana de São Leopoldo.
- **Musicoterapia com mulheres** – iniciou em 2010 – atende 15 mulheres. Parceria com ONG local.
- **Oficina de teatro com adolescentes** – iniciou em 2010/2 – atende 30 adolescentes. Parceria com ONG local.

Há quatro professoras acompanhando os projetos (duas do Curso de Teologia e duas do Curso de Musicoterapia), com duas horas semanais. Os projetos assinalados (#) são os que permanecem desde 2005/1. Atualmente temos 26 estudantes participando dos projetos.

O funcionamento dos projetos está diretamente vinculado com parcerias locais e com instituições da Alemanha que os mantêm financeiramente: horas docentes, materiais para as atividades com os grupos, lanche para as crianças, passagens para o deslocamento de estudantes até o local das atividades. São as parcerias que tornam viáveis essas propostas de extensão que a EST desenvolve na periferia de São Leopoldo.

Ao recuperar as experiências extensionistas da EST na perspectiva da hermenêutica feminista, a intenção é identificar como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as relações de gênero acontecem no cotidiano institucional. A abordagem feminista indica o lugar da pesquisadora, suas experiências, de onde parte para olhar as ações extensionistas que se refletem na escolha metodológica comprometida com relações igualitárias de gênero.

A partir da pergunta da pesquisa: *qual a relação entre o conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as práticas extensionistas da EST, vistos a partir da hermenêutica feminista?*, foi possível ler os textos das experiências extensionistas buscando compreender a indissociabilidade entre as atividades acadêmicas, o lugar das mulheres, os processos de in-exclusão e a contribuição da experiência para uma educação libertadora.

As duas experiências extensionistas enfatizam a indissociabilidade entre os fazeres acadêmicos e sublinham que fazer é pensar. Nessa linha, extensão, ensino e pesquisa retroalimentam-se no processo de produção do conhecimento e no compromisso de torná-lo acessível às pessoas. A hermenêutica feminista acompanha esse processo, pois traz para a cena a reflexão da desconstrução, reconstrução e construção nas relações sociais com vistas à igualdade entre as pessoas e de espaços inclusivos na academia e sociedade. Também pontua a experiência e o cotidiano como questões importantes para pensar novas articulações, novos paradigmas e novas construções do conhecimento mais equânimes entre os gêneros e entre os fazeres acadêmicos.

Por outro lado, mostram as contradições internas, as resistências, as hierarquias e as distâncias entre o discurso dos documentos e as práticas existentes. Assim, é a realidade e suas demandas plurais que tensionam a educação e sua prática extensionista a se repensar a fim de contribuir para tornar o conhecimento acessível, para o crescimento da igualdade entre homens e mulheres, para a superação da opressão e dos cativos.

Dessa forma, a intenção é promover um diálogo das diferentes perspectivas – e que, de forma alguma, quer colocar um ponto final no debate, e que também é sabedora de seus riscos – com as práticas de extensão que, por diversas razões, se ocuparam tão pouco com as especificidades: exclusão/opressão/dominação/gênero.

Nessa análise que também se ocupa com as relações de gênero, percebe-se o quanto as mulheres com ensino superior também sofrem com as exclusões e as opressões. A extensão é a “outra casa a administrar”.

Mas, enfim, após abordar outra perspectiva a partir da hermenêutica e metodologia feministas no intuito de repensar a extensão e as relações de gênero no espaço acadêmico, passo para as amarrações finais. Nessa parte final da investigação, é quando as considerações conclusivas se realizam após o itinerário percorrido. Após um olhar geral sobre a extensão e as relações de gênero, algumas conclusões se referem à extensão da EST como também a questões mais complexas referente à exclusão e as relações de gênero nos dias atuais.

PARA CONCLUIR A CONVERSA: AS AMARRAÇÕES CONCLUSIVAS

Não podemos permanecer nos nossos “círculos hermenêuticos”
escriturísticos confortáveis e confessionais quando o planeta
“geme e sofre”, e as pessoas continuam segregadas
dos direitos básicos da vida.

Somos convidados, convidadas a dizer palavras de ressurreição de corpos,
de conversações eróticas (que dão vida e prazer),
de alquimias que transformam vidas e palavras.

Paulo Ueti⁷⁵

O fazer extensionista é muito antigo, e houve muitos tipos de ações ao longo dos anos nas universidades. O movimento do ForExt e PNEU empoderaram a extensão conferindo-lhe lugar e reflexão no campo educativo. Na mesma via, a hermenêutica feminista, colada à Educação Popular e à Teologia da Libertação, partiu do cotidiano, da experiência das mulheres e das pessoas marginalizadas para que essas dissessem a sua palavra e pudessem reinventar a sua realidade.

Essa pesquisa procurou estranhar o cotidiano de trabalho. Na experiência, vi teoria, pois esse estranhamento possibilitou-me pensar teoricamente a relação do fazer e pensar. Percebi que fazer é pensar e que pensar é fazer, portanto indissociáveis. A realidade dos públicos-alvo com os quais trabalhei diretamente na extensão traz questões importantes desses grupos e são fortes componentes para a pesquisa. A pesquisa resulta, então, desse diálogo entre realidade e conhecimento, que almeja uma educação emancipatória. A pesquisa com viés feminista enfatiza as experiências do cotidiano e os seus sentidos para desconstruir práticas opressoras e construir espaços de igualdade e dignidade humana. Nesse sentido, a prática se torna condutora de ações políticas.

Essa pesquisa entrelaçou questões históricas, sociais e cotidianas de mulheres e homens em direção à reciprocidade de relações sociais e propõe outras perspectivas de ações em diálogo com o conhecimento. O conceito de indissociabilidade interliga as áreas e os fazeres acadêmicos. Nessa integração, o

⁷⁵ Palavras de apresentação do livro *A Terapêutica de Jesus*. Corpo, poder e fé. (UETI, 2010, p. 7).

cotidiano e as experiências são elementos importantes para o diálogo com o ensino e a pesquisa. Essa perspectiva feminista pode possibilitar a sistematização da experiência e produzir conhecimento novo. A partir dessa epistemologia é possível o ensaio de novas relações sociais.

Ao ler as críticas sobre as práticas e as ponderações sobre o que são atividade-meio e atividade-fim da universidade, compreendi que estas críticas acerca do fazer extensionista tinham sua relevância e ajudaram a extensão a se organizar de uma forma mais eficaz ao longo dos anos, conforme nos atestam os relatos de experiências extensionistas.

Por outro lado, percebi sutilezas com tom de exclusão quando a questão se referia à finalidade da universidade e, com isso, uma possível hierarquia entre os serviços: ensino, pesquisa e extensão. Por isso, a opção metodológica de relacionar os fatos históricos e conceitos de extensão e o conceito in-exclusão em diálogo com as relações de gênero e feminismo.

Outro aspecto de análise desta tríade no contexto acadêmico foi a categoria gênero e patriarcado. A teoria feminista foi quem trouxe esses elementos específicos para entendermos e enxergarmos a dominação masculina presente nos campos sociais

Quando se pesquisa a partir da categoria gênero, surgem sutilmente e escancaradamente as exclusões e opressões que as mulheres ainda enfrentam em pleno século XXI, apesar de todas as conquistas e avanços feitos até agora.

Um fio que pode ser amarrado diz respeito à hierarquia existente entre ensino, pesquisa e extensão e as contradições de gênero inseridas no campo acadêmico.

O simbólico da exclusão não se manifesta no discurso escrito e falado das IES e MEC acerca da indissociabilidade. A escrita vai muito bem, obrigada, mas as sutilezas dos processos acerca de igualdade nos acessos, de recursos, de políticas, de metodologias, de horas e de sustentabilidade acumulam várias instâncias de hierarquias entre as ações acadêmicas. É como se as exclusões se enfileirassem e, como consequência, nos tornamos reféns dos critérios de produção de conhecimentos, do tempo acadêmico, dos cargos administrativos, dos jogos de interesses pessoais e coletivos. Isso tudo de uma forma fragmentada, competitiva e

com exigências “para ontem”. Todas justificativas são plausíveis e “politicamente corretas”, pois são aceitáveis, têm amparo legal e são praticadas no cotidiano acadêmico como questões de praxe.

A extensão é uma das formas de fazer Educação Popular, dialogando com experiências e práticas das pessoas e possibilitando uma reflexão entre cotidiano e teoria num processo de práxis. E isso me leva às teorias feministas e às questões de hermenêutica na extensão, na educação. O feminismo aponta as questões ideológicas patriarcais e denuncia a invisibilidade das mulheres e faz a crítica ao saber dominante.

A pesquisa mostrou muitos contextos e situou o contexto onde se insere. Abriu espaço num contexto que, normalmente, não vincula ação extensionista com as questões de gênero. Ainda que, de forma breve, afirmou que o específico e as experiências das pessoas e grupos necessitam ser levados em consideração e não apenas ser considerados no grande guarda-chuva do geral, do universal quando se fala do âmbito da extensão, das relações de gênero e da exclusão. A presente pesquisa trouxe o contexto das ações extensionistas da EST, mostrou outros referenciais teóricos e metodológicos que já foram ensaiados em outros contextos e elencou novos contextos teóricos e metodológicos para a construção das ações extensionistas e das relações de gênero. Procurou enveredar o olhar em direção aos novos espaços e enxergar novas possibilidades e maneiras de pensar a extensão e as relações de gênero no âmbito da EST e na educação.

Ao dialogar com diferentes contextos teóricos, percebem-se pontos de convergência, de divergência e de atravessamentos de ideias e conteúdos. Os pressupostos defendidos pelo ForExt, apresentando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e mostrando a horizontalidade entre **fazer-pensar**, foram aproximando a reflexão sobre extensão. As reflexões sobre in-exclusão, com suas raízes nas ciências sociais e políticas, foram mostrando o contexto, descrevendo o processo indecente de exclusão social e pessoal. A hermenêutica e a metodologia feministas, com sua origem na Teologia Feminista, foram descritas apontando como uma metodologia capaz de ser utilizada nas ações extensionistas. As teorias feministas fizeram o contraponto, pois deflagram críticas e contextos que desinstalam modos de ser e estruturas dominadoras e apontam outros caminhos

onde práticas equânimes e justas já estão acontecendo. Essas teorias mostram caminhos para repensar os contextos.

Os aportes teóricos, com suas singularidades e peculiaridades, são importantes na reflexão específica e enriquecem o campo teórico e metodológico porque é o específico que aparece, que explica, que tensiona e que informa nos momentos em que uma ou outra abordagem deixa em aberto alguns aspectos. A linguagem, o específico e a pessoa, as análises sociais e culturais acerca dos processos de in-exclusão e os pressupostos do ForExt que, num determinado momento pareciam estranhos, possibilitaram um diálogo inusitado, mas viável, para entender os processos de indissociabilidade e as relações de gênero.

O conceito de indissociabilidade apresentado pelo ForExt interliga as áreas, traz o cotidiano e as experiências para a cena principal e possibilita o diálogo com ensino e pesquisa. Nessa proposta pedagógica, percebo a educação libertadora, emancipatória, que, com seus limites e contradições, desenvolve novas relações e novos conhecimentos.

Nesta pesquisa, os referenciais teóricos e a metodologia oferecem uma política para a extensão da EST. O conceito **fazer-pensar** pode agenciar processos coletivos e realçar o cotidiano com um dos referenciais para pensar a prática e a autonomia dos sujeitos.

Outro aspecto a ser abordado se refere à extensão e às mulheres. Na primeira experiência de extensão – os NAs –, havia uma equidade entre homens e mulheres na coordenação dos processos pedagógicos. Vale lembrar que o número de docentes era menor do que na atualidade, e havia menos mulheres com tempo integral (1990-2000: 2 mulheres de tempo integral = 40h). Guardadas estas proporções, havia participação de ambos. Nos projetos atuais, apenas as mulheres estão na extensão (hoje temos 9 mulheres, mas apenas 3 tem tempo integral⁷⁴; 17 homens: 9 com tempo integral e 7 tempo parcial). Pode-se dizer que o financeiro determina a “seleção” dos fazeres acadêmicos? Em parte, sim. Mas se olharmos com mais atenção os dados das pesquisas e as perspectivas das feministas,

⁷⁴ Em 2007, a EST passou por uma crise financeira e muitas mudanças aconteceram no funcionamento interno. Atualmente tempo integral significa 30h, pois os ajustes de sustentabilidade passaram pelo corte de horas docentes.

veremos que também no Ensino Superior há “guetos femininos” (BRUSCHINI, 2007) e há “outras casas a administrar” (GEBARA, 2007).

Refletir sobre gênero no contexto da proposta da indissociabilidade é desconstruir saberes, práticas e conceitos que impõem lugares pré-fixados às mulheres. Gebara ressalta que “o mal não está no serviço, mas na imposição, na determinação de um papel como sendo seu destino” (GEBARA, 2000, p. 52).

Na contracorrente, a tese mostrou que a extensão é uma oportunidade para as mulheres, e que as práticas extensionistas conseguiram dar bons e significativos saltos na intenção de mostrar que **fazer-pensar** andam juntos. Tanto na primeira quanto na segunda experiência é possível perceber que há espaço para a experiência dos públicos-alvo, valoriza-se a fala e a escuta, há planejamento, sistematização e avaliação. A indissociabilidade na ação prática ficou evidente e pode ser uma prática institucional que extrapola os guetos, desconstrói hierarquias entre áreas e saberes e constrói novos conhecimentos a partir do **fazer-pensar** realizado por mulheres e homens.

Apesar de todos os avanços em relação às conquistas das mulheres no mundo do trabalho, na EST, as mulheres ainda permanecem nas “disciplinas auxiliares”, como no início do curso. Disciplinas auxiliares, guetos femininos, cuidadoras sociais, cativo, dominação ainda são conceitos e práticas a serem superadas quando se fala em indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as relações de gênero no contexto do Curso de Teologia. Esses conceitos se manifestam no modo de ser institucional quando os acessos são restritos. Se experiência e cotidiano não estão no mesmo patamar do “labor teológico”, entendido como espaço para pensar, teorizar sobre Deus no campo abstrato, e da pesquisa teológica, então as condições políticas para se movimentar nesse campo são restritas. Se as mulheres estão nas “disciplinas auxiliares” e, atualmente, nenhuma mulher ocupa cargo de chefia – as mulheres são coordenadoras adjuntas, e esse é o “maior” cargo que ocupam – então, as mulheres permanecem num emaranhado que mistura in-exclusão.

Nesse sentido, a inclusão subordinada se manifesta nas “casas simbólicas” que as mulheres administram na docência do espaço do Ensino Superior. A condição para **fazer-pensar** necessita de condições políticas, e estas são pessoais,

coletivas e institucionais. De um lado, há contradição, pois temos mais mulheres na EST hoje do que em anos anteriores, algumas mulheres publicam, algumas têm projeto de pesquisa, algumas ocupam cargos administrativos. Assim, a exclusão e a dominação ficam invisíveis e sutis. Por outro lado, há lugares permitidos para homens e mulheres, e a extensão se tornou a outra casa a administrar, pois reúne experiência e cotidiano num único espaço. E, ainda, conforme Schiebinger, há mulheres que não querem “balançar o barco”, isto é, fazer do pessoal algo político.

O feminismo dos anos 1960 foi considerado radical, pois afirmava que o “pessoal é político”. Ao afirmar isso, as feministas faziam uma profunda crítica acerca do privado x público, que mantinha cativas as mulheres no espaço privado, conservando, assim, a dominação e a opressão de homens sobre mulheres. Ao pronunciar a sua palavra, as mulheres, e o feminismo como um todo, manifestaram que as opressões do espaço privado não são “naturais” para as mulheres, mas que sair das situações de opressão é direito de todas as pessoas. E isso é o político que se torna visível e discutível no público.

Nesse sentido, a hermenêutica feminista contribui para desconstruir saberes dominantes e suspeitar das supostas inclusões das mulheres no espaço acadêmico.

No caso da EST, as experiências das mulheres na extensão têm provocado uma reflexão profunda acerca da indissociabilidade, das relações de gênero e as condições políticas. Nos anos 1970 e 1980, os pressupostos da Teologia da Libertação pressionaram os conceitos teológicos e o cotidiano/experiência passou a fazer parte da reflexão e da ação. Os anos 1990 e 2000, pasteurizaram esses conceitos em detrimento do reconhecimento oficial pelos órgãos públicos para os cursos da EST. Parece que cumprir com as exigências legais emancipou a EST de teologizar (fazer-pensar). O teologizar junta experiência com o pensar, e isso ressignifica o conceito de indissociabilidade e as relações de gênero no contexto da EST. Nesse sentido, concretizar esse conceito implica um desejo da gestão institucional. A partir disso, o coletivo institucional pode se movimentar de forma equânime e justa entre homens e mulheres no espaço acadêmico. Então, pode-se dizer que a extensão é o centro na medida em que possibilita que a realidade tensione os saberes, que as falas e as dores dos sujeitos que vivem em diferentes contextos sejam ouvidos, que o diálogo com o conhecimento seja de mão-dupla, que

esse novo saber se torne acessível para que a pessoa consiga reinventar seu cotidiano, que a experiência seja sistematizada e publicada e relacionada com outros saberes já escritos. Assim, a extensão retroalimenta o ensino e a pesquisa. A extensão, enquanto prática educativa, pode basear-se na metodologia feminista para tornar possível as relações sociais igualitárias e superar as in-exclusões, dominações e cativos que homens e mulheres vivem no espaço acadêmico.

Os pressupostos da indissociabilidade na universidade necessitam dialogar com as relações de gênero de um modo geral e, na EST, em específico. Nos pressupostos estão implícitas posturas éticas, e estas incidem na instituição e nas relações das mulheres e dos homens. Construir outras formas de relação e buscar educação emancipatória são um processo social, do qual a educação precisa tomar parte.

Finalizo esta tese abordando meus sentimentos quanto a este trabalho, pois esta reflexão me fez repensar meus processos enquanto mulher e educadora. Durante a pesquisa, percebi muitas aproximações com os conceitos e as práticas que investigava e minha experiência com a extensão e a docência. Como docente e feminista, inserida no contexto da EST, participei de muitos relatos aqui apresentados e muitos conceitos se aproximaram de minha prática, em particular, os conceitos de opressão e de madressosa.

Durante estes dez anos de docência, também ocupei cargos administrativos na gestão institucional. Fui diretora da Escola de Educação Profissional e vice-reitora na gestão 2007-2010. Como vice-reitora, fiquei no cargo dois anos e, no início de 2009, saí da função para finalizar os estudos de doutorado. Na equipe diretiva éramos três mulheres e quatro homens. Durante esses dois anos tentamos fazer do pessoal algo político, mas as conquistas foram muito pequenas. A estrutura patriarcal é muito forte. Algumas mulheres (docentes e do corpo técnico-administrativo) sustentam o patriarcado, mesmo estando por ele oprimidas. Percebi que nós, mulheres, nas distintas funções na EST, circulamos entre opressão e ser madressosas. Por mais indigno, indecente e injusto que isso pareça ser, às vezes, ficamos nesse subespaço ofertado e considerado como “nosso lugar” e ficamos felizes com as “casas simbólicas” cedidas para cuidarmos. A mulher é de e para os outros, desassossega Lagarde (2005). No conjunto das práticas e das ações

educativas da EST, a hermenêutica feminista apresenta posição política. Esta precisa ultrapassar o espaço cedido na cadeira de Teologia Feminista e construir outras relações no cotidiano institucional. Nesse sentido, a metodologia feminista desinstala as hierarquias e provoca relações horizontais nos modos de ser como proposta política.

Em suma, “finalizo a conversa” marcando minha tese de que o conceito de indissociabilidade, abraçado pela EST em seus documentos, foi apresentado de forma isolada, não dialogou com as questões de gênero, não apresentou uma crítica ao patriarcado e a in-exclusão. E, para além dos documentos, das experiências de extensão, vividas no que diz respeito à indissociabilidade, com base nos Núcleos Avançados e, agora mais recentemente, nos Projetos de Ação Comunitária, há pouca preocupação em abarcar essa parte do contexto da EST como parte engendradora de conceitos para uma teologia em solo brasileiro e latino-americano.

O diálogo ecumênico e interdisciplinar, tendo como um dos princípios as bases epistemológicas feministas, é o grande desafio para as práticas extensionistas que a EST faz e para seu modo de ser institucional. É um desafio para docentes comprometidas e comprometidos eticamente com igualdade social e com a educação libertadora, emancipatória para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, Gustavo de. et. al. *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- ALTMANN, Walter. A Faculdade de Teologia na Escola Superior de Teologia. In: HOCH, Lothar (Ed.). *Formação teológica em terra brasileira*. Faculdade de Teologia da IECLB – 1946-1986. Editado por Lothar Hoch. São Leopoldo: Sinodal, 1986. p. 172-181.
- AQUINO, Estela. Gênero e Ciência no Brasil: contribuições para pensar a ação política na busca de equidade. *Pensando Gênero e Ciência*. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa – 2005-2006 – Presidência da República, Brasília – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.
- ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. *Competência e sensibilidade solidária*. Educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARQUIVOS DA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO – Projetos de Ação Comunitária (2005-2010).
- ATAS DO NÚCLEO AVANÇADO E INTERCÂMBIO – CAT – 1992 – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo. (Polígrafo)
- BELLO, Angela Ales. *Culturas e Religiões*. Uma leitura fenomenológica. Bauru: EDUSC, 1998.
- _____. *Introdução à Fenomenologia*. Bauru: EDUSC, 2006.
- BEMVENUTI, Vera Lúcia Schneider. *Da intenção ao gesto: a extensão universitária como prática acadêmica na perspectiva da construção do conhecimento novo*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BEOZZO, Oscar. *Medellin, quarenta anos: 1968-2008*. Disponível em: <<http://www.cesep.org.br/artigos>>. Acesso em: 3 fev. 2010.
- BICALHO, Elisabete. *Correntes feministas e abordagens de gênero*. In: SOTER (org). São Paulo: Paulinas/Loyola, 2003, p. 37-50.
- BIEHL, João Guilherme. *De igual pra igual*. Um diálogo crítico entre a Teologia da Libertação e as Teologias Negra, Feminista e Pacifista. Petrópolis: Vozes; São Leopoldo: Sinodal, 1987.

BOFF, Clodovis. *Teologia do Método Teológico* – versão didática. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. *Teologia e Prática*. Teologia do Político e suas mediações. Petrópolis: Vozes, 1978.

BOFF, Leonardo. *Teologia do Cativo e da Libertação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

BOTOMÉ, Silvio. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção*. Crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRUSCHINI, Cristina. *Médicas, Arquitetas, Advogadas e Engenheiras: mulheres em carreira, profissionais de prestígio*. Artigo apresentado no GT Trabalho e Sociedade – ANPOCS, Caxambu/MG, out. 1999, e no IX Congresso Brasileiro de Sociologia, SBS, Porto Alegre, agosto de 1999.

_____. *Trabalho e Gênero no Brasil nos últimos dez anos*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 537-572, set./dez., 2007.

_____; LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 67-104, julho, 2000.

_____. Instruídas e trabalhadeiras. Trabalho feminino no final do século XX. *Cadernos Pagu* (17/18), p. 157-196, 2001-2002.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPBELL, Joseph; MOYERS, Bill. *O Poder do Mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CASTRO, Gustavo de. et. al. *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano*. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *A Invenção do Cotidiano*. 2. Morar, cozinhar. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CIÊNCIAS SOCIAIS UNISINOS/Universidade do Vale do Rio dos Sinos. v. 40, n. 165, São Leopoldo: Unisinos, 2004. Número temático: Gênero

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. *A Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHASSOT, Attico. *A Ciência é masculina? É sim, senhora*. Coleção Aldus 16, São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

COLER, Ricardo. *O Reino das mulheres*. O último matriarcado. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

CONTI, Cristina. *Hermenêutica Feminista*. Disponível em: <<http://www.sedos.org/spanish/Conti.htm>>. Acesso em: 10 out. 2010.

COSTA, Claudia de L.; SCHMIDT, Simone P. (orgs). *Poética e políticas feministas*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.

CORNAGLIA, Graciela P. *As mulheres que (des)aprendem a ser mulher na tradição católica*. Desconstruindo modelos de opressão através da formação das Promotoras Legais Populares. Dissertação (Mestrado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, PPGEDU, São Leopoldo, 2007.

COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CROATTO, J. Severino. *Hermenêutica Bíblica*. Para uma teoria da leitura como produção de significado. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Paulinas, 1986.

CUNHA, Antônio G. da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DARTIGUES, André. *O que é a Fenomenologia?* Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1973.

DEGASPERI, José Romualdo. *Extensão Universitária: seu perfil atual e os fatores de seu desempenho*. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 1998.

DEIFELT, Wanda. Da cruz à árvore da vida: epistemologia, violência e sexualidade. In: NEUENFELDT, Elaine; BERGESCH, Karen; PARLOW, Mara. *Epistemologia, violência e sexualidade: olhares do II Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 13-30.

_____. Temas e metodologias da Teologia Feminista. In: *Gênero e Teologia*. Interpelações e perspectivas. SOTER (Org). São Paulo: Paulinas/Loyola, 2003. p. 171-186.

DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

DREHER, Martin N. Reflexões sobre os 60 anos da EST. In: HOCH, Lothar C.; STROHER, Marga J.; WACHHOLZ, Wilhelm. *Estações da Formação Teológica*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 57-70.

DREHER, Scheila dos S. *Costurando saberes e experiências de mulheres. Uma perspectiva histórico-teológica*. São Leopoldo: CEBI, 2009.

EGGERT, Edla. *Desafios da Pesquisa Participante na atuação da Igreja*. In: ESTUDOS TEOLÓGICOS/Escola Superior de Teologia, ano 28 (1998), n. 3. P. 239-250.

_____. *Educa-teologiza-ação: fragmentos de um discurso teológico (mulheres em busca de visibilidade através da narrativa transcrita)*. Tese (Doutorado em Teologia), Escola Superior de Teologia – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, São Leopoldo, 1998.

_____. *Educação popular e a teologia das margens. Série teses e dissertações*, v. 21, São Leopoldo: Sinodal, 2003.

_____. *Narrar processos: tramas da violência doméstica e possibilidades para educação*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009.

_____. *Trabalho manual e debate temático: tramando conhecimentos na simultaneidade*. In: NEUENFELDT, Elaine; BERGESCH, Karen; PARLOW, Mara. *Epistemologia, violência e sexualidade: olhares do II Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 65-87.

_____; SILVA, Márcia A. da. *A tecelagem como metáfora das pedagogias docentes*. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2009.

ESTUDOS FEMINISTAS/Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão. v. 13, n. 1, Florianópolis: UFSC, 2005.

ESTUDOS TEOLÓGICOS/ Escola Superior de Teologia. v. 50, n. 1, jan.-jun. 2010.

FACULDADES EST – Disponível em: <<http://www.est.edu.br>>. Acesso em: 9 set. 2010

FIORENZA, Elisabeth S. *As origens cristãs a partir da mulher: uma nova hermenêutica*. São Paulo: Paulinas, 1992.

_____. *Caminhos da Sabedoria: uma introdução à Interpretação Bíblica Feminista*. São Bernardo do Campo: Nhanduti Editora, 2009.

FISCHER, Joachim. *Breve história da Faculdade de Teologia*. In: HOCH, Lothar (Ed.). *Formação teológica em terra brasileira*. Faculdade de Teologia da IECLB – 1946-1986. São Leopoldo: Sinodal, 1986. p.18-32.

_____. *Pequena Crônica da Faculdade de Teologia*. In: HOCH, Lothar (Ed.). *Formação teológica em terra brasileira*. Faculdade de Teologia da IECLB – 1946-1986. São Leopoldo: Sinodal, 1986. p. 198-200.

FOREXT: Fôlder entregue no XII Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária, de 24-26 de agosto de 2005, em Passo Fundo/RS.

FORMAÇÃO TEOLÓGICA EM TERRA BRASILEIRA. Faculdade de Teologia da IECLB – 1946-1986. HOCH, Lothar. São Leopoldo: Sinodal, 1986.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS: Contribuições do ForExt ao processo de avaliação institucional da extensão universitária. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

FRANZ, Walter. O processo de construção de um novo modelo de universidade: a universidade comunitária. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Modelos Institucionais de Educação Superior*. Brasília, 13 e 14 de out. 2005, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006 (Coleção Educação Superior em Debate, v. 7).

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Ana Lúcia S. de; MOARES, Salette C. de. *Contra o desperdício da experiência*. A pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

FREITAS, Maria Carmelita de. Gênero/Teologia Feminista: interpelações e perspectivas para a teologia – Relevância do tema. In: SOTER (org). São Paulo: Paulinas/ Loyola, 2003. p. 13-33

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Exclusão e/ou Desigualdade Social?* Questões teóricas e político-prática. Exposição na reunião do GT/CLACSO/Educação, trabalho e exclusão social, Guadalajara, México, 19-26 de novembro de 2001. Texto mimeo.
GEBARA, Ivone. *As águas do meu poço*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. As Epistemologias teológicas e suas consequências. In: NEUENFELDT, Elaine; BERGESCH, Karen; PARLOW, Mara. *Epistemologia, violência e sexualidade*: olhares do II Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 31-64.

_____. *Rompendo o Silêncio*. Uma fenomenologia feminista do mal. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *O que é Teologia Feminista*. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GODBOUT, Jacques. *O Espírito da Dádiva*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GOLDENBERG, Miriam. *A brasileira se sente infeliz*. Disponível em: <<http://www.miriangoldenberg.com.br/noticias>>. Acesso em: 26 out. 2009.

GODINHO, Tatau et. al. *Trajatória das Mulheres na Educação Brasileira*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2005.

GOMES, Nilma L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

_____. Diversidade cultural e juventude. In: ANDRADE, Márcia S. de.; DIAS, Julice; ANDRADE, Sônia R. de. *Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular*. Blumenau: Edifurb, 2002.

GROSSI, Miriam P. A Revista Estudos Feministas faz 10 anos: uma breve história do feminismo no Brasil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. esp., p. 211-221, set./dez., 2004.

GUIA DA REDE DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER. Prefeitura Municipal de São Leopoldo, set. 2007.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 8. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2008.

HOCH, Lothar C. Formação Teológica entre teoria e prática. Reflexões a partir da realidade da América Latina. In: HOCH, Lothar C. (Ed.) *Formação teológica em terra brasileira*. Faculdade de Teologia da IECLB – 1946-1986. São Leopoldo: Sinodal 1986. p. 104-113.

_____. *O Lugar da Teologia Prática como disciplina teológica*. In: SCHNEIDER-HARPPRECHT, Cristoph (Org). *Teologia Prática no contexto da América Latina*. São Leopoldo: Sinodal. São Paulo: ASTE, 1998. p. 21-35.

HOCH, Lothar C.; STROHER, Marga J.; WACHHOLZ, Wilhelm. *Estações da Formação Teológica*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. 4. ed. México: UNAM, 2005.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LIMA, Flaviano de. *A Extensão como prática da responsabilidade social e com objeto de avaliação interna e externa*. Apresentação no XII Encontro de Extensão de Ação Comunitária, em 2005, em Passo Fundo/RS.

LIMA, Carmen L. Dias Carvalho. O papel da extensão na universidade. *Leopoldianum* 78, junho 2003, p. 11-38.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo – Crônicas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LIPOVETSKY, Gilles. *A Terceira Mulher. Permanência e revolução do feminino*. Instituto Piaget, Portugal: Éditions Gallimard, 1997.

_____. *O Crepúsculo do dever*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

_____. *Os Tempos Hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LUCINDA, Elisa. *Parem de falar mal da rotina*. São Paulo: Lua de Papel, 2010.

MARASCHIN, Jaci. O papel da Faculdade de Teologia no contexto sócio-político, econômico e religioso brasileiro. In: HOCH, Lothar (Ed.) *Formação teológica em terra brasileira*. Faculdade de Teologia da IECLB – 1946-1986. São Leopoldo: Sinodal, 1986. p. 187-195.

MARASCHIN, Jaci (Org.). *Teologia sob limite*. São Paulo: ASTE, 1992.

MARTINS, José de Souza. *A Sociedade vista do abismo*. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MEDEIROS, Martha. *Non-Stop*. Crônicas do cotidiano. 7. ed. Porto Alegre: L&PM, 2010.

MONTERO, Rosa. *História de Mulheres*. Rio de Janeiro: PocketOuro, 2008.

MORAES, Marcia. *Ser Human@*. Quando a mulher está em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *O desafio do Século XXI: religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MOURÃO, Tânia M. F. *Mulheres no topo de carreira*. Flexibilidade e persistência – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

MUSSKOPF, André S.; STROHER, Marga J. (Orgs.). *Corporeidade, Etnia e Masculinidade*. Reflexões do I Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

MWEWA, Muleka; FERNANDES, Gleiciani; GOMES, Patrícia (Orgs.). *Sociedades desiguais: gênero, cidadania e identidades*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

NEUENFELDT, Elaine G. Metodologias de Leitura Popular e feminista. O voto e o sacrifício de Ana. 1 Samuel 1,9-18. 24-28. In: NEUENFELDT, Elaine G. (Org). *Nossos caminhos e nossas opções metodológicas. Ensaio de Leitura Bíblica Popular, Feminista e de Gênero*. 1 Samuel 1. *A Palavra na Vida*. São Leopoldo: CEBI, 2007. p. 36-44.

NOGUEIRA, Maria das Dores P. *Políticas de Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NORDSTOKKE, Kjell. Diaconia. In: SCHNEIDER-HARPPRECHT, Cristoph (Org.). *Teologia Prática no contexto da América Latina*. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: ASTE, 1998. p. 268-290.

NYE, Andrea. *Teoria feminista e as filosofias do homem*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *Marx e a Exclusão*. Pelotas: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo. *O ForExt: Uma Perspectiva Histórica*. Texto impresso. VII Assembleia do ForExt, 24-26 de agosto de 2005, Passo Fundo/RS. Disponível em: <<http://www.uniso.br/forext/documentos>>.

OSDOL, Judith Van. (Org.). *As mulheres e a graça*. Releituras bíblicas de mulheres latino-americanas. São Leopoldo: Sinodal; Quito: CLAI, 2008.

PACHECO, Joice O. *O pensamento de Maria Lacerda de Moura sobre a emancipação feminina*. Contribuições e desafios para a educação contemporânea. Dissertação (Mestrado), PPGEDU, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

PAGANINE, Carolina. *Tradução e interpretação: uma perspectiva hermenêutica*. Disponível em: <<http://www.scientiatraductionis.ufsc.br/hermeneut.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2010.

PAIVA, José L. de. Possibilidades para a extensão universitária. *Revista Brasileira de Ciências e Movimento*. Brasília, v. 12, p. 85-90, jan. 2004/mar. 2006.

PALUDO, Conceição (Org.). *Mulheres: resistência e luta em defesa da vida*. São Leopoldo: CEBI, 2009.

PAUGAM, Serge. Elementos de comparação da pobreza e da exclusão na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. In: VERÁS, Maura P. B. *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam*. São Paulo: EDUC, 1999. p. 97-113.

PAUGAM, Serge. O conceito de desqualificação social. In: VERÁS, Maura P. B. *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam*. São Paulo: EDUC, 1999. p. 63-79.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo (Orgs.). *Atlas da Exclusão Social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. *Políticas de Extensão da PUC/Minas, Pró-Reitoria de Extensão*, Belo Horizonte, junho 2006.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI – Escola Superior de Teologia, 2005.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Edição Atualizada, Brasil, 2000/2001. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESU/MEC.

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – Escola Superior de Teologia, 2006.

RELATÓRIO DA ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA, 1995.

RELATÓRIO DA ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA, 1996.

RELATÓRIO DA ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA, 1997.

RELATÓRIO DO NÚCLEO AVANÇADO – Cacoal, Pimenta Bueno/RO, 15 de março a 3 de julho de 1992. São Leopoldo, Escola Superior de Teologia.

RELATÓRIO DO NÚCLEO AVANÇADO – Campinas/SP, 6 de março a 24 de junho de 1994. São Leopoldo, Escola Superior de Teologia.

RELATÓRIO DO NÚCLEO AVANÇADO – Campo Grande, Cariacica/ES, 4 de março a 28 de junho de 1990. São Leopoldo, Escola Superior de Teologia.

RELATÓRIO DO NÚCLEO AVANÇADO – Palmeira de Santa Joana/ES, 3 de março a 28 de junho de 1991. São Leopoldo, Escola Superior de Teologia.

RELATÓRIO DO NÚCLEO AVANÇADO – Rio de Janeiro/RJ, 5 de março a 30 de junho de 1995. São Leopoldo, Escola Superior de Teologia.

RELATÓRIO DO NÚCLEO AVANÇADO – Santa Maria de Jetibá. Jardim Limoeiro/ES, 26 de fevereiro a 22 de junho de 1989. São Leopoldo, Escola Superior de Teologia.

RELATÓRIO DO NÚCLEO AVANÇADO – Santos/SP, 7 de março a 25 de junho de 1993. São Leopoldo, Escola Superior de Teologia.

RUETHER, Rosemary R. *Sexismo e Religião: rumo a uma Teologia Feminista*. São Leopoldo: Sinodal, 1993.

ROESE, Anete. *Espaços de Cuidado – Movimentos de Ressurreição: Teoria e Método para o processo de acompanhamento pastoral terapêutico de grupos*. Tese (Doutorado em Teologia), Escola Superior de Teologia – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Laura Ferreira dos. *Alteridades Feridas*. Algumas leituras feministas do cristianismo e da filosofia. Quinta da Madalena/Coimbra: Editora Angelus Novus, 2002.

SCHIEBINGER, Londa. *O Feminismo mudou a ciência?* Bauru, SP: EDUSC, 2001 (Coleção Mulher).

SCHNEIDER-HARPPRECHT, Cristoph (Org.). *Teologia Prática no contexto da América Latina*. São Leopoldo: Sinodal: ASTE, 1998.

SCHULTZ, Adilson. Isso é meu corpo – e é corpo de homem – discursos sobre masculinidade na Bíblia, na literatura e em grupos de homens. In: STROHER, Marga J.; DEIFELT, Wanda; MUSSKOPF, André S. (Orgs.). *À flor da pele: ensaios sobre gênero e corporeidade*. São Leopoldo: Sinodal/CEBI, 2004. p. 169-193.

SCOTT, Joan. *A Cidadã Paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2002.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990.

_____. Experiência. In: SILVA, Alcione L. da; LAGO, Mara Coelho de S.;

RAMOS, Tânia Regina O. (Org.). *Falas de Gênero: teorias, análises, leituras*. Florianópolis: Mulheres, 1999. p. 21-55.

SENETT, Richard. *O Artífice*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SEPARATA DE ESTUDOS TEOLÓGICOS. *O Evangelho e Nós*. Posicionamento do Corpo Docente da Faculdade de Teologia da IECLB. 18 (2): 51-63, 1978.

SILVA, Márcia Alves da. *Alinhavando, bordando e costurando... o percurso de trajetórias de trabalho de mulheres artesãs em uma cooperativa popular de Pelotas*. Tese (Doutorado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, PPGEDU, São Leopoldo, 2010.

SILVA, Maria Ozanira Silva e. *A inclusão versus exclusão social na perspectiva das políticas públicas: o caso brasileiro*. Trabalho apresentado no LASA Congress, Montreal, Canadá, set. 2007 (texto mimeo).

SÍVERES, Luiz. Princípios e potencialidades da extensão universitária. *Claretiano – Revista do Centro Universitário*, Batatais, v. 1 n. 5, jan./dez. 2005.

SOARES, Sebastião A. Gameleira. Evangelização e Diaconia. In: *Cidadania e Diaconia*. CESE Debate, n. 5, ano VI, jul. 1996.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social abaixo da linha do Equador. In: VERÁS, Maura P. B. *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam*. São Paulo: EDUC, 1999. p. 126-138.

STOER, Stephen R. et. al. *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2004.

STRECK, Danilo. Da Pedagogia do Oprimido às Pedagogias da Exclusão: um breve balanço crítico. *Educação e Sociedade*, v. 30, p. 539-560, 2009.

STROHER, Marga J.; DEIFELT, Wanda; MUSSKOPF, André S. (Orgs.). *À flor da pele: ensaios sobre gênero e corporeidade*. São Leopoldo: Sinodal/CEBI, 2004.

TELES, Maria Amélia de A. Feminismo no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: SOTER (Org.). São Paulo: Paulinas/Loyola, 2003. p. 51-66.

TIBURI, Marcia. *Um espelho para o novo sexo frágil*. Disponível em: <http://www.marciatiburi.com.br/textos/quadro_umespelho.html> Acesso em: 4 jan. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TORRES, Fernando et. al. *Teologia da Libertação e Educação Popular a caminho*. São Leopoldo: CEBI, 2006.

UETI, Paulo (Org.). *A vida é o que interessa*. Bíblia, saúde e outros ingredientes. São Leopoldo: CEBI, 2009.

_____. *A terapêutica de Jesus*. Corpo, poder, fé. São Leopoldo: CEBI, 2010.

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. *Política de Extensão*. 3. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

VERÁS, Maura P. B. *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam*. São Paulo, EDUC, 1999.

WEILER, Lúcia; PINTO, Raquel P.; PIRES, Sandra M. (Orgs.). *Teologia Feminista: tecendo fios de ternura e resistência*. Porto Alegre: ESTEF, 2008.

WELLER, Wivian. A construção de identidades através do hip-hop: uma análise comparativa ente rappers negros em São Paulo e rappers turco-alemães em Berlim. *Caderno CRH*, n. 32 (Dossiê: Identidades, Alteridades, Latinidades), jan./jun., 2000. p. 213-223.

_____. O hip-hop nas cidades de São Paulo e Berlim: orientações coletivas e estratégias de superação do racismo de jovens negros e jovens de origem turca. *Anais do XXVI Encontro anual da ANPOCS*. Caxambu, 22-26 de outubro de 2002.

WESTHELLE, Vítor. *Teologia e Pós-Modernidade*. In: MARASCHIN, Jaci (Org.). *Teologia sob limite*. São Paulo: ASTE, 1992. p. 145-162.

WIKTIONARY – palavra extensão. Disponível em: <<http://pt.wiktionary.org/wiki/exten%C3a3>> Acesso em: 24 fev. 2009.