

## 2 “Ser contado como falante”

a interação dialógica nas práticas de extensão universitária

Mariana Duccini Junqueira da Silva

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SILVA, MDJ. “Ser contado como falante”: a interação dialógica nas práticas de extensão universitária. In: CASADEI, EB., org. *A extensão universitária em comunicação para a formação da cidadania* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, pp. 31-44. ISBN 978-85-7983-746-3. Available from: doi: [10.7476/9788579837463](https://doi.org/10.7476/9788579837463). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/zhy4d/epub/casadei-9788579837463.epub>.

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

## 2

# "SER CONTADO COMO FALANTE": A INTERAÇÃO DIALÓGICA NAS PRÁTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

*Mariana Duccini Junqueira da Silva*

Conceito central no enunciado da Política Nacional de Extensão Universitária de 2012 (Forproex, 2012), a interação dialógica, assumida como uma das diretrizes para as ações extensionistas, é vista como o “cerne da dimensão ética” desses processos. Afirma-se ainda, no documento, a necessidade de que as populações cujos problemas se tornam objeto de pesquisa acadêmica sejam necessariamente consideradas como sujeitos do conhecimento produzido nas relações entre o espaço universitário e a comunidade. Nesse âmbito, não haveria como se conceber a interação dialógica alheia-mente a sua dimensão política, aquela que interrompe uma ordem de dominação naturalizada para instituir “uma parcela dos sem parcela” (Rancièrre, 1995). O que caracteriza, entretanto, a conversão desses atores sociais em sujeitos de qualquer exercício de saber e de comunicação seria, ainda conforme Rancièrre, sua capacidade de *logos*, ou seja, a participação em uma comunidade sob os termos da posse e da legitimação de uma linguagem (e não apenas de sua compreensão).

“Ser contado como falante”, assim, coloca em jogo a própria condição de enunciação desses sujeitos, o que facultaria um reordenamento das regras, geralmente tácitas, que modulam as formas de participação dos atores sociais em um universo comum de

experiências e saberes. Este texto intenta problematizar o conceito de interação dialógica, propondo uma reflexão acerca da extensão universitária quanto a relações entre linguagens: a emergência de novos lugares de fala (novos regimes de expressão) que possibilitariam a atuação dos atores externos ao ambiente da universidade como sujeitos na produção de conhecimentos.

A dimensão propriamente política desse processo orienta-se, de saída, pelo questionamento quanto a uma pretensa condição igualitária “garantida” a todos os envolvidos nas práticas extensionistas, cuja gênese e desenvolvimento no Brasil, já no início da segunda década do século passado, estiveram fortemente respaldados ora pelo viés do assistencialismo social, ora pelo intuito da prestação de serviços. Nesse contexto, é razoável considerar a efetividade restrita de uma troca de conhecimentos entre a comunidade acadêmica e o público a que eram dirigidos os programas de extensão universitária. Em termos práticos, essas ações “foram instrumentos de divulgação do ensino nas universidades, complementando a formação de seus alunos e atualizando seus egressos” (Nogueira, 2001, p.59).

Frequentemente entendidos como “receptores” de um saber produzido nos limites da academia – em termos de uma estratégia de *autorização* e validação desse saber, que encontra no lugar do “outro” um espaço propício para a própria *aplicação* –, os atores externos às instituições universitárias dificilmente eram considerados como agentes de transformação, propensos a se emancipar por meio dos fazeres cotidianos que conformam seu universo simbólico.

Certo apelo salvacionista prestou-se então à legitimação tácita que considerava, na ordem das ações de extensão, uma dissimetria de inteligências e de capacidades entre os representantes da academia (docentes, alunos, categorias técnico-administrativas) e as comunidades agenciadas. Com o propósito de minorar a suposta ignorância daqueles cuja prática empírica obliterava a reflexão, ou ainda seguindo diretrizes que visavam ao aumento da produção (sobretudo em áreas agrícolas) e às questões de segurança nacional, especialmente no âmbito da ditadura civil-militar instalada em 1964, os projetos de extensão universitária encarnaram a concepção me-

canicista que valora o conhecimento na égide de sua transmissão. Tal disparidade de competências entre aqueles que “estendem” o saber e aqueles que o “recebem” é, na prática, naturalizada como pressuposto, em que pese a argumentação crescente quanto à troca de conhecimentos, que vai se literalizando nas políticas norteadoras da extensão universitária, como desenvolveremos a seguir.

Se qualquer troca pressupõe uma condição elementar de igualdade, aquela que situa os sujeitos em um universo comum de significados e de possibilidades de ocupação de lugares de fala, a interação dialógica não haverá de se viabilizar em um contexto em que a desigualdade de posições enunciativas – de articulação de discursos que se suponham legítimos – seja tão incidente quanto naturalizada.

A condição igualitária, entretanto, não é meramente um dado das relações intersubjetivas, mas uma dinâmica que se constrói politicamente, isto é, com o reconhecimento e a nomeação de um dano que institui a “parcela dos sem-parcela” (Rancière, 1995). Apenas com a reivindicação e a inscrição dos “sem-parcela” nessa cena, dissensual por natureza, pode-se conceber uma ação de ordem política, que desnaturaliza e expõe a própria desigualdade, desentranhando-a de um “estado das coisas”.

Ocupar uma cena como sujeito de enunciação, ser contado como falante, implica a faculdade de se tomar publicamente a palavra outrora interdita. Para além da aparente tautologia, esse processo se torna possível quando discursos até então silenciados na condição de ruídos passam a ser valorados como expressões de um *logos*, que nunca será mera articulação de palavras, mas “palavra que conta” (Rancière, 1995, p.36), potente para reconfigurar as relações de poder em jogo em determinado campo de relações intersubjetivas.

É sob essa perspectiva que a interação dialógica, dimensão ética por excelência das políticas de extensão universitária, impele-nos à reflexão quanto aos exercícios de poder – eles próprios dinâmicas de linguagem – nas práticas cotidianas das universidades públicas. Se tal interação pressupõe engajamento e transformação mútua de todos os indivíduos que compartilham uma produção de conheci-

mentos, os termos em que se configuram as políticas de extensão na academia devem antever e viabilizar a troca, a interlocução e, conseqüentemente, a equivalência dos papéis dos sujeitos dessas ações.

Não se trata, evidentemente, de indiferenciar os interesses e as experiências de indivíduos e de comunidades em nome de uma ingênua homogeneidade de atuações e resultados nas práticas extensionistas. O que está em jogo é a necessidade de que atores comumente considerados como receptores de teorias e metodologias engendradas nos espaços da academia sejam, verdadeiramente, interlocutores: aqueles que se podem colocar em cena para reivindicar a própria condição dissensual, fissurando os discursos estabelecidos e fazendo-se contar como sujeitos da reflexão sobre um mundo em que se partilham não apenas modos de vida, mas também possibilidades de reconfiguração desses modos.

## **Breve percurso das ações e políticas extensionistas no Brasil**

De forma embrionária, as ações extensionistas nas universidades brasileiras remontam aos anos 1910 e 1920, com a oferta de cursos e palestras abertos à comunidade, na antiga Universidade de São Paulo; ou ainda com atividades de assistência técnica em comunidades rurais, desenvolvidas pelas antigas Escola Agrícola de Lavras e Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, em Minas Gerais. Em todos esses casos, foi determinante a influência de conceitos relativos à extensão então vigentes na Europa, em que era preconizada a ideia de educação continuada (com a apresentação de cursos e conferências pontuais), e nos Estados Unidos, em que a tônica dessas atividades era orientada pelo intuito da prestação de serviços a comunidades rurais e urbanas (Nogueira, 2001).

Nas décadas seguintes, os programas de extensão seguiram em geral restritos a essas concepções – e, na prática, eram destinados sobretudo a aprimorar a formação de públicos que já estavam liga-

dos às universidades. A falta de institucionalização e de políticas consistentes a orientar a extensão universitária imprimia a essas atividades uma importância apenas acessória no contexto das instituições públicas de ensino, em que não raro o papel da própria universidade era circunscrito ao da execução de técnicas junto de comunidades que se mantinham apartadas do protagonismo na produção de conhecimentos e, especialmente, da reflexão quanto ao impacto dessas experiências em suas formas de relação com o mundo sensível. A substituição dos fazeres empíricos pelos da ciência aplicada, nesse contexto, refletia um ideal de progressismo que desautorizava não somente práticas consolidadas no cotidiano das comunidades, mas também formas peculiares de construção da realidade, concepção que sustentava:

uma inegável descrença no homem simples. Uma subestimação de seu poder de refletir, de sua capacidade de assumir o papel verdadeiro de quem procura conhecer: o de sujeito dessa procura. Daí a preferência por transformá-lo em objeto do “conhecimento” que se lhe impõe (Freire, 1983, p.30, grifo do autor).

Nos anos que antecederam o golpe militar de 1964, entretanto, o posicionamento da União Nacional dos Estudantes (UNE) em favor de uma reforma universitária, no anteparo das lutas por transformações de base que mobilizaram diversos setores produtivos do país, como o operariado e o campesinato, impactou as formas de gestão da ação extensionista. Comprometida com iniciativas de alfabetização de adultos (amplamente influenciadas pelo trabalho de Paulo Freire) e campanhas pela erradicação de doenças em zonas rurais (com o Ministério da Saúde), a UNE também se engajou em ações educativas nas áreas urbanas, especialmente com a estruturação do Centro Popular de Cultura (CPC), em 1961, que, “mediante a literatura, o teatro, a música e o cinema, sobretudo, buscou levar às favelas e às aglomerações populares o esclarecimento, a denúncia, o protesto, a propaganda de uma nova sociedade, que era possível ser construída” (De Paula, 2013, p.15).

O contexto dessa atuação permitia vislumbrar um entendimento mais complexo quanto ao exercício da extensão universitária, posto que, às iniciativas pontuais e episódicas, orientadas pelo propósito da transmissão de informações e não raro dissociadas da realidade das populações “atendidas”, a proposta do movimento estudantil reivindicava uma reordenação do próprio papel das instituições públicas de ensino. O que estava no horizonte era a defesa de uma universidade alinhada às causas populares, competente para arregimentar esforços na emancipação intelectual dos estratos mais desfavorecidos. É nesse âmbito, sublinhamos, que as conquistas do movimento estudantil não podem ser desvinculadas de um espectro mais amplo das reformas sociais reivindicadas naquele período, desmobilizadas com a ascensão da ditadura civil-militar.

O viés assistencialista, conjugado a interesses de soberania nacional e de desenvolvimentismo, permeou o andamento dos programas de extensão durante o regime, que, embora visse nas universidades um meio estratégico de disseminação ideológica, limitava severamente o potencial reflexivo e emancipador que, ao menos em tese, representaria uma das principais vocações do meio acadêmico. Mais além, a atuação de quadros universitários (especialmente estudantes) junto a populações alijadas de condições básicas de existência prestava-se a “minimizar, com o assistencialismo, os efeitos negativos das políticas macroeconômicas sobre o emprego, os salários, as condições de vida do povo, os investimentos em infraestrutura etc.” (Nogueira, 2005, p.7).

Amplamente divulgadas pelo regime militar, as principais iniciativas no que diz respeito às políticas extensionistas nesse período foram o Projeto Rondon, instituído em 1967 com o intuito de propiciar aos estudantes brasileiros o contato sem mediações com a realidade das regiões mais assoladas pela miséria, e o Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), criado em 1966 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A concepção e os resultados dessas ações suscitam análises complexas, mesmo ambivalentes. Se, por um lado, a forte dependência do ideário programático da ditadura civil-militar cerceava ao máximo o potencial

reflexivo da troca de experiências entre a academia e as comunidades (muitas das ações eram esporádicas ou descontinuadas), por outro, a própria natureza dessa convivência logrou transformações importantes entre os atores sociais envolvidos:

A despeito de sua subordinação à política de segurança nacional e de seu caráter cooptativo, esses dois projetos tiveram o mérito de propiciar ao universitário brasileiro experiências importantes junto às comunidades rurais, descortinando-lhe novos horizontes e possibilitando-lhe espaços para contribuir para a melhoria das condições de vida da população do meio rural (Forproex, 2012, p.6-7).

Com o processo de redemocratização,<sup>1</sup> as discussões sobre a extensão universitária tornam-se mais sistemáticas, sublinhando a necessidade de institucionalização dessa prática no cotidiano da academia e buscando progressivamente a indissociabilidade entre essa esfera e as do ensino e da pesquisa. A responsabilidade social das universidades quanto à formação cidadã (na esteira da Constituinte de 1988), não apenas de seus quadros imediatos, mas também das comunidades externas, dá a ver a necessidade de

---

1 Como nenhum processo histórico se dá inexoravelmente segundo uma linearidade cronológica, mas compreende temporalidades distintas, o desenvolvimento das práticas e políticas extensionistas no Brasil é marcado por iniciativas mais ou menos bem-sucedidas, muitas vezes concomitantes. A esse respeito, é pertinente aludir à elaboração pelo Ministério da Educação (MEC) da primeira Política de Extensão Universitária no país, em 1975, ainda durante a vigência do regime militar: “embora concebido sob forte controle da censura, [essa política] apresenta um significativo avanço conceitual quanto à Extensão”, sobretudo por: ampliar e especificar os públicos a serem envolvidos nas ações extensionistas; acenar para a necessidade de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão; defender o envolvimento mais efetivo dos docentes nessas atividades; e situar a relação entre a universidade e as comunidades externas não mais sob a égide da transmissão de informações, mas em vista da troca entre saber acadêmico e saber popular, por uma construção de conhecimentos confrontados com a realidade (Nogueira, 2001, p.64 e seguintes).



ações multidisciplinares e reitera a dimensão da troca entre os atores sociais que tomam parte nas atividades extensionistas.

É nesse âmbito que a recorrência do conceito de interação dialógica se faz sensível, materializando a primeira das diretrizes da atual Política Nacional de Extensão Universitária (2012), documento que se engendra a partir de reflexões e debates sobre o Plano Nacional de Extensão Universitária de 1999 (2001).

Dentre os fundamentos da interação dialógica, a Política de 2012 especifica: a aliança das universidades com os movimentos, setores e organizações sociais; a produção de conhecimentos em interação com a sociedade (pressupondo que as práticas de extensão sejam concebidas como um exercício de mão-dupla); a incorporação de metodologias que viabilizem a democratização dos saberes, assim como da autoria quanto aos conhecimentos construídos; e a participação efetiva dos membros de diferentes segmentos sociais nos espaços da universidade pública.

Inegavelmente mobilizado pela importância fundamental da interação dialógica nos processos extensionistas, o texto da Política de 2012 sublinha também o compromisso dessa ação com “o enfrentamento da exclusão e vulnerabilidade sociais e o combate a todas as formas de desigualdade e discriminação” (Forproex, 2012, p.26), no contexto da articulação dos projetos de extensão com os movimentos sociais.

O que pretendemos assinalar como central em nossa reflexão é que a ideia de interação dialógica apresenta problematizações intrínsecas, implicadas em sua própria natureza conceitual.

Por um lado, a condição dialógica é o princípio elementar de toda vida subjetiva, já que “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo [...]. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social” (Bakhtin, 2004, p.121). Por outro lado, tal condição de fundamento em toda atividade humana (o dialogismo) não pode ser confundida com o diálogo propriamente dito, ou seja, a presentificação de uma troca verbal orientada pela equivalência de posições dos interlocutores. Isso porque nem todos

os indivíduos “estão habilitados”, indiscriminadamente, a tomar a palavra – ou, reiteramos, a ser contados como falantes, como interlocutores legítimos. O “malogro da igualdade” então se verifica porque toda comunidade se institui segundo um princípio de polícia: a regulação de uma divisão do espaço sensível que procede a uma distribuição simbólica dos corpos, determinando aqueles que são portadores de *logos* e aqueles que não são (Rancière, 1995).

A ação política torna-se, então, o único modo de subversão (ainda que situado, contingente) do princípio de polícia: quando aqueles que não são tidos como pertencentes a uma comunidade tornam-se capazes de expor tal condição, fazendo-se considerar pela instalação do dissenso, podem reivindicar a igualdade interlocutiva, ainda que em uma cena estruturada pela desigualdade. A “parte dos sem parte”, assim, inscreve-se em um espaço de enunciação, rearticulando as formas identitárias que até então lhe foram impostas e redefinindo suas formas de participação em um universo comum da experiência.

## **O dissenso como possibilidade da interação dialógica: uma nova ordem de ficções**

Se nos ativermos ao breve percurso, aqui apresentado, das políticas extensionistas no Brasil, é razoável pensar nos atores externos ao ambiente universitário como a referida “parte dos sem parte”. Não porque estivessem literalmente apartados dessas ações, mas, com efeito, pelas maneiras como foram predominantemente cooptados, levados em conta no processo.

A própria concepção da extensão como um meio de se estender ou transmitir conhecimentos, com a predominância do viés assistencialista que permeou a história dessas atividades, faz supor uma “vontade de reificação” relativa a esses indivíduos e grupos. Depositários – mas não autores – de um conhecimento cuja produção e valoração foram quase sempre da alçada das elites acadêmicas, sua moeda de pouco lastro nessa relação mecanicista era a suposta ig-

norância queurgia ser minorada, o empirismo pouco reflexivo que demandava o trabalho da ciência aplicada para que fosse conduzido a “bom termo”.

É também nesse aspecto que a ignorância não se justifica, ideologicamente, como uma disparidade entre saberes, mas efetivamente como uma disparidade entre posições: a medida de uma distância que determina quem pode tomar o lugar de enunciação, segundo regras e protocolos cuja ritualização social acaba por naturalizar. É escusado explicar por que essa concepção, longe de lograr a propagada emancipação dos atores sociais – sua conversão em sujeitos legítimos do conhecimento –, apenas reproduz, como se esse fosse um dado do mundo, as desigualdades sociais e os parâmetros que distinguem o *logos* da *alogia*, o discurso autorizado e os ruídos, as posições de quem pode e de quem não pode tomar parte em uma comunidade.

A distância que o ignorante precisa transpor não é o abismo entre sua ignorância e o saber do mestre. É simplesmente o caminho que vai daquilo que ele já sabe àquilo que ele ainda ignora, mas pode aprender como aprendeu o resto, que pode aprender não para ocupar a posição do intelectual, mas para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr sua experiência em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contratraduzir as traduções que eles lhes apresentam de suas próprias aventuras. O mestre ignorante capaz de ajudá-lo a percorrer esse caminho é assim chamado não porque nada saiba, mas porque abdicou do “saber da ignorância” e assim dissociou sua qualidade de mestre de seu saber. Ele não ensina *seu* saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar. O que ele ignora é a desigualdade das inteligências (Rancière, 2012, p.15-16).

Quanto à ação de ignorar a desigualdade das inteligências postas em relação (ou de anuir com sua igualdade), nesse contexto, não

há como pressupor uma dimensão valorativa que estabeleça uma graduação entre “saberes maiores” e “saberes menores”, tampouco o estabelecimento de certos agentes e instituições como os arautos de um “saber verdadeiro”. Trata-se, antes mesmo, de uma práxis que acredita na possibilidade de emancipação *pessoa a pessoa*, na “comunicação razoável [que] se funda na igualdade entre a estima de si e a estima dos outros” (Rancière, 2011, p.114).

A igualdade das inteligências, assim, não pode ser mensurada com a comparação de repertórios ou de conteúdos próprios aos indivíduos, mas posta em prática a cada vez que se reconhece no outro um igual,<sup>2</sup> aquele que pode aprender – e ensinar – por si, visto que o que aprende (atualiza) não é um dado ou uma fórmula, mas uma nova forma de se relacionar com o mundo, como presença curiosa e inventiva capaz de articular um fato com o todo da realidade: o que se aprende (e o que se está pronto a ensinar, portanto) é o trajeto da própria emancipação.

Qualquer possibilidade de interação dialógica deve reconhecer como antecedente, assim, a instalação de um dissenso que reconfigure as divisões “dadas” de certa comunidade, suas formas de partilha. É esse o movimento que instaura a representação legítima de uma classe – ou uma parcela – que até então figurava como massa indistinta, participando (tomando parte) apenas na medida de sua conformidade às regras, mas não segundo sua capacidade de enunciação. Isso não significa, como se pode supor de maneira ingênua, que a mera “delegação da fala” àqueles até então privados de expressão articulada seja necessariamente uma ação política. Haverá política onde essa faculdade de enunciação fizer valer uma

---

2 A alusão a “reconhecer no outro um igual”, neste contexto, não remete a um princípio identitário, aquele que fixa um sujeito em posições de pertencimento, a exemplo de raça, crença, situação hierárquica, opções político-partidárias, entre outras tantas. Trata-se, antes, ao que Agamben situa como o *ser qualquer, tal qual é* ou ainda o *qual-quer* (aquele que quer, que estabelece uma relação original com o desejo e, assim, pode experimentar, enunciando-se, uma autêntica experiência de si). É a igualdade do *ser qual-quer*, de ser homem entre homens, “ser gerado a partir da própria maneira de ser” (Agamben, 2013, p.35).

legitimidade interlocutiva, habilitando um sujeito ou um grupo no espaço de seu discurso.

É esse, acreditamos, o grande desafio de se assumir a interação dialógica como fundamento ético nas práticas extensionistas. Seu reconhecimento, assim como suas possibilidades de emergência, inegavelmente necessários, assumem centralidade na vigente Política Nacional de Extensão Universitária. Mas sua assunção nos fazeres cotidianos das universidades implica o trabalho consciente de reconhecer nos públicos envolvidos nessas ações a dimensão subjetiva que produz saberes legítimos, opera escolhas, constrói e reconstrói realidades.

A necessidade da interação dialógica situa a articulação entre a universidade e os diversos atores e movimentos sociais na perspectiva do acesso mútuo aos ambientes próprios a cada uma dessas esferas. Entretanto, tais relações ainda tendem à manutenção do “cada qual em seu lugar”, traduzindo-se em formas de interação protocolares que, reconhecendo os limites de atuação da alteridade, nada mais fazem do que conservar o espaço da identidade, com seus fazeres hierarquizados e a conhecida “ordem das coisas”.

Uma prática extensionista radicalmente comprometida com a interação dialógica entre a academia e os movimentos sociais faz redimensionar, conseqüentemente, o conceito e o papel da própria universidade pública. Sendo também uma parte da sociedade (e não um lugar utópico passível de se esquivar de suas urgências), a universidade não pode se furtar ao reconhecimento das vozes e demandas sufocadas pelas leis do mercado e pelas “políticas” que performatizam a racionalidade operacionalizando a discriminação e a desigualdade sociais. Redimensionar as relações de poder significa antes de tudo instaurar novos horizontes de enunciabilidade.

É, paradoxalmente, autodeterminando-se a acolher o dissenso, redefinindo as distribuições das formas de ver, dizer e fazer, estabelecendo a comunicação entre universos que não reconheciam um ao outro, que a universidade pública poderá começar a cumprir sua vocação cidadã. Trata-se de um trabalho de construção e reconstrução que se efetiva em uma ordem das ficções:

Ficção não é criação de um mundo imaginário oposto ao mundo real. É o trabalho que realiza *dissensos*, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação, mudando quadros, escalas ou ritmos, construindo relações novas entre a aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação. Esse trabalho muda as coordenadas do representável; muda nossa percepção dos acontecimentos sensíveis, nossa maneira de relacioná-los com os sujeitos, o modo como nosso mundo é povoado de acontecimentos e figuras [...]. Os modos da ficção criam assim uma paisagem inédita do visível (Rancière, 2012, p.64-65, grifo do autor).

As formas da ficção representam, pois, uma aventura de possibilidades. Desmobilizam argumentos de autoridade e questionam o “ser assim” do mundo para dar substância a realidades até então imponderáveis. Ao mesmo turno, pressupõem a fabricação (*fictio*) desse universo em uma dimensão coletiva, povoada por indivíduos igualmente habilitados a tomar parte nessa construção. Pensar a prática extensionista em tal dinâmica exorbita o aspecto de abrir ostensivamente as portas das universidades aos movimentos e atores sociais, ainda que essa etapa seja indiscutivelmente necessária. Não se trata simplesmente de dilatar os limites da inclusão, mas de formular e reformular, em um movimento jamais rematado, a cena comum em que as pessoas atualizam sua condição de sujeitos políticos.

## Referências bibliográficas

- AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- DE PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces – Revista de Extensão*, v.1, n.1, jul.-nov. 2013.

- FORPROEX. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: [s.n.], 2012.  
Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2015.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, D. S. (Org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Políticas de extensão universitária brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- RANCIÈRE, J. *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- \_\_\_\_\_. *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.