

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO RIO GRANDE DO SUL –
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

TESE DE DOUTORADO

ENIO WALDIR DA SILVA

PORTO ALEGRE

2003

ENIO WALDIR DA SILVA

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO RIO GRANDE DO SUL -
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

PORTO ALEGRE

2003

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

ENIO WALDIR DA SILVA

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO RIO GRANDE DO SUL
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

**Tese apresentada como requisito à obtenção
de título de Doutor em Sociologia.**

Orientadora : Profa. Dra. CLARISSA ECKERT BAETA NEVES

Porto Alegre

2003

ENIO WALDIR DA SILVA

Extensão Universitária no Rio Grande do Sul – Concepções e Práticas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Tese aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Dra Clarissa Eckert Baeta Neves (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFRGS

Dr. Enno Dagoberto Liedke Filho
Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFRGS

Dra. Maria Estela Dal Pai Franco
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS

Dr. Ivaldo Gehlen
Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFRGS.

Dra. Solange Maria Longhi
Universidade de Passo Fundo, UPF

Dedico este trabalho em memória do professor MARIO OSÓRIO MARQUES, colega e mestre recém falecido, que inspirou tantas idéias sobre universidade, seu papel social e que dedicou a vida a produção de um ambiente acadêmico na UNIJUI.

AGRADECIMENTOS

A professora Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves, pela disponibilidade, determinação e empenho com que orientou este trabalho de pesquisa.

Aos professores: Dra. Arabela Campos Oliven, Dra. Maria Estela Dal Pai Franco e Dr. Enno Dagoberto Liedke Filho pelas ponderações, críticas e apoio quando da defesa do projeto de tese.

Aos Pró-Reitores de Extensão: da Universidade de Caxias do Sul – UCS; da Universidade Católica de Pelotas – UCPel e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, pela concessão de espaços realização da pesquisa, pelos diálogos elucidativos e por terem colocado à disposição dados sobre a extensão de vossas instituições.

Aos professores que atuam na extensão: da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de Caxias do Sul e Universidade Católica de Pelotas, pela disposição de dialogar francamente sobre suas atividades.

Aos alunos bolsistas de extensão, voluntários que atuam na extensão e dirigentes estudantis, pela disponibilidade em fornecer suas impressões sobre as atividades de extensão.

Ao CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa pela concessão de bolsa auxílio.

À UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, pela dispensa das atividades acadêmicas que permitiu a realização do doutorado, fruto do planejamento do Departamento de Ciências Sociais.

A meus colegas do Departamento de Ciências Sociais, por terem segurado o piano enquanto eu buscava aprender a arte da sociologia.

A minha família, Vera, Nadine e Natália pelo apoio e paciência.

RESUMO

“Extensão Universitária – Concepções e Práticas” é o resultado de um trabalho de pesquisa científica centralizada nas dimensões atuais das atividades de extensão desenvolvidas em três universidades gaúchas. Representa um esforço reflexivo na busca de conhecimentos do significado que a extensão vem assumindo junto aos fins da universidade, o papel que ela cumpre diante das perspectivas de transformações das relações universidade e sociedade e das políticas públicas para o ensino superior. A universidade, que sempre se manteve sensível às circunstâncias histórico-sociais, percebe a necessidade de criar formas de procedimentos que possibilitem sua presença ativa no meio no qual está inserida, o que implica em fazer muito mais do que formar e investigar. O desafio é que as funções de formação e investigação tenham um caráter mais social e que a produção de conhecimentos tenha por base parâmetros com dimensões coletivas, comunicacionais, científico-tecnológicos e, ao mesmo tempo, humanísticos. A extensão universitária, que é uma dimensão nova da universidade, insere-se nesse processo com configurações diferentes, dadas pela realidade institucional. O presente trabalho nos mostrou que, não obstante as diferentes perspectivas e críticas, a extensão, gradativamente, vem se esforçando para delimitar seu espaço no universo acadêmico da universidade. As concepções sobre sua função são bastante idealistas e as experiências frágeis e fragmentadas. Nas diferentes expressões recolhidas, em documentos e falas, porém, percebe-se um esforço em garantir uma identidade para a extensão, que tenha uma equidade com o ensino e a pesquisa, com políticas de custeio bem definidas. A nossa tese é que embora a extensão tivesse ganho uma maior importância neste momento de diálogos sobre a construção de novas esferas públicas, de fortalecimento da sociedade civil e da cidadania, ela não vem tendo uma valorização equitativa ao ensino e a pesquisa. A universidade pode construir formas de participação disso, mas não pode fugir de seus padrões acadêmicos e é isso sua grande dificuldade: sustentar, na extensão, parâmetros de ação que sejam próprios de instituição universitária. Nas universidades gaúchas, estudadas aqui: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul e a Universidade Católica de Pelotas, não há correspondência entre as concepções e as práticas de extensão, devido, não só, as suas configurações diferentes de instituições públicas, confessionais e comunitárias, mas também, pela impossibilidade de se enquadrar à extensão, que é fim e não meio, no mundo acadêmico de uma forma equânime ao ensino e a pesquisa.. A extensão não tem se articulação com o ensino e a pesquisa, ou ao menos, não existe uma maneira de aferir sua contribuição. Ela tem uma função de complemento.

ABSTRACT

“Academical extension – Conceptions and Practice” is the result of a scientific research work focused on currently dimensions of the extension activities developed in three universities in Rio Grande do Sul. It represents a reflexive effort in the search of knowing the meanings that the extension is taking on the purposes of the university, the role that it carries out before its perspectives of transformation in the relationship between the university and the society and the public policies for higher education. The University, which was always concerned about historical and social circumstances, perceives the need of creating ways and procedures that make possible its active presence in the environment in which it is inserted, what implies in doing much more than forming and investigating. The challenge is that the functions of formation and investigation have a more social character and that the production of knowledge has as basis parameters with collective, communicative, scientific and technological dimensions and, at the same time, humanistic dimensions. The university extension, which is a new dimension of the university, is inserted in this process with different configurations, given the institutional reality. The present work has shown that, in spite of the different perspectives and critics, the extension is gradually making an effort to delimit its space in the academical environment of the university. The conceptions about its function are very idealistic and the experiences are still fragile and fragmented. In the different manifestations collected, in documents and speeches, however, it is noticed an effort in certifying an identity to the extension that have equality with the teaching and the research, with well defined costing policies. Our thesis is that, although the extension has gained bigger importance at this time of discussions about the construction of new public contexts, about the strengthening of the civil society and the citizenship, it has no conditions of having an equal valorization to the teaching and to the research. The university can construct ways of participating on this, but it cannot avoid certain academical patterns that must be followed, and this is its biggest difficulty: to support, in the extension, parameters of action that are peculiar of universities. In the universities of Rio Grande do Sul, here studied: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de Caxias do Sul and Universidade Católica de Pelotas, there is no correspondence between the conceptions and the practices of extension, due not only to its different configurations of public institutions, but also to the impossibility to place the extension, which is an end and not means, in the academical environment in an equal way to the teaching and to the research. The extension has not been articulation to the teaching and to the research, or at least, there is not a way to measure this contribution. It has a function of complement.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE | 30 |
| 1.1 Universidade na América..... | 37 |
| 1.2 Universidade e Multiversidade..... | 40 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 51 |
| 2.1 A Universidade como um Campo de Lutas..... | 53 |
| 2.2 A Especificidade da Universidade..... | 59 |
| 2.3 A Universidade como Organização Complexa..... | 63 |
| 3. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA..... | 72 |
| 3.1 A Extensão Universitária no Brasil..... | 73 |
| 3.2 As Concepções e Práticas de Extensão Universitária no Brasil..... | 83 |
| 3.2.1 A orientação das universidades populares..... | 84 |
| 3.2.2 A orientação das universidades americanas..... | 86 |
| 4. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO RIO GRANDE DO SUL..... | 100 |
| 4.1 As Universidades comunitárias e confessionais..... | 109 |
| 4.2 A Extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul..... | 117 |
| 4.2.1 A extensão nas palavras dos atores da UFRGS..... | 131 |
| 4.3 A Extensão na Universidade de Caxias do Sul..... | 154 |
| 4.3.1 A extensão nas palavras os atores da UCS..... | 167 |
| 4.4. A Extensão na Universidade Católica de Pelotas -UCPEL..... | 184 |
| 4.4.1. A extensão nas palavras dos atores da UCPEL..... | 192 |
| 5.CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS UNIVERSIDADES ESTUDADAS..... | 205 |
| 5.1 Estrutura e orientações normativas para a extensão universitária..... | 207 |
| 5.2 Concepções e práticas na perspectivas dos atores..... | 213 |
| 5.3 O papel da extensão na universidade..... | 222 |
| CONCLUSÃO..... | 237 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 243 |
| ANEXOS..... | 265 |

SUMÁRIO DE QUADROS

| | | |
|--------------|--|-----|
| Quadro 1- | Compreensões do CRUB sobre a Forma de Realizar a Extensão Universitária –1978. | 193 |
| Quadro 2- | Universidades no Rio Grande do Sul, Ano de criação e localização | 105 |
| Quadro 3- | Número de universidades no RS, por categoria administrativa. | 106 |
| Quadro 4- | Diferenças principais entre Universidades Comunitárias e Universidades Confessionais | |
| Quadro A 1- | Eventos e Projetos na UFRS de 1993 a 1996. | 121 |
| Quadro A 2- | Definição das Atividades de Extensão na UFRGS . | 127 |
| Quadro A 3- | Atividades de Extensão UFRGS. | 130 |
| Quadro A 4- | Conceito de Extensão UFRGS. | 132 |
| Quadro A 5- | Função cumprida pela Extensão na Sociedade –UFRGS | 135 |
| Quadro A 6- | Geração dos Programas/Projetos de Extensão –UFRGS..... | 136 |
| Quadro A 7- | Relação da Extensão com o Ensino e a Pesquisa – UFRGS. | 137 |
| Quadro A 8- | Mecanismos de Avaliação das Atividades de Extensão –UFRGS.. | 140 |
| Quadro A 9- | Condições para Realização da Extensão –UFRGS.... | 141 |
| Quadro A 10- | Recursos para a Extensão - UFRGS | 144 |
| Quadro A 11 | Ações que melhor Representam o Sentido de Extensão- UFRGS | 145 |
| Quadro A 12- | Os melhores parceiros para a extensão UFRGS..... | 148 |
| Quadro A 13- | Futuro para a Extensão na Universidade – UFRGS.. | 149 |
| Quadro B 1- | Programas previstos, objetivos e ação planejada n UCS –1982-1986 | 156 |
| Quadro B 2 | Limitações e possibilidade da extensão UCS –2001 | 160 |
| Quadro B 3- | Significado das ações de extensão propostas na UCS –2001 | 162 |
| Quadro B 4- | Números da extensão – UCS –2001. | 166 |
| Quadro B 5- | Conceito de Extensão – UCS. | 167 |
| Quadro B 6- | Função que a Extensão Cumpre na Sociedade –UCS | 168 |
| Quadro B 7- | Geração dos Programas/Projetos de Extensão – UCS. | 170 |
| Quadro B 8- | Relação da Extensão com o Ensino e a Pesquisa – UCS. | 171 |
| Quadro B 9- | Mecanismos de Avaliação das Atividades de Extensão –UCS. | 173 |
| Quadro B 10- | Condições para Realização da Extensão –UCS. | 174 |
| Quadro B-11 | Recursos para a Extensão - UCS | 175 |
| Quadro B 12 | - Ações que melhor Representa o Sentido de Extensão - UCS. | 176 |
| Quadro B 13- | Os Melhores Parceiros - UCS. | 178 |
| Quadro B 14- | Futuro para a Extensão na Universidade – UCS | 179 |
| Quadro C 1- | Conceito de Extensão dado pelos atores da UCPEL. | 192 |
| Quadro C 4- | Função que a Extensão Cumpre na Sociedade –UCPEL. | 193 |
| Quadro C 5- | Geração dos Programas/Projetos de Extensão –UCPEL. | 194 |
| Quadro C 6- | Relação da Extensão com o Ensino e a Pesquisa – UCPEL.. | 195 |
| Quadro C 7 | - Mecanismos de Avaliação das Atividades de Extensão –UCPEL | 196 |
| Quadro C 8- | Condições para Realização da Extensão –UCPEL. | 197 |
| Quadro C 9- | Recursos para a Extensão - UCPEL | 198 |
| Quadro C 10 | - Ações que melhor Representa o Sentido de Extensão - UCPEL. | 200 |
| Quadro C 11- | Os Melhores Parceiros - UCPEL.. | 201 |
| Quadro C 12- | Futuro para a Extensão na Universidade – UCPEL.. | 202 |
| Quadro D 1- | Trajectoria da Extensão prevalecente.. UFRGS, UCS e UCPEL.. | 205 |

| | | |
|--------------|--|-----|
| Quadro D 2- | Atribuições dos órgãos de extensão na UFRGS, UCS e UCPEL. | 208 |
| Quadro D 3-- | Documentos que regulam a extensão na UFRGS, UCS e UCPEL | 209 |
| Quadro D 4 – | Definição e ações de extensão e ações realizadas UFRGS, UCS e UCPEL –2001 | 211 |
| Quadro D 5- | Concepções de Extensão segundo os atores da UFRGS, UCS e UCPEL. | 214 |
| Quadro D 6 - | Funções atribuídas à extensão nas universidades – UFRGS, UCS e UCPEL. | 216 |
| Quadro D 7- | Relações da extensão com o ensino e a pesquisa – UFRGS, UCS e UCPEL. | 217 |
| Quadro D 8- | Condições de desenvolvimento das atividades de extensão nas universidades – UFRGS, UCS e UCPEL. | 218 |
| Quadro D 9 | - Parceiros ideais para realização das ações extensionistas nas universidades – UFRGS, UCS e UCPEL | 220 |
| Quadro D 10- | Futuro para extensão – soluções nas universidades – UFRGS, UCS e UCPEL. | 221 |

SIGLAS UTILIZADAS

| | |
|----------|---|
| ANDES | - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior |
| ONGS | - Organizações Não Governamentais |
| CRUTAC | - Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária |
| CINCUTAC | - Comissão de Incentivo ao Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária |
| CRUB | - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras |
| UNE | - União Nacional de Estudantes |
| CPC | - Centro Popular de Cultura |
| SÉC | - Serviço de Extensão Cultural |
| DAU | - Departamento de Assuntos Universitários |
| CODAE | - Coordenação das Atividades de Extensão |
| DIEG | - Divisão de Extensão e Graduação |
| CIEE | - Centro de Integração Empresa Escola |
| MEC | - Ministério da Educação e Cultura |
| MUDES | - Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social. |
| CONSED | - Conselho Nacional de Secretarias Estaduais de Educação |
| UNDIME | - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| ANDES | - Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior |
| CNTE | - Confederação Nacional de Trabalhadores na Educação |
| ANPEd | - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação |
| CBEs | - Conferência Brasileira de Educação |
| UFRGS | - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. |
| UFPE | - Universidade Federal de Pernambuco |
| USP | - Universidade de São Paulo |
| UFRGN | - Universidade Federal de Rio Grande do Norte |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases |
| UNB | - Universidade de Brasília |
| IES | - Instituições de Ensino Superior |

INTRODUÇÃO

A universidade é uma das instituições sociais que acompanhou a complexidade da sociedade contemporânea, tornando-se, também complexa, multifuncional, com difícil definição das suas especificidades e inserida em um campo formado por diferentes interesses.

A universidade, hoje, é uma instituição de fundamental importância, justamente por mediar o mundo social e a ciência, ocupando uma posição estratégica na dinâmica dos processos de formação a nível superior e nos processos de inovação tecnológica, bem como de produção e difusão da ciência e da cultura.

A complexidade atribuída à universidade é resultante do intrincado processo histórico-social que vivenciamos. A pluralidade advém das múltiplas funções e atividades que realiza. A possível especificidade a ela atribuída relaciona-se à produção sistemática de conhecimentos e à formação de profissionais em nível superior.

As variadas funções que a universidade vem cumprindo, em diversas épocas, em diferentes países e, até mesmo, dentro de um mesmo país ou região, são definidas conforme as relações estabelecidas com a sociedade política e a civil. Os diferentes interesses do Estado, dos setores econômico-sociais, das comunidades e dos próprios membros da universidade fizeram-na manter, constantemente, vigorosas discussões sobre seus fins, sua especificidade e sua identidade.

Dentre as muitas funções que assumiu ao longo da sua história, a universidade abarcou desde a função de criação de cultura geral até a formação de profissionais para as diferentes atividades que, socialmente, foram sendo demandadas. Gradativamente agregou-se-lhe a função de pesquisa, produção de conhecimentos e técnicas para as múltiplas necessidades sociais. Nos últimos tempos acrescentou-lhe a função de extensão, como forma de poder dar respostas às exigências dela abrir-se mais amplamente para a sociedade.

Em sua história, ela sempre polemizou com o estabelecido, o absoluto e as novidades. Desde os tempos em que empreendia esforços para institucionalizar sistemas e

culturas, passando por momentos nos quais fazia a crítica dessa mesma cultura e tentava integrar saberes científicos, até a atualidade, quando se vê a multiplicidade de idéias, a pluralidade de ações e o empenho por determinar seus fins na diversa realidade social em que se situa, a universidade vem buscando sua autonomia, como se esta fosse sinônimo de autonomia dos homens em si.

Por ser uma instituição cultuadora da multiplicidade de idéias, vive em situação conflitiva (interna e externamente). A universidade provoca o novo e o deslocamento da ordem, enfrentando, principalmente, os poderes do Estado, da indústria e da cultura

O papel social, inspirado no princípio da autonomia, choca-se com as relações que a própria universidade constrói e mantém, ora de maneira mais sistemática, ora mais livre e generalizada com os mais diversos setores da sociedade. Como o “papel” ou a “função” é determinado de acordo com uma necessidade a que corresponde, sempre estão condicionados pela historicidade social.

A pluralidade das ações, a diversidade de modelos existentes e as diferentes funções que cumprem nos diferentes países, levam muitos estudiosos a não mais chamá-la de universidade, mas de multiversidade ou pluriversidade. Estas características de multiplicidade têm suas defesas e suas condenações: as defesas são justificadas nas exigências da sociedade, carente de ação universitária útil, efetiva e eficiente, que auxiliasse a resolver seus problemas; as condenações estão baseadas no pragmatismo das ações que a instrumentaliza e a torna ajustada aos interesses dos controladores do mercado. Assim, a instituição encontra-se em meio a uma difícil e perplexa rediscussão de seus fins, que devem estar além da aculturação, da pesquisa isolada e de formar profissionais.

Se, por um lado, a universidade não pode virar as costas para a pluralidade de aspirações e exigências, por outro, não pode deixar de lado sua história, abrindo mão da função de organizadora, articuladora e produtora de conhecimentos, com o fim de formar indivíduos em nível superior. Muito menos, pode deixar de ser investigadora, com fins de criar conhecimentos novos para fazer avançar a ciência e a tecnologia. Além disso, ter-se-ia que criar formas de difundir seus feitos mais amplamente, atuando fora de seus laboratórios, de suas salas de aula, bibliotecas e auditórios e junto à população, sem ser confundida com simples agências de desenvolvimento controladas por elites, aquelas mesmas que orientam a vida social, política, econômica e cultural.

No Brasil estas discussões deram-se muito intensamente nos anos 1990. Temia-se que a universidade perdesse suas dimensões universalizantes. Todas as discussões giravam em torno da perspectiva de se encontrar um consenso mínimo que definisse a dimensão social

dos fins da universidade. Os debates abrangiam a construção da cidadania, a obtenção de um conjunto de atividades que reforçassem os interesses por uma nova esfera pública, bem como a discussão sobre alternativas para o mundo da produção (economia), que estivessem além do mero produtivismo, da cultura do consumismo e fossem alternativas eficazes, sustentáveis e emancipatórias.

Nesse contexto, realçavam-se as idéias, de que qualquer ação planejada pela universidade, tanto para as realidades internas como externas, deveria ter dimensão acadêmico-científica. É nesse ponto que se percebeu que a extensão universitária poderia ser um canal para cumprir esse papel, que, em um primeiro momento, poderia auscultar a sociedade, ao mesmo tempo em que poderia divulgar a universidade e fazer intervenções.

Assim, a extensão passou a ser tratada como o espaço específico, existente na universidade, por onde seria possível aplicar a estratégia criada em relação ao mundo social e externo à instituição. Além de ser uma questão legal, presente nas Constituições desde os anos 1970, a extensão, indissociável do ensino e da pesquisa, seria a expressão da natureza do fazer universitário, uma atividade que deveria consolidar-se devido à necessidade de dar respostas aos desafios a ela colocados, tornando-a eficiente, mais democrática e popular.

A questão que se coloca é, pois, se a extensão vem fazendo com que a universidade esteja mais voltada para o mundo social. Entre os atores da instituição, existem grandes divergências quanto ao que se faz como extensão e o que se deveria fazer. Para uns, é uma questão de um novo paradigma para a universidade; para outros, é apenas uma questão de melhor rearticular o ensino e a pesquisa. Para outros, ainda, trata-se de um compromisso com a cidadania e construção de uma nova esfera pública; entre as exigências dos atores externos, estão aquelas que reiteram o enquadramento da extensão nas estratégias de mercado, como forma de auxiliar os setores a serem mais lucrativos; o Estado, por sua vez, traça perspectivas mais ligadas às formas de sustentabilidade financeira das universidades.

De todo modo, essas diferentes perspectivas estão em debate: a extensão vem cumprindo finalidades institucionais, ao lado do ensino e da pesquisa? Atende aos interesses de pessoas e organizações sociais, fora dos espaços formais, e que tenham dimensões públicas e coletivas?

A grandeza desse processo não pode ser avaliada de forma simplista e generalizada. As experiências são riquíssimas e exigem estudos profundos para se possa entender melhor as características que configuram a atual situação da extensão universitária.

Nosso objetivo, no presente estudo, é analisar as dimensões das atividades de extensão universitária que vêm sendo desenvolvidas nas universidades gaúchas,

especialmente, as concepções e as práticas de extensão universitária que prevalecem em universidades públicas, comunitárias e confessionais, estabelecendo um comparativo entre elas, como forma de detectar como se davam em cada uma delas, além de identificar as possíveis semelhanças e diferenças; buscar saber que significado está sendo dado a extensão; correspondências entre as concepções e práticas; que espaço a extensão ocupa no conjunto das atividades acadêmicas; os problemas e as perspectivas.

Partimos da constatação de que as atividades de extensão representam um dos modos pelos quais se concretizam parte das atuais relações entre a universidade e a sociedade. Trata-se de buscar a compreensão sobre como as universidades concebem e praticam a extensão, levando em consideração seus próprios fins.

Ligada às atividades fins e não às atividades meios, a extensão, como conceito, esteve sempre relacionada à idéia de função social da universidade, de responsabilidade social. Em si, toda a universidade tem função social, é comunitária, produz conhecimento e forma pessoas, além de pretender que todas estas atividades se estendam a um espaço cada vez maior. A questão é saber como isto é feito.

Alguns estudos já constatavam que o agravamento da crise e as mudanças ocorridas na universidade brasileira, na década de 1980, resultavam da compreensão do seu afastamento da vida social. As extensas e intensas discussões acontecidas nas últimas duas décadas partiam do pressuposto de que a extensão deveria cumprir importante papel na busca de soluções para os problemas sociais e apelava-se por uma melhor definição do seu lugar, do seu espaço na universidade, o que, até ali, não acontecera.

Muitos passaram a apresentar propostas a partir da compreensão de que os compromissos sociais deveriam estar implícitos nos discursos das ciências e na produção de conhecimentos (discurso de agentes universitários mais comprometidos com a comunidade científica de pesquisadores), numa contraposição aos discursos mercadológicos, cuja intenção é fazer, da universidade, um departamento de empresa (engessado pelos interesses de lucros individuais e imediatos), mesmo correndo o risco de isolar a universidade dos setores sociais. Ao se desejar que a universidade preste os serviços demandados pela sociedade e, com isso, por assim fazer, busque a auto-sustentação financeira da instituição (discurso de agentes universitários com mentalidade/racionalidade empresarial, neoliberais e governo), corre-se o risco de se perder o sentido da universidade ou, pelo menos, de transformá-lo radicalmente.

Existem, ainda, os defensores de um novo caráter para a extensão como a função primeira de uma universidade cidadã, ligada aos problemas da maioria da população (esse discurso refere-se mais aos intelectuais militantes de esquerda, agentes universitários que têm

sua trajetória imersa em comunidades carentes, missionários). Neste caso, corre-se o risco da universidade fazer atividade que é de competência do Estado.

Envolta nessa diversidade de concepções, na última década, quando a universidade tornou-se objeto das reformas educacionais implementadas pelo Estado, diferentes interesses surgiram mais publicamente. Suas funções transformaram-se no centro dos debates referentes às mudanças propostas para o ensino superior: de um lado, estão os intelectuais, dirigentes de universidades e associações de docentes, que defendem maior autonomia científica, como única forma da universidade cumprir suas funções sociais; de outro, os membros do governo e empresários, que tentam atribuir-lhe funções bem mais próximas das necessidades do mercado, permeado pela cultura do lucro privativo.

Essas propostas diferentes (voltar as universidades mais para fora, para o social) provocaram, também, discussões sobre o papel que a extensão universitária deveria cumprir nesse processo. Nas universidades públicas, onde a extensão sempre foi vista como complemento a outras atividades de ensino e pesquisa, criou-se um certo clima extensionista, com vigorosos debates sobre autonomia universitária, políticas para o setor, formas de avaliação e reestruturação da extensão. Promoveram-se variados eventos que buscavam destacar as atividades realizadas junto aos setores sociais.

Nas universidades privadas, por sua vez, procurou-se acentuar as atividades que vinham sendo desenvolvidas há mais tempo, marcadas pela prática de prestação de serviços remunerados.

Por isso, o conceito e a prática de extensão tornaram-se assunto muito polêmico, justamente por estarem ligados aos diferentes interesses que propunham a aproximação efetiva entre a universidade e a sociedade. Relaciona-se, a extensão, ao entendimento do processo de integração da universidade ao contexto regional; à vinculação do ensino e da pesquisa, às necessidades sociais; ao aprender e ensinar de alunos e professores junto à realidade da população; à contribuição, da universidade, para o aprofundamento da cidadania organizativa da sociedade; à produção de conhecimentos resultantes da troca de saberes acadêmicos e populares; enfim, à transformação da universidade e da sociedade.

Com o estudo proposto, visando buscar compreender as concepções e as práticas de extensão institucionalizadas nas universidades gaúchas, procurou-se auscultar as respostas às indagações mais amplas que envolvem a própria concepção de universidade, sua identidade e sua atual função social. Entende-se que a principal característica da universidade seja a produção sistematizada de conhecimentos e a formação de profissionais, são atribuídas, portanto, as funções de ensino e pesquisa e, fazendo isso, estariam cumprindo sua função

social, estabelecendo relações com a sociedade. No entanto, desde que foram ampliadas as atividades de extensão, as instituições vêm sofrendo críticas por estarem desenvolvendo atividades de competência do Estado ou de outros órgãos assistenciais, prestadores de serviço ou de ONGs.

Ainda não existem muitos estudos concretos e disponíveis sobre como as instituições vêm cumprindo essas determinações legais de integração ensino, pesquisa e extensão; o que a extensão significa para o cumprimento dos fins da universidade; e quais as relações que esta atividade estabelece com a vida acadêmica.

Reside, aqui, o ponto central do nosso estudo: verificar o modo como as universidades planejam e executam as atividades de extensão e que diferenças estão nelas expressas, considerando suas características públicas, privadas e confessionais; saber se há uma política institucional de extensão ou se esta é apenas uma resposta imediata às cobranças de se inserir mais no mundo social ou, ainda, se é somente uma justificativa pública da importância social que a universidade atribui a si própria.

É de longo tempo a compreensão de que a universidade deveria promover mais a extensão do saber por ela produzido. O ensino foi sua função primeira, passando, posteriormente, para a pesquisa e, somente nos últimos tempos, foi-lhe acrescida a função de extensão. Isto é, se o ensino é algo *sui generis* e a pesquisa uma identidade conquistada para uma instituição produtora de conhecimentos (com seu caráter específico, portanto), compreende-se, agora, que essas duas funções devam apresentar capacidades de serem estendidas a um público que se encontram além de seus muros. É esse ‘lado comunicativo’ do saber, presente no ensino e na pesquisa, que se pode, idealmente, chamar de extensão universitária. No entanto, ela parece ser muito mais do que isso: uma terceira função da universidade e, inclusive, muitos defendem que ela deva ser “paradigma” da instituição universitária.

Essa supervalorização da extensão indica que se quer novos rumos para a universidade. A extensão é defendida como uma expressão do compromisso social que deveria estar explícito no próprio conceito de universidade, uma concepção que se origina no instante no qual é adotado o modelo de universidade, no momento em que ela é construída ou, ainda, que se queira dar-lhe objetivos sociais, políticos e culturais.

Na história da extensão na universidade brasileira não existiu uma homogeneidade sobre o que ela seria e como deveria ser realizada. Sempre se debateu sobre o lugar, o espaço da extensão, ora apresentada como nova função da universidade, ora entendida como atividade-fim e complementar.

Até 1968, as universidades cumpriram um papel de formadoras de recursos humanos, dedicando-se quase que exclusivamente ao ensino. Em 1970, iniciou-se a institucionalização da pesquisa, com a criação do sistema de pós-graduação; na mesma época, a partir, e por força da Lei 5540/68, também, passaram a implementar a extensão como uma função da universidade. Desde 1968 (embora a expressão “extensão universitária” já existisse em 1931, na edição da primeira Lei sobre a universidade), as Leis sobre o ensino superior definiam que a ação da universidade deveria ser pautada pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Nos próprios estatutos das instituições, essa indissociabilidade está presente, sendo, na maioria delas, mantidos setores específicos denominados “extensão” (Pró-reitoria de Extensão, Decanato de Extensão, Pró-reitoria de Assuntos Comunitários, etc.), nos quais muitas atividades são registradas como tal.

Pairam dúvidas e críticas quanto ao papel que a extensão vem desenvolvendo na vida institucional. Por ter sido uma implantação de "cima para baixo" e por se ter uma diversidade de formatos institucionais, diversidade organizacional e de compreensões do significado da formação universitária, qualificação profissional, pesquisa, produção tecnológica, etc. são responsáveis pelo fato das instituições terem estruturado, diferentemente, entre si, suas relações com os diversos setores sociais, de terem estruturado, tão diferentemente, institucionalmente, a extensão. As universidades públicas tradicionais condicionaram a extensão a um complemento de outras atividades e priorizaram a pesquisa; o mesmo, no entanto, não aconteceu com a maioria das instituições privadas, que dirigiram mais atenção à função extensionista em si, por representar, ao mesmo tempo, uma forma de buscar sustentabilidade financeira, por meio da prática de prestação de serviços remunerados

A extensão e sua função, no Brasil, pode ser compreendida sob três formas básicas: a primeira, expressa na lei e nas políticas para o setor, é a compreensão de que a mesma deveria ter uma função de equivalência com as funções de ensino e pesquisa. A segunda, resultante de estudos de muitos intelectuais, propunha que a extensão tivesse função complementar ao ensino e à pesquisa, que fosse sua comunicação, sua expressão e que tivesse caráter provisório (Fagundes, 1986; Gurgel Rocha, 1986; Silveira, 1987; Sousa Santos, 1996). E a terceira concepção defendia que a extensão, além de ser lugar de produção de conhecimentos, deveria colaborar na resolução dos problemas da maioria da população. Este seria o novo paradigma da universidade, que definiria as outras funções de ensino e pesquisa. Tal posição foi assumida pela Andes, Andifes, Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas, além das teses defendidas por Tavares (1996) e Guimarães (1997).

Efetivamente, na prática, a extensão foi implantada de diferentes maneiras e conforme circunstâncias e particularidades de cada universidade:

a) extensão como prestação de serviços: a prestação de serviços era entendida como as práticas desenvolvidas sob a forma de cursos, projetos culturais e ações comunitárias. Com tais atividades, a universidade atendia, também, às demandas por consultoria, assistência, assessoria técnica e profissional, utilizando a disponibilidade dos seus recursos humanos e materiais, em parcerias com entidades públicas ou privadas, por meio de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos legais e recebendo a devida contrapartida pecuniária para ressarcimento de seus custos e captação de recursos para o fomento de suas atividades. Muitas dessas práticas davam-se com base na venda de projetos, numa prática que mereceu críticas no sentido de acusar a universidade de praticar clientelismo, paternalismo, domesticação de comunidades, além de afirmar que a extensão havia se tornado um negócio lucrativo, mediante demandas isoladas, trabalhos esporádicos, servindo apenas a interesses de patrocinadores, conduzindo a um empresariamento da universidade;

b) extensão como prática de difusão cultural: a difusão cultural era entendida como todas as atividades desenvolvidas sob a forma de exposições, espetáculos, cinemas, recitais, exhibições, concertos, performances ou audições de cunho científico, tecnológico, desportivo, filosófico, social, educacional, artístico e cultural. A crítica a essas atividades ligava-se às dúvidas sobre a necessidade efetiva da universidade realizá-las, uma vez que poderiam ser desempenhadas por outras instituições;

c) extensão como atividade de ensino: era o tipo de extensão mais praticada, porque a ela eram atribuídas todas as atividades voltadas para fora da universidade e desenvolvidas sob a forma de programas de educação continuada, cursos ou apresentação de palestras, conferências, estágios curriculares, discursos em eventos (encontros, congressos, simpósios, jornadas, colóquios, oficinas de trabalho, seminários, ciclos de palestras, convenções, debates ou outros). Mereceram críticas por se realizarem de forma imposta, tutelada por programas, com tempo muito curto, pouca preparação e nenhuma continuidade. Os estágios de estudantes, especialmente, eram ora voluntários, ora optativos e, outras vezes, obrigação curricular, nunca tendo sido contabilizados no diploma dos egressos. Além disso, tais estágios não produziam efeitos nem na comunidade, nem na universidade – a qual nunca os avaliou seriamente;

d) a extensão como assistência social: caracterizava-se como um conjunto de atividades gratuitas desenvolvidas junto às comunidades carentes, tais como campanhas de doativos, orientação sanitária, organização de associações, cooperativas e sindicatos. A

maioria dessas ações era executada por alunos como aula prática, aspecto este muito mais sentido nas universidades públicas – laboratórios de experimentos de alguns estudos, principalmente na área de saúde (hospitais, laboratórios, assistência dentária) e programas culturais.

Uma outra prática era a extensão voltada para as questões de cidadania. Esta prática era a menos difundida porque estava ligada a ação voluntária de docentes e alunos militantes ou mesmo alguns departamentos ou setores de universidade que guardavam, em si, uma perspectiva mais política social (ações, muitas vezes, feitas como pesquisa participante ou ação clandestina).

A extensão, como uma função da universidade, vem sendo, muitas vezes, motivo de várias críticas, especialmente por ter um caráter assistencialista, paternalista e domesticador. Outro aspecto merecedor de críticas à extensão refere-se ao fato das atividades extensionistas emergirem exclusivamente para cumprir a tarefa de agregar as universidades aos programas de governo: como o extinto Projeto Rondon, os Crutacs (Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária) e, ultimamente, o Programa Universidade Solidária.

Outras vezes, a extensão tornava-se apenas uma função optativa – uma vez que a maioria das universidades a assumiu somente como uma mera opção, exigências dos seus setores internos ou conforme demandas esporádicas externas à instituição. Restou, à extensão, dissociada do ensino e da pesquisa, encolher-se a uma função secundária – e, como tal, dependente de iniciativas de alguns departamentos, ou áreas, tornando-se simples ação administrativa ou, então, iniciativas isoladas de professores, demonstrações de ativismo e, até mesmo, de militância política.

Assim, as universidades, ao se abrirem para os interesses que estão fora dela provocavam reações paradoxais: se assumissem compromisso com os setores sociais, eram-lhes dirigidas inúmeras críticas alegando que ela estava desenvolvendo papel do Estado ou de facções ideológicas; se não se abrissem para o social, estariam em uma “torre de marfim”, isolada e frágil com seus compromissos históricos. Assim, não se chegou a um consenso sobre o que a extensão deveria de fato realizar, como sendo específico da sua função.

Nosso problema de pesquisa é: pois, a partir do estudo das experiências concretas de universidades gaúchas, com suas estruturas e características de instituição públicas, confessionais ou comunitárias, quais são as concepções e práticas de extensão assumidas.

Dessa questão central foi possível pontuar outras: as experiências de extensão das universidades gaúchas podem constituir-se em alternativas diferenciadas para futuras propostas de novos rumos nas relações universidade e sociedade? Até que ponto as práticas

extensionistas são resultado da compreensão explicitada na proposta de universidade, especialmente, sobre a função social da mesma ou são somente iniciativas individuais que expressam as lutas internas do campo acadêmico? Desenvolvendo as mesmas atividades de outras instituições organizações, que especificidade se reserva para a universidade?

A extensão pode ser parte da ação comunicativa da universidade ou está imbuída da lógica instrumental? Ou seja, a extensão pode se constituir em uma das expressões comunicativas da produção de conhecimentos e formação da universidade e até que ponto, dadas as necessidades prementes da sociedade, a universidade pode contribuir mais diretamente na solução de problemas sociais, expressos tanto nos diálogos cotidianos como nos diálogos no interior do sistema? Em outras palavras, até que ponto, por ser diferente de outras instituições e por ser uma instituição complexa, que traz, em si, as múltiplas falas e interesses, a universidade pode criar espaços para o estabelecimento de diálogos racionais argumentativos entre os agentes universitários que praticam o ensino, a pesquisa e a extensão, e interlocutores dos setores sociais, na busca de perspectivas com validade universal e emancipatória?

Dessas questões mais amplas, seguem outras mais específicas, que ajudaram a orientar nosso estudo: Como estava estruturada a extensão e quais as suas relações – conflitos ou complementações – com o ensino e a pesquisa? Que lugar a extensão ocupa e que tratamento as universidades dispensam a ela? O que é, para os diferentes atores da universidade, este caráter extensionista que se pretende para a instituição; que diferenças existem entre os discursos e as práticas de extensão; que diferenças existem entre as universidades públicas, as confessionais e as comunitárias quanto à concepção e à prática da extensão? Que condições foram criadas para efetivar os ideais de extensão? A partir de onde e quais as motivações fizeram emergir os projetos/programas de extensão? Se a universidade tem que atender às demandas sociais, a quem mais atendeu? Democracia na universidade significa abrir-se para a sociedade? Que percentagem da população sem acesso à universidade é atendida pela extensão? Qual a percentagem de alunos e de docentes que se envolvem com as atividades de extensão? Se com a extensão há a perspectiva de resolução de problemas sociais, que registros as universidades fazem das soluções que ela ajudou a criar? Como e quem avalia as atividades de extensão? Que futuro os atores traçam para a extensão em sua universidade?

Esses questionamentos nos levaram a formular a tese de que a extensão, por sua natureza institucional, não tem uma valorização equitativa ao ensino e à pesquisa.

Desta tese surgiram as seguintes hipóteses:

A extensão se constitui em uma realidade efetiva nas universidades gaúchas, com estrutura e normatizações, no entanto, ela não sendo valorizada de forma equitativa ao ensino e à pesquisa, desenvolvendo-se antes, como complemento.

Uma das causas para a extensão ser pouco valorizada está ligada a própria história das universidades.

Nas instituições públicas, mantém-se uma defesa de que a identidade da universidade era a pesquisa e o ensino e a extensão é complemento diante de sua tarefa pública de cidadania. Nas universidades privadas, a extensão, contempla as necessidade de buscar recursos financeiros para a auto-manutenção. Nas privadas comunitárias, porém, a extensão se constitui no caráter que as fundam e as legitimam.

Mesmo que uma grande parcela de atores da universidade atribua grande importância à extensão universitária, não existe uma correspondência entre as concepções e as práticas. As concepções estão envolvidas em idealismos de um possível vir a ser e as práticas marcadas por imediatismos e iniciativas militantes de atores individuais, além de produzirem pouca ressonância no conjunto das atividades acadêmicas da universidade.

A extensão universitária é uma atividade que tende a se consolidar diante da complexidade das universidades, mas como complementação às funções de ensino e de pesquisa e como resposta aos desafios colocados à universidade, tanto por aqueles que querem flexibilidade, competição e eficiência, quanto pelos que dela exigem um caráter mais popular.

Metodologia:

Ao estudar as concepções e práticas de extensão universitária das universidades gaúchas tivemos que fazer um recorte que pudesse representar o universo das universidades. Escolhemos as instituições que representassem as instituições públicas, as comunitárias e as confessionais, com complexidades diferentes e que se situassem em pólos de contextos geopolíticos e econômicos diferentes. Assim optamos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, pela Universidade de Caxias do Sul – UCS e pela Universidade Católica de Pelotas - UCPel.

A UFRGS por estar situada na capital, com grande densidade populacional e por ser a mais importante universidade pública do estado, em dimensões de pesquisa e pela oferta de qualificação vertical do ensino (do primário ao doutorado); a UCS por estar situada em um pólo de desenvolvimento regional interiorano e ser a maior e mais complexa instituição

comunicaria do Estado e a UCPEL por estar em região de estagnação, com relativa densidade populacional e por ter as melhores dimensões de característica confessional do Estado.

Para a realização desta investigação, amparamo-nos na metodologia da análise de conteúdo e de aplicação de entrevista, procurando superar a dicotomia qualitativa e quantitativa, uma vez que fomos buscar, nos discursos orais e escritos os dados que guardavam os sentidos práticos e intencionais daqueles que se dedicam às atividades de extensão.

Passou a ser um momento fundamental da pesquisa, o processo de interpretação das leituras, feitas pelos agentes, sobre a realidade vivenciada. O contexto de compreensão presente, desafiava à construção de uma terceira interpretação, surgida da narração primeira dos agentes, da transformação dessa narração oral para a forma escrita e da posterior reflexão sobre ela.

A fonte dos textos escritos nos documentos das universidades, expressa intencionalidades e práticas sobre a extensão. Transformar tais dados em texto sociológico representou o grande desafio, uma vez que era necessário agrupar semelhanças e diferenças, relacionar informações, narrações, comparar a primeira e a segunda interpretação e construir uma interpretação baseada nos elementos teóricos que nos guiavam. O manejo dos dados na procura de evidências fundamentadoras das leituras da realidade, tomou-nos grande tempo e fez parte de um momento descritivo sistematizado, embasador para as argumentações sociológicas que pretendíamos. A investigação qualitativa produz dados que têm uma dependência maior da narração e neles nascem as objetivações da interpretação como documento sociológico, fruto da reconstrução interpretativa que vai servir para a construção de um sentido compartilhado em diálogo futuro sobre a extensão, temática tão controversa (SCRIBIANO 2001).

Podemos dizer que os documentos das universidades, em sua maioria, guardavam objetivos implícitos às dinâmicas, nem sempre à disposição de interesses públicos e, por sua configuração, muitas vezes, acabavam omitindo fatos relevantes aos nossos objetivos. Foi necessário, então, comparar vários pontos de vista dos atores da universidade com a intenção de captar o que estava implícito, selando o comprometimento em não revelar a identidade de seus enunciadores.

A busca dos documentos pautou-se em fatores como representatividade, exclusividade, objetividade e pertinência. Inicialmente, dedicamos-nos aos elementos normativos das instituições, referentes à extensão universitária, tais como estatutos, regimentos, normas especiais, programas e projetos, relatórios, atas e pareceres avaliativos.

Após a leitura desse material, buscamos outras fontes de registro das concepções e práticas de extensão universitária: jornais, livros, revistas, rádio, televisão, boletins, panfletos, etc. além de acompanhar eventos programados pelas instituições.

Para uma primeira interpretação desses documentos, valem-nos do método de análise de conteúdo de documentos escritos, uma metodologia que exige a realização de uma pré-análise do material, para posterior exploração sistemática, visando captar os momentos concretizados do movimento das realidades, das atividades planejadas e efetivamente feitas, sua relevância científica, etc (PEREIRA, 1998).

A Análise de Conteúdo não é apenas importante para uma análise da linguagem, mas para explicitar as temáticas representadas, as formas de encadeamento dos discursos (densidade da forma) e as estruturas na qual os elementos estão dispostos (subjacentes, implícitos, explícitos). Igualmente permite examinar a lógica de funcionamento de instituições, produzida em documentos, relatórios de práticas e impactos de medida (BARDIN, 2000).

A pré-análise desses documentos levou-nos aos passos seguintes, ou seja, em direção aos atores das universidades que estiveram envolvidos com os processos referentes à extensão. Durante a realização da Entrevista (Direta e Aberta), foi possível captar a versão (oral) fornecida pelos agentes básicos das universidades: vice-reitores (pró-reitores, decanos, ou outra denominação ao agente responsável pela extensão universitária) e assessores envolvidos com a estruturação de programas extensionistas; professores que desenvolveram programas ou projetos ou, de qualquer modo, foram responsáveis pela efetivação prática das atividades de extensão; e alunos bolsistas ou voluntários que tiveram presença marcante e vivenciaram as dimensões da extensão.

A análise de conteúdo foi também aplicada na interpretação dos documentos sociológicos, ou seja: após passar as entrevistas orais para a forma escrita e depois as primeiras categorizações que envolveram, também, os documentos catalogados. Essa análise é compreendida, aqui, como um conjunto de técnicas utilizadas para permitir a interpretação e conclusões sobre aquilo que está implícito na comunicação de um emissor. Ou seja: a análise de conteúdo diz respeito à descoberta do que “está por trás” dos conteúdos manifestos, indo além das aparências, daquilo que superficialmente, está sendo comunicado, buscando conhecer os verdadeiros significados das mensagens. Análise de conteúdo é a abstração do essencial, no sentido do estável, geral ou variável, permitindo, por meio da comparação e da analogia, a compreensão das homologias estruturais e funcionais, auxiliando no estudo de temas específicos (BARDIN, 2000).

A Análise de Conteúdo é empregada no estudo de toda espécie de documento ou fala que seja vertida para a escrita. Trabalha com as mensagens para deduzir, de maneira lógica, os conhecimentos do emissor, o que as inferências realizadas podem responder, quais os fatores que levaram a uma determinada afirmação, as condições de produção dos fenômenos estudados (contexto) e as conseqüências dessa mesma afirmação.

De forma mais específica, o fundamento da Análise de Conteúdo reside na articulação entre as características analisadas à primeira vista do texto ou do discurso propriamente dito e os fatores determinantes dessas características deduzidas logicamente, mediante uma análise sociológica, isto é, da busca dos significados contidos nas mensagens. Segundo Bardin (2000), o objetivo da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (condições no qual foi produzido o contexto as mensagens foram emitidas), recorrendo, esta inferência (dedução ou conclusão lógica), a indicadores, sejam quantitativos ou qualitativos.

Outra questão fundamental da Análise de Conteúdo é a categorização: ou seja, a organização do material trabalhado por categorias; significa classificar, desmembrando por elementos que constituem o objeto da pesquisa e reagrupando-os, segundo o gênero, em unidades resultantes da nossa versão teórica e da versão preliminar da realidade. Consiste em isolar os elementos e organizar as mensagens, de acordo com os significados contidos nas respostas, para uma possível interpretação mais generalizante da realidade. Todas essas categorizações serão, aqui, expostas sob forma de quadros, ressaltando que as categorias aqui criadas surgiram da própria pesquisa.

O cruzamento dos dados da entrevista oral com os documentos escritos constituiu um momento riquíssimo de nosso trabalho. Na entrevista posicionando-nos como interlocutores de um processo dialógico, procedendo de modo a permitir que os envolvidos argumentassem sobre seus próprios pontos de vista ou de outros conhecedores do assunto em pauta. Nesse sentido, provocamos as experiências reflexivas dos agentes universitários (de forma a reconstruir os pressupostos pragmáticos das ações orientadas e das condições institucionais), com a finalidade de possibilitar a construção de entendimentos sobre os processos já acontecidos dos quais participaram.

Por serem sujeitos envolvidos com a constante necessidade de compreensão das ações instituições que lhes afetam, buscamos entrevistar de forma dialogada, captando o saber presente nas linguagens, os componentes universais de suas experiências, as concepções de mundo e as noções manifestas e latentes em um esforço para entender o significado das estruturas que subjazem à geração desses entendimentos.

Na posição de investigador que participa da comunicação e está inserido na universidade, não nos limitamos a emitir meras perguntas, exigindo ou incentivando respostas. Nossa participação buscou ser reflexiva e, também, convidativa a um esforço na direção de desvendar realidades, procurando estabelecer diálogos francos, exercendo o mínimo possível de coerção e empregando muita atenção para distinguir os aspectos gerais dos particulares, recorrências e especificidades, questões essenciais e secundárias. Tentamos manter a articulação dos nossos conceitos com os dados da entrevista, levando os entrevistados a fazer parte de um amplo processo de interpretação, sem confundir as representações dos entrevistados com a realidade efetiva que tentamos “garimpar” (MORIN, 1998a, p. 131).

O ambiente para a realização da entrevista foi importante, pois os sujeitos estavam, muitas vezes, munidos de discursos ora defensivos e ora ufanistas sobre suas instituições. Optamos por superar tal situação tratando as questões de forma dialogada, recorrendo às contraposições de atores de diferentes posições nos subcampos da universidade, com intenção de atingir a compreensão mútua.

Desde o primeiro momento do trabalho de busca de dados, percebemos que havia uma relativa lacuna entre o que é dito em discursos escritos e falados sobre a extensão universitária, e o que é efetivamente praticado. Notamos, também, a existência de um clima conflitante entre os atores, principalmente entre os planejadores da extensão e os executores. As razões de tais conflitos referiam-se não só a interesses pessoais, mas, igualmente, a posições acadêmico/científicas sobre o papel da universidade na sociedade, diante das atuais propostas de reforma universitária e da criação de um plano nacional de extensão. Isso colocava, sobre as instituições, o desafio de justificar, mais claramente, seus papéis sociais, o que, para uns, representava ser mais extensionistas do que já são; para outros, significava apenas o redimensionamento do ensino e da pesquisa rumo aos seus verdadeiros papéis, o que, até então, não vinha acontecendo. De qualquer forma, essas diferentes posições levaram as universidades a promoverem muitos eventos: encontros, seminários, feiras, etc. expondo os resultados das atividades de extensão.

Buscamos dados nos seguintes documentos: Estatutos e regimentos das universidades, atos normativos referentes à extensão universitária, tais como estatutos, programas e projetos, relatórios, atas, pareceres, livros próprios sobre a extensão, jornais, revistas, boletins, panfletos, etc.

Entrevistamos, em cada universidade, os vice-reitores (pró-reitores, decanos, ou outra denominação ao agente responsável pela extensão universitária), como também cinco

professores, um de cada área: Humanidades, Ciências da Vida, Ciências Exatas e da Terra, Tecnológica e Arte e Cultura, os quais desenvolveram programas ou projetos ou, então foram os responsáveis pela efetivação prática das atividades de extensão; e os alunos bolsistas e ex-bolsistas de extensão, também pertencentes àquelas áreas antes referidas. Foram organizados quadros para revelar as respostas dadas, nominando e categorizando as falas a partir da realidade e não a priori. Primeiramente analisamos individualmente as instituições estudadas e posteriormente analisamos em conjunto.

Na parte descritiva (capítulo 4) não vamos expor os nomes dos entrevistados. Iremos nos referir aos atores da universidade como Pró-reitor, professor P1(Humanidades), professor P2 (Ciências da Vida), professor P3 (Ciências Exatas e da Terra), professor P4 (Tecnologia) e P5 (Arte e Cultura) e alunos (A1,A2,A3,A4,A5), também das mesmas áreas dos professores. Na parte comparativa (capítulo 5), nós tomaremos as respostas dos atores antes analisadas individualmente, comparando-as, para tornar visíveis as aproximações e distâncias.

O nosso estudo está estruturado como segue: na introdução apresentamos os objetivos e justificativas, a problemática de pesquisa, as hipóteses e a metodologia utilizada; no capítulo 1, situaremos as principais relações entre universidade e sociedade no contexto da modernidade e as discussões dos problemas que enfrenta hoje; no capítulo 2, apresentaremos as orientações teóricas adotadas para interpretar a realidade estudada; no capítulo 3, trataremos as discussões sobre a extensão universitária, sua origem e história no Brasil; no capítulo 4, estaremos sintetizando a descrição dos dados, de cada uma das instituições, acerca das concepções e práticas de extensão universitária nas universidades gaúchas, iniciando pela UFRGS, após a UCS e, por último, a UCPEL. Reconstituímos a trajetória, organizamos os dados recolhidos nos documentos e por últimos trabalhamos com as falas dos atores; no capítulo 5, realizaremos uma confrontação das realidades de extensão entre as estudadas universidades públicas, fazendo a discussão à luz da problemática de pesquisa e das teorias, e por fim, apresentaremos as considerações finais do estudo empreendido.

1. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

Neste capítulo vamos mostrar as funções sociais cumpridas pela universidade na modernidade, suas dimensões na Europa, na América e as discussões sobre seus problemas no Brasil, no final do século XX.

A dimensão social do conhecimento produzido e ensinado pela universidade mudou muito ao longo da História. Estudos mostram que a Universidade Medieval, tutelada pelo Papa, preparava quadros para o funcionamento da Igreja Católica, como os especialistas em Filosofia, Teologia, Direito Civil e Canônico. Na Modernidade, na França e na Inglaterra, a Revolução Industrial e a consolidação do Estado Nacional fizeram com que a universidade se voltasse para a formação de profissionais técnicos e da elite governamental. Nessa perspectiva, destacaram-se as universidades alemãs, que implementaram uma maior reflexão conceitual da própria instituição, inserindo, à concepção, princípios do nacionalismo no qual a formação dos profissionais deveria ocorrer, com base nas ciências resultantes de uma instituição voltada para a pesquisa científica e com uma autonomia especial. A universidade americana dedicou-se à formação de quadros científicos para uma massa de profissionais ligados ao projeto nacional. Na América Latina, por sua vez, a universidade serviu, inicialmente, aos colonizadores e, logo após, a uma restrita elite dominante (como mostram LOUREIRO, 1990; ROMANO, 1999; CHARLE e VERGER, 1996 e GEORGEN, 2000).

Na era moderna, é possível observar a ocorrência de uma evolução institucional da universidade concomitante a um avanço do controle do poder político sobre ela. Sintomas de mudanças radicais são sentidos na França, Alemanha e Inglaterra, com um recrutamento elitista da população estudantil e dos professores e a função, antes de tudo, profissional do ensino superior (CHARLE E VERGER, 1996, p.69).

Após o século XVIII, as universidades européias estavam muito marcadas, de um lado, pelo modelo francês, que colocava ênfase no caráter instrumental e provedor de

profissionais (conforme pregavam pensadores como Condorcet, Taine, Saint Simon e August Comte) - e, por outro, pelo modelo alemão, que enfatizava a autonomia especulativa do saber (defendida por Hegel, Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt).

Em geral, as universidades tornaram-se, com raras exceções, "seminários de burocratas a serviço do Estado ou das igrejas, prestando serviços à burguesia abastada, pouco tendo a dizer para a população como um todo" (ROMANO, 1998, p.23). Muitos pensadores da época (Espinosa, Diderot, Nietzsche, Kant) tentavam fazer com que a razão da universidade não fosse produzir funcionários subservientes aos governos ou apenas expedir títulos honoríficos para agentes do Estado, conhecedores sem ética e educação apenas doméstica. Lutavam para que o saber universitário não fosse somente erudito, mas que se aproximasse da população, da linguagem comum (Idem, p.32).

Segundo Charle e Verger (1996), após a Revolução Francesa, coube à universidade oferecer, ao Estado e à sociedade pós-revolucionária, os quadros necessários à estabilização de um país conturbado, para controlar estritamente sua formação em conformidade com a nova ordem social e impedir o renascimento de corporações. O poder e os níveis administrativos foram ainda mais centralizados e à, universidade, foi dado

O privilégio de polícia, o que não era novidade alguma para a prolecta e prostituída corporação de intelectuais. Não apenas os professores correram rumo ao Imperador, mas 'todos os que possuíam algum talento voaram para a capital para conseguir postos'[...]. E assumiram o despotismo no varejo[...]A universidade se tornou uma grande fábrica, cercada de oficinas e por indivíduos diletantes (ROMANO, 1999, p. 33).

O modelo francês de universidade, marcado pelo espírito cartesiano de ordem e medida, encaminha-se como instituição própria do saber objetivo, finalizado e profissional, e com a meta de domínio da natureza, ordem social e progresso industrial. "A universidade que aceita a racionalidade positivista-técnica submete-se ao Estado, a universalidade do saber deve desembocar na universalidade do progresso e isto constitui perspectivas racionais, que será executada como universidade estatal" (GEORGEN, 2000, p. 20).

Estas instituições, chamadas de "universidades napoleônicas", nasceram marcadas pelo espírito positivista, quanto à sua utilidade social. Com a função de organização social, a partir da elite social, principalmente daqueles que atuam em instituições sociais, torna-se um braço do Estado:

A universidade, como um corpo que corrige os males do corpo social, que não morre jamais, deve se responsabilizar por todos os institutos públicos e vigiar para que seja o menor possível o

número de iniciativa privada [...] e satisfazer um número enorme de necessidades públicas" (Napoleão, citado por ROMANO, 1999, p.34).

As universidades foram se tornando estatais e não públicas, como desejavam muitos intelectuais. Vigiadas por asseclas do Estado, tornaram-se, também, uma garantia contra teorias perigosas e subversivas da ordem social: "... um corpo cuja função é regular os princípios da moral e da política do Estado" (Idem, p.35).

Essa determinação funcional da universidade (conservação da ordem social, de defesa nacional) tornou-se ampla e adequou-se à Europa, imersa em um contexto de avanço do capitalismo carente de instituições fortes (Trindade, 1999). Para uma racionalização da vida social, tornava-se necessário que as melhores mentes se dedicassem à criação de uma elite integrada, já que era mais difícil fazer isso à força: "o grau universitário valia antes de tudo como alvará de integração social, gesto de subordinação à ordem política imposta. Ela se torna servidora técnico-profissional e guia crítico-espiritual do Estado Moderno" (CHARLE e VERGER, 1996: 61).

Nasce, aí, um contexto a exigir que a ciência e o Estado carregassem, em si, a perspectiva de desenvolvimento humano. Na Alemanha, onde havia uma forte tradição de reflexão sobre a cultura, o homem e a sociedade, a universidade deveria estar associada à racionalização das atividades do Estado, deveria ser resultado da filosofia e da ciência (GEORGEN, 2000, p.21).

O maior expoente da nova concepção de universidade foi Humboldt, para quem, embora sob a proteção do Estado, as universidades deveriam funcionar sobre o princípio da pesquisa e do trabalho científico, associado ao ensino, detendo autonomia, não só da Igreja, mas também do Estado e dos burgueses.

O Estado, como poder político estruturado e expresso pelos governos, e a Nação, como espaço territorial e povo, deveriam ser os grandes beneficiados de uma instituição produtora de racionalidades. Isto é, a universidade necessitaria de autonomia e liberdade, e o conhecimento, por ela produzido, faria com que o Estado se realizasse em sua forma, bastando, para isso, para a sua própria lógica, respeitar a lógica da própria atividade científica e a diversidade dos métodos de trabalho dos cientistas. A forma de demonstrar esse respeito seria "propiciar meios e estruturas materiais para o desenvolvimento da ciência, que garanta, também, o ócio... de fato, a universidade mantém sempre uma relação intrínseca com a vida prática e com as necessidades do Estado, já que orientar a juventude para a pesquisa e a

desempenhar suas tarefas pragmáticas interessam ao Estado" (HUMBOLDT, 1997, p.83 e 95).

Humboldt mantinha uma perspectiva de que, se fosse possível promover uma mudança no Estado, este seria um Estado de Cultura, que institucionalizaria as investigações e onde a moral e toda a vida espiritual da nação convergiriam para as instituições científicas superiores, como um foco. As universidades seriam o topo do sistema educativo, cúpula da cultura moral da nação, lugar ideal para se antecipar uma sociedade de homens livres e iguais. Também, seria um lugar para se desenvolver ao máximo as ciências, mediante a produção dos conteúdos responsáveis pela formação intelectual e moral.

Esse conteúdo não pode ser determinado segundo uma intenção que lhe seja externa. Pelo contrário, contém sua própria finalidade. No entanto, as instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da Nação[...]combinando ciência objetiva e formação subjetiva.... (HUMBOLDT, 1997, p. 79).

Era desta forma, pela produção de conhecimento, produção da razão na sociedade ou formação do espírito humano através da ciência, que a universidade alemã deveria cumprir sua função social, no começo do século XIX, e legitimar-se como uma instituição com relação estreita entre ciência, sociedade e Estado (NEVES, 1998, p. 132).

Os fins da universidade podem-se aproximar dos fins do Estado, uma vez que é este quem, idealmente, deveria promover tais meios porque, além de realizar negócios com fundos que vêm de toda a sociedade, precisa resolver os problemas desta, o que prescinde de reflexão ampla, própria das atividades universitárias. Mas a universidade não pode fazer somente o que o Estado faz, uma vez que seus fins são bem mais específicos: produzir conhecimento e formar profissionais com base na ciência. Pela produção de conhecimento, produção da razão na sociedade ou formação do espírito humano por meio da ciência, a universidade poderia cumprir sua função social.

A discussão dos fins específicos, da função da universidade, oriunda da Alemanha, de certa forma, reforçou os ideais dos defensores da autonomia universitária ou do compromisso desta com o desenvolvimento das respectivas nações. Aquela proposta de universidade tornou-se, aos poucos, também, cúmplice de um projeto de fortalecimento do Estado-nação e da sociedade industrial dominada por uma classe privilegiada.

Tal pressuposto, mesmo tendo sido muito idealista, marcou as discussões posteriores sobre o papel da universidade no desenvolvimento científico de uma nação. Após 1850, não

somente a universidade alemã, mas todas as universidades européias ficaram ainda mais amarradas às determinações da sociedade, pautadas pelo interesse comercial e industrial.

A pesquisa migrou para a indústria e o Estado restou comprometido com os donos dela. A partir daí, os propósitos da universidade humboldtiana serão asfixiados, pois:

A transformação da ciência em fator produtivo, na sociedade industrial, também teve impacto importante sobre a universidade humboldtiana. Cada vez mais, as disciplinas, principalmente nas áreas de ciências naturais e exatas, se especializaram e sua função de formação do 'espírito humano' foi sendo subordinada à produção de conhecimentos aplicados. A pesquisa, gradativamente, perde sua função de 'educação pela ciência' e passa a ter função econômica e política (NEVES, 1998, p.132).

Esta implícita função da universidade (de fortalecer a nação), seja via ciência (como queriam na Alemanha) seja pela preparação de técnicos - profissionais administrativos para o Estado (como na França), estava presente em quase toda a Europa, com exceção da Inglaterra, onde as universidades tiveram um impulso um pouco diferenciado: lá, toda a perspectiva desenvolvimentista e economicista do industrialismo, cujas dimensões alastravam-se para além do continente (nas colônias, principalmente), estava presente tanto nos governos como nos setores industriais, o que acabou por incentivar, ainda mais, as escolas e as academias. À universidade, foram designados papéis bem próximos a este espírito racionalista produtivo: "...a indústria e as universidades reconhecem as vantagens da cooperação mais estreita, pois se as universidades carecem de verbas para se manterem e expandirem, a indústria precisa de técnicos bem formados e aptos para acudir às suas necessidades" (LOUREIRO, 1990, p.140). Esta aliança entre governo, indústria e universidade faz com que o sistema universitário inglês seja um dos mais estudados até hoje, principalmente quando se pretende integrar a universidade ao mercado, ao setor produtivo.

Em síntese, o traço comum da função da universidade dessa época, na Europa, é o dela ter-se tornado a principal promotora social dos indivíduos, tanto na afirmação das idéias nacionais, de progresso científico, econômico nacional e internacional como na formação das elites sociais.

Tais funções configuraram-se na marca da ruptura da universidade antiga com a moderna, sendo que as instituições européias estenderam-se para além-mar. Cabe, ainda, destacar que, embora o modelo universitário alemão clássico tenha se tornado muito influente, os modelos centralizados estáticos franceses e os colegiais ingleses tornaram-se alternativas mais práticas e, talvez, por isto mesmo, mais utilizadas.

No século XX, as universidades passaram a assumir novas funções ligadas à pesquisa e com uma maior abertura para o social.

No entanto, também aparecem posições muito contrapostas sobre o papel social da universidade, como a de Weber e Gramsci.

Max Weber, no início do século XX, retomava algumas perspectivas menos idealistas de Humboldt, traçando elementos de um ideal de universidade, no contexto de avanços da racionalidade moderna. Em algumas obras, observamos que há, implicitamente, a idéia de que as ciências devam ter seu lugar ideal, um lugar de reflexão das mais profundas capacidades do homem em racionalizar a vida social¹. Esse lugar (das ciências) pode ser a universidade. Em uma referência direta às instituições alemãs Weber defendia a mais completa autonomia científica da universidade: uma autonomia não só do poder do Estado [que tem outros fins], mas dos dogmas religiosos e dos mediócrs submissos que nela se encostam na universidade para promover a si mesmos (WEBER, 1987, p.43).

A universidade, como lugar da inteligência autônoma, não pode prescindir de sujeitos acadêmicos munidos de capacidades para o estudo, para a ciência e para a tomada de posições políticas exigidas nos lugares onde forem chamados e em que se faça necessário o ato político (Idem, p.127). Dentro dela, deve haver igual espaço para todos os pontos de vista e opiniões políticas - as quais deveriam ser encaradas, por seu corpus acadêmico, como uma questão cultural e intelectual possíveis de ser estudada pela ciência, em todos os seus ângulos, de modo crítico e livre, sem amor e nem ódio, mas sim, com a paixão de construção de conhecimentos (Ibidem, p.143 e s.).

Para Weber, o conteúdo que a universidade dissemina deve ser bem mais amplo do que podem, um Estado ou um pequeno grupo, demandar. Por isso, não é seu papel assumir posições contrárias ou favoráveis ao Estado, muito menos inculcar valores morais absolutos, ou doutrinas salvacionistas de leigos. Ao estudar os fatos, leis e os fundamentos lógicos e históricos dos conceitos, ela oferece um saber “pesquisante” dos mais diferentes postulados, das diversas realidades sociais, passando a criar hábitos de integridade intelectual. Ao pesquisar e interrogar constantemente, a universidade cria formas de ações éticas e sua valorização, que servem para um imenso público, quebrando os pontos de vista paroquiais, respeitando a diversidade ao elucidá-los. Por isso, ela deve ser integrada em si, desde a

¹ No texto "A Ciência como Vocação", de 1917, Weber diz que "internamente tanto quanto externamente a estrutura da universidade tradicional tornou-se uma ficção" e que a universidade alemã estaria se "americanizando", como organizações capitalistas burocratizadas. Porém, não nos parece que ele defenda a velha universidade humboldtiana em sua totalidade, mas define-a a partir de um ideal científico, com autonomia e liberdade acadêmica como aquele fazia (Weber, Max. 1986, p.135).

administração (necessária burocracia com poder) até as práticas docentes (pesquisando/estudando ou fazendo preleções sérias e sóbrias em sala de aula) (WEBER, 1987, p. 69).

Esse ideal de universidade, com livre circulação de idéias cientificamente fundadas, representava uma tentativa de dar resposta à crise da universidade alemã no começo do século XX, atacada pelo instrumentalismo do Estado. Um ideal que não se efetivou, tanto na Alemanha como em outros países, uma vez que continuou sendo uma instituição a debater-se pelos seus fins.

Contraposto a esta concepção, a posição de Gramsci atribuía-lhe funções mais políticas. Gramsci (1984) faz críticas à função subserviente da instituição aos interesses do capitalismo, os quais já estavam, há mais tempo, impregnados no Estado e na sociedade civil. O ideal que defende refere-se à universidade como uma lareira viva, um lugar no qual fosse possível criar compreensões amplas sobre um novo homem e suas dimensões políticas, econômicas, naturais e culturais. Isto é, mesmo entendendo que a universidade moderna havia brotado de interesses elitistas e de ser, no capitalismo, valorizada como uma instituição meritocrática e burocrática, que articula saberes técnicos (voltados para alienar jovens ao mercado), Gramsci acreditava que ela poderia cumprir um papel orgânico de formular propostas para uma nova sociedade e possibilitar, a todos que ali chegassem, o encontro com metodologias do pensar que fortalecem as energias de uma vida igualitária e emancipada, tornando-os agentes históricos atuantes na formação e articulação da consciência revolucionária do proletariado (GRAMSCI, 1984).

Por configurar um processo educativo, a universidade deveria ter um papel revolucionário e transformador das relações sociais capitalistas, empreendendo uma nova cultura capaz de possibilitar, ao homem, tomar posse da própria personalidade e compreender seu valor histórico, sua função na vida, seus direitos e seus deveres (Ibidem). Estava bem claro, para o autor, então, que a universidade não poderia ser compreendida como partido político, mas, pelo fato de ela ser capaz de lidar com concepções de mundo e por possuir uma estrutura capaz de organização e reflexão da cultura geral, poderia produzir intelectuais com discernimento ético, produtores de conhecimentos voltados para as necessidades e interesses de todos.

Estas posições vão estar presente nas discussões nos estudos dos anos pós 1940, também na América.

É importante recuperar as funções que a universidade assumiu na América sob influência europeia, especialmente das nações colonizadoras.

Talcott Parsons vai realizar estudos amplos sobre a universidade. Ele se dedicou a entender o sistema universitário norte-americano resultando num trabalho que ganhou expressiva importância, por ter mostrado ser a universidade um sistema diferenciado, que desempenha funções essenciais de esclarecimento (pela ciência), formação crítica (pelo ensino) e que se volta para fora, dirigida ao espaço público. O sistema universitário americano apresentava uma imensa diferenciação interna, a qual era seguida por muitos outros sistemas tanto na região como fora dela. O autor destaca que essas instituições tiveram quatro funções centrais: investigação e formação de novas gerações; preparação de carreira acadêmica com saber técnico aplicável; tarefas de cultura em geral e contribuição para criação da consciência individual (HABERMAS, 1993, p.126).

As universidades, na América, cumpriram funções relativamente diversas das européias (anteriormente analisadas), uma vez que seguiram, primeiramente, a lógica de seus colonizadores (Inglaterra, Portugal e Espanha), posteriormente, foram influenciadas pela lógica dos países que mantinham o controle econômico e cultural mundial. Essas universidades gozavam dos mesmos privilégios e direitos daquelas instaladas nas metrópoles, como uma espécie de continuidade dos colonizadores, levadas por um objetivo comum: realizar o transplante cultural, civilizar e preparar os filhos dos colonizadores, a elite colonial e os fidalgos para os postos da burocracia colonial (ROSSATO, 1998, p.72). Além disso, outra função destacada dos educandários em geral e das universidades era a de expandir a fé cristã nas colônias.

Um caso especial deu-se nos Estados Unidos, onde prevalecia (ou se mantinha) um grande valor especial para educação, até a virada do século XVIII para a XIX, quando os modelos de universidade procuravam imitar os ingleses: predominavam os colleges residenciais, ensino literário e religioso, afiliação religiosa de numerosas instituições (particulares, comunitárias, estatais, congregadas, etc.); tutorado dos docentes que atuavam in loco parentis, uma vez que sua função moral era tão importante quanto sua contribuição intelectual; colégios técnicos e colégios para formação de professores.

As pesquisas eram deixadas à margem, ou então, ocorriam como simples prolongamento do ensino. Essa cultura de valorização da educação, nos EUA, fez com que se vislumbrassem perspectivas de ensino de massa, com intenções de unificar a nação, formar a elite de uma sociedade urbana e industrial e firmar o poderio internacional (CHARLE e VERLE, 1996).

O modelo universitário americano, com especificidade própria, somente passa a se estruturar depois de 1860, quando a universidade passou a sofrer influência, em parte, do

modelo alemão, que unia o ensino à pesquisa, sendo regulado e sustentado, em grande parte, pelo Estado. Neste modelo foi anexada a formação técnica, profissional e geral, atraindo contribuições financeiras de empresas interessadas em sua própria prosperidade e muita clientela. Esse incremento de recursos fez o sistema prosperar sensivelmente, tornando as instituições flexíveis, inovadoras e grandes: "Todos os observadores europeus da época ficavam deslumbrados com o esplendor das instituições, o luxo dos equipamentos científicos e a abundância dos meios (bibliotecas, acomodações, profissionais, etc.)" (CHARLE e VERGER, 1996, p.95).

Embora a opção de tornar as universidades instituições de pesquisa tenha iniciado no começo do século XX, a valorização da pesquisa, inspirada no sistema germânico, somente vai ocorrer de forma efetiva, em meados desse século, apesar de tal valorização não ter sido generalizada para toda a nação. Os estabelecimentos foram hierarquizados e, após 1920, o ensino tornou-se massivo, com aumento das classes médias em busca de profissões: "O avanço do reconhecimento da ciência norte-americana vai se dar após a II Guerra Mundial, com a vinda de professores perseguidos pelo fascismo, pelo nazismo e pelos regimes autoritários da Europa Central" (CHARLE e VERGER, 1996, p. 97).

Quanto à América Latina, a universidade carregou, como visto, desde o início, a marca dos colonizadores, com vistas a ajudar a manter o controle dos seus colonizados. Segundo Steger (1970), as universidades foram formadas pelas experiências de conquistas e, no período do império: "as universidades reais (imperiais) contrapuseram-se às Ordens Missionárias (dominicanas) [...] a expulsão dos jesuítas (em 1767) causou um desmoronamento da educação do povo e fomentou a separação entre ciência da realidade social..." (STEGER, 1970 p.118).

Eram instituições privadas sob o cuidado de missionários religiosos, empenhadas na conquista do espírito do povo. Quando estas passaram para as mãos do Estado, ou quando este criou novas instituições, foi de modo artificial e de acordo com os fins de pequenos grupos que as controlavam. Essa foi uma das formas de domínio adotadas sem qualquer trato humanístico/espiritual, não obstante, na América Latina mais espanhola, as conquistas e reconquistas do território estarem sob a égide da fusão ordem cristã e da realeza- conquista militar e conquista espiritual (Idem, p. 123).

A influência da Espanha, no século XVI, era mais percebida, inicialmente, no México, Peru, Venezuela e Argentina, onde as instituições tinham perspectivas de educação do clero. Tal configuração foi mudada somente após as independências, quando passaram a seguir o modelo liberal francês, dimensionado por Napoleão: eram protegidas pelo Estado e

se encontravam a serviço do regime para formar a elite necessária (Fernandes, 1975). Na quase totalidade da América Latina, no final do século XIX, as inúmeras escolas dispersas agregaram-se e tornaram-se autarquias, sendo chamadas de universidades, sempre servindo a uma elite.

Na América de influência portuguesa, por sua vez, ocorreu uma aproximação ainda mais conservadora e retrógrada do iluminismo estatal pombalino na organização educacional. Exemplo disso foi a proibição das atividades da Ordem dos Jesuítas (1759) e a Reforma Universitária de Coimbra, cuja finalidade era a de aumentar a área de influência da universidade até as camadas médias da população, por meio do bacharelismo:

A piedade divina, a ética com fundamento nacional-estatal e a união cristã (ligação entre cristandade, nação e sociedade) são os alicerces do sistema pombalino [...] mas no novo mundo, com a quebra da unidade do império (1822), surge um vácuo estrutural no sistema educacional brasileiro[...] o bacharelismo ancorado nas Faculdades de Olinda, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, que sustentam o império, é a expressão de uma transformação social profunda (STEGER, 1970, p. 250 - 283).

Em alguns lugares da América Latina, é possível notar algumas peculiaridades, apesar do apego às haciendas do tipo feudal. Determinados grupos dominantes mostraram-se abertos às idéias revolucionárias, cujo maior representante foi Simón Bolívar, o qual tomou a si o papel dos iluministas 'afrancesados', implementando a reforma educacional, em 1826, que logo fracassou. Somente nas décadas de 1870 e 1880 essas reformas voltaram a ser tentadas (Steger, 1970, p. 93). Até as guerras das independências, prevaleceram as instituições de ensino superior/universidades, criadas por decretos e frutos dos interesses locais, que tentaram formar os religiosos e administradores necessários aos colonizadores (CHARLE e VERGER, 1996).

No século XIX, percebe-se, pela atuação dirigida do liberalismo militante e do positivismo radical, que "...a independência intelectual latino-americana ainda não havia sido alcançada; as tentativas de uma adaptação da realidade latino-americana à ideologia européia, tornam clara, ao contrário, a dependência contínua e profunda em relação à Europa [...]; o século XIX latino-americano é inimigo da universidade, pois, as entendem como 'reliquias' da Idade Média..." (STEGER, 1970; 93). Na visão de Freire (1961), depois das independências, as universidades latino-americanas (que eram estatais), tornaram-se escolas, cuja base fundava-se no bacharelismo (os advogados) e as instituições ligadas a ordens religiosas passaram a se chamar "universidades católicas".

Essas funções da universidade estatal eram resultado da influência do modelo napoleônico francês. Por outro lado, as privadas revestiam-se de um caráter religioso, com o intuito de expandir a fé cristã para toda a América Latina. A maior parte dos países latino-americanos, no século XIX, tinha uma ou mais universidades, sendo, o Brasil, a única exceção, uma vez que a criou somente na segunda década do século XX. Cabe destacar que a luta por uma identidade diferente veio a acontecer na universidade de Córdoba, somente em 1918. O restante das universidades continuava com suas funções ideológicas de formação da ordem a partir da elite (econômica ou religiosa) preparada para isso. Após a diminuição das influências dos "civilizadores europeus" (principalmente o francês), iniciou-se uma dependência cultural e econômica dos Estados Unidos (ROSSATO, 1998, p. 95).

Diante desses fatos históricos, rapidamente revistos, permitimo-nos concluir que as funções creditadas às universidades modernas e suas relações com o mundo social marcaram as estruturas e a práxis de todas as universidades contemporâneas. As napoleônicas espalharam-se pela Europa, não somente onde Napoleão invadia, mas, também, nos espaços nos quais as perspectivas de racionalização da vida social e de Estado forte chegavam (inclusive na América Latina); as humdboltianas alemãs, caracterizadas pela luta em resguardar o caráter da pesquisa científica e formação profissional com base nas ciências; e as inglesas, que propugnavam a difusão de racionalidades produtivas do sistema industrial e do mercado. Também eram mantidas as instituições teológicas, possuidoras de um caráter messiânico religioso de afirmação do espírito cristão (mesmo com as diferenças entre elas: umas eram oriundas das ordens religiosas específicas: luteranas, católicas - Franciscanas, Jesuíticas, Maristas, Salesianas, etc).

Os diferentes modelos de universidade vão marcar a cultura universitária também na fase contemporânea de debates para a criação de novas instituições de educação superior, de reformas universitárias, de criação de centros de excelência e de escolas especiais e profissionais.

O estudo de Clark Kerr (1982) mostra que as universidades norte-americanas tornaram-se grandes, massivas e abarcadoras de toda uma série de atividades. Segundo Kerr, seria mais adequado chamá-las de multiversidades em vez de universidades, uma vez que elas compreendiam uma série de escolas profissionais, institutos de pesquisa, programas de treinamento, hospitais, escolas primárias e secundárias, fazendas e laboratórios, em várias cidades, estados e até mesmo em outros países (KERR, 1982, p.67).

Este autor polemizou muito com os defensores de uma universidade modelo e ideal – adotando uma concepção realista de universidade, a qual vê justificada a massificação, de

modo a atingir fins mais amplos na sociedade em desenvolvimento. As funções da universidade nos anos 1960 e 1970, segundo Kerr (1982), especialmente as universidades norte-americanas, às quais muitas outras assemelham-se, estavam imersas nas necessidades das massas e caracterizavam-se por serem grandes e compreenderem uma série de comunidades e atividades mantidas coesas por meio de um nome comum, um quadro diretor comum e finalidades direcionadas:

A universidade como instituição pluralística tem vários propósitos; tem vários centros de poder; serve a várias clientelas; não constitui uma comunidade única e unificada; possui diversas visões do Bom, do Verdadeiro e do Belo e de muitos caminhos para levar a estas visões; por conflitos de poder; por prestação de serviços a muitos mercados; é um conglomerado (Ibidem, p. 113).

Essa descrição da universidade de massa foi defendida pelo autor, por servir ao contexto de um novo tempo marcado por uma grande quantidade de pessoas que dela dependiam. Isto porque aquela universidade de fé única, abrigada pelos alemães do começo do século passado, nunca existiu de fato e as que tentaram fazer o mesmo "tornaram-se estáticas em um mundo dinâmico, intolerantes em um mundo que clama por compreensão e acomodação à, mais fechadas a pessoas e idéias não ortodoxas, mais limitadas em sua interpretação da realidade global[...]. A multiversidade seria um continuum de coisas" (Ibidem, p. 115). Seria, assim, uma universidade que deveria se abrir a um maior número de pessoas, passando a selecionar, as melhores, para as funções em concorrências no mercado, determinação que, para Kerr, seria real.

Muitas universidades criaram tamanha diversidade de funções que alguns autores, como Wolff (1993), criticam-nas por se tornarem agências de prestação de serviços

[...] a antiga imagem do enclave murado, é óbvio, torna-se inteiramente inapropriada para a moderna multiversidade, que não tem muros nem portões, e, assim, não se pode sequer dizer que ela 'está aberta' à sociedade mais ampla [...] mesmo quanto aos orçamentos e à administração pode ser difícil discernir os limites precisos da instituição [...] como grandes corporações de conglomerados que cresceram de fusões de várias empresas, controle acionário e diversificação, as multiversidades envolveram-se em quase todo tipo de atividade que requer perícia técnica [...] são as holding companies da indústria do saber, conhecimentos técnicos são recursos econômicos ainda mais valiosos que depósitos minerais numa sociedade industrial avançada[...]são como agências de prestação de serviços... (WOLFF, 1993; 56).

De qualquer forma, a diversidade de funções das universidades norte-americanas advém de um modelo, como diz Ristoff, que se caracterizou pela orientação pública, pela estadualização administrativa e por uma diversidade de objetivos acadêmicos (Ristoff, 1999, p.75). Esses modelos, na sua maioria, estavam alinhados às demandas provenientes do

poderoso mercado criado ao longo de um processo histórico. No século XX, a universidade, nos Estados Unidos, foi vista como uma fonte de progresso, principalmente econômico, possuindo, conforme Rossato, as seguintes características:

Multiplicidade e diversidade de instituições (universidade de pesquisa, universidade com doutorado, universidades polivalentes e colleges, colleges de artes liberais, junior colleges e colleges técnicos, instituições especializadas), pragmatismo, pesquisa, democratização (massificação), integração com o 2º Grau, tradição familiar, mecenato e formação moral (ROSSATO, 1998, p.133-4).

Hoje, a universidade é solicitada a dedicar-se à pesquisa aplicada, à transferência de conhecimentos para a economia e à prestação de serviços. O progresso das ciências e das técnicas ampliou o campo das competências úteis, ultrapassando o antigo quadro das faculdades. Os "Estados e as próprias profissões tomaram cada vez mais consciência de que apenas os títulos universitários não garantiam por si mesmos a verdadeira competência, o que os levou a incentivar escolas especiais e academias de forma laica, em vez de apostar unicamente na universidade. E estas vão se complexificando, diversificando e cumprindo diferentes funções" (CHARLE e VERGER, 1996, p. 63 e s).

Souza Santos (1996) propõe algumas reflexões para esta realidade pragmatista, tecnicista e excludente, que se insere nas atividades da universidade. A saída seria em direção a um projeto democratizante e emancipatório voltadas para uma época atual (pós-moderna). O principal problema da sociedade atual é a exclusão social, passando a ser um dos mais marcantes desafios da universidade, que está em tensão com a sociedade, com o Estado e até mesmo com ela própria (por ser, também, uma instituição epistêmica). Muitas reformas foram executadas com vistas a amenizar, dispersar ou gerenciar tais tensões. Podemos citar algumas das principais contradições do gerenciamento universitário, de acordo com o autor

a) produção de alta cultura versus produção de padrões de culturas e conhecimentos úteis à industrialização (força de trabalho qualificada): gera uma crise hegemônica - descentralização intelectual: quando não desempenha funções contraditórias, leva os grupos a procurarem outros meios para preencher o déficit funcional. É a mais ampla das contradições, porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que produz e transmite, ou seja, exige-se, dela, formas de conhecimento difíceis de incorporar às do liberalismo, que demanda conhecimentos técnicos para um capitalismo em expansão, em reconstrução;

b) hierarquização dos saberes especializados versus exigências de democratização e igualdade de oportunidades, origina crise de legitimidade - desvalorização da formação/diploma: quando as condições sociais não são aceitas, seus objetivos coletivamente assumidos são visualizados, por seus destinatários, tanto os cidadãos como o capitalismo organizado, como não-cumpridos;

c) autonomia institucional versus produtividade social, submissão a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial, causando à crise institucional - desvios da tarefa intelectual para a organizacional: quando não pode garantir seus pressupostos e quer impor-lhes modelos organizativos vigentes em outras instituições reconhecidas como mais eficientes. Essa exigência provém, principalmente da crise do Estado Providência e do capitalismo desorganizado (SOUZA SANTOS, 1996).

A universidade estaria, então, em crise e o seu entendimento só seria possível por meio de sua contextualização com as articulações que mantém com o sistema social. A sociedade dos dias de hoje vive o agravamento de crises em todos os sistemas e a universidade reage a elas, infelizmente, com reações efêmeras diante da sociedade liberal que está a exigir-lhe conhecimentos mais técnicos, os quais não pode incorporar. (Ibidem, p. 191).

As universidades que, durante muito tempo, detiveram o monopólio da investigação científica, perderam-no em favor dos governos e da indústria. Estes, quando não encontram chão firme para suas ações, vão buscar, novamente na universidade, as práticas dos cientistas para delas se apropriarem. Isso também faz parte das condições da transição paradigmática em que a modernidade, ao mesmo tempo em que entra em crise, em colapso (como projeto epistêmico), também se abre para múltiplas possibilidades, inclusive para o aparecimento de novas utopias (Ibidem p.131).

Souza Santos destaca que, no século XX, as universidades tornaram-se instituições centrais, um lugar de inovações científicas, sociais e até mesmo políticas, uma vez que, nelas, são preparados os quadros futuros. Será no seio da universidade que as grandes transformações da sociedade do século XX são anunciadas ou preparadas. Em meados desse século, modificaram-se os antigos sistemas universitários, que passaram a ser reflexo da diversidade de aspirações e das reais inserções profissionais existentes. Crescem as demandas, as organizações internas diferenciam-se, promove-se a abertura das disciplinas, diversificam-se os modelos pedagógicos e tenta-se transformar a universidade em um braço de implementação de políticas do Estado de Bem-Estar-Social. (Ibidem, p.126).

Nos anos sessenta, esse contexto utilitarista e produtivista induziu a universidade a ampliar ainda mais as suas funções, para além daquelas de investigação e ensino. Deparou-se

com o aumento da quantidade de universidades e do número de alunos e docentes; o próprio ensino em si expandiu-se e as investigações universitárias ampliaram-se para diferentes e áreas de saber. As novas funções da universidade favoreceram o objetivo de integrar as comunidades às perspectivas de desenvolvimento.

Outra investida para tornar a universidade uma instituição de caráter mais pragmático-político foi realizada em 1987, quando o relatório da OCDE atribuiu-lhe dez funções: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismos de seleção para empregos de alto nível, por meio de credencialização; mobilidade social para filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigma de aplicação de políticas nacionais (exemplo: igualdade de oportunidade para mulheres e minorias raciais); e preparação para papéis de liderança social (SOUZA SANTOS, 1996).

Hoje, os sistemas universitários vêm experimentando evoluções diversas. As diferenças caracterizadas no ensino superior são próprias da diferenciação que ocorre nos vários níveis sócio-econômicos e culturais: diferenciação no mercado de trabalho, requisitos para a formação, mecanismos de controle e cobrança, direitos, privilégios, orientações de valores e da vida acadêmica, a forma de sustentabilidade do ensino superior e a expressão do nível de desenvolvimento tecnológico dos países (NEVES, 1998).

No Brasil, Cunha, situa a nossa universidade nesse contexto de racionalismo instrumental e de exclusão social. Este autor adota uma posição crítica sobre o papel que ela assumiu. Segundo ele, a universidade sempre serviu à ideologia burguesa e cumpriu funções, além de culturais e políticas, muito mais econômicas, pois atendeu ao processo produtivo, para a qualificação e habilitação da força de trabalho; para favorecer a distribuição desigual e arbitrária da massa salarial e para ampliação da reserva de força de trabalho, de modo a impedir o crescimento dos salários de certas categorias profissionais; absorção temporária de jovens desempregados ou não empregáveis; articulação estreita com as instituições de controle corporativo do mercado de trabalho, contribuindo tanto para a regulação da quantidade, como para a qualidade dos profissionais diplomados; inculcação das ideologias que produzem e justificam a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual; acumulação de capital pelas instituições privadas de educação superior, além de outros (CUNHA, 1993).

Seria, então, necessário constituir uma nova força para independentizar a universidade do mercado, semelhante àquela que a livrou da Igreja e do Estado. Dever-se-ia,

da mesma forma, ser possível fazer com que os resultado de seus atos não fossem unicamente compatíveis com a cooptação de países pobres aos objetivos dos países ricos (Ibidem, p. 108).

Outra interpretação que contextualiza a universidade brasileira, ao mesmo tempo em que aponta algumas saídas, é a apresentada por Marilena Chauí, que afirma ser, a universidade, uma instituição social que aspira à universalidade e que a sociedade:

Como seu princípio e sua referência normativa e valorativa [...] se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginada ou desejada) que lhe permita responder às contradições impostas por esta divisão. Então, como instituição social, a universidade é um devenir, uma construção constante que está amparada numa concepção de possibilidade de destruir os fins capitalistas pelo que até agora ela atuou e de construir uma nova história como resultante de ações de seres humanos conscientes (CHAUÍ, 2001, p. 26).

Em outra obra, Chauí (1999) também se opõe enfaticamente à tendência de adaptação da universidade ao mercado. Segundo ela, isso: só reforça os privilégios, retira a autonomia do livre-pensar dos docentes, reforça a hierarquização esquizofrênica entre o que seja pesquisador e professor, sedimenta o poder burocrático, faz com que se perda os ideais de serviço público, reforça as idéias de “descartável” do pensamento pós-moderno, etc. Esta mercantilização da universidade a induz a ser tal qual uma organização, tornando-a uma espécie de entidade isolada:

Cujo sucesso e cujo fracasso se medem em termos de gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição[...]Sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade [...] Tem apenas a si como referência [...] Pretende gerir seu espaço e tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUÍ, 1993, p. 219).

Neste sentido, a definição de universidade como organização é negada pela autora, uma vez que, segundo ela, este tipo de universidade é tratado como uma mera montadora de automóveis ou uma rede de supermercados, exemplos desta época de acumulação flexível e de desregulação trazidas pelo neoliberalismo (Ibidem, p. 218).

Para Chauí (1999), estamos passando pelo enfrentamento de uma ideologia que transfere a universidade de uma condição de instituição científica à de organização empresarial, atrasando ainda mais o avanço da estruturação de universidades democráticas. A autora apela para um combate lúcido em defesa da universidade pública, ancorado nos fundamentos de uma ética democrática (Chauí, 1999, p. 5). A crítica centra-se na ideologia neoliberal, que se autoproclama dona de poderes que possam dar rumos à universidade. O problema atinge maior intensidade quando toca no caráter público e na autonomia da mesma.

Esse tema também é abordado por Roberto Romano (1998), que realça a importância de a universidade ser pública estatal. Assim, para ele, ou a universidade é pública ou ela tende à nulificação de seus fins, ficando as ciências cada vez mais separadas da ética e da moral, podendo, restarem isoladas e entregues a interesseiros imediatistas, incapazes de pensar num processo civilizatório que proporcione vida feliz para todos os homens:

A universidade atual enfrenta o risco de se tornar empresa vinculada diretamente ao mercado, pois a multiplicidade de público a que ela procura se adaptar exige, cada qual, um tipo de resultado. Assim, torna-se difícil encontrar um modelo ideal de avaliação da universidade. O modelo que mais tem aparecido é o liberal, que concebe a universidade como um tipo particular de produção, cujo trabalho científico está relacionado com o sistema de clientes, lucros, resultados imediatos, mercadorias, etc., e também como ótica de mercado burguês, excluindo os que não podem pagar (ROMANO, 1998, p.33).

Esse autor defende a adoção de um papel mais social para a universidade, percebendo que a tese da igualdade de acesso à universidade, traz conseqüências políticas profundas, como o fim das hierarquias do saber e a chegada de uma democracia mais efetiva, coisas que “não querem os seus dignatários, reitores, deões, conservadores, imersos no seu amor próprio, na autolisonja, nos seus feudos” (Ibidem, p. 20).

Oliveira (1999) acusa os defensores do neoliberalismo pelo desmantelamento das instituições (inclusive as universidades) mediadoras das relações sociais, forjadas no auge da modernidade. O neoliberalismo tenta tornar a universidade caudatária da pregação a volta ao indivíduo, ao reino do privado e considerando o mercado uma instituição de regulação autoconstituída. A redução ao privado assenta raízes no próprio processo de acumulação de capital e de concentração e centralização, ao lado do processo de institucionalização do Estado de Bem-Estar, criando a esfera pública burguesa, que aparece como a constituição de um espaço de sujeitos privados que, assim, demarcam-se em relação ao Estado. Quando estes (os sujeitos privados) concorrem com seus capitais e incluem, neles, o mercado de força de trabalho, todas as outras esferas que deveriam ser públicas (como a universidade) ficam subjugadas a essa concorrência (OLIVEIRA, 1999).

A privatização, nos países pobres, significou a dissolução da esfera pública, a apropriação privada do conteúdo do público, significando a anulação da política, uma vez que rompe com a configuração das parcelas que não têm motivos para definirem princípios. O capitalismo integrou a ciência e a tecnologia aos seus pressupostos produtivos, elas mesmas enquanto parte destes, sendo uma atitude antidemocrática a tentativa de privatizá-las ainda mais (OLIVEIRA, 1999, p. 7).

De uma forma mais ampla, Martins (1998), considera que as sociedades desenvolvidas apresentam uma diversidade no sistema de ensino superior, com uma pluralidade de funções: extensa hierarquia; diversos perfis acadêmicos; esforço de sintonia com demandas oriundas das mudanças sociais; diferenciação vertical (oferta de formação acadêmico-profissional) e horizontal (pluralidade de objetivos, conteúdos, competências, prerrogativas e diferentes setores com fluidez de comunicação entre si); diferenciação na natureza/tipo de dependência administrativa, das vocações acadêmicas, das demandas, das expectativas profissionais, das formas de atendimento às demandas, etc (MARTINS, 1998).

È tamanha a pluralidade e diversidade que a universidade, ao ser chamada de multiversidade, coloca sobre novos patamares, que se chega, inclusive, a falar, como dizem Chauí e Romano, no fim da instituição. Ao abrir-se para as demandas, a universidade criou um novo senhor controlador: o mercado, ao qual, completamente dominado por monopólios e, em muitos aspectos, desregulado, impõe interesses nocivos ao caráter universal das ciências (ROMANO, 1999; CHAUI, 1999; CUNHA, 1993).

Todos esses autores concordam, enfim, que o contexto social, político e cultural sempre pressionou a universidade a cumprir funções que nem sempre lhe são próprias. Outros autores, no entanto, esforçam-se em defini-la de forma a ultrapassar essas determinações práticas.

Tavares dos Santos (1998), por exemplo, a vê como "uma agência formadora da ciência e da tecnologia, assim como configura um lugar de produção do imaginário coletivo, capaz de articular prática e simbolicamente a sociedade política e a sociedade civil". Para o autor, a função da universidade é sempre política, pois, ao produzir um saber original capaz de revolver sistemas de pensamentos, pelo qual se afirma a rebeldia cultural e a revolução científica, ela cria espaço para a produção do saber democratizante da sociedade civil e da sociedade política.

Como locus de pensamento, ela deveria ser capaz de pensar o novo século no horizonte crítico de uma inovação cultural, com base na cultura de resistência e no novo saber científico, no qual se possa introduzir idéias de relatividade e descontinuidade na formação profissional e científica de homens capazes de responder à complexidade do desenvolvimento social. Isso significaria criar a contemporaneidade e universalidade do saber científico da sociedade global.

Como locus de busca, de pesquisa, a universidade deveria tornar-se uma cidade de pesquisadores, no qual se realizasse a crítica da experiência imediata, onde fossem construídas problemáticas científicas, desenvolvidos diálogos rigorosos e respeitosos; onde se

cultuasse o pluralismo teórico-metodológico, se enraizasse a paixão pelo estudo do objeto, ao mesmo tempo em que fosse priorizada a lógica de criação (TAVARES DOS SANTOS, 1998).

Com isso, seria possível disseminar um habitus de pesquisa a partir da dúvida metódica, da formulação de hipóteses, disciplina para a pesquisa, organização flexível, questionamento e criatividade. Também, por ocupar uma posição privilegiada, a universidade poderia tornar possível a produção de uma cidadania científica como forma de participar da democracia social e tornar-se numa instituição plural, plurifuncional, multifacética e formadora de ciência e tecnologia. Essa seria uma utopia necessária à universidade, para que ela colaborasse na superação da modernização excludente (Ibidem, p.186)

Para outros autores, a dimensão da função da universidade constantemente ligada à construção do futuro. Assumindo uma posição habermasiana, Franco (1998b) defende que "A função da universidade seria a de trabalhar estruturas mentais mais avançadas e de remeter a herança cultural a um patamar crítico capaz de possibilitar a avaliação da inserção na escola e no mundo e de buscar antever as possibilidades do futuro". Isso significa que, mesmo sendo um lugar de racionalidade científica, a universidade deveria realizar a construção intersubjetiva, no coletivo que produz, reproduz e espelha relações da sociedade. Em outras palavras, ela poderia contribuir na emancipação daquelas pessoas incapazes de "avaliar as opressões e as vias emancipatórias que a ciência e a técnica, produzidas e disseminadas na universidade, trazem para a sua vida". Seria criar uma cultura crítica capaz de atribuir valor ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que levasse em conta os sistemas de crenças, as tendências afetivas e cognitivas. Tornar os conhecimentos acessíveis e instrumento de desenvolvimento da cidadania é uma obrigação que deve estar implícita na formação do bom profissional. Essa seria uma das mais acertadas maneiras de socializar o conhecimento: formar a nova geração de cientistas, pesquisadores e profissionais, capazes de diagnosticar os dias de hoje de modo a clarificar as forças que incidem sobre a ciência e o mundo da vida (HABERMAS, 1998, p 202)

Como instituição pública, a universidade deveria produzir uma política própria, levando em conta as determinações estatais emanadas para o setor. Ela vive delimitada por políticas corporificadas em normas e regulamentos e por planos institucionais, mas isso não pode ser empecilho para a construção de entendimentos na tessitura da argumentação, das influências e das concessões resultantes de diferenciais de interesses, identidades e de culturas, que a colocam em constante conflito. Em vista disso, ela deve promover o estabelecimento de um campo para as diferentes argumentações, de modo a criar pontos

comuns que permitam trabalhar os problemas e as soluções, partilhar o saber entremeadado com concessões e firmar posições diante de interlocutores (FRANCO, 1998b).

Já Eunice Durhan (1993), discute o papel da universidade no contexto brasileiro. Para essa autora, a realidade da nossa universidade é resultante da época no qual os problemas mundiais também aqui se refletem, configurando-se em um momento no qual se exige, dela, auxílio na solução dos históricos problemas sociais, desatrelando das funções única de desenvolver atividades de ensino. Ao dar uma resposta ao anseio de que se voltasse para os problemas sociais, ela acabou multiplicando funções e aumentando custos, uma vez que assumiu muitas atividades que não lhe eram apropriadas, dentre os quais, nessa diversidade, destacamos: oferta de cursos nas mais diversas áreas; pesquisas; extensão; oferta de cursos de treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem para adultos detentores de curso superior concluído ou incompleto; formação avançada em nível de pós-graduação; cooperação com o setor produtivo para desenvolvimento tecnológico; prestando os mais diversos serviços de assessoria a órgãos públicos e privados; colaboração para a melhoria da qualidade de ensino básico e sua relação com o desenvolvimento de uma cidadania responsável e às necessidades do mercado de trabalho; prestação de serviços de saúde, especialmente por meio dos hospitais universitários; ação no campo cultural, inclusive mantendo museus, orquestras, rádios, televisões, jornais e revistas, etc.(DURHAN, 1993).

Essas características multifuncionais exigiram gastos maiores, sem a concomitante produção de fontes de recursos capazes de cobri-los. Ao mesmo tempo, o aspecto administrativo ficou prensado entre a necessidade de promoção do bem-estar de professores, alunos e funcionários, e a necessidade de desenvolvimento da pesquisa e do ensino. Esse problema tem ressonância diferente nos diversificados sistemas de ensino superior existentes no Brasil.

Para Duhran, seria necessária uma avaliação mais profunda da universidade, levando em conta a heterogeneidade das instituições e promovendo uma política, também diferenciadas, para as instituições federais, estaduais, comunitárias e privadas.

Como um dos principais problemas a autora destaca a ausência de fundos suficientes para fazer frente às suas atividades, encaminhando algumas soluções: aumento do número de vagas; melhoria do desempenho didático de forma a diminuir a evasão e a repetência; melhoria na qualificação do corpo docente; consolidação da atividade de pesquisa mediante o desenvolvimento de cursos de pós-graduação; captação de recursos por meio de pesquisa, atividades de extensão e de prestação de serviços à população, etc. A autora complementa afirmando que "uma instituição com fraco desempenho em pesquisa poderia compensar essa

deficiência aumentando e melhorando o atendimento na graduação ou na extensão, e vice-versa"(DURHAN, 1993, p.28) e conclui que a privatização é um risco. Ao mesmo tempo, esclarece que, se não ultrapassarmos os velhos sistemas, estaremos sujeitos a uma paralisação, bem como, de a iniciativa privada atender às demandas que o setor público ignora, o que pode estar acontecendo com o ensino e a pesquisa (especialmente na área tecnológica) e, num sentido bem mais complicado, com a extensão. Entre as pautas de reforma que a autora propõe está a da universidade abrir-se mais para as demandas da sociedade mais ampla – isto poderia ocorrer por meio de uma verdadeira política de extensão. No entanto, não detalha maiores esclarecimentos sobre como deveria acontecer esta extensão, já que é um termo possuidor de caráter muito dúbio, nas diversas expressões em que é usado.

Em conclusão, podemos dizer que na trajetória da universidade moderna ela passou de uma perspectiva de unicidade para a de uma pluralidade. Em todos os momentos ela tentou construir-se de forma integrada ao mundo social, o que a tornou complexa e, ao mesmo tempo, uma instituição mais legítima diante das necessidades das vivências racionalizadas da atual sociedade. Nos discursos atuais que expressam a necessidade de construção de novas esferas públicas, referem ao papel da universidade em ser mais formadora, mais investigadora e promotora de diálogos dos diferentes interesses. Ela, de certa forma, responde a isso com pelas atividades de extensão. Veremos, daqui para frente, o que efetivamente é feito nesta direção.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo procuraremos demonstrar como algumas construções teóricas podem nos fornecer elementos que possibilitam a realização de análises de realidades complexas, como é o caso destas ações de extensão, executadas pelas universidades.

Buscamos na sociologia contemporânea, bases que nos permitem realizar o estudo da presente problemática, sem o atrelamento à ilusão da “aplicação” ou “enquadramento”, mas sim, por meio de interrelacionamento das variadas facetas da realidade com a sociologia de Bourdieu, de Luhmann e de Habermas.

Entendemos que, por mais ampla que seja a dimensão explicativa de uma teoria, ela não é capaz de dar conta da complexidade da vida social, justamente por não existir um modelo explicativo que a capte por inteiro. As significações culturais de cada investigador interferem na abordagem das realidades. Em função disso, nosso esforço, neste momento, representa uma tentativa de abstração de uma parte da realidade social (a universidade) em uma das suas formas de atuação mais voltadas para seu entorno.

A sociedade contemporânea vem sendo marcada pela grande quantidade de processos organizativos e institucionais, sendo o seu exemplo mais evidente, a presença do Estado, da empresa e da escola em nossas relações sociais.

A universidade, como parte do sistema escolar, expressa as realidades vivenciadas nas relações sociais, envolvendo-se com as diversidades e diferencialidades de interesses.

As relações entre os objetivos da universidade e os dos setores sociais sempre se apresentaram muito tensas. Estudos têm mostrado que a universidade é influenciada pelos diversos contextos sócio-culturais que a envolvem, os quais interferem em seus objetivos, proporcionando-lhe sentido. No entanto, entende-se que ela, mesmo diversa, complexa e plural, é uma instituição organizacional que guarda dimensões específicas, especialmente, por ser um lugar de produção sistematizada de conhecimentos. Articulando, ensinando e/ou

divulgando tais conhecimentos, prepara pessoas para atuarem em lugares sociais, potencializa estes lugares e contribui para a inserção social dos indivíduos.

Como forma de desvendar seus fins histórico-sociais, a universidade é abordada diferentemente por diversos autores da Sociologia, da Filosofia e da Educação.

As Ciências Sociais, em particular, começaram a se interessar pelo estudo da universidade quando perceberam a especificidade institucional e a grande importância social que lhe era atribuída. Ou seja, de uma forma ou de outra, a universidade é disseminadora da ciência, além de exercer influência tanto nas relações sociais como nas de poder. Esta é a razão pela qual passa a representar um objeto importante para as ciências sociais, embora não seja possível, dizer se já existe uma “sociologia da universidade” ou uma “sociologia do ensino superior”. Os estudos sobre a universidade tratam-na como um campo de pesquisa muito complexo, possível de ser abordado por diversos ângulos e vários vieses analíticos, tais como o da Sociologia do Conhecimento, Sociologia da Educação e das Teorias Sociais.

A Sociologia dedicada ao estudo da educação tem investigado a universidade, tratando dos seus aspectos institucional, organizacional e funcional e definido-a como um campo específico, complexo e diferenciado, inserida na complexidade do mundo social e entendem que os contextos culturais, sociais, econômicos e políticos produzem o ambiente que a pressiona, determinam suas funções, provocando o repensar constante das atividades. Um dos trabalhos mais referenciados é o de autoria de Bourdieu, o qual se refere à universidade como um campo de luta, permeado pela disputa entre dominantes e dominados, reproduzindo a lógica do dominador. Ao mesmo tempo, no entanto, pode, gerar um campo de resistências nas disputas sociais. Nesta noção de campo de lutas, conforme Bourdieu (1983), a universidade passa a ter o sentido de espaço social, com uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais. Além disso, possui uma lógica própria de funcionamento e de estruturação, definida pelos fins específicos. Dentro desse campo específico, complexo e diferenciado, há disputas, hierarquias, princípios e conteúdos que estruturam relações e posições de atores (BOURDIEU, 1983, p.126).

Por ser resultado de ações coletivas, é possível estudar as relações existentes, das quais, muitas acontecem a partir do seu produto (bens culturais, como diplomas, conhecimentos, etc) que são buscados conforme os mais diversos interesses. Por não serem acessíveis a todos, passam a serem vistos como investimentos para que agentes e setores possam potencializar as concorrências em outros campos (BOURDIEU, 1983). Mas, em outras dimensões, é possível que as aparentes objetividades da universidade escondam articulações mais profundas entre os princípios de igualdade de oportunidade e de mobilidade

social (por meio, em geral, da escola) e a continuação e consolidação das desigualdades sociais - o interesse de classe (BOURDIEU e PASSERON, 1983d).

Niklas Luhmann (1998), ajuda-nos a pensar a universidade como uma organização inserida no sistema social, relacionada às interações e à sociedade. A sociedade moderna é complexa e reveste-se de várias diferencialidades funcionais, conectadas entre si, cuja a abordagem só é possível mediante uma teoria também complexa. A universidade, como parte dessa realidade, configura-se como uma organização que, ao longo da modernidade, foi-se diferenciando, construindo sua especificidade como tal. Desvendar o que é específico de uma universidade, não sendo tarefa fácil, torna-se fundamental para que se possa definir em que sentido ela constrói atividades voltadas para o mundo social à sua volta, sem perder o caráter e nem tomar o lugar de outras instituições ou, ainda, sem ser confundida com elas.

Habermas é outro autor importante que neste trabalho orienta o entendimento das realidades presentes na universidade. Desde as dimensões da racionalidade científica até as intuições do mundo vivido podem ser encontrados na universidade, constituindo-se em numa organização complexa que não parou no tempo, acompanhando a sociedade. Ela ampliou seu sentido e raio de ação cuja mensuração, por sua vez, tornou-se quase impossível, assim como não é possível defini-la a partir de uma idéia ou função. Suas atividades estão imersas em paradoxos, dentre os quais integram a de fazer parte da ação estratégica da razão instrumental moderna e, ao mesmo tempo, de ser o espaço mais propício para a reflexão de uma contra estratégica com fins de descolonização do mundo da vida. Nela, podem ser gerados os potenciais para a construção de uma modernidade mais comunicativa e menos instrumental

É relevante, aqui, aprofundarmos algumas reflexões desses autores, evitando fazer aplicação de teorias. Trata-se, pois, de um esforço na tentativa de orientar nosso entendimento sobre as dimensões da universidade com a perspectiva de criar relações profundas com a sociedade à sua volta. Assim, ela pode ser tanto um campo de lutas, como diz Bourdieu, como um sistema, na perspectiva de Luhmann ou, ainda, uma organização complexa, como entende Habermas.

2.1 A universidade como um Campo de Lutas

Os estudos de Bourdieu ocupam lugar relevante na sociologia contemporânea justamente por fornecerem elementos conceituais necessários para as análises de muitos aspectos da vida social. Esse autor dedicou-se, especialmente, à elucidação dos mecanismos de funcionamento dos diferentes espaços sociais, sua gênese, hierarquias, lutas internas,

estruturas mentais e lógicas de conduta dos agentes situados no interior desses espaços sociais (Literatura, Linguagem, Moda, Religião, Esporte, Estado, Sistema de Ensino, etc.). A trama desses diferentes espaços vai produzir uma complexidade impulsionadora das mediações entre estrutura e ator, indivíduo e sociedade, os quais também representaram foco de análise para Bourdieu.

Os conceitos de habitus e campo de Bourdieu serão bastante úteis para o nosso estudo, pois pode nos mostrar as motivações que levam os atores da universidade a atuarem na extensão e como a instituição cria estruturas que obrigam e orientam as atividades.

A noção de habitus, em sua teoria, foi concebida como um conceito estratégico para a produção de conhecimentos sobre a dialeticidade entre interioridade e exterioridade dos agentes sociais. Inicialmente, podemos compreendê-lo como uma qualidade estável dos agentes a qual permite que uma forma de execução repetida permaneça com ele e oriente suas ações. Seria um sistema de disposição durável resultante de um longo processo de aprendizagem, dos contatos dos agentes sociais com diversas estruturas sociais e da própria classe social. Assim, o habitus seria: um modo de visão, de percepção, de apreciação para que o agente realize ações em determinadas condições sociais, para conservar ou transformar as estruturas que o produziram; estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes; princípios transferíveis geradores e organizadores de práticas e representações que podem entender (ou não) a finalidade; esquema de pensamento que garante a conformidade da prática com a consciência etc. (Ibidem, p. 175 e s).

Os espaços sociais nos quais certos habitus são mantidos, a fim de inculcar e fazer com que os indivíduos participem das realidades objetivas das instituições e que permitam mantê-los em atividade, foram chamados, por Bourdieu, de campo: um espaço social, com estrutura própria e autônoma, com objetividade específica, princípios e uma lógica particular de funcionamento e estruturação. Nele há hierarquias e disputas, onde estão os atores ou agentes dispostos e com habitus, orientados para enfrentar tais disputas, os jogos que são inerentes ao campo. Estas lutas se dão “com forças diferentes e segundo as regras constitutivas deste espaço em jogo, para se apropriar dos lucros específicos que estão em jogo. Os que dominam o campo possuem os meios para fazê-lo funcionar em seu benefício; mas devem contar com a resistência dos dominados” (BOURDIEU, 1983, p.106).

O esforço dos estudos de Bourdieu foi dirigido no sentido de apreender a especificidade do funcionamento dos campos, detectar as alianças, os conflitos, a concorrência e a cooperação entre os agentes no seio dos mesmos. O campo é uma espécie de instrumento do pensamento elaborado para descobrir, aplicado a diferentes domínios, não

somente à propriedade específica de cada campo, mas, também, as invariantes reveladas pela comparação dos diferentes universos tratados como “casos particulares do possível”. Nos estudos empíricos, o campo permite levar os princípios norteadores envolvidos a um nível de generalidade e de formalidade, ou mesmo, para encontrar propriedades comuns aos campos, a “particularidade do caso particular” (BOURDIEU, 1983a, p.106).

Bourdieu aplicou essa teoria no estudo da contribuição específica do sistema de ensino à formação de habitus para os indivíduos atuarem nos espaços sociais. Ali, abordou as funções do funcionamento dos sistemas sociais de ensino, as relações que diferentes grupos sociais mantêm com a escola e com o saber, bem como as condições de produção e de distribuição de bens culturais e simbólicos (produtos escolares).

A universidade, como parte do sistema de ensino, pode ser vista através da teoria dos campos de Bourdieu, uma vez que esta nos ajuda a entendê-la como uma instituição que reúne os capitais culturais e econômico, e estende uma rede de relações apta a mobilizar e, assim, constituir seu capital social, tornando-se capaz de realizar trocas legítimas. A universidade tem sua especificidade e ocupa uma posição especial na hierarquia do espaço social.

A análise dos campos de Bourdieu nos auxiliou nos estudos sobre a estruturação das universidades, compreensão da formação dos diferentes espaços internos, suas identidades e as práticas inerentes a cada um. Poderíamos aprofundar os entendimentos sobre as dimensões internas da universidade, que apresentam diversas estratégias de atuação, inclusive subdividindo-se, também, em subcampos, os quais podem ser tratados, aqui, como campos, uma vez que podem possuir características iguais às identificadas por Bourdieu: têm especificidade, função própria e autonomia relativa. Igualmente estão em luta entre si e, muitas vezes, um se explica pelo outro.

O que está em jogo, no campo acadêmico, são a legitimidade, o prestígio intelectual, o poder político, a autoridade universitária, o reconhecimento público e dos colegas e a cooptação de pessoas e setores interagindo com o campo. Também é possível incluir-se, como jogo: as lutas por representações em colegiados, a obtenção de recursos, coordenações de projetos, chefias e funções gratificadas.

Tais campos são: administrativo, de ensino, de pesquisa e de extensão, os quais mantêm relações entre si e definem-se por seus objetivos específicos, que lhes garantem uma lógica própria de funcionamento e de estruturação. Dentro deles há, também, hierarquias, espaços estruturados de posições, disputas e interesses singulares, que são irredutíveis aos objetos, às lutas e aos interesses de outros campos, princípios e conteúdos, que estruturam relações e posições de atores (BOURDIEU, 1983a, p. 126).

Os campos internos da universidade poderiam ser chamados de campos de atividades, configurando-se em espaços de obrigações, que quase sempre possuem a propriedade de operar com a cumplicidade do habitus sobre o qual se exercem. Eles são coordenados por agentes responsáveis pelo seu funcionamento e legitimação, dentre os quais estão os Pró-reitores, diretores, chefias de departamentos, coordenadores, professores, alunos, funcionários, etc. Ali, a posição dos agentes sociais encontra-se relativamente fixada a priori. As lutas dos atores em torno de interesses não permitem, muitas vezes, que eles mesmos definam as situações objetivas nas quais se dá a interação com os outros (colegas, alunos, chefes, setores sociais, etc.).

Alguns desses campos detêm posição de destaque em relação a outros, especialmente quando se pretende definir a universidade em relação à sua função social. O ensino, que ocupa maior espaço dentro da universidade (pois possui mais agentes a ele dedicados a esta atividade), tem uma maior, mais ampla e complexa estrutura organizacional para funcionar, envolvendo maior número de público externo interessado, monopolizando os conteúdos dos diplomas, etc.

Entretanto, a pesquisa é o campo institucionalmente mais valorizado, tanto pela comunidade científica, como pelas instituições científicas em geral, pelas políticas para o setor e por todos aqueles que se dedicam a construir a ciência na universidade.

A extensão, por sua vez, é um campo relativamente relegado a terceiro plano, embora tenha alcançado maior valorização nos últimos tempos. À medida que aumenta a acumulação de recursos em um campo, cresce, também, sua hegemonia de forças, provocando um desequilíbrio entre eles.

A articulação dos campos internos da universidade cria e mantém a vida acadêmica da instituição. Isso justifica uma reflexão profunda desse processo para se compreender como a universidade cumpre sua função social ou, ao menos, para se entender as razões das projeções de ações realizadas fora da instituição, executadas pelo setor de extensão. A razão maior dessas ações, dentre outras, é a legitimação em um espaço social. No entanto, toda essa objetividade não é canalizada para a extensão, ou seja, persiste uma concorrência para que tais atividades sejam realizadas pelo ensino e pesquisa.

A noção de campo permite-nos entender o ensino, a pesquisa e a extensão como sistemas de posições específicas, como unidades de análise, e buscar o sentido e a diferença de cada um em relação aos outros, bem como as relações e funções, que seriam:

a) ensino: articular as ciências existentes, conhecer seus produtos e formar profissionais. Legitima-se no espaço social pela quantidade e qualidade dos diplomas concedidos;

b) pesquisa: construir novos conhecimentos, confirmar ou contestar os já existentes. Legitima-se junto à sociedade pela produção de tecnologias úteis a ela e pela orientação científica na resolução dos seus problemas;

c) extensão: articula os interesses do ensino e da pesquisa com os interesses sociais. Legitima-se pela presença de agentes universitários nos setores sociais, executando ações de serviços, assistências, projetos culturais, ensino de extensão, etc.

Assim, é possível dizer que, integrados, esses três subcampos cumprem papéis de produzir e distribuir bens simbólicos, bem como de produzir habitus. Com isso, subentende-se que desempenham as funções de produção de conhecimentos, formação, integração social, inovação tecnológica, difusão da ciência e da cultura, desenvolvimento sócio-econômico, melhoria da qualidade de ensino de outros campos educacionais, além de tecerem uma rede para realizar trocas legítimas (com os setores econômicos, políticos, sociais e culturais).

Hipoteticamente, podemos afirmar, a partir de uma dimensão do que diz Bourdieu, que as práticas de extensão das universidades, poderiam ter sua razão de ser na busca de legitimação em um espaço social, não sendo, entretanto, tranqüila, no interior da universidade, a aceitação de que este setor seria o único a cumprir tal função.. Podemos dizer que, a partir de Bourdieu, as atividades de extensão passaram a ser orientadas e ordenadas pelas estratégias da universidade para reproduzir-se enquanto tal.

Já o crescimento das atividades de extensão universitária pode estar ligado ao fato de que, para a universidade, o diploma já não constitui um bem simbólico suficiente para a sua auto-sustentação e reprodução. Para se organizar, produzir e vender bens simbólicos e culturais (pois essa é sua real finalidade na economia das trocas simbólicas) vai necessitar, cada vez mais, de outros bens, como o econômico. A extensão, para muitas universidades, representa uma forma legítima e legal de buscar tais bens, essenciais à manutenção de outros campos como o administrativo, o ensino e a pesquisa.

Além disso, o diploma é um bem que foi depreciado diante dos contextos de transformação do mercado e das estruturas de oportunidades de lucros assegurados pelos dependentes dessa espécie de capital. As universidades (assim como as escolas em si) tentam ampliar a oferta de diplomas nas áreas das novas profissões emergentes. No entanto, mesmo assim, não conseguem acompanhar o mercado, que é volitivo e amplo. De outra parte, os que já possuem capital escolar adquirido na universidade (ou não) vão criar estratégias para obter

maiores rendimentos com seus investimentos educativos, reclassificando seus diplomas ou intensificando a utilização da universidade, buscando cursos com menor tempo e gastos mais reduzidos (BOURDIEU, 1998, p.79 e 178).

Assim, a extensão vai-se constituir em uma das formas mais flexíveis e imediatas disponíveis para atender à variedade de demandas e captar fatias desse mercado.

Existem diferentes compreensões sobre a extensão por parte dos agentes internos. As posições são de muita rivalidade e representam a busca de legitimidade diante das inovações ou transformações que estão acontecendo, tanto internamente como em nível externo. Mas essas posições rivais (umas supervalorizando a extensão e outras atribuindo-lhe papel de complemento ou comunicação), concordam em um ponto: a extensão ainda não ocupou uma posição clara na universidade e não tem autonomia. Assim, ambas as posições se inserem na luta por transformação, subversão da estrutura; mas é, também, uma luta na qual está em jogo o monopólio da autoridade científica definida de maneira inseparável como capacidade técnica e poder social (BOURDIEU, 1983, p. 122).

As atividades de extensão podem ser entendidas, também, como uma forma das universidades distribuírem bens simbólicos àqueles excluídos da escola, mas que são indivíduos que necessitam de orientações para os jogos do campo social. As práticas extensionistas executadas junto às populações carentes podem se constituir, ao mesmo tempo, em formas compensatórias e dissimuladoras da exclusão escolar e um meio pelo qual se obtém benefícios políticos e legitimação de um discurso de democratização do saber universitário:

Graças a estes mecanismos, poder econômico e político, o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências de ‘democratização’ e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social (BOURDIEU, 1997, p. 485).

É uma luta que ultrapassa o interior do campo universitário e atinge o poder político (o Estado, com o quem o campo universitário mantém uma constante luta) porque depende das disposições da ordem estabelecida, que pode impor uma lei a uma luta científica ou provocar uma nova luta para definir os fins da universidade (Ibidem, p. 139).

A autonomia do campo em jogo pressupõe uma forma específica de competência, mais ou menos objetivada, que depende de critérios claros. Criar tais critérios é o grande desafio da extensão.

2.2 A Especificidade da Universidade

Alguns elementos da teoria de Luhmann permitem-nos pensar a universidade como um sistema (ou subsistema), que se auto-organiza, se autoproduz e que tem sua auto-referência. Em sua Teoria dos sistemas, a sociedade é um sistema complexo, composto de muitos subsistemas diferenciados entre si, interna e externamente. Como exemplo, Luhmann (1997, p. 63) mostra que o homem é, também, um sistema que possui milhões de cromossomos e inúmeros subsistemas. É possível conhecermos o cérebro independentemente das idéias, pois ele “é um sistema real que existe em condições ambientais complexas e intranquílias”. Esse ambiente no qual vive o cérebro, é amplo sendo impossível mantermos um contato com ele, de maneira operacional.

Assim também acontece com a universidade que, embora saibamos de sua existência material, é impossível conhecê-la em seus limites, uma vez que se trata de um contexto, um ambiente amplo e impossível de ser compreendido objetiva e totalmente.

Por outro lado, somente poderemos conhecer uma coisa quando pudermos diferenciá-la de outra. Nesse sentido, o autor expõe que, se um sistema é autopoietico, precisa ter fronteiras e, se tem fronteiras, é fechado e não aberto, como vem sendo apontado na cibernética e na biologia. Dessa forma, para Luhmann (Ibidem, p. 23) é impossível um sistema ser totalmente fechado e, ao mesmo tempo, é impossível que seja aberto se lhe é impossível ser fechado: “ser aberto fundamenta-se em ser fechado” .

A universidade, nessa concepção, seria um subsistema que se movimenta constantemente para existir em um ambiente muito diverso e, para existir, como tal, precisa fechar-se (“fechamento operacional”) e diferenciar-se de outras instituições. Ao mesmo tempo, para existir, a universidade necessita do ambiente e busca, nele, elementos necessários à existência (acoplamento estrutural). Porém, a partir dessa idéia, pode-se inferir que a mesma se produz (reproduz) pela rede de operações que existe em si (e por ela criado) e não operando no ambiente (setores sociais), assim como não é o ambiente que reproduz o sistema (a universidade) (Ibidem, p. 25). Logo, quando a universidade não sabe seus limites, corre o risco de operar fora de si, contra si.

Com isso, podemos dizer que não é porque a sociedade vai-se tornando mais complexa que a universidade deve subsumir-se. Ela precisa resistir, mesmo e necessariamente evoluindo junto com o sistema social. Nesse sentido, há, entre o sistema e seu entorno, uma

dependência e uma independência à medida que existe, sempre, uma provocação do entorno que faz o sistema responder e, por outro lado, não são todas as perturbações que são respondidas. Se o sistema seleciona aspectos do entorno, relevantes para a constituição de seus próprios elementos, então, o sistema é fechado em sua estrutura e operação, tendendo, no entanto, para uma abertura, pois precisa responder às suas ameaças. O sistema seria, assim, autopoietico, auto-referente e fechado.

Da mesma forma, não podemos definir a universidade por seus atores particulares, pois, com Luhmann, percebe-se que é impossível teorizar sobre a subjetividade como conteúdo do social. Cada sujeito é, em si, contingente, como condição de possibilidade entre outras possibilidades do mundo real. Suas ações são artificios atributivos produzidos pela sociedade. Elas (as ações) se expressam como subjetividades que não podem ser objetivadas como dados. Assim, seria mais fácil estudar os mecanismos institucionais que influem nos problemas imediatos da vida particular e coletiva do homem. São as instituições legítimas da sociedade que sedimentam tensões entre um e outro. Esses subsistemas são vistos por Luhmann como meros mecanismos funcionais que auxiliam o sistema social geral na solução de irritações. Em razão disso, eles têm caráter positivo e precisam de mais autonomia para ter mais capacidade seletiva: “...eles têm caráter autopoietico como mecanismo reflexivo do próprio sistema que lhes permite desdobramento auto-reflexivo, de forma a poder satisfazer as necessidades de plasticidade e estabilidade das suas estruturas num contexto altamente complexo”(LUHMANN,1997a, p. 17).

Portanto, não podemos entender a universidade somente pelo discurso que seus atores fazem dela. A variedade dos discursos expressa a estrutura do sistema a que estão submetidos e cumprindo suas funções. Visualizar os mecanismos estruturados pode nos dar um melhor entendimento do sistema. É certo, porém, que a constante evolução da complexidade do “ambiente” é problemática para o sistema, pois implica o aumento das possibilidades de seleção, embora não exista um equivalente entre resposta do sistema e descomplexificação (ou parada da evolução). O esforço, do sistema, em reduzir a complexidade, pode levá-lo a uma “entropia” ou, até, a uma ameaça de morte. Como diz Luhmann, essa eventualidade de “catástrofe” deve estar presente em nossos esforços observativos para a descrição do funcionamento da sociedade ou de seus subsistemas (LUHMANN,1997b).

A atual valorização da extensão, pelas universidades, permite-nos inferir que, ao mesmo tempo em que não pode responder a todas as demandas (porque seria sua morte como sistema, fim de sua identidade), também não deve isolar-se delas (o que também levaria à

exaustão e morte do sistema). Ela, a extensão, só poderia ser considerada dentro da dinâmica operativa da universidade enquanto tal, ou seja, só pode determinar o que é extensão a própria universidade e não as irritações que vêm do meio ambiente e que atingem alguns indivíduos internos.

Essas “irritações” podem levar o sistema a desequilíbrios que não devem ser encarados como simples eventos disfuncionais e, sim, perturbações que têm de ser entendidas em função da estabilidade estrutural. As respostas do sistema são dadas, antes de tudo, diante da sensibilidade ambiental, da evolução e da estabilidade dinâmica.

Nesse sentido, é possível utilizar os conceitos de auto-referência e Autopoiesis de Luhmann. Com o conceito de auto-referência permite-nos ver que o sistema só pode se realizar quando ele, em suas operações, é capaz de identificar sua “mesmicidade”, uma identidade, uma referência a si, uma reflexividade e capaz de diferenciar isto de qualquer outra realidade nelas causalmente, implicada. Os sistemas auto-referenciais devem manejar constantemente a diferença e identidade a fim de se reproduzir. Os sistemas auto-referenciais têm a capacidade de controlar a produção e a distintividade de seus elementos, o que lhes confere unidade, configurando-se, na razão de o sistema ser indecomponível. Entretanto, Luhmann mostra-nos (recorrendo a conceitos da Cibernética e da Neurofisiologia) que existe, igualmente, a questão da “autorganização”, (a ordem emerge espontaneamente para retroalimentar o sistema) e a questão da “autopoiesis”, no qual o sistema gera uma rede de produção e de transformação que as produziu. Isto é, o sistema produz a si mesmo, pois, constitui os elementos como modo de unidades funcionais (LUHMANN, 1997b, p. 26).

Não é possível falar em sistemas auto-referenciais e/ou autopoieticos sem fazer referências do seu “entorno”, do qual todo o sistema é dependente, estando ele de seu entorno acoplado. O sistema necessita estar no entremeio das operações constantes do entorno que o provocam, instigam e estimulam. Essa “irritação” não é obstáculo mas obriga o sistema a responder, só o fazendo quando sua tolerância se esgota. Isso pode se tornar uma efetiva ameaça quando a resposta provocar uma mudança sistêmica, determinada pela própria estrutura do sistema, como um autocontato operativo e cognitivo (BERIAIN, 1998, p 13).

Na interpretação da sociedade, que poderia ser entendida como o entorno da universidade, Luhmann mostra que ela não é senão uma comunicação, composta pelas operações sociais compulsórias, constituíveis somente através de uma rearticulação recursiva com outras comunicações, ou seja, que não ocorrem isoladamente (LUHMANN, 1997a, p. 76). A comunicação é um fato emergente que se realiza pela seleção de informações, expressão e compreensão (ou incompreensão) destas e de sua informação. A comunicação só

se produz por meio da comunicação. A sociedade é aquilo que ela comunica. A comunicação é um componente da sociedade que delimita o sistema em relação ao seu entorno, ao mesmo tempo em que o opera e irrita.

Quando Luhmann acentua a relação entre comunicação e sistema, destaca que, para os sistemas sociais, a comunicação constitui-se em fator prioritário de afirmação de sua individualidade. Não são, no entanto, os indivíduos que se constituem em sujeitos da comunicação, mas sim, os próprios sistemas sociais. A sociedade emerge como um universo de todas as comunicações. A comunicação destina-se a produzir a eficácia simbólica generalizante possibilitadora da regularização da vida social sob a forma de uma organização sistêmica; ao mesmo tempo, cria as condições de estabilidade favoráveis ao surgimento e desenvolvimento desse tipo de organização social (PISSARRA, 1992, p. 33).

A comunicação é intrinsecamente seletiva e tem, ao mesmo tempo, função de ordenamento. O social é composto de comunicações e não de pessoas. A comunicação é o entorno do sistema que o obriga a dar resposta. Para Luhmann, o meio ambiente não é apenas um municador, “mas também contém” a importante capacidade de definir os limites do próprio sistema. A razão sistêmica não é hegemônica e sim defensiva. Acolhe e neutraliza as ameaças que provêm do meio, mas nunca o domina. Por isso, o sistema não é normativo e não possui caráter de ideal-tipo. É contingente e opera como rede pluridimensional (Ibidem, p. 34).

Luhmann dá, à comunicação, uma imagem destituída de referência ontológica e antropomórfica. Ao acentuar a relação entre sistema social e comunicação, o autor vê esta última, como um dispositivo fundamental do dinamismo evolutivo do sistema e como elemento simbolizante funcional que agrega coletividades. Com sua eficácia simbólica, a comunicação, é, também, um sistema auto-referente e autônomo, tanto que independe dos indivíduos e torna possível regulações da vida social, criando condições para a estabilidade. A comunicação, nesse caso, tem caráter seletivo e atua como um dispositivo cibernético destinado a normalizar as relações sistema-meio, não importando que isso represente consenso ou dissenso.

Como os sistemas sociais também produzem sua própria constituição, compõem-se de comunicações. A comunicação seleciona, sintetiza informações, compreensões e, nesse processo, ela produz tanto o consenso como o dissenso. Não são os indivíduos que se ligam uns aos outros, mas comunicações a comunicações. E é assim que se forma o sistema social. Os indivíduos são meios da sociedade e não parte dela (LUHMANN, 1997a p. 86). Estão fora do sistema social e fazem parte dos sistemas psíquicos:

A sociedade não pode sair de si mesma com as próprias operações e abranger os indivíduos[...]o mesmo vale, em sentido inverso, para a vida e a consciência dos indivíduos...nenhum pensamento pode abandonar a consciência que ele reproduz[...]pois o que aconteceria e como eu poderia desenvolver a individualidade, se os outros pudessem, com seus pensamentos, movimentar meus pensamentos e como se deveria poder imaginar a sociedade como uma hipnose de todos por todos?[...]ninguém é ‘eu’, tampouco a palavra maçã é maçã” (Ibidem, 1997a, p. 86).

Os sistemas mantêm-se em funcionamento sem que haja uma prioridade de fatores essenciais externos para tal. Operam dentro de um limite e, quando agem, diferenciam-se de seu entorno, tendo, cada um deles, graus diversos de complexidade. Os sistemas possuem uma identidade em si, têm uma circularidade em operação, fechada mas com intencionalidade de se abrir para acoplar e adaptar-se, uma vez que, como sistemas, são autopoieticos mas se alimentam nos outros (ou pressupõem os outros). Por sua coerência estrutural, o outro é sempre um entorno. Os sistemas são dinâmicos e baseiam-se em instabilidades, uma vez que o entorno é sempre mutante (JUNIOR, 1999, p. 44).

Nesse aparente paradoxo de circularidade, ficam abertas as questões: o que faz com que o entorno irrite o sistema? O sistema terá sempre condições de responder às demandas? Não vamos aprofundar as reflexões de Luhmann sobre esta questão. Importa aqui é perceber que as dificuldades de responder a estas perguntas está na raiz do atual debate sobre os fins sociais da universidade. Estas respostas poderão ser objetos dos processos comunicativos que a universidade pode implementar, conforme trata mais amplamente Habermas, que nos dedicaremos no próximo item.

2.3 – Habermas, a universidade como uma organização complexa.

O papel mediativo entre a ciência e a sociedade exercido pela universidade tornou-a uma organização complexa e paradoxal em meio à racionalidade moderna. A dimensão de sua complexidade atual somente poderá ser entendida no contexto da complexidade da sociedade que a envolve.

A base das vivências, a economia, é regulada pelo mercado, no qual prevalece o ímpeto do lucro, do cálculo, da rentabilidade e do poder. O mundo vivido vai-se separando do sistema, face ao amplo processo de burocratização e racionalização. Com o sistema atrelado à lógica instrumentalista, a razão comunicativa restringe-se ao mundo da vida, com pouca ressonância em suas críticas aos princípios que regem a reprodução material e institucional da sociedade.

Habermas (1998) destaca que a modernidade cultural, à qual estamos submetidos é decorrente do processo de diferenciação, autonomização, racionalização e dissociação da sociedade moderna.

A diferenciação é o aprendizado que possibilita identificar os processos sociais de forma mais nítida. As diferentes perspectivas e princípios passíveis de inclusão nas visões descentralizadas de mundo, são um grande ganho obtido, pois permitem uma ação comunicativa potencializadora de racionalidades mais eficazes para resolver problemas de reprodução material e simbólica da sociedade (HABERMAS, 1998, p. 237).

A autonomização libera o conjunto societário das amarras da religião e do mito, permitindo que as diversas esferas, os subsistemas e as estruturas criem seus próprios critérios de verdade, normas e expressão.

O problema maior visualizado refere-se à questão da racionalização, pois promove um “engessamento” da técnica como saber. Nesse processo, a comunicação e a interlocução social ficam submetidas à lógica do dinheiro e do poder. Considerando que o mais importante neste sistema, é o resultado, o fim e os desejos mais imediatos, a política fica submetida à economia; e a ordem jurídica, por sua vez, passa a funcionar como instrumento de controle e repressão, obstruindo os canais de comunicação.

A dissociação é a desconexão entre o processo de produção material, no qual se destacam o dinheiro e o poder, e os processos sociais cotidianos, lugar em que ocorrem os laços comunicativos.

Com Habermas, é possível buscar concepções que são, ao mesmo tempo, indicativos da compreensão dessa realidade e proposta para isentar a universidade da acusação de não possuir identidade. É certo que Habermas não elaborou uma teoria específica da universidade. No entanto, podemos inferir que o autor concebe-a como um subsistema, inserindo-a na discussão sobre os compromissos da ciência com o Estado e com a sociedade. De certa forma, insere-a, também, na perspectiva de democracia como critério intrínseco da inovação científica e na razão reflexiva dos pressupostos da teoria da ação comunicativa.

A teoria da ação comunicativa de Habermas, pretende ser reconstituidora da intencionalidade de emancipação e esclarecimento das teorias críticas, especialmente da Escola de Frankfurt. Trata de enunciar um novo paradigma na qual a materialidade e a concretude das práticas humanas não estejam nos princípios prometedores do trabalho, da produção e da técnica, (como o fez a teoria crítica marxista), mas sim, na linguagem e no agir comunicativo: “...uma teoria da sociedade posta em termos de teoria da comunicação e pelo

desenvolvimento do qual advogo, entende o processo da vida social como um processo de geração mediado por atos de falas” (HABERMAS, 1999a, p. 94).

Faz parte de sua proposta a reflexão sobre as condições formais do conhecimento, do entendimento lingüístico e da ação (seja na vida cotidiana, ou seja, nos planos das experiências organizadas metodologicamente ou dos discursos organizados sistematicamente) e a reconstrução das pressuposições e condições pragmático-formais do comportamento explicitamente racional (HABERMAS, 1999, p.16).

Em síntese, trata-se de aprofundar o entendimento da razão que vivenciamos, entender a forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso de um saber adquirido, tanto nas racionalidades presentes nas ações sobre a natureza (onde se pode perceber o êxito alcançado e a eficácia), como nas racionalidades das manifestações simbólicas, capazes de justificar opiniões (Ibidem, p. 18).

A Teoria da Ação Comunicativa permite interpretar as tensões existente entre o mundo da vida e sistema, presente na educação, na universidade. Esta, como organização complexa possuidora das dimensões de planificação, discussão e ação organizativa, comprometeu-se com a racionalidade cognitivo-instrumental. Sem se opor radicalmente à razão instrumental, como o fizeram alguns membros da Escola de Frankfurt, Habermas pretendia colocá-la no devido lugar, ou seja, submetê-la à razão crítica.

Ao procurar reconstruir, reflexivamente, os fundamentos normativos e formular uma teoria crítica que desse conta das patologias da sociedade moderna, Habermas apontou as crises de fundamentos das categorias de poder (Estado) e do saber (razão). Ao mesmo tempo, propôs desafios às instituições, como a universidade, no sentido de submeterem-se a um processo reflexivo que redimensionasse suas funções na sociedade, legitimando-as novamente e permitindo a emergência de um novo tipo de racionalidade ética (Idem, 1993).

A universidade moderna, segundo esse autor, colaborou para: induzir a ação do homem sobre a natureza, em que se pressupunha a aquisição de um conjunto de regras técnicas a partir de um saber empírico; contribuiu para a construção de formas eficientes de intervenção no mundo dos estados de coisas; para a construção de um mundo manipulável e para a adaptação do homem ao entorno contingente. Essa colaboração da universidade produziu um agir estratégico de manipulação, transmissão de informações e indução de comportamentos, além de provocar a violação das pressuposições pragmáticas do entendimento lingüístico (Idem, 1999).

Trata-se, agora, da questão de construir uma racionalidade comunicativa no qual sejam reabilitadas as estruturas de comunicação e valorizado o ato de fala, com pretensão de

validade. Construir uma racionalidade comunicativa valorizadora das manifestações simbólicas entre sujeitos que estabeleceram expectativas recíprocas de comportamento; que se reflita sobre as normas orientadoras da construção da vida subjetiva, para o agir sem coações, para a produção de consensos mediante argumentos, para a produção de entendimentos lingüísticos, o reconhecimento intersubjetivo e a motivação de convicções (Idem; 1999a, p.24 e s).

Embora nos pareça que Habermas não quisesse atribuir, à universidade, funções totalizantes (como a de construir, sozinha, esta racionalidade comunicativa), nota-se que ele questiona, se a universidade assumisse essas novas atitudes, poderia contribuir para descolonizar o mundo da vida, além de armar estratégias para criar as condições ideais de falas, os espaços públicos de diálogos com pautas racionais e universais. Como um lugar de muitas visões científicas (mas não de todas as visões), a universidade poderia se constituir nesse esforço de "unidade da razão que só pode ser percebida pela multiplicidade das vozes, como sendo uma possibilidade que se dá, em princípio, na forma de uma passagem ocasional, porém compreensível de uma linguagem para outra" (Idem, 1990b, p. 152-3).

A universidade poderia se constituir em mecanismo externo que garantisse as condições para argumentação, "condições equânimes de comunicabilidade". Poderia, também, comprometer-se em colocar os argumentos científicos em comunicação e estes poderiam integrar a universidade ao mundo da vida, permitindo que a sociedade criasse uma consciência de si própria. Ela faria com que a ciência se tornasse, novamente, a reestruturadora do saber contemporâneo; poderia fazer da ciência, um dos veículos de emancipação humana, a partir da crítica de suas perspectivas e destinos.

A universidade, como a educação em geral, é um lugar onde a racionalidade se efetiva com a finalidade de construir um projeto humano, formador da identidade de si mesmo e do mundo. É ali que cabe uma reflexão profunda sobre a formação do sujeito, a socialização e a transformação da razão em racionalidade ético-comunicativa, produtora de entendimentos pela fala. Em outras palavras, é intrínseca, à universidade, a reflexão sobre a formação e a socialização; e ela tem condições de transformar a razão em racionalidade ético-comunicativa, pode fazer a competência inter ativa e adotar procedimentos dialógicos (Idem, 1993).

A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas traz a perspectiva educativa à medida que nos mostra que o projeto de modernidade tinha idéia de formação de uma humanidade esclarecida, criando, para isso, muitas instituições educativas (inclusive muitas outras universidades). Se a intenção do autor é reconstruir as intenções da sociedade moderna, com

base na correção dos desvios resultantes da excessiva racionalização sistêmica das esferas do mundo da vida, a dimensão político-pedagógica de sua teoria torna-se visível quando tenta sintetizar o significado semântico e pragmático da verdade no processo de formação de vontades em direção à idéia de um consenso ideal e provisório, em fazer-se no encontro/diálogo no qual transparecem as aprendizagens sociais e as aprendizagens escolares.

Entendemos que, para Habermas, na educação escolar, a colonização do mundo da vida transparece na forma de uma excessiva burocratização e no formalismo exacerbado. Isto desencadeia patologias graves porque a escola (assim como a universidade), como agente fundamental de transmissão cultural, social e formação de personalidade, encontra-se completamente imersa no mundo da vida, dependendo dos processos de ação comunicativa para garantir a reprodução de suas estruturas simbólicas. Ao fazer valer as formas de vida que possam dar sentido à formação do sujeito racional, a universidade tem condições de contribuir para a formação da identidade dos sujeitos. A linguagem e o mundo da vida, muito antes de serem instrumentos de auto-realização do sujeito, representam um encontro com o outro num mundo ao qual são compartilhados significados e normas, que passam a ser parte do conteúdo das formas de aprendizagem presentes na universidade.

Habermas (1993), ao se referir diretamente à universidade destaca que ela acompanhou a complexidade da sociedade e, internamente, tornou-se uma organização igualmente complexa cuja identidade possível estaria na existência de espaços comunicativos nos quais predomina o argumento científico. Como lócus de ação educativa, poderá integrar-se à ação comunicativa no sentido de construção de uma racionalidade reflexiva, crítica e solidária, que integre o cognitivo, o estético-expressivo e o emancipatório. Isto é, os processos organizados de aprendizagem, no interior das universidades, poderiam carregar a incumbência de formar uma racionalidade baseada na competência comunicativa, no poder do argumento e na vontade de participar de diálogos que busquem verdades consensuais e compreensões mútuas (Idem, 1990b, p.81).

Esta compreensão do papel da universidade como reconstituidora da razão, possível de se antepor ao poder do dinheiro e da administração, que se impõe contra a equidade do argumento, é possível de ser percebida quando Habermas (1993) faz uma crítica a três trabalhos ao qual pretendiam contribuir para a reforma universitária alemã dos anos 60: um texto de Jaspers, outro de Schelsky e um terceiro da Liga dos Estudantes Socialistas Alemães (SOS). Tais textos, segundo o autor, realizaram uma má interpretação do idealismo de Schelling, Humboldt e Schleiermacher, sobre a idéia da universidade. Ao lançar essa crítica, Habermas mostra as contribuições e as distâncias existentes entre os ideais de hoje e os da

época de Humboldt, e expõe algumas idéias que poderiam servir para a construção de um sentido para a universidade atual.

Karl Jaspers, ao criticar o idealismo de Humboldt, cai em um idealismo pessimista, pois, ao tomar a atitude defensiva de quem faz crítica hostil à modernização, acredita, implicitamente, poder voltar atrás e guiar os rumos da história pelas idéias, como o queria o idealismo alemão (Idem, p.113). A posição de Jaspers é a de que a universidade, para funcionar, devia, além de manter viva a idéia que lhe é inerente, constituir-se em uma totalidade a partir de laços que consolidem sua existência corporativa; deveria, também, manter funções sociais ligadas, como que a partir de dentro, com objetivos, motivos e ações de seus membros, que nela colaboram em regime de divisão de tarefas, em nível de uma rede de intenções comuns; a universidade precisaria representar uma forma de vida ideal, intersubjetivamente partilhada por seus membros, a qual não se remete às formas de vidas particulares, mas às instâncias universais, anteriores ao pluralismo das formas de vida social. Tal ideal pressupõe que somente quem traz, em si, a idéia de vida de universidade pode pensar e agir de forma adequada em prol da mesma, um idealismo que, segundo Habermas, não é mais possível e é ainda mais irreal do que o de Humboldt, se considerarmos os contextos (Idem, 1993, p. 110).

Ainda segundo Habermas, vemos que os postulados dos reformadores dos anos 60 não tiveram impulso semelhante para a universidade, muito menos substituíram as idéias de Humboldt, além de promoverem uma estrutura exagerada na autonomização da instituição em relação ao mundo da vida. Jaspers, por sua vez, postulava uma unidade das ciências a qual talvez, não fosse possível, defendendo que a filosofia deveria continuar liderando as ciências, por possuir a vontade pelo saber, o hábito de pensamento formal e da reflexão científica e assegurar a certeza das idéias condutoras de uma investigação. A autonomia da ciência dar-se-ia mediante uma rede comunicativa internacional.

No segundo texto criticado por Habermas, Schelsky aborda a pretensão de substituir a filosofia por uma teoria das ciências com a função de esclarecer a articulação entre fundamentos metodológicos, pressupostos globais de fundo e contextos objetivos de aplicação prática. A SOS, no terceiro texto, pretendia uma democratização da universidade, como expectativa de uma capacitação de ação política entendida como autogestão compartilhada. Para Habermas, faltou (em todos esses argumentos) um entendimento melhor da relação do processo investigativo com o mundo da vida.

Não podemos esquecer, diz ele, que a universidade é uma organização que sedimenta sistemas parciais funcionalmente especificados de uma sociedade altamente diferenciada.

Exige-se dela uma excessiva pretensão de exemplaridade e é irreal que ela se sustente pela forma comum de pensar dos seus membros. O autor afirma já não haver mais idéia da universidade cultivada por seus membros, em função de compreender uma organização complexa, com estrutura incontável e intocável, cujas realidades funcionais assentam-se sobre premissas muito diferenciadas, ligadas às funções cumpridas por seus membros em outras organizações. O seu âmbito operativo não se limita ao horizonte do mundo da vida intersubjetivamente partilhado por seus membros e suas formas de aprendizagem científica organizada não dependem de um feixe convergente de funções advindas de um modelo dominante (Ibidem, 1993, p. 112).

A universidade está a exigir uma diferenciação maior em seu interior, tendo em vista que resulta da crescente diferenciação da sociedade moderna, já não carregando mais ideais ou idéias norteadoras. Diversas funções são assumidas por diferentes pessoas em diversos lugares institucionais e com inúmeros pesos relativos. A consciência corporativa dilui-se na consciência intersubjetivamente partilhada de que uns fazem coisas diferentes de outros, mas que, todos juntos, fazendo, de uma ou de outra forma, um trabalho científico, preenchem, não somente uma função, mas sim, um feixe de funções que podem convergir e se articularem entre si (Ibidem, p. 113).

Por estar enraizada no mundo da vida, a universidade necessita formar uma consciência própria dos processos de aprendizagens cientificamente organizadas sem cair na caminhada para a especialização funcional originada pelo sistema científico em diferenciação acelerada. Aquelas suas dimensões de socialização, de transmissão de saberes e de formação de uma vontade de integração social tornam-se presença artificial nas condições de um processo de aprendizagem científica programada para a obtenção de conhecimentos objetivos.

A complexidade e a diferenciação interna reproduzem o mundo da vida, no qual enraízam a economia, a técnica e a administração. Qualquer idéia que se queira projetar para a universidade deve libertá-la tanto dessa influência exagerada da burocracia, quanto daquela função totalizadora pretendida pelo idealismo alemão.

Habermas critica contundentemente os reformadores alemães dos anos 60, dizendo que censuraram e simplificaram demais a idéia da universidade de Humboldt e, ao mesmo tempo, impediram a realização de qualquer reforma (Idem, 1993, p. 116). Retomar aquelas idéias poderia recuperar o conteúdo da universidade e não apenas seu lado externo e organizativo. Isso porque, tais idéias de universidade integravam o contexto de um importante processo de institucionalização da ciência moderna, contexto no qual se desejava libertar a

ciência da tutela da religião, promover a autonomia da ciência em relação a outras instituições e criar razões para o Estado manter a universidade.

A ciência autônoma e institucionalizada (em forma de investigação unida ao ensino) propiciaria, à formação humana, uma cultura moral, possibilitando a criação, no futuro, de uma sociedade emancipada. Estando, a ciência enraizada na universidade e esta, na nossa vida, poderiam criar a força libertária do todo social, sendo possível antecipar uma sociedade de homens livres (Idem, p.116).

Em função disso, no centro dessa universidade, deveria estar a filosofia, com a função de unir as diversas disciplinas e capaz de manter a tradição cultural, a integração social e a socialização do saber. A universidade seria colocada no topo do sistema educativo, configurando-se como local da cúpula da cultura moral da nação; ela teria, ao mesmo tempo, uma organização estatal que a protegeria contra os imperativos sociais, desempenhando, assim, uma missão crítico-emancipatória com abstinência política. De acordo com Habermas:

Estes pressupostos institucionais para a implantação da idéia fundadora da universidade alemã, ou nunca estiveram verdadeiramente presentes, ou se revelaram, ao longo do século XIX cada vez menos concretizáveis na prática [...] e a sociedade, com seus sistemas diferenciados, exigia cada vez mais profissões acadêmicas, e as ciências passaram a seguir um ideal de racionalidade metodológica contrária à unidade filosófica que se queria [...] A ciência ganhou terreno como força produtiva importante da sociedade industrializada [...] as condições de trabalho de investigação organizada em institutos favoreciam mais os imperativos funcionais da economia e da administração do que os da cultura geral (HABERMAS, 1993, p.119).

A formação acadêmica serviu de fator de demarcação social para uma camada da burguesia culta, ainda mais quando a separou (diferenciou) da formação escolar em geral. Isso veio a consolidar a estrutura de classes, que desmentia o conteúdo universalista da idéia da universidade e as promessas de emancipação sócio-global a ela associada. Segundo Habermas, essas contracorrentes fizeram com que a “idéia da universidade mais tivesse que se afirmar contra os fatos e acabando por se degenerar em ideologia de uma camada de profissionais com elevado prestígio social” sem surgir um substituto (Ibidem, p. 120). No entanto, a contribuição da reforma (e da idéia da universidade) de Humboldt está em colocar em destaque e êxito internacional, a ciência alemã do século XIX até os anos 1930. A proposta de ser uma organização estatal com autonomia científica fez com que se transferisse a diferenciação das disciplinas científicas para a dinâmica interna e as ciências da natureza tomaram um tal impulso que chegou a afetar até as ciências sociais, bem como o reconhecimento da importância da universidade por parte do Estado. Além disso, a universidade constituiu-se em um potencial crítico capaz renova-la, constantemente. Para

Habermas, dentre as idéias de Humboldt que ainda podem ser apropriadas para os dias de hoje, destaca-se a do necessário espírito de corpo, não no sentido cerimonial ou tecnocrático, mas sim, assentado nos processos científicos diferenciados, no princípio da comunicação entre as várias atividades e na autonomia científica, na investigação e no ensino da universidade.

A dificuldade maior reside na criação da unidade interna, tal como pretendiam aqueles reformadores. Acredita-se que, hoje, somente as formas comunicativas da argumentação científica permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas suas diferentes funções. Ali, pode-se formar uma comunidade comunicativa e pública de investigadores, em cujo conteúdo igualitário e universalista das formas de argumentação ganham expressão apenas as normas da atividade científica. Os processos universitários deveriam viver da força estimulante e produtiva de uma disputa discursiva portadora da “nota promissória” do argumento surpreendente e da autogestão participada (Ibidem, 1993, p.128 e ss).

Enfim, o essencial a ser compreendido, com Habermas, é que a função social da universidade seria percebida porque, nela, está a ciência e esta, estando enraizada na sociedade, criaria forças libertárias do todo social, e poderia, reflexivamente, antecipar uma sociedade de homens livres, os quais serão livres justamente por se tornarem capazes de discursarem com razão crítica e interpretativa das situações presentes no mundo da vida. Isso depende de um processo formativo, investigativo mas também da articulação das competências comunicativas nos espaços de integrativos que existem, ou que vierem a ser criados, entre a sociedade e universidade. Assim, pois, em uma sociedade no qual, cada vez mais, se amplia a complexidade, além de formar, a universidade precisa despertar esta vontade de formação e transformar esse processo (formativo) em algo abrangente e continuado de modo a incluir todos (socializar) na comunidade de comunicação, no diálogo universal (Idem, 1998, p. 101).

Concluindo, estas configurações teóricas nos potencializam para entender as possibilidades socializantes da universidade, especialmente àquelas desenvolvida pelas atividades de extensão. Pela teoria dos campos de Bourdieu a universidade é um campo de lutas que cria estratégias para fortalecer-se, legitimar-se e ampliar seu raio de negócios e influências, tendo a extensão como base. Como um sistema, o sentido de Luhmann, a universidade está luta para manter a diferencialidade sistêmica, buscando no seu entorno os elementos que garantam sua operacionalidade e evolução. Como organização complexa, no entender de Habermas, a universidade tem uma complexidade organizacional e os diferentes

interesses a ela ligados, faz ela cumprir diversas funções e esforçar-se para manter espaços comunicativos que a integre e a mantenha legítima no contexto de racionalidades.

Com a primeira dimensão teórica buscamos compreender a estruturas das universidades de orientam os atores a manterem um habitus no espaço de atuação. Com isto se geram conflitos de posições, já não possuem a mesma visibilidade da realidade e se movem por diferentes interesses. Assim, esta teoria nos orienta a estudar os documentos que afirmam posições dos planejadores de ações, os relatórios dos que executam as atividades de extensão e as falas dos diferentes atores, inclusive a dos alunos que expressam o lado mais externo de todo o processo de extensão.

A segunda teoria possibilita que perceba as dimensões de diferencialidade que tem ou que se quer para universidade. Esta diferenciação é alimentada de dentro e de fora. Assim é possível como elas esforçam para alimentar a partir de dentro, se organizam, criam estruturas, criam programas, reúnem-se, discutem e criam orientações para manter a identidade buscando fora de seus muros o que necessitam para garantirem a existência, a operação, a evolução.

A terceira abordagem teórica nos coloca diante do desafio de perceber as funções, explícita e implícita, das instituições universitárias, especialmente por carregarem a razão utópica de levar a sociedade a uma emancipação pela ciência, não em seu funcionamento em si, mas nos discursos dos atores. Estes têm um pé na ciência e outro no mundo da vida, argumentam, constata, defendem e acusam e, paradoxalmente, fazem a existência da instituição.

Assim, a universidade, tanto como um campo, um sistema ou como uma organização complexa possui dimensões sociais que precisam desvendados. É a isso que nos dedicaremos a seguir, primeiramente discutindo o conceito de extensão e posteriormente demonstrando as configurações compreensivas e práticas que ela tem assumido.

3 . A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Neste capítulo procuramos destacar a origem da extensão e as formas de como foram concebidas e praticadas no Brasil, revisando uma ampla bibliografia que trata do assunto.

Os motivos que propiciaram o aparecimento e a expansão da extensão como função da universidade estão ligados ao próprio desenvolvimento da universidade nos contextos das políticas culturais que acompanhavam os processos sociais.

Os atores da universidade passaram a compreender que ela carecia de uma materialidade mediante a qual seus membros pudessem atuar, aplicando conhecimentos, testando-os e levando os alunos a interessar-se mais pelos estudos, tal como o faziam as missões acadêmicas de algumas universidades da Inglaterra e França, no século XVIII.

Com a formação do Estado Moderno, o poder político do Estado-nação passa a usar a universidade para auxiliar na construção de projetos de desenvolvimento nacional integrado. Tratava-se, também, de assessorar tecnicamente as comunidades carentes e os setores produtivos, articulado-os para desenvolver a economia do país. Esses foram os exemplos deixados pelas universidades napoleônicas da França e pelos colleges dos Estados Unidos, em meados e final do século XIX.

A extensão tem origem, também, em propostas alternativas de universidades que incluíssem as causas amplas da população mais pobre. À medida que a sociedade moderna foi se complexificando e se diferenciando em direção à industrialização, o cotidiano das pessoas e suas profissões foi-se tornando mais mediatizado pela racionalização e pela tecnologia. Isso demandava estudos mais elevados, oriundos das universidades, às quais apenas uma pequena elite tinha acesso. Muitos grupos passaram a propor a reação de universidades voltadas para as classes populares ou, ao menos, que contribuíssem na preparação de trabalhadores. Essas Universidades Populares tiveram iniciativas na Inglaterra, França e Itália, no final do século XIX, em contraposição às universidades atreladas ao Estado e a serviço do desenvolvimento

capitalista. Tais propostas tiveram maior ressonância em movimentos sociais e estudantis que lutavam pela democratização da universidade (especialmente na América Latina).

Depois dos anos 1960, uma visão economicista insere-se na educação, fazendo com que os Estados desenvolvimentistas, ou de Bem-Estar-Social, vissem, na extensão universitária, uma estratégia para integrar comunidades à modernização desejada e para preparar o homem como agente produtivo e integrado ao projeto de desenvolvimento, ou mesmo, como uma resposta às pressões por acesso ao ensino universitário. A resposta a essas pressões deu-se com a liberação e expansão do ensino privado, embora a extensão tenha servido não apenas para arrecadar mais recursos, mas também, para desenvolver relações clientelistas.

Souza Santos (1996) afirma que a extensão universitária foi entendida como uma forma de "abrir-se ao outro", de democratização da universidade "que vai muito mais além da democratização do acesso e permanência nela". Para o autor, a extensão deveria fazer parte das atividades de pesquisa e formação das universidades democráticas dedicadas a melhorar a "quantidade e qualidade de vida que se assentam em configuração cada vez mais complexa de saberes".

Se a extensão representou uma atividade que a universidade assumiu nos anos sessenta, em função do seu objetivo genuíno de responsabilidade e transformação social estar frustrado, "ao 'estender' a universidade não se transformou nada, porque foi apenas uma aplicação técnica e não aplicações edificantes da ciência, prestação de serviços a outrem e nunca foi prestação de serviços à própria universidade". Por isso, hoje, trata-se de transformar a extensão em um serviço cívico junto a associações, cooperativas e comunidades e não apenas como apêndice de setores estratégicos e responsáveis pela exclusão social; um olhar da sociedade que provoca a vida interna da universidade ao se reconhecer que há outros saberes tão importantes quanto os acadêmicos. Mediante a extensão, é possível que o interesse do povo reforce a autonomia da universidade e esta, o espírito de liberdade e igualdade (SOUZA SANTOS, 1996, p. 226).

3.1 A Extensão Universitária no Brasil

Os estudos que enfatizam o debate atual sobre as relações entre a universidade e a sociedade representa esforços na busca de entendimento do papel efetivo da universidade em sociedades carentes de organização mais justa. Tais estudos denotam que os esforços empreendidos pela universidade, no sentido de criar canais concretos de relação com os

múltiplos interesses da sociedade, transformam-na em uma instituição multifuncional. Não obstante o fato de desempenhar várias atividades, há um descontentamento geral com a instituição, chegando-se até a falar em crise de fundamentos.

Evidenciam-se os muitos desafios colocados à universidade, tanto por parte da sociedade como do Estado. Por outro lado, entende-se, igualmente, que, em uma sociedade como a brasileira, os imensos problemas sociais afetam inclusive a universidade, a qual, por sua vez, não pode ficar alheia a eles (FERNANDES, 1984).

Essa idéia de influências do mundo social na universidade (e desta naquele) não é nova na literatura sobre o ensino superior no Brasil. Já haviam sido enfocadas nos ideais de educação expostos por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, desde a década de 1930. O primeiro autor acreditava que a universidade deveria ser "o coração cultural do país, centro irradiador de todas as energias coletivas, do humanismo feito de espírito científico, reflexão, exame e crítica constante, vanguarda do progresso social, organizadora da cultura, intervindo no desenvolvimento econômico e político" (AZEVEDO, 1954, p. 655 e s.).

Assim como a universidade toda a educação escolar deveria desempenhar papel de agenciadora de uma consciência moral e de encaminhar o sujeito a um desenvolvimento da personalidade para sua imersão no mundo social, com ética individual e comunitária. Igualmente deveria estar em:

Relação de garantia da saúde do Estado; tornar o homem um ser mais racional; formar os valores morais; edificar a sociedade nova; desenvolver as capacidades segundo as aptidões; preparar o homem para a vida econômica, social e para o trabalho profissional; ensina-lo a ter método de pensar e agir, observar e refletir, cultivar a inteligência, criar o espírito de solidariedade. Para cumprir tal papel, ela deve ser pública, única e laica (Ibidem, p.659 e s).

Fernando de Azevedo, teceu críticas à elite política do Brasil da época (décadas de 30 e 40) por estar inabilitada para pensar sobre todos os aspectos da educação e da cultura:

Elas (as elites) nunca tiveram uma consciência viva e, muito menos, profunda, da necessidade de criação de instituições universitárias no Brasil [...] Quando dizemos universidade, não queremos significar senão uma certa maneira de organizar institucionalmente os conhecimentos, para elevá-los ao mais alto nível, de coordenar investigações, de promover os progressos da ciência, de difundir a cultura e utilizar tudo isto em proveito da comunidade (AZEVEDO, 1954, p. 678).

Esse ideal de universidade moderna para o Brasil proposta por Fernando de Azevedo, não pressupunha uma instituição separada do Estado e, sim, unida e de forma a garantir o avanço da democracia, questão muito importante para a época.

Mais tarde, Anísio Teixeira também tratou a universidade como uma instituição reformadora da sociedade e acessível a todos. Diz ele, que a "complexa universidade moderna deveria abarcar, além do ensino, a pesquisa, a descoberta do conhecimento científico e o serviço à comunidade", e entendia que, ao interessar-se pela cultura e pela inteligência, a universidade como uma instituição especial, deveria ter o papel de direção intelectual da humanidade. Sem ela, não chega a existir um povo autônomo, pois guarda a sua história ao mesmo tempo em que a formula:

A função da universidade é única e exclusiva. Não se trata de difundir conhecimentos, nem de conservar a experiência humana, pois os livros também assim fazem, nem de somente preparar práticos ou profissionais de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, mesmo em escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem, servi-lo e o desenvolver. Trata-se de conservar o saber vivo, formular intelectualmente a experiência humana, para que a mesma se torne progressiva, vitalizar o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente [...] a universidade é a reunião dos que sabem e dos que desejam saber [...]. São as universidades que fazem a vida marchar, são casas onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda sede de melhorar. A coordenação da vida espiritual do Brasil não nos chegará sem o cultivo dos processos universitários de ensino superior [...]. A universidade vem nos dar disciplina, ordem, sentido comum e capacidade de esforço comum [...] deve ser a mansão da liberdade (TEIXEIRA, 1998, p.81 e s).

Estas reflexões são expressões próprias de um contexto no qual se desejava consolidar a universidade brasileira, realizadas a partir da intenção de dar-lhe novos rumos. Anísio Teixeira entendia que a história da universidade no Brasil, era muito recente e que, não obstante, existirem instituições superiores desde os primeiros anos do século XVI (os Jesuítas sempre quiseram criar universidades, vontade por várias vezes manifestada no período Colonial e no Império, mas sempre barrada pelos dirigentes políticos), ela só veio a nascer, como um fato histórico, em 1920, quando foi criada com nítidas funções de ensino, sem fundamentação precisa dos elementos constituintes de uma instituição universitária. Pois nada mais foi que a agregação das escolas superiores que já existiam - Escola Politécnica, Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito - há várias as décadas. Muitos intelectuais da época reconheciam que a instituição tinha nascido, porque "a União, por decreto, criou a Universidade do Rio de Janeiro, isto é, deu esse nome a uma lei que modificou o ensino

federal, criou alguns cargos novos, mexeu na organização burocrática e administrativa das escolas e julga ter resolvido o problema universitário" (AZEVEDO, 1954, p. 260).

Durante toda a década de 1920, foram mantidas discussões sobre o que viria a ser a universidade. Diversos fenômenos sociais, políticos e culturais contribuiriam para delinear debates fecundos sobre o papel social que a educação no Brasil² deveria ter. Uma formulação mais objetiva dos princípios da universidade e de suas funções veio a se consolidar somente na Reforma de Francisco Campos, de 1931.

As funções sociais da universidade seriam cumpridas, então, pela extensão, surgida a partir das discussões das faculdades de Viçosa (MG), que iniciaram uma proposta de universidade voltada para as atividades junto às populações, sob aspiração das antigas universidades americanas (os colleges) e das universidades populares, como veremos a seguir.

A extensão universitária seguiu, então, em nosso país, duas orientações: a proveniente das práticas extensionistas das universidades americanas, que se expressaram nas leis e documentos oficiais; e a oriunda dos intelectuais engajados nas lutas populares, seguindo a proposta das chamadas “universidades populares” européias, defendendo o acesso amplo às camadas pobres. Esta última orientação serviu mais na ideologia e nas bandeiras de lutas democráticas.

De qualquer forma, a função da extensão universitária tornou-se um assunto extremamente controverso para estudiosos ou envolvidos com os rumos da política universitária. Em nossa pesquisa, constatamos que os estudos empreendidos sobre a extensão enfocam questões gerais, como políticas de extensão no Brasil, concepções emergentes de órgãos, problemas e críticas à falta de uma proposta mais clara de extensão universitária; e outros, ainda, são estudos que apresentam propostas para políticas extensionistas. Há poucos trabalhos sobre experiências concretas capazes de nos levar a entender, de forma mais ampla, o papel que a extensão vem assumindo para auxiliar a universidade no cumprimento de seus fins sociais.

² A década de 20 estava marcada por um clima social, político, econômico e cultural, resultante da 1ª Guerra Mundial, que fez o país implementar programas industriais de substituição de importações; pela Revolução Socialista Russa, que fortaleceu movimentos revolucionários, movimentos sociais, partidos de esquerda, etc; e pelo surgimento de sistemas produtivos industriais mais tecnologicizados, que impulsionavam a preparação de mão-de-obra qualificada para as novas tecnologias. Entre tantas reações políticas culturais no Brasil, na década de 1920 temos: Semana da Arte Moderna, Movimento Tenentista, Academia Brasileira de Ciências, Associação Brasileira de Educação, Congresso de Ensino Superior (1928), Conferências Nacionais de Educação, etc., além da fundação de novos partidos e movimentos revolucionários camponeses liderados pelo PCB, discussões sobre o poder republicano e revoltas em vários Estados, que contestavam o poder central (Ver SCWARTZMANN, 1997; D'DECA, 1982; CUNHA, 1980 E FÁVERO, 2000).

Dentre esses estudos, cabe citar a obra de Fagundes (1986) – “Universidade e compromisso social: a extensão, limites e perspectivas”, no qual é feita uma análise do compromisso da universidade brasileira frente aos diferentes grupos sociais, após a década de 60. O viés analítico do autor dá-se a partir do pensamento do MEC e do CRUB e de dois grandes projetos extensionistas: o Projeto Rondon e o Cincrutac. As bases empíricas dessa análise fundaram-se nos documentos escritos em universidades, artigos sobre o assunto, estatutos e regimentos, leis e de políticas governamentais.

Para Fagundes, a universidade brasileira acabou assumindo um discurso demasiadamente extensionista e de compromisso social que não correspondia à realidade. À extensão, foi atribuída a responsabilidade de produzir as relações entre a universidade e a sociedade, como se aquela tivesse obrigação moral de dar uma resposta aos problemas desta, sem, no entanto, deter uma estrutura adequada para tal. A extensão ficou sendo um setor isolado alheio ao ensino e à pesquisa.

Para Fagundes, o caráter extensionista das universidades brasileiras veio substituir as obrigações do Estado. Efetivou-se, em suma, como uma prestação de serviços de cunho assistencialista, tornando-se um péssimo serviço oferecido a uma população extremamente necessitada de apoio. No entanto, o autor ressalta que:

O fato de a extensão ter contribuído para dissimular o caráter elitista da universidade, para deter mudanças, para conservar o status quo não significa que seja um processo mecânico ou uma fatalidade. Ela pode, dado o caráter contraditório que perpassa a sociedade, a universidade e ela própria, refazer o seu caminho em sentido inverso, explicitando as contradições presentes em seus pressupostos [...], se a extensão veio para estabelecer a ligação entre universidade e sociedade e para levar os resultados do ensino e da pesquisa aos ausentes da universidade, à medida que ela é concebida como uma função perene desta, está apontando para a fatalidade da separação entre a universidade e a sociedade (FAGUNDES, 1986, p.165).

Conclui destacando que a extensão definiu-se pelo seu “não sentido”, uma vez que foi encarada como mera prestação de serviços. O autor continua, enfatizando que a extensão deve ter, sempre, caráter provisório, uma vez que é necessária enquanto a universidade não for acessível a amplas camadas da população. Quando o acesso à universidade for democratizado e o ensino e a pesquisa cumprirem suas verdadeiras funções de produtores da igualdade, da liberdade da vida e da emancipação humana, a extensão será desnecessária (Fagundes, 1986, p.168).

Outro trabalho relativo a este tema, merecedor de atenção, é a obra “Universidade brasileira: a intenção da extensão” cuja autora, Silveira (1987), analisa, especificamente, o Projeto Rondon, como exemplo de prática extensionista, assumida e implementada pelo

governo, a partir da visão dos participantes do projeto. Seu estudo reconstituiu a implantação e analisou os efeitos do Projeto Rondon na comunidade, nos próprios alunos e na universidade, a qual segundo a autora, permaneceu distante e alienada:

[...]através dos estudantes desenvolve uma ação de cunho eminentemente assistencialista e ideológico junto a parcelas de população[...]o Projeto Rondon assume efetivamente esse papel quase mágico de estabelecer uma relação mais profícua entre universidade e sociedade, sustentado pela aceitação e vivência dos princípios de integração nacional e desenvolvimento brasileiro, básicos para a composição do seu próprio lema: 'Integrar para não Entregar'[...] revelando uma centralização de poder que impede que esses participantes (os estudantes) se colocassem em relação ao Projeto Rondon de maneira crítica e menos submissa (SILVEIRA, 1987, p.128)

No final, a autora adverte que o resultado do Projeto Rondon, no entanto, foi muito além do esperado por seus idealizadores. Isso porque, ao entrarem em contato com as realidades das comunidades abrangidas, os universitários criaram uma consciência crítica bem mais ampla e as próprias comunidades, por sua vez, também foram modificando os pontos de vista sobre as causas de seus problemas. Esse efeito fez com que as universidades recuassem e isolassem tais atividades de extensão das demais atividades de ensino e de pesquisa, reduzindo o Projeto Rondon, a apenas parte de uma política educacional conservadora/modernizadora (SILVEIRA, 1987).

O estudo de Sguissardi & Silva Jr. (1999) não se relaciona diretamente à extensão, mas, em vários momentos de sua pesquisa, o tema surgiu como sendo uma das grandes preocupações dos líderes universitários, ao manifestarem sua visão acerca dos problemas da universidade. O estudo destaca as novas faces do ensino superior, frente às reformas do Estado e às mudanças na produção. Segundo os autores, o Estado brasileiro está-se afastando, cada vez mais, das funções públicas, o que leva ao crescimento do déficit social. Passa, então, a pressionar as universidades para que dêem respostas amplas e diversas às demandas sociais. As públicas respondem mais timidamente, enquanto o setor privado adapta-se mais facilmente à mercantilização do ensino superior. Isto porque, segundo os autores, elas mesmas já nasceram deste espaço deixado pelo Estado e sob a ótica empresarial (Ibidem, p. 228).

As universidades privadas “usam” a extensão para vender o produto e, ao prestarem serviços, buscam recursos para a manutenção e a ampliação de suas estruturas institucionais mais adequadas ao enfrentamento da grande concorrência existente entre elas; muitas delas somente assim conseguem organizar a pesquisa, já que não recebem verbas públicas suficientes para realizá-las mais academicamente. Ou seja, as práticas de extensão acabam, conforme os estudos em pauta, por legitimar, publicamente, as universidades privadas e são

encaradas como pesquisa aplicada. Entretanto, para os autores, essas atividades estão submetidas à ótica da prestação de serviços para a obtenção de recursos, representando atividades que servem para as próprias universidades se tornarem mais capacitadas a concorrer no mercado de bens simbólicos, até porque as instituições privadas estão mais próximas dos interesses materiais locais e dos setores produtivos: "a pesquisa estaria sendo substituída pela extensão[...]e as estruturas de gestão das IES privadas são cópias adaptadas dos desenhos organizacionais e da gestão de empresas do setor de serviços..." (SGUISSARDI & SILVA JR, 1999, p. 236).

Os autores, nessa mesma obra, tecem críticas à adequação das universidades privadas ao desejo dos mentores das reformas políticas de cunho neoliberal. Para eles, as universidades privadas realizam mais extensão, por não terem criado uma cultura de pesquisa e por seu alto custo, o que torna esta substituta daquela:

As reivindicações dos gestores do setor privado consistem em deixar as pesquisas de ponta para o setor público, com financiamento do Estado, e o ensino sob responsabilidade do setor privado. Os programas de extensão envolveriam o setor privado em convênio com o Estado [...], o setor privado tenderia a manter o que vinha fazendo: dedicação predominante ao ensino, com reduzidas atividades de extensão, alçada à condição de pesquisa aplicada, com o objetivo de cumprir os dispositivos legais da atual legislação e da política educacional, em um contexto de acirramento da concorrência competitiva no âmbito do processo de mercantilização da educação superior brasileira ... (SGUISSARDI & SILVA JR, 1999, p. 221).

O estudo de Gurgel Rocha (1986) trata do papel que a extensão universitária desempenhou na educação brasileira, como elemento de ligação entre as instituições de ensino superior e a sociedade na qual se inserem, bem como das concepções implícitas nas suas políticas e práticas. Segundo o autor, os discursos oficiais, constantemente, limitaram tanto as funções sociais da universidade, como as suas ligações com a sociedade, ao campo da extensão universitária; isso, muitas vezes, empurrou as instituições a tal clientelismo e um assistencialismo, que muitas delas, aproveitaram para auferir lucros dessas atividades. O autor relata as diversas experiências de extensão praticadas e suas bases de planejamento, especialmente aquelas que aconteceram depois de 1970, tais como os Campi Avançados, o Projeto Rondon, Comissão institucional Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária – CINCRUTAC; Coordenação das Atividades de Extensão- CODAE.

O autor expõe a diversidade de visões existentes a cerca da extensão, sendo que, para ele, no entanto, ela deveria ser encarada além do sentido empresarial, ou seja, como uma relação entre a universidade e a sociedade:

Em uma dimensão de mudança social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, a extensão tem a obrigatoriedade de ter uma função de comunicação da universidade com seu meio, possibilitando, assim, a sua realimentação face à problemática da sociedade, propiciando uma reflexão crítica e uma revisão permanente de suas funções de ensino e pesquisa. Deve representar, igualmente, um serviço à população, com as quais os segmentos mais conscientes da universidade estabelecem uma relação de troca ou confronto de saberes (GURGEL ROCHA, 1986, p.170).

O autor relaciona a emergência da extensão em contraponto à fragilidade do ensino e da pesquisa, demonstrando que sua prática aconteceu sob forma de prestação de serviços de caráter assistemático que, muitas vezes, vinha em substituição do serviço governamental. Gurgel conclui destacando que a extensão deve ser vista como um espaço "possibilitador do estabelecimento de uma ligação com a classe trabalhadora, que permita um intercâmbio de conhecimentos, no qual a universidade aprenda a partir do saber popular e assessore as populações no sentido de sua emancipação crítica" (Ibidem, p.176).

Outro estudo digno de nota, por sua especificidade, é de autoria de Dalla Zen (1980), que se refere como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – implantou a extensão e como foram desenvolvidas as respectivas atividades. Para a autora, a grande dificuldade está em confirmar a eficácia dos projetos executados, detectar as motivações que a instituição criou para que alunos, professores e profissionais participassem das atividades. Numa visão geral, por ter sido implantada de cima para baixo, a extensão acabou envolvendo, acidentalmente as unidades da universidade, sem deixar, nelas, o menor efeito de pertinência; as iniciativas das unidades jamais ultrapassaram seu âmbito; os setores sociais atingidos, por sua vez, não se conscientizaram para uma dinâmica própria. Os corpos docente e discente, como tal, não sentiram necessidade de tomar iniciativas de abertura para com a comunidade, esperando-as sempre prontas dos órgãos encarregados (DALLA ZENN, 1980, p. 31).

Guimarães (1997) destaca em seu estudos que a extensão universitária não encontrou consenso se quer no interior de uma mesma universidade. Conforme expõe a autora, somente a partir de 1968 a extensão ficou definida legalmente como função da universidade, e apenas a partir de 1975 as universidades começaram a estruturá-la, efetivamente, com o reforço institucional dado pela Codae. Em 1993, o MEC retoma o incentivo à extensão, com a criação do Programa de Fomento à Extensão - PFE.

A autora relata que, desde 1987, quando foi criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão, houve a proposição no sentido de que a extensão se efetivasse como uma relação interativa do saber acadêmico e o popular, com a finalidade de possibilitar a produção de novos saberes. Mas esse ideal não foi atingido e as universidades continuaram desenvolvendo as atividades de extensão, a partir de cursos ou atividades residuais, sem realizarem a reflexão

acadêmica e com caráter muito ativista. A extensão precisaria ser assumida em sua origem: “como atividade voltada para os movimentos populares, na busca de melhoria de vida, como disseminadora do conhecimento produzido na universidade. Trata-se de uma aplicação direta da ciência às camadas populares e, portanto, sem a sofisticação da demanda tecnocrática” (GUIMARÃES, 1997, p.56).

Um trabalho polêmico é de autoria de Tavares (1996), no qual é feita a defesa da tese que a extensão é o novo paradigma da universidade. Por meio de uma intensa pesquisa sobre os fóruns de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras, a autora busca captar as políticas de extensão propostas e a importância desses fóruns para uma política extensionista que fosse implantada. Conclui que, até 1997, ainda não havia sido possível criar uma proposta unitária de política de extensão para as universidades. Mostra, porém, que a situação da extensão mais grave ocorre nas públicas, que relegaram-na, desde os anos 60, a um terceiro plano, perdendo espaços importantes de atuação para o setor privado (Ibidem, p.73).

Para a autora, ainda não há uma definição de extensão, mesmo depois de todo o esforço despendido pelos fóruns no sentido de conceituá-la. Dentre as tantas definições referidas, destaca-se: forma de aproximação efetiva da universidade às necessidades da sociedade, com o contexto regional; vinculação do ensino e da pesquisa às necessidades da população; aprender e ensinar de alunos e professores junto à realidade da população; contribuição da universidade para o aprofundamento da cidadania organizativa da sociedade; produção de conhecimentos resultantes da troca de saberes acadêmicos e populares; processo que pode levar à transformação da universidade e da sociedade; atividade pedagógica, cultural, científica; dialeticidade teórica e prática da universidade; socialização da ciência; metodologia que faz cumprir o papel social da universidade, pois é pela extensão que esta cumpre seu papel social (TAVARES, 1996, p. 75 e 76.ss).

Tavares finaliza o trabalho argumentando que a extensão deveria constituir-se no novo paradigma da universidade, principalmente das públicas. Como tal, tornaria a universidade democrática, autônoma, cidadã e comprometida com os interesses da maioria da população. O ensino e a pesquisa articular-se-iam, mas, a partir da extensão; os princípios norteadores do que fosse relevante fazer no âmbito do ensino e da pesquisa encontrar-se-iam na extensão; a legitimidade da produção de conhecimentos, bem como de seus trâmites, estaria na extensão, atendendo ao interesse da maioria da população, redimensionando o conhecimento em movimento na universidade: "defendemos que nessa instituição, o ensino, a pesquisa e a extensão se articulem e se inter-relacionem, mas a partir da extensão..." . Assim,

a extensão poderia provocar um processo reflexivo na universidade, definiria seus papéis e ampliaria a discussão sobre os direitos individuais e coletivos..." (TAVARES, 2000, p. 5 e ss).

A grande novidade dessa tese é colocar a extensão como prioridade em relação ao ensino e à pesquisa, não sendo mais interpretada como função, mas sim como paradigma norteador de todos os fins da universidade. Os problemas sociais ficariam visíveis nas salas de aula (ensino), nos laboratórios (pesquisa) e nas atividades extramuros (extensão). Isso seria essencial na construção da cidadania.

Mattos (1981) estudou o Crutac como um instrumento de efetivação de uma política de extensão universitária de iniciativa do governo. Nesse livro, a autora relembra que o Crutac significou uma ponte entre a teoria e a aplicação prática do conhecimento e o que melhor traduziu os objetivos específicos da extensão. Poderia ter sido mais bem usado para favorecer a criatividade, o amadurecimento intelectual e comportamental dos alunos e professores universitários, além de proporcionar grandes chances de estabelecer um contato direto com novas e desafiantes realidades. O problema daquele programa referia-se às muitas dúvidas que sempre pairavam sobre as formas pelas quais ele deveria operar dentro da universidade, em um tempo em que as mentes mais esclarecidas desconfiavam da cooptação do governo. Tais atividades foram executadas muito mais como uma obrigação da função que exerciam do que de uma compreensão dessas oportunidades, que poderiam ser aproveitadas para a socialização da ciência. Dessa forma O resultado ficou distante dos objetivos traçados (Ibidem).

A investigação realizada por Toaldo (1976), mostra que a extensão universitária poderia significar a dimensão humana do conhecimento, conforme expressavam os documentos e pronunciamentos dos governos em meados da década de 70. Justificando a necessidade da extensão inserida no projeto de educação nacional, o autor propunha-se a esclarecer a juventude sobre a importância dela participar dos esforços oficiais e privados para o equacionamento dos problemas nacionais, principalmente no que se relacionava ao desenvolvimento das comunidades, a partir do estudo das diretrizes do Ministério da Educação e Cultura relativas à extensão universitária e da formulação de uma proposta em educar o estudante para prestar serviços à comunidade mediante da extensão universitária (TOALDO, 1976, p. 21).

O referido autor pretendia, também, nesse estudo, expor a situação na qual se encontrava a extensão universitária no Estado do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, ele conclui que, em 1975 os programas de extensão universitária que existiam no nosso estado, eram são o projeto Rondon, quatro Campi Avançados, dois Crutacs e a Operação Mauá; os órgãos que oportunizavam campo de estágio a estudantes, em empresas e instituições,

mediante Bolsa-Trabalho, eram o Centro de Integração Empresa-Escola, o Projeto Rondon, a Operação Mauá e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (TOALDO, 1976, p. 140 a142).

Outros estudos sobre a extensão resultam de trabalhos merecedores de destaque em seminários de extensão, representando leituras revelavam a diversidade de concepções sobre a extensão universitária, existente entre professores e gestores de universidades.

Para Marques (1984), a extensão é parte integrante da aprendizagem daqueles que se formam no curso superior; todas aquelas formas de interação entre universidade e sociedade; um processo alimentador das questões pedagógicas; pela extensão, a universidade torna-se presente na sociedade, onde ela aprende e ensina; uma rede estendida de produção de conhecimentos; um olhar da ciência para a sociedade e da sociedade para a ciência; expressão acadêmica sobre a cultura, os sonhos, a cidadania do povo, o desenvolvimento das comunidades próximas.

Demo (1980), por sua vez, considera a extensão como a forma básica pela qual a universidade cumpre sua função pública, plural, diversa; maneira pela qual a universidade divide o que tem, indo buscar, na população, o que ela divide. No Brasil, é a possibilidade de acesso à universidade para 95% da população que tem condições de acesso ao ensino superior.

Saviani (1980) afirma que a extensão não pode cumprir as mesmas funções do Estado, não devendo ser assistencialista, muito menos usada unicamente como forma de captar recursos; a extensão é um outro caminho forma de produzir ciência, de construir conhecimentos em outras bases, com outras fontes originárias, próprias para um país como o Brasil.

3.2 As Concepções e Práticas de Extensão Universitária no Brasil

As universidades populares, surgidas na Bélgica, Itália, França, etc, foram inspiradoras de movimentos estudantis e de intelectuais de esquerda na América Latina. O Manifesto de Córdoba, em 1918, pleiteava a criação de maiores vínculos entre universidade e o povo, de forma a se contrapor às idéias colonizantes que prevaleciam nas universidades. Ao contrário, tratava-se de colocar a disposição da sociedade os saberes existentes na universidade. O manifesto mantinha clara a posição de estarem ao lado das classes populares, da classe operária as quais necessitavam criar tanto a consciência da respectiva de sua posição histórica como a criar sua identidade.

No entanto, essas perspectivas tiveram mais peso junto a diversos movimentos estudantis e, na obstante as lutas ferrenhas, muito pouco dessas propostas foram implementadas. A perspectiva mais racionalizante das universidades americanas deteve influência junto às políticas universitárias implementadas. As elites econômicas dominantes em diversas esferas sociais, principalmente no Estado, tratavam a extensão como uma estratégia colonizante da sociedade: buscava-se, na universidade, os aliados à universalização de suas concepções de produção, organização e cultura. Além da formação especializada de pessoas úteis ao trabalho industrial, a extensão deveria cumprir a função de ajudar o Estado na solução dos problemas sociais, subordinando os interesses da sociedade. Ou seja, não era preciso criar, no povo a capacidade de ele mesmo resolver seus próprios problemas, mas sim de mantê-lo atrelado a práticas paternalistas, clientelistas e assistencialistas das elites (FAGUNDES, 1986, p. 50).

Estas duas influências merecem serem mais bem tratada (ver Anexo 1,2, e 3) , é o que faremos a seguir:

3.2.1 As orientações das Universidades Populares

As Universidades Populares traziam, implícita, a intenção de fazer com que a instituição contribuísse de modo igualitário para o desenvolvimento político, social, econômico e cultural do país. Foram levadas a efeito várias tentativas para que fosse cumprido esse papel; entretanto, tal esforço restringiu-se apenas às aspirações de setores mais engajados, que lutavam pela democratização em si.

No Brasil, um dos primeiros momentos em busca de despertar o sentido das Universidades Populares refletiu-se na criação da Universidade Livre de São Paulo (1911-1917), na qual, mesmo sem dispor de um corpo docente próprio, foram promovidos cursos sobre diversos temas abertos ao povo (dentre eles o sagrado, o progresso, a latinidade, o direito, as doenças - ao todo, 107 lições públicas). Esses cursos, que eram desligados do todo acadêmico e assistemáticos, não despertaram o interesse das classes populares; estes, entre outros motivos, levaram ao encerramento das suas atividades em 1917. Outras tentativas de afirmar essa atuação junto à população foram feitas, nas denominadas, Universidade Popular do Maranhão (1906); Universidade Popular do Rio de Janeiro (1900); Universidade Livre do Amazonas (1909) e Universidade Livre do Paraná (1912).

Mais tarde, em 1938, os estudantes brasileiros, começaram as mobilizações por questões mais universais (até ali, preocupavam-se apenas com questões pontuais e regionais);

foi criada a UNE - União Nacional de Estudantes - que, no “ 2º Congresso da UNE” (em 1938), além de defender o "Manifesto de Córdoba", apresentou um “Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira”, segundo o qual, a universidade deveria “promover e estimular a transmissão e o desenvolvimento do saber e de métodos de estudos e pesquisa [...] de acordo com fins sociais e propiciar a difusão da cultura pela integração da universidade na vida social popular” (GURGEL ROCHA, 1986, p.40). Neste documento, há uma referência genérica à extensão como "difusão de cultura", enfatizando, que ela deveria realizar-se mediante cursos e divulgação dos conhecimentos científicos e artísticos, nas cidades e no campo, diretamente com o povo. Também foi feita a defesa da criação da universidade popular com o objetivo de ensinar ao povo ofícios manuais e ministrar noções de ciências, artes e letras (Idem, p. 48).

Esses manifestos originaram várias iniciativas de cunho popular, entre os anos 1945 a 1947. A extensão voltou, novamente a ser temática forte entre os estudantes em 1958, na ocasião em que eram discutidas as novas leis de diretrizes e bases do país. Quem esteve mais presente nas proposições extensionistas (ou de relações da universidade com a sociedade), foi a JUC- Juventude Universitária Católica -, que renovou a ação católica existente desde a década de 20. Os preceitos de justiça social do cristianismo exigiam a participação dos jovens católicos na vida social, para atender às necessidades do povo. Assim, participavam de experiências com estudantes de áreas profissionais no atendimento às comunidades carentes. Além disso, a movimentação da JUC contribuiu para o desenvolvimento da consciência dos estudantes no sentido de atuarem na sociedade e nas grandes questões humanas. É o que se denota nos documentos do 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária, ocorrido na Bahia, em 1961, os quais propunham: criação de seminários anuais de professores, visando à discussão dos princípios que deveriam nortear a universidade; planejamento de ações universitárias que pudessem desenvolver as regiões (apoiavam e ampliavam, com isso, a ação da Sudene, órgão estatal que atuava no Nordeste). Acreditavam, ainda, que, no caso de a universidade não se importar com o esfacelamento da sociedade, muito em breve ela própria seria arruinada: ela deveria, portanto, ser o impulso da evolução social ao mesmo tempo em que possibilitasse maior acesso do povo a ela.

No que tange às questões de extensão os referidos documentos propunham a criação de cursos dirigidos para o povo (alfabetização de adultos, lidranças sindicais); a criação de escritórios de assistência judiciária, médica, odontológica, técnica (habitação, saneamento); realização de levantamentos topográficos, pesquisas demográficas e formação de consciência de cidadão, etc., como parte do currículo de estágios (Declaração da Bahia-1961).

No período de 1961 a 1964, a UNE promoveu vários seminários nacionais, como forma de propiciar a discussão das reformas de base; em todos eles, era enfatizado o caráter social que a universidade deveria ter.

Dessa movimentação, algumas experiências de extensão universitária, tais como: CPC - Centro Popular de Cultura; SEC - Serviço de Extensão Cultural e a Universidade Volante. O quadro abaixo resume o que foi feito (GURGEL ROCHA, 1986. p. 31 e ss).

Todas essas iniciativas foram extintas com o golpe militar de 1964, mas permanecendo, no entanto, nas aspirações das lutas estudantis, que se seguiram depois de 1968. Em contrapartida foram as experiências de extensão norte-americanas que exerceram influências e orientaram as ações nacionais, em nível institucional e governamental, como mostraremos a seguir.

3.2.2 As orientações das universidades americanas

O modelo extensionista norte-americano foi assumido em função das suas perspectivas racionalizantes imprimidas nas políticas governamentais, por dirigentes de universidades e por muitos intelectuais envolvidos com o ensino superior brasileiro. A primeira experiência foi efetivamente inaugurada em 1926, em Viçosa (MG), com a implantação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária, cujos professores eram trazidos dos Estados Unidos. Como uma prestação de serviços ao meio rural, a instituição foi alvo de pesquisas, merecendo referências para integrar currículos e estágios em diversas escolas (GURGEL ROCHA, 1986, p. 34), além de manter esse caráter na lei da Reforma Francisco Campos, 1931.

Dessa experiência, Fernando de Azevedo destacou que:

É necessário ampliar aquele plano de extensão e sistematizar o ensino agrícola, capaz de abranger a questão em seus graus e pelas suas faces principais num conjunto sólido de medidas essenciais e complementares, ligada a esta solidariedade orgânica que longe de rejeitar pressupõe a diversidade de elementos que une para um fim (AZEVEDO, 1954, p.554).

Esse entendimento era próprio da década 1920, quando empreendem tentativas de se modernizar os setores agrícolas e integrá-los às atividades urbanas e industriais (estas, em valorização e expansão). Viu-se, então, o aumento da importância dada à universidade e à educação em si. A “Escola para Todos” e os princípios da “Escola Nova” concentram a atenção nos aspectos técnicos da educação e na luta por uma escola pública, leiga, obrigatória

e gratuita. Fernando de Azevedo, como um dos mentores do "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova", influenciou o surgimento de posições mais fortes sobre a necessidade de criar uma verdadeira universidade voltada ao desenvolvimento nacional. Essa intenção emana das letras C e D do Manifesto, no qual encontramos as seguintes posições sobre universidade e sua estrutura: "... ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora e criadora da ciência (investigação), docência ou transmissora e popularizadora, pelas instituições de extensão, das ciências e das artes" (in: "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova", de 1932 apud. FÁVERO, 2000b).

A extensão caberia o papel de divulgar a produção artística e científica e estas, como tais, delineariam o papel social da universidade: formar uma elite com conhecimento sólido para solucionar as questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas (FÁVERO, 2000b).

É importante destacar que o início dos anos 30 foi marcado por muitas modificações na estrutura do Estado, especialmente, nas políticas educacionais. Como ressalta Fávero, havia "uma conscientização maior dos problemas educacionais, emergia uma concepção de que a reforma da sociedade se daria por uma reforma da educação e do ensino, assim como pelo espírito de 'criação' e de reprodução/modernização das 'elites'..." (Lei Francisco Campos, 1931, Apud. FÁVERO, 2000b, p.39).

Eram debatidos, então, princípios do liberalismo - que pleiteava uma ordem legal e racional para uma desejada sociedade urbana e industrial e por uma educação laica eficaz - e do catolicismo, que, desde as primeiras décadas desse século, lutava para voltar a deter a influência na educação nacional, como forma de manter o espírito cristão nas elites; protestava contra o ensino técnico, reivindicando um ensino humanista e generalista. O catolicismo e o liberalismo reivindicavam, em suma, o monopólio das mentes de todos que pudessem ter poder na sociedade. Essas orientações podem ser encontradas na prática do Estado, que ampliou suas bases de ação, começando a interferir mais na organização social e na busca do conhecimento científico integrado a seus objetivos. Isto é, no momento em que percebe a importância da educação na implementação de seus programas, o Estado passa a assumir mais a educação superior, sustentando-a financeiramente, organizando-a e possibilitando a criação de diversas novas instituições.

A Reforma de Francisco Campos tornou possível o estabelecimento do Estatuto da Universidade Brasileira, no qual eram realçadas as características da universidade e determinava os seus fins, conforme a Exposição de Motivos do projeto: "transcende ao exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações com a ciência e de cultura

desinteressada, mas pretende equipar tecnicamente as elites profissionais do país e proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura" (FÁVERO, 1980).

No projeto de lei, fazia-se referência ao que viria a ser a extensão:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera da universidade, dando, assim, maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível cultural geral do povo, integrando, assim, a universidade na grande função educativa que lhe compete no panorama da vida contemporânea, função que só ela justifica, ampla e cabalmente, o sistema de organização do ensino sobre base universitária (CAMPOS apud FÁVERO, 1980, p.130).

Outro decreto legal menciona como a extensão deveria ser realizada: "...a extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário" (Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto n.º 19851, de 11 de abril de 1931. Art. 42). E, em seu parágrafo 1º, são expostos os objetivos: "Os cursos e conferências de que trata este artigo destinam-se, principalmente, à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardam os altos interesses nacionais" (Ibidem).

Fica explícito que a intenção primeira da universidade seria a do ensino e da pesquisa, pois os "cursos de extensão universitária, são destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários" (Ibidem, Título IV).

Seguindo as intenções de criar uma verdadeira universidade, mobilizaram-se, mais enfaticamente, a elite intelectual paulista e a Escola Livre de Sociologia (1933), as quais, também, vão fazer coro as resistências ao governo central de Vargas, para a criação da Universidade de São Paulo - os "derrotados de 1932" punham à frente de tudo a reciclagem de suas elites e de seu potencial de auto-realização (FERNANDES, 1984, 20). A USP, criada em 1934, pretendia colocar-se entre as massas, a educação religiosa e o estatismo, e afirmar-se como instituição moderna com laboratórios de pesquisas e departamentos especializados, além de uma estrutura educacional integrada, de forma a constituir-se em uma instituição que pudesse produzir uma elite guiadora do povo (FERNANDES, 1984).

Optou-se, na USP, pela ciência mais autônoma e adequada aos esforços individuais possíveis na sociedade civil, como uma seleção por capacidades até formar uma elite cultural que proporcionasse liberdade aos cidadãos, conforme o princípio liberal positivista. Sem

dúvida, era uma instituição com espiritualidade nova para a época e a primeira a colocar em prática as determinações da Reforma Francisco Campos. Assim, a extensão, para os dirigentes da USP, seria entendida com a finalidade de realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (Decreto de criação da USP, Nº 6283/33, Art. 2º).

Essa perspectiva prática da universidade era própria do clima de agitação política que marcava as disputas pelo controle dos rumos da educação no Brasil. Segmentos da intelectualidade brasileira, no Rio de Janeiro, passaram a clamar por uma universidade preocupada não apenas em difundir conhecimentos, preparar práticos ou profissionais de artes e ofícios, mas sim, dedicada em "manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve [...] conservar um saber vivo e não morto" (TEIXEIRA, 1988, p.82).

Esse movimento culminou com a criação da Universidade do Distrito Federal, instituída pelo Decreto Municipal nº 5.513/35, cujo discurso primava pela "preparação profissional". Ela pretendia propagar a ciência e as artes por meio do ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão, o que passaria, então, a irradiar o saber produzido na universidade não à população em geral, mas apenas a alguns que já tinham condições de acompanhá-lo: médicos, advogados, jornalistas, magistrados (Decreto 5.513, de 4/4/1935, art. 2º- que instituiu a Universidade do Distrito Federal - apud Fávero, 1980, p.53). As controvérsias dessa universidade com o governo federal levaram ao seu fechamento, em seguida (em 1938, quando foi incorporada à Universidade do Brasil).

Não só essa universidade, mas toda a educação do país sofreu enclausuramento pela ditadura do Estado Novo, até 1945 e, segundo Azevedo, havia uma crise de espírito universitário em todo o Ocidente, devido à agressividade dos estados totalitários e o desenvolvimento de nacionalismos (AZEVEDO, 1954, p. 680).

A Universidade do Brasil foi criada pela lei 457/37, com o objetivo de ser modelo para todas as outras instituições que viessem a ser criadas no país. Não fazia referência direta à extensão e determinava, também as funções de desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística, além de formação de quadros para o magistério e as funções da vida pública, bem como profissionais que demandassem ensino superior (FÁVERO, 1989, p. 56).

A resistência da Igreja à formação técnica e laica, fez com ela criasse, em 1946, a Pontifícia Universidade Católica, com a função de recristianizar a elite social brasileira. Suas

atividades estavam voltadas para o ensino, sendo que aquelas realizadas fora da universidade possuíam caráter eminentemente assistencialista e missionário-religioso.

De 1945 a 1964, cresceu o número de instituições de ensino superior; muitas faculdades foram integradas e passaram a ser universidades e outras, federalizadas³.

Com o aumento da clientela, bem como das mobilizações estudantis e dos esforços por reforma educacional, surgiram propostas de universidades voltadas para o social, como foi o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRGN – no qual foi criado o CRUTAC - Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária, com o objetivo de treinar o meio rural, mediante a realização de estágios obrigatórios dos universitários - nas áreas de Medicina, Odontologia, Farmácia, Educação, Engenharia, Direito, Serviço Social – desenvolvidos em vários municípios. Em 1969, o Decreto-lei nº 916 passou a regulá-lo sob o nome de Cincrutac - Comissão Incentivadora dos Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária (FAGUNDES, 1986, p. 82-87).

Outro exemplo dessa remodelagem do ensino superior refere-se a criação da Universidade de Brasília - UnB -, em 1961, cuja proposta inseria-se na idéia de possibilitar um desenvolvimento nacional, "compromisso ativo com a busca de soluções para os problemas do desenvolvimento global e autônomo da sociedade nacional" (RIBEIRO, 1991, p. 238)⁴

Essa universidade destacou-se ao definir o papel social a ser cumprido pela sua extensão: realizar uma série de serviços à comunidade, dentre eles, a realização de muitos cursos a todos os que fossem capazes de acompanhá-los. Isso deveria ser feito pela totalidade dos órgãos da universidade, como atividade regular, com o fim de: desenvolvimento cultural da nação, aperfeiçoamento da força de trabalho, renovação e aperfeiçoamento de conhecimentos, oferta de um elenco de cursos seqüenciais e extracurriculares, disciplinas abertas para quem pudesse cursá-las sem ser aluno regular (Ibidem, p. 239). Mesmo empreendendo várias tentativas, aquela universidade não conseguiu cumprir todas essas designações.

Durante a década de 1960, os debates sobre a universidade e seus compromissos sociais tornaram-se mais significativamente mais fecundos e complexos, além de possibilitar

³ Segundo Azevedo (1954), em 1937, havia quatro universidades e em 1953, quinze e mais de quarenta faculdades pelo Brasil, entre oficiais e particulares: "um crescimento desmedido, tumultuado, numa inconsciente rebeldia a qualquer planejamento"(Azevedo, 1954, p. 693).

⁴ Darcy Ribeiro expõe, em sua proposta para a UnB, a preocupação com a enorme quantidade de estudantes que precisam de estudos universitários e a impossibilidade de atendê-los. Era necessário aproveitar as potencialidades da universidade para uma massa de população. Ver Ribeiro, Darcy. A Universidade necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1991.: 238-240.

a flexibilização do sistema universitário, reforçando o ensino privado. Os governos começaram a dar algumas respostas às demandas, tanto assim que a LDB de 1961 (Decreto 4.024, de 20-12-1961) assim se refere em relação à extensão: "Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos" (art. 69). Essa expressão representou grande importância para uma época de intensas mobilizações que vinham acontecendo na universidade e fora dela (reformas: de base, democratizantes da universidade, da educação, golpe militar de 1964, nova Constituição).

Depois de 1964, várias iniciativas foram extintas; e após 1968, a extensão passou a compor, efetivamente, o discurso governamental, embora houvesse o entendimento que ela seria uma espécie de ensino aplicado, criando-se apoio específico para a mesma. Todos os incentivos vêm para ações junto à população carente e apresentam o desenvolvimento de comunidade como metodologia de trabalho. Os decretos 55/66 e 252/67 e a lei 5.540/68 vão dar respostas às mobilidades referentes ao ensino superior. Aqui, as políticas foram implementadas a partir dos estudos realizados por Rudolf Atcon, para quem, a extensão deveria permear todas as instituições de ensino superior – IES – pautando-se por múltiplas atividades culturais no sentido de promover contatos com a comunidade.

A lei 5540/68, em dois de seus artigos, estabelece:

As instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, propiciarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento (Art. 40).

As universidades e as IES estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes. (Art. 20).

A extensão é tratada mais diretamente no Decreto-lei 252, de 28 de fevereiro de 1967, que em seu Art. 10 estabelece: "A universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes".

A partir desse momento, os discursos oficiais continuamente limitaram a questão da ligação universidade-sociedade ao campo da extensão universitária, tendo sido criados vários órgãos de apoio oficiais: Cincrutac (1979), Codae, DAU(1974), pelo MEC; Projeto Rondon, pelo Ministério do Interior; Operação Osvaldo Cruz, pelo Ministério da Saúde; Operação Cívico Social, pelo Ministério do Exército; Operação Mauá, pelo Ministério dos Transportes e outros (IEL, CIEE, Mudes, criados pela Confederação Nacional da Indústria, com claros objetivos comerciais).

Em 1975, o MEC efetuou uma avaliação da reforma universitária implantada em 1968. Quanto à extensão, foram expressas as seguintes conclusões: a extensão não tem o mesmo nível conceitual do ensino e da pesquisa; a extensão precisa de um melhor destaque a ponto de fazer com que a universidade torne-a uma regra, norma, hábito e rotina no meio ambiente; a extensão estende as atividades de ensino e pesquisa à comunidade e, ao mesmo tempo, deve trazer as informações capazes de alimentar o ensino e a pesquisa (Fagundes, 1986).

As atividades efetivamente desenvolvidas durante esse período de sete anos foram: cursos, seminários, prestação de serviços, programas de ações comunitárias em "campi" avançados, Projeto Rondon e Crutac.

Os programas Crutac, de 1972 a 1976, envolveram 16.982 estudantes e 1.224 professores, mostrando que, na verdade, foram fortemente submetidos aos objetivos do MEC, com atividades bem pontuais. Tais centros foram implantados em vários estados do Brasil, inclusive no Sul, quando tivemos três experiências ainda pouco estudadas: em Santa Maria, Porto Alegre e Pelotas. O programa foi extinto em 1977, com a justificativa de que já havia cumprido sua função (GURGEL ROCHA, 1986).

A partir daí, o MEC tratou de fortalecer o DAU - Departamento de Assuntos Universitários - criando a Codae - Coordenação de Atividades de Extensão -, que iria coordenar as experiências em extensão por todo o Brasil. Nesse momento, além dos objetivos implícitos de enquadrar as atividades de extensão nas estratégias de desenvolvimento nacional, entendia-se a extensão como uma espécie de estágio, uma fonte integradora da relação universidade-empresa-governo.

Uma das posições fortes brotava das manifestações do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB- que, desde o início e durante toda a sua trajetória, centrou as atividades na defesa da autonomia universitária e na integração da universidade com a sociedade, sendo, a extensão, o meio pelo qual tais objetivos se realizariam. Desde 1965/66, quando surgiu, os objetivos do CRUB, em relação à extensão eram: reconstituir o conceito de extensão como desdobramento natural da atividade didática; a extensão como atividade extramuros, dirigida a não; como uma prestação de serviços.

O CRUB passou a desenvolver, então, propostas que procuraram colocar a extensão em prática, definindo atividades com seus objetivos e com as devidas condições, conforme o quadro seguinte*

Quadro 1- Compreensões do CRUB sobre a Forma de Realizar a Extensão Universitária -1978

| Atividades | Objetivos | Condições |
|--|---|---|
| -Transmissão do saber elaborado na universidade à comunidade; -Aplicação da pesquisa; -Atualização dos egressos; -Interiorização dos universitários; -Cursos de aperfeiçoamentos, treinamentos; Divulgação cultural; -Produção de tecnologia para empresas; -Publicações; -Consultorias; -Convênios. | -Desenvolvimento do bem-estar da comunidade; -Formação da consciência social do universitário; -Retroalimentação da universidade; -Recuperação do prestígio social da universidade; -Regeneração e elevação cultural popular; -Captação de recursos; -Auto-afirmação do Brasil. | -Conhecimento amplo da realidade histórico-social; -Mudanças de atitudes dos professores e alunos extensionistas, os quais devem ter responsabilidade e vocação cívica; -Definição de uma política extensionista. |

* Quadro baseado em Gurgel Rocha, 1986, e Fagundes, 1986.

Toda essa relevância da extensão não correspondeu à realidade efetiva das universidades. O CRUB acreditava que, finalmente, a universidade, como um laboratório e celeiro de todos os tempos, teria encontrado uma maneira de aproximar-se da sociedade. A extensão faria, além daquelas atividades anteriormente expostas, a comunicação entre a universidade e a sociedade, com vistas a elevar o padrão de conhecimento de todos e racionalizar os processos de mudanças com liberdade e segurança, ajustada ao tempo.

Como parte da ideologia de segurança nacional, partia-se do pressuposto de que a extensão constituía-se no caminho para a solução dos problemas sociais. Diante do quadro anterior, constata-se que há um encadeamento natural nesse processo de troca entre universidade e sociedade. O serviço, a realimentação e a integração na realidade não encontrariam condições efetivas para efetivarem-se concretamente.

Quando se defende a inserção da universidade na sociedade, atribui-se, à extensão, o papel de incrementar atividades de extensão e dos programas de estágios curriculares, como instrumento pedagógico privilegiado com vistas à renovação da metodologia do ensino para o comprometimento prático com os problemas da comunidade e do desenvolvimento do país, bem como e para a formação da consciência do jovem universitário (FAGUNDES, 1986, p. 80).

Nos seminários setoriais realizados de 1980 a 1985, muitas foram as críticas às concepções e práticas da extensão assumidas ao longo de sua história no Brasil. As discussões fugiam dos patamares de influência das práticas extensionistas das universidades americanas, cujas funções não seriam apropriadas para qualquer universidade. Em algumas expressões de intelectuais da época, a extensão deveria estar voltada para pessoas de baixa renda e atuar na redistribuição dos benefícios do crescimento econômico. Ou seja: se a universidade tem, em si, o destino de ser elitista, há que se fazer, da extensão uma forma de compensar o acúmulo de privilégios dos quais desfruta (DEMO, 1980, p.120).

Em síntese, tais eventos propunham que a função social da universidade, cumprida mediante à extensão, deveria ser de: contribuir para um desenvolvimento harmônico da sociedade; ajudar as comunidades carentes; contribuir para a política social do governo; distribuir os benefícios da cultura; combater a pobreza desenvolvendo as comunidades; formar a consciência cívica; preservar a cultura; produzir e difundir tecnologias; buscar soluções para os problemas sociais; formar recursos humanos; criar novas mentalidades, dentro outros (SILVEIRA, 1987, p.128).

Percebe-se, assim, que foram imputadas, à universidade, responsabilidades para a solução dos problemas criados por projetos de desenvolvimento do próprio governo. Diante de tantas atribuições técnicas, sociais, políticas, culturais, metodológicas, tem-se a impressão de que tudo aquilo que os outros setores não tinham condições de desenvolver foi encaminhado à extensão como forma de “desencargo de responsabilidade”. Se a universidade não conseguia estabelecer um contato mais efetivo com o grande público, por meio do ensino e da pesquisa, tornava-se necessário buscar outra modalidade, capaz de tirá-la desse círculo fechado (FAGUNDES, 1986, p. 80-95).

Os anos oitenta foram caracterizados por lutas que reivindicam a reestruturação das políticas sociais, democratização e, principalmente, por movimentos que buscavam uma nova política educacional. Diversos segmentos da sociedade organizaram-se para reforçar seus interesses, seja em razão da nova Constituição ou da nova LDB cuja edição era proposta para breve*.

* Entre novas organizações e fortalecimento de outras que já existiam, temos: CONSED- Conselho Nacional de Secretarias Estaduais de Educação; UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; ANDES - Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior; CNTE- Confederação Nacional de Trabalhadores na Educação; ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES-, CBES- Conferência Brasileira de Educação, SBPC, GERES E FÓRUNS (de Reitores, de Pró-reitores, de Defesa da Escola Pública, etc.). In. Tavares, 1996.

Dentre as manifestações, há que se destacar a dos novos reitores de universidade, as quais, passaram a ser eleitos, e comprometeram-se em efetivar os princípios da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, já expressos na Portaria nº 742/85.

Embora já houvesse esta expressão legal, a questão tornava-se, agora, mais importante, por se tratar de uma investida prática de agentes que propunham aumentar a aproximação da universidade com as necessidades da população, a qual seria feita pela extensão, o que prescindia de uma política específica, com maior participação desse setor.

Em outras palavras, a extensão não podia permanecer como um atendimento a uma pequena parcela da população; muito menos ficar presa à disseminação de conhecimentos, prestação de serviços ou difusão cultural. Era preciso que ela vinculasse, também, a pesquisa e o ensino às necessidades da sociedade; levasse os estudantes e professores a aprender e a ensinar, baseados na realidade social; contribuísse para ressignificar a cidadania que organiza a comunidade (TAVARES, 1996, p.12).

No Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (criado em novembro de 1987, em Brasília), as manifestações pleiteavam: maior precisão no conceito de extensão; organização da extensão como um órgão próprio que articulasse programas, projetos e atividades; uma real institucionalização da extensão, com orçamentos próprios (semelhante à pesquisa); a criação de medidas (aferição) claras das atividades; a divulgação da produção; e a manutenção de fóruns regionais e nacionais para trocas de experiências.

Tantos foram os encontros e manifestações realizadas que acabaram caindo na repetição de imensa crítica ao que a universidade vinha executando como extensão. Abriram-se, então, espaços para a compreensão dos movimentos sociais emergentes, em meados de 80, vinculando-se à necessidade de institucionalizar a extensão como um todo na universidade, como parte integrante de sua identidade, de sua função social, da necessidade de atender à massa da população como co-participante. Era uma visão, supraclassista que insistia no ponto em que a universidade não fosse lócus de poder das classes dominantes e que contribuísse para construção da cidadania crítica (TAVARES, 1996, p. 20).

Dizia-se, então, que: estava na hora de a universidade oxigenar sua vida acadêmica mediante atividades de extensão; o confronto do saber acadêmico com o popular a tornaria mais democrática e ampliaria o saber científico; era necessária uma constante discussão das atividades de extensão face às mudanças que ocorresse na sociedade e os compromissos que assumiam com setores locais e as realidades regionais (GARRAFA, 1989).

Surgiram, nesse contexto apareceram propostas idealistas para a universidade, tais como: a extensão deveria ter um sentido de socialização de saberes; um acordo entre universidade e sociedade; já posição epistêmica da própria universidade; estratégia, metodologia e, mesmo, filosofia da universidade que se vinculava à maioria da população, para a consecução da justiça social e para o enraizamento da cultura democrática, representando ideais que não foram contemplados na Constituição de 1988.

Foi criado, em 1993, no MEC, um órgão representativo da extensão, pela Portaria Nº 66, da SESu/MEC. As contradições, os avanços e os retrocessos que, daí para a frente, demonstram a dimensão das dificuldades para a implementação de interesses diversificados (Basta revermos o que aconteceu em torno da LDB, após 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases contém várias referências à função da universidade, com caráter de extensão: formar profissionais para o desenvolvimento da sociedade brasileira (Parágrafo II); prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer, com esta uma relação de reciprocidade (Parágrafo IV); e, mais explicitamente, no parágrafo VI: “Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Cap.VI- Da Educação Superior. Art. 43.).

Há referência à extensão, também, no Art. 44, Inc.IV: “A educação superior abrangerá cursos e programas [...] de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino”, e o seu Art. 53, parágrafo único, expressa a autonomia dos colegiados para decidirem sobre os programas e atividades de extensão. De qualquer forma, não define o que seja extensão, pressupondo um entendimento comum desta atividade (o que não é verdade).

Um destaque especial para um programa de governo que envolveu a extensão universitária é o Programa Comunidade Solidária”, que foi instituído no primeiro dia do governo Fernando Henrique Cardoso, em 1º de Janeiro de 1995, pela medida provisória Nº 813. ele foi criado com o objetivo de “atender parcelas da população que não dispõe de meios para prover suas necessidades básicas, em especial o combate à fome e a pobreza”. O programa teve um grande apelo simbólico que caracterizariam o futuro governo. Ela vai se desdobrar em outros projetos e inquirir que as universidades participem do processo.

Foi construída uma espécie de parceira com as pró-reitorias de extensão das universidades, onde constituiu-se o Programa Universidade Solidária, com adesão de 58 instituições. Em 2001 estão envolvidas 160 instituições de ensino superior, participantes de diferentes ações. Este programa atua por módulos: o Módulo Nacional, propõe que as

universidades levem o trabalho de extensão a pequenos municípios das regiões norte e nordeste; o Módulo Regional, o qual a Secretaria de Educação Superior (SESu) financia projetos educativos selecionados que apoiem comunidades, e que forem elaborados e implantados por professores e alunos das universidades; e um Módulo Especial com estrutura móvel e resulta da Coordenação Nacional do Programa Universidade Solidária integrando universidades, prefeituras, ONGs, associações, empresas públicas e privadas. Em 2001 mais de 15 mil alunos se envolveram com a Universidade Solidária.

Esse programa mereceu uma série de críticas desde sua origem. Deixando de lado o ranço oposicionista partidarista que marca a maioria das críticas a governos, mas destacando aquelas posições que se colocam como protagonistas de verdadeiras transformações sociais, vemos que esse programa Comunidade Solidária fragmentou a atuação da assistência social no país e serviu mais à afirmação dos princípios neoliberais do que às comunidades. Isso que o programa, em nenhum momento, se referia à assistência social, aos direitos ou à cidadania, esvaziando mediações democráticas precariamente existentes e focalizadas em parcelas de pobres, sem um projeto global em relação à pobreza do país (YAZBEK, 2001, p.8).

Pedro Demo, como sempre, com sua crítica corrosiva e impertinente, mostra-nos que o referido programa reeditou o assistencialismo com sua atuação residual restrita a determinados pontos dos problemas sociais. Diz o autor, que o programa dirige-se a questões conjunturais e não atende à assistência social como direito radical de cidadania, uma vez que atinge somente a nível de auxílio material, objetivando a manutenção e a sobrevivência, gerando a dependência e cassando os potenciais que levam a autonomia (DEMO, 2001, p.49).

Referindo-se a participação da universidade (que é uma instituição que deve ter presente o princípio de autonomia e emancipação universal), nesse processo, o autor diz que ela “deveria atuar mantendo claro que ninguém se emancipa sem ajuda, mas emancipar-se é especificamente saber dispensar ajuda”. Em vez disso, passou a fazer coro ao desarmamento dos pobres ao manter as idéias que “todos devem ser solidários, abafando os conflitos sociais” e consolida aquela “solidariedade conduzida pelos não-solidários, permitindo que o algoz pose de salvador”

O ‘universidade solidária’ leva estudantes para estados pobres para terem a experiência concreta da pobreza local pode conter algumas alienações homéricas a saber: a) insinua-se que nos Estados de origem não haveria pobreza ou não teriam ajuda; b) ver pobreza por quinze dias nada tem a ver com a estratégia de confronto, porque não se combate este mal estrutural com piqueniques; mesmo que os estudantes sejam levados às lágrimas, isto não acrescenta nada à urgência de maior igualdade social... (Ibidem, p. 66).

Ainda referindo-se a esse enfoque, o autor afirma que a universidade deveria “começar em casa” a sua contribuição para o combate à pobreza, sobretudo em termos de educação básica. Ao imaginar-se solidária, a universidade trata do seu próprio ego e apenas tangencia o ideário de sociedade solidária e emancipada existente na sociedade e não se contrapõe ao subsidiarismo do Estado neoliberal.

Exageros à parte, o “Universidade Solidária” é um programa que existe, que está aberto e em fase de evolução; é possível que tenha surtido alguns efeitos especiais, configurando-se em objeto que ainda não foi estudado profundamente.

A última referência à história da extensão universitária brasileira, diz respeito ao o “Plano Nacional de Extensão 1999-2001”(ver conceitos em Anexo A), construído pelo Fórum dos Pró-Reitores das Universidades Públicas e ao “A Extensão e Ação Universitária: contribuição das Universidades Comunitárias para o Plano Nacional de Extensão” .

O primeiro define-a no contexto da formação cidadã do profissional; entendida como prática acadêmica que "interliga a Universidade nas suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da maioria da população", pressupõe a universidade resolvendo problemas da população, desde que essas soluções surjam do equilíbrio entre trabalho acadêmico e demanda social. Mesmo repleto de boas intenções, o documento transpira a compreensão que a extensão ainda é um assunto muito controverso e como programa de universidade precisa firmar-se: "o objetivo é reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade [...] tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão".

As universidades comunitárias pretendiam, a partir do Fórum Nacional de Extensão e Ação de Instituições de Ensino Superior Comunitárias, contribuir para a construção de um Plano Nacional de Extensão. Surgido de uma reação ao Plano das instituições públicas, esse plano traça o perfil, os princípios e as diretrizes para dar unidade em relação a uma política nacional para a extensão.

O atual quadro de discussão de valorização da extensão (liderado pelos Pró-reitores de extensão) está, então, imerso nessas diferentes objetividades e ligado às perspectivas de autonomia para o campo da extensão. Em nome de uma realidade social que exige soluções de seus problemas, os agentes da extensão argumentam sobre a importância de sua autonomia e exigem reconhecimento, como diz Tavares: “...a extensão se transforma em instrumento de democratização e da autonomia universitária ao veicular o saber produzido nessas instituições

às necessidades das populações. Essa população deixa de ser receptora para se transformar em redimensionadora do próprio conhecimento” (TAVARES, 1996, p. 176).

Outros autores, como Demo (1997) mostram o que efetivamente se pratica como extensão acaba por confundir com outros campos, como o da pesquisa e do ensino:

Na universidade trata-se de formar profissionais pesquisadores. Ademais, será o caso desfazer-se da extensão, porque ou representa má consciência da universidade, ou, se bem feita, torna-se ociosa, porque não passa de pesquisa (p.152)... o que chamamos de extensão é apenas a outra face da pesquisa, ou seja, o manejo do conhecimento orientado a intervir em questões essenciais da vida (p. 172).

Portanto, em síntese, a extensão, no Brasil, é assunto polêmico e não tendo sido efetivadas as compreensões oriundas que vinham tanto do governo quanto de intelectuais engajados em lutas por reformas educacionais populares como dos agentes educacionais internos às instituições universitárias. Agora, nas últimas duas décadas, quando a universidade tornou-se objeto das reformas educacionais neoliberais implementadas pelo Estado, os diferentes interesses apareceram mais publicamente. No entanto, são a função da universidade e sua qualidade que monopolizam os debates referentes às mudanças propostas para o ensino superior. De um lado, estão os intelectuais, dirigentes de universidades e associações de docentes, que defendem maior autonomia científica, sustentada com fundos públicos, como única forma de a universidade cumprir suas funções sociais; de outro lado, estão os membros do governo e empresários, que tentam atribuir-lhe funções bem mais próximas das necessidades do mercado, da livre iniciativa, sustentadas por suas próprias atividades.

Nas universidades públicas, onde a extensão sempre foi vista como complemento de outras atividades de ensino e pesquisa, criou-se um certo clima extensionista, com intensos debates que incluía a autonomia universitária, políticas para o setor, formas de avaliação e reestruturação da extensão, etc. ao mesmo tempo foram promovidos variados eventos com a finalidade de destacar as atividades realizadas junto aos setores sociais.

Nas universidades privadas, por sua vez, acentuaram-se as atividades que vinham sendo desenvolvidas há mais tempo, marcadas pela prática de prestação de serviços remunerados.

4. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO RIO GRANDE DO SUL

O Rio Grande do Sul é um dos estados brasileiros com maior número de Instituições de Ensino Superior – IES. O perfil assemelha-se às instituições de nível nacional: predominância de instituições privadas, multiplicidade e diversidade de instituições isoladas (privadas), concentração de instituições nos pólos populacionais e concentração no oferecimento de vagas na área das ciências humanas.

Das 16 universidades existentes no estado, 5 são públicas e as outras são privadas. No entanto, estas não são privadas no sentido empresarial, pois 7 são comunitárias e 4 confessionais. Somente no ano de 2002 teve início o funcionamento uma universidade pública mantida pelo Estado. São universidades públicas aquelas mantidas pelo poderes públicos estatais. As universidades comunitárias são as constituídas criadas e mantidas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. São confessionais, as constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que têm ligações com organizações religiosas e atendem a orientação confessional e ideologia específica.

Essa estrutura é fruto do modo pelo qual surgiu o ensino superior no Rio Grande do Sul: em sua maioria surgiam de escolas isoladas em locais mais desenvolvidos, de acordo com os interesses de alguns setores locais, sendo posteriormente agregadas, formando Universidades. Elas nasceram com estrutura de universidade e sim resultando da evolução de escolas secundárias e faculdades, numa realidade que se faz presente desde as primeiras instituições no Estado(a exceção foi a universidade estadual – UERGS).

A história das universidades no Rio Grande do Sul é recente. Desde 1883, funcionavam os cursos de Medicina, Veterinária e Agricultura Prática, em Pelotas; na década de 1890, a Escola de Agricultura e Veterinária, Faculdade de Farmácia, Escola de Engenharia, Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e outros, na capital. Todos esses cursos vieram a integrar o que seria a Universidade de Porto Alegre – UPA- em 1934, onde foram reunidas aquelas antigas escolas superiores. Essa instituição foi marcada pela forte presença do Estado em seus vários setores, sendo vista como de “utilidade para o progresso da sociedade”, fruto

da política dos governos, em nível nacional, que criaram o Ministério da Educação. Essa Universidade –UPA, viria , mais tarde a ser a UFRGS.

A UPA foi transformada em Universidade do Rio Grande do Sul, em 1947 e federalizada três anos depois. Em 1970, após a reforma universitária, passou a chamar-se Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Abarcava, até 1960, outras IES do interior: Faculdade de Odontologia e Faculdade de Direito, de Pelotas e Faculdade de Farmácia, de Santa Maria. A UFRGS é hoje a principal IES pública do estado.

A segunda universidade instituída foi a PUC/RS em 1948. As outras, em sua maioria, nasceram no período de 1950 a 1970. Após de um intervalo de mais de 12 anos, voltou-se a criar universidades nas décadas de 1980 e 1990. Eram oriundas de cursos, “estabelecimentos isolados”, criados nos anos 1950 e 1960, quando houve a expansão e massificação das matrículas conforme permitia a política do governo federal.

A UFSM - Universidade Federal de Santa Maria - emergiu em 1960, tendo sido federalizada em 1965. Essa universidade fez várias tentativas de tornar-se uma instituição voltada aos interesses regionais do noroeste e centro-oeste do Estado. Todas as perspectivas de desenvolvimento que norteavam os criadores da UFSM assentavam-se na idéia de ocupação/produção da terra, de produção da cultura humanística e de difusão dos instrumentais criados pelo homem para aumentar a produtividade dos atos do trabalho (tecnologia). Criando sucursais dos seus cursos fora da sede, colaborou na implantação de muitas faculdades em municípios próximos e participou diretamente nas políticas dos governos do final dos anos 1960, que defendiam a interiorização do ensino superior e criaram iniciativas de extensão universitária (Crutac e Campus avançado). Em cidades vizinhas foram abertos cursos de curto tempo (dois anos) que logo seriam terminados na sede. Problemas legais levaram ao impedimento dessas “extensões”, restando, como alternativa a busca de autonomia dos cursos, o gerou uma série de pequenas faculdades isoladas (SILVA, 1994); seguiu-se a privatização de algumas das mais de vinte extensões criadas, bem como a volta da Universidade para suas dimensões internas, administrando seus próprios programas (NEVES, 1992).

Em 1969 foi instituída a UFPel -Universidade Federal de Pelotas- , que, também se propunha a ser voltada para a região agrária, tendo uma significativa mobilização regional em torno de sua criação.

Bem próxima dela está a FURG – Fundação Universidade de Rio Grande – criada em 1969, numa iniciativa dos setores locais, indústrias, prefeituras e instituições religiosas.

Em 1987, essa fundação foi federalizada defendendo uma proposta voltada para a questão do ecossistema costeiro, com intensas atividades de extensão nessas áreas.

A PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi fundada em 1948, configurando-se no fruto do anseio das perspectivas confessionais da época de evolução do ensino religioso no país que se contrapunham ao ensino laico estatal. Sua trajetória está voltada para a formação de profissionais em várias áreas do conhecimento.

Na década de 1950 e 1960, muitas faculdades foram criadas no interior do estado: Ijuí, Caxias do Sul, Rio Grande, Passo Fundo etc, marcando uma época no qual se consolidou o sistema de ensino superior no Rio Grande do Sul. Assim, teve início o fenômeno conhecido como interiorização, que significou um amplo processo de criação de instituições de ensino superior com características peculiares, no que diz respeito às formas de criação das IES. Todas tiveram o seu nascimento envolvido pelas mesmas circunstâncias favoráveis: os programas de desenvolvimento implementados pelo governo federal, que percebia, na educação superior, uma ponte para a modernização do país (CUNHA, 1976); pelo desejo de ascensão social das recém configuradas classes médias (OLIVEN, 1980); pelo interesse de lideranças locais que viam, nas IES, motivo de status para suas cidades; pela ampliação da rede pública de 1º e 2º graus, que empurrou os grupos, que ali atuavam para formação de faculdades como forma de sobrevivência, e pela ampliação do valor dado a educação superior como forma de garantir melhores lugares sociais (NEVES, 1995).

Em certas regiões, determinados grupos, que já atuavam em educação, procuravam mobilizar comunidades para a formação de um tipo de faculdade que fosse enraizada nos interesses mais populares. Dentre essas, destacamos:

A UPF - Universidade de Passo Fundo, foi criada em 1968, cuja história da criação embasa-se na consonância aos fatores de urbanização, que vinha ocorrendo na época, além do esforço de duas entidades que se articularam na comunidade: a Sociedade Pró-Universidade - SPU, com origem datada 1950, e o Consórcio Universitário Católico - CUC, criado em 1956. Nesse mesmo ano, a SPU fundou a Faculdade de Direito e, em 1957, com o apoio da Diocese de Passo Fundo, houve a instalação dos cursos de Filosofia, Pedagogia e Letras Anglo-Germânicas.

A UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, foi criada em 1993, culminou em uma trajetória iniciada em 1962 (o primeiro curso instalado foi o de Ciências Contábeis), em parceria com a Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul. O reconhecimento da universidade efetivou-se em 1993, mediante a contratação de docentes titulados que passaram a atuar, na época, nas áreas da Filosofia, Ciências e Letras.

A UNIJUI – Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, foi criada em 1985. Iniciou a sua trajetória com a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ijuí – FAFI, em 1957, funcionando de forma regionalizada, em Cruz Alta, Santa Rosa e outras cidades, com núcleos de estudos. Em 1968, tentou consolidar esta regionalização ao tornar-se uma fundação, intitulada FIDENE - Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado. Em 1985, efetivou-se a sua caracterização como universidade e, posteriormente, em 1991, formalizou-se como Fundação Regional, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijui.

A UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, foi criada em 1969, com sede em São Leopoldo. Sua origem remonta o século XIX, quando jesuítas instalaram-se na região e permaneceram dedicados as atividades educacionais, desenvolvendo pesquisas nas diversas áreas do conhecimento.. Em 1953, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Cristo Rei. Após atender às exigências do Governo Federal, obtém, no ano de 1969 a titulação de Universidade, com o nome que hoje - Unisinos.

A URI - Universidade Regional Intergrada do Alto Uruguai e das Missões, foi criada em 1992, culminando uma trajetória iniciada com o Distrito Geoeducacional-38, que abrangia municípios nos quais já funcionavam faculdades desde os anos 1960: Santo Ângelo, Fundação Missioneira de Ensino Superior (FUNDAMES), Erechim (FAPES) e Frederico Westphalen, Fundação de Ensino Superior do Alto Uruguai (FESAU). Assim, com a elaboração da carta consulta e do projeto de universidade, a URI é aprovada e reconhecida em 1992, integrando estas três instituições.

A UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta, foi criada em 1993. Sua trajetória inicia-se a partir da Associação de Professores da Escola Técnica de Comércio, em 1947. Em 1958 passou a denominar-se “Associação de Professores de Cruz Alta – Aproacruz”. A constituição efetiva da Associação como universidade ocorreu no ano de 1993, com caráter privado, comunitário e como fundação. A trajetória dessa instituição está marcada pelo ensino.

A URCAMP - Universidade da Região da Campanha, foi criada em 1989 reconhecendo a sua gênese no ano de 1953, quando ocorreram as primeiras manifestações relativas ao ensino superior em Bagé, com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas, mantida pela Associação de Cultura Técnica e Econômica. Mais tarde, surgiu a Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras. No ano de 1969, foi instituída a Fundação Universidade de Bagé, que lançou os fundamentos da universidade, cujo reconhecimento foi efetivado em 1989, sob a denominação de Universidade da Região da Campanha - Urcamp.

A UCPel - Universidade Católica de Pelotas, foi formalmente criada no ano de 1960. Porém, as suas atividades como ensino superior remontam a um período anterior, que se iniciou em 1937, com o curso de Ciências Econômicas. Houve, também, a influência da conjugação dos cursos de Filosofia, Ciências e Letras. É ligada à Mitra Diocesana de Pelotas e sua trajetória está marcada pelas atividades de ensino.

A UCS – Universidade de Caxias do Sul, foi criada em 1967. Surge de uma experiência importante, quando o bispado, em 1950, tentou criar faculdades voltadas para as dimensões daquela cidade. Lá existia uma população marcadamente de origem italiana, com muitas experiências com as atividades mais modernas, tais como: indústria, comércio, serviços, etc. Em 1967, foram reunidas, na Universidade de Caxias do Sul, as faculdades de Ciências Econômicas, Faculdade de Filosofia, Escola de Enfermagem, Faculdade de Direito e Escolas de Belas Artes.

A ULBRA – Universidade Luterana do Brasil, foi criada em 1988 e tem sua origem nas Faculdades Canoenses de 1972. Seu caráter é privado e confessional com uma vigorosa política expansionista. Mantém convênio com vários municípios e vincula-se ao mundo empresarial, podendo afirmar-se, que das universidades gaúchas, talvez essa seja a que se reveste de um cunho de empresa privada.

A vantagem principal destas IES em se tornarem universidade foi a possibilidade de ampliar seus cursos para atender à comunidade local, que integrava a região do interior do estado onde mais se acelerava o processo de industrialização e urbanização (SILVA, 1994). A maioria das universidades interiorianas não nasceu da estratégia de atendimento ao público. Prova disso, é a existência de duas ou mais instituições em uma mesma cidade, criadas na mesma época e, às vezes, a existência de muitas delas em uma mesma região. Um fato curioso aconteceu na região Noroeste do Estado, que possuía, na década de 70, 7 IES em cidades distantes apenas 60 quilômetros uma da outra e com pouca densidade populacional. Na mesma região, existiam respectivamente duas IES na mesma cidade: Santo Ângelo, Santa Rosa e Cruz Alta. Isso indica as situações de conflito ideológico entre as lideranças locais, exalando um bairrismo regional vigente desde a formação das cidades, bem como conflito entre as linhas religiosas (Ordens Maristas, Franciscanas, Salesianas) e destas com os diferentes grupos maçônicos que orientavam a liderança política regional (SILVA, 1994).

Inicialmente, prevaleciam, nessas IES, os cursos voltados para a formação de professores. Nos anos 70 a euforia ideológica criada pelo “milagre brasileiro” e a formação de um mercado de trabalho mais vinculado aos setores modernos, fizeram crescer a demanda por cursos profissionalizantes tais como Contabilidade, Administração de Empresas, Direito,

Cooperativismo, Agronomia e outros. Nesse período prosperaram as escolas superiores isoladas e privadas em forma de conglomerados ou fundações, a tal ponto que o Rio Grande do Sul tornou-se o terceiro estado com o maior número de IES do país (perdendo apenas para o Rio de Janeiro e São Paulo). Mesmo assim, menos de 10% da população possuía acesso ao ensino superior (ainda que seja um índice superior ao nacional). É, também, um dos poucos estados brasileiros a não possuir uma universidade estadual até o final da década de 1990; as IES públicas são federais e se encontram nas maiores cidades, tal como ocorre no restante do Brasil.

Quadro 2- Universidades do Rio Grande do Sul, Ano de Criação e Localizações

| Universidade | 1º Curso | Univ. | Localização |
|---|----------|-------|--|
| UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 1895 | 1934 | Porto Alegre |
| FURG – Fundação Universidade de Rio Grande | 1955 | 1969 | Rio Grande |
| UFSM – Universidade Federal de Santa Maria | 1931 | 1960 | Santa Maria |
| UFPEL – Universidade Federal de Pelotas | 1883 | 1969 | Pelotas |
| PUC-RS – Pontifícia universidade católica do Rio Grande do Sul | 1931 | 1948 | Porto Alegre e Uruguaiana |
| UCPEL – Universidade Católica de Pelotas | 1937 | 1960 | Pelotas |
| UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos | 1953 | 1966 | São Leopoldo, |
| ULBRA – Universidade Luterana do Brasil | 1972 | 1988 | Canoas. Campi: Gravataí, São Jerônimo, Torres, Cachoeira do Sul, Carazinho |
| URI – Universidade Regional Integrada. | 1969 | 1992 | Santo Ângelo, Frederico Westfhalen, Santiago, Erechim, São Luiz Gonzaga |
| UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul | 1957 | 1985 | Ijuí, Santa Rosa, Panambi, Três Passos, Santo Augusto e Tenente Portela |
| UCS – Universidade de Caxias do Sul - | 1950 | 1966 | Caxias do Sul, Farroupilha, Nova Prata, Vacaria, Bento Gonçalves. |
| UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta | 1959 | 1993 | Cruz Alta, Júlio de Castilhos, Tapera. |
| UPF – Universidade de Passo Fundo | 1956 | 1968 | Passo Fundo. Campi: Carazinho, Lagoa Vermelha, Palmeira das Missões, Soledade. |
| UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul. | 1964 | 1993 | Santa Cruz., Capão da Canoa |
| URCAMP - Universidade da Região da Campanha | 1953 | 1989 | Alegrete, Bagé, Dom Pedrito, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel |

Fonte: Sinopse do Ensino Superior RS -1998

Na virada da década de 1990, muitas instituições isoladas iniciaram um processo de integração entre si como forma de virem obter o título de universidade e, assim, poderem

ampliar as atividades e os cursos (conforme permitia a lei) e, conseqüentemente poderem, concorrer no mercado.

Em 1998 as quatro universidades federais (UFRGS, UFPEL, UFSM e FURG) congregavam 25,82% das matrículas (37.901 alunos) e o ensino privado abarcava, na época, 74,18% do total de matrículas.

Quadro 3 - Número de Universidades no RS, por Categoria Administrativa e Localização (Capital e Interior)-1999.

| Instituições | Públicas | Privadas | Total | Capital | Interior |
|---------------|----------|----------|-------|---------|----------|
| Universidades | 5 | 11 | 15 | 2 | 13 |
| Faculdades | 1 | 27 | 28 | 8 | 20 |

Fonte- Sinopse do Ensino Superior – SeSU –1999

As quatro universidades confessionais (PUC/RS, ULBRA, UNISINOS e UCPEL) atendiam a 31,19% das matrículas (46.537alunos) e as comunitárias (UCS, UNICRUZ, UNIJUI, UNISC, UPF, URCAMP e URI) absorviam 29,67% das matrículas. Apenas pequena parcela das matrículas (12,32%) encontrava-se nas Instituições de Ensino Superior Isoladas-IES, as quais não são universidades. Constata-se, claramente, a concentração de estudantes (em número até três vezes maior) na rede privada (Estatísticas da Secretaria de Educação do Estado, 1999).

Quanto à extensão universitária, historicamente, existiam duas características de praticas de extensão universitária no Rio Grande do Sul: aquelas empreendidas nas universidades públicas, resultantes das políticas dos órgãos oficiais de governos e as praticadas nas instituições de ensino superior comunitárias, resultantes da própria inserção dos atores da universidade no mundo social em torno dela.

Existiam, no Rio Grande do Sul, em 1975, os seguintes programas de extensão universitária, ou, pelo menos, órgãos que atuavam em ações comunitárias ou prestavam serviços que sempre envolviam setores das universidades e alunos universitários, oportunizando campo de estágio a estudantes: o Projeto Rondon (Coordenação Regional do Projeto Rondon); quatro Campi Avançados (Campus Avançado de Boa vista, Território Federal de Roraima, da Universidade Federal de Santa Maria criada em 1969; Campus avançado de Porto Velho, Território Federal de Roraima, da UFRGS criada em 1971; Campus Avançado de Alto Solimões, Benjamim Constant, Estado do Amazonas, da PUC/RS, criado em 1972; Campus Avançado de Cáceres, Estado do Mato Grosso, mantido pela Universidade

Católica de Pelotas e a Universidade Federal de Pelotas e pela Fundação Universidade de Rio Grande criado em 1975; dois Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária - Crutacs (Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária da Universidade Federal de Pelotas e o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária da Universidade Federal de Santa Maria); a Operação Mauá – OPEMA (Coordenação Regional do Projeto Mauá) e o centro de Integração Empresa-Escola (CIE-/RS).

O Projeto Rondon, em sua coordenadoria no Rio Grande do Sul seguia a orientação nacional, dentro da política dos Governos. Com atividades que vinham sendo desenvolvidas desde 1967, em nível nacional, foi institucionalizado em 1970, pelo Decreto Nº 67.505, tendo sido vinculado ao Ministério do Interior e transformado em Fundação em 1975. No nível das universidades ele possuía a perspectiva de oportunizar, aos acadêmicos, a possibilidade de conhecerem sua região e participarem do seu desenvolvimento. Além disso, o Projeto buscava cumprir convênios efetuados com órgãos públicos ou privados que objetivavam realizar trabalhos e projetos específicos sintonizados com os planos de integração e desenvolvimento dos respectivos órgãos: além disso, buscava, também, suprir a carência de recursos humanos por meio do engajamento de maior numero de universitários (TOALDO, 1976).

No Rio Grande do Sul, o projeto Rondon começou a funcionar em 1968, com ações de educação, cultura, saúde e promoção social, que compreendiam levantamentos de dados sobre realidades sociais, programas de alfabetização e educação de base, campanhas comunitárias, prestação de serviços e assistências às camadas de populações carentes. Essas atividades envolviam a UFRGS, a PUC/RS, a UNISINOS, a UCPel, UFPel, UFSM, a UCS, a FURG e a UPF. Em 1975, no entanto, no auge da atuação do Projeto RONDON, do total de alunos matriculados na época, no RS, (67 600) apenas 2,19% (1.482) participaram deste programas.

Os Campi Avançados, um dos programas do Projeto Rondon, que funcionavam por intermédio de convênios com as universidades, significavam a expansão e interiorização das universidades pela garantia em manter a presença permanente de professores e universitários nas regiões afastadas e carentes do território nacional. O objetivo era integrar essas comunidades e desenvolver tais regiões. Em 1975, existiam 23 Campi Avançados no Brasil, sendo quatro deles mantidos pelas universidades do Rio Grande do Sul, conforme já visto. Nesse ano, participaram 2,01% do total de alunos matriculados nestas universidades.

O CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária, é um programa de extensão nascido no interior da universidade, como já vimos no capítulo

anterior. Foi criado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, com o objetivo de atuar nas situações de pobreza, de atraso e de carência das populações das zonas rurais. As universidades atuavam treinando populações rurais mediante a realização cursos e estágios supervisionados de estudantes. Se os campi avançados levavam as universidades às regiões distantes, os Crutacs pretendiam agir na área onde se localizava a instituição. No Rio Grande do Sul, funcionavam dois destes centros, na Universidade Federal de Pelotas, criado em 1972 e outro na Universidade Federal de Santa Maria, em 1973. Do total de alunos matriculados nestas duas universidades, em 1975, participavam 6,29% .

A Operação Mauá – OPEMA, representava uma iniciativa extensionista com objetivos de manter a presença de universitários nos ramos industriais nos quais estivessem se tornando especialistas, realizando estágios como forma de antecipar o conhecimento empresarial e a vivência profissional. Empreendiam, também, visitas organizadas, via setor de transporte (do Ministério do Transportes) a instalações industriais. No RS a FURG, a PUC/RS, a UFRGS, a UFSM e a UNISINOS participaram desse programa, cujo índice de participação atingiu, em 1975, 0,62% de total de alunos dessas cinco instituições.

Numa visão geral, o total de universitários que participaram dos programas de extensão, em 1975, foi de 3.329, correspondendo a 4,92% do total de matrículas globais nas nove universidades existentes (para um total 67.600 alunos matriculados nesse ano) e 4. 615 alunos em programas de estágios (6,83% do total). Com isso, percebe-se que havia muitas carências de programas de extensão: ausência de maiores estímulos para o Projeto Rondon; os campi avançados permitiam que apenas poucos estudantes deles participassem, justamente por se situarem distantes da sede; o Cructac igualmente carecia de incentivo para uma melhor atuação junto às áreas rurais; havia poucas sistematizações, nas universidades, dos trabalhos de extensão realizados; as atividades eram muito pouco aproveitadas no ensino do aluno; nenhum programa de extensão inseria-se nos currículos do aluno, muito menos havia uma coordenação específica para estas atividades (TOALDO, 1976).

Em sentido geral podemos dizer, depois de 1970, a extensão universitária se tornou uma atividade bastante referida, porém desconhecida, não existindo estudos profundos que as abordassem de modo mais enfático. Este será nosso objetivo daqui para frente, primeiramente vamos, destacar este diferencial caracterizado pelo caráter comunitário e confessional da maioria das universidades gaúchas.

4.1 As Universidades Comunitárias e Confessionais no Rio Grande do Sul

Merece atenção especial a experiência das universidades comunitárias do Rio Grande do Sul. A característica fundamental e diferencial do sistema de ensino superior do RS é a presença de muitas instituições comunitárias e a não existência de universidade com caráter, especificamente, empresarial. Certamente, aqui, muito mais de que em outros estados brasileiros, nas últimas décadas, enraizadas em tradições históricas, nasceram e se desenvolveram universidades comunitárias e regionais. Tratam-se de experiências novas e distintas, no cenário acadêmico brasileiro, nos quais predominam as iniciativas estatais, privadas e confessionais. O processo de criação dessas instituições não pode ser tratado como um “movimento de privatização do espaço da educação”. Talvez, seja muito mais um esforço pela construção de novos e ampliados espaços de educação superior, que só não são públicos porque isso não faz parte das estratégias dos governos. Nem todas as lideranças locais têm interesse em manter instituições não-públicas e assim o são, somente por força das circunstâncias históricas. As universidades comunitárias nasceram das perspectivas de lideranças culturais e políticas locais em fomentar o desenvolvimento regional. Não resultaram de uma política educacional provinda do Estado, muito menos de políticas de expansão do ensino superior. Construiu-se, assim, a partir de projetos de iniciativa dos grupos religiosos ou laicos justamente da falta de uma política geral do governo dos anos 60 para atender às demandas por vagas no ensino superior (FRANTZ, 2002)..

Nas universidades comunitárias existem importantes experiências de extensão, as quais representam uma experiência nova, fundante de uma natureza chamada “pública não-estatal”, porque expressam o interesse em construir espaços de educação, acessíveis ao maior número possível de indivíduos. Os esforços no sentido de deixar esses espaços cada vez mais amplos e democráticos, fizeram com que, desde suas origens, criassem raízes de natureza e característica extensionistas, com suas ações junto às organizações comunitárias da sociedade civil, sem fins lucrativos.

Por outro lado se essas universidades nasceram com uma perspectiva de desenvolvimento regional, não foi este, certamente, quem as impulsionou. A estagnação de muitas regiões não impediram que muitas IES desenvolvessem seus projetos. A organização de espaços comunitários, na área da educação, pode ser entendida como uma mobilização cultural e política de populações que não se sentem devidamente incluídas ou contempladas pelas políticas públicas, dirigidas ao campo da educação. Entretanto, ao desenvolverem os seus projetos, continuam se esforçando, politicamente, para se aproximarem do Estado. Em

diversas oportunidades, as universidades comunitárias expressam isso, quando colocam o patrimônio à disposição do poder público, para a constituição de uma universidade pública.

No contexto dos estudos sobre universidade, a idéia de comunidade enfrenta dificuldades de entendimento consensual que advêm da imprecisão deste conceito. Há uma diversidade de sentidos que podem ter ou lhe serem atribuídos para designar e falar de coisas diferentes. Esse termo é adotado para expressar a organização, de iniciativa da sociedade civil, normalmente em âmbito regional, com o objetivo de implementar um projeto comum: a construção da universidade comunitária. Nesse caso, o termo “comunitário” surge como a idéia-força que agrega para a viabilização do projeto comum (MARQUES, 1984).

No Rio Grande do Sul, a expressão “comunitária”, não se origina na organização mantenedora das atividades que expressam a universidade. O que funda essa noção é uma mescla de idéias valorativas sobre a estrutura de relações de poder e as relações de propriedade dos bens a serviço da prática institucional. Surge, ainda, na espacialidade das ações, nos propósitos e a partir das definições do que, de quem e para quem se dá o comum. Tem sentido e emprego multidimensional, um tanto amplo e evasivo, contendo dificuldades de delimitação do seu significado e da sua abrangência, quando levado para dentro das organizações no campo científico-sociológico, quando se defronta com uma história específica, marcada por olhares e leituras, posições, necessidades, valores e interesses divergentes (FRANTZ, 2002).

O uso do termo abre-se e dilui-se, de certa forma, na definição de iniciativas que brotam no seio da sociedade civil. Porém, é importante observar que, malgrado essa abertura para usos e sentidos diversos, a noção do comum tem um conteúdo ideológico do devir, ou vir a ser, no qual se propõe a materialização de ações sociais, o despertar das identidades, a mobilização das interações, podendo levar à construção de compromissos e responsabilidades, agregar sujeitos, integrar interesses e associar forças: “a excessiva abrangência do conceito vem permitindo que as mais variadas iniciativas educacionais da sociedade, não diretamente geridas e mantidas pelo Estado, possam ser consideradas comunitárias” (LONGHI: 1998, p.133).

Essas perspectivas são melhores percebidas no Rio Grande do Sul, onde o termo “universidade comunitária” tem um profundo e complexo conteúdo e sentido histórico, vinculado à educação, especialmente em regiões formadas por imigrantes, ou descendentes de europeus. De certa forma, o termo foi retomado e adaptado à história e ao significado das experiências de organização do ensino superior, nascidas da mobilização e do esforço de

setores da sociedade civil, enquanto iniciativas ‘públicas não-estatais’, diferenciadas das experiências confessionais ou particulares (FRANTZ, 2002).

O adjetivo comunitário já está, de certa forma, com seu uso consagrado na opinião pública brasileira, configurando-se como uma expressão que consta no marco jurídico legal da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que definem e dispõem sobre o ensino superior brasileiro. Embora não se tenha esclarecido, nesses embasamentos legais, o significado, o seu uso passa a definir um tipo de universidade que, na prática, signifique, também, o grupo das universidades confessionais, quanto àquelas oriundas das organizações comunitárias regionais, enquanto iniciativas da sociedade civil, sem vinculação a Instituições de Igrejas ou grupos privados. No entanto, em muitos casos, as iniciativas confessionais isoladas formaram as bases iniciais das experiências de organização comunitária do ensino superior no interior do Estado. As universidades confessionais estruturaram-se nos centros urbanos mais significativos do Estado.

Cris Shore afirma que “um dos conceitos mais vagos e evasivos em ciência social, a idéia de comunidade continua a desafiar uma definição precisa [...] Parte do problema tem origem na diversidade de sentidos atribuída à palavra e às conotações emotivas que ela geralmente evoca. [...] Tornou-se uma palavra de ordem carregada de associações. [...] Em resultado, comunidade aparece como um complemento de toda uma série de instituições ...” (FRANTZ, 2000).

Ribeiro, em seu estudo sobre a universidade brasileira, adota o termo comunidade com “um sentido genérico para designar um conjunto de pessoas e/ou grupos e/ou instituições e/ou entidades com interesses diferenciados (do qual faz parte a universidade), existente em um país, em uma região, em um estado ou em um município” (1999, p.177).

Fagundes, em um trabalho sobre Universidade e Compromisso Social, adverte que “conceituar a comunidade como ponto de encontro de objetivos e ideais comuns, onde as vontades individuais se entrelaçam numa união harmoniosa, significa correr o risco de cair numa analogia orgânica, ou seja, considerar a comunidade como um organismo, no qual cada membro tem um lugar pré-determinado, dissimulando, assim, o modo contraditório como se estabelecem as relações sociais no conjunto” (1986, p. 134).

Pode-se afirmar que a expressão ‘universidade comunitária’ é um conceito e uma prática ainda em construção, a partir de necessidades, interesses, valores ou motivações e que envolvem diferentes agentes sociais. No final da década de 1980, quando foram definidas as políticas públicas para o ensino superior, o termo teve um caráter utilitário, pois era uma contraposição ao discurso privatista. O tema e a problemática da universidade comunitária

constituiu-se, também, em uma provocação ao debate sobre o papel da universidade na sociedade brasileira.

De qualquer forma uma, descrição ou conceituação mais precisa das iniciativas de organização comunitária do ensino superior deve levar em conta diferentes aspectos, tais como: a propriedade, a destinação e o controle do patrimônio da mantenedora, a eleição de seus dirigentes; a gestão, a representação e a participação da comunidade na universidade. Esses aspectos guardam relações de poder, fundamentam processos, sustentam grupos sociais distintos que, embora se possam identificar em projetos e atividades comuns, caracterizam diferenças fundantes de definições e conceituações.

A maioria dos trabalhos que enfocam a questão das universidades comunitárias, no entanto, usa o termo comunitário, indistintamente, para referirem-se, tanto às iniciativas confessionais como às laicas. Reconhecem as diferenças dos projetos, mas as consideram apenas em planos secundários. Buscam defini-las pelas atividades, pelos serviços que prestam e não pelos elementos e fatores encontrados em suas origens. Em princípio, denominam os dois tipos – confessionais e laicas – de universidades comunitárias (TRAMONTIN, BRAGA, 1988; MORAIS, 1989). Na verdade, esse uso indistinto está muito condicionado a alguns aspectos históricos, enraizados nos debates sobre educação, no contexto da Assembléia Constituinte do Brasil, nos anos da década de 1980, quando o termo “comunitário” foi empregado na argumentação pelo destino e propriedade das verbas públicas federais (GOHN, 1992, p. 83-4).

Solange Maria Longhi, porém, em sua tese de doutoramento “A Face Comunitária da Universidade” (1998), buscou aprofundar o estudo com vistas a caracterizar as diferenças, ao lado das semelhanças. Destacou, também, a existência de diferenças, a partir do gerenciamento, da estrutura do poder, da propriedade patrimonial, das fontes de recursos, do controle e da aprovação dos orçamentos e relatórios de gestão (p.211).

Essa questão das diferenças (pouco visualizadas ou expressas como tais) pode, também, ser percebida na publicação do Decreto 2.207/97, quando a própria Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC mobilizou-se em favor de mudanças no texto legal, que resultou na sua revogação e substituição pelo Decreto nº 2.306/97. Várias foram as reuniões que os dirigentes das universidades associadas e, também, os dirigentes de mantenedoras realizaram para debaterem, entre si e com o próprio governo, o conteúdo do texto legal decretado. Afinal, esse documento expressava e reservava um forte controle estatal-governamental sobre as universidades não-estatais, aproximando, em conseqüência, o sentido da autonomia da organização de direito privado da responsabilidade social e da função

pública das atividades de ensino. O decreto, na prática, significava a abertura de um espaço de intervenção na zona de conflito histórico entre as posições ‘privatistas’ e ‘publicistas’.

A organização de espaços privados para a educação, especialmente pela Igreja Católica, no confronto ou não com o Estado, historicamente, sempre foi vista como sendo um espaço de liberdade e criatividade pedagógica. Essa percepção está presente nas experiências alemãs de ensino confessional.

De acordo com Clarissa E.B. Neves (1995, p. 5), os ganhos, por ocasião da elaboração da Constituição, não foram expressivos, mas a mobilização e os esforços serviram para o fortalecimento e a afirmação do conceito de universidade comunitária. Ao estudar o ensino privado no Rio Grande do Sul, especificamente as experiências das universidades comunitárias, embora não fazendo distinção, a rigor, entre as confessionais ou não, a pesquisadora afirma que “a noção de comunitária deveria servir como defesa dessas instituições no debate em torno da distinção entre público e privado e diante da tendência de se reservarem as receitas públicas exclusivamente para as universidades públicas” (Ibidem p. 16). Lutava-se por verbas públicas, por acesso a recursos que não poderiam ser obtidas junto às camadas sociais menos abastadas, por meio de mensalidades, mas que pressionavam por acesso ao ensino superior. No contexto dos debates sobre o texto constitucional, a respeito do ensino superior, as universidades comunitárias, de natureza pública não-estatal, no entanto, não lograram despertar uma atenção política suficiente para a conquista e garantia de um lugar no orçamento público. O § 2º, inciso II, do Artigo 213 da Constituição Federal apenas abre a possibilidade do recebimento de apoio financeiro, por parte do Poder Público, às atividades de pesquisa e extensão.

Entretanto, foi nesse contexto de lutas que se fortaleceu a aliança entre as universidades comunitárias laicas e as confessionais, criando-se a perspectiva de uma associação em defesa de interesses e motivações comuns e lutando contra a atitude política ‘privatizante’ buscou ou respaldo nessa associação (a ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias).

Talvez, esteja aqui o maior núcleo gerador de expectativas e um dos fundamentos explicativos das experiências de atividades de extensão universitária, nas universidades comunitárias e regionais: nelas, a extensão tem suas raízes fundadas na própria relação comunitária, muito mais do que no quadro da ordem legal.

Conseqüentemente, uma das características da universidade comunitária deveria ser a participação da comunidade, no sentido de garantir que ela seja, de direito e de fato, uma organização aberta para a comunidade e não restrita a grupos ou associações, ou seja, uma

organização comum, resultado da participação e da criação. A extensão, no caso, poderia representar um caminho privilegiado dessa abertura, dessa participação, por meio do qual, a criação se materializa.

A constituição das fontes dos recursos materiais para a sua sustentabilidade, certamente, continua sendo um dos maiores desafios às universidades comunitárias. Também, aqui, no quadro das dificuldades e desafios de manutenção, é possível encontrar fundamentos para programas de extensão universitária, o que poderia prejudicar os fundamentos acadêmicos e as razões políticas, implícitas no procedimento da extensão universitária. Mantiveram um discurso de que seu fundamento é o processo de desenvolvimento regional. No entanto, este é, sem dúvida, um processo complexo, com dinâmica própria, que contém elementos culturais, políticos, econômicos, tecnológicos, a partir de interesses e possibilidades que nem sempre estão presentes na universidade. A maior contribuição deriva do debate de seus problemas, de suas necessidades e de seu projeto de desenvolvimento regional:

O conhecimento, a ciência e a tecnologia devem ser a base para as contribuições da universidade comunitária e regional no processo de desenvolvimento de seu entorno sócio-econômico e do qual faz parte. Deve contribuir para a integração, a identidade, a organização, a capacitação, a inovação, a formação, a informação, a construção do entendimento coletivo a respeito das potencialidades e possibilidades da sociedade local e regional (Op. Cit. 2002).

Sob esse aspecto, torna-se, também, uma estrutura de poder, no espaço local, exercido, predominantemente, a partir da produção de conhecimentos, no processo das ações concretas de desenvolvimento e que lhe conferem uma importância e um papel com função social.

Embora não se possa dizer que as finalidades desenvolvimentistas deram certo, é possível dizer que as noções diversas desse desenvolvimento determinaram a existência de características e trajetórias diferentes entre as instituições. O esforço em criar uma agremiação comum (COMUNG)*, na década 1990, é fruto de estratégias para congregar forças políticas, mas que, no entanto, não eliminou aquelas diferenças concepcionais (SILVA, 1994).

Estas diferenças geraram uma série de ambigüidades discursivas, ora afirmando que são comunitárias todas as que não têm fins lucrativos, ora as filantrópicas, em outro momento, as associativas e as criadas pelas ordens religiosas. De acordo com Neves:

* Do COMUNG – Consórcio das Universidades Gaúchas, integrado por nove instituições (URI, UCPel, URCAMP, UCS, FEEVALE, UPF, UNICRUZ, UNISC, UNIJUÍ).

É importante ressaltar que ao longo do debate e na definição constitucional permaneceu uma certa ambigüidade que facilitou o tratamento semelhante de dois tipos de instituição superior que não chegam a apresentar plenamente as mesmas características estruturais e organizacionais básicas: as comunitárias e as confessionais. A própria enunciação distinta sugere que as confessionais se, por um lado, têm vocação comunitária, não apresentam por outra estrutura básica idêntica às comunitárias originais. Em particular não se aplicam às confessionais as regras referentes ao patrimônio e a gestão comunitária da mantenedora (NEVES, 1995).

Os estudos sobre as universidades comunitárias denotam que, na origem e nas trajetórias, elas são muito diferenciadas entre si. Um caso no qual se pode perceber uma maior semelhança é o da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ e o da Universidade de Caxias do Sul – UCS: ambas foram construídas a partir de movimentos comunitários; foram fundadas a partir de associações mistas, intercalando as associações da comunidade. No caso da UCS, foi a Mitra Diocesana e na UNIJUI foram os Capuchinhos (ordem Franciscana) somados aos leigos da comunidade: “As ordens religiosas como os capuchinhos, maristas, salesianos e as mitras diocesanas compreendiam a Educação segundo sua tradição teológica, como um bem fundamental e de sua responsabilidade, uma missão e um compromisso da ordem para com a comunidade” (NEVES, 1995).

De qualquer forma, é muito complexo definir as universidades comunitárias, para além dos aspectos “público não-estatal”. É um conceito que não se reveste de caráter jurídico mas sociológico, quando se procura mostrar que existem iniciativas privadas que não visam a lucros ou “iniciativas na esfera pública que não são feitas pelo Estado [...] nem Empresa [...] mas por cidadãos que visam interesses comuns”(FERNANDES, 1994).

Podemos sintetizar, a partir de diversos documentos oriundos das universidades - uma espécie de ideal-tipo das universidades comunitárias – instituições que baseiam suas atuações a partir das seguintes características:

- 1-Ser democrática, garantindo a rotatividade administrativa mediante processos eleitorais diretos;
 - 2-Propriedade comunitária dos bens - não possuir um único dono ou um grupo de pessoas que detenham a propriedade específica de seus bens;
 - 3-Os bens, em caso de dissolução, devem estar destinados à outra instituição com os mesmos fins ou aos poderes públicos;
 - 4-Orçamento e destino de investimentos devem ser construídos de forma pública pela comunidade;
 - 5-Ser mantidas pela própria comunidade (receitas que lhe dão autonomia financeira advêm das anuidades, de prestação de serviços, de contribuições, das verbas públicas);
 - 6-Os resultados econômico-financeiros, bem como os científicos devem ser publicados - sua razão é pública;
 - 7-Não existir apropriação individual dos lucros ou dividendos auferidos por suas ações – devem ser aplicados no desenvolvimento da própria instituição;
-

- 8-Não existir um grupo extra-específico permanente para administrá-la, sendo os próprios professores designados temporariamente para essas funções;
- 9-Os administradores não podem auferir remunerações especiais diretas e diferenciadas pelo exercício dessas funções;
- 10-As estruturas de poder que tomam as decisões internas devem conter membros da comunidade externa;
- 11-Não possuir nenhuma orientação absoluta de grupos (partidária, religiosa, empresarial, etc.) ou ordem organizada com ideologia orientadora das ações e fins da instituição - devem prevalecer as divergências, pluralidade de idéias, universalidade de perspectivas;
- 12-A produção científica deve estar voltada, basicamente, para os fins da comunidade, na perspectiva de seu desenvolvimento e autonomia – com a instituição constituindo-se em centro de reflexão da comunidade;
- 13-Manter canais de comunicação constantes entre as comunidades interna e externa;
- 14-Fazer esforços para sistematizar e valorizar os conhecimentos e as expressões culturais da comunidade regional;
- 15-Atuar no sentido de serem uma mediação entre as determinações da comunidade próxima com a sociedade em geral (nacional, mundial);
- 16-Estabelecer a interlocução de suas produções científicas com a comunidade científica regional, nacional e internacional;
- 17-Manter a autonomia de sua comunidade interna na definição de aspectos organizacionais, pensamento científico e ações;
- 18-Os serviços, elaborados pela comunidade teórica interna, devem ser a forma principal pelo qual auferem sua autonomia financeira de auto-sustentação.

Percebe-se, assim, uma diversidade de características, algumas delas semelhantes às demais instituições de ensino superior. Passaremos, agora, a abordar as dimensões de extensão universitária nas universidades gaúchas, selecionadas para nosso estudo.

Destaca-se o caráter de laicidade da instituição defendida, pois ao tratar-se de universidade é a racionalidade humana que está em pauta e não outras determinações não controladas pela ação do homem. A ciência em convívio na universidade dialetiza saberes, o que faz com que verdades absolutas encontrem outros lugares mais apropriados. A infinita busca das verdades, o diálogo de verdades provisórias e a quebra de absolutismo pela universidade, a faz não ser confessional. Muitas as lideranças das universidades comunitárias laicas enfrentaram a idéia de que as confessionais têm um problema desde a origem, que é a ligação com credos religiosos, com as religiões. Embora fosse estratégico a união de todas as IES para enfrentar a política do ensino superior que se estruturava a partir de 1990, em alguns momentos, porém, as comunitárias se uniram separadamente das confessionais, para mostrar as suas diferenças e características. Foi esse o objetivo do COMUNG – Consórcio das Universidades Gaúchas integrado por nove instituições (URI, UCPel, URCAMP, UCS, FEEVALE, UPF, UNICRUZ, UNISC, UNIJUÍ).

Em 1998, as universidades comunitárias foram ameaçadas de perderem a filantropia. Neste ano elas se reuniram na cidade de Passo Fundo e escreveram um manifesto em que

justificavam serem “Universidades públicas Não-Estatais Comunitárias-Fundacionais”, o que lhes credenciavam, segundo eles, a serem e permanecerem como entidades filantrópicas:

a) As universidades (UPF, UNIJUI, URI, UNISC, UNICRUZ, URCAMP E UCS) são instituições públicas não-estatais, surgidas de iniciativas essencialmente comunitárias, e definidas como não-confessionais, não empresariais e sem alinhamento político-partidário ou ideológico de qualquer natureza... e) as atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas por essas instituições, têm uma vinculação privilegiada com a comunidade regional, destacando-se projetos ligados à promoção humana e social de segmentos excluídos ou de camadas da população de poder aquisitivo menores, idosos, deficientes, analfabetos, moradores de periferia, pequenos agricultores, indígenas, doentes presidiários, etc... g) estas instituições, valendo-se incentivos fiscais derivados de filantropia, implantaram, de forma criativa, mecanismos para manutenção de alunos oriundos das classes menos privilegiadas, instalando programas de bolsas, fundo de apoio e, especialmente, políticas de mensalidades acessíveis às possibilidades econômicas das famílias da região (Partes Manifesto das Universidades Públicas Não-Estatais Comunitárias-Fundacionais, Passo Fundo, 7 de dezembro de 1998.)

O manifesto foi assinado por todos os representantes das sete universidades laicas, demonstravam a defesa da identidade comunitária e extensionista destas instituições pois seriam “importantes parceiras do poder público”, não só para garantir o acesso demais pessoas ao ensino superior mas também na resolução de problemas sociais, se fazer nenhuma referência às confessionais.

As iniciativas confessionais, no entanto, na educação são de longa tradição. Na educação superior, em especial, também se autodenominam ou são denominadas de comunitárias, possuindo algumas características comuns com as iniciativas comunitárias laicas. Os dois modelos de iniciativas são, comumente, chamados de comunitários, indistintamente, após a década de 80, especialmente, nos debates sobre educação superior, quando da elaboração da Nova Constituição (1988) e, também, a partir dos debates relativos à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Embora a discussão não tenha avançado, por ter sido sufocada pela discussão maior entre as posições “privatistas” e “publicistas”, que compreendiam diferentemente, a função do Estado no espaço da educação, especialmente com relação ao financiamento da universidade (FRANTZ, 2002), as diferenças entre elas eram evidentes. Naquele contexto diferenciava-se por seus representantes tornou-se secundária.

Todos compreendem que as experiências das universidades confessionais são extremamente importantes no cenário das universidades gaúchas. Inclusive a formação de religiosos, em regiões distantes dos centros maiores, favoreceu a organização de iniciativas comunitárias. Algumas dessas iniciativas confessionais deram origem ou ‘participaram’ da

estruturação de atuais universidades comunitárias, de diferentes modos: pela capacitação de gestão, pela formação de lideranças e de docentes, e por um certo efeito demonstrativo favorável ao desenvolvimento de iniciativas por parte das comunidades.

Marques (1984) fala dessa relação ao descrever a história da implantação do ensino superior na região noroeste do Rio Grande do Sul. Afirma que a instalação do ensino superior, nessa região, em 1957, “significava a concretização de aspirações dos capuchinhos gaúchos e de reclamos das camadas médias da população local, em face do contexto em que, no país, os canais de ascensão social se deslocavam em direção à procura de graus escolares” (p. 32).

No entanto, o mesmo autor, afirma que a presença inicial dos freis capuchinhos na institucionalização do ensino superior, na região noroeste, não pode ser vista como uma tradicional presença confessional. Isso lhes custou, no entanto, ainda em 1980, forte crítica de parte do Cardeal D. Vicente Scherer, de Porto Alegre, que condenou o envolvimento da instituição de ensino superior com teorias e atividades sócio-políticas em desacordo com a orientação da Igreja. Diz Marques que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (FAFI) “nunca aceitara ser rotulada de ‘faculdade católica’, como se fora gueto em mundo à parte” (Ibidem, p. 117). Os freis capuchinhos, orientados pelo espírito do Concílio Vaticano II, “no sentido de se desfazerem dos bens patrimoniais em favor da destinação social [...] por ficar à mercê de forças incontroláveis pela disciplina religiosa” e por não mais poderem suportar os custos do ensino superior na região, deixaram ao encargo da comunidade regional as atividades de educação (Marques, 1984, Ibidem p. 116 - 7). Em 1968, foi lançada, para discussão pública e regional, a proposta de criação de uma entidade regional para dar continuidade ao projeto do ensino superior. Em julho de 1969, mediante a doação do patrimônio e da constituição de uma fundação de âmbito regional, foi transferida, em definitivo, a responsabilidade do projeto de expansão do ensino superior à comunidade regional, sendo que os excedentes não poderiam ser apropriados e incorporados a patrimônios que não estivessem a serviço da educação, portanto, abertos à sociedade civil, às necessidades dos cidadãos sem condicionantes ou restrições de ordem ideológica, política ou mesmo confessional (FRANTZ, 2002).

O Artigo 20 da Lei nº 9.394/1996 define as instituições de direito privado em quatro categorias:

- I - Particulares em sentido estrito, assim entendido as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
- II – Comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – Confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específica e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da lei.

Os incisos separados indicam que se queria classificar diferentemente as comunitárias das confessionais. A questão da participação de representantes da comunidade nas entidades mantenedoras, tanto das universidades comunitárias como das confessionais, é uma exigência legal. Ao fazê-lo, tanto as confessionais como as comunitárias, estabelece o legislador, na verdade, as suas condições para aplicação da disposição constitucional que permite sejam, elas, destinatárias de verbas públicas. O confessional, por si só, não contém a caracterização do conceito de comunitário. Não nasce comunitária e precisa ser construída, predominantemente, pela prestação de serviços e pela implementação de suas finalidades (FRANTZ, 2002).

Conseqüentemente, uma das características da universidade comunitária que, evidentemente, não tem a confissão e a ideologia como especificidade e distinção, é a participação da comunidade. A exigência legal, no caso das comunitárias, é quase que uma redundância, considerando serem, elas, oriundas da organização de setores representativos das comunidades regionais. A exigência tem sua importância, no entanto, no sentido de garantir que a universidade comunitária seja uma organização aberta para a comunidade e não fechada em grupos ou associações. As comunitárias precisam de gestões democráticas com rotatividade administrativa, “conduzida por professores e não por grupos burocratas especializados. [...] precisam da participação da comunidade organizada (sindicatos, associações, entidades culturais, instituições públicas e privadas) que possa refletir sobre seus programas e seus problemas (construir orçamentos programas com a comunidade, prestar contas de suas atividades à mesma). Precisam ter um canal aberto de relações com a realidade próxima e fazer assessorias aos setores da sociedade, quer sejam como uma espécie de pesquisa ou como aplicação de conhecimentos” (Unijuí, 1996, p. 164).

A área da educação, historicamente, talvez, tenha sido um dos espaços de maiores conflitos entre o interesse público e o interesse privado, na sociedade brasileira, dificultando, de certa forma, ainda hoje, a caracterização do que pudesse ser novo, em termos de alternativas de organização do ensino, quando se fala de iniciativa comunitária, como já foi dito anteriormente. No entanto, para além dessas dificuldades de definição sociológica mais precisa ou de uso diverso da terminologia, o que essa iniciativa comunitária contém mesmo e, especialmente, a partir dos últimos anos, é uma capacidade integradora e agregadora de

forças e energias de condução e construção de novos caminhos, em se tratando de educação em uma sociedade, necessitada de novos modelos de organização, de participação, de engajamento social e de alocação de recursos. Trata-se de um fenômeno que contém um sentido, uma direção social (FRANTZ, 2002)

Souza (1984) afirma que entre o Estado e o Mercado, a escola confessional ficou com o último, pensando que deste lado estava o reino da liberdade, e se enganou, deste lado estava a empresa, a lógica do lucro e a clientela dos bons pagadores. Era a opção pelos ricos. “Quando a Igreja avançou na opção pelos pobres, a escola confessional se viu entre a realidade dos pobres, fora da escola, e a tese que não virava realidade” (...).

A crise econômica, a recessão, o desemprego, a miséria generalizada, todos esses fatores juntos empurraram a escola confessional contra a parede: não é possível servir a dois senhores, ao mercado e aos pobres, à empresa e à comunidade, à opção pelos pobres e ao serviço às famílias ricas.

Para a escola confessional só resta, portanto, um só caminho: abrir mão da escola-empresa para ficar com a escola-serviço à comunidade, serviço à fé, serviço aos pobres, serviço à construção de uma sociedade justa, fraterna e democrática.

A escola católica, se quiser ser democrática só tem um caminho: ser escola comunitária. [...] A escola comunitária não é uma empresa privada, mas uma sociedade civil sem fins lucrativos. Não é propriedade de uma pessoa ou de uma instituição, mas é patrimônio da comunidade que voluntariamente encontra formas de administrar os recursos e decidir sobre o que e o como fazer. A escola pode nascer comunitária ou transforma-se gradualmente em comunitária. A escola comunitária não precisa ser igual em todos os lugares, ela pode encontrar várias formas de se organizar, porque múltiplas são as formas democráticas de organização e gestão. O segredo da escola comunitária está na participação da comunidade.[...] A escola comunitária pode eliminar a contradição entre público e privado, que distingue a escola do Estado da escola particular, ao mesmo tempo em que resolve a questão entre escola autoritária e democrática, através da comunidade, na definição e direção da escola. A Escola comunitária poderá ser a escola nova de um novo período da vida política do país, que busca reforçar a sociedade civil, domesticar e democratizar o Estado, submetendo-o à sociedade e à vontade da maioria. (SOUZA, 1984, p. 66 - 7).

Esse autor relaciona a noção de comunitário com participação, liberdade, serviço público, solidariedade, compromisso e responsabilidade social, reconhecendo, nela, uma possibilidade de promoção da democracia, o sentido público do Estado. No entanto, o autor não reflete sobre o conceito de universidade para ver se estas características lhes são apropriadas ou ele está falando de cooperativas, Ongs, etc. ou de uma outra instituição pública.

No caso da organização confessional, o comunitário não é algo dado, mas construído, em meio às questões sociais concretas. Reconhece, o autor, a dimensão pública

do comunitário e a possibilidade de construí-la por opção política. Reconhece o caráter comunitário das organizações confessionais de educação como algo construído. Segundo ele, existem as escolas que nascem comunitárias e as que se transformam em comunitárias. Com sentido comunitário e público legitimam-se para reivindicar apoio e participação do Estado.

Em razão de sua vinculação a uma congregação religiosa ou, normalmente, a outra organização de natureza eclesiástica, em princípio, é muito provável que as mantenedoras das universidades confessionais dificilmente possam ou queiram destinar os seus recursos patrimoniais ao Poder Público. O mesmo já não ocorre com uma universidade comunitária não-confessional. Ela, a rigor, não tem nenhuma razão para não fazê-lo. Esta é uma grande diferença que distingue a natureza das organizações: a propriedade, o controle e o destino do patrimônio.

Embora este preceito, de destinar o patrimônio ao estado, só se cumpra em caso de falência completa da instituição, o que seria, na verdade, não um ímpeto de estatização/socialização, mas um recurso para salvaguardar a existência. Em nenhuma se esclarece que em qualquer momento o Estado poderá vincula-las a sua administração.

Diferenciar essas instituições e organizações, classificá-las em categorias, não é julgá-las, atribuindo valores às diferenças precisamos, apenas, é caracterizá-las para identificar as diferenças, que podem nos auxiliar a entender o sentido dado à extensão universitária.

Cunha (1996) posiciona-se ao afirmar que “a referência a uma especial qualidade do ensino e a motivação de voltar-se para o conjunto da sociedade são coisas muito genéricas para definir um tipo de universidade. Precisamos refinar nossa percepção dessas instituições que se pretendem comunitárias. Sua estrutura de poder e seu modo de financiamento mostram que é muito pequena sua dimensão pública” (DURHAN, 1996, p. 160).

Morais (1989) reconheceu traços comuns pela via da “prestação de serviços de utilidade pública, expresso no uso e destinação dos recursos e no caráter de seus serviços que são prestados com exclusão de uma finalidade lucrativa”; e mas descreveu semelhanças e diferenças entre os dois modelos, conforme quadro abaixo.

Quadro 4- Diferenças principais entre Universidades Comunitárias e Universidades Confessionais

| Universidades comunitárias | Universidades confessionais |
|---|--|
| -o patrimônio é de uma comunidade, sem depender de famílias, empresas ou outros grupos com interesses | -o patrimônio pertence a um grupo confessional, constituído sob a forma de |

| | |
|--|--|
| <p>econômicos; a organização não tem finalidade lucrativa; aplica os eventuais excedentes financeiros na entidade; é constituída sob a forma de fundação de direito privado ou, ainda, de associação ou de sociedade civil; não privilegia seus integrantes, associados ou filiados, em relação à coletividade na prestação de seus serviços; administrativamente, em última instância, é subordinada a um Conselho de representantes da comunidade o qual está ligada; em alguns casos, também do Poder Público (federal, estadual ou municipal); o controle da administração e da gestão financeira de todos os seus recursos é feito com a participação da comunidade à qual está ligada, e no caso das fundações, pelo Ministério Público; o patrimônio, em caso de cessarem as atividades, é destinado a outra instituição congênere.</p> | <p>sociedade civil; as suas atividades não têm fins lucrativos; os excedentes financeiros são aplicados nos objetivos educacionais da entidade; a administração do estabelecimento é subordinada, em última instância, à mantenedora; o controle da gestão e das finanças é feito no âmbito da mantenedora e, em última instância, pela organização confessional; a destinação do patrimônio, em caso de cessação das atividades, é deliberada pela autoridade confessional, ressalvada a aplicação em atividades de interesse social.</p> |
|--|--|

Fonte: Moraes, 1989, p. 15 e 16.

Não obstante essas semelhanças e diferenças, ainda se pode notar diferenças jurídicas e fundacionais. Como esclarece Frantz (2002) entre elas, há as questões diferentes: no conceito de comunidade da qual nasce a mantenedora; no controle e propriedade do patrimônio; na organização da gestão; no controle da administração; na escolha dos dirigentes; na participação de setores representativos da sociedade civil nas instâncias administrativas da mantenedora e dos conselhos das universidades. É nosso entendimento que nas confessionais é preciso se acrescentar a característica da presença constante de setores religiosos no interior da instituição, promovendo uma série de atividades, cerimoniais e eventos (missa, cultos, cursinhos, encontros, etc), além de, em algumas, manterem disciplinas religiosas obrigatórias nos cursos que, muitas vezes, são ministradas por religiosos.

De qualquer forma o cenário das universidades gaúchas está marcado por diferentes atores e por diferentes maneiras de atuar. Sem querer generalizar, vamos abordar mais especificamente a dimensão extensionistas em algumas delas, representante destas diferenciações.

4.2 A Extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS é a principal IES pública do estado do Rio Grande do Sul. Suas origens estão nas escolas superiores do século XIX. Desde a década de 1890, funcionavam na capital a Escola de Agricultura e Veterinária, Faculdade de Farmácia, Escola de Engenharia, Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito. Em 1934 vieram integrar a Universidade de Porto Alegre – UPA - em 1934, onde foram reunidas aquelas antigas escolas superiores. A UPA foi transformada em Universidade do Rio Grande do Sul, em 1947, federalizada em 1950. Manteve unidades de atuação fora da capital e, até 1960, incluía outras IES do interior: Faculdade de Odontologia e Faculdade de Direito, de Pelotas e Faculdade de Farmácia, de Santa Maria. Em 1970, após a reforma universitária, passou a chamar-se Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS, possuía, em 2001, 27 unidades de ensino de graduação, sendo 13 institutos centrais, 10 faculdades, 04 escolas, nas quais se distribuem 94 departamentos; uma escola técnica e uma escola regular de ensino fundamental e médio (Colégio de Aplicação); 58 cursos de graduação; 119 de pós-graduação stricto sensu (61 mestrados, 5 mestrados profissionalizantes, 53 doutorados); Além disso, a UFRGS tinha, em andamento, 53 cursos de especialização e participou de 44 cursos de mestrado interinstitucional. Em seu quadro funcional, em dezembro de 2001, tinha 2.351 docentes de Ensino Superior, sendo 2.083 do quadro permanente e 268 temporários. Os docentes do Ensino Básico e Profissional totalizavam 179 docentes, sendo 140 do quadro permanente e 39 temporários. Os técnico-administrativos totalizavam 2.739. O quantitativo de alunos, em 2001, foi de 20.638 na graduação e 8.062 na pós-graduação.

Na UFRGS, a extensão, entendida como todas aquelas atuações voltadas para fora da instituição junto a setores da população, tem uma longa trajetória. Desde sua fundação ela desenvolvia atividades que, de uma forma ou de outra, poderia ser classificada como extensão, uma vez que eram demandadas de fora, como as pesquisa de sementes, projetos sociais, assessorias e novas empresas, incubadoras. Após se tornar universidade estatal, a extensão passou a desenvolver-se com os mesmos contornos das demais universidades públicas brasileiras. Depois dos anos 1970 seguiu a determinação legal (Lei 5540/68), não tendo sido inteiramente assumida pelos atores, pois existiam divergências quanto aos reais objetivos e aos órgãos administrativos envolvidos. A extensão seguiu uma trajetória ambígua porque iniciou de forma obrigatória, ficando, por longo tempo, como uma atividade relegada a um terceiro plano. Aos poucos foi criando momentos importantes de intervenção na sociedade, até chegar à institucionalização que se vive hoje.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi a instituição que, historicamente, condensou as perspectivas universitárias no estado, acompanhando e implementando as políticas para o ensino superior. Especificamente, na UFRGS, as atividades de extensão, institucionalizaram em 1971, em seu Regimento Geral da Universidade – RGU – que tem a seguinte expressão:

...Art.109 – Compete às comissões de extensão: a) programar anualmente as atividades de extensão para a apreciação da câmara correspondente do Codep; b) promover cursos de extensão, por iniciativa própria, ou por solicitação de Unidades Universitárias; c) estabelecer normas gerais para a realização de cursos de extensão; d) promover programas culturais ou recreativos acessíveis à comunidade; e) autorizar atividades não programadas, desde que não impliquem ônus para a universidade.

Embora fosse uma tentativa de regulamentar a própria prática de extensão, as formas de realização seguiam sendo aquilo que determinavam os planos oficiais, pois nesta época, as universidades não tinham autonomia e as direções internas não criavam motivações para novas estratégias que pudessem garantir liberdades ou ações junto a populares, embora isso não transparecesse nos documentos. O artigo 137, do mesmo regimento dizia: “cabe aos cursos representar a função integrada da Universidade com relação a setores amplos da comunidade, correspondendo a um processo dinâmico e intercâmbio e interação entre Universidade e o meio”.

Esse artigo expressa uma determinação geral, a ser seguida pelas unidades da universidade, não tendo sido assumida nem como compromisso social, e muito menos, como programa estratégico da universidade, pois, como aponta Guimarães (1997), a extensão universitária em geral, não encontrou consenso nem mesmo no interior de uma mesma universidade. Se como função da universidade a extensão foi definida, legalmente, somente em 1968, foi só a partir de 1975 que as universidades começaram a estruturá-la, efetivamente. A UFRGS seguia em meio deste dilema de obedecer a determinação legal ou efetivar um programa emergido dos interesses de seus atores internos. Isto só foi acontecer em 1980, cujo destaque estava em dois projetos: o Projeto Itapuã e o Projeto Uniarte: o primeiro tratava de ações desenvolvidas no Distrito de Itapuã, município de Viamão, envolvendo estudos sobre aspectos socio-culturais e análise geo-ambiental, além de trabalhos nas áreas de medicina veterinária e experiências agronômicas, saneamento rural, medicina comunitária, laboratório de análise clínicas e toxicológicas e comunicação comunitária. Aquela comunidade servia como um laboratório para a universidade, apesar dos poucos registros de tais atividades. O projeto não continuou depois de 1988.

O Uniarte, por sua vez, pretendia configurar-se em um espaço para livre acesso das manifestações culturais tradicionalmente consideradas elitistas. Tornou-se um programa que possibilitou o aparecimento de muitos talentos artísticos a partir da ativação de espaços culturais da universidade e ampliação das manifestações artísticas.

Além destes projetos, também atuava junto a demandas mais esporádicas, emergenciais e localizadas, com características bem assistenciais. A luta dos atores internos para construção de uma identidade de universidade mais próxima à da maioria da população foi reforçada no final da década de 1980. Agora, tratava-se de fazer-se reconhecer junto às classes populares, uma vez que já havia o reconhecimento junto às elites, alcançados através do desenvolvimento de pesquisas que atendiam aos interesses destes setores da sociedade.

As eleições de dirigentes das universidades públicas mais comprometidos com discursos democráticos e a criação de pró-reitorias que responderiam pelas atividades de extensão contribuíram muito para se efetivar políticas acadêmicas mais abertas às camadas populares da sociedade. A via de se fazer isso era a extensão e, então, a redefinição desta passou a ser assunto nas pautas dos pró-reitores de extensão e até mesmo dos reitores (no CRUB), em encontros locais, regionais e nacionais ocorridos a partir de 1987.

A UFRGS foi uma das protagonistas, em 1987, da criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, houve a proposição no sentido da extensão efetivar-se como uma relação interativa do saber acadêmico com o saber popular, com a finalidade de produção de novos saberes. No entanto esse ideal não foi atingido e as universidades continuaram as atividades de extensão a partir de cursos ou atividades residuais, sem reflexão acadêmica e com caráter muito ativista. A extensão precisaria ser assumida: “como atividade voltada para os movimentos populares, na busca de melhoria de vida, como disseminadora do conhecimento produzido na universidade. Trata-se de uma aplicação direta da ciência às camadas populares e, portanto, sem a sofisticação da demanda tecnocrática” (Ibidem,1997, p.56).

A criação, em 1993, pelo MEC, do Programa de Fomento à Extensão – PFE, proporcionou um clima mais propício para se rearticular a extensão, fazendo com que, na UFRGS, reconstruísse a extensão, como um esforço para encerrar as lacunas existentes entre o saber acadêmico e o saber popular, "agora, o propósito da extensão seria como uma reconfiguração de saberes, como um processo educativo-pedagógico, que tem um envolvimento mais profundo e constante com as comunidades parceiras" (GUIMARÃES,1997, p.74 e 75).

Dalla Zen (1980) destaca que a trajetória da extensão na UFRGS é marcada pelo esforço em criar-lhe um espaço institucionalizado e assumida como uma atividade efetiva da

universidade. Embora tivesse alcançado uma certa institucionalização, os professores e alunos não se sentem motivados a dela participarem. As poucas motivações existentes provém de fontes diferentes e não da institucionalidade em si, pois seriam as consciências sobre o papel das ciências na sociedade ou as ligações militantes dos atores da universidade que fazem traçar ações junto às populações. As próprias condições administrativas não foram eficientes para atender às necessidades de execução dos projetos, uma vez que a extensão institucionalizada significava a participação de docentes, de discentes e de toda a estrutura universitária, como os departamentos, cursos etc. As diferentes visões daqueles que atuavam na extensão indicava a falta de diálogos compreensivos sobre a função acadêmica desta, cujo principal preceito “integrar universidade à sociedade”, não foi atingido, não existindo sequer, estudos da densidade integrativa e as razões do seu não-sucesso (DALLA ZEN, 1980, p. 24).

A extensão sempre se constituiu na face da universidade menos difundida da UFRGS, embora fosse por meio dessa atividade que se configurou, de forma mais visível, a presença da instituição nos setores sociais. O tênue registro das atividades realizadas prova a proximidade dela do ativismo, pois, mesmo sendo poucas, a reflexão sistemática expressa em artigos de livros ou revistas era a demonstração, para a comunidade acadêmica, da existência de extensão. As atividades junto às parcerias externas, para atender às demandas em grande volume, tendem a desprezar o registro, implicando em não reflexão, ainda mais se a estrutura interna de organização do trabalho não oferece condições para tal. Para se absorver conhecimentos dessas experiências legitimando-as como acadêmicas, é necessário reconfigurar a extensão nas dimensões da universidade (GUIMARÃES, 1997, p.57).

A UFRGS assumiu o conceito de extensão construída no Encontro do Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, realizado em 1987: “a extensão é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade”. Esse conceito expressa a clara intenção de abrir a instituição para a comunidade com propósitos transformadores. No entanto, é uma expressão vista separada da realidade potencial da instituição. As lacunas entre a intenção e o gesto, a concepção e a prática, vistas pelos próprios atores da universidade, indicam que a extensão não incorporou suas ações de forma integrada ao ensino e à pesquisa, como veremos a seguir.

As estatísticas da universidade indicam que até 1993, a UFRGS mantinha práticas extensionistas basicamente com a finalidade de divulgação de conhecimentos, realizando cursos de extensão e prestação de serviços. Nos registros sobre as demandas observa-se que,

entre os anos 1992 a 1994, a universidade atendeu apenas 50% das solicitações, onde aqueles tipos de atividades preponderavam (Anuário estatístico da UFRGS, 1992 e 1994).

Segundo Guimarães, “as atividades eram propostas pelos departamentos e, muitas vezes, respondiam mais a necessidades de preenchimento de carga horária dos docentes ou à vontade individual de um professor do que à demanda externa” (op.cit., p. 59). A partir 1994, a extensão foi repensada, desde a distribuição de bolsas, até o oferecimento de infra-estrutura da Pró-reitoria. Com isso priorizou-se o desenvolvimento de programas/projetos de extensão diretamente relacionados ao ensino e à pesquisa; desenvolvimento de propostas que se caracterizassem como uma contribuição efetiva da universidade ao Estado e aos movimentos sociais organizados; desenvolvimento de projetos que difundissem a cultura, de forma a regatar a imagem cultural da universidade no panorama da cidade (Ibidem, p. 60).

Concomitante a esse olhar para além de seus próprios muros, a partir desta época, a UFRGS, também rearticulou a extensão para a sua comunidade interna. O registro das atividades de extensão publicadas, a partir de 1995, como é caso do “ Catálogo de projetos de extensão: quem e como a universidade atua junto à comunidade”, indicavam os eventos realizados e os projetos de caráter continuado, expressos no quadro abaixo:

Quadro A 1 – Eventos e Projetos na UFRGS de 1993 a 1996

| | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 |
|---------|------|------|------|------|
| Eventos | 326 | 311 | 303 | 320 |
| Projeto | 127 | 140 | 182 | 204 |

Estes dados permitem perceber que a extensão vai-se concretizando aos poucos, sendo assegurado seu lugar na universidade com o aumento gradativo dos projetos de caráter continuado. Em dimensões de programas estruturais, são implementadas ações na linha de questões sociais como o Uniação, que atingiu 26 625 pessoas, em 1993, 40.708, em 1995; valorização da cultura, atuou o Unicultura, atendendo a 11.436 pessoas, em 1993, alcançando para 24.605, em 1995.

Todos os textos oriundos do setor de extensão, dessa época, falavam de interdisciplinaridade e institucionalidade da extensão. Demonstravam, também, o entendimento que a universidade não era o lugar privilegiado de produção de conhecimentos, sendo necessário promover o encontro dos saberes acadêmico e popular, destacando sempre que o aluno era o centro das atenções na realização destas atividades:

A extensão deixa de ser um mero apêndice do processo acadêmico e se impõe como um dos elementos articuladores da produção de um novo tipo de conhecimentos, resultante do contato dos saberes acadêmicos e populares, contribuindo para abandonar o conformismo que tem se instalado nos meios acadêmicos e começar a contribuir para o grande desafio de hoje (Apresentação, Catálogo de projetos de extensão, 1995).

O Unicultura representa a seqüência ampliada do Uniarte da década de 1980, abarcando programas como o Unimúsica, Unidança, Projeto Doze e Trinta, que envolviam públicos internos e externos à universidade. De 1993 a 1995, foram realizadas 28 edições desse programa, totalizando 192 eventos assistidos por 58.740 pessoas.

A partir de 1996 a extensão passa a ter uma publicação que expressa a sua realidade desde os seus atores internos: a revista Utopia e Ação. Essa revista é destacada como importante por ser uma forma de expressão do trabalho da extensão e dos setores que compõem sua estrutura organizada: Prorext – Pró-Reitoria de Extensão; Departamento de Educação e Desenvolvimento Social; Departamento de Difusão Cultural; Divisão de Apoio Administrativo, Divisão de Comunicação; Museu Universitário; Radio da Universidade; Planetário e a Editora. No editorial encontra-se o relato da crise vivida pela universidade pública e destaca a 1ª Mostra da Extensão, compreendendo que estavam cumprindo o dever, como universidade pública, ao mostrar-se, desvelar-se, transformar-se e seguirem em direção a dois propósitos: inserção da universidade no panorama cultural da cidade e a participação em movimentos sociais organizados; e a realização do seminário Universidade, Cultura e Sociedade, no qual se discutiria a ética do comprometimento social das universidade com a cidadania cultural. Os textos da Revista são fruto de projetos de extensão em andamento.

Um elemento importante, também, na institucionalização da extensão foi a criação da Câmara de Extensão, como parte do CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, um órgão técnico dotado de função deliberativa, normativa e consultiva. A Câmara de Extensão, contava com uma representação do corpo discente e docente (12 membros), eleitos nas comissões das unidades universitárias (um por unidade), possuindo as seguintes funções: Articular e estruturar as comissões nas unidades, orientando e disciplinando procedimentos e analisando concessões de bolsas; apreciar as matérias referentes à atividade de extensão e sua administração, articulando, para tanto, com as comissões das unidades; propor à Pró-Reitoria, ações para o desenvolvimento da extensão, assessorando-a solidariamente, quando solicitada; coordenar, acompanhar e estabelecer mecanismos de controle e aperfeiçoamento do processo de avaliação das atividades de extensão (Estatuto e Regimento da UFRGS, 1996).

A Câmara de Extensão, cumprindo essas determinações, formulou resoluções e pareceres e deu forma a critérios para consolidação da extensão.

Em 1997, as atividades de extensão estão registradas em um livro próprio (o Catálogo de projetos de extensão universitária 1997 – onde e como a universidade atua) contendo as características e os resumos dos projetos desenvolvidos. Uma das características dos projetos, expressa nos resumos, era a de serem muito parecidos com a pesquisa-ação.

No edital, sempre assinado pelo Pró-Reitor de extensão, é destacado o caráter de continuidade dos trabalhos junto a comunidade. Também diz que a questão central para a extensão é a manutenção das Comissões de Extensão, as quais, além de auxiliar no planejamento, organizam, programam e avaliam as ações, juntamente com a Câmara de Extensão.

Embora omitindo as razões, a Pró-Reitoria salienta que “ a extensão universitária, aos poucos e as duras penas, assume seu papel de promotora da geração de conhecimentos e oportunidades”. Em um outro momento, destaca que:

Leva a extensão para a comunidade externa o conhecimento produzido dentro da universidade. A sociedade o absorve, trabalha, critica e devolve sob forma de novos saberes e demandas. Cabe à extensão, novamente, levá-lo ao ensino e à pesquisa para serem retrabalhados, dando origem ao novo, num constante ir e vir que movimenta e dá vida aos mecanismos de avanço da ciência (CATÁLOGO... 1997).

Não está explicitada a maneira como são feitas essas movimentações, principalmente como a universidade procede para levar o conhecimento, pela via da extensão, ao ensino e à pesquisa. Noutra parte do texto é dito que a extensão é a “base de sustentação da atividade universitária”, significando uma defesa da sua importância na totalidade da universidade, como exemplo, o Projeto Convivência, os Programas de Difusão Cultural, a Educação Continuada e Núcleo de Integração Universidade e Escola.

No início de 1998, a Pró-Reitoria de Extensão lançou a “Extensão – Revista da Pró-Reitoria de Extensão”, como uma seqüência às propostas da revista *Utopia & Ação*, de 1996. Embora transpareça que a Pró-reitoria estaria cumprindo propostas de ter um veículo de valorização “nos moldes das melhores revistas científicas”, reclama-se da falta de textos representativos que expressassem a grandeza do trabalho de extensão: “desperdiça-se oportunidade de difundir informações qualificadas e importantes, que ao ficarem restritas aos agentes de sua ação deixam de cumprir seu verdadeiro papel”.

Também transparece, no editorial, a pouca valorização da universidade, em si, pela extensão “ a extensão universitária, ainda precariamente compreendida e algo distante de ocupar o espaço que é devido como atividade-fim, recebe agora, por esta nova edição reforço expressivo[...] Ter-se-á convertido, então num verdadeiro agente do despertar do entusiasmo

do leitor, afirmando-lhe cada vez mais como leitura obrigatória para a comunidade acadêmica” (Editorial, Extensão – Revista da Pró-Reitoria de Extensão. VL1. Nº1, Janeiro/Junho de 1998).

Essa revista destaca alguns trabalhos de extensão, com reflexões preliminares de seus responsáveis, convertidos em pequenos artigos. O destaque está em um texto da Pró-reitoria com o título “Extensão Universitária: entre teoria e prática”, no qual é feito um relato das atividades do ano de 1997. Destaca-se a execução de 405 projetos: 213 cursos, 76 encontros/seminários/congressos, 72 prestações de serviços e 44 outras atividades (oficinas, projetos especiais, feiras, etc); foram emitidos quinze mil (15000) certificados de atividades extensionistas; distribuídas 210 bolsas de extensão; 102.353 pessoas freqüentaram os espaços culturais demonstrando uma clara euforia com o crescimento das atividades e participação de público interno e externo. No final, o autor do editorial ressalta que há pouca disponibilidade dos professores para participarem em projetos de extensão (Ibidem, p.62).

Em 1998, o editorial do Catálogo destaca que a extensão é o elo de ligação entre os universos da universidade e o da sociedade, ao “colocar o seu conhecimento à disposição da comunidade externa”. Essa obra continha 336 resumos de projetos de extensão. Mas ainda permaneciam as referências de que existe, na universidade, uma timidez no trato com as atividades extensionistas (Catálogo...1998).

Em 1999, o livro publicado com as atividades de extensão foi produzido para o 1º Salão de Extensão, um evento de grande envergadura, que teve seqüência nos anos posteriores. Nesse ano o livro registrava 227 resumos de projetos e de que o “Salão” era a retomada das discussões sobre o fundamento da extensão dentro dos fins propostos pela universidade, numa demonstração clara da dubiedade do conceito de extensão, uma atividade que não era consolidada e o que se estava fazendo (como sendo extensão) poderia ser outra coisa, que não era tarefa da universidade: “A extensão universitária vive uma fase de amadurecimento[...] ao realizar o 1º Salão de Extensão, dá mais um passo na direção da consolidação de uma extensão universitária afinada com o seu tempo” (Editorial, idem, 1999).

Esse Salão consolidou-se como um evento de grande importância para a discussão pública das funções sociais da universidade e o papel que a extensão cumpre neste processo. Entre palestrantes de outras universidades, encontravam-se pesquisadores de outros países, que discorriam sobre temas universais e concernentes as realidades vividas pelas universidades no Brasil e no mundo. Participavam, também, os coordenadores de programas e projetos da UFRGS.

Em 2000, as atividades de extensão encontram-se registradas no livro usado no 2º Salão de Extensão, contendo o resumo de 250 projetos. Esse salão teve como temática: o “conhecimento e mudança social”, com a perspectiva de refletir sobre o papel da universidade com a sociedade, preocupação fundamental de todos os envolvidos com a extensão. Para a pró-reitoria

As atividades de extensão da UFRGS se tornaram referência regional e nacional, por terem se caracterizado um movimento de natureza qualitativa que se manifesta pelo crescente processo de consolidação de uma perspectiva epistemológica de extensão e um movimento de natureza quantitativa, que se traduz na criação e ampliação de novos espaços de atuação tanto local, como regional e nacional (COELHO, Apud, Catálogo...2000).

Dessa forma, em um sentido de progressividade e complexidade a extensão foi se institucionalizando na UFRGS. A amplitude das atividades tem significados diversos, mas o destaque maior dá-se pelo impacto do público atingido pelas ações culturais empreendidas.

Como forma de enfrentar essa dificuldade em captar o significado da extensão e permitir um maior aprofundamento de nossa análise, a partir deste momento, em nosso trabalho, passaremos a adotar os documentos escritos e as entrevistas realizadas com os sujeitos da extensão, ou seja, com aqueles que estão envolvidos diretamente no processo.

O ano de 2001 será usado como a referência de estudo da configuração da extensão atual. Tentamos, com o mesmo objetivo, sistematizar em tabelas as falas, analisando os destaques e significados dados para a extensão e os embates que estes poderão ter em comparação com a realidade praticada, conforme proposta desta investigação. A extensão, na UFRGS, está estruturada a partir de Comissões, que têm a função de coordenar, acompanhar e avaliar as atividades. Essas comissões estão organizadas nas unidades da universidade, de forma a abranger-las em sua totalidade: Escola de Enfermagem, Escola de Engenharia, Escola de Administração, Escola de Educação Física, Faculdade de Agronomia, Faculdade de Arquitetura, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Direito, Faculdade de Educação, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Medicina, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Veterinária, Instituto de Artes, Instituto de Biociências, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Instituto de Ciência e Tecnologia dos Alimentos, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Física, Instituto de Geociências, Instituto de Informática, Instituto de Letras, Instituto de Matemática, Instituto de Pesquisas Hidráulicas, Instituto de Psicologia, Instituto de Química e Colégio de Aplicação Escola Técnica.

As comissões de extensão são constituídas por representações dos docentes dos departamentos, por técnico-administrativos que estão desenvolvendo atividades de extensão e por alunos bolsistas. A quantidade de representantes é definida pelos regimentos internos dessas unidades e seus mandatos são: de um ano, para os alunos, e dois para os demais (Seção VII). Essas comissões elegem os membros da Câmara de Extensão, como já vimos antes (Estatuto e regimento da UFRGS, 1995).

Na Resolução nº 41/98 estão estabelecidas as Normas Gerais para Atividades de Extensão Universitária. Segundo esse documento, a Extensão Universitária, “como uma das atividades-fim da Universidade, visa a ampliação, desenvolvimento e realimentação do ensino e da pesquisa, através de atividades que se destinam prioritariamente à comunidade externa”. Assim, em um primeiro momento, a extensão destina-se a criar fundamentação da universidade em sua prática de produção de conhecimentos a partir do olhar que ela estende sobre a sociedade. Em um segundo momento, a instituição poderá criar ações de intervenção na sociedade, via parceria:

Através de ações em parceria com a sociedade civil organizada, a ação extensionista da Universidade se propõe a estabelecer interação com a comunidade, colaborando em suas formas de organização[...] Assim, em ações destinadas à comunidade externa e/ou interna à UFRGS, a extensão pretende contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, capazes de viabilizar uma relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade (RESOLUÇÃO Nº 02/94).

O referido documento define, ainda, tipos de atividades que são características da extensão: “aquelas ligadas ao ensino e que não se enquadrem em qualquer situação contemplada pela ação regular da graduação ou da pós-graduação (cursos, encontros e conferências, educação continuada), à difusão cultural e à prestação de serviços”. No quadro a seguir estão destacadas as atividades que correspondem a cada uma dessas linhas de atuação, sob a forma de projetos ou programas:

Quadro A 2- Definição das Atividades de Extensão na UFRGS

| | |
|-----------------------|---|
| Ensino | I - CURSOS - que ofereçam no mínimo quinze horas-aula, sobre um mesmo tema, e que se destinem à comunidade externa e/ou interna; II - ENCONTROS - (congressos, seminários, ciclos de palestras, reuniões técnicas, colóquios ou outros semelhantes) - que ofereçam mais de quatro horas-aula, organizadas sobre um só tema ou temas correlatos e que se destinem à comunidade externa e/ou interna; III - CONFERÊNCIA OU PALESTRA - com número igual ou menor a quatro horas-aula, ministrada sobre um mesmo tema, que se destine à comunidade externa e/ou interna e que tenha como propósito maior aproveitar a oportunidade do tema e/ou a presença de convidado da Universidade; IV - <u>EDUCAÇÃO CONTINUADA</u> , sob a forma de programas que correspondam a cursos intensivos de curta duração, abordando temas de atualização e interesse de áreas específicas e se destinam a profissionais com mais de dois anos de atividade. |
| Difusão Cultural | Aquelas que se relacionam à promoção da cultura e aperfeiçoamento da cidadania. Entende-se cultura como a produção de valores, práticas, idéias e representações filosóficas, artísticas, tecnológicas, desportivas, religiosas e científicas. Tais atividades compreendem: espetáculos, exposições, projeções de vídeo e filmes, utilização dos meios de comunicação de massa, publicações, palestras, encontros, oficinas de trabalho, concursos, festivais, além de outras |
| Prestação de Serviços | São aquelas atividades pelas quais a Universidade, utilizando a disponibilidade de seus recursos humanos e materiais, procura atender às necessidades da comunidade ou à demanda específica através de: a) projetos de pesquisa aplicada; b) consultoria/assistência/assessoria técnica e profissional; c) cursos; |
| Outros | São, ainda, consideradas atividades de extensão aquelas realizadas em parceria com outros segmentos da sociedade civil, em projetos destinados a atender demandas da comunidade em geral e da realimentação do ensino e da pesquisa acadêmica em particular e/ou realizadas interdisciplinarmente por diferentes segmentos da comunidade universitária em áreas ainda não experienciadas ou ainda não consolidadas institucionalmente. |

Fonte: Doc. Resolução N°02/94

Para o funcionamento da extensão, são estabelecidas regras a partir de dois órgãos superiores: a Pró-Reitoria de Extensão – PROEXT, e a Comissões de Extensão - COMEX. Esses órgãos não criam os projetos ou programas, pois esses “podem ser de iniciativa de docentes ativos ou inativos, de servidores técnico-administrativos, de discentes, de departamentos, de acadêmicos, de forma isolada ou integrada, de unidades, de órgãos auxiliares, de institutos especializados, de centros de estudos interdisciplinares, de órgãos legislativos ou executivos de extensão e/ou de representantes da sociedade” (Resolução N° 4/94)

A responsabilidade pela coordenação das atividades de extensão poderá ser de servidor ativo desta Universidade, docente, mas podendo ser estendidos aos técnico-administrativos, desde que tenham formação superior completa. No referido documento não há referência à questão da atribuição de tempo e de duração e formas de avaliação dos projetos.

Em outro documento (Portaria n° 5518, de 23/11/1994), do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa – CEPE, estão estabelecidas as normas para prestação

de serviços à comunidade. A justificativa de tais normas parte da compreensão que é interesse da Universidade o estabelecimento de convênios, contratos e acordos com órgãos públicos e privados, sempre em consonância com os seus objetivos precípuos. A participação dos corpos docente, discente e técnico-administrativo na realização dos trabalhos de pesquisa e serviços estipulados nesses convênios, contratos e acordos:

“É desejável à medida que pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa da Universidade e para levar à comunidade os conhecimentos de que dispõe; a Universidade, por ser direta ou indiretamente participante das atividades estendidas por seus servidores à comunidade, deve ser ressarcida pelos contratantes das despesas diretas e indiretas geradas pelas atividades ligadas ao cumprimento de convênios, contratos e acordos”.

O Art. 1º desse documento refere-se ao fato de toda a prestação de serviços ocorrer em forma de contrato legal. No mesmo artigo, está expresso que “deverão respeitar sua vocação científica, cultural e artística, e atenderão as necessidades do processo de ensino, pesquisa e extensão” (§ 1º). Também está indicando que, não necessariamente, esses serviços serão gratuitos:

§ 3º - Tais convênios, contratos, acordos ou outro instrumento legal deverão ser aprovados pelo(s) órgão(s) competente(s) e implicarão, nos termos especificados nesta Resolução, contrapartida para a Universidade pelo apoio que esta lhes fornece.

§ 4º - A Universidade definirá mecanismos para a supervisão e o gerenciamento de tais convênios, contratos, acordos ou outro instrumento legal de prestação de serviços, inclusive parâmetros relativos à contrapartida pecuniária prevista no artigo 2º.

Art. 2º - Aos servidores da Universidade, que participarem de atividades definidas no artigo 1º poderá ser atribuída contrapartida pecuniária por prestação de serviços, variável e temporária, cujos valores serão determinados nos planos orçamentários devidamente aprovados.

O Art. 6º regulamenta que, na proposta de prestação de serviços realizadas por convênios, contratos, acordos ou outro instrumento legal, com instituições ou órgãos externos à Universidade, deverão conter uma descrição geral, uma justificativa, os objetivos e os resultados esperados da atividade, bem como o cronograma de sua execução e o orçamento, aí incluída a contrapartida pecuniária a ser atribuída aos servidores participantes. O parágrafo único, deste mesmo artigo, refere que os “recursos obtidos pela Universidade em convênios, contratos, acordos ou outro instrumento legal, uma parcela será destinada às atividades de ensino, pesquisa e extensão, a ser proporcionalmente distribuída entre a administração central e o órgão ou Unidade executora” (Ibidem).

Outra expressão institucional foi o Relatório 2001 da UFRGS. O documento destaca que a PROEXT, além de promover a política de extensão na Universidade, por meio do apoio às Unidades, da ordenação e do registro das ações extensionistas, também é responsável pela criação, organização e execução de atividades de extensão, tanto culturais, quanto acadêmicas de extensão, tais como cursos de formação continuada e programas e projetos sociais voltados às comunidades urbanas e rurais. Em termos de quantidade as ações extensionistas registraram um total de 501, formalizadas por meio de projetos. Dentre elas, destacam-se: Cursos de Extensão (204), que correspondem 40,72% das ações; Eventos, tais como: encontros, fóruns, simpósios, jornadas, debates, seminários, oficinas, reuniões, palestras, conferências, exposições, mostras, shows, recitais, concertos, etc (totalizando 85 eventos), referem-se a 16,97%; Projetos e Programas (170) dizem respeito a 33,93%; Prestação de Serviços, Consultorias e Assessorias (38 atividades), correspondem a 7,58%; e Produção e Publicações que instrumentalizam ou que são resultantes das ações de ensino, pesquisa e extensão (4 atividade), correspondem a 0,80%. Dentre as atividades registradas, 269 (53,69%) das ações extensionistas, empreendidas em 2001, contaram com a participação direta dos discentes na sua organização e/ou execução. No quadro abaixo, estão transcritas as atividades de extensão, com os quantitativos referentes a cada programa, no ano 2001.

Quadro A 3- Atividades de Extensão

| | | |
|---------------------------------------|-------------------------|--------|
| Atividades Acadêmicas de Extensão | Atividades | 501 |
| | Certificados emitidos | 19.397 |
| Bolsas de Extensão | Remuneradas | 210 |
| | Voluntárias | 35 |
| Planetário | Sessões | 270 |
| | Público total | 22.655 |
| Editora | Edições e reedições | 31 |
| | Participação em eventos | 37 |
| Projeto Prelúdio | Apresentações | 21 |
| | Público total | 5.800 |
| UniCultura | Atividades/edições | 17 |
| | Público total | 44.844 |
| Cultura Doze e Trinta | Atividades/edições | 27 |
| | Público total | 3.882 |
| Apoio a Eventos e Feiras | Atividades | 7 |
| | Público total | 995 |
| Cinema | Atividades/edições | 80 |
| | Público total | 2.811 |
| Cultura e Pesquisa | Participantes | 259 |
| Proj. Brincando e Aprendendo com Arte | Participantes | 2.068 |
| Parcerias Musicais | OSPA/UFRGS | 3.116 |
| | UFRGS/SESI/FUNDA RTE | 1.300 |
| | UFRGS/UNISINOS | 2.590 |
| Coral Universitário | Público | 5.880 |
| Orquestra Juvenil | Público | 4.000 |
| Escolinha de Artes | Alunos | 205 |
| Rádio da Universidade | Projetos | 13 |
| Museu Universitário | Exposições | 3 |
| | Público estimado | 4.000 |
| | Consultas ao acervo | 20 |
| Espaços Culturais | Atividades | 297 |
| Projetos Sociais | Projetos | 12 |

Fonte: Relatório da UFRGS – PROEXT - Balanço 2001.

Conforme o referido relatório/exercício de 2001, foram realizadas diversas atividades acadêmicas de extensão envolvendo cursos, encontros, seminários, congressos, exposições, oficinas e estágios; foram emitidos 19.397 certificados; foram distribuídas 210 bolsas de extensão remuneradas e 35 voluntárias, para alunos de diferentes cursos. Por mais amplo que seja um processo a quantidade de bolsas indica uma fraca percentagem de alunos participantes das atividades extensionistas.

A atividade que envolveu a maior quantidade de público tanto externo como interno foi a Unicultura, abrangendo 44.844 pessoas. A segunda mais prestigiada foi o planetário, com 270 sessões que apresentaram seus programas para 22.655 pessoas.

A partir destes documentos, a extensão na UFRGS caracteriza-se como difusão/ação cultural, pois quase a totalidade das ações revestiam-se de cunho cultural (museu, rádio, escola de artes, orquestra, parcerias musicais, cultura e pesquisa, brincando com arte, cinema cultura doze e meia, unicultura, prelúdio, espaço cultural).

Já nos projetos sociais, em número de 12, não constava a quantidade de pessoas que participaram.* Por outro lado, no relatório, não consta a receita gerada pela extensão (se é que existem) e são feitas poucas referências a participação da UFRGS no programa de Governo Universidade Solidária.

Todos os documentos acima analisados indicam o grau de institucionalização da extensão na UFRGS, mas também indicam que não havia uma avaliação expressa em documentos entre o que se dizia nos programas e o que se fazia. Os registros das atividades não apontam os limites das ações quanto a possibilidade da extensão ter sido bem articulado com o ensino e a pesquisa. Nos salões de extensão ocorridas no final da década de 1990 os atores acusavam que a extensão prevalecia como sendo uma atividade isolada, pouca analisada e pouca considerada no conjunto das atividades acadêmicas. O amplo processo envolvido por essas atividades e o significado prático dessas preceitualizações dos documentos só é passível de medição por meio **do conhecimento da opinião direta dos atores. É o que passaremos a fazer no próximo tópico.**

4.2.1 A extensão nas palavras dos atores da UFRGS

Os atores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul compreendem que o conceito de extensão está carregado de idealismo e expressam o significado criado ao longo das experiências particulares dos que atuam na universidade. Todos concordam, no entanto, com o conceito oficial criado pelo Fórum dos Pró-reitores de extensão das universidades públicas, o qual se refere ao caráter articulador e transformador dado à extensão. A questão é a ressonância prática desse conceito, obstruído pelas condições estruturais, institucionais e culturais, tanto da universidade como da sociedade.

Além disso, parece-nos que o conceito dos Pró-reitores tem sentido mais normativo, significando muito mais um valor para a universidade do que uma ação efetiva. Isto pode ser notado nas diferenças de percepção da extensão entre o que dizem o Pró-reitor, o professor e o aluno: para o primeiro, a extensão é uma forma diferente de fazer pesquisa e de fazer ensino,

reconfigurando-se constantemente; para o segundo, é uma forma de vivência da comunidade acadêmica voltada para o social. Já para o aluno, a questão central é garantir maior acesso dos cidadãos aos conhecimentos científicos. O quadro abaixo destaca as diferentes percepções básicas sobre a extensão universitária:

Quadro A 4- Conceito de extensão formulado pelos atores da UFRGS.

| | | |
|--------------|----|--|
| Pró-Reitoria | A | extensão é uma das formas da universidade praticar seu caráter de formadora e investigadora. Pela extensão a universidade reconfigura saberes |
| Professor | P1 | Produção de conhecimentos que integra Universidade e Sociedade numa vivência cultural: é porta de entrada e saída da universidade; é o que melhor acontece dentro da universidade e o que de melhor sai para a comunidade. |
| | P2 | Produção de conhecimentos de forma coletiva. |
| | P3 | Comunicação entre os diversos saberes existentes na universidade e na sociedade |
| | P4 | Forma de dar vida à universidade pela busca das realidades sociais existentes. |
| | P5 | Reconfiguração de saberes. |
| Alunos | A1 | Aprendizagem crítica e cidadã. |
| | A2 | Aprendizagem via o social |
| | A3 | Forma de democratizar o conhecimento e transformar a sociedade. |
| | A4 | Produzir conhecimentos. |
| | A5 | Ajuda na formação ampla. |

1- Arte e Cultura; 2- Humanidades; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Ciências da Vida.

Embora muitas definições se assemelhem, é possível notar quatro posições principais entre os atores: a primeira expressa uma preocupação em qualificar a universidade, mantendo as atividades de extensão numa clara defesa da legitimidade da instituição, pois a centralidade das atividades de extensão estaria no aluno, na sua aprendizagem (Pró-reitoria); uma segunda postura aponta para o sentido do fazer universitário, que deve engajar as causas históricas de todos aqueles que convivem na sociedade como pressuposto para realizar a universidade (P1, 3, 4 e 5); e uma terceira posição que deseja distribuir conhecimentos de todos para todos e, a partir deles, construir sua liberdade (P2).

Uma das posições a destacar é de um professor, por deixar muito clara a visão sobre a extensão como ação cultural. Para ele, “ a universidade é um mundo[...]os alunos não podem ficar fechados na graduação[...]nós precisamos fornecer subsídios à comunidade e aos alunos quanto à cultura como conhecimento de mundo, de vida...o que a pesquisa e o ensino não dão” . Segundo essa visão, a pesquisa e o ensino estão muito fechados em si, não tendo condições de possibilitar, ao aluno e ao professor, uma vivência cultural, menos massificada. Esse entrevistado faz uma crítica ao ensino e à pesquisa, negando que eles sejam os fazeres básicos da universidade. Ele diz ser “completamente contra àqueles que acham que

universidade é só isso”. Para ele, a “extensão é porta de entrada e saída da universidade, é o que melhor acontece dentro da universidade e o melhor que sai para a comunidade”(P1)

Esta postura reflete que este ator está na posição defensiva diante de outras formas de entendimento sobre o papel da instituição existente. O conhecimento que a arte produz é defendido como o “melhor” da universidade. Mais adiante, afirma:

“Pensar que a universidade é lugar só da pesquisa e você estar acabando com ela[...]Eu sentei há pouco tempo com um pesquisador que me disse que não tinha tempo para ir ao cinema. E eu lhe disse: Quando é que vais viver? Eu penso numa universidade para ser vivida e não para ser segmentada e compartimentada[..]nós, na UFRGS, temos, na extensão, a possibilidade da comunidade externa que veja o mundo de uma forma[...]isto você não vai conseguir levando um quilo de comida não perecível para os sem teto. Tu vais fazer este sem teto ver que vai ter comida na mesa se ele ver o mundo de outra forma[...]os professores estão cada vez mais fechados em suas disciplinas e nos seus relatórios...”.(P1)

Neste depoimento nos leva a pensar que área de extensão, que este professor atua, faz um constante trabalho junto aos excluídos, pois sua atuação, via cultura, produz na sociedade uma compreensão sociológica e filosófica da sociedade, a ponto de entender as razões da fome e miséria. No entanto, o próprio ator responde que não é esta forma de atuação que defende e acredita que a dimensão cultural de uma universidade sempre atinge as realidades sociais. Os registros, nos documentos da universidade, não mostram este trabalho com as classes populares. O fato de fazer eventos abertos na instituição não garante a presença de sem teto ou outros excluídos. Questionado sobre isso, mais adiante, este mesmo docente considera que se estão fazendo não é nem cultura erudita, nem cultura popular:

“A universidade não pode ser elitista e nem ser lugar de caridade[...]temos que ter muita consciência da seriedade do trabalho que é da universidade[...]é lugar livre para mostrar para a população o que nós consideramos como cultura, o que nós pontuamos como cultura[...] a via é universidade-sociedade e não sociedade-universidade”(P1).

Essa posição demonstra, claramente, uma postura temerosa em abrir completamente a universidade à sociedade, pois aquela é especial e esta perigosa. Só trariam para a universidade o que esta julgar como válido, com qualidade: “a universidade jamais aceitaria trazer um grupo de pagode dentro da universidade para fazer um espetáculo, porque um grupo de pagode é pobre artisticamente...”; Contraditoriamente, diz: “Trouxemos uma violeira, sem formação nenhuma e que até a pouco tempo diziam que era analfabeta, e nós permitimos porque ela é uma autodidata que nasceu com esse dom...”(P1). Segundo esse mesmo professor a universidade “é lugar de formação de cultura geral, não é balcão de negócios, de

produção de conhecimentos mas não de conhecimento específico desse ou daquele pesquisador[...]porque cultura não vem da família, mas se adquire vivendo a cultura”(P1)

O conceito de cultura é bastante complexo, ainda mais quando é vinculado à idéia de ciência e universidade. Unidos desta preocupação entramos em diálogo sobre o assunto com outro docente da área de ciências humanas. Este mostrou-se muito mais cauteloso, pois entende que a extensão como uma forma de produzir conhecimentos de forma coletiva, sendo um elo de ligação entre o ensino e a pesquisa com as necessidades da comunidade:

O mais usual é que a universidade dite, estabeleça o que deva ser importante para a comunidade. Ai, eu discordo disso, pois acho que, quando eu considero conhecimento coletivo, significa dizer este o vínculo de possibilidades entre vinculo acadêmico e a comunidade, que deve ser planejada de forma participativa, conjunta, ouvir e redefinir o lado que é necessário[...]universidade e sociedade estão no mesmo caminho, estão no mesmo lugar[...]e acho que há uma distância muito grande entre ‘ação’ e “animação” cultural [...] pois não se trata da universidade organizar pacotes culturais e a partir daí organizar sua política cultural[...]o que fizemos aqui por ação cultural nada mais é que organizar eventos culturais[...]a universidade está mais moldando que valorizando a cultura emergente da sociedade[...]a comunidade continua lá fora[...]o muro não foi rompido(P2)

Essa posição está também na resposta do aluno 3, acerca da extensão: “Forma de democratizar o conhecimento e transformar a sociedade[...]a ação extensionista, como uma forma de construção de uma nova sociedade, interagindo conhecimentos acadêmicos com a sabedoria popular[...]transformar a extensão em atividade legitimada pela universidade, não no sentido de um acréscimo de currículo, mas sim da valorização da própria atividade[...]as atividades passam por despercebidas na universidade”.

Percebendo que a universidade “é algo muito estranho para as comunidades”, outro aluno relata que, no Projeto Convivência*, viveu um impacto muito grande ao se deparar com as comunidades excluídas. Como forma de contato, ele acha a extensão muito válida, mas critica a forma como é feita, pois os alunos não sabem o que fazer, e quando começam a interagir com a comunidade, termina o seu tempo. Angustiados com esta impotência, alguns alunos estão se mobilizando junto ao Diretório Central de Estudantes – DCE, de forma a garantir uma “ presença mais permanente junto a comunidades”(A2).

Ainda a respeito dessa dimensão compreensiva sobre o papel da extensão, criamos o quadro A5 que indica a posição dos atores da universidade a cerca da função da universidade junto aos setores sociais:

* O Projeto Convivência é um projeto antigo da UFRGS, em que a universidade pretende desenvolver ações educativas-culturais-científicas, através do convívio de alunos, professores e técnicos administrativos junto a comunidades carentes durante o período de férias escolares. Os alunos fazem observações sobre a vida destas pessoas e depois discutem sobre seus problemas.

Quadro A 5 -Função que a extensão cumpre na sociedade -UFGRS

| Pró-Reitoria | Promoção da cidadania | |
|--------------|-----------------------|--|
| Professor | P1 | Propiciar, à comunidade interna e externa, a vivência das dimensões culturais. |
| | P2 | Contribuir para as mudanças sociais e para a formação dos alunos. |
| | P3 | Reforçar a cidadania. |
| | P4 | Contribuir para uma melhor organização social. |
| | P5 | Ajudar a conhecer o mundo no qual se vive. |
| Alunos | A1 | Complemento as aulas |
| | A2 | Ajudar a criar a cultura democrática e cidadã |
| | A3 | Promover diálogos na comunidade como forma de para resolver seus problemas. |
| | A4 | Ajudar na solução de problemas coletivos. |
| | A5 | Criar uma nova cultura. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

Conforme as palavras do Pró-reitor de Extensão, a função de desenvolver a cidadania significa que ela qualifica o envolvimento do aluno nos diferentes projetos e programas, além de promover a “articulação, cada vez maior, entre projeto, e programas sócio-culturais, os quais chegam às comunidades buscando, através da participação conjunta, da troca de saberes, da convivência pedagógica e formadora, informar, apoiar e assessorar na perspectiva do desenvolvimento com sustentabilidade”. Sob esse enfoque a dimensão cidadã da extensão dar-se-ia na formação do aluno e na ação refletida na comunidade: “existem parcerias desde os movimentos sociais e órgãos governamentais, quanto com a população”(Pró-reitor).

No quadro que se refere à função da extensão na sociedade, as respostas são mais ou menos equivalentes, pois todas tendem a manifestar que o conhecimento envolvido na extensão levaria, idealmente, a sociedade a transformar-se, desenvolver-se, integrar-se e resolver os problemas impeditivos de uma vida justa. Para uns entrevistados, a extensão dar-se-ia pela formação ampla do aluno (P1,P2 e P5; A1 e A5); para outros, seria prestar auxílio às comunidades no sentido de compreenderem seus problemas e criarem soluções para eles (P3 e P4; A2,A3 e A4).

A questão relativa à geração de projetos e programas também se inclui nessa perspectiva que nos leva a conhecer o significado da extensão para os atores da universidade. À medida que esses não participam dessa geração dos programas, a compreensão do processo torna-se bastante objetiva, não chegando a ser assumida, pelo ator, como um elemento de condição da universidade de produtora de conhecimentos.

Quadro A 6- Geração dos programas/projetos de Extensão -UFGRS

| | | |
|--------------|---|---|
| Pró-Reitoria | Em todas as instâncias da universidade, seja individual ou em grupo | |
| Professor | P1 | Nós temos um grupo que constrói a proposta e remete à câmara de extensão. |
| | P2 | Em grupos; projetos pessoais e aprovados pela câmara de extensão. |
| | P3 | Nas unidades da universidade. |
| | P4 | A partir de interesses das áreas. |
| | P5 | Alguns são demandas, outras são iniciativas da universidade. |
| Alunos | A1 | Nos departamentos. |
| | A2 | Deveria ser, também, dos alunos. |
| | A3 | Nos órgãos da universidade; ainda há muita restrição para projetos de alunos. |
| | A4 | Nos interesses dos professores. |
| | A5 | Nos departamentos e na Pró-reitoria de extensão. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

Diante dessa compilação de respostas, é possível perceber que a origem dos projetos não está nas demandas. Tanto a Pró-reitoria, como os professores (P1,P2,P3,e P4) e todos os alunos apontam que as atividades surgem de iniciativas internas da universidade, quer de grupos ou de indivíduos. Não obstante a nossa insistência, como entrevistador, em saber qual a influência dos setores sociais nas iniciativas extensionistas nenhum dos entrevistados apontou para isso. Um professor opinou que esse é um grande problema à medida que cabe a universidade, com sua visão dos problemas sociais, fazer o convite para parcerias externas (P 5). Não obtivemos informações da UFRGS ter realizado pesquisa ampla e profunda para conhecer o que os atores sociais esperam da universidade e, a partir daí criar um amplo programa de extensão profundamente relacionado ao ensino e à pesquisa.

Um dos professores entrevistados, por sua vez, expõe que, quando se tem um grupo pensando as atividades, as iniciativas, além de propiciar maior fundamento à política de extensão da universidade, tem mais peso na avaliação: “ nós temos um grupo...antes, este grupo era formado por membros de todas áreas[...]já nos vimos que isso era uma colcha de retalhos, onde cada professor trazia o projeto de seu interesse e não pensava no programa[...]nós dividimos nosso Departamento com pessoas de várias áreas...que podiam dar conta da diversidade e manter a interdisciplinaridade[...]” (P1)

Para outro professor, esta questão de aprovação ou não de projetos está muito “amarrado”, ainda a velhas questões clientelistas internas, pois, também como participante, da Câmara de Extensão, onde são aprovados os projetos, ele percebeu que, ali, o conceito de extensão não evoluiu, sendo ainda entendido como “o velho esquema do tripé, compartimentado. Isso tem que ser superado para que se possa pensar o conhecimento dentro de sua complexidade e não em sua separação em áreas, nem em termos de interesse”(P 2).

Fica explícito que a questão da emergência de projetos está ligada às questões de motivações e diálogos democratizantes e a questão da não existência de financiamentos para os projetos. Para alguns professores (1 e 2), escassez de recursos é normal “dizer que faltam recursos é quase não dizer nada, porque todo mundo sabe que não os temos, na universidade pública para nada. Temos só um relativo custeio. O que falta é o setor de extensão procurar saber das alternativas externas que financiam extensão e não se sabe” (P1 e P2).

Os alunos são pouco valorizados nesse processo de geração de projetos. Todos eles afirmam que só souberam da extensão por intermédio de editais para concessão de bolsas de extensão. Para àqueles que pertencem às Comissões de Extensão ou à Câmara, os seus projetos nunca passaram na respectiva avaliação. Mesmo sendo uma suspeita que seja a ausência de qualidade das iniciativas, isso é um indicativo da falta de diálogo compreensivo, claro, aberto e argumentativo sobre a extensão, no conjunto da universidade. Os “projetos da Prorext necessitam de uma maior divulgação que perpassa a simples afixação de cartazes pelo campus, pois, além de se apresentarem os projetos nas vésperas das execuções, não acrescentam informações...é nossa proposta que se tenha, ao menos, a utilização de um jornal como forma de estimular não só o interesse mas também o debate sobre a extensão” (A3).

Uma das dimensões mais fortes, que cria impacto nas concepções de extensão é a questão sobre como os atores vêem a relação desta com o ensino e a pesquisa. Em quase todas as respostas percebe-se que a universidade não criou, concretamente, um efetivo canal de ligação entre esses três setores da universidade.

Oportuno, nesse sentido, observar o quadro de respostas exposto a seguir:

Quadro A 7- Relações da extensão com o ensino e a pesquisa - UFRGS

| | | |
|--------------|---|---|
| Pró-Reitoria | Ela, em muitos momentos, vira ensino ou pesquisa. | |
| Professor | P1 | A cultura deveria fazer parte da pesquisa e do ensino, mas está isolada. Tentamos ser interdisciplinar. |
| | P2 | Quando estou fazendo pesquisa ou ensino na comunidade, estou, também, fazendo extensão ou vice-versa. |
| | P3 | São atividades diferentes, que proporcionam a qualificação da universidade enquanto tal. |
| | P4 | Ainda falta muito para haver uma integração real. |
| | P5 | A extensão colabora com o ensino e a pesquisa, implicitamente |
| Alunos | A1 | Não têm relação entre si |
| | A2 | Falta integrar mais, constar nos currículos |
| | A3 | Serve para aprendizagem cidadã, tem relação com o ensino pelo sujeito que participa, pois ajuda a definir a linha de estudo e pesquisa. |
| | A4 | Ela nos ajuda no conhecimento. |
| | A5 | No ensino faltam muitas referências às realidades constatadas na extensão. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

Em função dos entrevistados terem muito a dizer, assim como a grandeza da diversidade das percepções, a elaboração desse quadro foi extremamente difícil. Desde a postura da Pró-reitoria percebe-se que os entrevistados tendem a dizer que têm dificuldades em definir os limites que separam os momentos nos quais se está fazendo ensino, pesquisa ou extensão “ela, em muitos momentos vira ensino ou pesquisa”. Entretanto a questão a destacar refere-se ao fato de que, para este ator o que importa é a dimensão de produtora de conhecimentos da extensão:

A centralidade da extensão está no aluno, na sua aprendizagem[...] se ela não servir par isso, ela não serve para nada[...]não é extensão universitária[...] o olhar, esta seria minha resposta sobre o que a extensão universitária pode mudar[...] esse olhar me impressionou: a tranquilidade do brilho, aquela que só pode ter quem viveu a vida lá fora, longe das salas de aula feitas de tijolos, longe dos quadros-verdes, mas junto a uma vida ora colorida, ora completamente mostrada em tons cinzas[...]um olhar de guerrilheiro, capaz de questionar a construção de sua própria formação[...]questionando e alimentando o ensino e a pesquisa...um olhar extensionista[...]que nos levará muito longe(Pró-reitor).

A manifestação é, isso sim, expressão de entusiasmo do Pró-Reitor da extensão. Considera, até, um mito falar na necessidade de haver um canal concreto de relações entre pesquisa e extensão. O canal, para ele, é o individuo participante, seja o professor, seja o aluno, e “é com isso que a universidade deve se preocupar; e não ‘banciar’ o Estado e envolver-se com questões sociais que não são de sua alçada”.

Para alguns professores a integração das três áreas não está acontecendo. Especialmente um dos professores, essa relação ocorre pela presença de professores que não fazem somente a extensão, mas também o ensino e a pesquisa. Este ator diz uma frase que reforça o lado cultural da extensão e sua ligação com as questões emergentes da realidade social: “ se a cultura tivesse que seguir os mesmos critérios da pesquisa científica, deixaria de ser cultura: seria qualquer coisa menos cultura, no momento em que fosse engessada com métodos, técnicas ou critérios” (P1).

Os demais professores entrevistados (P2 e P5) acreditam na relação implícita entre formar, investigar e fazer extensão. Entretanto, ressalta um destes professores, há que se pensar a extensão na sua dimensão de ideal paradigma da universidade:

Como um paradigma acadêmico é bem mais significativo porque se a gente entender a extensão como uma integração entre ensino e pesquisa a gente não pode mais ver esta compartimentação, pois quando estou trabalhando na comunidade eu estou fazendo pesquisa e ensino[...]é uma interferência no social com perspectiva de construção de conhecimentos acadêmicos[...]se estou lá não significa que lá e cá são diferentes: é o mesmo espaço com nova dinâmica...mas, na realidade

a extensão continua sendo uma atividade terciária, compartimentada e continua sendo feita por pessoas que só a fazem porque têm carga horária disponível...(P2).

Na ótica dos alunos, a extensão é outra ação da universidade, mas se relaciona com a produção de conhecimentos. O aluno expressa que a extensão estaria necessitando de “uma ampliação da interdisciplinaridade, de forma que perpassasse a reunião de alunos de diversos cursos[...]que os projetos abranjam todos os cursos e que os alunos possam se desprender de seus conteúdos acadêmicos, trocando idéias e planejando as ações”.(A2) Outro aluno, por sua vez, afirma que o ensino não faz nenhuma referência à extensão e às realidades sociais com as quais esteja em contato. (A5).

Um desses alunos entrevistado diz*:

Nós acreditamos que com a extensão, inclusive um dos lemas do DCE é ‘derrubar os muros da universidade’[...]a gente mais aprende com a população do que levamos conhecimento para lá[...]a gente nota que nós somos um estímulo para eles, vemos como estão tentando se esforçar para encontrar forças, então eles são pessoas excluídas e gostam da gente por lá[...]mas nós não podemos ir lá como um bom cristão assistencialista[...]não conseguimos passar nossos projetos na Câmara de Extensão, nosso voto lá nunca chaga a 50%[...] Nós criamos um núcleo de apoio aos catadores de materiais reciclados da Restinga, preenchemos formulário da Prorext para tentar encaminhar, por lá, esse projeto mas a gente não tinha professor para coordenar. Então nosso projeto foi barrado na Prorext, não foi oficializado. Mas mesmo assim, a gente continuou, fizemos o nosso “convivência” durante o recesso de aula, ficamos lá no galpão de ‘triagem’ vendo todo o processo, as varias etapas, conhecer o que eles fazem lá, a visão deles. Não tivemos apoio nenhum, tiramos dinheiro do bolso para fazer isso. Foi meio no idealismo mesmo (sem identificação).

Em uma expressão, no sentido de crítica, outro aluno afirma:

O que eu notei, no convivência, é que as pessoas que ocupam cargo na universidade, com maior influência fazem discursos da universidade que o nosso conhecimento é igual ao deles, é diferente mas tem igual valor e que a gente tem que saber interagir[...]são velhos jargões da universidade que está cheio por aí. Há uma distância entre o que eles dizem e como a pessoa se porta na realização do projeto, sabe, a gente nota (A4)

Este depoimento demarca a posição dos alunos em relação aos discursos da universidade. As opiniões manifestadas pela Pró-reitoria, pelos professores e pelos alunos sinalizam o contraste dos de olhares sobre a universidade e indicam que a tão defendida relação transformadora, como uma função das ações da universidade, não se estabelece de uma hora para outra, e que, também, é difícil medir o papel político da universidade, diante das imensas necessidades sociais. Por isso, uma das grandezas da extensão está no caráter militante dos atores que com ela se envolvem, ficando, no entanto, marcada como uma

* Insistiu nos cuidados para manter o anonimato.

atividade pouco sistemática e tendo muitas dificuldades de ser enquadrada na vida acadêmica da universidade.

Esta dificuldade pode ser vista através das opiniões sobre as formas de avaliação da avaliação instituídas na universidade:

Quadro A 8 - Mecanismos de avaliação das atividades de extensão -UFGRS

| | | |
|--------------|--|---|
| Pró-Reitoria | Nas diversas reuniões da Câmara de Extensão e nos setores que as planejam., além do sistema implantado pelo Fórum dos Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras. | |
| Professor | P1 | Há um sistema estruturado aprovado pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Brasileiras; grupos de discussão; câmara de extensão. |
| | P2 | É muito burocrático. |
| | P3 | É boa. Na Câmara de Extensão. |
| | P4 | Nos relatórios. |
| | P5 | Na Pró-reitoria de Extensão. |
| Alunos | A1 | A avaliação deveria ser feita também externamente e com a participação do aluno. |
| | A2 | Muito burocratizada; deveria ser em um Fórum permanente. |
| | A3 | Não é publicado o resultado dos programas de extensão. |
| | A4 | Eu só vi no salão de extensão. |
| | A5 | Falta um critério mais externo. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura

Em 2001, a UFGRS estava implantando um sistema de avaliação aprovado pelo Fórum do Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Anexos), o qual, conforme acredita a Pró-reitoria de Extensão, deverá ser uma forma justa de valorar a extensão e deverá preparar equipes para assessoramento aos extensionistas. Enquanto não for inteiramente efetivada continuam fazendo a avaliação nas Comissões de Extensão, na Câmara de Extensão, a partir de relatórios, bem como as reuniões públicas de exposição das atividades, tais como o Salão de Extensão.

Os alunos afirmam que deveria haver um fórum mais permanente de expor/divulgar os trabalhos, sendo possível, assim, serem avaliadas externamente. Também defendem que a extensão deva representar o acréscimo de créditos, em todos os currículos da universidade, bem como, sua respectiva inserção nos diplomas.

Alguns professores queixam-se da exagerada burocracia envolvida nas avaliações, especialmente aquela proposta pelo Fórum: “A perspectiva que eu vejo, nesse plano, é que ele tem áreas temáticas que engavetou nossa proposta[...]eu penso que, em vez de engessar, nós deveríamos buscar caminhos para abrir esses espaços”, por outro lado, de certa forma comemoram-se avanços na avaliação na UFGRS, pois as atividades de extensão podem contar pontos, também, para os planos de carreiras.

Em geral, o tempo do ensino é normatizado; a pesquisa é obrigatória, embora não se exija tempo mas produção, os docentes são nomeados em função da pesquisa; a extensão não se exige tempo, do estudante não se exige que se faça extensão. A pesquisa se sobrepõe a todas as outras atividades. A extensão é toda relegada. Nem mesmo nos estágios probatórios não se exige praticas de extensão. As bancas de concursos não contam a extensão. Em geral considera-se a extensão uma atividade filantrópica

Complementando esta perspectiva de análise do sentido da extensão, realizamos questionamentos sobre as reais condições que existem para desenvolver aquele sentido, cujo universo das respostas compõe o quadro abaixo:

Quadro A 9- Condições para realização da extensão -UFGRS

| Pró-Reitoria | Estamos trabalhando para melhorar. | |
|--------------|------------------------------------|--|
| Professor | P1 | A Extensão é desprezada. Poucos recursos; falta política de tempo de trabalho mais adequada ao professor.. |
| | P2 | Ainda temos o caráter assistencialista, e feita sobre a ótica particular de alguns grupos e professores. |
| | P3 | Falta política de tempo para o professor. |
| | P4 | Falta valorização das iniciativas mais populares |
| | P5 | Não temos um lugar que centralize as atividades. |
| Alunos | A1 | As atividades deveriam contar nos currículo dos alunos; pouco divulgado; desde que os alunos chegam à universidade deveria se saber da extensão. |
| | A2 | Ampliar a divulgação; regulamentar o trabalho de voluntários na extensão; criar um fórum permanente dos bolsistas da extensão. |
| | A3 | Faltam recursos, bolsas mais duráveis para um trabalho mais contínuo. |
| | A4 | Ter um espaço próprio para a extensão junto às bibliotecas. |
| | A5 | Contar como créditos; equivalência de quantidade e valores das bolsas de extensão com as da pesquisa. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

Nota-se que desde a Pró-reitoria há opiniões no sentido de que as condições não são boas, envolvendo tanto uma valorização dessas atividades no conjunto da universidade, como o fechamento da extensão que é reservada para alguns grupos, o caráter assistencialista, a falta de iniciativas mais populares, a falta de espaços adequados para o desenvolvimento e exposição dos trabalhos, a falta de uma política de tempo mais adequada, a falta de canais de divulgação, o reduzido número de bolsas e a necessidade de haver uma equidade financeira relativa Às atividades de pesquisa e o ensino.

É neste ponto que surgem as maiores críticas dos atores à extensão universitária. A principal delas, presente em todos os depoimentos, refere-se ao desprezo, ao preconceito existente em relação a essa atividade.

O pró-reitor ainda vê isso como próprio da “natureza” que construiu a cultura universitária: a tradição em ser formadora de profissionais de nível superior; posteriormente, a ciência e a tecnologia ocupam lugar importante no mundo da produção, nas vivências sociais, ao ponto de serem criadas associações, comunidades científicas nacionais e internacionais. Todos dedicavam-se em seguir essa direção. Houve um amadurecimento de uma estrutura universitária voltada à valorização das atividades de pesquisa. A extensão surge depois, quase que empurrada pelas posições políticas, de um lado, e pelas falhas do Estado em organizar a vida social, de outro. “É natural que ainda seja assim, até que não encontremos um argumento mais forte que justifique que a universidade tenha que ter um outro papel desenvolvido pela extensão”(Pró-reitoria).

Já para os professores, esse papel (complemento às ações do Estado), existe, mas é a falta de diálogo e os compromissos das universidades com o poder dominante, que “arrastam-na” para um papel de formadora de recursos humanos, com frágil consciência cidadã. Por outro lado, muitos estudos mostram que apesar de haver uma compreensão de que a universidade deve ser pesquisadora, as pesquisas feitas por ela ainda não pode ser considerada em uma fonte de soberania nacional. Ou seja, o caráter de pesquisa da universidade, consegue, ao máximo, acompanhar a evolução tecnológica e preparar consumidores das tecnologias existentes.

Neste sentido, torna-se oportuno é a transcrição do depoimento de um professor:

A extensão é deixada de lado quanto a recursos, à valorização de atividades na estrutura administrativa da universidade[...]a responsabilidade desta instituição pública, que não é nem partido político, não é banco, não é ligada a nenhuma forma de comércio e de lucro, não está ligada a nenhum produto para ser vendido, deve divulgar e divulgar a cultura e mostrar a possibilidade de outros mundos[...]isto não pode ser feito pelo ensino e a pesquisa[...] cada Pró-reitoria que assume tem uma posição acerca da extensão, eu acredito que esta, de 2001, está voltada para área cultural...eu lamento que digam que o fim da universidade é pesquisar[...]para a universidade se manter viva ela precisa da extensão...alunos que vem de escolas particulares chegam aqui e se fecham em seus cursos, não vivem a universidade, seus professores também...(P1).

Frente ao questionamento no sentido de que as realizações empreendidas pela UFRGS na cultura não poderiam ser feitas por outra instituição cultural (um clube, secretaria de cultura do município ou do Estado), um dos professores entrevistado foi enfático: “cultura difundida na universidade tem o poder de fazer as pessoas enxergarem um mundo de outra forma. Outra instituição não pode. Nós temos condições de dizer o que é cultura ampla, somos proponentes de ações”. (P1)

Outro professor, a universidade precisa criar um espaço para que a comunidade, interna e externa, exponha seus problemas, participando e criando, juntos, soluções. Essa posição precisa ser destacada:

A universidade não é neutra e quando um professor começa se interessar pelas questões da sociedade ele a encara como ‘estranho’, fora, distante[...]são pessoas(professor universitário) bem intencionadas mas ficam na mesma posição dos grupos dominantes que querem colonizar a sociedade[...]o caráter assistencialista da extensão, que ainda persiste, me assusta...as iniciativas diferenciadas não chegam a ser marcantes. Existem nichos de maturidade mas até o conceito de extensão ainda é muito vago[...]então é preciso juntar as pessoas e fazer um caldeirão de iniciativas[...]é bem diferente organizar a participação de todos[...]não é a universidade dar as coisas de mão beijada, dizendo ‘é porque é bom’ porque eu posso ter outros interesses que não são privilegiados porque não tenho espaço de discussão na vida acadêmica[...]um dos grandes tentos da universidade para o aluno é permitir que ele interaja com grupos que ele nem sabia que existiam, poder conviver realidades que ele nunca tinha visto antes...na academia (ensino e pesquisa) eles jamais vêem isto[...]tem projetos que surgem de vínculos pessoais e afetivos de professores com as comunidades. Outras vezes é o prefeito interessado em tapar buracos, ou porque dava ibope então procura a universidade e esta estabelece de antemão o que vai fazer na comunidade como se esta fosse um ente estranho[...]e temos as propostas que vem de cima par baixo (P2)

É possível afirmarmos que, nesse discurso, enquadra-se a maioria das críticas contrárias a uma maior valorização da extensão universitária. A realidade manifestada por esse professor entra em choque com os ideais enunciados nos documentos, os quais conceituam a extensão como sendo o elemento “transformador” da universidade e da sociedade. Mas se a universidade não é neutra, tampouco as pessoas, os setores e as comunidades.

Destacando as condições tão adversas apresentadas, pelo mundo da universidade, para se realizarem os ideais da extensão, os estudantes propõem a criação, pela universidade, de um espaço público especial para efetivação do encontro da universidade e da sociedade, uma vez que são mundos com interesses diferentes.

Destacamos, a seguir, uma manifestação que se refere a esse “espaço público”:

Entre os alunos, esta questão da extensão é muito pouco discutida[...]a impressão que temos a universidade não tem um entendimento sobre extensão[...]nas atividades percebemos a enorme diferença de compreensão que uns e outros têm...faltam mais programações de discussão[...]fazer palestras sobre as atividades extensionistas desde as turmas dos calouros e de todos os semestres[...]uma divulgação direcionada para o aluno mas também para a sociedade[...]a UFRGS não faz avaliação da extensão externa de medo dos resultados[...]os estudantes tem pouco espaços nos conselhos[...]muitos querem só se formar, pegar o diploma e ir embora[...]é preciso capacitar o aluno com a extensão (A 2).

O problema aqui, refere-se à questão do conhecimento do que seja a extensão na universidade, de forma que os alunos a assumam como atividade acadêmica própria de sua formação. Neste sentido surge a proposta de criação “de um fórum permanente dos bolsistas, de projetos de extensão, com encontros a serem realizados uma vez por mês, convidando veteranos da extensão universitária para essas discussões” (A 4).

Alguns alunos afirmavam não estarem preparados para atuarem nas comunidades, a exemplo do Projeto Convivência:

“As pessoas foram encaminhadas para lá e não tinham capacidade de lidar com aquela realidade. Acabou sendo mais, eu não quero agredir ninguém, mas foi mais uma colônia de férias, onde passamos dez dias trabalhosos num local conflituoso e depois nunca mais voltamos lá. Legal, beleza, muito bacana mas nós não nos conformamos com isto[...]a bandeira que nós mais prezamos e a extensão mesmo que nem sempre conseguimos vincular-nos com a Prorext” (A3)

Ainda sobre estas questões mais práticas da extensão, elaboramos um quadro sobre a situação dos recursos destinado para a extensão, que é elucidativo em si:

Quadro A10- Recursos financeiros para a extensão –UFRGS

| | | |
|--------------|--|---|
| Pró-Reitoria | É pouco para atender as demandas. Mas as parcerias estão nos auxiliando. | |
| Professor | P1 | Insuficientes o que nos faz fazer parcerias; |
| | P2 | Verbas públicas são sempre poucas, mas é preciso buscar em instituições que financiam atividades. Essas existem mas muitos não sabem não sabemos. |
| | P3 | São insuficientes. |
| | P4 | Se fizermos um planejamento maior teríamos mais. |
| | P5 | Ainda não aproxima o ensino e da pesquisa. |
| Alunos | A1 | Poucos, pois as disputas pelas bolsas são muitas. |
| | A2 | Poucos, mas em tem gente que busca remuneração própria com a extensão. |
| | A3 | Insuficientes. |
| | A4 | Nunca foi discutido isso. |
| | A5 | Não sabemos de onde vêm. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura

Neste quadro fica claro que as demandas vão sempre além das possibilidades da universidade. Esta dificuldade deve-se, em grande parte, à falta de recursos. No entanto, a questão apontada pelos professores faz referência ao fato de que a UFRGS precisaria criar uma política especial de financiamento das atividades, apesar de que o ideal seria a sua autosuficiência por meio de verbas públicas, afim de não virasse “um balcão de negócios”, como diz um dos professores (P1).

Para outros entrevistados, a questão é encontrar parceiros certos, na sociedade, de forma que o financiamento da extensão não entre na vala perversa do lucro(P1 eP2). Segundo

um dos professores existem instituições como a Fundação Banco do Brasil, a FAPERGS, e outras, que bancam projetos de desenvolvimento sustentável com o pretendido pela universidade(P2). A dependência financeira é apontada como o grande perigo para a universidade pública, podendo leva-la a um tipo de extensão chamado:

[...]extensão salarial, que é quando a universidade se torna prestadora de serviços pagos. Tem gente prestando serviços para complementar salários ou que planejam extensão como estratégia para melhorar seus laboratórios, buscando recursos em quem puder pagar[...]e isso é muito perigoso porque é um caminho muito curto que nos conduz à privatização. Além disso neste caldeirão de prestação de serviços, colidem os interesses da instituição e os de fora. Estes encontram na universidade forma de baratear seus custos[...]pois concorremos deslealmente com nossos ex-alunos que estão no mercado[...]estamos violentando nossas funções acadêmicas...só a prestação de serviços comunitários e gratuitos tem referência acadêmica de produção de conhecimentos (P 2).

Esse depoimento reveste-se das mesmas nuances encontradas nas manifestações dos alunos, que defendem uma diferença, entre prestar serviços e fazer extensão universitária. Esta seria gratuita e ligada à função pública e a outra envolveria atitudes de empresas. No entanto, a política neoliberal para o ensino superior está reforçando essa pratica de prestações serviços, que leva a um parasitismo na universidade, “pois tem professores ficando ricos usando a estrutura da universidade para ganhar dinheiro particular” (P 4).

O conteúdo do quadro abaixo, indica algumas determinações práticas pelo quais os atores confirmam as significações dadas para a extensão ou, então, demonstram as distâncias existentes entre intenção e gesto (concepção e práticas):

Quadro A 11- Ações que melhor representam o sentido de extensão

| Pró-Reitoria | Aqueles que envolvam os alunos | |
|--------------|--------------------------------|--------------------------------------|
| Professor | P1 | Projeto UniCultura |
| | P2 | Projeto São José dos Ausentes |
| | P3 | Projeto Convivência |
| | P4 | Projeto Médico na comunidade |
| | P5 | Projeto Eventos |
| Alunos | A1 | Projeto Convivência |
| | A2 | Eventos Culturais |
| | A3 | Projeto São José dos Ausentes |
| | A4 | Planetário |
| | A5 | Projeto Educação de jovens e adultos |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

A posição da Pró-reitoria foi por não apontar nenhuma atividade como a mais representativa daquilo que entendia por extensão. Limitou-se, assim, a esclarecer que seriam aquelas que envolvessem o maior número possível de alunos fora das salas de aula.

As demais respostas apontam as atividades pelas quais o docente está envolvido. Para exemplificar transcrevemos os depoimentos de professores que descrevem e justificam os seus projetos: sobre o Unicultura:

Desde a ditadura militar, o Unicultura abriu as portas da universidade, deixando que os alunos manifestassem nos nossos palcos com suas músicas, artes, suas manifestações[...]outro mundo que não aquele da ditadura militar. A universidade foi notada e, dali, saíram nomes de artistas de repercussão nacional e internacional. O que a gente está vendo depois de 21 anos, a importância da universidade promover cultura[...]o que se faz hoje é coisa muito diversificada: atividades de dança, espetáculos de música, teatro, palestras, debates, sala de cinema, projeções de filmes, etc. O Unicultura é ‘lugar’ de ‘espaço’ cultural de viver culturalmente a universidade. (P 1).

Efetivamente tais atividades vêm envolvendo enorme quantidade de pessoas (de fora e de dentro da universidade), as quais são integradas em um clima diferente, especial. Mas tivemos dificuldades em saber se a cultura organizada ali, teria como apresentar o que se faz no ensino e na pesquisa, como uma das intenções da extensão. Para este professor a razão da extensão é, também, a de ser uma forma de vivência em conjunto dos atores da universidade.

Já outro professor 2 quando destaca o Projeto São José dos Ausentes*, uma grande afinidade acadêmica:

À medida que se possa pensar o conhecimento dentro de sua complexidade e não em sua compartimentação, nem de áreas e nem em termos de interesses, começa-se a evoluir. O projeto São José dos Ausentes é uma proposta interdisciplinar que envolve todas as áreas de conhecimento da UFRGS, fundamentado nos conceitos de ecologia social, permacultura e complexidade. Porque à medida que eu penso em um determinado problema, por exemplo, a questão da fome, não pode ser pensada isoladamente porque tem um professor da sociologia, outra da agronomia, que possa tratar da questão. Então vamos juntar esses professores e fazer um caldeirão de iniciativas, algo novo, que envolva as pessoas como um todo para entender a situação da fome. Foi o que, mais ou menos, nós fizemos lá em “São José dos Ausentes”: temas transversais que consigam emaranhar estes elementos isolados que ainda caracterizam a universidade[...]O que mais me emocionou ou que me chocou, foi a mudança que gerou na comunidade, gerou uma

* O Projeto São José dos Ausentes teria começado como iniciativa da área de Comunicação Social da UFRGS que pretendia organizar um banco de dados de imagens fotográficas, cuja imagens registraram tanto as belezas como a degradação do meio ambiente. Instigados a pensar essa problemática foi proposto um programa de intervenção na comunidade, o qual, no entanto, transformou-se em parceria com a prefeitura daquela localidade. O projeto se ampliou e em 2001, haviam 14 projetos daquele programa, envolvendo com 42 professores e 80 alunos (graduação, pós-graduação), com especialistas de várias áreas. Mais tarde integrado ao programa Universidade Solidária, e, hoje se tornou um lugar de atração turística. A proposta “deu certo, foi eficaz[...]destas experiências se teve uma vasta produção intelectual: teses, dissertações, artigos e produtos gráficos visuais...sementes foram jogadas em solo fértil[...]foi um passo da semente, aos frutos e as emoções.” (DALLA ZENN, 2001, p. 29)

autonomia, ela aprendeu a caminhar por suas próprias pernas. Como foi um projeto de planejamento participativo, muitas pessoas levantaram as mãos para sugerir. Vou te dar um exemplo: nós, academia e prefeitura, bolamos um projeto[...] dar um curso, uma extensão do curso de turismo que seria da UCS – Universidade de Caxias do Sul, funcionaria em edição completa do curso para formar Agente de Turismo lá. Tem demanda lá, na nossa ótica. Nas reuniões eles se manifestaram de maneira bem veemente, nas reuniões do orçamento participativo, nos trabalhamos junto com o orçamento participativo, que entrou lá sem que a gente esperasse e interferiu no nosso caminho e as pessoas então disseram: ‘não, a gente até quer este projeto mas não pagando, vocês são a universidade pública e então porque nós vamos pagar?’ Nos mostraram que eles têm direito ao acesso a universidade pública, então, porque pagar?’ Mas, na UFRGS, não tem esse curso e a universidade privada tem e eu acho que é possível fazer excelentes trabalhos integrados com as universidades privadas. Mas a comunidade nos mostrou que ela tem interesses que podem ser diferentes do nosso. Se ela participa, ela pode continuar sozinha. Se a comunidade não encampa é o grande indicador que nós não estamos no caminho certo, que não houve extensão universitária(P2).

Este longo depoimento foi exposto daqui para mostrar a dimensão que a extensão pode adquirir, atingindo o ensino, a pesquisa e as comunidades.

Ainda sobre a prática de extensão, vale transcrever, também, a fala de um aluno entrevistado, que é significativo frente a realidade efetiva do estudante nas ações extensionistas.

“Acho que o que marca mais nos alunos é o “Convivência”. Mas é preciso mais participação ativa dos alunos na concepção dos Convivências. Aos alunos não é permitida a participação no processo de escolha das comunidades a serem trabalhadas[...] esses só tomam conhecimento após a efetivação do projeto. Essa proposta serviria para diminuir, ainda mais, a distância dos alunos com a diretoria da Extensão, tornando inteligível a própria realidade da extensão[...] O plano era de conviver com eles lá, para poder se fazer um recorte da realidade naquele local. Porém não funcionou dessa forma, a gente percebeu ‘se não se for lá’ uma certa sistemática acaba rolando uma situação bem forçada. Muitas pessoas gostaram da presença dos estudantes. Muitos estudantes também se propõem a ir lá, mas se você não tiver uma sistemática, um método, uma atividade para realizar fica muito difícil de desenvolver um trabalho. Porque independentemente de suas intenções e a intenção do povo, é uma relação artificial[...] não me entenda mal, é uma relação artificial porque tradicionalmente a gente é distante e não é de uma hora para outra que esta distancia vai diminuir, não é só com as intenções que esta distancia vai se anular, vai se quebrar. Enfim vai se ter uma relação de fluência mais cotidiana. Num primeiro momento, é uma relação de distância mas que pode se aprofundar em algo, que é o que se quer, mesmo com os colegas aqui da Engenharia, que um dia esta questão da extensão, é o que eu penso, o termo extensão, vai ser inútil porque a universidade vai ser igualmente a sociedade, a sociedade vai moldar ela e[...] não vai ter esta distancia, e os conhecimentos vão ser equiparados cada um com seu valor. O conhecimento da sociedade é igual aos conhecimentos da universidade e tudo atua para um benefício total. Isso é um ideal, mas sabe-se lá o que vai acontecer...(A1).

Em um outro momento esse aluno queixa-se de não ter nunca mais voltado lá. A universidade, sem desejar, afasta o aluno da realidade social, impedindo uma continuidade. Vale referir pois outro aluno, da área da saúde, possuidor da mesma experiência neste projeto, que diz: “ não sabíamos que outros alunos já estiveram lá! Eu, da área da saúde, quando

resolvi participar do projeto, não tinha a menos idéia sobre as atividades que iríamos desenvolver[...]eu quis fazer parte, unicamente, por achar que, de repente, poderia ter algum valor para o meu currículo, pouco estava me importando com a saúde comunitária e nem sabia direito do que se tratava”(A 2) .

Os outros alunos destacam suas preferências ligadas ao acesso às atividades. Outro aluno, por exemplo, em sua participação no Projeto São José dos Ausentes” começou como bolsista e depois, por uma opção sua, resolveu manter contato constante com aquela comunidade, não somente por ter criado laços afetivos com pessoas do local, mas também, por ter definido seu projeto de estudos a partir da “exuberante natureza que existe lá” (A3).

Na tentativa de buscar a ampliação dessa compreensão sobre a visão que os atores têm do lado externo da universidade (aquele onde a extensão repousa seus fins práticos), procuramos detectar quais seriam os parceiros ideais para realização da extensão, os que não usariam a universidade para seus fins particulares e nem ameaçariam as funções acadêmicas da instituição:

Quadro A 12- Melhores parceiros para a extensão -UFRGS

| | | |
|--------------|--|--|
| Pró-Reitoria | Alunos e todos aqueles que a universidade considerar importante. | |
| Professor | P1 | Todas os setores da área cultural; meios de comunicação... |
| | P2 | Poderes públicos e sociedade civil. |
| | P3 | Associações, sindicatos, clubes e poderes públicos. |
| | P4 | Alunos e comunidade. |
| | P5 | Setores sociais organizados. |
| Alunos | A1 | Todas as comunidades. |
| | A2 | A população em geral. |
| | A3 | Comunidades organizadas. |
| | A4 | Toda a sociedade organizada. |
| | A5 | Populações pobres. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

Este quadro é elucidativo em radiografar a dimensão do lado político/social e prático da extensão e a face acadêmica deste processo. Quando os entrevistados centram no aluno, nos poderes públicos e na sociedade organizada, pensa-se em uma finalidade mais acadêmica para a extensão, ligada à aprendizagem do aluno ou à convênios nos quais os conhecimentos acadêmicos orientariam ações realizadas por entidades ou associações. Já as referências que fazem a comunidade em geral e as populações pobres, relacionam-se a uma ação direta dos atores da universidade na sociedade.

Para concluir esta busca de dados obtidos mediante a realização entrevistas, tematizamos sobre qual seria a saída para os problemas apontados; qual seria o futuro da

extensão na universidade, considerando os esforços individuais e coletivos que estão sendo feitos.

Quadro A-13. Futuro para a extensão na universidade – UFRGS

| | | |
|--------------|--|---|
| Pró-Reitoria | Precisamos criar uma cultura de fazer extensão como uma atividade normal e de todos na universidade. | |
| Professor | P1 | Há que se vencer o preconceito contra a extensão; os professores precisam abrir mais as suas disciplinas. |
| | P2 | Devemos fazer uma grande discussão para que as propostas não ocorram de cima para baixo. Ainda precisamos criar uma compreensão mais profunda sobre o conceito de extensão. |
| | P3 | Reforçar as ações que são públicas e de cidadania. |
| | P4 | Integrar mais quem na universidade. |
| | P5 | Formar uma cultura. |
| Alunos | A1 | Mais comprometimento da universidade com a extensão. |
| | A2 | Tornar um programa real e sério de toda a vida acadêmica. |
| | A3 | Deve ser parte de um grande projeto de transformação social, começando por definir o próprio projeto de universidade. |
| | A4 | Poderia se ter um projeto Convivência Rural e Urbano, que possam ser feitos no período de férias. |
| | A5 | Que a extensão se integre mais aos problemas das comunidades. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

Por ser significativamente vasto, o universo de atuação da universidade é impossível de ser medido objetivamente. A extensão dificilmente terá o seu espaço definido com limites demarcados, o que, também torna difícil de visualizar até onde é ensino a que, efetivamente, é pesquisa.

Mesmo pressupondo que exista uma compreensão de cada uma das formas de atuação da universidade: para o ensino, o processo de aprendizagem direta e aproximada do professor e dos alunos em sala aula; para a pesquisa o procedimento sistemático e articulado dos saberes existentes com o fim específico de descobrir novos conhecimentos e prová-los; e para a extensão, as ações que envolvem comunidade acadêmica e comunidade de fora, todos os entrevistados defendem, para o futuro, a existência de uma integração maior e ampla entre o ensino, a pesquisa e a extensão, assim como, um reconhecimento, de fato, da extensão como parte da vida acadêmica.

Os entrevistados não manifestaram como esta integração, deveria ser feita, representando uma questão que deverá brotar dos diálogos desses três seguimentos (ensino, pesquisa e extensão). Há, no entanto, o pressuposto de que essa interação de saberes acadêmicos com o popular, seria uma forma de disseminar conhecimentos e uma das atividades que contribuiria para melhoria das condições de vida da população em geral.

Outra compreensão, unânime entre todos, é a de que a extensão representa uma experiência diferenciada de produzir conhecimentos, sem, necessariamente, obedecer a tecnocracias ou a planificação geral e objetiva. Ou seja, para uma universidade pública, o compromisso social é a condição justificadora de sua existência.

Cabe destacar a defesa de espaço equânime para a extensão, feita por um dos professores entrevistados:

Eu lamento o que escutei em um encontro sul-americano, em São Paulo: uma pessoa da pesquisa dizendo que, quando a pesquisa começou no Brasil muitos diziam que isso era o fim da universidade. Hoje, a universidade não vive sem a pesquisa e o que eu lamento é que estes pesquisadores que passaram por essas experiências, pelo problema da legitimação da pesquisa, sejam preconceituosos com a extensão. Esse preconceito que existe contra a extensão nós temos muito a lamentar, é de não enxergar que, para a universidade se manter viva ela precisa da extensão. O outro ponto que eu enxergo é a falta de visão dos alunos das universidades federais sobre a possibilidade deles viverem a universidade. Não chegam a viver, não experimentam este mundo da universidade. Fazem uma cadeira opcional na Física, na Biologia, etc. Assistem a um espetáculo na rua, etc, porque eles não têm esta vivência de universidade? Não se disponibilizam a isso? Porque os nossos professores estão cada vez mais fechados em suas disciplinas e nos seus relatórios e esquecem de passar para os alunos o que eles tiveram, o que eles viveram aqui. Possibilitar, aos seus alunos, que vejam que é possível que eles vivam esta universidade. Eu não falo de recursos porque todo mundo tem problema de dinheiro; eu não falo de gerenciamento de recursos humanos porque todo mundo sabe que a universidade está com problemas de recursos humanos. Eu tenho uma equipe, que eu brinco, que parece não ser servidor publico, porque nós trabalhamos aqui das oito e meia da manhã até as onze da noite, se for preciso, para executar um evento. Temos as pessoas certas no lugar certo, com a disposição de mudar a cabeça dessa gurizada e desse professores. Então o lamento é esse: é o preconceito que se tem sobre a extensão. É preciso cutucar as pessoas para que elas digam que a cultura serve sim, para fazer as pessoas pensarem (P1).

Outro professor defende a chegada do futuro em que exista uma política para o ensino superior que contemple as atividades de extensão da mesma forma, que o ensino e a pesquisa. Mas, segundo ele, enquanto isso não ocorrer, é necessário:

Organizar seminários onde a comunidade poderia, realmente, participar. Se estamos discutindo uma política de extensão porque estamos discutindo somente entre nós professores? Quem vem da comunidade? Não seria só a vinda de um representante mas uma coisa mais ampla e mais participativa. Nesse aspecto, é importante, também a integração entre a universidade pública e privada, pois é possível ter grandes parcerias para traçar uma política de extensão integrada. Agora, tem que se ter presente que a universidade publica é visceralmente diferente das privadas. Com as comunitárias não confessionais é mais fácil de trabalhar Eu tenho muito medo das propostas vindas de cima para baixo. A gente recebe as coisas prontas e executa políticas. Enquanto estiver acontecendo isso, as perspectivas de mudança não existem. Agora, se houver uma estratégia de planejamento que tiver uma alma de conexão necessária de ensino, pesquisa e extensão aí sim, a coisa vai. Mas ainda estamos naquela discussão de 20 anos atrás de definir o que é extensão. A prestação de serviços é uma discussão que não se sai dela e não se sabe se ela é ou não é extensão (P5).

Para os alunos, a questão do futuro diz respeito a envolver a extensão como um programa efetivo na aprendizagem de todos alunos. Para isto, ela deveria constar no currículo de todos os cursos da universidade, de forma que o aluno pudesse devolver, à sociedade, algo em troca da sustentação que lhe dada com o ensino gratuito.

Um dos alunos destaca que deveria ser desencadeado um grande debate acerca do projeto de universidade e, nele, ser incluída a clara intenção de transformação social. Segundo esse entrevistado, foi a própria idéia de universidade que se perdeu:

O que a gente nota das populações, assim, periféricas é o estigma que têm em relação a universidade. Eles te olham assim e esses dias a gente foi em uma reunião de “associação dos moradores” ali do lado do Campus do Vale e num primeiro momento rolou aquele clima, quando eles viram os universitários, “como assim”, aquela apreensão? a gente se forma ali e eles moram ali do lado, se forma ali, convivemos lado a lado, só tem uma barreira. E isso é muito dessa tal de legitimação da ciência como o grande conhecimento, como a verdade. A gente questiona esta legitimidade(A3).

Para outro aluno, o futuro, deveria existir um real programa de extensão:

Existe uma paixão dos participantes pela extensão[...] o seu alto grau de envolvimento com os projetos de extensão. Mas muitos colegas sentem uma indignação pelos mesmos não terem o seu devido reconhecimento pela academia e pelo poder público. É preciso ampliar a divulgação dos projetos de extensão dentro e fora da universidade. Buscar espaços junto à mídia, para que uma maior parcela da população tenha acesso[...]. Temos necessidade de Fóruns, Seminários, Encontros, Mostras, Cursos, Conferências e do próprio Salão de Extensão, com o compromisso de avaliar e discutir a ação extensionista frente aos novos paradigmas que nos impõe o cotidiano (A4).

Para o aluno, ainda, a questão principal que ele se refere é a execução da extensão como um trabalho mais constante:

É preciso comprometimento da universidade com as questões da comunidade. Que se proporcione mais envolvimento dos universitários com a comunidade rural e urbana e os seus problemas e se construa formas interativas/integradas de solução para problemas das comunidades. Espero que ela[extensão] possa despertar o sentimento de mudança e cidadania. Acho que deveria se ter um “convivência” rural e urbana que pudesse ser feito no período de férias. Realizar mais projetos extra-muros como oficinas, palestras e seminários com os líderes comunitários, traze-los para as salas de aulas. Deveríamos ter projetos com trabalhadores rurais em que trabalhadores assentados do MST, ministrando oficinas de economia rural. Oficinas do Convivência sobre as comunidades mostrando sua realidades cotidianas para os estudantes. Formar grupos interdisciplinares e destacar a vida dos trabalhadores urbanos (A5).

Estas respostas mostram que a extensão é muito mais um “vir a ser” do que um “é”. É como o sentido que, geralmente, se quer dar a cidadania, a democracia, a justiça, etc. A universidade não escapa aos idealismos e utopias.

Considerando estas realidades vivenciadas pela extensão na UFRGS, podemos traçar as seguintes conclusões:

Como uma instituição pública viveu momentos importantes de integração com a comunidade, graças às intensas ações que tem realizado, principalmente, na área cultural. Outrossim, não restam dúvidas do imensurável número de iniciativas que vem ocorrendo em outras áreas. É conveniente, neste ponto, chamar a atenção para a importância de serem realizados novas investigações que procurem focar, profundamente, os efeitos sociais destas iniciativas.

Algumas dimensões extensionista da UFRGS são semelhantes ao que pode ser chamado de “pesquisa participante”: uma presença observativa junto a sociedade, registrando suas movimentações, sistematizando e elucidando os conhecimentos, os problemas, os dilemas sociais para forçar o encontro de espaços na universidade para discuti-los e entendê-los no contexto mais amplo. Mas não se consegue avaliar a ressonância destes nas ciências. Na palavra dos atores isso não acontece porque faltam diálogos para isso; a extensão está isolada do ensino e da pesquisa.

Assim, as experiências de extensão desta universidade são semelhantes às outras IES públicas do Brasil. De certa forma, as atividades de extensão que desenvolve se parecem com as atividades de outras organizações sociais, mas há uma preocupação em manter a especificidade de universidade. A maioria dos atores defendem que sua função primeira é o ensino e a pesquisa, sendo a extensão complementar, mas acreditam que ela poderia ser mais valorizada no conjunto das políticas criadas para a universidade, tanto a nível local quanto no nacional.

A extensão poderia se constituir em uma das expressões comunicativas da produção de conhecimentos e formação da universidade, mas, dadas às imensas necessidades da sociedade, ela não contribui diretamente na solução de problemas sociais. Acredita-se que extensão precisa criar espaços para o estabelecimento de diálogos racionais argumentativos entre os agentes universitários que praticam o ensino, a pesquisa e a extensão, e interlocutores dos setores sociais, na busca de perspectivas com validade universal e emancipatória e para criar motivações para fazer emergir os projetos/programas de extensão mais consistentes.

É o caráter público imputado este tipo de universidades que também provoca a UFRGS ser mais extensionista do que já é. Mas ela tem relutância em encarar a extensão como uma função essencial para redimensionar seu aspecto público, democrático e aberto. Também possui uma forte negativa em compreender e praticar a extensão como uma das formas de garantir suas sustentabilidade financeira. Por isso demonstram não acreditar que a

universidade tenha que atender a todas demandas sociais, mas em colaborar com instituições que tenha este papel .

Como universidade, está sempre envolvida com a discussão sobre democracia, mas demonstra que ser democrática não significa abrir-se totalmente para a sociedade. Ela quer preservar sua autonomia, por isso o planejamento de ações extensionistas emergem de dentro dela e não de setores externos demandantes.

Assim, concluímos que: por mais que se faça muitas atividades de extensão esta universidade se pauta pelo paradigma do ensino e da pesquisa, considerando impossível de ter uma valorização equitativa ao ensino e a pesquisa; segue, portanto, o viés europeu de universidade, por valorizar as ações culturais como forma de legitimar seu caráter público junto a populações; as concepções sobre extensão estão envolvidas em idealismos, embora não se registre o discurso de desenvolvimento social ou regional; as práticas mais marcantes são frutos de imediatismos e iniciativas de atores individuais; em termos gerais estas atividades produzem poucas ressonâncias no conjunto das atividades acadêmicas da universidade; em todos os atores há a crenças de que a extensão poderá vir colaborar na construção um modo efetivo de comunicabilidade e convivência interna e entre a universidade e a sociedade; em termos das divergências de interesses entre atores internos, quanto as relações com o mundo externo (Estado, setores sociais), elas são insolúveis, o que torna impossível a formação de um consenso que consolide uma política de extensão permanente e ampla; enquanto isso a extensão segue se constituindo mais em uma resposta as provocações dos atores internos, dos setores sociais, do estado feitas à universidade do que de uma política institucional efetiva. No entanto, a extensão é necessária ao caráter público, democrático, socializante e cultural desta universidade .

4.3 – A Extensão na Universidade de Caxias do Sul.

A Universidade de Caxias do Sul – UCS é a maior universidade comunitária do Rio Grande do Sul e uma das que representam a dimensão regional dessa categoria de universidade. É composta pelo Campus Central, em Caxias do Sul, Campus em Bento Gonçalves, Campus em Vacaria, Núcleos em Canela, Guaporé, Farroupilha, Nova Prata, Veranópolis e Vale do Caí, além dos diferentes convênios que mantém com 70 municípios. São 35 cursos de graduação, 75 de pós-graduação, abrangendo um total de 29.538 alunos, 1100 professores e 867 funcionários.

A Universidade de Caxias do Sul iniciou sua história, em um momento no qual era muito valorizado o diploma de ensino superior no mercado de trabalho, também marcado por políticas nacionais favoráveis à expansão e interiorização do ensino superior, em uma região de expansão do comércio, indústrias e acelerado processo de urbanização, contando, ainda, com uma cultura de imigrantes que valorizava o ensino escolarizado.

Nasceu de uma experiência importante de Caxias do Sul, em 1950, quando o Bispo procurava criar faculdades voltadas às dimensões locais: Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Filosofia, Escola de Enfermagem, Faculdade de Direito e Escolas de Belas Artes. Essas cinco faculdades, a partir de 1967, mantidas por diferentes entidades, constituíram a Associação Universidade de Caxias do Sul. O poder público local e os setores industriais, comércio e serviços faziam parte dessa associação, - transformando-se em Fundação Universidade de Caxias do Sul, em 1974. Desde seu primeiro estatuto surgiam expressões procurando diferenciá-la das universidades privadas e acentuando o seu caráter regional: “...entidade sem fins lucrativos, orientados para os interesses das coletividades e os resultados de suas atividades serão totalmente investidos nelas [...] um patrimônio da comunidade com quem deve interagir o tempo todo” (Estatuto da Universidade de Caxias do Sul, 1974).

Suas experiências em nível de extensão iniciaram em meados da década de 1970, para manter uma das Secretarias Regionais do Projeto Rondon. Este projeto era um programa oficial de extensão criado e ordenado pelo Governo Federal, com a perspectiva de integrar as regiões no projeto desenvolvimento nacional. O módulo regional desse projeto incluía a região sul. Nessa época uma das ações previstas era a de que os estudantes universitários

poderiam realizar estágios remunerados. Em 1975, a UCS contava com 4099 matrículas, dos quais 2,61% participavam do Projeto Rondon (TOALDO, 1976).

Além dessas atividades de extensão, a UCS mantinha convênios de parcerias próprias com vários setores sociais, abarcando ações que envolviam docentes e alunos em assessorias, prestação de serviços, além de estágios. Toda as ações realizadas e registradas não representam o universo de relações criadas com o contexto regional, porque, a maioria deles refere-se a trabalhos voluntários de professores, os quais eram, ao mesmo tempo, membros ativos na comunidade. Dessa forma, atuar na comunidade, valendo-se das condições da universidade era quase que natural na instituição. Os escassos registros constantes nos arquivos referem-se apenas a contratos de parceria com as prefeituras da região e com associações comerciais.

É possível encontrar uma referência maior à extensão depois de 1982, quando a nova reitoria vai traçar seus planos. No “Plano Global de Ação 1982 a 1986”, constam as metas para extensão, que, de certa forma, indicavam a realização de muito poucas atividades formais de extensão:

Meta 3.1: elaboração do 1º Plano Básico de Extensão. Objetivo: definir políticas, prioridades e programas básicos de extensão com a finalidade de promover um trabalho de planejamento integrado das atividades de extensão nos diversos departamentos e de orientar e coordenar os esforços no alcance dos objetivos da instituição. Execução: coordenadorias interdepartamentais. Época - duração: 2º semestre de 1982 e implantação no 1º semestre de 1983.

No citado documento igualmente, percebe-se a proposta de se criar Programas de Ação Comunitária, de Promoção e Difusão Cultural, de Cursos de Extensão e Treinamento, de Prestação de Serviços à Comunidade, todos previstos para 1983. A definição desses programas está no quadro abaixo:

**Quadro B1- Programas previstos, objetivos e tipos de ações planejadas
– UCS - 1982-1986**

| PROGRAMA | Ação comunitária | Difusão cultural | Cursos de extensão | Prestação de serviços |
|-----------|--|---|---|---|
| OBJETIVOS | Buscar melhor integração do ensino, extensão e pesquisa com os problemas comunitários. | Propiciar complemento à formação; atender às expectativas da comunidade; divulgar a produção científica; incentivar manifestações artísticas. | Levar, às comunidade interna e externa, conhecimentos complementares; promover o desenvolvimento social e econômico da região, mediante uma ação participativa. | Reestudar a atual oferta de serviços à comunidade e definir uma política de prestação de serviços, ampliando-a de forma a atender ao crescente número de atividades ao apoio do desenvolvimento regional. |
| AÇÕES | Estágios comunitários, atividades de pesquisa, seminários, simpósios. | Ceder os espaços da universidade para planejamento e execução de eventos | Cursos de treinamento de curta e média duração. | Prestação de serviços |

Fonte: 1º Plano Básico de Extensão - UCS

Esse Plano representa o que AA UCS realizava, naquela época, como extensão. Não nos foi possível obter os documentos onde estariam registradas suas respectivas execuções. Os testemunhos da época apontam as atividades culturais e as ações comunitárias como sendo as que mais se destacaram.

Um destaque maior para os registros das atividades de extensão foi dado a partir de 1990. Segundo o documento “Pés na região, olhos no mundo”, a UCS sempre teve presente o ideal de produzir conhecimentos e torná-los acessíveis à comunidade “contribuindo, assim, para o desenvolvimento integrado da região” (UCS - Pés na região, olhos no mundo, 2001).

O reitor que assumiu na época, o mesmo que escreveu o editorial deste documento, Ruy Pauletti, refere-se a “um certo abrir de portas”, como um desafio muito grande de sua gestão: “Abrir as portas à comunidade. Talvez tenha sido esse um dos maiores desafios que enfrentamos, mas certamente será a nossa maior conquista, pois, hoje, a UCS está efetivamente ligada à comunidade e, esta, à universidade, numa relação recíproca forte e verdadeira...”(PAULETTI, 1990). Essas palavras indicam que anteriormente a UCS estava pouco aberta para a comunidade e que somente a partir daquele momento efetivou-se uma ligação maior com a comunidade. O documento citado registra 12 anos de evolução da UCS sob o comando desse mesmo reitor. Pauletti deixou a reitoria para candidatar-se a deputado estadual, em 2002. É à ele que se creditam os méritos do vertiginoso crescimento da UCS, da

regionalização e sua interação com os setores sociais. A sua fala sobre a extensão, quando tomou posse, em 1990, já registrava:

A universidade tem compromisso com a ciência, mas também com a realidade. O compromisso com a ciência leva à produção do conhecimento de alta relevância para a nação, à formação de recursos humanos qualificados e à difusão sistemática do conhecimento produzido. O compromisso com a realidade deve levar em conta as necessidades e possibilidades da região e do país...precisamos fazer a UCS atravessar a Br 116 [...] (Pés na região, olhos no mundo –1990-2002 uma trajetória de qualidade e conquistas, p. 49).

Percebe-se a existência de uma idéia que teriam que criar outras formas de atender à região, “atravessar a rodovia” - que ficava fora do centro da cidade de Caxias do Sul -, significando uma atuação que fosse mais longe na sociedade regional. Desde o início de 1990, a UCS “carregava” o lema da missão institucional de “produzir conhecimentos em todas as suas formas e torná-los acessíveis à sociedade contribuindo principalmente para o desenvolvimento integrado da região”.

Dessa data em diante, a universidade vai-se consolidar como regionalização, quando vários municípios da região apoiaram, com recursos materiais (principalmente bolsas de estudos a alunos); as faculdades de Vacaria e Bento Gonçalves transferiram seus cursos e cederam, em comodato, seus patrimônios para a instituição, tornado-se campi da UCS; foram instituídos núcleos em Canela, Farroupilha, Nova Prata e Guaporé; O número de 10 municípios filiados à UCS, em 1990, passou a 70 em 2001 (idem. p. 17).

Em relação à extensão, o plano daquela reitoria referia-se à intenção de promover “integração dos programas de ensino, pesquisa e extensão, através de projetos específicos de interesse da comunidade [...] desenvolvimento de programas de organização comunitária, urbana e rural...” (Idem, p.51).

Em caráter de cronologia, podemos apresentar algumas ações que se configuraram em expressões desses compromissos: Instituto de Pesquisa Econômicas e Sociais (1991), Instituto de Memória Histórica e Cultural (1991), Serviço de Atendimento Psicológico Gratuito(1993), Ambulatório Médico Gratuito (1995), Serviço de Assistência Judiciária Gratuita (1993), Quiosque de Informações (1995), Instituto de Saneamento Ambiental (1996), Juizado de Pequenas Causas (1997), Centro de Teledifusão Educativa (1997), Laboratório de Alimentos (1999) e outros.

Merecem destaque as várias ações implementadas: integração universidade-empresa, realização de eventos, parcerias em esportes, visitas constantes à região, atendimento a crianças carentes, etc. Na área da extensão, foram atingidos os seguintes números: em 1990 foram realizados 105 eventos anuais, passando para 1005, em 2001; nos eventos, o público

aumentou de 4.745 (em 1990) para 804.421, em 2001, assinalando um crescimento de 16.889,04% no contingente de participantes, no período.

As matrículas, nos cursos de extensão, que, em 1990, receberam 198 inscritos, passaram para 1483, em 2001. Entre os cursos oferecidos constavam: línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, e japonês), português para estrangeiros, capacitação para o trabalho, educação de jovens e adultos na empresa, aperfeiçoamento de professores de educação básica, agroindústria, terceira idade. Nesses cursos, as pessoas de 3ª idade freqüentam disciplinas que lhes interessarem, além de outros.

Na linha das ações comunitárias, a UCS registrou 600 eventos (simpósios, congressos, seminários, programas culturais, desenvolvimento social, etc.) por ano, com média de 40000 participantes. Os convênios assinados, que implicam trabalhos fora da instituição, obtiveram um crescimento de 183,64%, no período de 1990 a 2001.

Não obstante tais índices, não há mecanismos efetivos que demonstram ter sido o desenvolvimento da região, deflagrado graças ao trabalho da universidade. Do mesmo modo, não é possível afirmar que houve integração de todos nesse processo; o que se depreende, isso sim, é a postura da nova direção em relação ao mundo em seu entorno. Por estar situada em uns dos principais pólos metal-mecânico do Rio Grande do Sul, com inúmeras empresas ali instaladas, pode-se dizer que a UCS tinha condições de criar uma base de relacionamento realmente importante para o processo produtivo.

Por outro lado, talvez o aspecto onde pode perceber uma maior presença da universidade na dinâmica do desenvolvimento regional, seria, não somente por oferecer ensino na área de tecnologia, formando os profissionais, mas, também, por ter representante da universidade nas organizações da região, contribuindo com a articulação de setores e propondo iniciativas. Um exemplo disso é o chamado Pólo de Modernização Tecnológica da Serra, por meio do qual foram firmadas parcerias com a iniciativa privada e o Governo, em 1992, a fim de serem desenvolvidas políticas voltadas para estratégias da economia regional. A UCS manteve-se à frente desse processo, secretariando e presidindo as ações do referido grupo, abrangendo setores de mecatrônica, qualidade de produtos, agroindústrias, móveis, plásticos, sustentabilidade da pequena propriedade, entre outros.

Em 1996, foram criados o Tecnópole da Serra e o Instituto de Saneamento Ambiental; e, em 1998, foi instalada, em dependências da UCS, a Incubadora Tecnológica (convênio com prefeitura e pequenas empresas da região), o Centro Tecnológico de Mecatrônica (convênio com SENAI), Centro Tecnológico Automotivo (empresas), Aglomeração Urbana do Nordeste Gaúcho (poder público), etc.

Essas estruturas fizeram, da UCS, uma instituição de grande porte, complexa e com abissais desafios diante das circunstâncias do desenvolvimento histórico-social da região, centrado no discurso de extensão com o propósito de criar interlocuções com os setores sociais. Conforme expressam os documentos, a extensão universitária na UCS sustenta-se na diretriz de difusão e socialização do conhecimento, pois nas mais de três décadas de participação no desenvolvimento regional, ela procurou responder às demandas de aprendizagem nos diferentes campos da atividade humana e afirmar-se como um centro gerador de ensino, ciência e tecnologia e de a difusão cultural no contexto .

Para além dos relatórios, impregnados do caráter de marketing ufanistas e, implicitamente, destacando algumas pessoas, existem outros documentos, advindo das discussões de um colegiado especial de professores e da pró-reitoria de extensão – PREX, que sinalizaram uma realidade mais efetiva da instituição, em nível de extensão.

Em 2001, prevaleciam as orientações expressas no documento intitulado “Plano Estratégico da PREX”, o qual procurava trazer as idéias, conceitos e diretrizes que seriam traçados pela extensão universitária, na Universidade de Caxias do Sul. A extensão deveria ampliar seu conceito assinalando que estava ligada ao ensino e à pesquisa, com a pretensão de atender às demandas da comunidade, como tal:

A extensão universitária é um processo dinâmico, educativo, cultural, científico que se articula com o ensino e a pesquisa. promove a difusão e a socialização do conhecimento pela troca de saberes, oportunizando a práxis acadêmica. Busca a inovação, antecipa tendências e responde de forma rápida e criativa as necessidades da comunidade, propondo ações no sentido de uma visão integrada, viabilizando uma relação transformadora com a sociedade (Planejamento Estratégico da PREX, 2000/2001).

Nessa perspectiva, percebe-se o entendimento de que a universidade não é a única produtora de conhecimentos, estando disposta tanto a apropriar-se dos saberes existentes na comunidade como a distribuir aqueles que produz. Isso seria condição para transformar ambas – sociedade e universidade – embora não digam o sentido desta transformação.

No entanto é o próprio documento que vai mostrar as dificuldades reais e as possibilidades efetivas que se tem para que se realizem essas intenções expressas, conforme quadro abaixo:

Quadro B2- Limitações e possibilidades da extensão UCS – 2001.

| Limitações | Potencialidades |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Demanda maior que a oferta; -Desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão; -Comunicação ineficiente; -Infra-estrutura limitada; -Excessiva burocratização, fluxo lento; -Autonomia limitada; -Informação deficiente; -Preço pouco competitivo; -Concorrência nas áreas de atuação da universidade; -Perda da exclusividade regional; -Necessidade permanente de qualificação de recursos, programas e serviços institucionais; -Limitação de recursos financeiros; -Velocidade das mudanças; -Empresas como promotoras da qualidade de seus recursos humanos; -Não enquadramento dos professores da extensão no quadro funcional docente. | <ul style="list-style-type: none"> -Parcerias existentes e oportunidade de novas; -Relação com a comunidade; -Abrangência regional; -Estrutura funcional; -Diversidade de ofertas; -Flexibilidade; -Potencialidade regional; -Desenvolvimento da região; -Demandas existentes maiores que a oferta; -Busca de qualificação permanente por parte de vários segmentos da sociedade. |

Fonte: Planejamento Estratégico da PREX/UCS, 2000, p. 14 e 15.

Os dados revelados nesse quadro denotam que as deficiências impossibilitam ou inviabilizam grande parte das proposições idealizadas, além de indicar os seguintes problemas relativos à realidade externa: necessariamente, as empresas não buscam a universidade para a qualificação de seus recursos humanos; a existência de demandas que a universidade não pode responder; velocidade das mudanças; o preço dos serviços de extensão universitária não é concorrente com as outras (instituições, empresas, inclusive de ex-alunos). Há, ainda, os problemas internos: falta de autonomia dos docentes para criarem projetos/programas; limitações financeiras (dependem da venda do projeto); falta de comunicação e informação e, dentre outros, o mais grave deles, falta de uma política de recursos humanos própria, para atuar na extensão, pois os professores, em sua maioria, são horistas e, para os professores que estão em plano de carreira, as atividades não contam (no plano de carreira dos professores), não há infra-estrutura adequada para trabalhar, baixa qualificação para os que atuam na extensão (os titulados estão na pesquisa), ausência de uma política de adequação de tempo para as atividades de extensão, muita lentidão em processos (burocratização) além da falta de comunicação entre aqueles que estão sabendo das demandas e aqueles que poderiam viabilizar respostas, ou seja o conjunto dos professores.

Entre outros problemas, estão: desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão, impossibilidade da universidade atender a todas as demandas, como acompanhar as mudanças

que ocorrem no sistema produtivo, social, político e cultural. Uma novidade é o problema da concorrência entre as áreas de atuação da universidade. Aqui é a questão da legitimidade das áreas que está em jogo, além a legitimidade dos próprios atores dentro de uma política da instituição: as áreas promovem suas atividades sem procurar outras para realizarem esforços conjuntos, numa situação própria de isolamento e da formação de nichos de poderes que caracterizam fortemente as universidades de grande porte.

Por outro lado, perceber potencialidades muito expressivas na região: inúmeras parcerias podem ser mais bem articuladas e refeitas; a comunidade mostra-se aberta à universidade; a região é bem desenvolvida; há muita necessidade de qualificação de recursos humanos. Assim, aproveitando as formas de relações universidade e sociedade já existentes, com uma estrutura funcional flexível, UCS propôs uma série de ações, para estas circunstâncias, sistematizadas no quadro abaixo:

Quadro B 3– Significados das Ações Propostas para a Extensão na UCS –2001.

| Ações extensionistas | Significações específicas |
|---|---|
| Integração comunitária e desenvolvimento social | Programas e projetos voltados à comunidade externa cujos resultados apontem mudanças na promoção e desenvolvimento regional. O saber deve estar a serviço da solução de problemas emergentes. |
| Desenvolvimento sustentável | Ênfase na geração de empregos, ampliação da renda e reaproveitamento de recursos naturais: técnica de produção agrícola, alimentícia e educação ambiental que visem ao equilíbrio ecológico, preservação e sustentabilidade do meio ambiente. |
| Saúde e qualidade de vida | Enfoque na prevenção, preservação e promoção da saúde física e mental da população, especialmente infantil e do idoso; políticas públicas, saúde comunitária, qualidade de vida na terceira idade; levantamento de dados sobre saúde, estudos epidemiológicos e relações psicossociais. |
| Educação e cidadania | Processos de ensino-aprendizagem, dirigidos a públicos diversos da comunidade interna e externa e que objetivem a troca de saberes e sua democratização, por meio da educação continuada, educação permanente, educação a distancia, cursos seqüenciais, educação formal e informal; capacitação de RH e de gestores de políticas públicas. |
| Desenvolvimento, preservação e difusão cultural e artística | Preservação do patrimônio cultural, histórico e artístico, desenvolvimento da cultura e das manifestações artísticas; promoção e difusão: eventos (imagens, sons, escrita, língua, costumes, tradições, música, arte, gastronomia e arquitetura). |
| Desenvolvimento, difusão e transferência técnico-científica | Atividades que impliquem relações multi, inter e transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade. Adaptação, criação, inovação e transferência de tecnologias. |
| Intercambio e cooperação interinstitucional | Promoção de novos intercâmbios com universidades do estado, do país e exterior para viabilizar ações em conjunta. Redes de parcerias, solidariedade internacional, cooperação específicas. |
| Assessorias e prestação de serviços | Assessoria para organizações de projetos, programas ou atividades direcionadas à comunidade. Prestação de serviços mediante solicitação de órgãos e entidades públicas e privadas. |
| Integração, promoção e atualização científica | Atividades interdepartamentais e interdisciplinares com vistas à atualização de professores, alunos e funcionários. Estágios curriculares, extra-curriculares remunerados ou não. Qualificação acadêmica e de ex-alunos. |

Fonte: Planejamento Estratégico da PREX/UCS, 2000/2001, p. 14 e 15

Assim, partindo da definição da área temática (as dimensões metodológicas implicadas em áreas de conhecimento), tem-se o programa (conjunto de planos e atividades) e os projetos (planificação objetiva e organizada de ações sistematizadas) que implicam em atividades (cursos, eventos, serviços, assessorias). O objetivo era implantar estas propostas de 2001 a 2006.

No referido Planejamento Estratégico propõe-se a implantar e tornar permanente um processo de avaliação, envolvendo equipes específicas, mecanismos, metodologias, sistema de indicadores e de informação. Percebe-se, diante de tais informações, que a extensão da Universidade de Caxias do Sul teve um conjunto de elementos compreensivos estabelecidos, ficando, a sua efetivação, por conta da política geral da instituição, que não aconteceu de forma prevista, como apontam os atores (entrevistas).

Em 2001, a estrutura da extensão, na UCS, está organizada em quatro divisões: a divisão de cursos de extensão, de difusão cultural, de ação comunitária e de assuntos estudantis. A Divisão de Cursos de Extensão pretende ser um canal institucional de ligação entre os centros, os departamentos, os cursos e os demais órgãos institucionais, com a finalidade de realizar atividades de extensão, tanto aquelas que são próprias dos programas e projetos, quanto aquelas que são demandadas esporadicamente ou circunstancialmente. O sentido de difusão de conhecimentos está ligado a esta divisão e envolve atividades como cursos, seminários, jornadas, painéis, congressos, workshops, palestras, ciclos de estudos, oficinas e encontros

A Divisão de Difusão Cultural é o órgão responsável pela realização de eventos e ações voltados à promoção, estímulo e apoio às manifestações culturais, com a finalidade de preservar o patrimônio histórico e cultural da região. Atua buscando convênios e parcerias com entidades para a realização dos eventos programados. Mantém um programa chamado “UCS CULTURAL” que pretende ser difusor da produção artística e cultural da região.

A Divisão de Assuntos Estudantis é o órgão responsável pela implementação de políticas, programas e ações relacionados diretamente ao aluno. Atua por meio da articulação de ações conjuntas com empresas, órgãos públicos e setores governamentais, que visam a ampliar e aperfeiçoar os mecanismos de auxílio ao estudante, assessora os órgãos de representação estudantil da Universidade e tem participação nas atividades comunitárias que envolvem a presença de acadêmicos da UCS.

A Divisão de Assuntos Comunitários é muito atuante na UCS, desempenhando o papel de agente dinamizador e propulsor do compromisso social da universidade, viabilizando os programas, projetos, ações e serviços voltados para as questões sociais. Para realização das atividades concernentes, essa divisão articula os departamentos, cursos, centros, órgãos universitários. A inter-relação é necessária devido à ligação que esta divisão mantém com as necessidades emergentes da comunidade: a educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego e de renda, possibilidades de trabalho.

A extensão orienta-se normativamente pelo Estatuto e pelo Regimento da Universidade de Caxias do Sul, como definido nos seguintes artigos:

Art. 28: O ensino, a pesquisa e a extensão são atividades indissociáveis e são desenvolvidas pelos departamentos, com o apoio e a cooperação dos demais órgãos de universidade, observadas as normas estatutárias e regimentais, as resoluções dos conselhos superiores e os regulamentos da reitoria (ESTATUTO da UCS, 2001).

Art.151: Os cursos de extensão caracterizam-se como programas abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelos respectivos projetos, devendo, no caso de conferirem certificado, prever obrigatoriamente frequência mínima e critérios próprios de avaliação de conhecimentos.(REGIMENTO da UCS, 2001).

No Regimento Geral, também consta: “os cursos de extensão ou de outras modalidades não especificadas têm por fim propagar a ação da universidade a setores mais amplos da comunidade, pela difusão de programas educacionais variados” (Art 151).

A Pró-Reitoria de Extensão e Relações Universitárias possui autonomia para regulamentar suas atividades. Mas, durante o ano de 2001, não havia sido baixada nenhuma norma específica, mesmo mantendo controle efetivo das atividades aprovadas por sua equipe e as comissões das Divisões. Essa divisão desenvolveu diversos programas próprios, tais como: de Difusão Artístico-Cultural; de Assistência ao Educando; de Integração Comunitária e Transformação Social; de Estágios Curriculares e Extra-Curriculares; de Difusão Técnico-Científica; de Saúde Comunitária; Preparando e Construindo a Terceira Idade; de Assessoria e Prestação de Serviços; de Concursos Públicos e de Consolidação da Regionalização da Universidade.

Dentre as demais atividades desenvolvidas no período em caráter permanente, destacamos: Programa UCS Cidadão do Século XXI, Alfabetização de Adultos nas Empresas, Ações Comunitárias, Português para Estrangeiros, Línguas Estrangeiras, Cursos, Seminários, Eventos, Pequenos Produtores Rurais para Agroindústrias, Universidade para Terceira Idade.

Há, ainda, o rol dos Serviços regulares oferecidos: Juizado Especial Cível; Serviço de Assistência Judiciária Gratuita; Laboratório de Esforço Físico; Serviço de Psicologia Aplicada; Ambulatório do Climatério; Visitação ao Museu de Ciências Naturais; Serviço de Tradução: Inglês, Espanhol, Alemão, Italiano e Francês; Laboratórios de Saneamento de Águas, de Alimentos, de Análise de Solos e de Análise de Bebidas.

Alguns programas que são bastante representativos para a UCS: O Universidade da Terceira Idade tem, como objetivo geral, propiciar ao idoso, o desenvolvimento de suas potencialidades, com vistas a uma interação no contexto, no qual está inserido, promovendo a melhoria de sua qualidade de vida. Direcionado às pessoas com 50 anos ou mais, abrange

atividades na graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão. Livres, os cursos com disciplinas isoladas e atividades (abertos aos alunos especiais) não exigem, dos interessados, nenhum pré-requisito escolar; e a participação efetiva e assiduidade às atividades desenvolvidas dão direito a um certificado. Referidas atividades são desenvolvidas junto à Cidade Universitária (Caxias do Sul) e aos Campi da Região dos Vinhedos (Bento Gonçalves), de Vacaria e de Farroupilha.

O “Projeto de Educação de Pequenos Produtores Rurais para a Agroindústria” foi criado em 1996, com o objetivo de criar alternativas de industrialização dos produtos agrícolas, especialmente frutas e legumes, procurando agregar valor ao que é produzido. Estão envolvidos, nesse projeto, os Cursos de Processamento de Frutas e Hortaliças em Pequena Escala e Estudo de Mercado e o Seminário Divulgação Tecnológica sobre Agricultura Ecológica.

Os Cursos de extensão desenvolvidos em 2001 foram: Filosofia no Ensino Médio, Curso de Instrutores do Detran, Curso de Modelagem por Computador, Curso de formação de Instrutor de CFC, Línguas de Sinais – Libras, Curso Profissional de Fotografia, Oratória e Argumentação Jurídica, Literatura, História e Sociedade, O Discurso Literário e sua Inserção no Mundo Jurídico, Curso Teórico-Prático de Produção Videográfica, Cursos de Processamento de Frutas e Hortaliças e Estudo de Mercado - Programa de Agroindústria, Curso de Capacitação para Psicólogo Responsável pela Avaliação Psicológica e como Perito Examinador de Trânsito, Curso de Power Point Básico, Empreendedorismo em Informática - Geração de Novos Negócios, Curso de Desenvolvimento de Aplicações para Internet Utilizando a Linguagem PHP, Curso de Atualização Permanente no Ensino da Arte, Oficina de Gravura, Curso em Design de Móveis, Alvenaria Estrutural - Sistema Construindo Racionalizado, 2º Rodeio Universitário, I Curso Regional de Atualização Para Professores de Física dos Ensinos Fundamental e Médio, Tarifas e Emissão Manual de Bilhetes Aéreos Nacionais.

Como Ações Comunitárias no ano de 2001, foram registradas: Coro UCS, Coral Viver, Coral da Universidade da Terceira Idade, Oficina de Artes, Oficina de Teatro, Informática, Hidroginástica I, Pantufa Dançante, Ritmo e Movimento na Boa Idade, Ação nos Bairros.

O Programa “Cidadão do Século XXI” pretende ser um incentivo a crianças e jovens por meio de variadas atividades (palestras, atividades físicas, jogos diversos e grupos de discussão, oficinas, apresentações de dança e música). São envolvidas crianças de escolas estaduais e municipais, da pré-escola a 8ª série; as quais recebem noções sobre diversos

assuntos, desde sexualidade até economia doméstica. Para o ex-Reitor Ruy Pauletti, “a grande finalidade desse programa é com o desenvolvimento de uma consciência cidadã, comprometida com a realidade e com o desenvolvimento da comunidade na qual os participantes estão inseridos” (PAULETTI, 2001).

Em termos quantitativos, em 2001, podemos sintetizar os seguintes números, que representam a abrangência desses programas:

Quadro B. 4. Número da Extensão em 2001– UCS

| Programa | Números de pessoas atingidas |
|------------------------------------|------------------------------|
| Ação Comunitária | 49.365 |
| Terceira Idade | 2.964 |
| Cidadão do Século XXI | 2.864 |
| Nau Capitania | 75.564 |
| Aquarium de Ciências Naturais | 15.423 |
| Estágios | 2.050 |
| Difusão Cultural | 650.090 |
| Cursos de Extensão –Agroindústria | 415 |
| -Projeto Viva | 676 |
| -Línguas Estrangeiras | 2.194 |
| Programa Regional de Ação Conjunta | 961 |
| Total de eventos no ano de 2001 | 1005 |
| Bolsa de Extensão/estudantes | 1.278 |

Fonte : Relatório da Extensão 2001. UCS

É claramente possível observar a expressividade desses números, que representam o acesso de pessoas aos programas da extensão da UCS. Sem dúvida, o Programa “Difusão Cultural” é o que abarcou o maior público, pois envolveu desde exposição de artes plásticas até os eventos realizados no CTG – Centro de Tradições Gaúchas (o Rodeio Tradicionalista que registrou uma movimentação de 300.000 pessoas, em 2001).

Com vistas à ampliação da compreensão sobre a extensão universitária na Universidade de Caxias do Sul – UCS, passaremos, a seguir, a focar diretamente os atores do processo, a partir de entrevistas diretas e abertas.

4.3.1 A extensão nas palavras dos atores da UCS.

Mais uma vez, constatamos que uma das maiores dificuldades é encontrar uma unanimidade para o sentido de extensão. Nem mesmo entre integrantes de uma mesma instituição o consenso ocorre, prova de que a universidade congrega um feixe de idéias, de múltiplos interesses e muitas funções, como diz Habermas; que é um campo de lutas de atores que procuram seus espaços para, ali, legitimar-se, conforme assinala Bourdieu; ou, então, como destaca Luhmann, é um sistema fechado que se alimenta de seu entorno para evoluir e não é representado pelos homens que estão nela.

No teor das entrevistas, essas compreensões podem ser percebidas o tempo todo. Iniciamos as entrevistas inquirindo sobre o que os atores entendiam por extensão. sendo que suas respostas podem ser assim sistematizadas:

Quadro B 5- Conceito de extensão -UCS

| | | |
|------------|--|--|
| Pró-Reitor | É uma função específica da universidade, por onde ela realiza seus compromissos a comunidade a resolver seus problemas | |
| Professor | P1 | Socialização do saber. |
| | P2 | Atividade fora da universidade. |
| | P3 | Complementar o ensino e a pesquisa. |
| | P4 | Orientar teoricamente e tecnicamente a sociedade para seu desenvolvimento. |
| | P5 | Formar pessoas que estão fora da universidade. |
| Aluno | A1 | Tornar mais atraente o estudo. |
| | A2 | Firmar/provar o conhecimento produzido na universidade. |
| | A3 | Auxiliar população carente. |
| | A4 | Ajudar a entender o mundo social. |
| | | Forma de pesquisar a sociedade. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

Percebe-se que, para o Pró-reitor, a extensão não pode ser confundida com ensino ou pesquisa; podem, até, ser semelhantes, mas têm funções diferentes. A extensão faria aquilo que o ensino e a pesquisa não fazem: envolver-se com os problemas da comunidade, agindo sobre elas:

A extensão tem o privilégio da liberdade de se deslocar de um lugar para o outro, de buscar coisas que a graduação ou pós-graduação não têm por estarem sendo olhadas, vigiadas e engessadas em legislações do MEC[...] a extensão vai ser o carro-chefe da universidade daqui para frente[...] os supervisores da minha reitoria contatam com o bairro, trazem para a universidade, discutem aqui, com os colegas, com os alunos, sem prestar conta a ninguém, a não ser com aqueles que com eles nós sentamos[...] existem problemas de conceituar a extensão, mas é muito mais de se dar um sentido para ela conforme as circunstâncias (Pró-Reitor).

Não podemos deixar de sentir o entusiasmo desse professor, próprio do lugar que ocupa, incentivando ações extensionistas, colocando-as “livres” para responderem às variações das demandas.

Os professores, de certa forma, acompanham a interpretação do Pró-reitor, quando atribuem, à extensão, a função de atuar para fora da instituição, seja socializando o saber, complementando o ensino e a pesquisa, orientando o desenvolvimento social ou formando pessoas que não vêm à universidade.

Um professor entrevistado destaca que a UCS é “extensionista por natureza e vocação, pois a universidade comunitária tem a tática de socializar o conhecimento com a comunidade”. Questionado sobre até que ponto esse caráter reflete na universidade, esse ator confessou que “não temos nenhum curso que tenha disciplina voltada para extensão ou que tenha exigência do aluno fazer extensão[...]apenas 1% deles fazem[...] mas todos os departamentos têm atividades de extensão”(P1).

Para os alunos entrevistados, o significado da extensão está em ajudá-los a estudar mais o mundo no qual vivem (A1,A2,A4 e A5). Um aluno entende que ela deva auxiliar as populações carentes (A3). Podemos destacar a resposta do aluno 2: “a universidade deve saber voltar a extensão para a formação do aluno”, pois para ele a UCS apenas realiza a extensão para fora e discute muito pouco em sala de aula.

Para aprofundar o sentido dado ao conceito de extensão, perguntamos, especificamente, quais as funções que a extensão teria cumprido e vem cumprindo na sociedade regional. Após o estabelecimento de um diálogo sobre este tema, organizamos as respostas conforme o quadro abaixo:

Quadro B 6- Função que a extensão cumpre na sociedade -UCS

| | | |
|------------|--|---|
| Pró-Reitor | Desenvolvimento social e resolução de problemas. | |
| Professor | P1 | Ação cultural. |
| | P2 | Desenvolvimento social. |
| | P3 | Assistir no que a população não tem acesso. |
| | P4 | Assessorar os setores sociais. |
| | P5 | Atualização de conhecimentos profissionais. |
| Aluno | A1 | Auxiliar população carente. |
| | A2 | Ensino especial. |
| | A3 | Cidadania. |
| | A4 | Prestar serviços. |
| | A5 | Assessoria. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

O Pró-reitor é enfático ao afirmar que, na UCS, a extensão cumpre papel de ajudar no desenvolvimento social, já que o econômico é feito pelas empresas produtivas, e o cultural

cabe ao povo e os artistas. O social, que é papel do governo, não é feito. Questionado se isso poderia levar a um assistencialismo ou clientelismo, o Pró-reitor assim explica:

Nos anos 1960,1970 e 1980, a extensão esteve a serviço de grupos bem definidos. Mas, hoje, eu descarto que o perigo de estarmos fazendo assistencialismo[...] clientelismo[...] ou fazendo coisa que compete ao governo[...]. Mas, se o governo não faz e nós, inseridos na comunidade carente, com muitas necessidades, também não devemos fazer? Vamos nos omitir? De fato, temos muitos trabalhos que são feitos pela nossa ação comunitária e que a prefeitura deveria desenvolver. Nós resolvemos fazer porque é importante para nós dar uma resposta a essas comunidades carentes[...] o aluno, ficando aqui dentro, não fica tão bem preparado. São alunos da Psicologia, do Serviço Social, da Medicina, do Direito que discutem direito da família com as pessoas[...] então esta questão do assistencialismo fica descartada...

As respostas dos professores seguem a lógica de reforçar a área em que atuam. Quem defende a função cultural justifica que “a extensão é a atividade de uma universidade que trabalha dentro da comunidade e que traz as questões da comunidade para dentro da própria universidade. Então, nós trabalhamos, na parte cultural, por exemplo, com a própria comunidade interna e com a comunidade externa”.

O sentido cultural pretendido por esse entrevistado refere-se ao fato das universidades reunirem diferentes pessoas tal qual ocorre na comunidade. Em ambos os espaços, as pessoas têm motivações e culturas diferentes. Se a universidade consegue abarcar isso tudo, a extensão nada mais é do que a convivência cultural, aprendizado coletivo, explica o (P1).

Para outro professor, o desenvolvimento social marca a verdadeira função social da universidade e define o que deve ser feito pela extensão:

Eu entendo de desenvolvimento social por que nós reunimos alunos, professores e funcionários da universidade na área da Medicina, da Psicologia, do Meio Ambiente, da Biologia, enfim, da Educação. Nós deslocamos uma estrutura para um bairro e nos colocamos à disposição para os atendimentos na área da Saúde, sendo totalmente filantrópico. Nós fizemos atendimentos à população pobre e nós nos organizamos com as lideranças comunitárias e, então, estabelecemos uma parceria onde a universidade leva os seus serviços à comunidade, e a comunidade leva o seu pessoal e nos cede o espaço. Então, a gente presta o serviço. No último sábado, nós fizemos uma reunião da ação comunitária. Fizemos sete mil e poucos atendimentos; nós fizemos desde do pré-câncer do colo do útero até a escovação dentária na área da saúde; atendimentos psicológicos na área do trabalhador desempregado, da menopausa, enfim atendimento jurídico, todas as áreas do Direito [...] então, levamos, lá, uma estrutura...

Os outros professores limitaram-se a destacar que a extensão deve atender às demandas que, às vezes, vêm de profissionais que desejam aperfeiçoar-se, mas a maioria das demandas vem da população pobre, então, a universidade atua como pode nestes segmentos.

Os alunos destacam o papel de construção de cidadania, assessorando e esclarecendo sobre os direitos e deveres na sociedade. Essas respostas levaram-nos a ver até que ponto a universidade convoca a comunidade para a elaboração de ações, ou então, como são executados os programas e projetos. O quadro B.7 refere-se a essas respostas:

Quadro B 7- Geração dos programas/ projetos de extensão -UCS

| | | |
|------------|---|------------------------------|
| Pró-Reitor | Departamentos e pró-reitoria de extensão. | |
| Professor | P1 | Nos departamentos. |
| | P2 | Nos cursos. |
| | P3 | Na Pró-reitoria de Extensão |
| | P4 | Nos departamentos. |
| | P5 | Nos departamentos. |
| Aluno | A1 | Iniciativas de professores. |
| | A2 | Na Pró- reitoria de extensão |
| | A3 | Nos setores da universidade |
| | A4 | Professores |
| | A5 | Professores |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

Se a extensão representa, também, algo coletivo, um processo democrático, é importante o relato de como os atores percebem a forma pela qual os projetos e programas estão sendo construídos e o que os motivou. No caso do Pró-reitor, a resposta destaca que as demandas são levadas aos departamentos e esses produzem respostas, uma vez que, assim como a pró-reitoria, esses também mantêm uma grande equipe para criar programas e respostas. O que garante a manutenção de programas permanentes “é a percepção da universidade sobre as necessidades, mas, sobretudo a seqüência em que certa demanda aparece”.(Pro-Reitor).

Os professores apontam os departamentos como referência e os alunos acreditam que os projetos nos quais eles próprios estão inseridos são oriundos das estratégias metodológicas dos professores. De qualquer forma, nenhum dos entrevistados fez referencia a que os projetos tivessem emergido de fora da universidade.

A dimensão polêmica é o reflexo da extensão no ensino e na pesquisa: todos compreendem a necessidade de haver uma boa relação; no entanto, não conseguem apontar os canais criados pela universidade para efetivar essa relação.

Quadro B 8- Relações da Extensão com o Ensino e a Pesquisa -UCS

| | | |
|------------|----|--|
| Pró-Reitor | | Ela auxilia o ensino e a pesquisa a produzir conhecimento e faz a divulgação deles. |
| Professor | P1 | A extensão está isolada. É desprezada. |
| | P2 | Quando se consegue fazer discussão do que se realiza na extensão, aí ela serve para embasar o ensino e a pesquisa. |
| | P3 | É uma relação implícita.O contato com a população melhora o ensino e a pesquisa. |
| | P4 | Está isolada, por englobar atividades diferentes. |
| | P5 | Como ensino a relação é boa. |
| Alunos | A1 | Deveria ser melhor aproveitada. |
| | A2 | Ajuda na aprendizagem |
| | A3 | Quando os professores se referem á sociedade de forma bem concreta a aprendizagem é melhor. |
| | A4 | São contribuições em geral, que fazem parte da cultura geral do professor. |
| | A5 | Não vejo nenhuma relação. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

Sobre esta questão o pró-reitor concorda que a o papel principal da universidade é produzir conhecimentos, mas também levanta inúmeras questões:

Depois de produzir conhecimentos o que se vai fazer com ele? Uma vez produzido ele não pode ficar encaixotado[...]a extensão socializa. Dizem que é a pesquisa que o produz, mas como e onde ele é produzido? Temos a pesquisa de laboratório, de bancada, mas temos que pesquisar a sociedade[...]nós estamos preparando o médico, o advogado,o administrador[...]o conhecimento dele deve estar baseado na necessidade da sociedade[...]a sociedade é também um laboratório[...]tivemos uma época em que a extensão era para completar carga horária, hoje não é assim. Todo o bom professor faz extensão, ele precisa de outras formas de saber, outras formas de mostrar o que sabe...mas a extensão não é bem vista na universidade, precisamos de um valor maior...parece que o que dá status para o professor é a pesquisa.

Outro professor destaca que:

Não existe nenhuma normalização para a extensão nem a nível nacional... e a extensão, é tida como a prima pobre dentro da graduação da universidade e a gente participou de algumas reuniões com outras universidades e, sempre, os trabalhos de extensão são realizados com muito sacrifício por quem trabalha na extensão. Então, há queixa geral. Eu estive em São Paulo, num encontro com setenta universidades e a extensão é tida como “alguém” que ‘faz’ a despesa e não arrecada para a universidade. Dentro da universidade, a extensão parece ser igual ao ensino e a pesquisa, mas todos sabem que ela é diferente, é tratada com inferioridade (P1)

O professor entrevistado, acredita que essa relação é frágil mas, às vezes, é feita alguma coisa interessante:

Todo o professor deverá ter o seu projeto para poder ter esse trabalho aprovado no departamento. Porque eu tenho, assim, uma crença que tem professor com mais perfil para extensão, não

deixando passar um sentido de que a extensão não seja científica. Eu acredito que o professor que tenha perfil para a extensão tem que ter vocação, haver aposta nele. Ele tem que ter a sua formação acadêmica, toda a formação, mas tem pessoa que tem todo o perfil para a extensão, que a gente percebe direitinho. A pessoa pode ser PhD em algumas áreas aí, um grande estudioso, um grande pesquisador, mas muitos deles têm um perfil de extensão e estão juntos com a extensão. Não é todo mundo que é “adequado” para isso.

O professor da área de tecnologia destaca que os setores da universidade estão isolados:

É pouco, mas é um programa novo e está começando a dar reflexo. Como eu tenho dito, independente do que possa acontecer, é um programa vencedor, que mostrou resultado, que é muito além daquilo que se imaginava. Esse comportamento, esses passos a seguir deveriam ser melhorados. Estão previstos cursos nessas áreas, de treinamento, mas seria necessário o acompanhamento por uma pesquisa da área, [...] nós podemos melhorar a produtividade a partir de uma comprovação científica. Enquanto não se tem isso eu não posso modificar aquilo que está funcionando, está tranqüilo. Mas que caberia uma pesquisa? Tranqüilamente! Porque o que se vê no mercado, hoje, é uma diversificação de produtos muito grande[...] e não sabemos se tem validade “alimentar” aquilo que está “muito bonito”, ali apresentado. Falta muito conhecimento “dentro” dessa área alimentar. A universidade poderia trabalhar com as empresas que produzem esses produtos e realizar esta pesquisa.(P4)

Já o professor ligado área de artes e cultura, é uma questão de natureza institucional:

O que eu vejo mais é a extensão. Percebemos que são muito mais proveitosos, os projetos de extensão, do que de pesquisa. Não temos muita pesquisa pois sabemos que é muito mais difícil custear a pesquisa pela universidade comunitária. Sabemos que há uma lei orgânica municipal que diz que o município deve repassar, para universidade, verbas para a pesquisa. Mas essa verba não está sendo repassada já há alguns anos (desde de 1996). A pesquisa precisaria ser ampliada, mas é a extensão que tem um desenvolvimento muito mais forte. Se compararmos com outras universidades, nós veremos que, em extensão, estamos muito na frente. Mas, em pesquisa, estamos para trás(P5)

Para alguns alunos, as atividades de extensão estão separadas do ensino e da pesquisa e não são “aproveitadas (A1 e A5). Para os demais o ensino fica mais interessante quando se baseia na extensão(A2, A3 e A4). A unanimidade reside no fato de todos eles não saberem qual é a relação que existe com a pesquisa.

O quadro B.9 indica a avaliação das atividades de extensão. Destacamos que para todos os entrevistados, não existe uma forma adequada para avaliar até que ponto a extensão esteja produzindo efeitos, tanto na universidade como na sociedade:

Quadro B 9- Mecanismos de avaliação das atividades de extensão - UCS

| | | |
|------------|--------------------------------|-----------------|
| Pró-Reitor | Não temos uma forma explícita. | |
| Professor | P1 | Nas discussões. |
| | P2 | Não temos. |
| | P3 | Não temos. |
| | P4 | Não temos. |
| | P5 | Nos seminários. |
| Aluno | A1 | Relatórios. |
| | A2 | Relatórios. |
| | A3 | Relatórios. |
| | A4 | Relatórios. |
| | A5 | Relatórios. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

A nossa perspectiva referia-se à percepção sobre até que ponto a extensão entrava nos diálogos epistemológicos da universidade. Por isso, buscamos investigar os mecanismos de avaliação das atividades existentes. Coerente com sua visão de que a extensão é a atividade mais livre da universidade o Pró-reitor apontou para uma certa avaliação implícita, ligada aos compromissos éticos coletivos dos atuantes, que estão para além dos relatórios:

Temos mais de mil bolsas gratuitas. Nós temos que cobrar desses alunos, bolsistas com atividades de extensão, pois eles devem dar “retornos” à universidade, com atuação na sociedade. A avaliação deles é feita, mais efetivamente, nos relatórios de estágios. Quando o MEC veio avaliar os cursos, “eles” pediram pela extensão. Então, estamos começando a pensar nisso mais profundamente. Por enquanto não temos.

Transcrevemos, a seguir, a posição de um dos professores sobre os mecanismos de avaliação:

Eu posso falar da prática, de uma forma um pouco mais ampla do que o senhor está me perguntando, mas [...] como eu vejo toda a atividade de extensão: ela sempre está acompanhada de um relatório, sempre tem o relatório do evento e o relatório final de semestre das atividades de todas as áreas. Na área cultural, por exemplo, eu tenho meus grupos culturais[...] nós fizemos relatórios da atividade. Mas, nem sempre há um relatório que envolve a qualidade. Não se tem muita oportunidade na área cultural, está se começando a pensar em como nós podemos saber, nós podemos medir o grau de satisfação; mas nem sempre o grau de satisfação é o que seja feito de melhor qualidade ou não, mas normalmente, aqui, as coisas que acontecem [...] têm um planejamento, se trabalha num planejamento, são feitas reuniões para discutir(P1).

Ficam evidente as dificuldades em se efetivar o aproveitamento acadêmico das ações extensionistas. Tem-se a impressão de tratar-se exclusivamente de um simples trabalho que,

quando encerrado, se extingue em si mesmo, não havendo sequer registro sério de seu desenvolvimento, nem dos seus resultados.

Dando seguimento à busca do entendimento do sentido da extensão para os atores, no item seguinte, foi enquadrada a maioria das críticas dos atores, enumerando as atividades de extensão, seus limites e seus problemas.

Quadro B 10 - Condições para a realização da extensão -UCS

| | | |
|------------|----|---|
| Pró-Reitor | | Boas. Ainda é pouco entendida. Não divulgamos o que fazemos. |
| Professor | P1 | Falta uma política de tempo. |
| | P2 | Infraestrutura é ótima. |
| | P3 | Estrutura malhável, flexível é boa. |
| | P4 | Desvalorização do que se faz. |
| | P5 | Boa. |
| Aluno | A1 | Falta ampliar para um maior número de alunos. |
| | A2 | É boa. |
| | A3 | É suficiente. |
| | A4 | Precisamos de um lugar para apresentar constantemente as realizações, discutilas. |
| | A5 | Não sabe |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

Para o Pró-Reitor o problema da extensão não reside na falta de condições, pois elas existem; mas sim, na falta de conhecimento sobre o que a extensão pode realizar:

Quem paga a universidade é o aluno da graduação e, hoje, também a pós-graduação. Então é uma injustiça com esses alunos, tirar dinheiro dali para aplicar em outras coisas. Muitas vezes, eles reclamam disso. Mas não é bem assim! Nós temos muitos serviços que produzem renda para isso: o restaurante, a farmácia, o xerox, os bancos, as lojas, etc. Então, temos uma renda boa que pode servir à extensão[...] temos muitos professores jovens que atuam na extensão. Os professores mais velhos não querem se misturar com o “povão”. Os alunos têm um entusiasmo para essas atividades, se são alunos das classes populares, ficam felizes por poderem voltar ao seu lugar, aos seus. Se são alunos das classes ricas, eles se impressionam com a pobreza e as dificuldades[...] falta mais divulgação e falta constar nos currículos. Mas isso demora para ser implementados.

Para um dos professores, as condições são razoáveis porque existe, de um lado, o “prazer em trabalhar com questões que fazem parte de nossa consciência. Mas, por outro lado, não há nenhuma repercussão e valorização desse trabalho na academia”(P1). Nessa mesma linha, segue o professor (P4) que afirma: “nenhum professor foi promovido por ser mais ou menos extensionista”. Outro professor diz “nós sentimos que há uma rejeição por aqueles professores que estão com suas funções mais asseguradas; já estão mais acomodados em suas tarefas, os mais antigos. Para nós, há uma facilidade para implementar coisas”(P5)

É importante destacar a resposta de um dos professores sobre a estrutura:

Quando a ação comunitária envolve todos os departamentos e a prefeitura universitária, tem a infra-estrutura toda montada a serviço desse programa. O cidadão do século XXI. Nós ocupamos só os espaços ociosos que a universidade tem. Então, nós ocupamos, lá, o laboratório de anatomia, que o nosso aluno de Medicina estuda quando ele está vago. Temos uma oficina lá[...]. A nossa universidade é extremamente enxuta. Nós temos setecentos e poucos funcionários e mil e poucos professores na sua totalidade para atender a todos os programas, toda a parte do ensino e pesquisa. Então ela é extremamente enxuta.(P2).

Outro professor argumenta:

Eu acho que essa questão, os professores, nos departamentos, terá que ser mais bem trabalhada para que os professores efetivamente façam os trabalhos junto à extensão. A política em relação à comunidade é boa! Nós tentamos atender, mas tem muita solicitação da comunidade. Sei lá qual é o motivo ou não: a comunidade busca muito a universidade. Então também se pensa em trabalhar ou dar retorno à comunidade externa no caso.

No âmbito dos alunos, as críticas referem-se à escassez de bolsas, que são muito disputadas. Os alunos destacam, além disso, a necessidade de uma maior discussão da extensão para ser mais bem entendida, ampliada e avaliada.

Apontando a dimensão de condições para executar a extensão, tratamos de detectar o papel que os recursos financeiros disponíveis representam nesse processo. O quadro seguinte expõe as surpreendentes respostas:

Quadro B 11- Recursos financeiros para a extensão -UCS

| | | |
|------------|--|---|
| Pró-Reitor | É o suficiente para o que fizemos, mas devemos ter mais. | |
| Professor | P1 | Há poucos programas. O que se tem é suficiente. |
| | P2 | Boa. |
| | P3 | É suficiente. |
| | P4 | Se fizermos melhor faltariam recursos. |
| | P5 | É o suficiente. |
| Aluno | A1 | Poucas. |
| | A2 | Não sabemos. |
| | A3 | Deveria ser mais para bolsistas. |
| | A4 | Não discute isso. |
| | A5 | É suficiente. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

Embora grande parte das atividades de extensão sejam sustentadas pelas anuidades dos alunos, ela tem, na UCS, outras fontes de renda , conforme depoimento do Pró-reitor:

Temos uma dotação orçamentária para a extensão[...] a maioria das universidades reparte o “bolo” entre áreas. Mas nós, aqui, temos a filantropia e devemos lutar por mais recursos para a extensão porque por onde podemos cumprir a meta de filantropia estipulada, é pelo trabalho social: temos mais de mil crianças, mais de 300 não pagam nada e recebem ajuda até para o uniforme [...]. Mas, na maioria, os próprios demandantes é que pagam [...]. Por isso, acho que não faltam recursos [...] quando a divisão de cursos atua para fazer cursos comuns para ganhar dinheiro, mas não envolvem o aluno é apenas venda de serviço que “quer” o retorno financeiro. Esse é um lado da extensão. O lado mais bonito é quando a extensão presta um serviço

contribuindo com a comunidade e sem custo, contribuindo para o aprendizado do aluno. O retorno deveria ser até para o aluno e o professor.

A questão dos recursos financeiros é uma das mais pertinentes nas universidades. No entanto, na UCS, ela não chega a representar um problema: todos os professores acreditam que, pelo que se realiza, há recursos suficientes. Isso porque acreditam que o trabalho é modesto face ao que poderia ser realizado. Na própria resposta do Pró-reitor nota-se que, quando a ação é gratuita faz parte da contrapartida da filantropia, a ser cumprida pela universidade. Quando não é gratuita é a parceria formada que paga ou mesmo a universidade. Em um universo de quase 30 000 alunos, com potencial para pagar, é uma universidade em que o discurso de crise financeira não está presente.

Nesse enfoque, deparamos com questões apenas entre os alunos que destacam a necessidade de se aumentar o número de bolsas, ou então, incluir mais gente “carente” na universidade.

A representação da extensão praticada e indicada como melhor representante daquilo que os atores possuem como ideal, nos mostra a correspondência entre os discursos e as práticas ao mesmo tempo que indica a visão parcial, do lugar de onde atuam, fruto de diálogos internos: O quadro B 12 mostra o universo de respostas:

Quadro B 12- Ações que melhor representam a extensão -UCS

| | | |
|------------|--|----------------------------|
| Pró-Reitor | Terceira idade, Cidadão do século XXI. | |
| Professor | P1 | Ações comunitárias. |
| | P2 | Eventos: orquestras. |
| | P3 | Ações comunitárias. |
| | P4 | Agro-industrial. |
| | P5 | Curso em áreas novas. |
| Alunos | A1 | Ações comunitárias. |
| | A2 | Cultura. |
| | A3 | Cursos de aperfeiçoamento. |
| | A4 | Ações comunitárias. |
| | A5 | Cidadania. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

O Pró-Reitor, destaca especialmente alguns programas:

O programa de Terceira Idade, o Cidadão do Século XXI. Nós estamos trazendo mais de 1.300 crianças, com seus pais, das escolas públicas. Eles sentem orgulho de usar a camiseta da universidade e dizer que são alunos “século XXI”. Eles vão lá para o bairro deles com seus pais e avós. Outro programa bom é a “Alfabetização de chão de Fábrica”, levamos o programa escolar de até a 4ª série na empresa que paga o professor, nós preparamos ele. A empresa trabalha até 4 horas e depois [...] dispensa o trabalhador para estudar. Há poucos dias saiu a formatura de 60 alunos, onde demos o certificado de conclusão da 4ª série. As empresas vêm juntas. Às vezes fazemos isso com sindicatos. Tivemos outros projetos na área de esporte, onde as empresas

pagam, apóiam seus atletas. Nos momentos de grande euforia pelo esporte, a gente está sempre junto, preparando. Um projeto que tivemos dificuldade foi na área médica. Mas foram modificados com a entrada de alunos jovens nos cursos das áreas médicas e estão muito interessados em atuar em na extensão, com seu consultório, com suas disciplinas. Nas ações comunitárias, nós vemos os médicos junto a seus alunos e até se confundem com eles. Quando sai de Caxias, nós temos mais dificuldades de trabalhar, pois é alto o custo para levar a universidade para esses locais. Mas temos levado! Agora uma coisa é certa: para a extensão têm que estar envolvidos o professor e aluno. Se eles não estiverem envolvidos deixa de ser extensão [...] Não temos. É muito pouco registrada a atividade de extensão. Em várias universidades se divulga mais do que faz! E nós fizemos o contrário: não publicamos nada sobre esse assunto. A turma da extensão faz muito e não aparece nos canais de divulgação da universidade. Nosso trabalho com a terceira idade, por exemplo, é um excelente trabalho que, há muito tempo, vem sendo feito. Fizemos até encontro internacional (Espanha), discutimos até questões pedagógicas para formação das pessoas idosas. Eles ficavam em casa, quietinhos, só rezando e esperando a morte e, hoje, você vê eles pelos corredores da universidade. Grupos de 100, 30 que fazem ginástica, hidroginástica, etc. Grupos fantásticos, que estão crescendo cada vez mais e nós não podemos deixar de trabalhar com eles. A terceira idade é coisa séria hoje na sociedade.

Para o professor da área de humanidades o programa mais importante e de maior repercussão é o Ação Comunitária:

O ação comunitária, dentro da extensão, eu poderia resumidamente dizer, que ele é o que socializa todo conhecimento que a universidade produz. Ele leva, para a comunidade, de forma pratica, o conhecimento que todos os nossos departamentos produzem. E nós socializamos esse saber da universidade, via extensão, através de ações que atendem à comunidade em geral, que atendem a segmentos específicos. O “Ação Comunitária”, nos bairros, realiza de dois mil para cá, mais de cento e vinte mil atendimentos na área da saúde, do lazer, da cidadania. Então, é um programa no qual a universidade se desloca para um determinado bairro e, lá, presta os seus serviços e convive com o bairro escolhido.

Já para outros professores 2 e 5, o programa mais representativo é o cultural, porque envolve um número muito maior de pessoas(P2 e P5). A região de Caxias do Sul carece de mais eventos, e “sempre que a universidade promove um, ele lota, enche de gente”.

Nosso grande lance nesse momento, foi a universidade ter assumido a orquestra da cidade. Então, nós temos a orquestra que está muito interessante, depois, tem quintetos, quartetos e etc. Mas a orquestra tem um evento que é bem significativo, que são as “Quintas-Feiras Culturais”, que nós oferecemos, às última quintas-feiras de cada mês, um concerto gratuito, sempre com programa novo. E eu acredito que está crescendo bastante. Esse é nesse momento uma coisa muito importante que nós temos

Outro professor entrevistado, em posição semelhante com o Pró-Reitoria, também acredita que o Programa mais significativo é, a “Ação Comunitária” porque, as atividades são mais constantes e, às vezes, são realizadas duas por mês, abrangendo desde a Medicina até a Pedagogia. Atividades desde o corte de cabelo até o exame de próstata. Também significa a atenção com alunos, pois há muitos deles envolvidos com entusiasmo(P4).

Por seu termo, o professor da área de Ciências da Vida e da Terra escolhe o Programa Agroindustrial como o mais representativo:

Eu destaco o “Agroindústria”. Ele começou a partir das reuniões do Coredes–Serra , em 1996, quando se defendeu que era preciso ter uma proposta para prioridade nesta região. Inicialmente, se achava que seria metal-mecânica, porque Caxias era metal-mecânica. Mas começaram a se administrar cursos dirigidos para pequenos produtores rurais dentro dos 32 municípios do Coredes-Serra. Nossa intenção era trabalhar só nessa área, mas, devido a carências de cursos nessas áreas. Os cursos eram 80% práticos, mas você é obrigado a dar alguma teoria, principalmente para o produtor rural, abrangendo, principalmente, aspectos (que a gente faz até hoje) de higiene, manejo de alimentos, responsabilidade e cuidados com os produtos que serão vendidos como se fosse para a própria família comer. Esses cursos foram uma maneira de agregar valores aos produtos que o agricultor produz e para que o agricultor pudesse vender produtos diferenciados, diretamente no mercado(Professor 3)

Os alunos destacam os Programas que abarcam atividades com as quais estão envolvidos, como também, as que se referem a ações de cidadania e a cultura.

Buscando compreender também o sentido que, para eles, tem a escolha de parceiros para as atividades de extensão. Para eles, nem sempre a universidade pode confiar nos demandantes das atividades. O indicativo de parceria, por parte dos atores, demonstrariam com quem se tem mais atuado e a posição tomada pela universidade sobre quem precisa dela e de que forma ela os atende.

Quadro B 13 - Melhores parceiros para a extensão - UCS

| | | |
|------------|---------------------------|-------------------------------|
| Pró-Reitor | Prefeitura e associações. | |
| Professor | P1 | Prefeitura. |
| | P2 | Clubes a associações. |
| | P3 | Sindicatos e associações. |
| | P4 | Poderes públicos. |
| | P5 | Associações profissionais. |
| Aluno | A1 | Sindicatos. |
| | A2 | Prefeitura. |
| | A3 | Cidadãos organizados. |
| | A4 | População pobre. |
| | A5 | Poderes públicos organizados. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

Em sua opinião o Pró-Reitor acredita que a parceria ideal são as prefeituras e as associações:

Minha reitoria vai ao bairro e faz contato com os presidentes [...] a secretaria municipal tem sua área cultural maravilhosa [...] a Casa de Cultura [...] temos que ser parceiros da secretaria [...] as vezes sofremos críticas porque a universidade fica lá, trabalhando com a prefeitura, e nós dizemos: Isso é salutar, é democracia, a universidade tem que conviver com todos [...]. Temos

que fazer parcerias porque ninguém é dono da verdade [...] setores sociais procuram muito a universidade, prefeituras, associações...

Também os professores se manifestaram sobre os parceiros:

Mas nós trabalhamos sempre para retribuir a comunidade ou para oferecer um trabalho. Nós sempre temos parcerias. Quer dizer, a universidade não banca; nós temos muitas parcerias. Por exemplo, na área cultural, nós temos parcerias para conseguir fazer os eventos para conseguir fazer uma ação cultural, a universidade não faz sozinha; quer dizer, a comunidade solicita, nós oferecemos. Um vai e vem, mas sempre com parcerias. A universidade tem que bancar esse tipo de ação(P2)

Outro professor destaca a parceria o poder público municipal: “a prefeitura criou uma planta de agroindústria [...] em Fazenda Souza, numa área que é da FEPAGRO [Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária] que é outro parceiro nosso. Levaram junto, como parceiro, a EMATER, que é extensão e a UCS, que tinha a presidência do Coredes Serra”(P3).

Para concluir a busca dos dados, por meio de entrevistas, inquirimos sobre o futuro da extensão. Algumas respostas delineiam o quadro abaixo:

Quadro B 14 - Futuro para extensão na universidade - UCS

| | | |
|------------|--|--|
| Pró-Reitor | Integrar as universidades, realizar programas interinstitucionais. | |
| Professor | P1 | O MEC deve valorizar a extensão. |
| | P2 | Institucionalizar melhor. |
| | P3 | Integrar ensino, pesquisa e extensão. |
| | P4 | Criar como especificidade nas universidades, fazer mais parcerias. |
| | P5 | Melhor organização. |
| Aluno | A1 | Integrar mais alunos. |
| | A2 | Aumentar parceiros. |
| | A3 | Incentivar mais. |
| | A4 | Trabalhar junto as esferas públicas. |
| | A5 | Financiamento publico. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

Em termos relativos à perspectiva, a maioria dos entrevistados, destacou a necessidade de, ainda, melhorar muito para que se atinja uma extensão que se quer, o Pró-reitor discorreu amplamente sobre o que espera que aconteça com essas atividades:

Precisa de um trabalho mais integrado. Quando nós nos envolvemos nessas discussões com as outras universidades, nós não queríamos criar um outro plano de extensão além desse que foi feito pelas universidades estatais. Fizemos um documento que deveria servir de complemento. Não queríamos concorrer e nem fazer contraponto; mas queríamos que a universidade comunitária fosse complementada no Plano. Pois fizemos atividades que as universidades puramente privadas não fazem, temos trabalhos de relevância social, nacional. Nesse sentido, fizemos uma proposta para o Ministro, inclusive, dizendo que ele deveria ser juntado ao documento das publicas. Pois temos que

ter um tratamento igualitário. Se as públicas recebem verbas para fazer um determinado trabalho e nós fizermos um igual, então queremos receber também a mesma coisa. Porque não? Não temos de onde tirar recursos para fazer esses trabalhos. O presidente do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas esteve em nossos fóruns: esteve em Pelotas, São Paulo e disse que ele não tinha nada contra, pois a questão era que o Ministério passasse a ver a extensão com outros olhos, tratar de forma igual o ensino e à pesquisa. Nós vemos assim, que a extensão é importante cada vez mais nas universidades. O ensino de graduação, como tal, não está atentando para essas questões sociais. Embora se fale muito em reconstrução curricular isso é coisa que demora muito! Então, pela extensão, nós podemos enriquecer os currículos. A extensão faz este acompanhar o movimento da sociedade e da ciência de uma forma mais ágil, ele se atualiza. A extensão atualiza o conhecimento permanentemente. A extensão pode, inclusive aproximar as universidades comunitárias por meio de um trabalho integrado. E podemos superar o preconceito que muitas universidades públicas têm das comunitárias, porque nós não somos aquelas particulares que eles conhecem.

Destacamos também o depoimento de um dos professores entrevistados:

Eu vejo o seguinte [...] qualquer universidade que tiver ensino, pesquisa e extensão poderia, sua área de abrangência, ter um tipo de influência. Vamos dizer o seguinte: a UFRGS tem uma determinada especialidade. Nós aqui, temos outra, por que essas especialidades não interagem juntas? E os municípios, porque não podem ter umas parcerias com elas. Acho que, em nível municipal, muita gente está perdendo muita coisa por não ter feito esse tipo de parceria. Eu diria que essa parceria não poderia ser feita pela pesquisa porque isso está na ponta do saber. Ali, ela precisa andar para frente e não viria somente ao encontro das ansiedades das pessoas. Mas a extensão poderia usar todo os conhecimentos que já existem na universidade. Por exemplo: eu tenho o curso de advocacia porque eu posso fazer com que os estudantes possam assistir a prefeitura, os municípios, naquilo que se quer. Assim, a agronomia sobre pode ajudar os municípios na questão da cadeia produtiva daquele Corede ou daquela região. Precisaria fazer integração interinstitucional para sociabilizar o saber (P4).

Os alunos igualmente destacam a necessidade de ampliação do acesso ou, ao menos, aumentar o número de programas voltados para ampla parcela da população excluída.

Concluindo os estudos sobre esta universidade, é possível perceber que a maioria das posições dos atores reflete a dicotomia entre o que entendem ser a extensão e o que é realizado em nome dela. Quando a perspectiva é de transformação das realidades da universidade e da sociedade, se cai num idealismo, uma vez que as universidades ainda não têm condições institucionais de fazer isso, não têm como atender a toda a demanda da sociedade.

Todos os atores atingidos por nossa investigação entendem que o verdadeiro papel, a finalidade da universidade é produzir conhecimentos. No entanto, para eles, ao lado disso está a questão da divulgação desses conhecimentos, pois nada valeria se ficassem enclausurados nos setores internos da universidade. Assim, percebe-se que a extensão é uma questão muito séria para os atores desta universidade, misturando-se com o ensino e a pesquisa sendo a essência da instituição, pois, dizem eles, que o ensino e a pesquisa não acontecem sem olhar o

mundo social que está em sua volta, sem ter a perspectiva de torná-los acessíveis ao povo, à sociedade. Por outro lado, estes mesmos atores sabem que a extensão que está sendo feita não tem muito valor científico-acadêmico no fazer universitário, necessitando ser melhor articulada.

Na UCS, como em outras universidades, critica-se o desequilíbrio entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e aponta-se as dificuldades disso não acontecer.

A extensão, aqui, pode ser entendida como uma ação realizada para legitimar a universidade, numa dimensão estratégia geopolítica da instituição, sem receios de serem acusados de estarem fazendo clientelismo ou assistencialismo (como é o caso das atividades chamadas de “ação comunitária” que, somente em um fim-de-semana, atenderam quase sete mil pessoas), ou vendo mais um serviço a quem pode comprar. Afinal, dizem, é uma instituição, não estatal, mas que tem função pública especial em uma sociedade quase esquecida pelo estado e que precisa se articular com o mundo que o rodeia e a sustenta. São ações demandadas e bem aceitas não só pela comunidade carente.

Uma maior integração entre universidade e a sociedade é uma compreensão de quem está preocupado com os problemas sociais da região onde está inserida, mas a reflexão que fizemos juntos, quando realizamos as entrevistas, levou a uma compreensão que é preciso definir os limites destas ações considerando a especificidade de uma instituição universitária.

A extensão tem altos custos de manutenção, principalmente de programas mais permanentes, o que levam os atores a defenderem a disponibilização de verbas do governo para financiar àquelas atividades que fazem parte de políticas públicas. As atividades de extensão também se revelam provocadoras das estruturas da própria universidade, não se encaixando facilmente às normas e procedimentos burocráticos, razão da maioria dos programas de extensão estar diretamente vinculada e coordenada pelas reitorias e vice-reitorias com assessores especiais e de terem sido criadas muitas medidas/normas/regulamentos em relação à extensão, como forma de controlar as ações dentro de um programa orçamentário.

A perspectiva das atividades extensionistas constituírem-se, na universidade, em espaços de intervenção-investigação e, na sociedade, como forma dos setores sociais buscarem diálogos compreensivos de suas situações e procurarem soluções comuns para suas dificuldades vivenciadas, os atores se colocam muitos desafios, para tornar a extensão como prática acadêmica, indissociada do ensino e da pesquisa.

Entendem que isso é um processo lento e difícil., o que faz com que as experiências de extensão, desta universidade, ainda não poder se constituir em alternativa exemplar para futuras propostas de novos rumos das relações universidade e sociedade.

Mesmo que as práticas extensionistas sejam resultados da compreensão tida na proposta de universidade, especialmente, sobre função social da universidade, não se implementou espaços internos para diálogo amplo e aberto na universidade o papel da extensão. Ou seja, necessita-se que a extensão passe a fazer parte mais efetiva de uma ação comunicativa da universidade e se afaste, cada vez mais, da lógica instrumental, colonizante.

Se a extensão tinha a perspectiva de resolver problemas sociais, a universidade não fez registros destas soluções que ajudou a criar, demonstrando que ainda não consegue avaliar mais sistematicamente as atividades de extensão.

Dada a realidade encontrada é possível afirmar que: aqui também a extensão não tem condições de ter uma valorização equitativa ao ensino e a pesquisa; apesar da emergência e trajetória estar muito ligada a comunidade e a instituição a instituição estar fazendo muitas atividades de extensão, a universidade não está conseguindo trabalhar academicamente com os resultados de sua intervenção no mundo social; embora seja um campo de conflitos onde transparece os diferentes interesses dos atores internos a extensão universitária é uma atividade que pode se consolidar, não somente porque o Estado não cumpre seu papel junto à sociedade, mas porque é uma opção desta instituição em manter uma relação efetiva, levando a universidade a se considerar extensionista por natureza

4.4 - A Extensão na Universidade Católica de Pelotas

A Universidade Católica de Pelotas nasceu do idealismo do Bispo Dom Antônio Zattera, das iniciativas da Igreja Católica de Pelotas, e também, das Faculdades de Ciências Econômicas (fundada em 1937) e a Católica de Filosofia (criada em 1953). Para dar início à UCPEL foram agregados os cursos de ensino superior ligados à Igreja, nas cidades de Rio Grande, Bagé, Jaguarão, São Gabriel e Camaquã.

Instituição de ensino comunitária, filantrópica, confessional e de caráter particular, a Universidade Católica de Pelotas tem, como mantenedora, hoje, a Sociedade Pelotense de Assistência e Cultura (SPAC); engloba 27 cursos de graduação, 2 cursos seqüenciais, 3 cursos de pós-graduação "stricto sensu" e 11 cursos de pós-graduação "lato sensu". Além de Pelotas, a UCPEL está presente em outros oito municípios da Região Sul, oferecendo cursos de graduação: Arroio Grande, Camaquã, Canguçu, Jaguarão, Pinheiro Machado, Piratini, São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar.

A atuação da UCPEL está marcada por sua dimensão de confessionalidade, que assume um caráter especial, pois seu serviço, junto à sociedade regional, está “guiado pelos valores cristãos, a serviço da pessoa e da sociedade”.

A Universidade Católica de Pelotas é uma das instituições universitárias que melhor representa esse caráter de instituição de ensino superior confessional do Estado do Rio Grande do Sul. Seu diferencial das comunitárias laicas pode ser notado no próprio estatuto.

As iniciativas confessionais na educação superior, em especial, são muito importantes no cenário da história das universidades brasileiras. As organizações confessionais, segundo Souza (1984), têm também dimensões públicas e comunitárias.

No estudo que realizamos com a Universidade Católica de Pelotas, notamos que desde a elaboração do Estatuto, a UCPEL criou os órgãos indispensáveis para consolidar a vinculação com os setores sociais: uma Chancelaria, cujo titular nato era o Bispo de Pelotas, com as principais funções de nomear o Reitor e de zelar pela orientação do ensino a ser ministrado; uma Entidade Mantenedora, que, desde o início e até o ano de 1984, foi a Mitra Diocesana de Pelotas; um Conselho Superior, para decidir, em última instância, assuntos vinculados à manutenção; um Conselho Universitário, para deliberar as questões referentes ao ensino, pesquisa e extensão, além de outras, indispensáveis ao bom desempenho das múltiplas tarefas universitárias; uma Reitoria, para o governo permanente da Universidade e

sua devida representação em atos públicos e particulares; e finalmente uma Secretaria Geral, órgão executivo, a serviço permanente de todos os demais órgãos aqui mencionados (Estatuto da Universidade Católica de Pelotas, 1985).

Na elaboração desse Estatuto foram criados os órgãos indispensáveis para consolidar essa vinculação especialmente os seguintes, em ordem de importância: uma Chancelaria, cujo titular nato era o Bispo de Pelotas, com as principais funções de nomear o Reitor e de zelar pela orientação do ensino a ser ministrado; uma Entidade Mantenedora, que, desde o início e até o ano de 1984, foi a Mitra Diocesana de Pelotas; um Conselho Superior, para decidir, em última instância, assuntos vinculados à manutenção; um Conselho Universitário, para deliberar as questões referentes ao ensino, pesquisa e extensão, além de outras, indispensáveis ao bom desempenho das múltiplas tarefas universitárias; uma Reitoria, para o governo permanente da Universidade e sua devida representação em atos públicos e particulares; e finalmente uma Secretaria Geral, órgão executivo, a serviço permanente de todos os demais órgãos aqui mencionados (Estatuto da Universidade Católica de Pelotas, 1985).

A Universidade Católica de Pelotas, por sua origem e natureza, vincula-se estreitamente ao bispado de de Pelotas, daí decorrendo as seguintes exigências: fidelidade à mensagem cristã; reconhecimento e adesão à autoridade magisterial da Igreja em matéria de fé e moral; comunhão com o Pastor e a Pastoral Diocesana e, por intermédio dele, com a Igreja Universal. Ao Bispo Diocesano cabe, por ofício, a responsabilidade de promovê-la, acompanhá-la e assisti-la na busca permanente de sua identidade católica e no relacionamento harmônico com as autoridades civis.

Em 1990, a UCPel fez uma revisão em suas “Diretrizes Gerais (recolocando-as sob as novas orientações da Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae, que versa sobre as Universidades Católicas e da Federação Internacional de Universidades Católicas – FIURC), estabelecendo que ela, enquanto Universidade é uma comunidade acadêmica representada por vários campos do saber humano que se dedica à investigação, ao ensino e às várias formas de serviços correspondentes à sua missão cultural. Enquanto Católica, tem como objetivo maior garantir a presença cristã no mundo universitário perante os grandes problemas sociais e culturais. Essas características são estendidas à comunidade universitária, com a perspectiva de fazer uma reflexão sobre o “conhecimento humano acumulado, o qual procura também contribuir através das próprias investigações, faz-se à luz da fé católica; empenho institucional que se põe ao serviço do povo de Deus como uma caminhada a uma terra prometida” (Diretrizes Gerais da UCPel, 2000).

Quando a instituição define a comunidade acadêmica, assim se expressa:

É uma comunidade humana autêntica, caracterizada pelo respeito recíproco e pelo diálogo sincero, promovendo a unidade cuja fonte brota da sua consagração à verdade, na diversidade dos campos do saber, de uma comum compreensão da dignidade humana e, em última análise, da pessoa e da mensagem de Cristo que dá à Instituição o seu caráter distintivo. Nesse âmbito, compreende-se o papel particularmente importante da teologia na investigação compartilhada de uma síntese do saber, no diálogo entre fé e razão, bem como na animação de toda a estrutura da Universidade visando à formação de uma comunidade de saber, de testemunho e de serviço[...] A Universidade frui da autonomia institucional necessária ao cumprimento dos objetivos e das funções com eficácia e garante aos seus membros a liberdade acadêmica no resguardo dos direitos individuais e comunitários no âmbito das exigências da verdade e do bem comum. Autonomia institucional significa que o governo de uma instituição acadêmica é e permanece interno à instituição. Liberdade acadêmica é a garantia dada a quantos se dedicam ao ensino e à investigação de poder procurar, no alcance do seu campo específico de conhecimento e de acordo com os métodos próprios de tal área, a verdade em toda a parte onde a análise e a evidência os conduzam, e de poder ensinar e publicar os resultados de tal investigação, tendo presentes os critérios citados, isto é, de salvaguarda dos direitos do indivíduo e da comunidade, das exigências da verdade e do bem comum, conforme diz o documento do Vaticano II, *Gaudium et spes* nº 59, *Gravissimum educationis* nº 10. (Diretrizes da UCPel, 2000).

Ainda amparados no documento, que emana as diretrizes da UCPel, percebeu-se na auto-definição como comunitária, a justifica que:

Porque nascida de uma comunidade concreta que é a Igreja de Pelotas e marcada por uma vocação regional, a Universidade Católica de Pelotas é comunitária na medida em que:

- a) empreende as suas atividades sem finalidade lucrativa, antes revertendo seus eventuais excedentes financeiros na demanda orientada pelos objetivos da própria Instituição;
- b) mantém íntima vinculação com a comunidade através dos seus programas de ensino, pesquisa e extensão com manifesto objetivo social (Ibidem).

Assim, podemos perceber o encaminhamento de suas perspectivas de relações com a sociedade, pois teria missão semelhante ao serviço prestado pela igreja à sociedade. A Universidade Católica de Pelotas, “nascida do coração da Igreja, realiza fundamentalmente a sua contribuição ao bem da sociedade através da investigação, da permuta, da produção e da transformação do saber”(Ibidem)

Em vários momentos, essas “diretrizes” fazem referência às relações que deverão acontecer entre a universidade e a sociedade: “no serviço à sociedade, o interlocutor privilegiado deve ser naturalmente o mundo acadêmico, cultural e científico da região”. A Universidade atuaria encorajando diálogos de colaboração com os demais organismos representativos da sociedade em favor do desenvolvimento, da compreensão entre as culturas:

É também mediante o ensino, a pesquisa e a prestação de serviços que a Universidade Católica se faz meio de evangelização e oferece a sua indispensável contribuição à Igreja. Para a realização desta sua grande missão de prestar serviço à Igreja, sempre no âmbito da sua competência, a

Universidade deve: a) preparar homens e mulheres que, inspirados nos princípios cristãos, sejam capazes de assumir posições de responsabilidade na própria Igreja e de responder com competência científica às exigências do tempo; b) ser instrumento cada vez mais eficaz do progresso cultural e do bem-estar social quer para os indivíduos, quer para a sociedade. Para tanto, em suas atividades inclui-se o estudo dos graves problemas contemporâneos, reservando especial atenção às suas dimensões éticas e religiosas, exaltando tudo o que dá pleno significado à vida humana. Assim, a Universidade tem o dever de empenhar-se no processo de libertação da América Latina e do Brasil do jugo dominador externo, desenvolvendo uma consciência histórica e posicionada frente ao espírito da época. Cumpre, igualmente, sua missão quando ausculta, abre caminhos, forma líderes e participa, através da educação permanente e de outros serviços, da vida e promoção dos homens e da comunidade, nela atuando de forma transformadora.

Não pretendemos, neste trabalho, adentrar no debate sobre ciência e fé, caminhos diferentes e contraditórios de compreensão do mundo. Trata-se de identificar como essas diretrizes se complementam no estatuto, especialmente no que se refere à regulação da extensão. O artigo 3º prevê que a UCPel rege-se: “I - pelas Diretrizes e Normas Gerais; II - pela legislação federal de ensino; III - pelo Estatuto da Entidade Mantenedora e deliberações desta; IV - pelo presente Estatuto, Regimento Geral, regimentos dos diferentes órgãos e por atos do Reitor.”

No capítulo III, artigo 4º, assim define a finalidade da Instituição:

Art. 4º - Como Instituição da Igreja Católica, a UCPel tem a finalidade de assegurar a presença católica no mundo da cultura e o serviço à Verdade e à promoção do Homem; para isso, objetiva:

I - auscultar, na situação histórica concreta, os anseios, necessidades e caminhos para o desenvolvimento integral do homem;

II - dedicar-se à pesquisa da Verdade em todos os níveis e à criatividade científica e tecnológica, fazendo, desta, instrumento de valorização do homem;

III - desenvolver sistematicamente o confronto dos diferentes ramos do saber, buscando, na convergência, construir uma proposta-síntese para a sociedade e o homem de nosso tempo, inspirada na mensagem cristã;

IV - promover a educação através do ensino, da pesquisa e da **extensão**;

V - incentivar e praticar o intercâmbio com instituições educacionais, científicas e culturais;

VI - proporcionar a capacitação e o aperfeiçoamento constantes dos corpos docente e técnico-administrativo, visando qualificar o ensino, a pesquisa e a **extensão**;

VII - participar dos esforços para a promoção do desenvolvimento do País e, principalmente, da região onde se insere;

VIII - organizar-se como comunidade solidária e fraterna a serviço da comunidade social circundante.

Art. 5º - O Plano Geral da Universidade, elaborado pela Reitoria, ouvida a Comunidade Universitária, e aprovado pelo Conselho Superior, destinar-se-á a organizar os programas de ensino, pesquisa e **extensão**.

Art. 6º - São meios para a execução das finalidades da UCPel:

I - a organização de cursos de graduação, pós-graduação, **extensão** e outros;

II - a realização de pesquisa e investigação em todos os campos do saber;

III - a prestação de serviços de caráter científico, técnico, cultural, social e religioso;

IV - a promoção de reuniões, de comemorações e celebrações;

V - a publicação de periódicos e obras de caráter científico e cultural.

Vê-se, aqui, as linhas mestras do delineamento do que seriam as atividades a serem desenvolvidas fora da instituição. Na seção III, são feitas referências específicas à extensão:

Art. 11 - A UCPel contribuirá de modo direto para o desenvolvimento do Homem, empenhando-se com solicitude na promoção da comunidade em que está inserida.

Art. 12 - As atividades de extensão assumirão a forma de difusão cultural e prestação de serviços, tanto a pessoas como a instituições públicas e privadas (grifamos).

Art. 13 - Os serviços poderão ser institucionalizados, sempre com a devida instrumentação material e humana, em funcionamento regular, visando também à formação dos alunos da Universidade.”

E os artigos seguintes voltam a normatizar sobre a extensão, especialmente no que se refere a política de extensão

Art. 34 - A política e as atividades de extensão serão coordenadas pela Pró-Reitoria Acadêmica e sua programação deverá integrar o Plano Geral da Universidade.

Art. 35 - Os projetos de extensão deverão corresponder prioritariamente à necessidade sócio-econômica e cultural da região.

Art. 36 - A Pró-Reitoria Acadêmica cuidará do processo de integração de docentes, funcionários e estudantes, incentivando mecanismos que favoreçam a criação de uma comunidade solidária a serviço da comunidade circundante(Estatuto, Regimento Geral,UCPEL, 1994).

Esta marca religiosa vai aos poucos sendo deixada de lado, na medida que pessoas não ligadas a ordens religiosas vão assumindo cargos de chefia ou coordenações. Em documentos produzidos após 2000, como no Relatório Anual, a assessora, responsável direta pela extensão, define a extensão como:

Ação extensionista é compreendida como a prática acadêmica que interliga a universidade, nas suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da comunidade, possibilitando a formação de profissionais cidadãos e colocando na prática a teoria para a construção de novos saberes que decorrem do intercâmbio com o social.

O documento é um volumoso relatório no qual constam todas as atividades que não são diretamente ligadas ao ensino e pesquisa. Contem, também, esclarecimentos sobre as linhas norteadoras da extensão, que seriam a política existente da UCPel:

[...]a ação educativa de orientação e atualização, como cursos, seminários, jornadas, encontros, palestras, etc; a ação social comunitária, de caráter multidisciplinar, para apoio e orientação a grupos, núcleos e instituições com vistas à organização social e promoção humana; a difusão científico-cultural, divulgando a produção acadêmica e as manifestações artístico-culturais; a assistência e integração na comunidade universitária, envolvendo acolhimento, assistência e encaminhamento da população constituída pelos alunos, professores e funcionários e a prestação de serviços, por meio de projetos especiais que contemplem o desenvolvimento regional.

Em nossa busca por registro das práticas de extensionistas na UCPel, encontramos alguns documentos que se referem ao ano de 1973. Nesse ano, aquela universidade mantinha uma atuação no Campus Avançado de Cáceres, Mato Grosso, em sintonia com a política do Governo Federal, como um dos programas do Projeto Rondon, executado em convênio com universidades do Brasil todo, fora de sua região, distante da sede, com atividades dirigidas para o desenvolvimento e integração da região ao projeto de desenvolvimento nacional. O Campus Avançado de Cáceres era coordenado pela UCPel, FURG e UFPel, que, em 1975, mantinham 199 universitários lá atuando.

As ações de extensão da UCPel encontram-se mais registradas nos anos 1980 a 1990, traduzidas por inúmeras atividades de cunho religioso e assistencial todas de curta duração, tendo, como parceiros a prefeitura, a Igreja e associações de moradores. Desenvolvem-se atividades como “jovens e a violência”, “moradia e família”, “alcoolicismo” e assessoria a agricultores. No ano de 1999, as atividades de extensão revelam-se por meio dos seguintes números: 61 cursos, 114 eventos(encontros, seminários, jornadas), projetos especiais, além disso, foram mantidos os programas permanentes “Centro Atenção a Terceira Idade”, “Programa Sócio-educativo para Crianças e Adolescentes”, Programa Artístico Cultural.

No ano de 2001, a extensão apresentou os seguintes números: 17 Programas permanentes, 35 Projetos de ações comunitárias, 56 Eventos especiais e 31 Cursos de extensão. As ações seguem as mesmas características das atividades dos anos anteriores (Ver exemplo em Anexo C3).

As atividades extensionistas são desenvolvidas sob a forma de ações educativas de atualização e assessoramento; prestação de serviços, difusão cultural e ação sócio-comunitária, com oferta de atendimento à comunidade, abrangendo atividades de psicodiagnóstico social, encaminhamentos e psicoterapia; prestação de serviços judiciais à comunidade, destinados a pessoas com renda familiar de até três salários mínimos, compreendendo consultas, encaminhamento e acompanhamento junto aos órgãos públicos da área, assistência judiciária a detentos da penitenciária estadual; painéis com informações nas áreas jurídica, política e social; folhas da cidadania-informativos e assessoria consultoria aos Conselhos Municipais; orientação técnica sobre construção de moradias populares, aproveitamento de material, plantas e reformas. Assessoramento multidisciplinar à formação de lideranças para apoio comunitário aos moradores de um determinado grupo social solicitante; atendimento Materno Infantil; atendimento bio-psico-social e educacional; esporte, recreação, e oficinas.

O projeto Terceira Idade tem uma significação especial por ser um dos mais antigos projetos da UCPel. Nele são desenvolvidas ações de educação popular para promoção da Terceira Idade, em grupos de convivência, reuniões semanais com grupos formados nos bairros, palestras, trabalhos de grupo e atividades artístico-culturais e recreativas. Os responsáveis técnicos e os universitários-estagiários realizam o trabalho, estudos multidisciplinares, com participação de técnicos, universitários e lideranças comunitárias envolvidas com a Terceira Idade.

Ação Social Comunitária são aquelas atividades de pequena duração, realizadas em datas especiais ou períodos determinados, conforme as necessidades emergentes, tais como: Campanha da Fraternidade, Dia da Participação e Cidadania, Feira da Saúde, Universidade Solidária. Atualização: Cursos, Seminários, Jornadas e Encontros.

A Prestação de Serviço envolve desde os projetos especiais, realizados em conjunto com órgãos ou instituições e entidades dos municípios da região de abrangência da UCPel: cursos e treinamentos especiais para empresas e órgãos públicos e privados; assessoria e consultoria nas áreas de informática, engenharia, medicina, administração, educação, economia, bioquímica, piscicultura e aqüicultura; protótipos de equipamentos e instrumentação eletrônica, estudos e levantamentos específicos em municípios da região e comunidades locais assim como eletrificação rural, saneamento básico e urbanismo.

Na área de arte e cultura tem-se as seguintes ações: Coral da UCPel que é composto, em média por 35 coralistas, apresenta-se em encontros de nível regional, nacional e promovem concertos na comunidade e audições didático-musicais em escolas.

Um destaque especial é o que se chama de Escritório de Desenvolvimento regional: ali a pretensão é fazer um trabalho estratégico para aumentar a inserção da UCPel nas discussões regionais e apoiar a geração de negócios inovadores ou já existentes, viabilizando o processo de empreendedorismo de nossa região. Encontramos muito poucos registros dos resultados destas ações.

Enfim, os documentos listam uma grande quantidade de atividades chamadas de extensão, sem explicitar os resultados alcançados, as dimensões acadêmicas das realizações. Como próximo passo, passaremos a buscar a compreensão da extensão pelas atividades extensionistas.

4.4.1 A extensão nas palavras dos atores da UCPel

A entrevista direta e aberta buscou, inicialmente, analisar como os planejadores e os executores da extensão conceituam, entendem ou atribuem significados às atividades extensionistas e como vêem as realidades práticas desse processo. As diferentes respostas estão estruturadas no quadro abaixo:

Quadro C 1- Conceito de extensão - UCPel

| | | |
|------------|--|---|
| Assessoria | É toda a atividade que a universidade realiza para responder às demandas sociais, oportunidade em que os dois, universidade e sociedade, aprendem. | |
| Professor | P1 | É ação da universidade para criar a Cidadania. |
| | P2 | Ajuda Formação Continuada pela cultura. |
| | P3 | É um laboratório do ensino e da pesquisa. |
| | P4 | Socialização do saber. |
| | P5 | Auxiliar a comunidade carente. |
| Alunos | A1 | Auxiliar na aprendizagem. |
| | A2 | Estudar a sociedade. |
| | A3 | Ajudar na formação social do aluno. |
| | A4 | Testar conhecimentos formais. |
| | 5 | Ajudar as pessoas da sociedade a resolver seus problemas. |

1-Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra; 4 – Tecnológica; 5- Arte e Cultura.

Para Assessora de extensão, essa função da universidade é a porta aberta à sociedade, para suas emergências:

Quando comecei a atuar na extensão. Ela era, algo assim (desprezo), um setor, algo que precisava ter e ali ela estava. Não tinha nenhuma valorização maior, dentro da academia, ela não tinha nenhum lugar de relevância. As pessoas que atuavam na extensão eram aquelas que não davam certos em outros setores ou que estavam sobrando em outro lugar, “que tinham carga-horária sobrando”. Não tinham nenhuma vocação ou perfil para a extensão, mas ali estavam. Isso, de fato, vem acontecendo. Nós estamos dando um caráter de relevância, uma posição importante, porque acredito que a extensão não deva perder o caráter do eclético, caráter de diversidade. Fala-se muito em profissionalizar a extensão, acho que profissionalizar sim, mas sem perder esse caráter do emergencial, do provisório, do ter que pensar na hora o que tem que se fazer, porque foi isso que foi dando este grau de destaque para a extensão, sem aquele formalismo, sem aquelas exigências burocráticas – sem aquele ‘não, sem passar pelos trâmites legais da universidade a então não sai a extensão’. Com a extensão não é assim.

Para um professor da área de humanidades, a extensão seria tudo aquilo que a universidade faz na possibilidade de construção da cidadania seja da população, seja dos alunos dentro da universidade:

Elo de ligação da universidade com a comunidade e forma de expressar o próprio compromisso da universidade com a sociedade; e, também de possibilitar, já que somos uma universidade particular, o acesso à universidade. Muitas pessoas não tiveram acesso à escola de 1º ou 2º grau e, de repente, estão participando das atividades da universidade, aprendendo coisas e se sentindo cidadão. É uma vantagem que é também acadêmica mas, sobretudo, social uma vez que a população consegue ter uma forma de acesso às informações. Os alunos, por sua vez, encontram uma forma de se aproximar das realidades sociais e ajudam a minimizar essa dicotomia entre teoria e prática (P1).

Assim, para uns professores, a extensão é complemento à formação professores (P2, P3 e P4), e para outros a extensão é contribuição da universidade aos excluídos carentes (P 5).

Para a maioria dos alunos entrevistados, a idéia de extensão está permanentemente ligada ao auxílio na aprendizagem, com a produção do conhecimento que inclua o mundo social. Somente um dos alunos 5 acredita que é a contribuição da universidade para resolver os problemas sociais, especialmente a parcela da população carente (A5).

Se a extensão é compreendida dessa forma, por sua vez, o que está sendo feito na prática? Essa discussão levou à construção do quadro abaixo, no qual constam as indicações feitas pelos atores acerca da função da atividade extensionistas na sociedade:

Quadro C 3 – Função da extensão na sociedade - UCPel

| | | |
|------------|--|---|
| Assessoria | Atender as demandas dos problemas sociais. | |
| Professor | P1 | Desenvolvimento social. |
| | P2 | Ação cultural. |
| | P3 | Assistir a população que não tem acesso à universidade. |
| | P4 | Assessorar setores sociais. |
| | P5 | Atualização de conhecimentos. |
| Alunos | A1 | Desenvolver comunidades. |
| | A2 | Orientar sobre direitos e deveres. |
| | A3 | Cidadania. |
| | A4 | Ensino a população que não pode vir a universidade. |
| | A5 | Auxilio de todas as formas possíveis. |

1-Humanidades; 2-Arte e Cultura; 3-Ciências Exatas e da Terra; 4-Tecnológica; 5-Ciências da Vida.

Para a assessoria, a extensão, basicamente atua na resolução de problemas sociais, mas ressalva-se: “eu acho que não é papel da universidade suprir o espaço deixado pelo

Estado. Ela deve ser parceira do Estado, mas não suprir suas falhas. O Estado está distante e nós mais próximos, mas não devia ser assim”.

Entre os docentes destaca-se o depoimento de um dos professores, quando afirma que a extensão está atendendo aos setores sociais. Vale destacar que este professor vem desenvolvendo um trabalho junto ao Presídio Estadual onde:

Nós estamos lá para pensar um trabalho que seja viável lá, não para dar conta de toda demanda[...]. Nós estabelecemos um máximo de 30 presidiários, que estão em regime semiaberto, e estamos trabalhando com eles, psicologia diretiva, estabelecendo, pela primeira vez, um trabalho que é totalmente interdisciplinar e bem delimitado de ressocialização do preso. Dá-nos uma tristeza em ver que aquilo, lá, é um depósito de seres humanos e que a instituição em si não ressocializa e eles saem pior de lá. Eu diria que nosso trabalho lá é uma união de pesquisa e extensão. Não é assessoria porque isso é o Estado que faz (P4).

Para os alunos, a extensão conhecida por eles, está ajudando a sociedade a enfrentar problemas.

Em passo seguinte, realizamos a sondagem sobre as motivações que possam levar à criação dos projetos de extensão, procurando detectar as suas “faíscas geradoras”. As respostas fornecidas pelos atores integram o quadro abaixo:

Quadro C 4- Geração os programas/projetos de extensão - UCPel

| | | |
|------------|--|------------------------------|
| Assessoria | Nas unidades universitárias e no setor de extensão | |
| Professor | P1 | Voluntariado de professores |
| | P2 | No setor de extensão |
| | P3 | Nas escolas |
| | P4 | Nas unidades |
| | P5 | Nas escolas |
| Aluno | A1 | Na iniciativa de professores |
| | A2 | No setor de extensão |
| | A3 | No setor de extensão |
| | A4 | Nos cursos |
| | A5 | Nos professores |

1-Humanidades; 2-Arte e Cultura; 3-Ciências Exatas e da Terra; 4-

Tecnológica; 5-Ciências da Vida .

No quadro acima notamos que quase a unanimidade dos atores responderam que os projetos de extensão brotam de dentro da universidade. A Assessoria complementa:

Dentro de cada escola, deve acontecer o ensino, a pesquisa e a extensão. Nessas unidades é que devem nascer os programas de extensão e a escola deve mantê-los. Nós somos uma assessoria que, também, mantém os projetos institucionais permanentes, aquilo que já é da instituição. Mas,

mesmo assim essa estrutura que nasceu com base na integração, que os projetos de ensino, pesquisa e extensão tivessem o mesmo nascedouro, só que lhe confesso que ainda não acontece isso lá, tenho “guetos” separados. Temos ensino que não está na pesquisa nem na extensão; pesquisa que não está no ensino e nem na extensão e extensão que na está no ensino nem na pesquisa. Está tudo separado um do outro dentro de uma mesma escola. Temos que buscar isso sempre, mas está muito difícil.

Por serem motivados pelas unidades internas, os projetos e programas têm a ver com a dinâmica dos cursos e das pesquisas. Perguntamos quais as relações percebidas PELOS atores entre essas atividades. O quadro C.6 indica as respostas.

Quadro C 5- Relações da extensão com o ensino e a pesquisa - UCPel

| | | |
|------------|--|--|
| Assessoria | Estão isolados. É voluntariado de pessoas que estão no ensino. | |
| Professor | P1 | Somente tem relação em muitas teses e monografias. |
| | P2 | Ajuda a dar base para o ensino. |
| | P3 | Falta espaço para debates destas atividades. |
| | P4 | Estão isoladas. |
| | P5 | Não há nenhuma relação. |
| Alunos | A1 | São atividades diferentes. |
| | A2 | Estão isoladas |
| | A3 | Sentimos o social isto nas aulas do professor |
| | A4 | Não vejo nenhuma relação |
| | A5 | Melhora aprendizagem |

1-Humanidades; 2-Arte e Cultura; 3-Ciências Exatas e da Terra; 4-Tecnológica; 5-Ciências da Vida .

A maioria dos entrevistados alega não haver relação entre ensino, pesquisa e extensão. A Assessoria diz que essa relação “é dita, mas não é feita. Há uma tentativa de buscar, há uma busca constante, mas não acontece, com certeza. Quando acontece, acontece porque é na pessoa, quando tenho um professor em sala de aula e quem tem um projeto pesquisa ou de extensão. Mas fazer com que ela aconteça no todo, no geral, é muito difícil”. O Professor 2 aponta que o único elo de ligação está na produção dos trabalhos científicos:

Temos algumas teses de doutorado de nossos professores que estão sendo feito em cima dos conselhos[...] e muitos trabalhos de conclusão de cursos da graduação[...] No ensino as disciplinas de Políticas Culturais e as de metodologias sempre implementam atividades que envolvem os alunos com os conselhos municipais. É parte da atividade curricular. O trabalho dos professores é intenso com os conselhos e isso é trazido para a sala de aula como experiência pessoal.

Um depoimento mais angustiada é o do professor, da área de ciências exatas da terra:

É aí que eu me pergunto, por que a gente faz isso? Para, pelo menos, que nosso aluno tenha um contato com a realidade e nós tenhamos uma teoria mais aproximada à realidade e não defasada. Só que, na hora, isso não vai para meu currículo, isso não vai contar nada. Falta, também, mais união das universidades contras certas políticas que vêm “por aí”. Não se pode somente acatar o que o MEC quer; que, quando vêm às universidades, eles fazem terrorismo, pois atacam os alunos na porta e perguntam que livro é esse, que disciplina cobrou essa leitura, se está lendo mesmo? É desse jeito que essa “gente incompetente” vem trabalhando, mal intencionados que querem promover as universidades publicas estatais. Se lecionamos mais de duas disciplinas diferentes o Mec já nos desconta pontos. Pode uma escola particular contratar professores em tempo integral para dar só uma disciplina? Assim ,vejo nossa universidade num “brete”. Ela está nadando contra a correnteza e quem está dentro dela sabe disso. É ela que aí prestando um serviço que seria do Estado e que não nem respeitada (P3)

Para outro professor:

É aí que eu acho que a pesquisa deveria devolver para a sociedade suas descobertas. A extensão deveria ser como um laboratório para testar metodologia de pesquisa e interação, mas não para dar conta de toda a demanda de realidade[...]. A universidade pode apontar, mas não ela mesma resolver. Isto é o que eu acho, não o que se discute na minha área porque essa discussão não existe(P4)

Apenas um dos alunos percebe que as atividades de extensão podem representar melhora para o ensino(A5). Os demais afirmam não perceber a mínima relação entre essas três atividades.

Se as relações entre o ensino e a pesquisa são percebidas com muita dificuldade, o que significa, então, academicamente, as atividades desenvolvidas? Quem as avalia? Sobre os mecanismos institucionais de discussão e avaliação da extensão obtivemos as seguintes respostas:

Quadro C 6- Mecanismos de avaliação das atividades de extensão - UCPel

| | | |
|------------|-------------------------|----------------------------------|
| Assessoria | Ainda não implementamos | |
| Professor | P1 | Seminários, encontros, livros. |
| | P2 | Não temos. |
| | P3 | Não temos. |
| | P4 | Não temos. |
| | P5 | Não temos. |
| Aluno | A1 | Junto com as aulas do professor. |
| | A2 | Não temos. |
| | A3 | Não temos. |
| | A4 | Não existe. |
| | A5 | Não sei. |

1-Humanidades; 2-Arte e Cultura; 3-Ciências Exatas e da Terra; 4-Tecnológica; 5-Ciências da Vida .

Para a Assessoria, ainda não existem mecanismos de avaliação da extensão: “nós estamos implantando o sistema CRUB de avaliação, mas acho que também não precisa existir um sistema rígido para todas as universidades. Acho que cada um de nós deve criar um sistema flexível de avaliação; pois, para um momento, ele pode dar certo; para outros momentos, pode não dar”. Os outros entrevistados percebem que não existem mecanismos de avaliação.

Se o trabalho é pouco sistemático e depende muito da disposição dos professores e alunos, quando esses assumem os projetos, que condições são oferecidas? As respostas estão no quadro C.7:

Quadro C 7- Condições para a realização da extensão - UCPel

| | | |
|------------|--|--|
| Assessoria | Ainda é muito pouco que eu se faz; faltam recursos, política de tempo para os professores. | |
| Professor | P1 | Muitos professores hora aula. |
| | P2 | Não há política de tempo. |
| | P3 | Não se valoriza o que? |
| | P4 | Não pagam o tempo de dedicação. |
| | P5 | Falta tudo. |
| Alunos | A1 | Não temos as mínimas condições. |
| | A2 | Não há estrutura. |
| | A3 | Não temos espaços. |
| | A4 | Não se discute com os alunos. |
| | A5 | Só os envolvidos sabem que a extensão existe |

1-Humanidades; 2-Arte e Cultura; 3-Ciências Exatas e da Terra; 4-Tecnológica; 5-Ciências da Vida.

Para a assessoria o problema relativo às condições para a realização da extensão está ligado à falta de uma “cultura de extensão”:

Apesar dos avanços, ainda se considera difusa a integração Ensino-Pesquisa-Extensão, visto que muitos professores recém-estão despontando para esse aspecto. Alguns programas ou projetos são prejudicados pela carência de recursos financeiros, visto que a própria situação atual, de crise em todos os âmbitos, para isso concorre. Não é isso o que existe é uma falta de conhecimento, a vontade, sobre o que é extensão e sobre como fazer a extensão...a maioria dos professores não descobriu a riqueza da extensão, porque quando são descobertas as possibilidades [...] eles iriam, sempre, se inserir na extensão, eles se apaixonariam, não pela execução em si, mas pelo nascimento de um conhecimento que teve bases diferentes. Existem professores que fazem extensão por isso; também, constroem o saber a partir da prática. Quando se ouve os professores, muitos deles, têm essa sede de sair para fora da universidade, de trabalhar junto com as populações (Assessoria)

Em seu departamento, um professor refere-se à participação do corpo docente:

A participação é, muitas vezes, espontânea e, outras vezes, é fruto de uma carga horária definida para atividades de extensão. Geralmente, esses trabalhos são feitos pela universidade como uma filantropia. Por isso, não há uma carga horária fixa para essas atividades dos professores; então, muitas vezes, elas são fruto das demandas. Falta uma disposição da universidade em despendar tempo dos professores para a extensão. Sentimos que tem muita coisa que podemos fazer, mas não temos pessoal para fazer isso. Não temos tempo para sentar e planejar. Não temos estrutura para organizar o atendimento das demandas (P2)

Outro professor tece uma vigorosa crítica às condições da extensão:

A nossa universidade, comunitária e particular, está tendendo a cumprir um dever que seria do Estado; nós temos um percentual altíssimo de alunos trabalhadores, que estão se qualificando para o mercado. As públicas não os estão recebendo porque não oferecem cursos noturnos. Se gente “pegar” as universidades e ver o que falta nelas, é estímulo, recursos para assumir o tripé da pesquisa, ensino e extensão em pé de igualdade. Elas não têm tido essa chance de fazer isso. No sufoco, elas cumprem mal seus papéis. Os projetos importantíssimos não são subsidiados e a quem eles vão pedir ajuda? São instituições carentes, como nós, que dependem das migalhas financeiras. Então o problema da universidade é problema da sociedade como um todo. Ela faz o máximo que pode. Assim também o professor que coloca o seu nome, a sua identidade profissional num trabalho desses e que com duas horas semanais não dá em nada. É como eu assinar um atestado de óbito da minha pessoa profissional nessa sociedade porque não vai sair trabalho direito (P5).

Para os alunos, essas condições são muito precárias, pois envolvem desde a falta de discussão, até a falta de espaço, de bolsas e de iniciativas de criar um programa inserido na vida cotidiana da universidade.

Em continuidade a perspectiva de buscar as dimensões práticas da extensão, perguntamos sobre a questão apontada como a vilã das universidades em geral: os recursos financeiros, que são escassos, sempre

Quadro C 8- Recursos financeiros para a extensão - UCPel

| | | |
|------------|-------------|-------------------------|
| Assessoria | São poucos. | |
| Professor | P1 | Não existe. |
| | P2 | Não existe. |
| | P3 | Falta muito. |
| | P4 | Não existe. |
| | P5 | É muito pouco. |
| Alunos | A1 | Temos poucos bolsistas. |
| | A2 | Não sei. |
| | A3 | Não tem. |
| | A4 | Não tem. |
| | A5 | Não tem. |

1-Humanidades; 2-Arte e Cultura; 3-Ciências Exatas e da Terra; 4-Tecnológica; 5-Ciências da Vida

A seguir, transcrevemos o depoimento da Assessoria:

Elas são insuficientes. Quanto ao orçamento da instituição, nós só temos aquilo que se refere a pessoal. Não temos verbas destinadas à extensão, não temos política financeira para a extensão. Estamos defendendo, nos fóruns em que participamos, que o Estado crie uma política para extensão assim como ele tem para a pesquisa e o ensino, porque, por enquanto, nossa universidade não tem condições de custear as atividades de extensão. O que temos aqui é bolsa para extensão que se vincula a projetos, mas é muito pouco, pois precisamos de verbas para comprar, fazer manutenção, equipar e manter os projetos. Não temos, ficamos atentos a editais para poder buscar fontes. Quando é para comunidades carentes nós não cobramos nada. Mas, quando nos pedem uma assessoria para questões bem pontuais, aí então nós cobramos. A engenharia, ou pesquisas, organização de concursos públicos etc. Se mais cobradas. Muitos eventos que se participa é política da universidade que ele se automantenha. Não se prevê lucro, mas ele deve se automanter. Cobramos, muitas vezes, taxas de manutenção que chamamos de “outros custos”. Mas é evidente que sempre estamos procurando fazer com que todas as atividades sejam, no mínimo, auto-sustentáveis. Se houver algum lucro é para um curso, uma escola.

O professor da área de Ciências da Vida, dá o seguinte depoimento:

Eu não diria que ela é deficiente, que não existe, pois há todo um compromisso da universidade com a questão de se fazer presente na comunidade. Mas o que eu vejo é que as demandas são muito grandes, há um apelo da sociedade e a universidade não tem condições de responder, até em função dos limites de pessoal e verbas. Acho que encaram a extensão como normal, mas tem professores que “têm” dedicação exclusiva e outros que não. Isso de repente, é obstáculo porque os professores que “têm” compromissos com outras instituições nem sempre estão disponíveis para esse tipo de atividade. Não é que exista desinteresse do professor; é que não há condições efetivas dele participar. No nosso caso por ser um curso de assistência social, já existe esse pressuposto de voltar-se para a comunidade, para o social. Mas, em outros cursos, há, sim, muita resistência dos professores, pois acham que isto não é função deles ou da universidade. Existe até um “não saber” desses cursos de chegar às comunidades. Então eles valorizam só o ensino (P5)

Para outro professor:

Por um lado, a sociedade cobra muito da universidade e por outro lado, a universidade comunitária acha-se muito cerceada em termos de recursos para dar conta de “um fazer”, de dar resposta às demandas, dar conta das necessidades. Mas isso também não é problema só da universidade, mas de todas as instituições sociais, pois até o Estado não detém esse poder de resolver os problemas sociais. Mas acho que a universidade é muito criticada por ficar na vitrine. Mas ela não recebe apoio para ser o que ela deveria ser de fato. Veja o exemplo da própria avaliação do MEC: ele cobra ensino, cobra detalhes burocráticos como titulações, etc; mas não está qualificando nem fortalecendo a universidade e não “quer nem saber” porque se pesquisa pouco ou não se faz extensão. Ele vai avaliar e pronto; e vai nos ameaçar de fechar um curso (P3).

Os alunos, igualmente, apontam como um grave problema a falta de recursos. Para a extensão. Mesmo com todos esses problemas, a extensão é feita na UCEPel. Tanto assim que

solicitamos que fosse apontado o projeto mais representativo da extensão que defendem. As respostas integram o quadro apresentado a seguir:

Quadro C 9 - Ações que melhor representam a extensão - UCPel

| | | |
|------------|-----------------|----------------------------------|
| Assessoria | Terceira idade. | |
| Professor | P1 | Terceira idade. |
| | P2 | Ações no presídio. |
| | P3 | Com população carente. |
| | P4 | Com quem procura a universidade. |
| | P5 | Não sabe. |
| Aluno | A1 | Terceira idade. |
| | A2 | Assessoria as comunidades. |
| | A3 | Direito. |
| | A4 | Cidadania. |
| | A5 | Cultura. |

1-Humanidades; 2-Arte e Cultura; 3-Ciências Exatas e da Terra; 4-Tecnológica; 5-Ciências da Vida.

A Assessoria fala dos melhores projetos:

Tenho projetos com mais de quinze anos. O projeto com a Terceira Idade existe há 15 anos. Nós o chamamos de Centro de Extensão e Atenção à Terceira Idade – C3 -não é Universidade Aberta. É um centro que desenvolve e realiza ações voltadas à terceira idade se ele mantém grupos de convivência na periferia. Temos vários grupos de idosos, que se mantêm sob a assessoria e coordenação de nosso centro. Este ano, [2002] eu criei um Centro Permanente de Atividade para Terceira Idade, que não fica aqui nos prédios, fica fora, nos bairros, com uma estrutura física muito boa, com sala de jogos, leitura, ginástica, reuniões de estudos, oficinas, encontro sobre espiritualidade. Então, este é o melhor projeto. Agora, nem toda a comunidade universitária conhece este projeto. A comunidade externa conhece mais do que a interna. É falha nossa, uma evidência. Só conhecem aqueles que se envolvem. É um projeto da assessoria e envolve pessoas de diferentes escolas da universidade. Temos o projeto Criança e Adolescentes, que tem duas creches, centro de pré-profissionalização; temos uma sala de recreação terapêutica junto ao hospital universitário, que está entregue, depois de bem estruturada, à escola da psicologia, que a aceitou muito bem.

Para um professor o trabalho que ele vem realizando é importante, como extensão pois:

Esse projeto com o presídio é um dos mais representativos, porque tem, e todo dia nos tem chamado atenção, realmente é um dos únicos no qual se consegue vivenciar a tão falada interdisciplinaridade. É um projeto que nasce junto. Vemos isso mesmo dentro dos trabalhos dos estagiários que estão transitando na área do Direito, da Psicologia, da Assistência Social e vendo as ligações que, na prática, existem. Mas temos projetos que não deram certo, também. Tivemos um trabalho que foi realizado em uma comunidade carente e, então, quando nós chegamos lá, as carências eram muito grandes e a comunidade passou a exigir mais e mais. Nós conseguimos recursos com a prefeitura mas eles esgotaram logo e, então, nós fracassamos, porque começamos errado, pelo assistencialismo, dando os recursos à comunidade e não buscando, com a

comunidade, formas de resolver o problema. Quando tentamos trazer algumas pessoas para fazer um curso, aprender a resolver problemas, eles não vieram. Hoje a comunidade está a mesma e até mesmo pior. Ele começou, também, isolado na universidade e por isso fracassou (P2).

O quadro C.11 indica os parceiros com quem a Extensão tem atuado e de que forma essas relações podem auferir dinâmicas acadêmicas na universidade.

Quadro C 11 Melhores parceiros para extensão - UCPel

| | | |
|------------|--|-----------------------------|
| Assessoria | Prefeitura, Poder judiciário, Associações civis. | |
| Professor | P1 | Poderes públicos. |
| | P2 | Grupos organizados. |
| | P3 | Empresas. |
| | P4 | Sociedade civil organizada. |
| | P5 | Todos os interessados. |
| Aluno | A1 | Poder publico. |
| | A2 | População carente. |
| | A3 | Sindicatos. |
| | A4 | Associações. |
| | A5 | Sociedade civil. |

1-Humanidades; 2-Arte e Cultura; 3-Ciências Exatas e da Terra; 4-Tecnológica; 5-Ciências da Vida.

As respostas são variadas e relacionam-se com a atuação dos professores e alunos nos projetos.

A Assessora relata as diferenças entre o atendimento à demanda e a ação planejada na universidade:

Quando a demanda vem, da comunidade sentimos que há uma boa receptividade; mas quando nós planejamos uma intervenção, há muitas resistências, estranhamento, aí, temos que fazer uma conquista, um convencimento no sentido de mostrar que o projeto é bom para todos. Ela não tem visão da academia.

Os professores apontam para inúmeras deficiências nas parcerias atuais. Como revela o depoimento a seguir

Eu penso que deveríamos buscar mais parceiros externos e mesmo internos. Veja o exemplo: na Conferência Municipal de Assistência Social sai como uma proposta que nós deveríamos criar um informativo para os conselheiros sobre tudo que está sendo realizado em termos de políticas públicas. Então, nós estamos contatando com o pessoal do curso de Comunicação Social para que nos ajudem a fazer isso. Dentro da universidade falta a interdisciplinaridade, falta mostrar a cara dos cursos e mostrar o que temos para disponibilizar (P4)

Por último, tratamos de conhecer as propostas dos atores bem como o que esperam do futuro a extensão na UCPel:

Quadro C 11- Futuro para a extensão, na universidade - UCPel

| | | |
|------------|--|---|
| Assessoria | Uma política nacional com verbas públicas para a extensão. | |
| Professor | P1 | Mais discussão e mais atenção. |
| | P2 | Integrar as áreas em projetos. |
| | P3 | Uma política de fato e amplo. |
| | P4 | Criar uma política nacional. |
| | P5 | Valorização maior das atividades. |
| Alunos | A1 | Implementar de fato. |
| | A2 | Repensar junto aos fins da universidade. |
| | A3 | Um plano nacional com verbas especificadas. |
| | A4 | Construir na universidade. |
| | A5 | Mais valorização. |

1-Humanidades; 2-Arte e Cultura; 3-Ciências Exatas e da Terra; 4-Tecnológica; 5-Ciências da Vida

A Assessoria deposita suas esperanças no desenvolvimento estabelecido no aprimoramento de uma política nacional de extensão:

A extensão, hoje, está implícita no conceito de universidade, que forma e produz conhecimento; mas ela deve ser explícita, deve perpassar todos os elementos que compõem a universidade, deve ter uma função específica e ser mais valorizada dado esse caráter social. Temos que ter uma nova visão do que é produzir conhecimentos e formar pessoas, exige uma nova reflexão. Ela deve ser um novo paradigma da universidade. Não estamos lá, ainda. A universidade precisa se voltar para sua sociedade. Não precisamos ir ao nordeste para saber que temos pobreza: ela está batendo à nossa porta. Então, devemos aprender a aprender com a comunidade. A universidade deve aprender a conviver comunitariamente, deve responder às demandas da educação hoje. Devemos estar abertos à sociedade para aprender isso, para fazer a leitura da sociedade. Isso depende de uma boa formação. Discutimos que o estágio deve acontecer não como uma obrigação, mas como uma responsabilidade do aluno com a comunidade, com a realidade. A pesquisa surge lá, na cabeça de um professor, e que não tem muito a ver com a realidade. O que descobre não pode, muitas vezes, ser socializado. Mas ainda falta muito e o que eu lhe disse sobre extensão é algo muito meu, muito particular. É aquilo que eu entendo a partir do que vivemos aqui na assessoria, no meu “grupinho”. Ainda falta muita discussão no coletivo no maior. Minha universidade também não tem uma visão maior. Meu reitor vem facilitando a extensão. Prof. Alencar veio com uma proposta de qualificar e integrar. Qualificar o ensino por meio da extensão. Integrar a universidade com a comunidade e isso foi um ganho para a extensão, reforçou-a. Um reitor que tem essa visão não pode deixar de observar que a atividade concreta que realiza, essa integração, é a extensão

Um dos professores chama a atenção para a necessidade de ser efetuada uma discussão ampla:

Também acho que é necessário criar um grande espaço de discussão sobre a extensão dentro da universidade. Não é a totalidade dos professores que compreende a extensão dentro de sua área. Pois entendemos que um bom ensino, que a formação de um bom profissional precisa dessa inter-relação com o mundo social, a importância da pesquisa de extensão. Há pouco diálogo entre nossas escolas(P2)

Outro professor destaca que

É questão que não pode ser pensada isoladamente da pesquisa e do ensino e nem separado dos fins da universidade. Da mesma forma, ela deve estar contida num trabalho interinstitucional das universidades e nas políticas para o ensino superior. Internamente, a questão é transi-integrar as nossas atividades, até mesmo para o trabalho do professor, como uma forma ética de expor seus conhecimentos e se postar diante da vida social (P3).

Para os alunos, as questões de futuro da extensão, está relacionado com a capacidade de fazer ela acontecer conforme se quer efetivamente, já que percebem que não há uma posição explícita da universidade para implementar programas. Acreditam, porém que os alunos não podem custear a extensão, precisando de uma política de governo específica.

Diante de tais exposições, é possível concluir que a Universidade Católica de Pelotas caracteriza-se por ser uma instituição marcada pelas atividades de ensino e tem, na extensão, a inspiração de cumprir as funções de instituição comunitária com a marca confessional. A extensão como ensino e os programas assistenciais são as repostas possíveis às demandas.

As maiores dificuldades de uma instituição privadas provêm da falta de recursos financeiros. Todos os atores da UCPEL entendem que se reproduz graças à existência da comunidade, pelas mensalidades dos alunos e qualquer estratégia a ser adotada em favor da extensão não deve pesar mais os custos para seus alunos. Por isso, todos as intenções dirigem-se no sentido de se integrar a uma proposta de extensão de outras instituições e de esperar que brote uma política pública que financie a extensão, levando a um maior reconhecimento e legitimidade da universidade

Assim podemos dizer que: face às experiências muito residuais na sociedade, defende-se a idéia de construir a extensão, de fato, em sintonia com o panorama acadêmico-científico, próprias de uma universidade; foram as exigências para que a universidade atendesse ao mercado que fizeram com que ela reforçasse suas atividades de extensionista, especialmente àquelas relacionadas a curso de aperfeiçoamento profissional; foi, também, a busca de recursos para a sustentabilidade financeira da universidade que fizeram usar estratégias na extensão; faltam formas de avaliar as atividades de extensão, em seu aspecto

acadêmico; a UCPEL precisa instituir espaços para o estabelecimento de diálogos racionais argumentativos entre os agentes universitários que praticam o ensino, a pesquisa e a extensão, e interlocutores dos setores sociais. Necessita, também, estruturar melhor a extensão de forma a criar quais relações mais profundas com o ensino e a pesquisa; o tratamento institucional dispensado a extensão a colocam em um terceiro plano, sem condições para efetivar os ideais de extensão.

Em termos de futuro, os atores entendem a impossibilidade da extensão ter condições de ter uma valorização eqüitativa ao ensino e a pesquisa. O ensino sempre vai ser a função mais valorizada. As concepções de extensão estão marcadas por idealismos de um possível vir a ser. As práticas de extensão, desta universidade, têm seu diferencial devido às ligações com o caráter messiânico religioso da instituição. Poderíamos dizer que, em geral, a extensão era semelhante a um ato de caridade com as populações pobres, um “conforto às situações difíceis vivenciadas pelos filhos de Deus” e, para alguns alunos trata-se de realizar um trabalho social, semelhante às missões populares. No entanto, diante de tantos problemas sociais da região as atividades de extensão tem muita relevância.

5- CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS

Neste capítulo, vamos comparar as concepções e práticas de extensão universitária das três universidades estudadas, focalizando, em um primeiro momento, os dados dos documentos: a estrutura, as expressões formais e legais que orientam as atividades, o tipo de atividade realizada e, em um segundo momento, analisaremos os discursos dos atores. No final faremos uma discussão analisando os resultados, considerando o problema de pesquisa, a tese levantada e os desafios colocados nas orientações teóricas.

Podemos dizer que, nas três universidades estudadas, momentos diferentes marcaram a dimensão da extensão: o surgimento da instituição e da extensão, a consolidação e institucionalização da extensão e os momentos de crise ou tentativa de redefinição.

Em algumas delas a extensão emerge junto com a universidade, em outras elas foram frutos das novas legislações sobre o ensino superior e em outras ela segue uma linha de atuação dos dirigentes em si. O quadro abaixo elucida a origem da universidade e da extensão, a principal característica da trajetória da universidade, o momento de redefinição da extensão diante da crise e, por último o tipo de extensão que prevalece, em 2001:

Quadro D 1. Trajetória da extensão nas universidades UFRGS, UCS e UCPEL

| Universidades | Origem da universidade | Origem da extensão | Característica de ação | Redefinição | Extensão que prevalece |
|----------------------|--|---|-------------------------------|--------------------|-------------------------------------|
| UFRGS | Iniciativa de intelectuais e poder público | Força legal: integração nacional | Pesquisa e ensino | 1993 | Ensino e difusão cultural |
| UCS | Iniciativa de setores da comunidade | Natureza da instituição: desenvolvimento regional | Extensão | 1990 | Assistência e prestação de serviços |
| UCPEL | Iniciativa da Igreja | Das demandas da igreja: evangelização | Ensino | 1998 | Ensino e assistência |

Percebe-se que, na UFRGS, como universidade pública, a extensão teve início a partir das obrigações legais. Desde 1971, no seu estatuto há a referência à extensão, em

seguimento à Lei nacional (Lei 5540/68) sobre o ensino superior. Sua trajetória está marcada pelo discurso da pesquisa. As diversas ações realizadas fora da instituição eram parte das estratégias de pesquisa participante, estágios de alunos, laboratórios experimentais e promoções culturais. A UFRGS somente vai assumir mais a extensão, como algo que representa a vida acadêmica, quando da democratização da universidade em que os dirigentes passam a assumir mais o discurso de conhecimento voltado para o social e retomam com mais intensidade os debates na década de 1990, quando se intensificam as discussões sobre as funções sociais da universidade pública. A partir daí, vai procurar reestruturar-se, recuperar as experiências feitas e buscar melhorar a institucionalização. Em 1995 a Pró-reitoria de Extensão ainda denunciava que a extensão era tratada como um mero apêndice do processo acadêmico (Catálogo de Projetos de Extensão, 1995); em 1999, se constatava que a “extensão vive uma fase de amadurecimento” (Editorial, Catálogo de Projetos de Extensão, 1999) e em 2001, ainda denunciava-se os preconceitos existentes na universidade sobre a extensão. Nos discursos de representação da instituição, destaca-se, em primeiro lugar, a pesquisa, seguida pelo ensino e, por último, a extensão.

Na UCS, como instituição comunitária, surgida da iniciativa da sociedade civil, leigos e confessionais, a extensão teve início ao mesmo tempo da sua criação, como algo natural à sua estrutura, onde as relações com os setores sociais são as razões de ser. A trajetória dessa instituição foi marcada pela forte presença junto aos setores sociais, com um marcante discurso de desenvolvimento regional. Nos anos 1990, aumentaram os esforços com vistas a se tornar uma instituição de pesquisa, empreendendo, ao mesmo tempo, uma ampliação de sua base social de atuação, articulando-se e interagindo com setores sociais e inserindo-se nos problemas locais, o que demandou o aumento das atividades de extensão. Em manifestações de auto-representação, a UCS destaca, em primeiro lugar, a extensão, depois o ensino e, por último, a pesquisa.

Na, UCPel, como instituição confessional, criada a partir da iniciativa da Igreja, as atividades de extensão representavam as orientações religiosas, semelhantes às missões populares. Em sua trajetória, prevaleceu o discurso da formação cristã católica e a presença dela no “mundo da cultura e o serviço à Verdade”. A extensão ficou relativamente estabilizada, voltada ao atendimento de demandas, cujo maior demandante era a Igreja em suas atuações aos cristãos desamparados ou desencaminhados (caridades e orientações de jovens e adultos das comunidades). Em 1990, a UCPEL realizou uma revisão em suas “Diretrizes Gerais”, mantendo e reforçando sua intenção de estar a “serviço da Igreja e da Sociedade”, mas esforçando-se para orientar a extensão de uma forma mais acadêmica,

mediante a criação de atividades de uma assessoria voltada para os setores sociais: a Assessoria de Extensão. Sua representação, maior não está, no entanto, na extensão, nem na pesquisa, mas no ensino.

A extensão, hoje, é fruto da complexidade das universidades e respondem a interesses diversos. Ela está estruturada, normatizada e com funções delineadas de forma diferente entre as universidades, conforme veremos a seguir..

5.1 Estrutura e orientações normativa para a extensão universitária

Em todas essas universidades, as discussões sobre a extensão universitária tornaram-se mais intensas na década de 1990, justamente por ser uma década marcada por transformações conjunturais. Estas transformações, de uma certa forma, pressionavam a universidade para: dar respostas às questões colocadas pela sociedade sobre seus problemas; construir alianças com setores organizados que denunciavam as desigualdades sociais. A universidade, por sua vez, entendia que não podia ficar fazendo política social que o Estado não fazia. Assim, a discussão sobre a extensão, passou a expressar os entendimentos que se tinha ou se desejava das relações entre ciência e sociedade.

Mas a extensão continua sendo realizada dentro das possibilidades existentes, inseguras e à espera de uma política pública para o ensino superior que a envolva mais efetiva e objetivamente.

Em 2001, as estrutura diferenciadas para a extensão, nessas três instituições, estavam assim constituídas:

Quadro D 2. Atribuições dos órgãos da Extensão –UFRGS-UCS-UCPEL

| | |
|-------|--|
| UFRGS | <p><u>-Pró-Reitoria de Extensão (PROREXT)</u>, além de promover a política de extensão na Universidade, por meio do apoio às Unidades, da ordenação e do registro das ações extensionistas, também cria, organiza e executa tanto atividades culturais, quanto atividades acadêmicas de extensão;</p> <p><u>-Câmara de Extensão</u>: tem a função de articular e estruturar as comissões nas unidades, orientando e disciplinando procedimentos, bem como analisando concessões de bolsas; apreciar as matérias referentes à atividade de extensão e sua administração, articulando, para tanto com as comissões das unidades; propor à Pró-Reitoria ações para desenvolvimento da extensão, assessorando-a solidariamente quando solicitada; coordenar, acompanhar e estabelecer mecanismos de controle e aperfeiçoamento do processo de avaliação das atividades de extensão ;</p> <p><u>-Comissões de Extensão</u>: tem a função de coordenar, acompanhar e avaliar as atividades. Estão organizadas nas unidades da universidade, de forma a abranger toda a universidade (Estatuto e regimento da UFRGS, 1996).</p> |
| UCS | <p><u>-Pró-Reitoria de Extensão e Relações Universitárias –PREX</u> tem a autonomia para regimentar as atividades e manter um controle efetivo sobre as atividades aprovadas por sua equipe das Divisões.</p> <p><u>-Divisão de Cursos de Extensão</u>: O sentido de difusão de conhecimentos está ligado a essa divisão, envolvendo atividades como cursos, seminários, jornadas, painéis, congressos, workshops, palestras, ciclos de estudos, oficinas e encontros;</p> <p><u>-Divisão de Difusão Cultural</u>: é o órgão que tem a responsabilidade de realizar eventos e ações voltados à promoção, estímulo e apoio às manifestações culturais, com a finalidade de preservar o patrimônio histórico e cultural da região. Atua buscando convênios e parcerias com entidades para a realização dos eventos programados. Mantém na instituição um programa chamado UCS Cultural, que pretende ser difusor da produção artística e cultural da região;</p> <p><u>-Divisão de Assuntos Estudantis</u>: é o órgão responsável pela implementação de políticas, programas e ações relacionadas diretamente ao aluno.</p> <p><u>-Divisão de Assuntos Comunitários</u>: desempenha o papel de agente dinamizador e propulsor do compromisso social da universidade, viabilizando os programas, projetos, ações e serviços voltados às questões sociais. Para a realização das atividades concernentes, essa divisão articula os departamentos, cursos, centros, órgãos universitários, fazerem a ligação que esta divisão mantém com as necessidades emergentes da comunidade: educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego, possibilidades de trabalho e geração de renda (Planejamento Estratégico da PREX –UCS, 2000)</p> |
| UCPEL | <p><u>-Pró-Reitoria Acadêmica</u>- coordena a política e as atividades de extensão e é responsável pelo processo de integração de docentes, funcionários e estudantes, incentivando mecanismos que favoreçam a criação de uma comunidade solidária a serviço da comunidade circundante. Sua programação deverá integrar o Plano Geral da Universidade onde Os projetos de extensão deverão corresponder prioritariamente à necessidade sócio-econômica e cultural da região. (Art.34, 35e 36 do Estatuto e Regimento da UCPEL, 1994).</p> <p><u>-Assessoria de Comunidade e Extensão</u>: tem a finalidade de articular as ações extensionistas, comunicando-se com todas as unidades universitárias de âmbito acadêmico ou administrativo e com a própria comunidade para operacionalização das atividades e sua divulgação (Relatório de Extensão, 2001).</p> |

O que se depreende do quadro é que a UCS tem a estrutura mais complexa e diferenciada para a extensão. Já ao nível da Pró-Reitoria há uma definição de que as ações são autônomas, sendo mais livres as tomadas de decisões sobre ações a empreender. As comissões têm uma ampla abrangência e funções. Já na UFRGS há colegiados especiais com finalidades consultivas reguladoras (Câmara de extensão). Na UCPEL, a estrutura é mais enxuta, mais simples, centrando na assessoria a responsabilidade por todos os empreendimentos de ações extensionistas.

As Pró-reitorias, em todas as universidades, podem elaborar projetos e programas próprios, sem que estes estejam vinculados a nenhuma unidade acadêmica.

Os documentos das universidades tentam dar configuração compreensiva para orientar os atores na estrutura. Vamos mostrar como os documentos orientam as atividades de extensão:

Quadro D 3. Documentos que Regulam a Extensão na UFRGS, UCS e UCPEL –2001

| | |
|---|---|
| <p>UFRGS Resolução Nº 41/98 (seqüência a Nº 2/94); Estatuto e regimento da UFRGS-1995</p> | <p>Como uma das atividades-fim da Universidade, visa a ampliação, desenvolvimento e realimentação do ensino e da pesquisa, através de atividades que se destinam prioritariamente à comunidade externa [...]Através de ações em parceria com a sociedade civil organizada, a ação extensionista da Universidade se propõe a estabelecer interação com a comunidade, colaborando em suas formas de organização[...] Assim, em ações destinadas à comunidade externa e/ou interna à UFRGS, a extensão pretende contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, capazes de viabilizar uma relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade.</p> |
| <p>UCS: Estatuto e regimento da UCS-1995 Plano Estratégico da UCS-2000</p> | <p>A extensão universitária é um processo dinâmico educativo, cultural, científico que se articula com o ensino e a pesquisa. Promove a difusão e a socialização do conhecimento pela troca de saberes, oportunizando a práxis acadêmica. Busca a inovação, antecipa tendências e responde de forma rápida e criativa às necessidades da comunidade, propondo ações no sentido de uma visão integrada, viabilizando uma relação transformadora com a sociedade (Plano...).</p> <p>Os cursos de extensão ou de outras modalidades não especificadas têm, por fim, propagar a ação da universidade a setores mais amplos da comunidade pela difusão de programas educacionais variados (Regimento Geral Art. 151).</p> <p>O ensino, a pesquisa e a extensão são atividades indissociáveis e são desenvolvidas pelos departamentos, com o apoio e a cooperação dos demais órgãos da universidade, observadas as normas estatutárias e regimentais, as resoluções dos conselhos superiores e os regulamentos da reitoria. Estatuto e regimento da UCS (Art. 28 Estatuto e Regimento da UCS, 1995.)</p> |
| <p>UCPEL Diretrizes Gerais –2000 Estatuto e Regimento – 1994</p> | <p>É também mediante o ensino, a pesquisa e a prestação de serviços que a Universidade Católica se faz meio de evangelização e oferece a sua indispensável contribuição à Igreja[...]a) preparar homens e mulheres que, inspirados nos princípios cristãos, sejam capazes de assumir posições de responsabilidade na própria Igreja e de responder com competência científica às exigências do tempo; b) ser instrumento cada vez mais eficaz do progresso cultural e do bem-estar social quer para os indivíduos, quer para a sociedade. Para tanto, em suas atividades inclui-se o estudo dos graves problemas contemporâneos, reservando especial atenção às suas dimensões éticas e religiosas, exaltando tudo o que dá pleno significado à vida humana (Diretrizes Gerais –2000)</p> <p>A UCPEL contribuirá de modo direto para o desenvolvimento do homem, empenhando-se com solicitude na promoção da comunidade em que está inserida.</p> <p>Os serviços poderão ser institucionalizados, sempre com a devida instrumentação material e humana, em funcionamento regular, visando também à formação dos alunos da Universidade (Arts. 11 e 13 do Estatuto e Regimento da UCPEL 1994).</p> |

A primeira questão a ser observada é que em nenhum documento está expresso que, para a construção dos programas e projetos de extensão, a universidade deveria buscar nos setores sociais, bases participativas tanto via pesquisa sobre demandas, como em pessoas representantes dos setores sociais, embora nos projetos e programas que estão destinados ao mundo de fora, não se estabeleça, também, perspectivas de criar canais de diálogo com a comunidade. É a universidade que sente a necessidade de que a extensão faça a intervenção na sociedade

Percebemos que, na UFRGS, toda perspectiva da regulamentação direciona-se a fazer com que a extensão contribua para a universidade cumprir sua finalidade de formadora e locus de pesquisa. É o caso do termo “realimentar”, pois, mesmo que o destino da ação seja para o “mundo externo”, é a partir de dentro que isto deve ser feito, “colaborando” na organização social e, também, na “formação crítica” com potenciais transformativos.

Na UCS, a intenção da extensão dirige-se para fora (“difusão”, “socialização” e “propagação de ações da universidade nos setores...”), para desenvolver a sociedade regional. Considera, também, que a sociedade é um lugar de produção de conhecimento (“troca de saberes”). A extensão, assim, responde “de forma rápida” às necessidades da comunidade. Também denota-se que, nessas duas IES (da UFRGS e da UCS), as normas aparecem com a perspectiva de que a extensão deva promover a “transformação” da universidade e da sociedade. Em nenhum momento nos documentos, está explicada tal transformação: transformar por que, em que e para que (quem) ?

Na UCPEL existem poucas referências à extensão. Quando aparecem, referem-se às duas dimensões (para fora e para dentro) e contemplam: “promover a comunidade e formação dos alunos”. As diretrizes gerais fazem várias referências às relações entre a universidade e a sociedade, com uma sentença emblemática: “preparar homens e mulheres inspirados nos princípios cristãos”. Essas diretrizes não expressam o entendimento de todos os atores da universidade. A Assessoria de Extensão, no relatório do ano 2001, define a extensão sem o referencial religioso: “Ação extensionista é compreendida como a prática acadêmica que interliga a universidade, nas suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da comunidade, possibilitando a formação de profissionais cidadãos e colocando na prática a teoria para a construção de novos saberes que decorrem do intercâmbio com o social” (Relatório da Extensão-2001 – Assessoria da Extensão –UCPEL).

Sabemos que não se tem um entendimento consensual sobre o que é extensão especificamente universitária. Assim, como já vimos, que também não se estabelece

44 844 pessoas de um total de 103 860). Na UCS prevalecem as atividades de assistência social, seguida de prestação serviços, mas igualmente, o público geral atingido é com os eventos culturais. Na UCPEL, a principal atividade de extensão são os cursos, seguido de assistência social.

A questão principal a se destacar é a enorme quantidade e diversidade de atividades com que se envolve a UCS, o que demonstra, por um lado, seu caráter extensionista, comunitário e regional e por outro a necessidade desta instituição cumprir com seus compromissos filantrópicos determinado pela lei.

Nos documentos que registram e expressam as concepções e práticas de extensão percebemos que em todas elas se demonstra a falta de uma política que valoriza a extensão como uma atividade acadêmica das universidades. No entanto a acusação de “desprezo” da falta de uma cultura extensionista maior é sentida, especialmente, na UFRGS e na UCPEL. Já a UCS a questão da extensão está mais presente no cotidiano das pessoas, sendo, inclusive, os atores universitários provocados, pela direção geral, para que realizem mais extensão.

Percebe-se também a diferença quanto a normatização, pois enquanto na UFRGS todos os processos passam por comissões de avaliações e aprovação, constituindo obstáculos burocráticos à realização e avaliação de atividades, na UCS as atividades são mais livres, conforme iniciativas de professores e Pró-Reitoria, não existindo estes obstáculos ao desenvolvimento das atividades, embora não façam avaliações sistemática dos resultados das ações. Já na UCPEL, a extensão também é controlada pela Pró-Reitoria acadêmica, embora tenha muito pouca legislação sobre as atividades. Aqui os obstáculos são mais ligados ao controle do financiamento da atividades.

Em qualquer uma das instituições estudadas as atividades de extensão podem, ou não, ser ressarcidas financeiramente, cabendo à instituição definir isso conforme as estratégias montadas. Geralmente, levam mais em conta as atividades prestadas de forma gratuitas, servindo para marketing para a instituição.

A atividade que mais está sujeito a ressarcimento financeiro é a prestação de serviço. Esta atividade é ponto para muita discussão, pois se tem divergências quanto ao seu enquadramento nas atividades de extensão. Nas comunitária a prestação de serviços remunerados é uma das fontes de financiamento das outras atividades que são gratuitas, no entanto, tem implicações específicas para a universidade pública, por representar um canal pelo qual a universidade pode receber contrapartida pecuniária, o que incide em um contrato legal e toda uma regulamentação específica de controle e gestão (como é o caso da Portaria da UFRGS:CEPE 5518/93).

Assim a estrutura e os documentos revelam o que as universidades entendiam por extensão e o que estão fazendo como tal. Em síntese, podemos dizer que a extensão: em todas elas tem uma perspectiva de legitimação e melhoramento geral da identidade da instituição; deve levar a uma transformação social; pode contribuir na produção e divulgação de conhecimentos científicos; pode assessorar as diversas instituições e setores sociais na compreensão e resolução de seus problemas e construir formas de interação com o mundo social. No entanto, para melhor analisar a relação entre concepções e práticas, bem como o significado da extensão na vida acadêmica das universidades, é indispensável analisar as falas dos atores envolvidos no processo.

5.2 Concepções e práticas na perspectiva dos atores

Após analisar os documentos que definem e registram as atividades de extensão passamos a análise das falas dos atores das universidades estudadas. A primeira constatação é que as instituições apresentam uma certa institucionalização da extensão, com estruturas próprias e uma série de orientações normativas, no entanto, existe, entre os atores, muitas divergências de compreensão sobre o papel da extensão e muitas incertezas sobre como se deve implementar, controlar e mostrar publicamente a extensão realizada. O quadro abaixo revela o conjunto das respostas:

Quadro D-5 Concepções de extensão– UFRGS –UCS-UCPEL

| UNIV | A – Pró-Reitor | B – Professores | | C – Alunos | |
|-------|---|-----------------|--|------------|--|
| UFRGS | A extensão é uma das formas da universidade praticar seu caráter de formadora e investigadora. Pela extensão, a universidade reconfigura saberes. | P1 | Produção de conhecimento que integra universidade e sociedade numa vivência cultural | A1 | Aprendizagem crítica e cidadã. |
| | | P2 | Produção de conhecimentos de forma coletiva | A2 | Aprendizagem via o social |
| | | P3 | Comunicação entre os diversos saberes existentes na universidade e na sociedade | A3 | Forma de democratizar o conhecimento e transformar a sociedade |
| | | P4 | Forma de dar vida à universidade pela busca das realidades sociais existentes | A4 | Produzir conhecimento |
| | | P5 | Reconfiguração de saberes | A5 | Ajuda a formação ampla |
| UCS | É uma função específica da universidade, por onde ela realiza seus compromissos sociais, auxiliando a comunidade de seu entorno a resolver problemas. | P1 | Socialização do saber | A1 | Torna mais atraente o estudo |
| | | P2 | Atividade fora da universidade | A2 | Firmar/provar o conhecimento produzido na universidade. |
| | | P3 | Complementar ao ensino e à pesquisa | A3 | Auxiliar população carente |
| | | P4 | Orientar teórica e tecnicamente a sociedade para seu desenvolvimento. | A4 | Ajudar a entender o mundo social |
| | | P5 | Formar pessoas que estão fora da universidade | A5 | Formar de se pesquisar a sociedade |
| UCPEL | É toda atividade que a universidade realiza para responder às demandas sociais, oportunidade em que os dois, universidade e sociedade, aprendem. | P1 | É a ação da universidade para fundar cidadania | A1 | Auxiliar na aprendizagem |
| | | P2 | Ajuda na formação continuada pela cultura | A2 | Estudar a sociedade |
| | | P3 | É um laboratório do ensino e da pesquisa | A3 | Ajudar na formação social do aluno |
| | | P4 | É socialização do saber | A4 | Testar conhecimentos formais |
| | | P5 | É forma de auxiliar a comunidade carente | A5 | Ajudar as pessoas da sociedade a resolver problemas |

1- Humanidade; 2 – Arte e Cultura; 3- Ciências Exatas e da Terra; 4- Tecnológica; 5- Ciências da Vida.

Nas respostas de Pró-reitores é possível perceber as diferenças entre as idéias manifestadas: enquanto a UFRGS defende a extensão como elemento reconstituído de saberes produzidos na universidade (função epistemológica e voltada para dentro), a UCS fala da ação para fora, centralizando a função da extensão nos problemas sociais. Para a Pró-reitoria da UCPEL, por sua vez, a extensão passa a existir no momento em que a sociedade

demandar; ela existe para dar respostas às demandas e, ao fazer isso, possibilita o aprendizado.

A UFRGS pressupõe a universidade como centro de todas as atividades, inclusive destacando que, se não fosse em função do aluno, de seu aprendizado, a extensão não teria razão de existir. Para a UCS, se a sociedade não tivesse problemas não haveria razão da universidade manter o setor de extensão. Já para a UCPEL, a extensão representa uma necessidade das instituições e setores sociais, em suas incapacidades e dependências para resolver os seus problemas.

Entre os professores, a disparidade de idéias sobre a extensão é muito grande: socialização do saber, cidadania, vivência cultural, aprendizagem/conhecimento, etc. A maioria deles entende que a base de extensão deva ser o mundo externo, fora da instituição, pois trata-se de promover o desenvolvimento social, fortalecer a cidadania e auxiliar as populações excluídas; após vem os professores que entendem que a extensão deva estar voltada para dentro, ressignificando os papéis sociais da universidade ou melhorando o quadro de vivências da população interna. Em terceiro lugar, surgem aqueles que defendem uma idéia de extensão que tenha por base os mundos interno e externo, significando uma repartição de saberes existentes tanto na universidade como na sociedade

É importante destacar que entre os professores da UFRGS, prevalece o mundo interno como estratégico para a existência da extensão. Já para UCS e UCPel é o mundo externo. Isso pode indicar que a instituição pública tem uma tendência a se fechar em si mesmo, em defesa da identidade, em manter a diferencialidade e a reprodução, enquanto as outras procuram abrir a instituição para o mundo social.

No que se refere às compreensões dos alunos da universidade pública, a extensão tem a ver com uma idéia de formação ampla deles. Para os discentes das universidades comunitária e confessional, as respostas envolvem as duas questões: cidadania e aprendizagem/conhecimento.

Continuando com essa perspectiva de se conhecer a concepção de extensão, apresentamos o quadro D-6 que sintetiza a compreensão sobre a função que está sendo cumprida pela extensão na sociedade, no conjunto das universidades:

Quadro D 6- Funções atribuídas à extensão nas universidades – UFRGS, UCS e UCPEL

| Funções | UFRGS | | | UCS | | | UCPEL | | |
|---|-------|---|---|-----|---|---|-------|---|---|
| | RR | P | A | RR | P | A | RR | P | A |
| 1-Difusão de conhecimentos; | | | X | X | X | | | | |
| 2- Revisão crítica /retro-alimentação do ensino e pesquisa; | X | X | | | X | | | | |
| 3-Integração de sistema de ensino primeiro e Segundo grau com a universidade; | | | | | | | | | |
| 4- Promoção de estágios curriculares; | | | | | X | | | | |
| 5- Difusão cultural; | X | X | X | | X | X | X | X | X |
| 6- Melhoria das condições de vida da comunidade – assistência; | | X | X | X | X | | X | | |
| 7- Recapacitação profissional; | | | | | X | X | | X | |
| 8-Ampliação do raio de ação da universidade (atender a quem não pode vir à universidade); | X | | | | | X | | | X |
| 9- Desenvolvimento da sociedade; | X | | | X | X | | | X | X |
| 10- Cidadania; | X | X | X | X | X | X | X | | X |
| 11- Prestação de serviços remunerados; | | | | X | X | | X | | |
| 12- Outras. | | | | X | | | X | | |

Este quadro nos revela que, entre as pró-reitorias, as respostas indicam uma aproximação no tocante à função de desenvolvimento da cidadania; diferem, no entanto, quanto à questão da resolução dos problemas sociais(6). Essa perspectiva está mais presente na UCS; produção de conhecimento é destacada apenas na UFRGS. Em síntese: o quadro nos mostra que, para as Pró-reitorias, a extensão, mesmo sendo uma atuação fora da instituição, cumpre: melhorar a qualidade da instituição em si (UFRGS); melhorar a vida das populações entorno (UCS); melhorar ambas (UCPEL).

Para os professores, a UCS é a instituição que dá maior amplitude às funções cumpridas na sociedade no qual atuam (6,7,8 e 9). Na UFRGS, as respostas concentram-se na difusão cultural, representando uma perspectiva presente nas respostas de todos os professores. Para os alunos, a extensão vem cumprindo a função de difusão cultural e de cidadania, uma posição ligada a característica mais militante dos estudantes.

Na questão, que se seguia a esta, sobre como eram gerados os projetos e programas, percebemos que, na UFRGS e na UCS, os mesmos se dão a partir de dentro, de iniciativas de departamentos, grupos ou individuais (Ver Anexo-4). Quando a UCPEL defende que as atividades são motivadas pelas demandas, não significa que os projetos sejam resultados desta demanda, mas sim respostas imediatas. Em nenhuma das universidades é relatado que os projetos e programas de extensão foram fruto de pesquisas na sociedade que constatasse a necessidade da instituição realizar essas atividades. Isto quer dizer que os motivos para existência da extensão estão ligados mais à própria defesa e manutenção da instituição do que a uma possível proposta institucional de inserção na vida social, auxiliando a sociedade no entendimento e resolução de seus problemas. Neste caso, ela existiria para dar fundamento às outras atividades da instituição como as do ensino e da pesquisa. No entanto, o quadro D-7 mostra outras circunstâncias da relação da extensão com o ensino e a pesquisa.

**Quadro D 7. Relações da extensão com o ensino e a pesquisa
UFRGS, UCS e UCPEL**

| Relações | UFRGS | | | UCS | | | UCPEL | | |
|--------------------------------------|-------|---|---|-----|---|---|-------|---|---|
| | RR | P | A | RR | P | A | RR | P | A |
| 1-Boa | | | | | | | | | |
| 2-Isolamento | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 3- Com o ensino | | X | | | X | | | X | |
| 4- Com a pesquisa | | | | | | | | | |
| 5- Complemento e. ensino e pesquisa. | X | | | X | X | X | | | |
| 6- Divulgação do ensino e pesquisa | | | | X | | | | | |
| 7- Outros | | | | | | | | | |

Numa visão geral, as respostas indicam, que a extensão é uma atividade isolada do ensino e da pesquisa; até mesmo as pró-reitorias reconhecem isso. Há, aqui, o indicativo de que as concepções sobre a extensão não correspondem ao que se realiza na prática. É aqui que percebemos o ponto nevrálgico da extensão, no qual se condensam as principais críticas.

Isto porque, se a extensão não inserir-se no mundo acadêmico, ela é apenas expressão polissêmica das atitudes internas. Então, se a extensão já é algo dado e estruturado na universidade, não cabe relegá-la e sim realimentar o seu sentido como espaço para onde converge a finalidade prática das ciências em diálogo.

Esta dimensão não acadêmica da extensão também é apontada pelas respostas dos atores quanto ao processo avaliativo das atividades de extensão (Anexo-5). Todos apontam a não existência de mecanismo que faça uma verdadeira avaliação da universidade, ligada a uma inserção nos aspectos formativos e investigativos da instituição. Embora algumas sejam cobrados somente relatórios, não há uma discussão mais ampla na universidade que aponte a força impulsionadora da vida acadêmica feita pela presença de realidades sociais trazidas pela extensão.

Ainda mais contraditórias são as intenções dos atores para a extensão, quando fazem o julgamento das condições para realizar os ideais defendidos, conforme demonstra o quadro seguinte:

Quadro D 8- Condições de desenvolvimento da extensão nas universidades – UFRGS, UCS e UCPEL

| CONDIÇÕES | UFRGS | | | UCS | | | UCPEL | | |
|-------------------------------|-------|---|---|-----|---|---|-------|---|---|
| | RR | P | A | RR | P | A | RR | P | A |
| 1-Otimas | | | | | | | | | |
| 2-Falta compreensão | | X | | X | X | | X | X | X |
| 3-Falta motivação/incentivo | | | | | X | | | X | X |
| 4-Preconceito/desprezo | | X | | X | X | | X | X | X |
| 5-Faltam recursos financeiros | X | X | X | | | | X | X | X |
| 6-Falta avaliação | | X | X | X | X | X | | X | X |
| 7-Falta discussão | X | X | X | | X | | | X | X |
| 8-Faltam programas claros | | | X | | X | | X | X | X |
| 9-Ausencia nos Currículos | | X | X | | | X | X | X | X |
| 10-Falta política RH | | X | | | X | | X | X | X |
| 11-Descontinuidade | | | X | | | | | X | X |
| 12-Pouca divulgação | X | X | X | X | X | | X | X | X |
| 13-Falta política nacional | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 14-Excesso de burocracia | | X | X | | | | | | X |
| 15-Falta de infra-estrutura | X | | | | | | | X | X |

As respostas evidenciam, em geral, a condição negativa das estruturas para realização das atividades de extensão. Resta-nos claro que a efetividade da extensão liga-se a uma tarefa árdua: parece que ela recém está iniciando e necessita evoluir muito para atingir um patamar necessário e satisfatório.

A UCPel, dentre as três instituições estudadas, é aquela onde parece estar tudo recém começando e muito pouco está sendo realizado: excetuando-se o que se refere ao voluntariado dos professores e à obrigação curricular dos alunos.

De qualquer modo, entre todas as instituições, os maiores problemas apresentados são: falta de sistematização/avaliação, pouca divulgação e falta de política nacional de extensão, seguidos de falta de recursos, de ser atividade relegada a terceiro plano e da falta de compreensão mais ampla sobre a mesma. Isso nos coloca frente àquelas questões levantadas anteriormente: a extensão não se insere na política acadêmica da universidade e, muito menos, nas políticas públicas para o setor, embora todos pretendam que a universidade tenha um compromisso social e cumpra-os pela extensão.

Sobre a questão dos recursos financeiros para a extensão, duas delas (UFRGS e UCPEL) apontam a pouca existência destes, mas, apesar disso, as atividades vêm sendo desenvolvidas, ora cobertas pelas prestações de serviços remunerados e ora pelos fundos das próprias instituições. A UCS não aponta a falta de recursos mas a falta de projetos mais amplos para ser ter mais atuação. Em todas elas os alunos reiteram que os recursos são escassos, pois há um baixo número de alunos que estejam envolvidos diretamente com a extensão (Anexo-6).

Uma outra questão diz respeito à escolha, por parte dos atores, de uma das ações realizadas pela universidade que melhor representem, ou se aproximem, do ideal que defendem para a extensão. Deste aspecto, as respostas indicavam, ao mesmo tempo, os projetos pelos quais os atores estão ligados, e um reconhecimento que faltava nas universidades, um mecanismo institucionalizado que possibilitasse um diálogo de todos com todos para se criar amplo programa de ensino, de pesquisa e de extensão voltado para o mundo social (Anexo -7).

O quadro D-9 mostra-nos a visão dos atores sobre a busca de parcerias pela universidade ou, ao menos, dos setores sociais com os quais a instituição faz suas interações:

Quadro D 9- Parceiros ideais para ações extensionistas nas universidades – UFRGS, UCS e UCPEL

| PARCEIROS | UFRGS | | | UCS | | | UCPEL | | |
|-----------------------|-------|---|---|-----|---|---|-------|---|---|
| | RR | P | A | RR | P | A | RR | P | A |
| 1-Poder publico | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 2-Sindicatos | X | X | X | | X | X | X | X | X |
| 3-Associações | X | X | X | X | X | X | | X | X |
| 4- Clubes | X | X | | | | | | | |
| 5-Ongs | X | X | X | | X | X | | X | X |
| 6-Cooperativas | X | X | X | | X | X | | X | X |
| 7-Empresas | X | | | X | | | | X | |
| 8- População excluída | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 9-Igrejas | X | X | | | | | | X | X |
| 10-Judiciário | X | X | | | | | X | X | X |
| 11-Todos | X | | | | | | | | |

Na totalidade das respostas há uma preocupação em construir uma boa parceria para a atuação da universidade. Prevaecem, como os mais indicados para isso: o Poder Público, grupos de pessoas carentes, seguidos de sindicatos e associações. É as deficiências do setor público que abre espaço, ou que produz pressões na comunidade para que ela realize a extensão.

A última questão de nossa abordagem a partir fala dos atores, referia-se a conhecer como eles apresentavam soluções para os problemas detectados e como pensavam o futuro da extensão. Tais visões integram o quadro D-10:

Quadro D 10- Futuro para extensão nas universidades – UFRGS, UCS e UCPEL

| FUTURO | UFRGS | | | UCS | | | UCPEL | | |
|-------------------------------------|-------|---|---|-----|---|---|-------|---|---|
| | RR | P | A | RR | P | A | RR | P | A |
| 1- Ampliar compreensão | X | X | | X | X | X | X | | X |
| 2-Mais incentivo | | | | | | | | X | X |
| 3-Equalizar com Ensino e Pesquisa | | | | X | X | X | X | X | X |
| 4-Mais recursos | | | X | | | X | X | X | X |
| 5-Melhor avaliação | | | X | | | X | X | X | X |
| 6-Mais discussão | | X | X | | X | X | X | X | X |
| 7-Programas claros | | X | | X | | | | X | X |
| 8- Constar nos currículos escolares | | | X | X | | X | X | | X |
| 9-Politica de RH especial | | X | | | X | | | X | |
| 10-Programas permanentes | | X | X | X | | X | | X | X |
| 11- Política Nacional | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| 12 – Integração de IES | | X | | X | | | | X | |

Os dados acima apontam que a maioria defende que, para o futuro da extensão, deveria se contar com uma política nacional que amparasse financeiramente as universidades. Em segundo lugar, as respostas apontam para a necessidade de ampliar a compreensão da importância das atividades de extensão para a vida universitária. Ao lado disso, defende-se a criação de mecanismos incentivadores para a realização das atividades de extensão, tais como melhoria no planejamento do tempo destinado aos docentes, maior valorização nos planos de carreiras e no caso dos alunos, a extensão deveria constar nos currículos e nos diplomas. Neste sentido, uma maior discussão sobre a extensão na universidade, é uma das formas de torná-la mais essencial nos aspectos formativos e investigativos da instituição, equalizando com o ensino e a pesquisa, que significa a possibilidade de se ter políticas mais permanentes para a extensão.

Em geral, o tempo e o lugar da extensão é muito variado, mas em si desprezado. O tempo do ensino é o mais normatizado; a pesquisa é obrigatória, embora não se exija tempo mas produção, os docentes são valorizados, escolhidos, nomeados e ascendem a posições em função da pesquisa; a extensão não se exige tempo, do estudante não se exige que se faça extensão. A pesquisa se sobrepõe a todas as outras atividades. A extensão é, na verdade, relegada. Nem mesmo nos estágios probatórios (no caso das públicas) não se exige práticas de

extensão, nos contratos de docentes não se estipulam tempo pra a extensão e nas bancas de concursos não se conta a extensão.

No entanto é na extensão que estão concentrados os maiores esforços para quebrar os muros da universidade, para tornar a universidade mais pública e democrática do que já é. A visão negativa da extensão é resultante do conflito que sempre existiu entre a relação universidade e sociedade. Ela apareceu justamente no momento em que mais de pressionava a universidade a se desoletizar, não estar a serviço de uma classe mas dos interesses universais, da ciência, do desenvolvimento, das culturas, etc.

Cabe-nos, agora, fazer uma discussão mais geral sobre o conjunto dos dados levantados.

5.1 O papel da extensão na universidade

O nosso estudo mostrou que nas universidades estudadas, a extensão está em processo de construção de sua identidade. Apesar de se ter estruturas, nomatizações específicas e muitas atividades, ainda não foi possível criar compreensões mais consensuais sobre o que seja extensão e do modo de como implementar a realização das atividades, de forma a garantir a identidade, a legitimidade e as argumentações científicas da universidade.

A UFRGS, por exemplo, alegava de que a extensão representava uma realidade relativamente nova e que deveria fazer parte de suas atividades públicas e gratuitas realizada na sociedade “reconfigurando saberes”.

Para a UCS, a extensão precisaria ser mais bem justificada academicamente, não só por suas características de instituição comunitária, como, também, porque a lógica de formação e investigação que pretendiam deveria expressar as relações que mantinham com a sociedade: “formar profissionais qualificados e produzir conhecimentos científicos e tecnológicos para o desenvolvimento regional”, o que implicava em ter no currículo escolar (o que não existia) esta base extensionista e ter uma reorientação de toda a produção de conhecimentos na instituição.

Na UCPEL, tratava-se de criar as condições para realizar a extensão e torná-la uma atividade acadêmica, vista por todos os seus membros. Isso implicava em unir-se a outras universidades para lutar por políticas públicas que previssem recursos para a extensão. É a saída visualizada para o futuro da extensão. Assim, a instituição está tratando de promover encontros, debates e provocar as comunitárias para participarem do Plano Nacional de Extensão.

O ponto comum, em todas as universidades, é a necessidade de dar ênfase a uma política acadêmica que incluísse a extensão e que a política para o ensino superior tivesse um tratamento com equidade para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Um dos aspectos polêmicos da extensão nas universidades diz respeito à questão da prestação de serviços. Muitas acreditam que esta deva ser uma atividade separada e que não pode ser enquadrada como extensão, dado seu caráter mais pragmático e estratégico de as universidades ganharem dinheiro. Na UFRGS há muita reação da universidade atuar como prestadora de serviços remunerados. Se isto for feito, deveria ser de forma esporádica e sob um forte controle de regulamentação. Na UCS e na UCPEL não há nenhuma posição contrária quanto à prestação de serviços remunerados, a quem puder pagar. Esses recursos podem representar a possibilidade de auto-sustentabilidade, já que não usufruem de fundos de políticas públicas para custear suas atividades.

Cabe, agora fazer uma discussão retomando, objetivamente, as questões levantadas em nosso problema de pesquisa e na nossa reflexão teórica. O estudo das experiências concretas das três universidades do Rio Grande do Sul, com suas estruturas e características de universidades públicas, confessionais ou comunitárias, as concepções e práticas de extensão existentes, configuram a realização de atividades de extensão que revela a falta de correspondência, discrepâncias ou hiatos. Ou seja, tanto nos discursos falados como nos escritos a extensão se apresenta de uma forma idealista, pois as instituições não apresentam condições estruturais e institucionais para viabilizar aquelas perspectivas. Os ideais são tão incongruentes que se apresentam como se a própria sociedade tivesse estas condições estruturais e institucionais para demandar e contribuir na sua efetivação. É o caso da perspectiva de transformação, resolução de problemas sociais e da universalização da cidadania presentes nas concepções. As práticas estão marcadas pelas estratégias internas da universidade, pois elas não são fruto de uma relação de diálogo com os setores da comunidade que construísse coletivamente um entendimento de ações em conjunto.

De certa forma não existem grandes diferenças entre os discursos sobre a concepção de extensão pelo fato de serem universidades públicas, confessionais ou comunitárias, embora umas dêem ênfase na reconstituição de seus fundamentos internos (UFRGS) e outras enfatizem o lado externo, os problemas sociais como foco da necessidade da extensão. Em termos de práticas as diferenças entre elas estão na amplitude das atividades desenvolvidas e na população atingida. Enquanto na UFRGS a atividade básica programada para atender é pelos eventos culturais, na UCS há uma imensa quantidade de projetos e ações mais permanentes voltadas diretamente para as questões sociais, atingindo grande público (“ação

comunitária”). Na UCPEL a extensão atinge questões pontuais demandadas (assistência e cursos).

As experiências de extensão das universidades gaúchas não expressam grandes diferenças em relação ao que comumente se faz no restante do Brasil. Também não podemos dizer que elas se constituem em alternativas para futuras propostas de novos rumos nas relações universidade e sociedade. O aspecto relevante está no fato das fortes preocupações, ligações e interações das universidades comunitárias com seu meio, o que ainda necessita de maiores estudos pelos viés dos efeitos destas ações sentidas na sociedade. O conjunto dos problemas enfrentado pela extensão é semelhante as preocupações e problemáticas das universidades à nível nacional.

Podemos tirar outras conclusões: a estrutura da extensão e suas formas de efetivação não vêm contribuindo direta e amplamente para a realização do ensino e a pesquisa. São atividades, em geral, isoladas umas das outras, com frágeis condições criadas para efetivar os ideais que as concebem; em parte, servem para buscar a sustentabilidade financeira das universidades, o que as fizeram buscar estratégias na extensão. Atende-se uma diversidade de demandas sociais, não sendo prioritário e exclusivo o atendimento de populações carentes/excluídas; por mais que exista um discurso de democracia nas universidades isso não significava abrir-se totalmente para a sociedade. Teme-se perder a autonomia para forças estranhas à universidade; a extensão pode até produzir conhecimentos, no entanto, é muito difícil caracteriza-lo, por ser difuso, pouco sistematizado, pouco discutido, pois somente a pequena parcela dos alunos e professores que participa dos projetos é que se beneficia das experiências em sua formação.

Enfim, a extensão não tendo uma valorização equitativa ao ensino e a pesquisa, em parte porque prevalece uma cultura universitária marcada pelo paradigma da formação (ensino) e investigação (pesquisa) e em parte porque é característica das atividades extensionistas serem pouco acadêmicas, formalizada e sistemática, dirigidas para atender demandas variadas.

A extensão universitária não chega a ser a consagração da maturidade da compreensão de uma proposta de universidade, especialmente, quanto a sua função social. Os interesses conflituosos entre os atores internos, entre estes e os interesses externos (Estado, setores sociais) fazem com que a extensão universitária seja uma atividade com muita dificuldade de se consolidar. De qualquer forma, as universidades estão pressionadas a usar a extensão para dar respostas aos desafios colocados à instituição, tanto por aqueles que querem flexibilidade, competição e eficiência, quanto pelos que lhe exigem um caráter mais popular.

Retomado as reflexões que fizemos a partir de Bourdieu, podemos dizer que, historicamente, na maioria delas, a extensão brotou de iniciativas individuais, expressando lutas internas do campo acadêmico, em que os agentes, que atuam em diferentes subcampos (administração, pesquisa, ensino e extensão), procuravam reconhecimento e legitimidade por seus fazeres. As demonstrações de que os extensionistas sofrem com os preconceitos e com o pouco caso e, às vezes, até mesmo são acusados de atuarem na extensão por não saberem fazer pesquisa, é uma das provas disso

As atividades exercidas pela extensão apresentam-se como ações de um subcampo da universidade, onde estão configuradas ações como espaços de obrigações, mas que não têm a propriedade de operar com a cumplicidade de um habitus próprio adquirido neste campo. Os subcampos, são coordenados por agentes responsáveis pelo seu funcionamento e legitimação, dentre os quais se encontram os pró-reitores, diretores, chefias de departamentos, coordenadores, assessores, etc; e, ao mesmo tempo, contam com a presença de professores, alunos e funcionários. A posição dos agentes sociais encontra-se relativamente fixada a priori (nos estatutos, regimentos, normas) com hierarquias, não permitindo, muitas vezes, que os atores mesmos definam as situações objetivas nas quais se dá a interação com os outros (colegas, alunos, chefes, setores sociais etc.).

É um campo onde residem as maiores tensões entre os agentes da universidade, pois, ao intuir que a razão de ser da extensão seria a busca da legitimação da universidade em um espaço social, provoca discórdias, uma vez que não se aceita que essa objetividade seja canalizada exclusivamente para a extensão, ou seja: persiste uma concorrência para que tais atividades sejam realizadas por meio do ensino e da pesquisa. Sempre houve uma dificuldade em se traçar a especificidade funcional de cada campo; mas é quando se trata de entender como a universidade cumpre sua função social que aparecem os maiores problemas, pois não se acredita que a pesquisa e o ensino legitimem a universidade somente. Intui-se que há atitudes na sociedade que são muito próprias dos indivíduos que passam pela universidade, mas nenhum estudo é apresentado que mostre o habitus adquirido na universidade orientando as ações dos sujeitos nos espaços sociais. Geralmente é o diploma a garantia de que este habitus existe. O diploma é o que faz com que ela seja mais reconhecida e buscada pela sociedade.

As atribuições da extensão, como vimos, não estão ligadas à articulação dos interesses do ensino e da pesquisa com os interesses sociais. Legitima a universidade pela presença de atores universitários nos setores sociais, executando ações de serviços, assistências, projetos culturais, ensino de extensão, etc. com isto intui-se que há a presença

dos setores sociais na elaboração dos planos de ações, há diálogos, interações, consensos e estratégias para trabalhos em conjunto. Porém, a universidade registra muito pouco estas interações e não contempla programas de ensino e são muito poucos os programas de pesquisas que mostram serem eles frutos do processo comunicativo estabelecido com a sociedade em sua volta.

Assim, podemos concluir, também, que ainda se buscam estratégias para a universidade se tornar mais legítimas junto à sociedade. Esses três subcampos cumprem papéis de produzir e distribuir bens simbólicos, produzir habitus e coordenar planejamentos de ações coletivas. Com isto, subentende-se que cumprem as funções de produção de conhecimentos, formação, integração social, inovação tecnológica, difusão da ciência e da cultura, desenvolvimento sócio-econômico, melhoria da qualidade de ensino de outros campos educacionais, além de tecerem uma rede para realizar trocas legítimas (com os setores econômicos, políticos, sociais e culturais).

A extensão é uma das estratégias mais utilizadas para se buscar, fora da universidade, nos setores sociais, formas de legitimação dessa instituição, com vistas ao aumento dos capitais culturais e econômicos necessários para estender uma rede de relações apta a mobilizar e constituir seu capital social, tornando-se capaz de efetuar trocas legítimas e ocupar uma posição especial na hierarquia do espaço social.

A expansão das atividades de extensão universitária, nos últimos tempos, tem sua razão de ser no fato de que, em geral, para a universidade, o diploma já não constitui um bem simbólico suficiente para auto-sustentar-se e reproduzir-se. Para organizar, produzir e vender bens simbólicos e culturais (pois esta é sua real finalidade na economia das trocas simbólicas), a universidade vai necessitar, cada vez mais, de outros bens, como o econômico. A extensão, para muitas universidades, é uma forma legítima e legal de buscar tais bens, essenciais à manutenção de outros campos, como o administrativo, o ensino e a pesquisa.

Além disso, o diploma é um bem que vem se depreciando diante dos contextos de transformação do mercado, das estruturas de oportunidades de lucro asseguradas pelos dependentes dessa espécie de capital. As universidades (assim como as escolas em si) tentam ampliar a oferta de diplomas em áreas de novas profissões emergentes; mas, mesmo assim, não conseguem acompanhar o mercado, que é volitivo e amplo. De outra parte, os que já possuem capital escolar adquirido na universidade, vão criar estratégias para obter maiores rendimentos com seus investimentos educativos, reclassificando seus diplomas ou intensificando a utilização da universidade, buscando cursos com menor tempo e menores gastos (Bourdieu, 1998, p.79 e 178).

De olho nesse mercado, a universidade vai utilizar-se da extensão, que é uma das formas flexíveis e mais imediatas disponíveis para atender à variedade de demandas e captar fatias desse mesmo mercado. Além disso, as atividades de extensão funcionam, também, como uma forma da universidade distribuir bens simbólicos a quem foi excluído da escola, mas que dela necessitam para se orientar e para enfrentar os jogos do campo social. As práticas extensionistas executadas junto às populações carentes podem se constituir, ao mesmo tempo, em formas compensatórias e dissimuladoras da exclusão escolar e um meio pelo qual se obtêm benefícios políticos e legitimação de um discurso de democratização do saber universitário:

Graças a estes mecanismos, poder econômico e político, o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências de ‘democratização’ e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social (Bourdieu, 1997, p. 485).

É uma luta que ultrapassa o interior do campo universitário e atinge o poder político (Estado, com o qual o campo universitário mantém uma constante luta) porque depende das disposições da ordem estabelecida, das leis impostas (Ibidem, p. 139). A autonomia do campo também está em jogo e pressupõe uma forma específica de competência, mais ou menos objetivada, que depende de critérios evidentes. Criar esses critérios é o grande desafio da extensão.

Nas práticas de extensão registradas, há uma mistura de perspectivas que não correspondem às intenções dos documentos. O que chamamos de “especificidade da extensão e da universidade” não é possível ser visualizada a partir atividades de extensão.

Talvez seja interessante discutir estes aspectos, pela natureza da universidade como um subsistema do sistema social, que tem vida própria. Na tentativa de perceber como as universidades defendem sua identidade ao se manterem abertas ao mundo social, retomamos as reflexões de Luhmann, sobre os sistemas autopoieticos. A nossa primeira percepção é que, nos documentos, nos quais são relatados as atividades de extensão, poucas vezes é citada a questão conceitual da universidade, seus fins ou sua identidade. Por outro lado, a quantificação das atividades não nos mostra as dimensões acadêmicas presentes nelas.

A universidade vem construindo sua diferencialidade e a extensão parece ser uma dessas tentativas de resolver os problemas que surgem neste processo. Embora saibamos da existência material da universidade, é impossível conhecê-la em seus limites, uma vez que se trata de um contexto, um ambiente amplo e impossível de ser compreendido objetiva e totalmente.

Quando a universidade planeja atividades de extensão pressupõe-se que a sociedade a compreenda como universidade. Não fica explícito que a instituição tenha construído processos de diálogos para construção dessas auto-compreensões. O valor dado é quantitativo, pois não há um mecanismo, na universidade, que capte o efeito da ação por ela praticado na sociedade. Em muitos casos, a incidência de público em um mesmo evento é o único indicador dos efeitos.

Ao inferir que a universidade é um sistema autopoietico, é possível afirmar que suas ações na sociedade são próprias de uma implícita compreensão de que a universidade é uma coisa e a sociedade é outra. Para conhecer uma coisa precisamos diferenciá-la de outra, o que pressupõe diferenciar as duas (Luhmann 1997, p. 23).

A universidade, com um subsistema que se movimenta constantemente para existir em um ambiente muito diverso, precisa fechar-se (“fechamento operacional”), diferenciar-se, ao mesmo tempo, precisa do ambiente e busca nele elementos necessários à existência (acoplamento estrutural). Porém, a partir dessa idéia, poderíamos inferir que a mesma se produz (reproduz) pela rede de operações que existe em si (e por ela criado) e não opera no ambiente (setores sociais), assim como não é o ambiente que reproduz o sistema (a universidade). Logo, quando a universidade não sabe seus limites, corre o risco de operar fora de si, contra si (Idem, p. 25).

A complexidade da sociedade (ambiente da universidade) pode fazer a universidade subsumir. As atividades de extensão demonstram que a universidade resiste e evolui junto com o sistema social. Há entre sistema (universidade) e entorno (sociedade) uma dependência e uma independência: existe uma provocação do entorno que faz o sistema responder e este não responde a todas, pois seleciona aspectos do entorno, relevantes para a constituição de seus próprios elementos. Então, o sistema é fechado em sua estrutura e operação, tendendo, no entanto, para uma abertura, pois tem que responder às suas demandas.

A atual valorização da extensão, pelas universidades, permite-nos inferir que, ao mesmo tempo que não pode responder a todas as demandas (porque seria sua morte como sistema, fim de sua identidade), também não pode isolar-se delas (o que também levaria à exaustão e morte do sistema). Ela, a extensão, só pode ser considerada dentro da dinâmica operativa da universidade enquanto tal, ou seja, só pode determinar - o que é extensão- a própria universidade e não as irritações que vêm do meio ambiente. Por isso, ela existe muito mais para responder aos problemas do sistema e não do entorno.

Essas “irritações” podem levar o sistema a desequilíbrios que não podem ser encarados como simples eventos disfuncionais e, sim, perturbações que têm de ser

entendidas em função da estabilidade estrutural. Nesse aparente paradoxo de circularidade, sabemos que a universidade não vai resolver os problemas que fazem com que o entorno irrite o sistema, mas não pode desprezar a extensão, porque é uma das formas de comunicação que pode retroalimentar o sistema, permitir que realize suas operações e que auxilie no enfrentamento das ameaças de entropia.

Este aspecto, de tratar a extensão como uma comunicação, pode ser melhor abordado a partir de Habermas, pois o nosso estudo constatou que nenhuma das instituições estudadas registrou terem feito pesquisas voltadas especialmente para se conhecer a sociedade e seus problemas e a partir daí criar bases de referência para a elaboração de projetos e programas a elas destinados ou para criar espaços na universidade com a finalidade de diálogos com a comunidade.

Segundo as reflexões de Habermas a atual situação da universidade, ao tentar manter sua identidade e, ao mesmo tempo, estar aberta para o mundo social, é fruto do dilema enfrentado pelas instituições científicas da modernidade, atravessadas pela diversidade de interesses. Como instituição científica ou como comunidade argumentativa (que congrega a diversidade de intenções de sujeitos), a universidade deveria tomar a iniciativa de buscar diálogos com vistas à construção de verdadeiros entendimentos (consensos), capazes de legitimarem tanto as suas ações sociais (feitas pela extensão) e seus aspectos de aprendizagem formativa como o conhecimento por ela construído.

Enquanto o ensino e a pesquisa constituem-se como suas próprias formas de diálogo acadêmico interno, a extensão poderia ser o locus de encontro com a comunidade externa, a busca de novos parceiros para diálogos criadores de racionalidades descolonizantes, ser um dos elementos fortificadores das energias emancipatórias. Muito mais do que uma posição adotada pelos sujeitos identificados com a universidade, a abertura desta à sociedade, a valorização da extensão como ação comunicativa, é um dever institucional e uma resposta às pressões dos interesses da razão instrumental; uma resposta de quem procura a universalidade e a validade das verdades edificadas argumentativamente.

No entanto, Habermas (1993) acredita que a identidade da universidade não deve ser confundida com a de outras instituições. Por isso, defende a idéia de que todos os projetos de investigação (por ser este caráter investigativo a marca da sua ação), mesmo que sejam voltados para fora da universidade, devam brotar de dentro dela e não da sociedade. No caso da extensão, ela deveria ser fruto da forma universitária de organização dos processos de aprendizagem. Pois esta estreita a reprodução do mundo da vida integrada à economia e à administração, faz uma leitura fundamentada dos acontecimentos atuais, contribui para a

tomada de posição política, forma a consciência própria das ciências e faz com que as disciplinas especializadas se enraízem no mundo da vida. Então, se assim o é, cabe à universidade tomar as iniciativas históricas de formar interlocutores sociais para projetar ações com conseqüências mais universais, como uma reflexão que nasce da própria lógica investigativa (Ibidem, 1993, p.127).

A universidade poderia, assim, criar uma comunidade da comunicação racional a partir da competência comunicativa de seus membros, condicionando, ao mesmo tempo, uma aprendizagem dessa competência, tanto na perspectiva do sujeito isolado como na do social. Sua maior contribuição social, então, seria a formação de um sujeito radicalmente inscrito no mundo prático. Isso não impede dela criar muitas funções que contribuísse para este fim de formação. Entre estas funções poderia estar a extensão, mas submetida a razão comunicativa.

É, ainda, na forma universitária de organização dos processos de aprendizagem científica, que são compartilhados os saberes, as normas reguladoras da ação e as disciplinas especializadas, para que, além de se cumprirem diversas funções, simultaneamente, se enraízem no mundo da vida, como uma ligação umbilical da universidade com a sociedade. Dessa forma, se a extensão já representa algo dado e estruturado na universidade, não cabe relegá-la e sim realimentar o seu sentido como o espaço para onde converge a finalidade prática das ciências em diálogo. A universidade carece da determinação de buscar o diálogo compreensivo com toda a sociedade, a partir de interlocutores capazes de assegurar-lhe a identidade, realizando fins coletivos construídos de forma mais ou menos consensuais (Ibidem, p. 123).

A universidade precisa, também, de uma estrutura de argumentação científica e pública que tencione buscar verdades passíveis de gerar uma disputa discursiva de argumentos. A forma como estes embates ocorrem permite que a sociedade e a ciência tomem consciência de si próprias (Ibidem, p. 130).

Entretanto, é a construção desta esfera pública, formada como expressão das relações entre universidade e sociedade, que faz surgirem os maiores desafios, uma vez que existem outras instituições cumpridoras de funções de integração e racionalização (Estado, empresa, cooperativas, ongs, movimentos sociais, etc).

Segundo Habermas, desde o início da modernidade até os dias de hoje, a complexificação das relações sociais, o acréscimo de poder atribuído ao setor econômico e de mercado, assim como o crescimento do poder administrativo contaminaram (colonizaram) as esferas públicas e as ações. Inicialmente, a estrutura do mundo do trabalho industrial exigia habilidades técnicas não necessariamente orientadas teoricamente, o que propiciava o

desprezo à universidade, já que era vista como um lugar no qual se cultivava a teoria pura. Exclusivamente aqueles percebiam a necessidade de compreender o cosmos eram os que constataavam a necessidade da direção oferecida pela teoria para o mundo prático. Todavia, quando o mundo da produção necessitou da investigação, as universidades não puderam mais ficar separadas da formação profissional ou, pelo menos, esvaziou-se de sentido essa separação entre escolas técnicas superiores e universidades (Ibidem, 1997, p. 337).

Conforme Habermas, hoje é possível perceber que a teoria articulada pela universidade pode se tornar um poder prático através da formação. A teoria pode converter-se em poder técnico, poder específico, mas as teorias em disposição, em comunicação, podem fazer das atividades práticas profissionais formadas na universidade, momentos lúcidos e bem dirigidos na valorização do homem como um todo e sensíveis às relações humanas, às situações de vida (Habermas, 1997, p.339).

Por outro lado, a universidade não pode ser um agregado de escolas especiais. Como já dissemos, ela precisa se esforçar com vistas a uma unidade de fins coletivos resultantes da discussão ampla, devendo, por isso, constituir-se, sempre, em espaços discursivos onde prevaleça o poder do argumento que busca, racionalmente, consensos. Tais argumentos representam a própria vida universitária, que permite a formação de profissionais mediante não apenas as ciências empíricas (que favorecem as habilidades técnicas), mas também das ciências do espírito (que favorecem as atitudes). Isto é, um diálogo racionalmente conduzido e com o poder de argumento das ciências evita a separação entre o momento de preparação científica e o momento de formação humana (Ibidem, p. 339 e ss.).

Hoje, a máxima humboldtiana "formação através da ciência", segundo Habermas, parece ter esse sentido. Porém, a questão reside em manter essa formação diante das atitudes práticas fora da universidade, onde prevalece o poder da influência e do dinheiro. Este problema parece ser, cada vez mais, também problema da própria universidade, pois a grande quantidade e diversidade de sujeitos presentes no seu interior (professores, alunos, funcionários) não está isolada do mundo externo contaminado, colonizado (Ibidem, p. 341).

Diante disso, percebe-se que, à medida que o mundo prático da vida está imerso em razões técnicas, torna-se mais exigente a capacidade de auto-reflexão científica. Não podemos deter a racionalidade nas portas do campo da disposição técnica, sob pena de cairmos na barbárie. A formação acadêmica, então, é a que mais clama por cuidados resultantes de ações comunicativas internas à universidade. Trata-se, pois, de instituir, na universidade, a auto-reflexão com intenção de recuperar o poder comunicativo na totalidade social (Ibidem, p.349).

A sociedade complexa pressiona a universidade, que, por sua vez, encontra uma série de obstáculos na definição de seus fins, os quais, se implementados, determinariam sua identidade. Mas esse autor deixa implícito a idéia de que a universidade, como organização complexa e construída a partir de uma comunidade comunicativa de investigadores, é a única organização capaz de poder desenvolver grandes projetos universais e realizar investigação fundamental, que supere a lógica que permeia a sociedade e que nem sempre vai ao encontro da lógica da universidade (Idem, 1993, p.126). O próprio Habermas apresenta uma visão da sociedade atual atravessada por um racionalismo instrumental que, nos parece, impede o cumprimento das funções da universidade pré-determinadas, restando a saída do diálogo, como o esforço feito para reconstruir pautas racionais com validade universal, construir razões motivacionais e dialogadas. É neste sentido que nós podemos inferir que a extensão pode cumprir papel fundamental de promover o encontro de atores diferentes com finalidade de fazer es te diálogo.

Enfim, a universidade, definida como organização complexa, somente poderá ser entendida se a situarmos nas condições da sociedade contemporânea, a qual enfrenta, segundo Habermas, a crise de racionalidade da sociedade moderna, desafiando-nos a construir uma nova razão a partir das seguintes questões: se, hoje, temos os sistemas interpretativos do passado, o que preenche a moral prática de constituir a identidade individual e grupal? É possível ter-se uma ética lingüística universal, estável e asseguradora da identidade dos indivíduos e da sociedade mundial? Ou uma moral universalista que se opõe a si própria? Ou foram as mudanças nas formas sócio-culturais que assumiram o disfarce retórico de uma moralidade universal que perdeu sua força? Ou é a linguagem que está se retirando rumo às identidades particulares para estabelecer sistemas não planejados (índios da América)? Ou é um recuo instintivo rumo à renúncia de normas elaboradoras de motivos em favor da verdade? (Idem, 1980, p. 152).

Uma resposta afirmativa a essas questões não é suficiente e as “razões instrumentais”, que criaram muitas visões de mundo, não atendem às angústias do tempo. Uma razão aberta e discursiva seria, então, necessária para a criação de interesses mais universais. Por que as ciências não podem imaginar a criação dessa comunidade comunicativa? A esta crença na ciência Habermas acrescenta o tema da democracia, ao criticar o positivismo e os pessimistas desesperados com a razão (como Adorno, Weber, Nietzsche e outros).

Para criar uma estrutura comunicativa, é necessário que a ciência abandone o positivismo e mantenha a promessa fortalecedora das possibilidades de superação das

contingências, a fim de que as verdades sejam socializadas. Não pode ser uma ilusão racionalizante, mas, sim, uma perspectiva séria e inserida no valor democrático que deve permear, tanto a sociedade como, principalmente, a universidade, pois se trata de saber quem controla o quê e em nome do que e de quem.

Essa universidade deveria estar imersa em um processo de constante democratização, em uma ampla processualidade democrática construída a partir dos seguintes pressupostos, que assim podemos sintetizar: promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem; propor-se a criar uma cultura política ressonante executável como projeto na consciência de uma revolução tornada permanente e cotidiana; promover uma consciência isenta de instrumentalismos ou melancolias, uma razão que tenha assegurado seus conteúdos orientadores, com princípios normativos enraizados na mente; trabalhar com vistas a um Estado de Direito Democrático e um conjunto de condições necessárias à formas emancipadas de vida, a respeito das quais os envolvidos teriam, eles mesmos, que entrar em acordo; criar maneiras de comunicação com condições para a institucionalização da vontade formada; criar lugares de comunicação formadora de imagem da sociedade sobre si mesma, como um todo (Idem, 1990, p.105).

Não é possível ver a universidade isolada do mundo das relações do poder determinante. A democracia proposta identifica-se com todos os ambientes sociais e com a formação argumentativa de opinião e vontade, sendo a garantia externa e continuada deste processo, a garantia de ampla e livre participação de todos os membros da sociedade que queiram participar dos processos comunicativos. Sem dúvida, é uma visão bastante identificada com os sonhos de alguns pensadores modernos, pois reedita a idéia de uma sociedade emancipada vivendo em condições ideais de fala, onde todos são iguais. A universidade seria uma instituição ideal para se refletir sobre esta possibilidade, onde iria acontecer a formação da competência comunicativa, formar os melhores argumentos e criar a vontade de participação dos sujeitos (questões que não são inerentes ao mundo da vida). Seu processo discursivo cooperativo é orientado pelo a priori da comunidade ideal de comunicação, que é garantido pelo mundo da vida.

Isto significa que sempre devemos ter presente a idéia de inclusão do outro, o fim da exclusão, para não voltarmos à barbárie, à luta de todos contra todos, em que os meios instrumentais (como o poder e o dinheiro) substituam o jogo democrático. Democracia é inclusão e possibilidade de reconstituição provisória de contextos normativos, capazes de realizar uma vida ética, e a universidade tens seus fins voltados para a racionalidade e a democracia (Habermas, 1998).

Neste sentido é que a extensão deva ser um resultado das dimensões teóricas sustentadoras das concepções de universidade e orientadoras do planejamento de ações na sociedade. No entanto, a extensão se tornou parte das polissemias de justificativas de ações criadas internamente e assunto polêmico nas pautas de discussões acerca das exigências para que a universidade desenvolva mais atividades no seu entorno. Nesse sentido, a polêmica é teórica à medida que uns defendem a idéia de a extensão deter mais autonomia, como a pesquisa e o ensino, e outros, entendem que a mesma deva ser apenas uma forma de o ensino e a pesquisa acontecerem. Enfim, todos acreditam que a universidade deva ter mais compromissos com a sociedade; a questão é, pois, saber como ela pode fazer isso sem perder sua identidade de produtora de conhecimentos e formadora.

A extensão necessita contribuir com esta dimensão, podendo legitimar a instituição no tempo histórico em que vivemos, construir a identidade da universidade e promover diálogos francos, argumentativos, emancipatórios e universais. Ou ela tende para isso ou continuará confusa e sem condições de ter uma importância mais aproximada do ensino e da pesquisa, fortalecendo um paradigma amplo, aberto e elucidativo da universidade e do mundo que a envolve.

Assim, as realidades sociais buscada pela extensão não retornam para dentro da universidade ao ponto de se tornarem pautas de diálogos argumentativos universalizantes, razão pela qual não se tornou parte de uma construção de ação comunicativa da instituição. Por ser uma complexidade de práticas orientadas por muitas idéias pragmáticas, insere-se em uma lógica instrumental que permeia as instituições culturais e científicas da atualidade.

No entanto, a extensão poderia se constituir em uma das expressões comunicativas da produção de conhecimentos e formação da universidade, ao ponto de, consciente disso, contribuir para interferir nas necessidades da sociedade, expressos tanto nos diálogos cotidianos como nos diálogos no interior da instituição. Em outras palavras, por ser diferente de outras instituições e por ser uma instituição complexa, que traz, em si, as múltiplas falas e interesses, a universidade poderia criar espaços para o estabelecimento de diálogos racionais argumentativos entre os agentes universitários que praticam o ensino, a pesquisa e a extensão, e interlocutores dos setores sociais, na busca de perspectivas com validade universal e emancipatória.

Concluindo, se a universidade for entendida, como um “campo de conflitos” , a extensão subcampo é fruto dos interesses dos atores internos em buscar legitimidade para suas atividades, das estratégias de ampliação do raio de ação da universidade, tanto buscando a reprodução e a legitimação como vendendo bens simbólicos; Como um “sistema”, a extensão

está dentro da lógica evolutiva, da complexificação e da diferenciação deste. Sua função é por contribuir na manutenção, reprodução, identificação da especificidade da universidade diante de outros sistemas; Como uma organização complexa, a universidade cumpre muitas funções e a extensão é uma delas. Um sentido novo que a extensão poderia ter o seria o de se constituir em um espaço que reúne esforços de diálogo entre sistema, ciências e mundo da vida.

CONCLUSÃO

Este estudo, tinha por objetivo a análise das dimensões das atividades de extensão universitária que vêm sendo desenvolvidas nas universidades gaúchas, especialmente, as concepções e as práticas de extensão universitária que prevalecem em universidades públicas, comunitárias e confessionais. Também tínhamos a pretensão de estabelecer um comparativo entre elas, como forma de detectar como a extensão acontecia em cada uma delas, além de identificar as possíveis semelhanças e diferenças; buscar saber que significado está sendo dado a extensão pelos diferentes atores e pelos documentos institucionais; as correspondências entre as concepções e práticas, os espaços que a extensão ocupa no conjunto das atividades acadêmicas, os problemas e as perspectivas.

Nosso estudo foi motivado pelas hipóteses de que a extensão se constituía em uma realidade efetiva nas universidades, com estrutura e normatizações, no entanto, por sua natureza institucional e forma histórica da universidade, ela não é valorizada de forma equitativa ao ensino e à pesquisa. Como um complemento, a extensão era entendida de uma forma que não correspondia ao que se praticava como tal. As concepções são idealistas e estas pragmáticas e imediatistas, marcadas por iniciativas militantes de atores individuais

Nas instituições públicas, mantém-se uma defesa de que a identidade da universidade era a pesquisa e o ensino e a extensão é complemento diante de sua tarefa pública de cidadania. Nas universidades privadas, a extensão, contempla a necessidade de buscar recursos financeiros para a auto-manutenção, mas nas comunitárias a extensão se constitui no caráter que as fundam, as legitimam e as representam.

A extensão universitária é uma atividade que tende a se consolidar diante da complexidade das universidades, mas como complementação às funções de ensino e de pesquisa e como resposta aos desafios colocados à universidade, tanto por aqueles que querem flexibilidade, competição e eficiência, quanto pelos que dela exigem um caráter mais popular.

Partimos do pressuposto de que a principal característica da universidade era a de produção sistematizada de conhecimentos e a formação de profissionais em nível superior. No

entanto, a ampliação de suas atividades gerou uma espécie de crise de identidade, ligada a existência de muitas idéias que a promovem e as múltiplas funções que exerce.

Muitas universidades estão com dificuldades e receios de não poder vincular, as ações chamadas de extensão, à dinâmica da produção de conhecimentos científicos e da formação, que, presumivelmente, seria a essência da universidade. Essa atuação, fora da instituição, lhes impõem a criação de uma série de procedimentos normativos e comunicacionais, compromissos e estruturas, nem sempre aceitáveis a um entendimento que se tem como acadêmico.

Alguns a explicam com base nos contextos históricos da evolução da universidade. Isso porque, na origem da universidade, não encontramos a extensão como atividade distinta do ensino e da pesquisa. Ou a extensão estava implícita no ensino e na pesquisa, ou a universidade mudou de objetivos e criou uma terceira função para corrigir falhas quanto às suas relações com sociedade. Nos escritos sobre a temática, prevalecem as referências ao ensino e à pesquisa como atividades próprias da universidade. Quando atingem a extensão, falam de uma “abertura” da universidade à sociedade, o que significa, por um lado, um reconhecimento da existência de um fechamento e isolamento da instituição ou, ao menos, o reconhecimento da incapacidade do ensino e da pesquisa em estabelecer essa relação; por outro, significa uma resposta às exigências de uma aproximação maior desses universos diante da constatação do aumento de demandas pelos potenciais racionais e reflexivos que a universidade possui, que auxiliam a sociedade no enfrentamento da complexidade do mundo social. Assim, no final do século XX, a extensão vai assumir contornos diferenciados ao ser inserida nas discussões de reforma do ensino superior e de formação de novas esferas públicas.

A extensão universitária, hoje, de qualquer forma, encontra-se inserida nos debates sobre esse dilema paradoxal de a universidade estar aberta aos momentos fluidos da historicidade e, ao mesmo tempo, fechada, para não se esvair na imensidão das demandas, para não perder sua identidade e continuar a existir. As universidades gaúchas, objeto deste estudo, entram nesse debate e passam, constantemente, a ressignificar seus preceitos e seus procedimentos para justificarem, cientificamente, esta terceira função cumprida pela extensão.

Estudos já haviam mostrado que a concepção a extensão e sua função na universidade, no Brasil, assumiam três formas básicas: a primeira, expressa na lei e nas políticas para o setor, é a compreensão de que ela deveria ter uma função de equivalência com as funções de ensino e pesquisa. A segunda, resultante de estudos de muitos intelectuais, propunha que a extensão tivesse função complementar ao ensino e à pesquisa, que fosse sua

comunicação, sua expressão e que tivesse caráter provisório (Fagundes, 1986; Gurgel Rocha, 1986; Silveira, 1987; Sousa Santos, 1996). E a terceira concepção era defendida como um novo paradigma para a universidade brasileira, pois, além de ser lugar de produção de conhecimentos, deveria colaborar na resolução dos problemas da maioria da população. Assim sendo, ela definiria as funções de ensino e pesquisa (esta posição foi assumida pela Andes, Andifes, Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas, além das teses defendidas por Tavares {1996} e Guimarães {1997}).

Em termo de práticas extensionistas, está marcada por enormes variações. Geralmente, dava-se com base na venda de projetos que levavam a universidade a praticas semelhantes ao clientelismo, ao paternalismo e à domesticação de comunidades. Em muitas instituições a extensão representava um negócio lucrativo; em outras, era apenas atendimento a demandas isoladas, trabalhos esporádicos, que dependiam mais da consciência militante de docentes e alunos.

As práticas chamadas de difusão cultural envolviam exposições, espetáculos, cinemas, recitais, exibições, concertos, performances ou audições de cunho científico, tecnológico, desportivo, filosófico, social, educacional, artístico e cultural, atividades que poderiam ser feitas por outras instituições e não pela universidade.

A extensão praticada por meio de atividade de ensino, por sua vez, envolvia programas de educação continuada, cursos ou apresentação de palestras, conferências, estágios curriculares, discursos em eventos (encontros, congressos, simpósios, jornadas, colóquios, oficinas de trabalho, seminários, ciclos de palestras, convenções, debates ou outros), que eram eventuais e pouco aproveitados no interior da universidade.

A extensão como assistência social atendia comunidades carentes e se realizava através de campanhas de donativos, orientação sanitária, organização de associações, cooperativas e sindicatos, não fazendo parte a concepção de que esses eram direitos do cidadão, mas era uma prática assistencialista. O próprio governo criava seus próprios programas de extensão e pressionava, direta e indiretamente, as universidades para executá-los: o Projeto Rondon, os Crutacs e, ultimamente, o Programa Universidade Solidária, são exemplos desses programas.

Nas universidades gaúchas estudadas, o estudo efetivado nos mostrou que a extensão foi implantada de forma semelhante ao restante do Brasil. Prevaleceu a compreensão de que as atividades são todas aquelas que se realizam “fora da sala de aula”. Nas políticas de extensão, prevalecia a compreensão de que a universidade era a única portadora do conhecimento científico e tecnológico e que, do outro lado do muro, estava a comunidade,

com seus dramas, suas necessidades, sua população desintegrada e incapaz de compreender e resolver seus problemas. A extensão era uma atividade que contemplava a política dos governos e não a política acadêmica, prevalecendo não o diálogo com a comunidade, mas a intervenção direta em alguns lugares, vista pelos dirigentes como uma necessidade. Essas populações têm problemas a resolver e, a universidade, os serviços e as soluções prontas a oferecer, o que pode resultar na desarticulação da capacidade organizativa e criativa das comunidades e contribuir para mascarar e legitimar a realidade (FAGUNDES, 1986).

Após os estudos empreendidos, também percebemos que, para todos os envolvidos com a universidade, é difícil aceitar o discurso de que ela deva ajustar-se à sociedade envolvente, acompanhar as realidades dos novos tempos, porque, nem sempre, os interesses econômicos, políticos e sociais do atual sistema social interessam à universidade. Além disso, muitos discursos não explicitam o que é esta sociedade da qual se está falando, pois uma grande parcela dos setores sociais que a compõem é hostil às suas funções, como é o caso dos que usufruem das riquezas, dos poderes, dos privilégios, etc, hoje existentes. Estes setores demandam, à universidade, questões que a transformam em uma mera prestadora de serviços.

Em cada universidade existe um modo particular de considerar o lugar da extensão. Para algumas, ela ainda é um conceito impreciso, que precisa ser construído. Em outras, já existe uma compreensão mais ou menos elaborada, fruto de uma longa trajetória de relações com a sociedade à sua volta.

Os discursos fortalecem a idéia da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, já presente nas leis sobre o ensino superior; mas os atores percebem o abissal descaso com a extensão. Em muitas universidades trata-se, na verdade, de (re)inventar a extensão e seu conceito e de construir seus aspectos identificadores.

A nova ênfase dada à extensão na universidade não é fruto do acaso ou da imposição, mas da tentativa de se criar uma política acadêmica implicada nos próprios fins institucionais. Em muitos casos ela é compreendida como uma resposta ao avanço da organização da sociedade civil, auxiliando na ampliação dos espaços de participação social e política, incentivando o surgimento de novos atores sociais, capazes de entender os benefícios da ciência e as potencialidades existentes na universidade em contribuir para a resolução de problemas presentes no cotidiano da população brasileira.

Na maioria, no entanto, há belas intenções nos discursos, mas gigantescas deficiências na efetivação prática, o que denota uma falta de compreensão mais real do papel e do lugar da extensão na universidade. Talvez seja impossível haver uma consensualidade para a extensão, pois ela está muito ligada à dimensão estrutural de cada instituição e ao que

cada universidade entende ser sua responsabilidade social. A extensão é o que existe de menos formal na universidade, porque é a expressão do lado social da instituição, ficando ao sabor das demandas, que são inconstantes, variadas, imediatas, etc.

A extensão vem sendo usada como um fim e não como meio e, por isso mesmo, desafia toda a questão constituinte da universidade.

No estudo efetuado conclui-se que, enquanto, nas universidades públicas, prevalecia a compreensão de que toda a dinâmica universitária advinha da pesquisa; nas universidades comunitárias, porém dominava um discurso que se fundamentava no social, no desenvolvimento. Elas se diziam portadoras da experiência extensionista, fruto da sua própria natureza, da forma como emergiram como instituição, sendo inclusive motivo de orgulho. Compreendem que tinham esta vocação, já que não podiam ser excelentes na pesquisa, (devido, principalmente, à falta de recursos), podem ter na extensão, como uma característica determinante, a reunião de forças capazes de integrar as comunidades e auxiliá-las nas resoluções de seus problemas, já que era evidente a ausência do governo para este fim. Assim, universidade e comunidade se desenvolveriam integradamente, mas fortalecidas, por estarem ancoradas uma na outra

Os discursos sobre a extensão defendem sua consolidação como atividade universitária e não como prática marginal da academia. Mas isto esbarra na dificuldade de efetivação de uma cultura universitária que compreenda a extensão como prática acadêmica e enfrenta o obstáculo de criar condições estruturais para implementar tais objetivações. É, também, um outro obstáculo, o fato de os principais atores (os docentes) não assumirem a extensão integrada ao ensino e a pesquisa, parte por estarem impregnados da visão da universidade como ente voltado à pesquisa, inclusive sendo uma das poucas maneiras de valorização/qualificação que têm, hoje, junto aos órgãos de fomento ou à comunidade científica, e parte por não terem compreendido as inúmeras potencialidades que abrem para a construção de conhecimento, a partir das atividades de extensão

Diante destas realidades, cremos que provamos a nossa tese de que a extensão não vem tendo valorização equitativa ao ensino e a pesquisa porque: as universidades se orientam pelo paradigma do ensino e da pesquisa; a opção pela implementação da extensão foi fruto de diversas circunstâncias por que passavam as universidades (orientações normativas da política para o ensino superior, visão de atores internos, pressão de atores externos, dificuldades financeiras, estratégias geopolíticas, etc.) e não da maturidade da instituição quanto às formas de cumprimento das suas funções sociais. Em decorrência de não existirem condições estruturais e institucionais tanto na universidade como na sociedade é que se criaram

concepções idealistas e práticas de extensão efêmeras à vida acadêmica. Em razão disso e das muitas necessidades sociais é que a extensão não tem uma identidade definida de forma consensual e é relativamente desprezada nas universidades. Ela não se constitui em um modo efetivo de comunicabilidade entre a universidade e a sociedade.

Embora os esforços dos setores de extensão das universidades tenham sido grandes, a extensão continuou envolvida por um caráter mercadológico, com oferta de muitos serviços a um mercado com capacidade de comprar e atividades esporádicas e com frágeis políticas voltadas para este setor. As ações extensionistas estão marcadas, em partes, no fato dela ter a dimensão de militância.

Em termos das orientações teóricas percebemos que com a teoria dos campos de Bourdieu foi possível perceber que as universidades possuem estruturas que orientam os atores a manterem um conjunto de procedimentos, o que leva estes criar um habitus no espaço no campo que atuam. Neste espaço, no entanto, se criam conflitos de posições, já que não possuem a mesma visibilidade da realidade e se movem por diferentes interesses. Os documentos revelaram as estruturas e as posições dos planejadores de ações e executores das atividades de extensão. As falas dos diferentes atores, inclusive a dos alunos que expressam o lado mais externo de todo o processo de extensão. Como um “campo de conflitos”, a extensão é um subcampo que se tornou uma estratégia de ampliação do raio de ação da universidade, tanto buscando a legitimação como vendendo bens simbólicos, mas também formas de afirmação e legitimação dos agentes em seus lugares.

Com Luhmann, foi possível entender a universidade funcionando como um “sistema” e a extensão como sendo fruto da evolução, complexificação e diferenciação deste. A extensão vem contribuindo na manutenção, reprodução, identificação da especificidade da universidade diante de outros sistemas. Esta diferenciação que se quer para a universidade é alimentada de dentro e de fora. A partir de dentro, se organizam, criam estruturas, criam programas, reúnem-se, discutem e criam orientações para manter a identidade buscando fora de seus muros o que necessitam para garantirem a existência, a operação, a evolução.

Com Habermas foi possível ver a universidade como uma organização complexa, que tem dificuldade em fazer com que a extensão se constitua em um espaço que reúne esforços de diálogo entre sistema, ciências e mundo da vida, com finalidades de construir consensos mínimos sobre formas racionais de vivências na sociedade. Para nós há sempre o desafio de perceber as funções, explícita e implícita, das instituições universitárias, especialmente por carregarem a razão utópica de levar a sociedade a uma emancipação pela ciência. Os atores têm um pé na ciência e outro no mundo da vida e, com seus discursos,

argumentam, constataam, defendem e acusam e, com isso, fazem a existência da instituição, como um complexo de idéias diferenciadas entre si.

Em termos mais concretos, podemos sintetizar que a extensão, nas universidades estudadas se apresenta do seguinte modo:

Na UFGRS segue a mesma perspectiva das universidades públicas brasileiras: o caráter da instituição está voltado para a pesquisa e a formação. A extensão nela é um complemento e expressa-se mais pela forma de difusão cultural.

Na UCS, como universidade comunitária, a extensão é sua grife, revestindo-se de uma dimensão especial, ampla e, ao mesmo tempo, complexa, por ter dificuldades de tornar-se elemento acadêmico/científico. A característica da extensão assistência social e de prestação de serviços.

Na UCPEL, como universidade confessional, a extensão é uma questão que precisa (re) fundar-se, efetivamente, tendo por base as novas perspectivas da política do ensino superior e o tratamento especial dado às fundações comunitárias democráticas com razão pública. O caráter de sua extensão é de ensino e assistência social .

Por fim, a extensão é uma realidade, nas universidades estudadas, que: tem seu espaço estruturado para tal fim, é objeto de políticas, planos e programas, mas ela não é valorizada de forma equitativa ao ensino e a pesquisa; as atividades de extensão são encaradas de forma que vai do desprezo ao ufanismo; não tem articulação com o ensino e a pesquisa; as concepções são muito idealistas e as práticas, isoladas e com pouca ressonância, sendo valorizada mais nas circunstâncias da ausência de ação do Estado e outras instituições com fins de resolução dos problemas sociais, do que na realização dos fins acadêmicos da universidade; segue, então, uma função de complemento.

Enfim, a nossa experiência com este trabalho foi muito gratificante, pois, com ele, tivemos a oportunidade de estudar, dialogar e refletir sobre as dimensões da extensão universitária. Diante da necessidade de criar uma cultura solidária, necessidade de transformação social, de agregação social com respeito as diferenças a extensão é por onde se pode criar um conjunto de procedimentos capazes de reunir imaginários sociais, tão caro a essência das universidades. Por isto este trabalho abriu, ou ao menos ampliou, um campo de pesquisa fantástico, que possibilita aprofundar os conhecimentos que se tem sobre a universidade atual, ao mesmo tempo que possibilita a pensar sobre futuras relações entre universidade e sociedade. As conclusões a que chegamos, igualmente, constituem-se em premissas para a continuidade de estudos sobre esta temática

6- BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel. (Org.).(2001) Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ALBERTI, Verena. (1990).História oral e a experiência da CPDOC. Rio de Janeiro: FGV.
- ANAIS DO SEU/RS .(1994).A extensão na universidade – UFSC - 1994.
- APPLE, Michael W. (1994).O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In GENTILI, P. e SILVA, T. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis/RJ: Vozes..
- ARROIO, Miguel. (2001). A universidade e a formação do homem. In: Santos, Gislene A. Universidade, formação e cidadania. São Paulo: Cortez.
- AZEVEDO, Fernando.(1954). A cultura brasileira. São Paulo. Ed. Melhoramentos.
- AZEVEDO, J. (1981).O Pensamento e a ação do Conselho de Reitores do Brasil. Maceió: EDUFAL.
- BAIBICH, Tânia Maria.(1996). Perfil nacional da extensão universitária nas universidades públicas brasileiras. Cadernos de Extensão 1(1). UFRGS. Março..
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. (1999) – A profissão acadêmica no Brasil – as múltiplas facetas do nosso ensino superior. Brasília: FUNADESP.
- BARCELOS, Eronita (Org.). (1998). LDB- Universidade, formação e trabalho. Ijuí/RS: Ed.Unijui.
- BARDIN, Laurence.(2000) Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARROS Z.G.P. de.(1980) . A Extensão universitária e o ensino de 1ª Grau. In. Educação Brasileira. Brasília: 2(5), 2ª Semestre.
- BARROS, Davi Ferreira e SILVA Rinalva Cassiano. (1998). Entre autonomia e a competência - tópicos em administração universitária. Piracicaba: Editora UNIMEP.
- BARROS, Elionora Maria Cavalcanti (1998) Política de pós-graduação (1975/1990) um estudo da participação da comunidade científica. São Carlos: EDUFSCAR.
- BELLONI, Isaura. (1992) Função da universidade - notas para reflexão. In: Universidade e Educação. (Coletânea CBE). Campinas: Papyrus.

- BEMVENUTI, Vera Lucia Schneider (2000). Da intenção ao Gesto: a extensão universitária como prática acadêmica na perspectiva da construção do conhecimento novo. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado. PPGEDU- FAGED/UFRGS.
- BERBEL, Neusi Aparecida (Org.).(1999). Metodologia da problematização. Londrina/PR: UEL.
- BERIAIN, Josetxo y BLANCO, José M. G.(1998) Complejidad Y Modernidad: de la Unidad a la Diferencia. Madrid. Ed. Trotta.
- BERTELI, J (1974). A universidade em movimento. Mimeo.
- BERTRAND, Yves e VALOIS, Paul. Paradigmas educacionais – escola e sociedades. Lisboa: Instituto Piaget, D/d.
- BIAGIO, Elias do Santos.(2000) Cândido Rondon - a integração nacional. Rio de Janeiro: Contraponto, Nuseg, Petrobrás..
- BIANCHINI, V.A.(1982) Universidade e comunidade - a extensão universitária institucionalizada e uma política de extensão para UFSM. Santa Maria: Imprensa Universitária.
- BLOOR, David.(1998) Conocimiento e imaginário social. Barcelona/Espanha: editorial gedisa.
- BOAVENTURA, Edivaldo (1986).M. Universidade e multiversidade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- BONETI, Lindomar W. (Coord.).(1997) Educação, exclusão e cidadania. Ijuí/RS: Ed. Unijui
- BONETI, Lindomar W.e Ferreira (Org.). (1999). Educação e cidadania. Ijuí/RS: Ed. UNIJUI.
- BOURDIEU, P e PASSERON, J.C. (1983d). A Reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Vozes.
- BOURDIEU, P.(1997) A miséria do mundo. Rio de Janeiro:Vozes..
- (1998a). Classificação, desclassificação, reclassificação. In. Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio. Escritos de educação. Petrópolis/RJ: Vozes.
- (1998b). Economia das trocas lingüísticas - o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da USP.
- (1999) Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva.
- .(1999). Escritos de educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998a. Org. de Maria lize Nogueira e Afrânio Catani. São Paulo: Perspectiva..
- (1984). Homo academicus. Paris. Minuit.
- .(1983).O Campo Científico. In: Bourdieu P. Sociologia. São Paulo: Ática..

- (1989) O poder simbólico. Lisboa: Difel.
- .(1997) Os Excluídos do interior. In. A miséria do mundo. Petrópolis/RJ: Vozes..
- .(1983a) Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero..
- (1996) Razões práticas - sobre a teoria da ação. Campinas/SP: Papirus.
- (1983^a). Sociologia. São Paulo: Ática..
- BOURDIEU. P. CHAMBOREDON, J.C. PASSERON, J.C.(1999) A Profissão de sociólogo. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOVO, José Muraro.(1999) Universidade e comunidade: avaliação dos impactos econômicos e da prestação de serviços. São Paulo: UNESP..
- BRUM, Argemiro Jacob (1998). Unijui - uma experiência de universidade comunitária, sua história, suas idéias. Ijuí. Ed. Unijui. Vol 1 e 2.
- (1994) Unijui - uma experiência de universidade comunitária - história e idéias. Ijuí/RS: Editora Unijuí
- BUARQUE, Cristóvam (1986). Uma idéia de universidade. Brasília: UNB.
- (1994) A aventura da universidade. São Paulo: UNESP.
- BUCKUP, L(1983). O Que é extensão universitária. Porto Alegre: Ufrgs, 1983.
- CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE: Nº 2 (1981)– A Universidade e as necessidades da sociedade contemporânea. Fortaleza/CE: UFC,..
- CADERNOS DE SOCIOLOGIANº 9 (1998) Pesquisa social empírica: métodos e técnicas Porto Alegre: UFRGS..
- CALDERON. Adolfo Ignacio (Org).(2001) Experiências universitárias, experiências solidárias. São Paulo: Olho D'água.
- CAMARGO, Aspásio. Metodologia qualitativa: usos e perspectivas. Mimeo.
- CARDOSO, I.R.(1982) A universidade da comunhão paulista. São Paulo: Cortez.
- CARNEIRO, Moacir Alves.(1985) Extensão universitária: versões e perversões - estudos na tentativa de identificação do débito social das universidades federais do nordeste. Rio de Janeiro: Presença.
- CASPER, Gherard. (1997). Um mundo sem universidade? In: CASPER, Gherard, HUMDBOLDT, W,Von Um mundo sem universidades. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- CASTANHO, Maria Eugenia. CASTANHO, Sergio. (Orgs).(2000) O que há de novo na educação superior – do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas/SP: Papirus.
- CASTELLS, Manuel. (1998). La era de la información - Vol.3 Fin del milenio. Madrid: alianza Editorial.

- CASTRO ROCHA, João Cesar.(1997). Respostas a pergunta: que é uma universidade. ?.In CASPER, Gherard HUMDBOLDT, W,Von e Um mundo sem universidade? Rio de Janeiro: EDUERJ.
- CASTRO, Maria Fausta Pereira.(1996) Aprendendo a argumentar – um momento na construção da linguagem. Unicamp/SP: Editora da Unicamp.
- CASTRO, J.S Ribeiro. (1984) Universidade, suas origens medievais. In. Tubino, M.J. Gomes. A Universidade ontem e hoje. São Paulo: Ibrasa.
- CATANI, Afrânio Mendes.(1998) Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI. Campinas /SP: Autores Associados.
- CHALMERS, Alan (1994) A fabricação da ciência. São Paulo. Ed. da UNESP.
- CHARLE, Cristofhe e VERGER, Jacques.(1996) Historia da universidade. São Paulo: Uesp.
- CHASSOT, Attico.(1994) A Ciência através dos tempos. São Paulo: Moderna.
- CHAUÍ, Marilena. (2001). As humanidades contra o humanismo. In: Santos, Gislene A. Universidade, formação e cidadania. São Paulo. Cortez.
- .(1999) A ideologia neoliberal e a universidade. IN: OLIVEIRA, Francisco e PAOLI, Márcia . O sentido da democracia. Petrópolis RJ: Vozes, NEDIC, Brasília.
- .(1999). A Universidade em ruínas In TRINDADE, Helgio (Org.) Universidade em ruínas – República dos Professores. Petrópolis/RJ: Vozes.
- .(2001). Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP.
- CHERMANN, Luciane de Paula.(1999) Cooperação internacional e universidade – uma nova cultura no contexto da globalização. São Paulo: EDUC.
- CHOMSKY, Noam e DIETERICH, Heinz.(1999) A sociedade global - educação, mercado e democracia. Blumenau: ed. da FURB.
- COELHO, Eduardo J.P(1996) O papel político do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. In. Educação Brasileira. V. 11 nº 16. Brasília. CRUB.
- COELHO, Maria Francisca Pinheiro, BANDEIRA, Lourdes. MENESES, Marilde. (Org.). (2000) Política, ciência e cultura em Max Weber. Brasília: UNB e São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- COLEÇÃO DOCUMENTOS UNIVERSITÁRIOS, Nº 21(1986). A extensão universitária – um canal de mão dupla. Fortaleza/CE: Editora da UFC..
- COLOGNESE, Silvio A. MELLO, José Luis Bica (1998). A técnica de entrevista na pesquisa social. In: CADERNOS DE SOCIOLOGIA Nº 9. Pesquisa social empírica: métodos e técnicas. Porto Alegre: UFRGS.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 1988

- CORTES, Soraya M. Vargas.(1998) Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. In: CADERNOS DE SOCIOLOGIA Nº 9. Pesquisa social empírica: métodos e técnicas Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- CRUB. X Aniversário 1966-1976. - extensão universitária. Brasília: Crub,1976.
- (1989). Anais da 48ª reunião plenária - educação superior e a nova constituição. Brasília,: CRUB.
- CUNHA, L. (1976)A. Universidade temporã. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- (1986). Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro:. F. Alves.
- .(1993) Qual universidade? In: Educação e sociedade , Nº 31. São Paulo: Cortez.
- .(1993) A. Universidade e sociedade: uma nova interdependência. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. S/e,/s/l. Vol.74.
- DALLA ZEN, Ana Maria.(1980). A atividade de extensão na UFRGS: êxitos, falhas e perspectivas. Dissertação de Mestrado. FAGED/UFRGS.
- .(2001) São José dos Ausentes: a busca de uma nova utopia. In: CALDERON. Adolfo Ignácio (Org). Experiências universitárias, experiências solidárias. São Paulo: Editora Olho D'água.
- DECRETO LEI N.º 53 De 18/11/1966. Fixa os princípios de organização para as universidades federai do país.
- DECRETO Nº6283, de 21 de Janeiro de 1934. Criação da USP.
- DECRETO Nº 19851, 11 de Abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras ,
- DECRETO Nº 5513, de 04 de Abril de 1935. Institui Universidade do Distrito Federal
- DECRETO Nº 62927, de 23 de Junho de 1968. Institui o Grupo de Trabalho do Projeto Rondon.
- DECRETO Nº 77326, de 22 de Março de 1976. Estatuto do Projeto Rondon.Nº 4024 de 20 de Dezembro De 1961 – LDB
- DECRETO/LEI 9394, 20 de dezembro de 1996..
- DEMO, Pedro (2001) Brincando de solidariedade: política social de primeira-dama. In: Silva e Silva, Maria Ozanira (Org.). O comunidade solidária: o não enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez.
- (1996). Educar pela pesquisa. Campinas/SP: Autores Associados.
- (1997).Pesquisa e construção de conhecimento – metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- .(1980).A extensão universitária: algumas idéias preliminares. In: Universidade e desenvolvimento regional. Fortaleza: Ed. da UFC.

- .(1997) A Nova LDB - ranços e avanços. Campinas/SP: Papirus.
- .(1997) Conhecimento e ética moderna – sobre ética do conhecimento Petrópolis/RJ: Vozes.
- DERRIDA, Jacques. (1999). O olho da universidade. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- DORIA, Francisco Antônio (Coord.).(1998). A crise da universidade. Rio de Janeiro, Revan.
- DREZE, Jacques e DEBELLE, Jean.(1983) Concepções de universidade. Fortaleza/CE: Ed.UFC.
- DURHAN, Eunice.(1996) Crise e reforma do sistema universitário - debate com Antonio Ronca, Luis Antonio Cunha, Maria C. Morais e Maria H.T. Almeida. In. Novos Estudos Cebrap Nº 46. São Paulo: CEBRAP, Novembro..
- (1993). O sistema federal de ensino superior - problemas e alternativas. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. Nº 23. São Paulo: ANPOCS, Outubro.
- .(1989). Os desafios da autonomia universitária In:Educação e Sociedade Nº 33. São Paulo: Cortez Editora, Agosto..
- ECCO, Umberto. (1983). Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva..
- ELIAS, Norbert.(1994) A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- ENGUITA, Mariano F.(1989) A face oculta da escola - educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas.
- EZPINOZA, Emilio Lamo. e Outros.(1994) La sociología del conocimiento y de la ciência. Madrid: Alianza Editorial.
- FAGUNDES, José.(1986) Universidade e compromisso social - extensão, limites e perspectiva. Campinas/SP: Editora Unicamp.
- FANFANI, Emilio Tenti(1993) Universidad Y empresa. Buenos Aires: Miñoy D'avila.
- FAVERO, Maria de Lourdes (Org) (2000). Universidade do Brasil - das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora da UFRGS.INEP.
- .(Org.). (1989). A universidade em questão. São Paulo: Cortez.
- .(Org.)(2000b). Universidade do Brasil - guia dos dispositivos legais. Rio de Janeiro: Editora da UFRGS.INEP.
- .(1983) Educação nas constituições brasileiras: ontem e hoje. In: Educação Brasileira. V. 14 . Brasília: CRUB.
- (1980) Universidade e poder. Rio de Janeiro: Achiamé, .
- FEDOZZI, Luciano.(1997) A Nova Teoria de Sistemas de Niklas Luhmann: uma Leitura Introdutória. In: NEVES, Clarissa E.B. e SAMIOS, Eva M.B. (Org.) Niklas Luhman - A Nova Teoria dos Sistemas. Porto Alegre. Ed. Universidade/Ufrgs, Goethe-Institut/Icba.

- FERNANDES, Florestan.(1984) A Questão da USP. São Paulo. Brasiliense.
- (1979). Universidade - reforma ou revolução. São Paulo. Ed. Alfa-Omega..
- FERNANDES, Rubem César. (1994) Privado porém público - o terceiro setor na América Latina.Rio de Janeiro: Relume-Dumará..
- FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína (Org.). (2001). Usos e abusos da História oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV.
- FERREIRA, Rodrigo Mendes.(2000). Individuação e socialização em Jürgen Habermas. São Paulo: Annablume.
- FICHTE, Gottlieb Johann.(1999) Por uma universidade orgânica. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- FILHO, Casemiro dos Reis.(1981) A Educação e a ilusão liberal. São Paulo: Cortez..
- FILHO, José Camilo dos S. e MORAES, Silvia.(2000) Escola e universidade na pós-modernidade. Campinas/SP: Mercado de Letras, e FAPESP.
- FONSECA, João Eduardo (1996). Novos atores na universidade. Rio de Janeiro: UFRJ/NAU.
- FRANCO, Maristela Dal Pai (ORG).(1998) Condições de produção de pesquisa - quadro das universidades do Rio Grande do Sul. Ijuí/RS: Unijuí..
- (ORG).(1997) Diferentes universidades, cultura e pesquisa diversificada. In: Simpósio brasileiro de políticas e administração da educação. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- (ORG). e outros (1999). Universidade e Pesquisa: políticas, discursos e práticas. Passo Fundo/RS: UPF.
- (ORG).(1997) Universidade, pesquisa e inovação - o Rio Grande do Sul em perspectiva. Porto Alegre: Ediupf e Edipuc.
- (1998). Universidade e regionalização: questões candentes in: MOROSINI, Marília Costa (Org.). Universidade no mercosul - condicionamentos e desafios. São Paulo: Cortez.
- FRANTZ, Walter.(1997). A Universidade regional. In: Jornal Uniagenda - especial.
- (2002) Universidade comunitária – uma iniciativa pública não-estatal em construção. In. SILVA, Enio W. e FRANTZ, Walter. As funções sociais da universidade – o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí/RS: Unijui.
- FREIRE, Gilberto.(1961). Casa grande e senzala. Rio de Janeiro: (SE).
- FREIRE, Paulo.(1992). Extensão ou comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAG, Bárbara e Outros.(1999) Jürgen Habermas: 70 anos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- GARCIA Sylvia Gemignani (2000)- A questão da universidade e da formação em ciências sociais. In: Revista da sociologia da USP - Tempo Social, Vl. 12- nº1, Maio

- GARCIA, Humberto Muños e GOMES, Roberto Rodrigues (Org.).(1989) Escenários para la universidad contemporânea. México: UNAM, 1995. (CESU- Centro de Estudos sobre la universidad).
- GARRAFA, Volnei (1989). A Extensão – universidade construindo o saber e a cidadania. Brasília: UNB: Relatório de Atividades.
- GEORGEN, Pedro. (2000) A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. In: SOBRINHO José Dias & RISTOFF, Dilvo I. (org.) A universidade desconstruída - avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular.
- GIDDENS, Antony. e Outros. (1997). Modernização reflexiva - política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora EDUESP.
- (1989). A Constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes.
- (1999) A terceira via - reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da Social Democracia. São Paulo\ : Ed. Record.
- . As novas regras do método sociológico. Mimeo
- GIDDENS, Anthony. e TURNER, Jonathan (Org.). (1999). Teoria social hoje. São Paulo: Editora UNESP.
- GIUSTINA, Osvaldo Della. (1989). Reflexões sobre educação. Florianópolis/SC: Editora da UFSC.
- GOLDMANN, Lucien. (1972). A criação cultural na sociedade moderna. Lisboa. Madrid: ed. Presença.
- GRAMSCI, Antonio. (1984) Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Brasiliense.
- (1974). Obras Escolhidas. VL II E II Lisboa. Estampa..
- GRILLO, Antonio Nicocoló. (1996). Desenvolvimento de pessoal nas universidades – em busca de qualidade do ensino superior. Florianópolis: INSULAR.
- GRONDIN, Jean. (1999) Introdução à hermenêutica filosófica. São Leopoldo: ed. Unisinos.
- GUIMARÃES, Ana Maria M.(1997) Extensão universitária como reconfiguração de saberes. In:MOROSINI M. e LEITE, Denise. (Org). A universidade futurante. Campinas: Papirus.
- GURGEL ROCHA, Roberto Mauro e Outros. Extensão universitária - bibliografia brasileira. Rio de Janeiro: Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras.
- GURGEL ROCHA, Roberto Mauro. (1980). Oito teses equivocadas sobre a extensão universitária. In: Seminário - a universidade e o desenvolvimento regional. Fortaleza: Editora UFC.
- Universidade e extensão universitária . Mímeo.

- (1986) Extensão universitária - comunicação ou domesticação. São Paulo. Cortez e Editores Associados.
- HABERMAS, Jürgen (1983)- Mudanças estruturais da esfera pública. Rio De Janeiro: Tempo Brasileiro.
- (1990) Soberania popular como procedimento - um conceito normativo de espaço público. In. Novos Estudos Cebrap. Nº 26.
- .(1993). A idéia de universidade - processos de aprendizagem. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.S/L , S/E Vol. 74. Jan-Abril.
- (1980) A crise de legitimação do capitalismo Tardio. Rio De Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro.
- (1982).Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro. Zahar.
- (1987). Dialética e hermenêutica - para critica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM.
- (1992). Direito e moral. Lisboa, Instituto Piaget.
- (1998) O discurso filosófico da modernidade. Lisboa. Dom Quixote.
- (1993) O passado como futuro. Rio De Janeiro: Tempo Brasileiro.
- (1991) O que significa socialismo hoje? – revolução recuperadora e necessidade de revisão de esquerda. In. Novos Estudos Cebrap. Nº 30.
- Técnica e ciência como ideologia. Lisboa: edições 70, S/D
- (1999) Teoría de la acción comunicativa - racionalidad de la accion y racionalización social. VI. 1 . Madrid: Taurus.
- (1997) Teoria de la acción comunicativa - complementos y estudios prévios. Madrid: Cátedra.
- (1999a) Teoría de la acción comunicativa – crítica de la razón funcionalista. VI II . Madrid: Taurus.
- (1995). Três modelos normativos de democracia. In. Lua Nova. Nº 35, São Paulo: CEDEC.
- (1987) A nova intransparência – a crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. In. Novos Estudos Cebrap. Nº18, Setembro de.
- (1990b) Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo: Brasiliense.
- . (1997) Teoría Y Praxis. estudios de filosofía Ssocial. Madrid: Ed. Tecnos.
- HAECHE, Anne Van. (1992) A escola à prova da sociologia. Lisboa: Instituto Piaget..
- HAGUETTE, Tereza M.F. (1987). Metodologia qualitativa na sociologia. Petrópolis: Vozes.

- HARDY, Cynthia e FACHIN, Roberto. (2000). Gestão estratégia na universidade brasileira - teoria e casos. Porto Alegre.: Ed. da Universidade UFRGS.
- HERMANN, Najda .(1999). Validade em educação – instituições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: Edipucrs.
- HUMBOLDT, Wilhem Von.(1997). Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, Gherard, HUMDBOLDT, W,Von. Um mundo sem universidades. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- JANE, Hauri. (1981).Universidade e as necessidades da sociedade contemporânea. Fortaleza:UFC.
- JUNIOR, Léo Rodrigues.(1999). Concepções da ciência e práticas discursivas de grupos de pesquisa da UFRGS: estudo de caso. Dissertação de Mestrado. IFCH- Sociologia.
- KERR, Clark.(1982). Os usos da universidade. Fortaleza: UFC.
- KRAEMER, Erica AW. Coester.(1999) Educação à distância. Porto Alegre: Alternativa.
- LAMPERT, Ernani (Org.).(2000). Universidade na virada do século 21- Ciência, Pesquisa e Cidadania. Porto Alegre :Sulina.
- LAMPERT, Ernani.(1999) Universidade, docência e globalização. Porto Alegre: Sulina.
- LIEDKE FILHO, Enno Dagoberto.(1992). Teoria social contemporânea e educação superior. In MOROSINI M. M. e LEITE, Denise. (Org). Universidade e Integração do Mercosul. Porto Alegre/RS. Editora da Universidade/UFRGS.
- LIMOEIRO, Mirian. O mito do método. Mímeo.
- LONGHI, Solange Maria.(1998). A Face comunitária da universidade. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Ufrgs, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- LOURAU, René.(1995) A análise institucional. Petrópolis/RJ. Vozes.
- LOUREIRO, Maria Helena S.(Org.).(1990) História das universidades. São Paulo: Estrela Alfa Editora.
- LUHMANN, Niklas.(1997) Entrevista na Revista “Estudos Sociológicos. Vol. X.30. El Colegio del México”.
- .(1997a) O Conceito de Sociedade. In: NEVES, Clarissa E.B. e SAMIOS, Eva M.B. (Org.) Niklas Luhman - A Nova Teoria dos Sistemas . Porto Alegre. Ed. Universidade/Ufrgs, Goethe-Institut/Icba.
- .(1992). A Improbabilidade da Comunicação. In: PISSARRA, João (Org). Luhmann - “a Improbabilidade da Comunicação”. Lisboa: Veja.
- .(1990). A Posição dos Tribunais no Sistema Jurídico. In: Revista Da Adjuris, Nº 19, Ano XVII; Porto Alegre. Julho.

- .(1992)..Entrevista na Revista “Estudos Sociológicos. Vol. X.30. El Colegio De México”.
- .(1998).Comunicación Y Sociedade. In: BERIAIN, Josetxo Y BLANCO, José M. G, Complejidad y Modernidad: de la Unidad a la Diferencia. Madrid. Ed. Trotta.
- .(1997b). Conhecimento como Construção. In: NEVES, Clarissa E.B. e SAMIOS, Eva M.B. (Org.) Niklas Luhmann - A Nova Teoria dos Sistemas . Porto Alegre. Ed. Universidade/Ufrgs, Goethe-Institut/Iciba.
- .(1998). Diferenciación Social Y Sociedad Moderna. In:BERIAIN, Josetxo Y BLANCO, José M. G. Complejidad y Modernidad: de la Unidad a la Diferencia. Madrid. Ed. Trotta.
- .(1997c). Porque uma Teoria dos Sistemas. In: NEVES, Clarissa E.B. e SAMIOS, Eva M.B. (Org.) Niklas Luhman - A Nova Teoria dos Sistemas . Porto Alegre. Ed. Universidade/Ufrgs, Goethe-Institut/Iciba.
- .(1995). Social Systems. Stanford. Timothy Lenoir And Hans Ulrich Gumbrecht.
- .(1992). A Improbabilidade da Comunicação. In: PISSARRA, João (Org). Luhmann - “a Improbabilidade da Comunicação”. Lisboa: Veja.
- LUNA, Sergio Vasconcelos. (1992). Prestar serviços e pesquisas - algumas distinções necessárias. In: Universidade e Educação. (Coletânea CBE). Campinas: Papyrus.
- MAIO, Marcos Chor, VILLAS BOAS, Glaucia (Org).(1999). Ideais de modernidade e sociologia no Brasil - ensaios sobre Costa Pinto. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.
- MANACORDA, Mario.(1992). História da educação - da antiguidade a nossos dias. São Paulo: Cortez.
- .(1990). O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre. Artes Médicas.
- MANNHEIM, Karl.(1974). Sociologia do conhecimento. VI 1 e 2. Lisboa: Rés.
- MARCOVITC, Jaques.(1998). A Universidade (im) possível. São Paulo. Futura.
- MARQUES, Mario Osório. (1988).Conhecimento e Educação. Ijuí/RS: Unijuíed.
- .(1993).Conhecimento e Modernidade em Reconstrução. Ijuí/RS: Unijuí.
- .(1996).Educação / Interlocação, Aprendizagens / Reconstrução de Saberes. Ijuí/RS: Unijui.Ed.
- .(1990). Pedagogia, a ciência do educador. Ijuí/RS: Unijui.
- .(1984). Universidade emergente: o ensino superior brasileiro em Ijuí (RS), de 1957 a 1983. Ijuí/RS: Fidene.

- MARTINI, Rosa Maria.(2000). Habermas e a transformação pós-moderna do conceito de formação. In. Educação e Realidade. Vl. 25 N. 1. Dez-Jan-/Jul.
- MARTINS, Carlos B. (1990). A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. In: Em Aberto, Brasília, Ano 9, N. 46, Abril/ Junho.
- .(1993). Caminhos e descaminhos das universidades federais. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. Nº 23. São Paulo: ANPOCS, Outubro.
- .(1988). Ensino pago - um retrato sem retoques. São Paulo: Cortez.
- .(1998). Nota sobre o sistema de ensino superior. In: revista da USP. Nº 39. Novembro/Dezembro.
- .(1989). O ensino superior brasileiro - transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense.
- .(1991). O público e o privado na educação superior brasileira nos anos 80. In: Cadernos CEDES, 25. São Paulo: Papirus.
- MARTINS, Francisco M. SILVA, Juremir Machado. (2000). Século 21, tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre: EDIPUCRS. Sulina.
- MARX, Karl.(1982). Obras escolhidas. Lisboa. Ed. Avante.
- MARX, Karl. ENGELS, F. (1984). A ideologia alemã – teses sobre Feuerbach. São Paulo. Ed. Moraes.
- MATTOS, Maria Justina da Costa. (1981). O CRUTAC como instrumento de efetivação de uma política de extensão universitária. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.
- MATURANA, Humberto.(1998). Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte; Ed. da UFMG.
- MAYOR, Frederico. FORTI, Augusto.(1998). Ciência e poder. Campinas/SP: Papirus. Brasília. Unesco.
- MENESES, Luis Carlos. (2000). Universidade sitiada - ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo.
- MONTEIRO, Luis Gonzaga Mattos. (1995). Neomarxismo: individuo e subjetividade. São Paulo:EDUC, Florianópolis, EDUFSC,.
- MORAES, Reginaldo L.C. (1998). Universidade hoje - ensino, pesquisa e extensão. In: Educação e Sociedade, Campinas/SP: CEDES, Agosto de.
- MORAIS, João Luiz (Org). (1989) Perfil das universidades comunitárias. São Paulo: Loyola.
- MORIN, Edgar.(1998a). O Método 4. Porto Alegre: Ed. Sulina.
- .(1998b). O Método, III. Porto Alegre: Ed. Sulina.

- .(2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez. Brasília, UNESCO.
- .(2000). Saberes globais e saberes locais - o olhar transdisciplinar. Rio De Janeiro: Garamond.
- .(1998). Sociologia - A Sociologia do Microsocial ao Macrosocial. Portugal: Ed. Europa-America.
- MOROSINI, Marília (Org). (1998). Mercosul/Mercosur - políticas e ações universitária. Porto Alegre/RS: Editora da Universidade/UFRGS. Campinas/SP: Autores Associados. 1998.
- MOROSINI, Marília e LEITE, Denise (Org). (1992). Universidade e integração do mercosul. Porto Alegre/RS. Editora da Universidade/UFRGS.
- NETO, Mateus Antonio da Silva. (1999). Concepções de universidade: uma perspectiva fenomenológica-existencial hermenêutica. São Luis/MA: EdiCEUMA.
- NEVES, Clarissa E. B. (Org). (1998). Universidade & Pesquisa. Porto Alegre: Editora da Universidade.
- .(1995). O Ensino superior privado no Rio Grande do Sul - a experiência das universidades comunitárias. Porto Alegre: PPGSOC/Ufrgs, GEU/Ufrgs, CNPq, Fundação Ford, NUPES, 1995. Relatório de Pesquisa. 41p.
- .(Org.). (1998). Universidade e a institucionalização da pesquisa: reflexões sobre uma experiência .In. Cadernos de Sociologia. Porto Alegre. Ed. da universidade/UFRGS. Dez.
- .(1992). A universidade como objeto de estudo - a pesquisa sobre ensino superior na Alemanha: orientações temáticas e teóricas. In Cadernos CEDES, 27. São Paulo: Papirus,.
- .(1998).Cooperação universitária no mercosul. In: MOROSINI , Marília (Org.) Mercosul Mercosur – Políticas e Ações Universitárias. Porto Alegre/RS: Editora da Universidade/UFRGS. Campinas/SP: Autores Associados.
- .(1998). Ensino superior no Rio Grande do Sul - interiorização e modelos regionais. In: MOROSINI, M. LEITE, D. Universidade e Integração no Cone Sul. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS. .
- NEVES, Clarissa E.B. e SAMIOS, Eva M.B. (Org.). (1997). Niklas Luhmann - A Nova Teoria dos Sistemas. Porto Alegre. Ed. Universidade/Ufrgs, Goethe-Institut/Icba.
- NODARI, José Maria.(1987). A Extensão como comprometimento da universidade com o seu meio - um estudo de caso do curso de pedagogia da Fidene/Unijuí. Dissertação de mestrado: FACED/UFRGS.

- NOGUEIRA, Maria da Dores Pimentel.(2000) Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do fórum nacional de pró-reitores das universidades públicas brasileiras –1987-2000. Belo Horizonte/MG: PROEX/UFMG.
- NUNES, B.F.(1990) Estado, ciência e tecnologia no Brasil: uma análise retrospectiva. Brasília: nº 2.
- OLIVA, Alberto. (1999). Ciência & Sociedade: do consenso à revolução. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 1999.
- OLIVEIRA, Francisco. (1997).Os direitos do antivalor - a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis/RJ: Vozes.
- OLIVEIRA, Francisco. PAOLI, Maria Célia (Org). (1999). Os sentidos da democracia - políticas do dissenso e a hegemonia Global. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília:Nedic.
- .(1999). Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In OLIVEIRA, Francisco. PAOLI, Maria Célia (Org). Os sentidos da democracia - políticas do dissenso e a hegemonia Global. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília:Nedic.
- OLIVEIRA, Lorita Maria. (1997). Qualidade em educação: um debate necessário. Passo Fundo/RS: Editora UPF.
- OLIVEN, Arabela C. (1980). A Paroquialização do ensino superior. Porto Alegre. Ed. da Universidade/UFRGS.
- . (1996). Multiculturalismo e a política de ingressos nas universidades dos Estados Unidos. In: Educação & Realidade V. 21 nº 2. Porto Alegre: UFRGS.
- ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA INTERAMERICANA.(1995). A Gestão da universidade brasileira - a visão dos reitores. Piracicaba: Editora da UNIMEP.
- ORTEGA Y GASSET, José. (1999). A Missão da universidade. Rio De Janeiro: EDUERJ.
- PAIVA, Vanilda E Warde, Mirian(Org.).(1994) Dilemas do ensino superior na América Latina. Campinas/SP: Papyrus.
- PATRAGLIA, Izabel Cristina.(1995). Edgar Morin - educação e complexidade. Petropolis/Rj:Vozes.
- PENNA, Maria Luiza.(1987). Fernando de Azevedo - educação e transformação. São Paulo. Perspectiva.
- PEREIRA, Antônio Celso Alves e Outros (1999). Visão e ação: a universidade do século XXI. Rio De Janeiro: EDUERJ.
- PEREIRA, Eduardo Biavati e Outros.(1986). Universidade agora. Rio de Janeiro: Salamandra Consultoria Editorial, FIAT.

- PEREIRA, Elisabete M.^a FILHO, José C. S. (2000) Escola e universidade na pós-modernidade. Campinas/SP. Mercado de Letras, FAPESP.
- PEREIRA, Luiza Helena.(1998) Análise de conteúdo: um approach do social. In: CADERNOS DE SOCIOLOGIA Nº 9. Pesquisa Social Empírica: Métodos e Técnicas Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- PERKINS, James.(1967). La Universidad in transición. México: Thanpón.
- PERRENOUD, Philippe e Outros (Org.).(2001) Formando professores profissionais - quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed,.
- PINTO, José Marcelino de Rezende.(1996). Administração e liberdade – um estudo do conselho de escola à luz da Teoria da Ação Comunicativa de J. Habermas. Rio de Janeiro.Tempo Brasileiro.
- PINTO, Louis.(2000). Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social. Rio de Janeiro: Editora FGV..
- PISSARRA, João (Org).(1992). Luhmann - “A Improbabilidade da Comunicação”. Lisboa. Veja.
- PORTO, Ieda da Silva (Org.). (2001). Projeto político-pedagógico – construindo identidades. Pelotas/RS: Educat.
- POULANTZAS, Nicos. (1985).O estado, o poder, o socialismo. Rio de Janeiro: Ed Graal.
- PRESTES, Nadja Hermann.(1998).Ação pedagógica e interação – notas sobre a recepção e Habermas. In: Revista filosofia, sociedade e educação. Ano II, Nº 2.
- .(1996). Educação e racionalidade – conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- PRONKO, Marcela Alejandra.(1999). Crônica de um Fracasso - Uma história dos projetos de criação de universidade do trabalho no Brasil. In. Educação e Sociedade. Nº 66. Campinas: CEDES.
- QUEIRÓZ, M.P.I. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível” . Mímeo.
- QUIVY, M. (1982). Métodos da sociologia. S.E.
- RANIERI, Nina.(1994). Autonomia universitária. São Paulo: EDIUSP.
- RASCO, José Felix Ângulo.(2000). Inovação, universidade e sociedade. In: CASTANHO, Maria eugenia. CASTANHO, Sergio. (Orgs). O que há de novo na educação superior – do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas/SP: Papirus.
- READINGS, Bill .(1996). Universidade sem cultura. Rio De Janeiro: EDUERJ.
- REVISTA DO DECANATO D EXTENSÃO DA UNB. A extensão - a universidade construindo o saber e a cidadania. Brasília: UNB.

- REVISTA DO DECANATO DE EXTENSÃO DA UNB. - A extensão na sociedade do conhecimento Nº 7. Ano 4, Julho de 2000. Brasília: UNB.
- RIBEIRO, Darci.(1991) A Universidade necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- RIBEIRO, Marlene.(1999). A universidade brasileira pós-moderna - democratização x competência. Manaus/AM: Universidade do Amazonas.
- RICOEUR, Paul.(2000). Teoria da interpretação. Lisboa, Edições 70.
- RISTOFF, Dilvo I.(1999). A universidade em foco - reflexões sobre educação superior: Florianópolis: Insular.
- ROCHA, João César de Castro. (1997).Respostas à Pergunta que é a Universidade. In: CASPER, Gerard, HUMDBOLDT, W,Von Um Mundo sem Universidades.Rio de Janeiro: EDUERJ.
- ROMANO, Roberto. (1998).Depois do pacote e do corte das bolsas. In; Revista Educação e Sociedade. Nº 63. Campinas: CEDES, 1998. V.XIX.
- (1987). Luz in Tenebris. Campinas/SP.Cortez.
- (1982). Progressismo e conservadorismo - questões sobre a universidade. In. Educação e Sociedade. Nº13. São Paulo. Cortez.
- .(1999). Universidade - entre as luzes e os nossos dias. In. DORIA (Org). A Crise da Universidade. Rio de Janeiro: Revan.
- ROSSATO, Ricardo.(1998). Universidade - nove séculos de história. Passo Fundo/RS: EDIUPF.
- SALMERON, Roberto A. (1999). A Universidade interrompida - Brasília 1961-1965. Brasília: Editora da UNB.
- SAMPAIO, Helena. (2000). Ensino superior no Brasil - O setor privado. São Paulo: Hucitec.
- SANTIN, Silvino. (1988).Pelos caminhos do pensamento critico da universidade e sociedade. Santa Maria/RS. CESH.
- SANTOS, Gislene A, (Org.). (2001) Universidade, formação e cidadania. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Renato Quintino dos (1986). Educação e extensão: Domesticar ou Libertar? Petrópolis: Vozes,1986.
- SAVIANI, Demerval (1999). Política e educação no Brasil. Campinas. Ed. Autores Associados.
- (1980). A extensão universitária - uma abordagem não extensionista. In. Educação e Sociedade. São Paulo(8): Setembro.

- SCHARTZMAN, Jacques. (1993) Universidades federais no Brasil - uma avaliação de suas trajetórias (décadas de 70 e 80). Revista Educação Brasileira, 15(31). Brasília, 1993, p. 59-106.
- (1981). Universidade e política. In: educação Brasileira nº 7. Brasília: CRUB.
- (1997). A redescoberta da cultura. São Paulo: Fapesp; Edusp.
- SCHARTZMAN, Simon; DURHAN, Eunice T. (1990). Situação e perspectivas do ensino superior no Brasil - os resultados de um seminário. Revista Educação Brasileira, 12(25). Brasília, 1990, p. 181-192
- .(1986). Universidade e pesquisa científica: um casamento indissolúvel? In: SCHWARTZMAN, Simon & CASTRO (Org.). (1986) Pesquisa universitária em questão. São Paulo, Ícone/CNPq.
- SCRIBRIANO, Adriano. (200) Investigación Cualitativa y Textualidad – La interpretación como práctica sociológica. Texto mimeo.
- SCHUCH, G. Ednar.(1998) Integrando a universidade na sociedade - a experiência americana e algumas sugestões para o Brasil. In. Educação Brasileira V-1 1º semestre. Brasília: CRUB.
- SEMINÁRIO – A UNIVERSIDADE EM QUESTÃO. ANAIS. Feira de Santana/BA. 1991.
- SGUISSARDI, Valdemar (Org).(1997). Avaliação universitária em questão – reforma do estado e da educação superior. Campinas/SP. Ed. Autores Associados.
- SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr.(1997)(Org.) Políticas Públicas para a Educação Superior. Piracicaba: Editora da UNIMEP.
- .(1999). Novas faces da educação superior - reforma do Estado e mudanças na produção. Bragança Paulista: Edusp.
- SILVA, Enio Waldir. (1995). Introdução a reflexão sociológica. Ijuí/RS: Unijui.
- .(1994). Universidade regional: a região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. UFRGS.
- SILVA, Enio W. e FRANTZ, Walter.(2002). As funções sociais da universidade – o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí/RS: Unijui.
- SILVA, Graziella Moraes Dias. (2000). Sociologia e educação - um debate teórico e empírico sobre a modernidade. Mimeo. GT 02 XXIV encontro anual da Anpocs. Agosto..
- SILVA, Marcelo Kunrath. (1998). Uma introdução à história oral. In: Cadernos de Sociologia, Nº9. Porto Alegre. Ed. UFRGS.
- SILVA e SILVA, Maria Ozanira (Org.).(2001). O comunidade solidária: o não enfretamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez.

- SILVEIRA, Nadia.(1987). A universidade brasileira - a intenção da extensão. São Paulo: Ed. Loyola.
- SOBRINHO José Dias & RISTOFF, Dilvo I. (Org.).(2000). A universidade desconstruída - avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular.
- (1998).Ciência, sociedade e universidade. In: Educação & Sociedade. Nº 63, Ano XIX, CEDES, Agosto..
- (2000). A crise de identidade da universidade moderna. In. FILHO, José Camilo dos S. e MORAES, Silvia. Escola e universidade na pós-modernidade. Campinas/SP. Mercado de Letras, e FAPESP..
- (1999). Concepções de universidade e de avaliação Institucional. In; Universidade em ruínas - a republica dos professores. Petrópolis, Vozes. Porto Alegre: CIPEDES..
- SOUZA, Herbert.(1984). Algumas idéias sobre escola comunitária. In Revista de Educação AEC.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de.(2000). Crítica da razão indolente - contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez.
- (1996). Da idéia de universidade a universidade de idéias. In. Pelas Mãos de Alice. São Paulo: Cortez.
- (1989).Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal.
- (1986).Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez.
- .(1999). Reinventar a democracia - entre o précontratualismo e o póscontratualismo. In : Oliveira Francisco e PAOLI, Maria Célia (Org). Os sentidos da democracia. Petrópolis/RJ: Vozes.
- SOUZA, Edson. (1980).Crise e desafios do ensino superior no Brasil. Fortaleza: UFC, 1980.
- SOUZA, Marcondes Rosa.(1986). Extensão universitária – um canal de mão dupla. Fortaleza: UFC.
- SOUZA. Jessé. (1997). Patologias da modernidade – um diálogo entre Habermas e Weber. São Paulo: Annablume.
- STEGER, Hanns-Albert. (1970). As universidades no desenvolvimento social da América Latina. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- STIELTJES, Cláudio. (2001).Jürgen Habermas – a desconstrução de uma teoria. São Paulo: Germinal Editora.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente.(1998). A nova organização do trabalho científico. In: MOROSINI, Marília Costa (org.) Universidade no mercosul - condicionamentos e desafios. São Paulo: Cortez.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. (2000)..A Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: em busca da universidade cidadã. In. Revista Participação. Nº7. Julho de 2000- A Extensão na Sociedade do Conhecimento. Brasília: UNB.

----- A política de extensão universitária segundo o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Brasileira. Mimeo do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras,

----- (1996) Extensão universitária: novo paradigma da universidade? Tese de Doutorado na UFRJ.

TEIXEIRA, Anísio.(1988). Educação e universidade. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

----- (1998). A universidade de ontem e hoje. Rio De Janeiro: Eduerj.

----- (1989) Ensino superior no Brasil - análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro. FGV.

TOALDO, Olindo Antonio.(1976). Estratégia de operacionalização da extensão universitária como instrumento de formação humana. Tese de doutorado:UFSM.

TOURAINÉ, Alain. (1994).Crítica da Modernidade. Petrópolis/RJ: Vozes.

----- (1998).Poderemos viver juntos? iguais e diferentes. Petrópolis/RJ: Vozes.

-----.(1984). O Retorno do actor. – ensaio sobre sociologia. Lisboa: Instituto Piaget..

TRAMONTIN, Raulino. BRAGA (1998). Modelo proclamado e funcionamento real das universidades emergentes no Brasil na década de 80. Canoas: Ulbra.

TREVISAN, Amarildo Luiz.(2000). Filosofia da educação - mimeses e razão comunicativa. Ijuí/RS: Editora UNIJUI.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro.(1999). Universidades públicas - desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo. Brasília: UNB.

TRINDADE, Hélios. (Org.). (1999). Universidade em ruínas na republica dos professores. Petrópolis./RJ. Vozes.

TUBINO. Manoel J.G (Org)(1984). A Universidade ontem e hoje. São Paulo . Ibrasa.

UHLE, Agueda Bernadete. (1984) O isolamento social da universidade. In. Educação e Sociedade. N ° 18. São Paulo: Cortez.

UNESCO.(1999). Política de mudança e desenvolvimento do ensino superior. Rio de Janeiro: Garamond, Unesco, Mec/Sesu.

-----.(1998). O Ensino superior e o mercosul. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

- VELHO, Silvia. (1996). A Universidade - empresa : desvelando mitos. Campinas/SP: Autores Associados..
- VIEIRA, Sofia L. (1991). O Discurso sobre universidade nos anos 80. In: Cadernos CEDES nº 25. São Paulo: Papyrus.
- WEBER, Max. (1987). Sobre a universidade - o poder de Estado e a dignidade da profissão acadêmica. São Paulo: Cortez.
- WOLFF, Robert Paul. (1993). O Ideal da universidade. São Paulo: Unesp.
- XIMENES, Daniel de Aquino. (2001). Modernidade reflexiva e avaliação no contexto das transformações do ensino superior. Tese de Doutorado. PPSOC/UNB, Março.
- YAZBEK, Maria Carmélia. (2001). Prefácio - o comunidade solidária: o não enfretamento da pobreza no Brasil SILVA e SILVA, Maria Ozanira (Org.). O comunidade solidária: o não enfretamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez.

DOCUMENTOS CITADOS NA PESQUISA

- Fórum dos Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras –1997 – Plano Nacional de Extensão.
- Fórum Nacional de Extensão E Ação Comunitária das Universidades e Instituições Comunitária de Ensino Superior Comunitária – A Extensão e a Ação Comunitária: Contribuição das Universidades e IES Comunitárias para um Plano Nacional de Extensão
- Regimento geral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 1971
- Anuário estatísticos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – 1992-1994
- Catálogo de projetos de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – 1995
- Catálogo de projetos de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – 1996
- Catálogo de projetos de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – 1997
- Catálogo de projetos de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – 1998
- Catálogo de projetos de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – 1999

Catálogo de projetos de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – 1999

Catálogo de projetos de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – 1999

Catálogo de projetos de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – 2000

Estatuto e Regimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – 1996

Revista Utopia e Ação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Extensão – Revista da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Resolução nº 41/98 – CEPE - da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Resolução nº 02/94 – CEPE - da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Portaria 5518 – 23-11-1994 –Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Relatório 2001 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Estatuto da Universidade de Caxias do Sul –UCS- 1974

Plano Global de Ação da Universidade de Caxias do Sul –UCS –1982-1986

Plano estratégico da Pró-reitoria de Extensão da Universidade de Caxias do Sul – UCS 2000-2001.

Estatuto e Regimento da Universidade de Caxias do Sul – 1995

Relatório da Universidade de Caxias do Sul – Pés na Região, Olhos no Mundo – 1990-2002.

Relatório de atividades de Extensão da Universidade de Caxias do Sul - 2001

Estatuto e Regimento da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL – 1985

Diretrizes Gerais da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL –2000

Estatuto e Regimento da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL –1994

Relatório de Extensão da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL - 2001

ANEXO 1- INFLUÊNCIAS NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

| UNIVERSIDADES POPULARES | UNIVERSIDADES AMERICANAS |
|---|---|
| Nasceu como um movimento dentro das universidades a partir posições políticas tomadas por professores e alunos, diante do avanço do capitalismo que excluía a classe operária do ensino superior: Itália, França, Inglaterra e mais, tarde, serve de inspiração para os movimentos estudantis da América Latina: Movimento pré- córdoba, Uruguai, em 1908; Movimento de Córdoba, Argentina, 1918; documento “Carta de Las Universidad”, em Guatemala, 1949; Primeira Conferência Latina americana de extensión Universitária y Difusión, Chile, 1957 e segunda no México, em 1972. | Experiências feitas nos Estados Unidos da América – EUA, desde 1862, com Morrill Act e consolidada na lei de 1914 – com a finalidade de treinamento e difusão de pesquisa para agricultores. Na universidade de Chicago e Wisconsin alguns professores, em 1885, tornam mais efetivas como atividade da universidade através propostas de educação de adultos, cursos a distância, desenvolvimento de comunidades, realização de cursos e conferências, cursos por correspondência, cursos de preparação de professores. Em Oregon, educação continuada. Prestaram assessoria a muitas universidades da América Latina |
| IDÉIAS QUE GERARAM | |
| <ul style="list-style-type: none"> -Fortalecer a universidade pela projeção da cultura ao povo; -Refletir os problemas nacionais junto com a comunidade; -Mais acesso a universidade; -Fim da colonização dos países; -A universidade como centro de mobilização do povo; -Atuar extra-muro para criar consciência crítica ao povo; -A educação superior deve pública e gratuita e a universidade deve prestar conta ao povo sobre o que faz através da extensão; -Promover programas nas fábricas, sindicatos, associações operárias; -Disponibilizar o saber acadêmico ao povo; -Promover ação social; -A extensão deve promover a formação cultural do estudante; -A extensão dar a base para as pesquisa na universidade; -Criar a cultura da solidariedade, do diálogo; | <ul style="list-style-type: none"> -Cooperação entre o governo, universidades e colégios, em estados e municípios de forma a integrar e desenvolver as comunidades; -O governo supervisiona as operações de orientação e assistência que eram feita por especialistas da universidade: produção agrícola, comercialização, melhor emprego de técnicas e produtos, desenvolvimento de recursos naturais, administração de fazendas, economia doméstica, organização da juventude, recursos humanos do meio rural, no sentido de contribuir com o avanço tecnológico; -Criação de Multicampi e Campi Avançado fora da sede, o que levou a uma regionalização das universidades; -As atividades de extensão podem contar como créditos acadêmicos; -Atividades auto-financiadas ou venda de serviços; -A extensão ajuda a identificar necessidades de pesquisa e de cursos |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Fortalecer as lutas contra a exclusão; -Socializar o conhecimento; -Vincular o projeto político pedagógico da universidade as causas sociais; -Contribuir para critica ao capitalismo e alimentar as idéias de uma nova ordem. | <p>regulares em lugares estratégicos;</p> |
| <p>ORIENTAÇÃO DE PRATICAS</p> | |
| <p>No Brasil estas idéias influenciaram nos movimentos estudantis: emergência da UNE e em seus congressos, 1938, e documentos “Carta da Bahia” e “Plano e Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira”. De 1961 a 1964 foram feitas vários congressos nacionais pela UNE e fizeram surgir várias experiências como: Centro Popular de Cultura - CPC, Serviço de Extensão Cultural- SEC e Universidade Volante no Paraná.</p> <p>-Obras de alguns intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes; Ernani Maria Fiori, Paulo Freire e outros.</p> <p style="text-align: center;">Centro Popular de Cultura – CPC</p> <p>- Criado em 1962 – objetivo: - preparação da revolução; -Levar a universidade à classe dominada: teatro de rua em vários locais de concentração de população: cinema, livros, cadernos, revistas, músicas, educação de adultos, campanhas sanitárias.</p> <p style="text-align: center;">Serviço de Extensão Cultural- SEC</p> <p>- Criado em 1960, na UFPE- Pernambuco – nome: Método Paulo Freire; - objetivos: discutir e criar uma prática educativa ligada à cultura do povo; - conscientização das massas; - alfabetização e educação de base;</p> | <p>. No Brasil fez-se atuação direta na Universidade de Viçosa – Minas Gerais, em 1926, de onde emergiram as referências nas leis e nos estatutos das universidades do pós-30. A Reforma de 1968 que novamente se inspiram na perspectiva de “progresso e segurança” dos americanos.</p> <p>- Serviu de fundamentação para as leis: Reforma Francisco Campos —1931 -L.D.B, de 1961 -Decreto 252 /67 -Reforma de 1968 -Decreto N.º 916/69 -Decreto N.º 62927, de 28 de Junho de 1968. -Decreto N.º 67505, de novembro de 1970 Portaria N.º 289/74 -Lei N.º 6310, de 15 de dezembro de 1975. -MEC / SESU – Portaria Nº 66, de 13 de abril de 1993.</p> <p>-Nos estatutos, regimentos e documentos das universidades:</p> <p>-Universidades Passageiras- SP – AM – PR - 1912-1917 -Universidade de Viçosa-1926 -Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 1932 -Universidade de São Paulo- 1934 -Escola Livre de Sociologia- Estatuto -Universidade do Distrito Federal de 1935. Dec. 5513/35 Art. 2º</p> |

| | |
|---|---|
| <p>- diálogo com a classe dominada; - cursos pelo rádio; círculos e núcleos de cultura.</p> <p style="text-align: center;">A Universidade Volante - Paraná</p> <p>- Criada em 1961, na UFPR-Paraná; - Objetivos: levar a Orquestra Sinfônica às regiões; - cursos de verão; - colônias de férias; - cursos para médicos, professores, advogados, culinária, prestação de serviços, reuniões com líderes políticos locais</p> <p style="text-align: center;">Projeto Educação Popular</p> <p>-Começou em 1962 no Nordeste e depois se espalhou pelo Brasil -O objetivo era fazer uma alfabetização conscientizadora e libertária em adultos e crianças através da ação de estudantes universitários, professores engajados na luta por transformações sociais e valorização da cultura popular; -Seus principais mentores foram Paulo Freire, Álvaro Pinto Guerreiro Ramos que atuavam no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (1964)</p> | <p>-Universidade do Rio de Janeiro – 1937 UFRGN — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Resolução 57/65 - o CRUTAC -PROJETO RONDON- Dec 62927 de 23-06-1968 -Ações Chamadas de extensão feitas por setores de fora da universidade: Preparação de recursos Humanos p/ modernização, envolvendo alunos e grupos de jovens de 2ª graus e outros. Operação Osvaldo Cruz- Saúde; Operação Mauá- transporte; Instituto Euvaldo Lade - IEL, CNI, SENAI-SESI, CIE-E, MUDES – empresa e indústria.</p> <p>-CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - 1966 e 1975</p> <p>-Coordenação de atividades de Extensão – CODAE</p> <p>-Plano de Trabalho de extensão Universitária- MEC/DAU-1975</p> |
|---|---|

ANEXO 2 - CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO E ALGUMAS IMPLANTAÇÕES

| | |
|--|---|
| Universidades Passageiras- SP - AM - PR 1912-1917 | Lei 8659-1911: Fica instituída a universidade livre que podem ser exercida por todas as instituições que tenham condições próprias de manutenção - Práticas: Conferências e cursos sobre temas variados, gratuitos à população |
| Universidade de Viçosa-1926 | Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa —MG: Fica estruturado em currículos e nos estágios a assessoria a agricultores e pecuaristas. |
| Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova 1932 | Pela extensão poderemos divulgar e popularizar as ciências e as artes. -Fernando de Azevedo- divulgar a pesquisa |
| Universidade de São Paulo- 1934 | A extensão deve vulgarizar as ciências, as artes e as Letras por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes. |
| Escola Livre de Sociologia-Estatuto | Corpo discente compõe-se de alunos regulares e ouvintes...Art. 22, e para atingir seus objetivos a escola organizará conferências em série e avulsas sobre atualidades sociais... folhetos e boletins periódicos para divulgação das pesquisas científicas...Art. 2º |
| Univ. do Distrito Federal de 1935. Dec. 5513/35 Art. 2º | A extensão deverá propagar a ciência e as artes além do ensino regular, com cursos populares. -Anísio Teixeira- Socialização dos meios de adquirir cultura, democratizar a ciência. |
| Universidade do Rio de Janeiro – 1937 | - A universidade é uma comunidade de professores e alunos consagrado ao estudo |
| Ufrgn — Universidade Federal do Rio Grande do Norte Resolução 57/65 -CRUTAC | Este programa de extensão irá formar profissionais adequados às necessidades e exigências das áreas interioranas do Brasil em benefício das populações rurais. Tem também o objetivo de investigar o solo, Saúde preventiva, alfabetizar, organização do lar, educar o homem para o amor a família , o trabalho e a pátria. |
| PROJETO RONDON- Dec 62927 de 23-06-1968 | Estratégia de interiorização do desenvolvimento pela universidade, integrando regiões carentes e distantes- envolvendo alunos e professores |
| Ações Chamadas de extensão feitas por setores de fora da universidade- | - Preparação de recursos Humanos p/ modernização, envolvendo alunos e grupos de jovens de 2ª grau e outros. Operação Osvaldo Cruz- Saúde; Operação Mauá- transporte; Instituto Euvaldo Lade- IEL, CNI, SENAI-SESI, CIE-E, MUDES - empresa e indústria. |
| Crub – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras-1966 e 1975 | Transmissão de saber elaborado na universidade à comunidade; aplicação da pesquisa; atualização do egressos; interiorização dos universitários; cursos de aperfeiçoamento, treinamentos; divulgação cultural; produção de tecnologia para empresas; publicações; consultorias; convênios - 3ª função |
| Coordenação de atividades de | Definir diretrizes, normas, supervisão, avaliação e estímulo à extensão- participação do estudante- |

| | |
|--|---|
| Extensão – CODAE | |
| Plano de Trabalho de extensão Universitária- MEC/DAU-1975 | - Forma de comunicação da universidade -sociedade, trocas de saberes acadêmico e popular-retroalimentação com a população |
| ANDES - Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior-1979 | - A extensão deve ficar junto do ensino e da pesquisa de modo a articula-las e democratizar os conhecimentos; espaço de produção de conhecimentos ; - As privadas auxiliar na busca de recursos para capacitação docente e fazer pesquisa |
| Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras-1987 | - A extensão como novo paradigma da universidade, transformação social, projeto pedagógico, difusão cultural. |
| GERES- Grupo executivo para reformulação do ensino superior – 1986 | - A extensão seria meio para custear as atividades da universidade - A extensão seria meio para custear as atividades da universidade – presta serviços- avaliando o desempenho para concessão de recursos públicos |
| Programa de Fomento à Extensão Universitária - 1993 | Institucionalização da Extensão nas universidades públicas e sua avaliação- Bolsas de Extensão-desenvolvimento regional -1995- articulação universidade e sociedade, integração universidade e ensino fundamental |
| Une – 1937 A 1964 | - Plano nacional de sugestão para uma reforma educacional brasileira-1938 - Declaração da Bahia-1961; Carta do Paraná —1963:-JUC- Juventude Universtária Católica; CPC- Centro Popular de Cultura; MCP- Movimento Cultura Popular — PE; SEC- Serviço de Extensão Cultural; Universidade Volante do Paraná- conscientiza a população para construção da nacionalidade e se livrar dos males do capitalismo. |
| 1º Fórum do Pró-Reitores de Extensão-1987 | A extensão é um processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade |
| Plano Nacional de Extensão-1999-2001 Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão | Prática acadêmica que interliga a Universidade nas suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da maioria da população e credencia, junto à sociedade como espaço privilegiado de produção de conhecimentos significativos para superação das desigualdades sociais existentes. |
| Plano Nacional de Avaliação da Extensão- Fórum Nacional de Pró- Reitores de Extensão 2000 | - Plano para ser implantado no prazo de até dois anos pelo MEC. Reconhece extensão como fazer acadêmico e acredita que a avaliação da extensão como um parâmetro de avaliação da própria universidade a ajuda a consolidá-la. Estabelece princípios, critérios, elabora metodologia e cria sistema de indicadores |

ANEXO 3 - Síntese das Leis e Documentos que se Referem a Extensão Universitária

| | |
|--|--|
| REFORMA FRANCISCO CAMPUS —1931 | A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício de aperfeiçoamento individual e coletivo: cursos intra e extra-universitários, conferências . Art. 100 do Decreto Lei 19851 de 11 de Abril de 1931 |
| LDB DE 1961 | Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: especialização, aperfeiçoamento ou extensão, ou Quaisquer outros, a juízo do respeito instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparação e os requisitos que vierem a ser exigidos . Art.69 do Decreto 4024 de 20.12.1961 |
| DECRETO 252 /67 | Além dos órgão que compõem, destinadas ao ensino e a pesquisa, a universidade poderá ter órgãos suplementares de natureza técnica, cultural, recreativa e de assistência ao estudante |
| REFORMA DE 1968 | As instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, propiciarão ao corpo discente oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento Art. 40 da lei 5540/68 e as universidades e as IES estenderão à comunidade sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes. Art.20- função discente e docente |
| DECRETO N.º 916/69 | Institui em caráter permanente o grupo de trabalho "Projeto Rondon" com a finalidade de promover estágios de serviços para estudantes universitários, objetivando conduzir a juventude a participar do processo de integração nacional. Art.1.º.A extensão pode ser feita em forma de Estágio |
| DECRETO N.º 62927 DE 28 DE JUNHO DE 1968 | --- que regulariza o CINCRUTAC — Comissão Incentivadora dos Centros Universitários e Ação Comunitária- consolidação de experiências para todo o país de assessorar planejar junto com as comunidades rurais regionais, principalmente na linha de educação sanitária . |
| DECRETO N.º 67505 DE NONEMBRO DE 1970- | O projeto Rondon atuará, subordinado ao ministério do interior, como executor em ligação com os diversos setores da administração federal. Art.2.º. |
| PORTARIA N.º 289/74- | Cria o CODAE — coordenação das atividades de extensão com a finalidade de coordenar, supervisionar, avaliar e articular todas as atividades de extensão das universidades brasileiras- a extensão se processa em forma de cursos, serviços, difusão de resultados de pesquisa, projetos de ação comunitárias, difusão cultural e outras formas de atuação de exigidas pela realidade da área onde s encontra inserida, ou exigências de ordem estratégia — Plano de Trabalho. MEC/DAU, 1975. |
| LEI N.º 6310 DE 15 DE DEZEMBRO DE 1975- | Autoriza a instituição da fundação projeto Rondon, com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado com a finalidade de motivar a participação voluntária da juventude estudantil no processo de desenvolvimento , da integração nacional e da valorização do homem. Art.1.º. |
| MEC/SESU- Portaria N.º 66 de 13 de Abril de | Cria a Divisão de Extensão e Graduação (DIEG) e institui a Comissão de Extensão Universitária como o objetivo de elaborar programas específicos que definam princípios, diretrizes e formas de fomento à extensão nas IES. PLANO NACIONAL DE FOMENTO A EXTENSÃO; |

| | |
|---|--|
| 1993. | |
| MEC/SESU- Portaria nº 134 de 19 de Julho de 1993 | Cria o Comitê de Assessor de Extensão com a finalidade de julgar projetos das IES, sugerir formas de acompanhamento, continuidade e suspensão de ação extensionista e avaliar os relatórios de atividades |
| LDB DE 1996 - | A educação superior abrangerá cursos e programas de extensão, abertos a candidatos que atendam os requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino art.44 e promover a extensão, aberta à participação população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultante da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição. Art. 43 do Capítulo VI da Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996. |
| Plano Nacional de Extensão 1999- 2001 | Este Plano Nacional apresenta metas balizadas nos seguintes eixos temático: Preservação e sustentabilidade do Meio Ambiente; Promoção à saúde e à qualidade de vida; Educação Básica; Desenvolvimento da cultura; Transferência de tecnologias apropriadas; Atenção integral à criança, adolescente e idoso; Capacitação e qualidade de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas; Reforma Agrária e trabalho rural |

ANEXO 4- Como são gerados os programas de extensão. – UFRGS –UCS-UCPEL

| UNIV | Pró-Reitores | Professores | | Alunos | |
|-------|---|-------------|---|--------|--|
| UFRGS | Em todas as instancias da universidade, seja individual ou em grupo | P1 | Nós temos um grupo de constrói a proposta e remete à câmara de extensão | A1 | Nos departamentos |
| | | P2 | Em grupos; projetos pessoais e aprovados pela câmara de extensão | A2 | Deveria ser, também dos alunos |
| | | P3 | Nas unidades da universidade | A3 | São nos órgãos da universidade; ainda há muita restrição para projeto de alunos. |
| | | P4 | A partir de interesses das áreas | A4 | Nos interesses dos professores |
| | | P5 | Alguns são demandas outras são iniciativas | A5 | Nos departamentos e na Pró-Reitoria de extensão |
| UCS | Departamentos e Pró-Reitoria de extensão | P1 | Nos departamentos | A1 | Iniciativas de professores |
| | | P2 | Nos cursos | A2 | Na Pró- reitoria de extensão |
| | | P3 | Na Pró-Reitoria de extensão | A3 | Nos setores da universidade |
| | | P4 | Nos departamentos | A4 | Nos cursos |
| | | P5 | Nos departamentos | A5 | Nos professores |
| UCPEL | Nas unidades universitárias e no setor de extensão | P1 | Voluntariado de professores | A1 | Na iniciativa de professores |
| | | P2 | No setor de extensão | A2 | No setor de extensão |
| | | P3 | Nas escolas | A3 | No setor de extensão |
| | | P4 | Nas unidades | A4 | Nos cursos |
| | | P5 | Nas escolas | A5 | Nos professores |

1-Arte e cultura; 2 – Humanidade; 3- Ciências exatas e da terra; 4- Tecnológica; 5- Ciências da vida

ANEXO 5- Mecanismos de avaliação das atividades de extensão– UFRGS –UCS-UCPEL

| UNIV | Pró-Reitores | Professores | | Alunos | |
|-------|---|-------------|--|--------|---|
| UFRGS | Nas diversas reuniões da câmara de extensão e pelos setores que as planejam., além do sistema implantado pelo fórum dos Pró-Reitores das universidades públicas brasileiras | P1 | Há um sistema estrutura aprovado pelo fórum de Pró-Reitores de extensão das univ. brasileiras; grupos de discussão; câmara de extensão | A1 | A avaliação deveria ser feita também externamente e com a participação do aluno |
| | | P2 | É muito burocrático. | A2 | Muito burocratizada; deveria ser em um fórum permanente |
| | | P3 | É boa. Na câmara de extensão | A3 | Não é publicado o resultado dos programas de extensão |
| | | P4 | Nos relatórios | A4 | Eu não vi no salão de extensão |
| | | P5 | Na pró- reitoria de extensão | A5 | Falta um critério mais externo |
| UCS | Não temos uma forma explícita | P1 | Nas discussões | A1 | Relatórios |
| | | P2 | Não temos | A2 | Relatórios |
| | | P3 | Não temos | A3 | Relatórios |
| | | P4 | Não temos | A4 | Relatórios |
| | | P5 | Nos seminários | A5 | Relatórios |
| UCPEL | Ainda não implementamos | P1 | Seminários, encontros. Livros | A1 | Junto com as aulas do professor |
| | | P2 | Não temos | A2 | Não temos |
| | | P3 | Não temos | A3 | Não temos |
| | | P4 | Não temos | A4 | Não existe |
| | | P5 | Não temos | A5 | Não sei |

1-Arte e cultura; 2 – Humanidade; 3- Ciências exatas e da terra; 4- Tecnológica; 5-Ciências da vida

ANEXO 6- Recursos para a extensão na universidade– UFRGS –UCS-UCPEL

| UNIV | Pró-Reitores | Professores | | Alunos | |
|-------|---|-------------|---|--------|--|
| UFRGS | É pouca para atender as demandas. As parcerias ajudam | P1 | Insuficientes o que nos faz fazer parcerias; | A1 | Poucos, pois a disputa pelas bolsa são muitas |
| | | P2 | Verbas publicas são poucas, mas é preciso buscar em instituições que financiam atividades. Estas existem mas muitos não sabem não sabemos | A2 | Poucos, mas em tem gente que busca remuneração própria com a extensão. |
| | | P3 | São insuficientes | A3 | Insuficientes |
| | | P4 | Se fizemos um planejamento maior teríamos mais. | A4 | Nunca foi discutido isso |
| | | P5 | Ainda não se aproxima o ensino e da pesquisa | A5 | Não sabemos de onde vem |
| UCS | É o suficiente para o que fizemos, mas devia ter mais | P1 | Tem poucos programas. O que se tem é suficiente. | A1 | Poucas |
| | | P2 | Boa. | A2 | Não sabemos |
| | | P3 | É suficiente | A3 | Deveria ser mais para bolsistas |
| | | P4 | Se fizemos melhor faltaria recursos | A4 | Não discute isso |
| | | P5 | É o suficiente | A5 | É suficiente |
| UCPEL | São poucos. | P1 | Poucas | A1 | Temos poucos bolsistas |
| | | P2 | Não existe | A2 | Não sei |
| | | P3 | Falta muito | A3 | Não tem |
| | | P4 | Não existe | A4 | Não tem |
| | | P5 | É muito pouco | A5 | Não tem |

1-Arte e cultura; 2 – Humanidade; 3- Ciências exatas e da terra; 4- Tecnológica; 5- Ciências da vida

ANEXO 8 - CONCEITOS RELACIONADOS ÀS ATIVIDADES DE EXTENSÃO*

Desenvolveremos aqui o sentido que é dado a muitos termos usado nas universidades que fazem parte do vocabulário dos que atuam na extensão. Nem sempre se tem o mesmo sentido nas diversas universidades. Em algumas o termo não é usado ou é entendido diferentemente, mas de qualquer forma estes sentido é o que mais de aproximam da realidade assumida. No Plano Nacional de Extensão estes sentidos são cultivados e propostos como padrão para as universidades.

O PROGRAMA é o conjunto de projetos de caráter orgânico-institucional, com clareza de diretrizes e voltados a um objetivo comum.

PROJETO DE EXTENSÃO é o conjunto de ações processuais contínuas, de caráter educativo, social, cultural, científico e tecnológico.

CURSO DE EXTENSÃO é o conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou à distância, planejadas e organizadas de maneira sistemática, com carga horária definida e processo de avaliação formal. Inclui oficina, work-shop, laboratório e treinamentos.

Os EVENTOS são as ações de interesse técnico, social, científico, esportivo e artístico: Assembléia; Campanha de Difusão Cultural; Campeonato; Ciclo de Estudos; Circuito; Colóquio; Concerto; Conclave; Conferência; Congresso; Conselho; Debate; Encontro; Escola de Férias; Espetáculo; Exibição Pública; Exposição; Feira; Festival; Fórum; Jornada; Lançamento de Publicações e Produtos; Mesa Redonda; Mostra; Olimpíada; Palestra; Recital; Reunião; Semana de Estudos; Seminário; Show; Simpósio; Torneio; e outros.

* **Plano Nacional de Extensão – Avaliação da extensão – Fórum dos Pró-Reitores da Universidades Públicas Brasileiras.2001.**

A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS é as ações de trabalho oferecido ou contratado por terceiros (comunidade ou empresa), incluindo assessorias, consultorias e cooperação interinstitucional. A prestação de serviços se caracteriza pela intangibilidade (o produto não pode ser visto, tocado ou provado a priori), inseparabilidade (produzido e utilizado ao mesmo tempo) e não resultar ou não na posse de um bem. Registram como a prestação de serviços institucionais realizadas pelos hospitais, clínicas, laboratórios, hospitais veterinários, centros de psicologia, museus e núcleos de acervos universitários, dentre outros, seja de caráter permanente ou eventual.

As atividades que são aceitas como comunicação são aquelas ligadas a comunicação social feita pela mídia (televisão, rádio, jornal) mantidas pelas universidades e direcionadas a comunidade. Isto se refere tanto a comunicação escrita como a eletrônica. Tem sentido de produção e difusão de material educativo, capacitação e qualificação de recursos humanos e cooperação interinstitucional.

As atividades relacionadas à cultura se referem àquelas sobre a memória, patrimônio, folclore, artesanato, tradições culturais, produção cultural e artística na área de artes plásticas, artes gráficas, de fotografia, cinema, vídeo, música, dança, canto, teatro, circo, rádio universitária e turismo

As assistências jurídicas, são as ações de assistência jurídica a pessoas, instituições e organizações: capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de direitos humanos, cooperação interinstitucional, direitos de grupos sociais, organizações populares, questão agrária.

Os trabalhos com a Educação se referem às atividades de Educação básica, cidadania, educação à distância, educação continuada, educação de jovens e adultos, educação especial, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, incentivo à leitura, capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de educação.

Em relação ao meio ambiente são ações que colaboram para preservação e sustentabilidade do meio ambiente, desenvolvimento sustentável, aspectos de meio ambiente e sustentabilidade do desenvolvimento urbano e do desenvolvimento rural, capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de meio ambiente, educação ambiental, gestão de recursos naturais, sistemas integrados para bacias regionais, etc.

Na área de saúde são atividades que tem a perspectiva de promoção à saúde e qualidade de vida, atenção a grupos de pessoas com necessidades especiais, atenção integral à mulher; atenção integral à criança, atenção integral à saúde de adultos, atenção integral à terceira idade, atenção integral ao adolescente e ao jovem, capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de saúde, desenvolvimento do sistema de saúde, saúde e segurança no trabalho, esporte, lazer e saúde, hospitais e clínicas. Desenvolvimento de processos assistenciais metodologias de intervenção coletiva e processos de educação para a saúde e vigilância epidemiológica e ambiental tendo como alvo pessoas ou grupo de pessoas caracterizadas por necessidades especiais ou com fatores de risco comum – diabéticos, hipertensos, deficiência visual, deficiência auditiva, disfunção motora, disfunção respiratória, dentre outras, novas endemias, epidemias, saúde da família, uso e dependência de droga. Desenvolvimento de processos assistenciais metodologias de intervenção coletiva e processos de educação para a saúde e vigilância epidemiológica e ambiental tendo como alvo pessoas do sexo feminino, especialmente em atenção a questões específicas de gênero.

As atividades que são chamadas de transferências de tecnologia se referem ao empreendedorismo, empresas juniores, inovação tecnológica, pólos tecnológicos, capacitação e qualificação de recursos humanos, de gestores de políticas públicas de ciências e tecnologia, direitos de propriedade e patentes. Novos negócios de base científica e técnica; incubadora de empresa de base tecnológica; desenvolvimento e difusão de tecnologias; cooperação universidade-empresa.

As ações de na área de trabalho são àqueles referentes à reforma agrária, trabalho rural, capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas do trabalho, educação profissional, organizações populares para o trabalho, cooperativas populares, segurança no trabalho, trabalho infantil, turismo, emprego ou oportunidades de trabalho.