

FABIANA MARQUES PEREIRA BARTNIK

**AÇÃO EXTENSIONISTA EM UNIVERSIDADES
CATÓLICAS E COMUNITÁRIAS E SUA AVALIAÇÃO**

PUC-CAMPINAS

2009

FABIANA MARQUES PEREIRA BARTNIK

**AÇÃO EXTENSIONISTA EM UNIVERSIDADES
CATÓLICAS E COMUNITÁRIAS E SUA AVALIAÇÃO**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Área: Estudos em Avaliação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva.

PUC-CAMPINAS

2009

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t378.0712 Bartnik, Fabiana Marques Pereira.

B291a Ação extensionista em universidades católicas e comunitárias e sua
avaliação / Fabiana Marques Pereira Bartnik. - Campinas: PUC-
Campinas, 2009.
131p.

Orientador: Itamar Mendes da Silva.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em
Educação.

Inclui bibliografia.
1. Universidades e faculdades católicas. 2. Extensão universitária. 3.
Escolas comunitárias. 4. Universidades e faculdades – Avaliação. I.
Silva, Itamar Mendes da. II. Pontifícia Universidade Católica de
Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t378.0712

**AÇÃO EXTENSIONISTA EM UNIVERSIDADES CATÓLICAS E
COMUNITÁRIAS E SUA AVALIAÇÃO**

Fabiana Marques Pereira Bartnik

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador
Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva

1º Examinador
Prof. Dr. José Carlos Rothen,
da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

2º Examinador
Profa. Dra. Maria Silvia P. M. L. Rocha,
da PUC-Campinas

Campinas, 19 de Fevereiro de 2009

Ao meu marido Jofre,

Todo seu amor e companheirismo,
paciência e incentivo
foram meu porto seguro nesta conquista.
Este é mais um passo que damos juntos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, que ilumina meu pensamento, conduz o meu caminho e me dá a graça de estar cercada de pessoas especiais.

Aos Meus pais, Maria Antonia e Francisco, Mestres das minhas lições da vida, mãos sempre estendidas e meu maior exemplo de educadores.

Ao Fernando, irmão querido e amigo.

À Helena L. de Souza Bartnik, Mestra dedicada, educadora apaixonada, incentivadora das ações em educação e que, mesmo à distância, se faz muito presente.

Ao meu querido Orientador, Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva, com toda sua competência, paciência e apoio, me mostrou como fazer ciência em Educação

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Silvia P. M. L. Rocha, pelas idéias, amizade, sorriso e abraço sempre disponíveis.

Ao Prof. José Carlos Rothen pelas valiosas colaborações que iluminaram o meu trabalho

À Reitoria da PUC-Campinas pela concessão de três semestres de bolsa de estudo, sem o qual eu não realizaria este sonho.

À Prof^ª. Dr^ª. Keli de Lara Campos, ex-professora da Graduação e amiga, que dedicou seu tempo precioso para orientar-me nas idéias iniciais desta pesquisa.

À Coordenação e todos os Professores do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da PUC-Campinas.

À Secretaria Acadêmica da Pós-Graduação e equipe da Biblioteca da Faculdade de Educação, pela atenção e paciência, em especial: Regina, Letícia, Cidinha, Tuca e Serginho.

A todos os colegas do mestrado, em especial duas pessoas que tenho com carinho no meu coração: Maria do Carmo Gomes Lurial e Sandro Ricardo Coelho de Moraes.

Por fim, agradeço imensamente às Universidades Católicas e Comunitárias participantes, na figura dos Pró-Reitores, pela disposição imediata, atenção e espaço para realizar esta pesquisa.

RESUMO

PEREIRA BARTNIK, Fabiana Marques. *Ação extensionista em Universidades Católicas e Comunitárias e sua avaliação*. Campinas, 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado)-Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

A presente dissertação tem por objetivo compreender e analisar como a Universidade Católica e Comunitária expressa e caracteriza sua identidade nas ações extensionistas que desenvolve, bem como se preocupa em obter dados acerca deste trabalho por meio de avaliação específica. Para este propósito, realizamos entrevistas com cinco Pró-Reitores de Extensão ou Ação Comunitária, de Universidades Católicas e Comunitárias localizadas no interior e litoral de São Paulo, com tradição em ações extensionistas. A investigação deste tema leva-nos a entender que a avaliação do compromisso social da Ação Extensionista constitui um avanço na medida em que propicia a valorização e institucionalização da Extensão por meio do ensino e da pesquisa. Os resultados obtidos mostraram que em sua maioria, a avaliação da ação extensionista é realizada de maneira informal e não concebida como um instrumento pedagógico que deveria avaliar os efeitos e resultados concretos dessas ações que se estendem a sociedade. Apesar disso, observa-se uma Extensão transformando-se em prática acadêmica interligada ao ensino e à pesquisa, significadas de aspectos específicos de identidade enquanto Católica e Comunitária.

Palavras-chave: avaliação da ação extensionista, extensão universitária, universidades católica e comunitária

ABSTRACT

PEREIRA BARTNIK, Fabiana Marques. *Extensionist Action in Catholic and Communitarian Universities and its evaluation*. Campinas, 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado)-Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

The objective of the present work is to understand and analyze how the Catholic and Communitarian University expresses and characterize its identity in the extensionist actions that develop and its concern to obtain the data from this work through specific evaluation. To achieve this proposition, five interviews were realized with Extension or Communitarian Action directors, from Catholic and Communitarian Universities located in the Province and in the Coastal region of São Paulo with tradition in extensionist actions. The investigation of this subject leads us to understand that the evaluation of the social commitment of the Extensionist Action represent an advance when provides the increase of value and the institutionalization of the Extension process through the research and education. The results obtained showed that in majority, the extensionist action assessment is performed in an informal manner and not conceived as a pedagogical instrument that should evaluate the concrete outcomes and effects of these actions that extend to the society. Although, it's noticed an Extension action becoming an academic practice connected to the research and education, meant of specific aspects of identity while Catholic and Communitarian.

Key words: evaluation of extension action, extension university, catholic and communitarian university,

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ABESC	Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas
ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
AI	Avaliação Institucional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB	Congregação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Centro Popular de Cultura
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	Centro Rural universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
FOREXT	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINTER	Ministério do Interior
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PPI	Projeto Pedagógico da Instituição
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – A UNIVERSIDADE AO LONGO DO TEMPO: Contornos e dilemas	23
1.1 As concepções de Universidade a partir do Século XIX	28
1.2 O surgimento e a consolidação de um modelo de Universidade no Brasil	31
1.3 A Igreja Católica no Ensino Superior Brasileiro	39
1.4 A Confessionalidade Católica	47
1.5 A Universidade Comunitária	52
1.6 Universidade e Identidade	55
CAPITULO II – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: Compondo o tripé e significando a instituição	61
2.1 A Extensão Universitária no Brasil e na América Latina	62
2.2 Tendências conceituais de Extensão	73
2.3 A Ação extensionista	80
CAPITULO III – AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO: Um tema em aberto	87
3.1 Avaliação Institucional	88
3.2 Avaliações da Extensão Universitária e da Ação extensionista	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	107
ANEXOS	114
ANEXO A - Carta de Brasília	115
ANEXO B - Carta de Goiânia	121
ANEXO C - Roteiro de Entrevista	127
ANEXO D - Termo de Consentimento	130

INTRODUÇÃO

As vivências pessoais e profissionais ao longo da vida muitas vezes possibilitam reflexões que nos motivam a buscar respostas para algumas indagações. É uma curiosidade que aguça os sentidos, ainda mais quando se vive essas experiências intensamente, e os caminhos por onde trilhamos são constantemente apontados para uma direção.

Recordo-me¹ sempre de uma foto de álbum de família, onde estou ainda criança, escrevendo em uma pequena lousa, com as mãos cheias de giz. Dado o momento, ingressei na vida escolar, estudei, da infância à adolescência, em colégio católico. Freqüentei logo depois a rede pública para continuar os estudos e me vi encantada com os desafios do Curso de Magistério. A sala de aula e o trabalho docente sempre me atraíram e fui abraçando oportunidades relacionadas ao ensino.

Chegado o momento da vida universitária, optei por uma instituição que complementava minha formação, com princípios que valorizo: uma Universidade Católica, que, mais tarde, fui saber que era também Comunitária.

Imaginava que existia uma diferença entre aquela Universidade e outras em que meus colegas estudavam. Via-se uma movimentação de docentes, alunos, em projetos sociais; alunos bolsistas que desenvolviam trabalhos da academia na sociedade.

Aquilo, de alguma maneira, me chamava a atenção. Formei-me e, novamente, me deparo com uma oportunidade profissional especial: trabalhar em uma Instituição Católica e Comunitária! Pude então desenvolver-me e envolver-me em ações da Instituição, que me permitiram conhecer o compromisso desta com a sociedade, de uma forma que acontecia leve, natural e enraizada.

¹ Utilizarei neste momento, a narração em primeira pessoa do singular para falar da experiência pessoal.

Os termos, “comunitária”, “extensão”, “projetos sociais”, “ação de extensão” se organizavam em minha mente e começavam a fazer sentido. Neste meio tempo, deparei-me com o desafio de ser membro da Comissão Própria de Avaliação², tendo que atuar com a avaliação de ações de Extensão. Um dos projetos na época era avaliar o impacto de um curso de alfabetização de adultos: propusemos a fazer um roteiro com algumas questões e entrevistar os participantes por telefone. Emoção saber que aquela Instituição de Ensino Superior proporcionou uma abertura para novos conhecimentos a essas pessoas, através de um projeto de alfabetização da Universidade e que envolvia alunos da Pedagogia.

E foi uma abertura de novos conhecimentos também para mim, quando ganhei o desafio de ingressar novamente em outra Universidade Católica e Comunitária, de grande porte e com notória atuação, com uma função especialmente voltada para a avaliação da Extensão. Naquele momento, a experiência anterior me sinalizava que a maneira com que deveríamos tratar a avaliação das ações de Extensão Universitária tinha um diferencial e, antes de tudo, precisava ser discutida e organizada com um propósito diferente. Deparar com as dificuldades para avaliar o impacto e compromisso efetivo das ações extensionistas da Universidade foi um desafio, que me motivou a estudar sobre o tema.

A Universidade tem um forte papel para aqueles que vivem dentro dela, como para a sociedade, escreve Sousa (1998):

Como um dos aparelhos formadores, a universidade deve reconhecer que a educação não lhe pertence unicamente, e que seu papel é abrir o horizonte intelectual do estudante, colocando conteúdos que tornem a educação um instrumento não só para a vida, mas para a transformação da vida e da sociedade. Participar desse resgate da cidadania é obrigação da academia (p. 21).

Essa atuação integrada à graduação e à pesquisa e o valor social da ação extensionista desenvolvida pelas Universidades Católicas e Comunitárias, parece se transformar em uma presença educativa forte junto à sociedade para a formação da cidadania.

² A lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, relativa à criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, institucionalizou a criação da CPA – Comissão Própria de Avaliação, no contexto das Instituições de Ensino Superior Brasileiras.

As ações extramuros desenvolvidas pela extensão, além de poderem representar o cuidado legítimo da Instituição com as questões de cidadania e justiça social, se apresentam como possibilidades de desenvolvimento de senso crítico e de percepção dos reais problemas nacionais, para o aluno.

Existe uma crescente movimentação da sociedade, no sentido das Instituições e organizações públicas ou privadas assumirem um papel mais comprometido em relação à sua “responsabilidade social”, não apenas diante de seus clientes, mas à frente de todo seu público de interesse,. Esta tendência tem de fato, levado muitas organizações a construir e consolidarem uma “cidadania organizacional”, apontando direitos e deveres da organização em relação à sociedade onde está inserida.

Ashley (2003) refere-se à responsabilidade social como toda e qualquer ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade. Nestes termos, poder-se-ia definir “responsabilidade social” como o compromisso ético e legal de uma organização para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que afetem positivamente, de modo amplo ou particular, os objetivos e interesses sociais. Em 2004, aconteceu em Campinas/SP, o Fórum Nacional de Extensão das IES (Instituição de Ensino Superior) Comunitárias, que definiu como opção das IES Comunitárias participantes a inserção da terminologia do “compromisso social” nessas Universidades. Tal referência encontramos na Carta de Campinas:

Acreditamos que tal concepção se mostra mais adequada para o perfil de uma Instituição de Ensino Superior, pois engloba uma dinâmica de proximidade na qual se procura manter o respeito pelo outro como cidadão detentor de direitos sociais e não como carente ao qual se prestam favores. (Fórum Nacional de Extensão das IES Comunitárias, 2004)

Na Carta de Campinas, o Compromisso Social das universidades e IES Comunitárias é materializado em sua identidade acadêmica, não como uma opção feita por elas, mas como marco identitário das mesmas manifestando-se na sua *“produção de conhecimento, formação pessoal e transformação social. Nesse sentido, é importante ressaltar que tal compromisso pressupõe a autonomia*

universitária, sem a qual a dimensão crítica do conhecimento e da formação tende a se perder". (p.178)

Pensar e refletir sobre o valor da ação extensionista dentro do compromisso social - não da responsabilidade social - das IES é imprescindível. Embora existam iniciativas para disseminar o que tem sido feito nas ações extensionistas, principalmente mobilizados pelos Fóruns Nacionais e Regionais de Extensão e Ação Comunitária, a produção nacional sobre o tema, ainda caminha a passos tímidos, restritos às próprias IES, ou seja, pouco compartilhadas com a sociedade. Note-se que não existe periódicos indexados cuja linha editorial seja a extensão, ou encontre espaço privilegiado para a publicação.

Segundo Luciana Castro (2002), dentre as três funções da universidade – ensino, pesquisa e extensão –, a última é a mais nova e a que carece de maiores investigações. A autora afirma que a maioria dos trabalhos realizados enfoca o processo de construção histórica da extensão e sua inserção dentro da Universidade como uma terceira função. Porém, poucos são aqueles que investigam a prática realizada por meio dos projetos, seu dia-a-dia, sua influência no processo de formação do aluno e sua contribuição para a consolidação de um campo de conhecimento específico e das conseqüências dessas para as práticas acadêmicas.

No âmbito da Legislação Educacional, ainda não há uma Política Nacional de Extensão, que proponha avaliação sistemática da Extensão, como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) realiza com os cursos de Pós Graduação, ou o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) com os cursos de Graduação. Especialmente no caso das instituições autodenominadas comunitárias e que deveriam ter suas relações com a sociedade mais fortemente delineadas, uma política de avaliação contribuiria para concretização desta identidade, e a extensão tornar-se-ia vínculo e demarcador privilegiado da presença da Instituição na Comunidade.

No que se refere às Universidades Públicas, o Governo Federal instituiu pelo Decreto Nº 6.495 de 30 de Junho de 2008, o Programa de Extensão Universitária –PROEXT, destinado a apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, com vistas a ampliar sua interação com a sociedade. Quer dizer, o amparo legal às ações de Extensão das Universidades Públicas foi efetivado em 2008, sendo que antes disso não havia iniciativas direcionadas à extensão no âmbito da normatização específica ou do apoio financeiro ao trabalho.

Em relação às IES privadas, o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), a ABRUC (Associação Brasileira das Universidades Comunitárias), ABESC (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas), e o FOREXT (Fórum Nacional de Extensão das IES Comunitárias, que congrega as IES afiliadas à ABRUC E ABESC), têm articulado, na pretensão de discutir a Extensão Universitária, identificar estratégias para a avaliação da Extensão Universitária e compreendê-la como espaço da difusão do conhecimento para e com a sociedade.

Articulação essa que tem forte expressão nas reuniões anuais do FOREXT, onde são discutidos temas de relevância nacional sobre Extensão, incluindo discussões sobre a própria avaliação da Extensão. Essa preocupação é documentada em um dos Encontros do FOREXT realizado em 2003, quando foi publicada a Carta de Brasília (ANEXO A), intitulada “Contribuição do Fórum para o processo de construção das Políticas de Avaliação da Extensão Universitária”.

No documento gerado pelo Encontro Brasiliense (15/05/2003), o “Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias” reivindica sua participação na revisão dos processos de avaliação do MEC, reforçando que o diálogo é fundamental para a concepção, gestão e desenvolvimento da avaliação da extensão. Neste documento são apresentados princípios, diretrizes e dimensões que colaboram para a efetivação de uma política de avaliação da universidade brasileira, sendo as diretrizes:

1. *A avaliação é, fundamentalmente, um exercício crítico de autoconhecimento em busca da melhoria dos processos pelos quais a universidade se realiza;*
2. *A avaliação precisa ter como condição necessária à sua implementação a participação efetiva da comunidade universitária;*
3. *É preciso que a avaliação seja global;*
4. *É preciso considerar a contemporaneidade e a pluralidade dos referenciais teóricos, dos instrumentos de coletas e das matrizes interpretativas de dados, como componentes próprios da construção do conhecimento.*

Como podemos perceber, existem intenções e esforços direcionados para uma comunicação junto ao Governo no que se refere à melhor caracterização dessas IES enquanto Católicas e Comunitárias e a forma de olhar para a avaliação destas. Mas são empenhos, ainda não temos ações concretas.

Nos levantamentos bibliográficos que fizemos, percebemos que a Extensão Universitária como objeto de estudos na Universidade é pouco estudada. No banco de teses da CAPES, quando se insere no campo “assunto” e “palavra exata” o termo “Extensão universitária”, encontramos 179 produções acadêmicas. Em outra base de dados de pesquisa na Educação, denominada UNIVERSITAS, encontramos apenas 24 publicações até 2004 que tratam especificamente sobre a extensão e sua concepção. A UNIVERSITAS consolida uma rede acadêmica para a pesquisa e a interlocução entre pares que têm em comum a área de conhecimento educação superior. Congrega pesquisadores pertencentes ao GT Política de Educação Superior / ANPED e a várias Universidades Brasileiras e tem como um dos seus objetivos selecionar, organizar, disponibilizar à comunidade e avaliar a produção científica sobre educação superior no Brasil a partir de 1968.

Considerando que a história da Extensão Universitária no Brasil é recente, como trataremos mais adiante, esses dados refletem o quanto a produção acadêmica sobre Extensão ainda caminha devagar e precisa de uma atenção maior.

Estes dados iniciais demonstram a relevância do estudo deste tema para a Universidade Brasileira. Quanto às Universidades Comunitárias, será possível conhecer melhor suas práticas no que se refere à Ação Extensionista, tendo em

vista a sua identidade institucional e quiçá orientar novas ações a estas e outras que queiram conhecer especialmente sua avaliação, contribuindo para a construção de uma política de avaliação da Extensão, coerente com a própria missão institucional de cada IES.

Diante do exposto, parece indubitável a relevância de pesquisa sobre o tema. Sendo assim, o presente trabalho se propôs e organizou dados obtidos em várias fontes com o intento de responder à questão:

A Universidade Católica e Comunitária expressa e caracteriza tal identidade nas ações extensionistas que desenvolve e, adicionalmente, preocupa-se em obter dados acerca deste trabalho por meio de avaliação específica?

Com a finalidade de buscar respostas à essas perguntas, propusemos organizar o estudo de forma que pudesse oferecer condições de compreender e analisar a partir da visão dos gestores de Extensão e de documentos oficiais, se a identidade institucional das Universidades Católicas e Comunitárias é refletida nas ações extensionistas, como se efetiva e são avaliadas. Para tanto, traçamos alguns objetivos específicos:

- Levantar o surgimento dos ideais extensionistas das Universidades Católicas e Comunitárias;
- Conhecer a estrutura organizativa das ações extensionistas;
- Compreender a relação da ação extensionista com a identidade institucional;
- Identificar os possíveis instrumentos, indicadores e metodologias que estão subsidiando a Avaliação da ação extensionista das Universidades Católicas e Comunitárias.

A fim de perseguir os objetivos do estudo, estruturou-se determinado percurso que conta com pressupostos qualitativos. Acreditamos que a abordagem qualitativa, pôde fornecer subsídios consistentes para a análise das informações, alcance dos objetivos e contribuiu para analisar a relação dinâmica do que acontece na Extensão Universitária das instituições estudadas e suas formas de avaliação.

De acordo com Chizzotti (2003),

o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patententes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (p. 222)

E para Schofield e Anderson a pesquisa qualitativa

[...] enfatiza a “descrição substantiva”, isto é, obter dados “reais”, “ricos”, “profundos”, que iluminem os tipos de ação do cotidiano e seu significado segundo o ponto de vista daqueles que estão sendo estudados (...);... e) emprega múltiplos métodos de coleta de dados, especialmente observações dos participantes e entrevistas (...) (apud WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p. 112).

Ao escolher um objeto de estudo e propor caminhos para alcançar seus objetivos, o pesquisador deve ter o compromisso de escolher práticas de pesquisa que sejam coerentes com a construção do conhecimento científico. Acreditamos que um método que compreende a realidade, valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito, possa trazer contribuições à pesquisa. Isto nos leva ressaltar a importância da prática social como critério de verdade. Assim, as verdades científicas, em geral, significam graus do conhecimento, limitados pela história.

A opção por seguir essa linha teórica teve presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer (TRIVIÑOS, 1987, p. 73).

É necessário um tipo de abordagem que contemple as múltiplas relações entre a Universidade e a sociedade, que servem de contexto para uma análise adequada da ação extensionista dentro de Universidades Católicas e Comunitárias. A problemática universitária destacada para este estudo (extensão, identidade institucional e avaliação), não pôde ser tratada isoladamente, mas sim de uma maneira contextualizada, sem desprezar as contradições próprias do fenômeno, em suma: dialética. Quando se desconhece esse entrelaçamento da Universidade com a sociedade, corre-se o risco de ater-se apenas ao manifesto, aquilo que o fenômeno revela e, deste modo, passar ao largo daquilo que o fenômeno esconde, tomando aparências pela totalidade concreta.

Kosik (1969) apresenta uma contribuição relevante quando diz que a essência do fenômeno em relação à realidade possibilita a sua compreensão, uma vez que o fenômeno não se manifesta independente, mas somente na totalidade, da qual faz parte e com a qual se relaciona dialeticamente. (p. 70)

Utilizamos também a análise documental para a discussão do material que tínhamos em mãos e a análise destes documentos possibilitou uma apreciação mais consistente das informações obtidas na entrevista. Esses documentos institucionais das Universidades, disponíveis ou solicitados (Estatuto, Regimento da Universidade, Cadernos de Extensão, etc.), nos deram subsídios para precisar o objeto das Universidades Católicas e Comunitária.

Como técnica de coleta de dados, optamos por um roteiro de entrevista semi-estruturada (ANEXO C), pois consideramos que a coleta de dados feita diretamente no ambiente onde acontece a Extensão Universitária é recurso fundamental, e o papel do pesquisador é peça-chave na condução das entrevistas semi-estruturadas. Triviños (1987, p. 146) descreve que esta metodologia de coleta de dados se apóia em determinados questionamentos básicos, amparados em teorias e hipóteses interessantes à pesquisa e que oferecem amplo campo de interrogativas, de onde podem derivar novas hipóteses à medida que a entrevista é conduzida e o participante dá suas respostas. A entrevista semi-estruturada permite uma intervenção sadia ao longo dos questionamentos, que deve qualificar

o fio condutor da entrevista e objetivos delimitados da mesma. Segundo Ludke e André (1986, p. 34), “a grande validade da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Para a construção do roteiro de entrevista semi-estruturada utilizamos um modelo que organiza as questões em cinco blocos, construídos a partir dos objetivos propostos para o estudo. São eles:

Informações sobre a Universidade: aqui pretendemos conhecer a atuação da Universidade na região que está inserida;

Dados sobre o Entrevistado: procuramos saber quem é o Gestor da Extensão, qual seu perfil, de onde vem, idade, formação acadêmica, experiências profissionais e a identificação com a Extensão;

Identidade da Universidade e ideais: este tópico será importante para localizar historicamente o surgimento das ações de Extensão da Universidade em questão e tratar a relação identidade, missão e atuação;

Extensão Universitária: as questões aqui propõem conhecer as concepções, conceituações de ação extensionista do sujeito da pesquisa e expressão da identidade católica e comunitária nas ações desenvolvidas, tal como projetos mais relevantes; e

Avaliação: complementando e fechando os objetivos, procuramos saber a partir destas questões, se a Universidade tem e como é feita a avaliação da Extensão Universitária e das ações extensionistas; se não há avaliação, quais os motivos; além da organização da mesma em relação ao atendimento às exigências do MEC e possíveis dificuldades em se desenvolver um Programa de Avaliação da Extensão, caso não tenha.

Esse modelo de instrumento permitiu centralizar nas questões propostas para o estudo e evitar eventuais dispersões quanto aos objetivos.

Como sujeitos, escolhemos os Pró-Reitores de Extensão ou Ação Comunitária, de Instituições Católicas e Comunitárias localizadas no interior e litoral de São Paulo, com tradição em ações extensionistas, tal como estrutura administrativa de Pró-Reitoria, tendo também como critério que estas Universidades fossem afiliadas à ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias e ABESC – Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas.

No intuito de atender aos objetivos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO D), assinado pelos sujeitos, preservamos a identidade das Universidades, tratando-as como Universidade A (UA), Universidade B (UB), Universidade C (UC), Universidade D (UD) e Universidade E (UE).

No decorrer da escolha dos sujeitos, uma das Universidades escolhidas, saiu do critério de afiliação a ABESC. Dentro da pesquisa que realizamos, identificamos que esta Universidade, que é Comunitária, tem uma atuação sólida no que se refere a ações extensionistas e quando analisamos as informações através da *home page* da Instituição, observamos que, apesar de ser uma Instituição mantida por uma Congregação Católica, não é católica-confessional assumida, ou seja, não é afiliada a ABESC.

Isso deixou-nos surpresos, mas como tivemos um imediato retorno do Pró-Reitor demonstrando interesse em participar da pesquisa, optamos por ouvir a Universidade e tentar compreender o que pode diferenciá-la, sendo Comunitária, mas não reconhecidamente católica-confessional.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No capítulo I, fazemos um passeio pela História da Universidade e tentaremos expor e compreender como foi o surgimento da Universidade no Brasil e como se consolidou. O papel da Igreja Católica no desenvolvimento dessa Universidade é discutido neste capítulo, tal como a natureza e finalidades, das Universidades Católicas e Comunitárias. No capítulo II, fazemos um levantamento histórico da Extensão Universitária no

Brasil e na América Latina, expondo os principais movimentos da construção dessa extensão que temos hoje, tal como levantar as diversas conceituações de Extensão Universitária, ação extensionista e conhecer mais sobre a relação Universidade na Sociedade e sua Identidade Institucional. O capítulo III é destinado a discussão da Avaliação da Extensão Universitária, apresentação dos dados encontrados e posteriormente, nossas considerações finais.

CAPÍTULO I

A UNIVERSIDADE AO LONGO DO TEMPO: Contornos e dilemas

*O mundo não é, o mundo está sendo.
Paulo Freire*

Este capítulo tem a intenção de apresentar, mediante um levantamento bibliográfico, um breve percurso da história da Universidade.

A maior tarefa no estudo da história da Universidade é entender o seu papel, o quanto caminhamos e onde estamos. Neste momento, não temos a pretensão de recontar toda a história da Universidade, mas acreditamos ser necessário situar determinados pontos e fatos da história da civilização para entender e refletir sobre como surgiu essa Universidade que nos cerca e nos faz sujeitos participativos de sua função social.

Buscar entre autores uma definição para a universidade, no que se refere à sua finalidade, torna-se uma tarefa árdua, como define Belloni

apesar de existir por vários séculos e em países profundamente distintos entre si, não há um conceito único e universalmente válido de universidade, nem suas funções são as mesmas em tempo e em espaços diferentes. (1992, p. 71).

Desde seu surgimento ao longo dos séculos, a universidade vem sofrendo mudanças que deram diferentes sentidos ao seu papel político e social. Esse seu papel enquanto instituição social cresce através dos tempos, sempre atrelado ao poder vigente de cada época.

Começamos pela análise de Charles e Verger

As universidades sempre representaram apenas uma parte do que poderíamos denominar, de modo amplo, ensino superior (...). Ao decidirmos partir das universidades propriamente ditas – sem por isso limitarmo-nos estritamente a elas – adotamos uma

perspectiva particular. Se aceitarmos atribuir a palavra universidade o sentido preciso de “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. Esse modelo de vicissitudes múltiplas perdurou até hoje (apesar da persistência, não menos duradoura de formas de ensino superior diferentes ou alternativas) e disseminou-se mesmo por toda a Europa e, a partir do século XVI, sobretudo no séculos XIX e XX, por todos os continentes. Ele tornou-se elemento central dos sistemas de ensino superior e mesmo as instituições não-universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória. (1996, p. 7-8).

Com essa afirmação, os autores citados refletem sobre o surgimento da Universidade na civilização, e nos permitem uma melhor percepção sobre o que entendemos por universidade. É a partir de uma análise dos fenômenos sociais e culturais, ancorada nas articulações da história geral, que conseguimos contextualizar a história da Universidade.

As primeiras instituições de ensino superior aparecem na idade Média (Século XI a XVI). Organizadas sob forma de corporações, cuja finalidade era a defesa de interesses de uma categoria ou de uma profissão, a Universidade de Bolonha, aparece em 1100, a *Universitas Scholarium*, tendo como centro a comunidade de estudantes. Em 1150, em Paris é criada a *Universitas Magistrorum*, que desenvolve principalmente em estudos de filosofia e de teologia e dirigida por comunidade de professores (FAGUNDES, 1985).

A palavra *universitas* era muito usada na linguagem jurídica, nos tempos de origem da universidade, para designar uma corporação, ou seja, uma associação com certo grau de unidade.

Universidade designava corporação e se empregava não apenas para a sociedade dos mestres, mas igualmente para outras associações profissionais. Por sua vez, a universidade compunha-se de certo número de faculdades. O que era uma faculdade? Inicialmente, o termo não era designativo de uma unidade administrativa, mas de um ramo de estudos ou mesmo de uma disciplina. Aquilo que hoje designamos como uma disciplina, filosofia, por exemplo, ou como um curso, curso de filosofia, por exemplo, designava-se com a palavra latina *facultas*. Com o tempo, a faculdade deixou de ser a disciplina estudada e passou a ser a unidade onde se estudava essa disciplina. (CASTANHO, 2000, p. 20).

Neste período, as *Universitas Scholarium* estavam organizadas em função do estudo e do saber. Havia uma influência de poder econômico e espiritual da Igreja e boa parte dessas universidades funcionavam com a aprovação destas. As universidades como qualquer corporação da Idade Média, “eram regulamentadas pelo poder eclesiástico, que criava limites à sua autonomia e não hesitava lançar mão da coerção para conter ou eliminar os que se contrapunham aos padrões de liberdade estabelecidos e em vigor no mundo feudal” (FAGUNDES, 1985, p.15).

A Europa do século XVI é marcada por movimentos religiosos que afrontam os dogmas da Igreja Católica. Esses movimentos encontram cenário político e econômico propício, porque coincide com a ascensão da burguesia, a busca pelo lucro e a valorização do homem empreendedor, até então condenados pela Igreja Católica. Paradoxalmente, a Igreja preocupava-se mais com o acúmulo de sua própria riqueza do que propriamente com a fé, afastando-se de seus ideais de simplicidade, pobreza e sofrimento.

É um período de eclosão de novas universidades em toda a Europa, alguns países mais beneficiados, outros, nem tanto, a exemplo de não haver fundações em Inglaterra, Portugal e Polônia, e Oxford e Cambridge, Coimbra e Cracóvia manterem seu monopólio.

Na América Latina esse movimento de multiplicação das Universidades, chega a São Domingos (1538), Peru (1551) e México (1551), instituídos por decreto real com estatutos inspirados nos de Salamanca e de Alcalá, quase sempre controladas por ordens religiosas (Dominicanos e Jesuítas). No Brasil, não há registros de nenhuma Universidade neste período, e veremos, mais à frente, como ocorreu esse surgimento.

De acordo com Charles e Verger (1996), as universidades de origem medieval, que continuavam sendo as mais importantes em quase todos os lugares, mantiveram, em tese, suas instituições antigas e serviam de modelos para as novas fundações. Começaram a surgir nas estruturas universitárias, diversas inovações educativas. A tipologia e a terminologia das instituições tornaram-se

muito complexas, fazendo com que a uniformidade (ao menos) aparente das *universitas* da era medieval, desse lugar à diversidade das práticas locais ou dos caracteres nacionais.

Do século XVI ao século XVIII, reformas universitárias (e novas fundações) foram se multiplicando. Essas reformas tiveram como objetivo principal assegurar o controle do Estado em detrimento dos antigos privilégios da autonomia, mas o mais importante foram as reformas e os projetos de reforma do século XVIII, que, acompanhando o progresso da tolerância religiosa e do espírito das Luzes, refletem um verdadeiro desejo de modernização, geralmente pelo viés de uma adequação mais estreita com as necessidades dos Estados, das profissões e das demandas sociais.

O modelo de universidade até então contextualizado, passa por alguns percalços. Transcorre a Idade Média, e o pensamento dominante na cristandade é colocado em xeque pela Reforma Protestante, pelo desenvolvimento da Ciência Experimental. A Reforma é um movimento que se rebela contra a Igreja Católica e é dela que surge a iniciativa mais avançada de novos modelos de instrução popular e moderna. As reivindicações vêm com força, com objetivo de trazer educação aos pobres e ricos, por mais que o momento ainda seja de enaltecimento à classe aristocrática. No entanto, Martinho Lutero e Philipp Schwarzzerd – o Melanchton – enaltecem o valor da educação integrando-a ao saber, a instrução para o trabalho. Criticam a Igreja e a educação tradicional, evocam a escola antiga, mas, acima de tudo, enfatizam a utilidade social da instrução.

As mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas ao final da Idade Média, conduzem ao Estado Nacional e a ascensão da burguesia comercial. A racionalização do pensar e do fazer científico, a partir da defesa dos princípios de liberdade, democracia, justiça, fraternidade e propriedade fortalecem o poder estatal, tendo por base os interesses da nova classe social, que, à semelhança da Igreja, buscava controlar a universidade com determinação e perspectiva ideológica de dominação. (JEZINE, 2006).

Na Idade Moderna (XVII-XVIII), crises e reformas universitárias eclodem e propiciam um novo contorno à universidade, que chega ao século XIX como um

espaço político decisivo para a emergência dos movimentos nacionais e liberais que encontram neles seus meios de expressão. Quanto a esse período, resume Charles e Verger

Esta primeira parte do século XIX é marcada pela ruptura, cada vez mais nítida, com a herança universitária antiga. O espaço universitário europeu ampliou-se consideravelmente, uma vez que ele se estende, anualmente, do Pacífico ao Ural, contando mesmo com ancoradouros no além-mar, na Índia e na Oceania. Se o modelo alemão clássico torna-se cada vez mais influente, os modelos centralizados e estáticos à francesa, assim como o modelo colegial à inglesa, continuam sendo alternativas possíveis. O ensino universitário dota-se de novas funções, mesmo que a pesquisa ou a formação profissional decorra em grande parte de instituições livres ou não universitárias³. (1996, p. 91).

Do século XIX – representado pela luta entre a Igreja e o Estado em torno da educação – procedem os sistemas nacionais de educação e as grandes leis da instrução pública de países europeus e americanos. E é nesse século que a Universidade adquire novo caráter como centro de cultura e de investigação científica, ante o sentido puramente profissional e docente das épocas anteriores (LUZURIAGA, 1990, p. 180-181).

Como diz Castanho (2000)

A dupla abertura da universidade – à pesquisa, pelo exercício da razão humana num primeiro momento e pela experimentação num segundo, e à sociedade, cujo destino passa a lhe interessar – vai marcar profundamente a vida dessa instituição a partir da Renascença, culminando em construções práticas e formulações teóricas nos séculos XIX e XX. (p. 24)

As Universidades abandonam o padrão teológico-jurídico-filosófico e se abrem para as ciências na perspectiva iluminista, do Renascimento e para os princípios políticos e sociais da Revolução Francesa, de modo que se expande pelas Universidades dos mais diferentes países um movimento científico experimental e se constrói uma nova relação com o Estado.

Veremos a seguir que o século XIX é cenário para o estabelecimento de modelos de organização universitária, considerado pelos historiadores da educação como um período de diversificação, de expansão e de profissionalização do ensino superior.

³ Instituições de Ensino que se voltam apenas para a formação profissional.

1.1 As concepções de Universidade a partir do Século XIX

Esse movimento de transição da Universidade Medieval para a chamada Universidade Moderna acontece em uma lenta evolução. A Universidade medieval, tanto questionada, resiste ainda, mas como situamos anteriormente, diversos fatores – humanismo renascentista, Reforma Protestante, o surgimento da ciência experimental, o Iluminismo, revolução industrial e revolução francesa –, agregam uma nova forma social à universidade. Ela é chamada, a partir do século XVIII-XIX, a responder a novas exigências. (FAGUNDES, 1985).

Dentro dessa evolução da Universidade, encontramos concepções de universidade pautadas em modelos funcionais.

A moderna universidade francesa, como lembra RIBEIRO (1991), foi “o empreendimento revisionista dos enciclopedistas, formuladores de uma visão nova do mundo e criadores de um novo ideário político para uma burguesia rebelde e comprometida com o progresso”. (p.51-52).

O ensino superior francês tem, após a revolução francesa, um núcleo básico de escolas superiores autárquicas (estrutura de ensino primário, secundário e normal). Entre 1806 e 1808, Napoleão concebe um modelo de universidade, fundamentada na ciência e no comprometimento com a problemática nacional, defesa dos direitos humanos, empenhado na difusão do saber científico e técnico em que se baseava a revolução industrial e no ensino especializado. Tornou-se, também, uma universidade com estrutura universitária, com um sistema mais voltado para os exames que para o ensino, também radicados em procedimentos de seleção, convulsionada por uma agitação política mais esquerdista que revolucionária e o burocracialismo. Napoleão (1769-1821) institui, então, uma universidade inspirada numa concepção classificada como *profissionalizante*. (RIBEIRO, 1991, p. 52).

O papel da universidade estava direcionado à formação humana e não ao conhecimento ou à pesquisa. Desenvolviam uma extraordinária formação de

terceiro nível, formando profissionais qualificados com grande ênfase na formação da personalidade, do caráter, com forte acento moral, incorporando elementos do anglicanismo, religião oficial, com ideais do Cardeal John Henry Newman.

Sem romper com as origens medievais, o *modelo alemão* se encarrega de renovar, articular e desenvolver os progressos fora dela obtidos, sobretudo os decorrentes da Revolução Industrial, que chega à Alemanha 50 anos depois de ter-se iniciado na Inglaterra.

Fagundes (1985) ressalta que, num espaço de 15 anos, os maiores filósofos alemães se reuniram preocupados com a situação da universidade do seu país, derrotado e, em parte, ocupado pela França de Napoleão. É em 1808 que Alexander Von Humboldt (1769-1859) conforme descreve Anísio Teixeira (1968), opera a grande renovação da universidade

voltando a ser o centro da busca da verdade, de investigação e pesquisa; não o comentário sobre a verdade existente, não o comentário sobre o conhecimento existente, não a exegese, a interpretação e a consolidação desse conhecimento, mas a criação de um conhecimento novo. (p. 22)

Esse modelo com a Universidade de Humboldt, a Universidade de Berlim, vem a servir como um verdadeiro modelo às universidades atuais, mas que não refletem num primeiro momento no Brasil. Aqui, fazemo-nos desenvolver primeiro pela influência da educação dos jesuítas. (TEIXEIRA, 1968, p.24).

O modelo brasileiro é herdeiro da tradição universitária européia, tendo recebido da universidade alemã uma significativa influência a partir da segunda década do século XIX. O movimento pelos *Land-Grant Colleges* foi muito explícito no seu propósito de criar uma nova universidade, capaz de dar educação liberal e prática ao próprio povo e não apenas às classes profissionais então servidas pelo saber clássico e acadêmico.

Os *Land-Grant* faziam ciência pela pesquisa, educação, pela formação do profissional e do homem comum, e difundiam o conhecimento pelo mais extraordinário serviço de extensão jamais empreendido, servindo assim à juventude, aos agricultores, à indústria, aos lares, a toda a nação. (TEIXEIRA, 1961. p.48-60).

Dentro dessa perspectiva de modelos de Universidade, o mesmo autor recorda que universidade americana, com sua extrema diversificação, incorpora as funções dos modelos e

é o centro desinteressado da busca do saber pelo saber; é o centro da formação liberal do homem pelos estudos humanísticos e intelectuais; é o centro da formação do profissional e do especialista para tôdas as atividades humanas; é o centro dos estudos dos problemas sociais e práticos da sociedade; é o centro da popularização e difusão do saber humano. É por isto mesmo a mais "desinteressada", a mais "prática" e a mais "popular" das instituições. (TEIXEIRA, 1961. p.48-60).

Anísio Teixeira (1961) faz uma descrição das diferenças entre os modelos francês, alemão e inglês de Universidade. Na França, a ciência é aristocrática e intelectual. Na Alemanha, é ciência-pesquisa. Na Inglaterra, a ciência começa como utilidade, para as classes modestas e daí é que ascende à Universidade, que, aceitando a tecnologia, a fecunda com o espírito liberal.

Os modelos alemão e francês de Universidade vão influenciar as mudanças nas Universidades, da Europa e da América. O primeiro, voltado para a pesquisa, àquele que se consolidou com Humboldt e que garantia a pesquisa desinteressada associada ao Ensino, a liberdade dos cientistas sob a proteção do estado, tornando-se centro de luta de reconstrução da nação alemã. E o segundo, o modelo francês que se organizava por meio de faculdades isoladas profissionalizantes, tendo influenciado a Universidade de Manchester na Inglaterra, onde dominava a pesquisa aplicada. (JEZINE, 2001, p. 128).

Goergen (apud CUNHA, 1997, p. 23) apresenta que

como as mais importantes vertentes da universidade moderna, a humboldtiana e a napoleônica, destacaram, respectivamente, a idéia de uma *ciência básica*, neutra e independente, que por si só deveria ser um fator de formação e de orientação das ações do Estado, e o conceito de *ciência aplicada* que, referida aos interesses do Estado, deveria formar profissionais para a burocracia estatal e para a própria sociedade. Daí se origina a tensão de duas lógicas diferentes e muitas vezes opostas que ficou preservada na confluência dos dois modelos.

O que vemos é que todas estas universidades vieram responder às necessidades e às aspirações de seu tempo. No entanto, é preciso esclarecer que, via de regra, a universidade estava mais voltada para atender aos interesses específicos de determinados grupos da sociedade e do próprio Estado do que aos interesses da sociedade como um todo. (FAGUNDES, 1985, p. 23).

Quando observamos a história da Universidade, percebemos que a concepção de universidade como o lugar restrito à busca da verdade e do saber desinteressados é fortemente ideológica. Os desinteresses manifestos prestam-se muito bem para camuflar os interesses não-manifestos. O que surge nos contextos de história é que apesar dos seus jogos de interesse, em qualquer tempo, a universidade esteve sempre comprometida com alguém, seja este alguém um papa, um rei, um Estado, um grupo ou uma classe social.

1.2 O surgimento e a consolidação de um modelo de Universidade no Brasil

No Brasil, a Universidade nasce e se consolida influenciada por modelos europeus de universidade e pelas ações da Igreja católica, como veremos adiante, mas Anísio Teixeira (1968) aponta como tardio o surgimento da Universidade no Brasil.

Influenciado pelo modelo de educação jesuíta, nossa educação foi compreendida por um currículo clássico, visando ao treino da mente e à cultura geral; depois passavam para os cursos profissionais de Teologia e preparo para formação religiosa, repetindo inteiramente a universidade medieval.

Apesar de não ter tido universidade no território da Colônia, o Brasil contou com a universidade de Coimbra, que era uma universidade tipicamente medieval regida por jesuítas, e também o colégio dos Jesuítas na época (na Bahia), que reproduziam a cultura existente. Com esse colégio de estudos latinos e das literaturas clássicas, prendeu-se o Brasil inteiramente à influência da Idade Média.

Embora a Metrópole não tenha permitido a universidade no território da colônia, abriu-nos as portas para a Universidade de

Coimbra, talvez para melhor forçar nossa lealdade à Coroa Portuguesa. Os estudantes brasileiros em Coimbra chegaram a 2500 entre o ano de 1550 e a transmigração da Família Real. Foram eles que vieram a constituir a elite com que, no século XIX, enfrentamos o problema da independência. (TEIXEIRA, 1968, p. 22-24)

No Período Colonial não houve nenhuma Universidade no Brasil. Essa resistência à idéia de Universidade é tratada, por Anísio Teixeira, como uma resistência paradoxal. Com a transmigração da Família Real, criam-se as duas primeiras escolas de medicina, vinte anos depois as faculdades de Direito, depois uma faculdade de Minas e Mineralogia e, a de Engenharia veio com a Academia Militar. Durante toda monarquia, 42 projetos de universidade são apresentados, desde por José Bonifácio a Rui Barbosa, sempre com governo e parlamento recusando, considerando-se nos argumentos da época, de acordo com o autor, que “a universidade é uma coisa obsoleta (...) porque o ensino tem que entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida”. (TEIXEIRA, p. 25).

Enquanto no período do império o crescimento do ensino superior foi pequeno e lento, na República ocorreu uma grande expansão. O desenvolvimento educacional manteve-se integrado às indigências da realidade política, econômica e social. As mudanças nas camadas médias da burocracia do Estado e das empresas e o bacharelismo tiveram grande importância na determinação das transformações do ensino superior na Primeira República. Ao chegar o período republicano, o Brasil sofreu transformações econômicas, ditadas por ocasiões externas, oscilando entre tempos de prosperidade, por causa do crescimento da cafeicultura, e de declínio nos setores, como o da exploração da borracha.

Diversos tratados comerciais internacionais atrelavam a economia do Brasil sob a hegemonia norte-americana. Com o despontar do trabalho industrial, surgiu o movimento operário e, portanto, compôs-se um ambiente de reivindicações na área econômica.

Embora o ensino superior tenha sido criado há mais de um século, durante a permanência da família real portuguesa no Brasil (1808 a 1821), a primeira

organização desse ensino em Universidade, por determinação do governo federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo decreto nº 14.343 de 7 de setembro de 1920, durante o Governo de Epitácio Pessoa. Essa criação, não passou da agregação de três escolas superiores existentes no Rio: Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica.

Em 1912, já havia sido criada a Universidade do Paraná, da qual dela faziam parte as Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio. Todavia, não foi reconhecida pelo governo federal, pois não atendia, na época, ao requisito de estar localizada em uma cidade com mais de 100 mil habitantes. Somente em 1946, é que teve a efetivação do seu reconhecimento.

Em 1927, também baseado num modelo de agregação das Escolas de Direito, engenharia e Medicina, surge a Universidade de Minas Gerais. Na época, o perfil de Universidade é o profissional: “a elite formava-se em escolas superiores que embora visando à cultura profissional davam sobretudo ênfase ao sentido liberal das antigas e nobres profissões de Direito e da Medicina.” (TEIXEIRA, 1968, p. 28)

O mesmo autor salienta que temos duas alienações no ensino superior nessa época. Uma grande alienação é que o ensino era voltado para o passado e sobre o passado. E a segunda é que a influência européia sobre o ensino era grande. Os modelos eram sempre estrangeiros, ou seja, dificilmente o ensino superior brasileiro teve, no início, alguma identidade da cultura brasileira.

Mas, no final dos anos 20 e início dos anos 30, as coisas parecem tomar outros rumos. A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e a reação católica com as respostas de Alceu Amoroso de Lima constituíram um marco na história da educação brasileira, que detalharemos mais a frente quando falarmos da influência da Igreja Católica. Foram movimentos imprescindíveis para a demarcação do espaço das Universidades Brasileiras.

Como ação do Estado, é com o decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que se consolida o Estatuto das Universidades Brasileiras, e fixa os fins do ensino universitário no seu artigo 1º.:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (ROMANELLI, 2002, p. 132).

Segundo Vasselai (2001, p. 57), no início da Era Vargas, se fez sentir uma política educacional liberal que, a partir de 1935, foi sendo calada por outra corrente de política educacional autoritária, influenciada por doutrinas fascistas da época. Novamente, o cenário político e social delineou o sistema educacional para favorecer aos seus propósitos.

Dentro deste panorama econômico e político, o Brasil de então se deparava com a atuação do movimento operário, a crise da produção cafeeira decorrente da crise mundial, os levantes das facções estatais militares, as lutas dos setores conservadores e liberais, os compromissos do governo provisório com os mais diferentes setores de influência do país, a revolução de 1932 e o Estado Novo até 1945.

No período de 1930 a 1954, muitas Universidades foram criadas. A Universidade de São Paulo (USP) é fundada em 25 de janeiro de 1934. Durante esse período as Universidades Católicas são nomeadas Pontifícias Universidades Católicas, sendo visível a pressão da Igreja no sentido de garantir sua presença e segurança enquanto comunidade católica na defesa dos princípios cristãos para toda a comunidade nacional. Por isso, o interesse da Igreja em fundar Instituições Católicas estrategicamente posicionadas no país, a exemplo das Pontifícias Universidades Católicas: São Paulo/SP, Campinas/SP, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, Curitiba/PR e Porto Alegre/RS.

Entre os anos de 1955 e 1964 foram criadas mais 21 universidades, sendo 5 Católicas e 16 estaduais. Proporção essa bem razoável para a época.

Cruzando essa informação com o levantamento que fizemos, pudemos observar que as Instituições de Ensino Superior entrevistadas foram fundadas predominantemente na década de 50 e a mais recente em 1976. A nomeação das IES estudadas como Universidade, aparece com mais tendência na década de 80 e início dos anos 90; só uma Universidade destoa das demais, com sua transformação em Universidade, no meio da década de 50, considerada com a 1ª Universidade do Interior de SP.

Um crescimento digno de atenção, diante das rupturas políticas que o país teve que enfrentar em tão pouco tempo. No período entre 50 e 60, o Estado vai tomar uma série de medidas que visam ao atendimento às pressões de acesso ao ensino superior, como as Leis de Equivalência, discutidas por Cunha (1989), com objetivo de abrandar as tensões emergidas pelo processo de desenvolvimento capitalista brasileiro.

A educação registrou outros importantes acontecimentos, por exemplo, com o novo manifesto de educadores e intelectuais em defesa da educação pública no ano de 1959. Desde a Constituição de 1946, previa-se a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no final dos anos 1950 retoma-se este debate.

Os debates em torno da LDB, entre 1948 e 1961, eram de grande disputa. Por volta dos anos 50, acontece o enfrentamento entre os que defendiam a escola pública e os que se expressavam como defensores da liberdade de ensino. Entre os que estavam no primeiro grupo, via-se Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. No segundo, Carlos Lacerda e o segmento de instituições privadas católicas.

Dois lados de um enfrentamento de personagens de renome e com diferentes ideais. De um lado, estavam os educadores com os ideais da Escola Nova e, de outro, o liberalismo autoritário. Os debates discutiam os diversos níveis de ensino

em foco, sendo que a LDB de 1961 estabeleceu parâmetros para coexistência entre escola pública e privada, sem com isso resolver o problema já significativo do acesso ao ensino superior e de sua organização institucional.

Ainda que a organização das universidades continuasse a manifestar uma soma de faculdades independentes, muito mais do que uma integração entre os cursos, a estratégia de ação dos governos populistas em frente ao ensino superior foi de tender à federalização e à ampliação do acesso por parte dos estudantes ao ensino superior. Como resultado, surgiram várias universidades federais, vindas de instituições originalmente formadas pelas faculdades e escolas profissionais.

São exemplos nítidos: o ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica) e a Universidade de Brasília. Esta última, criada em 1962 e tendo entre seus idealizadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, tinha como objetivos formar cidadãos que buscassem soluções democráticas e expressar uma identidade ideológica com o nacionalismo desenvolvimentista (CUNHA, 1989, p.171). Começava a surgir uma Universidade a partir de um novo modelo. (LUCKESI, 1991).

Durante o período de 1964 a 1990, o Governo tenta retomar o crescimento do país dando enfoque a planos que induzem a educação à uma indústria de prestação de serviços e como instrumento para o desenvolvimento econômico (FAGUNDES, 1984). É focada uma concepção de educação como mecanismo de distribuição de renda, como o plano Metas e Bases para a Ação do Governo (1970-1972). O Plano Setorial de Educação e Cultura em suas duas fases (1972-1974 e 1975-1979) vai tratar a educação como condição básica para o processo de desenvolvimento auto-sustentado e como requisito essencial de uma sociedade democrática (id., p. 59). O que se vê até então, são planos de Governo voltados aos interesses do Estado. O compromisso social da universidade continua restrito, mas serão apontadas nos decretos governamentais desta época, como veremos no próximo capítulo, e é na década de 1990 que a Universidade vai ganhando contornos mais precisos. De acordo com Minto,

Embora a política econômica do regime militar no Brasil indicasse, já em meados dos anos 60, uma mudança significativa nos rumos do desenvolvimento capitalista nacional, foi no final dos anos 80 e no início dos 90 que se institucionalizaram no país as mudanças que, de fato, marcaram este processo de readequação do Estado brasileiro aos desígnios do capitalismo internacional em tempos de crise. Pode-se afirmar, portanto, que a preeminência do tema das *reformas* no Brasil tem suas origens nos anos 80, mas só ganha formas evidentes, ainda que de certo modo desordenado, a partir das eleições presidenciais de 1989, com a vitória de Fernando Collor de Mello. (2006, p.1).

Nesta década, as políticas educacionais sofrem modificações significativas, e o conjunto dessas ações resulta na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. A LDB distingue as categorias administrativas de IES que surgiram neste processo de expansão do ensino superior, e garante a elas uma identidade mais aprimorada. É claro que todo esse processo, foi culminado de grandes discussões, pois o final da década de 90 é marcado pela privatização do setor público, pela proclamação da superioridade do setor privado e pelas políticas de ajuste neoliberais que promoveram a redefinição das esferas pública e privada, com a ampliação do setor privado.

O crescimento das IES privadas pós-LDB, é motivo de muitas discussões, pois acabamos de visualizar um aumento, como nunca visto, ainda mais considerando que o Ensino Superior no Brasil tem quase um século existência.

De acordo com os estudos de Jezine e Batista (2008), a dimensão do crescimento do número de IES é perceptível através do quantitativo, pois, no ano de 1996, registra-se 922 IES, passando para 2.013, em 2004, o que representa um crescimento de 118,3%. E, ao se analisar a distribuição desses percentuais de crescimento por setor público e privado, observa-se uma extraordinária e expansão de 151,6% no setor privado, contra 6,2% do setor público.

Conforme contribuição de Jezine e Batista, houve uma ruptura nas políticas educacionais, daquilo que se tinha lutado até então, para o que então estava sendo proposto:

Não obstante, a descontinuidade dos projetos políticos educacionais, a década de 80 foi marcada por uma dinâmica social e política de luta por hegemonia que se organizavam na conquista de maior participação, palco de profundas modificações no pensar e agir dos sujeitos sociais que passaram os vinte anos da ditadura militar com a voz trancada e a liberdade presa no silêncio da repressão. (2008, p. 22)

Encontramos decretos e leis que regem a Educação Superior focados aqui ao nosso objeto de estudo: Universidades Católicas e Comunitárias não lucrativas.

Sobre as finalidades das IES particulares, que podem ser lucrativas ou não-lucrativas, o Decreto 2.306/97 em seu artigo 7º, define:

As instituições particulares de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com *finalidade lucrativa*, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física ficam submetidas ao regime mercantil, quanto aos encargos fiscais, para fiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual.

E o artigo 2º do Decreto No. 2.207/97 estabelece requisitos para uma entidade mantenedora ser considerada *não-lucrativa*.

“I - contar com um conselho fiscal, com representação acadêmica;
 II - publicar anualmente seu balanço, certificado por auditores independentes;
 III - submeter-se, a qualquer tempo, a auditoria pelo Poder Público;
 IV - comprovar a aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição mantida;
 V - comprovar a não-remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios, por qualquer forma ou título, a instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros ou equivalentes;
 VI - comprovar a destinação de seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;
 VII - comprovar a destinação de pelo menos dois terços de sua receita operacional à remuneração do corpo docente e técnico-administrativo”.

Encontramos na LDB, ou Lei n.º 9.394, de 20/12/1996, um texto específico sobre as características administrativas de uma IES:

Art. 19 - As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I –

públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Art. 20 - As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características abaixo; **II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas 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 constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideológica específica e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei. (grifo nosso)

Esse perfil delineado pelo Governo proporciona a essas IES um passo importante, à medida que a Universidade introduz a legislação em sua própria missão.

Nossos sujeitos de pesquisa também se encaixam no intento de IES particulares não-lucrativas, ou seja, aplicam seus recursos e resultados financeiros nas suas finalidades universitárias, buscando realizar, assim, efetivamente, sua função social.

Esses aspectos da história da Universidade Brasileira, tal como o seu crescimento ao mesmo tempo tardio e repentino e a forma de organização das IES mediante as Leis e decretos, permitirão que entendamos como a Igreja Católica surge na organização do Ensino Superior Brasileiro.

1.3 A Igreja Católica no Ensino Superior Brasileiro

Percebem-se educação e religião como processos essencialmente políticos pelas ações de poder que executam e sofrem e pelas relações com o poder nas quais se inserem os diversos agentes da sociedade. Esse poder ocorre nos meios criados pela civilização humana. Assim, educação e religião são dois componentes sociais criados pelos humanos para os humanos, em suas organizações sociais.

A Igreja católica não só está presente no próprio surgimento da Universidade, como subjacente a ela tem outros acontecimentos, como ressalta Moraes (1995),

[...] no ocidente, as Universidades vicejaram em solo religioso. Na realidade, foram criações específicas da Igreja católica. Em um tal ambiente de concentração e estudos, a teologia e a filosofia foram-se robustecendo, enquanto se podia assistir, no ocidente, a passos incipientes, mas decisivos, no campo da problematização científica. (p. 86)

Para entender como a Igreja Católica está vinculada à educação, tomamos como referência o trabalho de Barbosa (1999), que faz uma análise bastante interessante nos documentos da Igreja Católica, sobre essa relação, conforme traz:

O catolicismo ao longo da história mostrou-se uma religião culta, com uma forte base cultural. E a Educação foi o meio e o instrumento para a manutenção e a propagação de sua missão evangelizadora. Explicitando: a expansão de sua ideologia tinha como exigência fundamental o domínio cultural, já que “a fé vem pelos ouvidos”. Foi exatamente esse caráter racional que possibilitou à igreja ser a instituição de maior tradição e de maior envergadura que sobreviveu a todas as vicissitudes ao longo de dois milênios. Para manter-se viva e dinâmica a Educação foi o seu elo de ligação com o dinamismo e os desafios de cada período histórico. (BARBOSA, 1999, p. 60)

De acordo com este autor, em todos os documentos importantes da Igreja existe um espaço dedicado à educação. A educação para a Igreja sempre foi um valor. Encontramos referência à Educação, na Conferência de Puebla⁴ nº 1012, onde se afirma “[...] para a Igreja, educar o homem é parte integrante de sua missão evangelizadora, continuando assim a missão de Cristo Mestre” e, no Documento do Vaticano II *Gravissimum Educationis*⁵, nº 10:

A Igreja acompanha igualmente com zelosa solicitude as escolas de nível superior, sobretudo as Universidades e as Faculdades. Mais ainda: naquelas que estão sob a sua dependência, procura de modo orgânico que cada disciplina seja de tal modo cultivada, com princípios próprios, método próprio e liberdade própria de investigação científica, que ela

⁴ A Terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizou-se em Puebla de los Angeles, no México, no período de 27 de janeiro a 13 de fevereiro de 1979. O Papa João Paulo II inaugurou a III Conferência pessoalmente.

⁵ O documento da Igreja católica *Gravissimum Educationis* foi assinado pelo Papa Paulo VI de 28 de outubro de 1965 e salienta a importância da educação na vida do ser humano.

cada vez aprofunde mais os seus conhecimentos, e, considerando cuidadosamente as questões e as investigações atuais, prove mais claramente como a fé e a razão colaboram para a verdade única, segundo as pisadas dos Doutores da Igreja, mormente de santo Tomás de Aquino. E assim a universidade católica deve efetuar uma presença, por assim dizer pública, estável e universal do pensamento cristão em todo o esforço dedicado à promoção da cultura superior, e deve ministrar aos seus alunos formação tal que se tornem homens verdadeiramente notáveis pela doutrina, preparados para os mais pesados cargos na sociedade e para serem testemunhas da fé no mundo.

De acordo com Hammes (2004), explicitações acerca da Universidade Católica aparecem também no Documento de Santo Domingo, da IV Conferência do Episcopado Latino Americano⁶, que, além de sublinhar a responsabilidade na transformação social, entende ser o papel da Universidade católica e da Universidade de inspiração cristã “especialmente o de realizar um projeto cristão de ser humano”, dialogando com o humanismo e a cultura técnica, de modo a poder “ensinar a autêntica Sabedoria cristã”.

Um grande desafio é a Universidade católica e a Universidade de inspiração cristã, já que o seu *papel* é especialmente o de realizar um projeto cristão de homem e, portanto, tem de estar em diálogo vivo, contínuo e progressivo com o Humanismo e com a cultura técnica, de maneira que saiba ensinar a autêntica Sabedoria cristã pela qual o modelo de "homem trabalhador", aliado ao de "homem sábio", culmine em Jesus Cristo. Só assim poderá apontar soluções para os complexos problemas não resolvidos da cultura emergente e para as novas estruturas sociais, como a dignidade da pessoa humana, os direitos invioláveis da vida, a liberdade religiosa, a família como primeiro espaço para o compromisso social, a solidariedade nos seus distintos níveis, o compromisso próprio de uma sociedade democrática, a complexa problemática econômico-social, o fenômeno das seitas, a velocidade da mudança cultural. (Santo Domingo n. 268).

O documento de Medellín⁷ lembra às Universidades Católicas que “devem ser, antes de tudo, universidades, isto é, órgãos superiores, consagrados à pesquisa e ao ensino, onde a prova da verdade seja trabalho comum de professores e alunos e, desta forma, se crie a cultura em suas diversas manifestações” (nº 3.1) e também

⁶ A Quarta Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizou-se em Santo Domingo, na República Dominicana, no período de 12 a 28 de outubro de 1992. A Conferência de Santo Domingo marcava-se no contexto da celebração dos 500 anos do início da evangelização no Novo Mundo.

⁷ A Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-americano realizou-se em Medellín, na Colômbia, no período de 24 de agosto a 6 de setembro de 1968, sendo inaugurada pelo Papa Paulo VI.

A universidade deve estar integrada na vida nacional e poder responder com espírito criador e coragem às exigências do próprio país. Deverá auscultar as necessidades reais, para o estabelecimento de suas faculdades e institutos e para estabelecer, simultaneamente, as carreiras intermediárias de capacitação técnica, tendo em vista o desenvolvimento da comunidade, do país e do continente. (nº 3.4)

A Igreja Católica desempenhava papel político em função supletiva do Estado. Separada do Estado, a Igreja Católica já não tem todos os privilégios que tinha até o final do Império. Mas o Estado buscou alguma reaproximação, pois via nela um aliado para responder à questão social. A ação da Igreja poderia obter das classes dominadas adesão à ordem estabelecida. O governo estava consciente da importância da Igreja como instituição.

Neste contexto de colaboração, foi visível a pressão da Igreja no sentido de garantir sua presença e segurança enquanto comunidade católica na defesa dos princípios cristãos para toda a comunidade nacional.

Alípio Casali (1995) em seu estudo, mostra de onde veio a idealização da implantação da Universidade Católica no Brasil, conforme resumiremos a seguir.

Em 1864, o Senador Candido Mendes de Almeida registrou em sua obra Direito Civil Eclesiástico Brasileiro, referências a uma Universidade Católica, que deveria ser um meio de manter o ensino católico.

Duas décadas depois, em 1899, em Roma, realiza-se o Concílio Plenário Latino-Americano, onde compareceram dois Arcebispos e nove bispos brasileiros. Na conclusão do Concílio, estabeleceu-se a estratégia de criação de Universidades Católicas; a ordem é de restauração: que cada república ou reino da América Latina tivesse a sua universidade verdadeiramente católica, e que fossem criadas onde já existissem professores aptos e bons alunos.

Em 1900, acontece o Primeiro Congresso Católico Brasileiro em Salvador, onde foram aprovadas proposições acerca da fundação de associações católicas diocesanas e resoluções para a criação de cadeiras de filosofia Cristã e outra de ensino superior da religião. Sugestiu-se que aconteceria uma consolidação

das decisões do Congresso católico de Salvador, com o Primeiro Congresso Diocesano de São Paulo em 1901, onde se enfatizava a imprensa e a educação como instrumentos prioritários para preservação e propagação da fé católica.

Nos anos que se seguiram, a discussão sobre as Escolas Superiores prosseguem em forma de encontros e documentos:

1904 – Segunda Conferência dos Bispos da Província Eclesiástica de São Sebastião do Rio de Janeiro;

1908 – Segundo Congresso Católico Brasileiro;

1910 – Quarta conferência do Cardeal Arcebispo de São Sebastião do rio de Janeiro, os Arcebispos Metropolitanos de Mariana, São Paulo, Cuiabá e Porto Alegre e os Bispos das cinco Províncias Meridionais do Brasil;

1915 – Pastoral Coletiva dos Arcebispos e Bispos das Províncias Eclesiásticas de São Sebastião do Rio de Janeiro, Mariana, São Paulo, Cuiabá e Porto Alegre;

1916 – Carta Pastoral de D. Sebastião Leme;

1922 – Carta Pastoral do centenário da Independência;

Em 1929, a Publicação da Encíclica “*Divini Illius Magistri*” consolida o paradigma doutrinário mais ordenado, a partir do qual a Igreja no Brasil passa a balizar suas iniciativas no campo educacional. Nela será defendida a essência, importância e excelência da educação cristã, com distinção “a quem pertence à educação”: à Igreja, à Família, ao Estado, cada uma com sua distinta especificidade. A Encíclica é considerada um marco na história das Universidades Católicas.

De acordo com Casali,

A Encíclica serviu, além do balizamento doutrinário, como marco estratégico para novas iniciativas da Igreja no campo educacional. Para a Igreja no Brasil, sua publicação foi decisiva para desencadear a implantação de projetos que vinham sido formulados há décadas, sem exceção. (1995, p. 109)

O interesse da Igreja católica de contar com instituições universitárias próprias, além de corresponder a uma tendência internacional, cujo modelo estava dado pela Universidade Católica de Louvain, na Bélgica, impunha-se, no Brasil, por razões ligadas à política governamental, como expressa Saviani,

Apesar de saudar o decreto que introduziu o ensino religioso nas escolas e ter contínua interlocução com o ministro, Alceu Amoroso de Lima externou algumas discordâncias fundamentais em relação à concepção de universidade contida nos decretos relativos aos estatutos das universidades brasileiras e à organização da Universidade do Rio de Janeiro. (2008, p. 260)

Esse interesse também era mobilizado por parte dela, para a formação cristã e política da intelectualidade. O caráter doutrinário da Igreja aparece implícito neste empenho acirrado da fundação de uma Universidade Católica, e, de fato, a liderança católica em articulação com a cúpula eclesiástica trabalhou com afinco, e Dom Leme, arcebispo do Rio de Janeiro, foi autorizado pelo Papa Pio XI a tomar providências que conduzissem à instalação da Universidade.

Em 1939, o episcopado nacional, por ocasião do concílio Plenário Brasileiro, emitiu carta pastoral assinada por Dom Leme, advogando a criação da Universidade Católica:

De nossas escolas e colégios tratamos como de um fato; da nossa Universidade só nos é permitido falar como de uma esperança. Esperança, ainda, mas que se quer imediatamente realizar. Ao Brasil católico, já não é possível viver sem esta artéria vital de seu organismo religioso. [...] Como expressão cultural superior do catolicismo e como instrumento imprescindível de sua irradiação ampla e benfazeja em todas as esferas sociais, a Universidade Católica é, para o Brasil, penhor de vida no presente e promessa do mais seguro porvir (Carta Pastoral de 1939 apud Casali, 1995, p. 118)

Nesta mesma época, a presença católica se fez sentir, como movimento conservador, que, para atingir seus fins, criou o Centro D. Vital que agregava a intelectualidade católica: a revista *A Ordem* e os movimentos de leigos católicos dos quais se destacaram a “Ação Católica”, a “Conferência Nacional dos Trabalhadores Católicos” e a “Confederação da Imprensa Católica”. (CUNHA, 1980, p. 250).

A intelectualidade católica, autodenominada reacionária, se posicionou contra as mudanças e movimentos que ocorriam no mundo, caracterizados como uma revolução nos costumes e nas tradições, que na visão dos reacionários, eram consequência da Reforma Protestante e do racionalismo. Na política, a influência da Igreja foi até ao ponto de fundar a Liga Eleitoral Católica, em defesa do programa da Igreja, de natureza conservador, junto aos parlamentares que seriam eleitos. (VASSELAI, 2001, p. 58)

No Brasil, a história das universidades católicas tem sua trajetória lançada com o início das Faculdades Católicas, em março de 1941, no Rio de Janeiro, reconhecidas como Universidade em 1946, sendo-lhe conferido o título de Pontifícia⁸ em 1947. Também em 1946, agosto, é fundada a PUC de São Paulo, seguindo-se a Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1948 (Pontifícia a partir de 1950); a Universidade Católica de Pernambuco, em 1952; a de Campinas, em 1955; e a de Minas Gerais, em 1958. Entre 1959 e 1961, surgiram mais cinco: Goiás, Paraná, Pelotas (no Rio Grande do Sul) e Salvador, na Bahia. Seguem-se, em 1969, a UNISINOS e, em 1975, Santa Úrsula, no Rio de Janeiro.

Nos 25 anos seguintes, entre mudanças de legislação, crescimento da demanda por educação superior e redução do investimento público, assiste-se a uma expansão continuada das Instituições Superiores de Educação Católica. (HAMMES, 2004)

De acordo com a ABESC⁹, os números são bastante expressivos em relação ao universo das IES Católicas. Alunos: 434.307; Professores: 28.041; Funcionários: 24.785 e Cursos: 2.427

Especificamente para as Universidades Brasileiras, a CNBB (Congregação Nacional dos Bispos do Brasil), promulgou em 09 de janeiro de 2000, as Diretrizes e Normas para as Universidades Católicas e demais Institutos de Ensino Superior Católicos, segundo a Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*. No documento encontramos definição para atuação da universidade católica

⁸ Uma Pontifícia Universidade é uma Universidade Católica Romana estabelecida por e diretamente sob a autoridade da Santa Sé. Ela é licenciada para garantir graus acadêmicos em faculdades sagradas, nas quais as mais importantes são Teologia Sagrada, direito canônico e filosofia. Pontifícias universidades seguem um sistema de graus europeu nas faculdades sagradas, garantindo bacharelado, licenciatura e doutorado. Estes graus eclesiais são pré-requisitos para certos cargos na Igreja Católica Romana, especialmente considerando que dos candidatos a bispo, são selecionados principalmente os padres doutores de teologia sagrada ou direito canônico

⁹ Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas - www.abescbrasil.org. Congrega Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Escolas Isoladas de Ensino Superior Filantrópicas, comunitárias e confessionais. Dados de 2004.

Toda universidade católica, enquanto universidade, é uma comunidade acadêmica que, dum modo rigoroso e crítico, contribui para a defesa e desenvolvimento da dignidade humana e para a herança cultural mediante a investigação, o ensino e os diversos serviços prestados às comunidades locais, nacionais e internacionais. (CNBB, ECE, nº12)

Os textos refletem princípios da Igreja, de um caminhar crescente de discussões que relembra o compromisso social e político da Universidade Católica, mas há ainda um desafio, que é concretizar a(s) característica(s) da Universidade Católica.

Conhecendo a Universidade Católica em seu cunho de valor à educação, a mesma se desenvolve no Brasil com uma trajetória de pouca tradição em pesquisa, mas tinha uma característica mais forte que era de instituição disponível para o serviço à comunidade/ sociedade, atendimento aos mais necessitados.

O sentido da função social da Universidade Católica desenvolveu-se numa postura coletiva, marcada por uma dinamicidade dentro do universo com o qual interage, buscando novos conhecimentos e articulada a valores fundamentais e fortes como a ética, justiça, vida e mais: a doação para o outro como temos no documento abaixo

A Universidade Católica, a par de qualquer outra Universidade, está inserida na sociedade humana. Para a realização do seu serviço à Igreja, ela é solicitada – sempre no âmbito da competência que lhe é própria – a ser instrumento cada vez mais eficaz de progresso cultural quer para os indivíduos quer para a sociedade. (Ex Corde Ecclesiae, nº 32)

Sendo assim, o que observamos é que no nível do discurso o pensamento católico possui valores inquestionáveis, mas é preciso uma prática ou uma ruptura, para que esses valores sejam reforçados enquanto identidade para mudanças numa nova lógica, de uma nova relação com a sociedade e de suas relações, como instiga Morais

Nesta hora difícil de nossa vida nacional, necessitamos de universidades católicas abertas às discussões contemporâneas, sensíveis às graves injustiças sociais e interessadas em definir projetos objetivos de contribuição à promoção da cultura e do homem brasileiro. Precisamos de universidades católicas que saiam da “defensiva” ante as vagas secularizadoras e se posicionem em seu pleno direito de cidadania e intervenção (não-

intromissão) civilizada. Sobretudo esperamos que as instituições universitárias católicas prossigam em sua vocação de proximidade com nossas necessidades mais básicas e imediatas, diferenciando-se de outras universidades que põem sua importância em produzir ciência e “tecnologia fina” para uso do Primeiro Mundo ou em elaborar artigos e ensaios que serão publicados e prazerosamente lidos em Paris, Frankfurt e adjacências. A vocação e o mérito das universidades católicas brasileiras têm sido o estarem não só geograficamente situadas no Brasil, mas habitarem-no. (1995, p. 101)

1.4 A Confessionalidade Católica

Segundo Vasselai (2001), uma instituição educacional tem a dimensão política advinda das intenções que alimenta e das interações que pratica. Estas posturas tomam corpo nas propostas, nos programas e projetos pedagógicos e institucionais. O que pode diferenciar os tipos de instituições educacionais é possível de ser identificado na forma como cada uma delas constrói a qualidade da educação que promove. E como incorpora os compromissos assumidos junto ao meio em que se inserem e atuam.

Ao buscar a identidade das instituições educacionais presentes no cenário brasileiro, devem ser considerados relevantes a dimensão das ações desenvolvidas pelo grupo das confessionais, que atualmente conta com instituições de outras denominações não católicas.

A designação religiosa pode ser um dos elementos norteadores da dimensão administrativa apoiada em compromissos específicos assumidos a partir da fé.

O que caracteriza e especifica a instituição é visualizado na missão, nas intenções e nas opções de serviço e nas ações que, a partir do momento e das circunstâncias históricas, deram origem e mantêm a mesma instituição que se propõe a atender aos interesses de parte da sociedade.

A confessionalidade, por sua vez, ultrapassa o momento histórico e como que confirma, analisa, discute, transforma os compromissos que a instituição assumiu pela fé, no meio acadêmico e no contexto em que se insere.

A instituição, por meio de sua confessionalidade, deve estar em permanente processo de revisão de sua trajetória. Esta revisão possibilita retomar os ideais primeiros pautados na natureza do cristianismo e por eles filtrar o momento atual, na busca de rumo para suas ações.

Como relata Souza (1986)

Mãe das Universidades, a Igreja tem o direito institucional de possuir, manter, disseminar, desenvolver e orientar as que a ela se vinculam confessionalmente. Tem, em consequência, o dever correspondente de exigir delas submissão e fidelidade em tudo aquilo que expressem, substantiva ou adjetivamente, essa vinculação. (1986, p.8)

No nível da Educação Superior, a Confessionalidade Católica no Brasil – objeto do nosso estudo – segundo Vasselai (2001), tem na história do Brasil uma significativa aliança com o poder político. Pensando sobre essa identificação da missão confessional da universidade católica, nos referimos a Azevedo (1992), quando apresenta a universidade como o espaço da pesquisa e do incremento do saber humano. Ela é, além disso, o espaço da articulação do saber com a vida, gerando a ampliação do patrimônio cultural humano.

Segundo este autor, o adjetivo “católica”, dado à universidade, sugere que esta objetiva o saber humano em relação ao referencial antropológico e ao referencial teológico, ou seja,

Uma universidade católica, pois, vê o saber não como um fim imediato e terminal em si mesmo, mas como um saber referenciado à totalidade da vida humana, no âmbito do indivíduo-pessoa e também no plano da cultura, sociedade e comunidade, além de aberto à inter-relação e comunhão com aquilo e Aquele que o transcende. (AZEVEDO, 1991)

Encontramos o trecho abaixo, nos documentos de duas das cinco Universidades, confirmando que além do seu ensino, da investigação e dos serviços comuns a todas as Universidades, a Universidade Católica tem em sua missão, a inspiração e a luz da mensagem cristã. Este trecho faz parte do *Ex Corde Ecclesiae*.

“Art. 5o A Universidade, por ser Católica, possui as seguintes características:

I - inspiração cristã não só dos indivíduos, mas também da comunidade universitária;

II - reflexão constante sobre o conhecimento humano à luz da fé católica, ao qual procura dar sua contribuição mediante as próprias investigações;

III - fidelidade à mensagem cristã, tal como é apresentada pela Igreja;

IV - empenho institucional para servir ao povo de Deus e à família humana rumo a seu objetivo transcendente que dá significado à vida”. (UC e UD)

Ou seja, ao pesquisar a identidade das instituições confessionais católicas é preciso determinar com nitidez que visão se tem de confessionalidade. Antoniazzi (1992) oferece uma distinção que se faz necessária. Quando se fala universidade católica, pode-se entender como a justaposição de duas realidades: universidade e católica. Universidade, no primeiro momento, vista no plano do conhecimento: a ciência ao lado da fé, e no plano do ensino ou extensão, as disciplinas religiosas ao lado das disciplinas científicas.

Nesta concepção, não há nenhuma articulação entre as atividades acadêmicas e as disciplinas religiosas e ações ligadas a elas. Uma segunda concepção, de acordo com o mesmo autor, apresenta a confessionalidade como algo orgânico que supõe o conceito de universidade, onde não se separa a prática da ciência de uma interrogação contínua, geral e institucionalizada, sobre seu sentido. O fundamental neste tipo de universidade é a busca do sentido das questões e soluções vinculadas às atividades de pesquisa e às concepções culturais.

Sendo assim, o que define a universidade confessional católica são as circunstâncias que envolvem as atividades nela desempenhadas, fazendo com que a ciência se apresente como um projeto que tenha sentido para os humanos.

Aproveitamos a discussão para apresentar alguns pontos evidenciados nas entrevistas.

Quando analisamos a construção da auto-imagem da Universidade enquanto confessional, observamos que, para os entrevistados, os valores e princípios éticos da Igreja são uma ponte para a formação humana e cristã do aluno, em contrapartida com o mercantilismo e a sociedade tecnocrata.

[...] tem diferencial porque institucionaliza campanhas que tem a ver com a doutrina religiosa da Universidade. [...] fala para a comunidade dos grandes momentos da igreja. (UD)

[...] É a luta de sermos sinais de alguma coisa, com uma identidade própria. Temos feito muitos questionamentos sobre como fazer extensão, fazer ação comunitária. A Universidade se fosse pensar na sua função como Ensino somente, não precisaria ter acompanhamento psicológico dos alunos, espaço de pastoral. Mas essa é a preocupação, não só dar a aula... Vai além. É o diferencial de ser uma Universidade que cria no aluno uma sensibilidade para o outro. A missão enquanto confessionais é ajudar os outros a ser mais humanos. Somos diferentes sim. Temos consciência que devemos formar um ótimo profissional, mas humano, ético. (UE)

Uma das Instituições apresenta a característica confessional com bastante evidência, o que confere para essa universidade uma dimensão meio que híbrida de ação pastoral e ação extensionista, indicando não só um diálogo entre esses componentes, mas também uma imprecisão conceitual do fazer pastoral e fazer extensão.

[...] Tem muita coisa pra melhorar, tem muita coisa pra ser feita, e sempre penso e pergunto: qual a nossa missão? Nosso papel enquanto instituição de ensino, como confessional... então é a busca de uma identidade constante, pra não perder aquilo que é ser Universidade e o que é ser confessional, né.. Porque nós temos também os documentos do Papa, da Igreja, que também falam da Universidade Católica, confessional, que tem um 'porque'... então não dá pra deixar de lado isso que tem uma razão de ser [...] esse tripé, essa qualidade, em nome da qualidade perder a missão e a identidade, então... eu acho que nos temos um desafio muito maior que todas as outras. [...] E aqui é uma mistura: comunitária, confessional, não deixa de ser particular também, porque os alunos pagam, e, ao mesmo tempo, é essa busca de equilíbrio no meio dessa corda bamba. (UE)

Imprecisão que pode ser justificada pela constante discussão de conceituar extensão dentro da sua própria história.

Existiu toda uma tradição caridosa para com a representação social da Universidade. Trata-se de uma herança da profunda e de representativa ação das entidades religiosas no setor. Por força até mesmo das ações das instituições confessionais na educação, criou-se uma concepção de que o compromisso comunitário está prontamente ligado às práticas redistributivas, nas quais a universidade, particular em seus meios, e, no entanto, pública em seus fins, promove ações de redução das desigualdades, captando, via mensalidade, recursos dos segmentos supostamente mais bem favorecidos, revertendo-os à

população na forma de prestação de serviços e concessão de bolsas de estudo, seguindo critérios próprios de carência.

É um lado da Universidade passível de rotulações, dentre as quais a que mais se destaca é a denúncia da prática do assistencialismo. Pois, na busca da promoção do indivíduo o auxilia diretamente, muda sua vida, e as conceituações se confundem: até onde vai o trabalho da universidade extensionista e onde começa o trabalho assistencial ou de pastoral, por exemplo.

A perspectiva cristã das IES permeia as ações da instituição até mesmo na Universidade que não tem declarada sua confessionalidade, mas que tem em sua missão a frase: "*forme profissionais [...] para serem agentes de mudanças sociais, à luz de princípios cristãos*", mas sua atuação é solidificada no ser Comunitária.

Em outra Universidade, na visão do Pró-Reitor, o aspecto cristão, confessional e católico é nitidamente presente com uma opção de identidade institucional:

[...] quando se tem da religiosidade ou da religião católica uma visão, ou quando se tem do cristianismo uma visão de redenção e de libertação, não apenas no plano íntimo e espiritual, mas também no plano humano ao modo da teologia da libertação, a atividade extensionista nessa dimensão política é totalmente justificável, quer dizer, a construção da justiça e da solidariedade é a construção do reino de Deus entre os homens. [...] o evangelho não é a boa nova? Você anunciar às pessoas a sua inclusão à justiça do tratamento, a solidariedade, é a boa nova que cabe a uma instituição de origem católica confessional cristã, prestar, muito mais que as comunitárias não confessionais. Agora é preciso ter uma perspectiva, porque é claro que você pode ter uma perspectiva de uma religiosidade convencional sem essa dimensão que há tarefas a serem cumpridas agora e não tarefas que ficam renegadas ao momento da eternidade. [...] No plano da universidade, tudo é submersível ao questionamento, mas há tarefas urgentes pra se fazer aqui, há a tarefa da reconstrução da sociedade nova e do homem novo, é o que a extensão presta, acho que muito próximo. (UC)

A identidade da Instituição também parece se firmar em um diferencial de formação para a valorização humana do indivíduo, dando novamente à confessionalidade da Universidade um vigor maior:

Eu sei que não é necessário ter uma religião para ser ético, mas ajuda, a gente tem Deus, a gente pensa mais né [...] às vezes, a gente pensa "isso é bom só pra mim, é bom pro outro?" Porque se a gente parar e ver no mundo, a gente esquece muita coisa

porque deixou de olhar um pouco o humano.. então nossa missão, enquanto confessionais, é ajudar os outros a serem mais humanos. Eu acho que nós somos diferentes sim [...] então a gente tem que ter essa missão consciente que temos o dever de formar um ótimo profissional, mas um profissional mais humano e de ética, competência, que valorize a pessoa, o que ela é. (UE).

Comunitarismo, confessionalidade e filantropia, são três aspectos que não podem ser ignorados, quando analisamos a natureza dessas Universidades e a relação de identidade e ação extensionista. A filantropia surge na identidade das Universidades, enquanto fator inerente de ser comunitária e confessional.

Pelo arranjo dos termos, uma universidade confessional pode ser comunitária ou filantrópica, uma filantrópica pode ser comunitária ou confessional, etc. Os termos “comunitário e confessional” indicam, na verdade, em direção à origem e menos a atuação, a organização e o funcionamento da universidade. Aqui aparece um aspecto importante a ser considerado no processo de construção da universidade comunitária, de natureza pública não-estatal, de acordo com características específicas que lhe possam dar identidade própria, distintiva: a destinação patrimonial. Ela deve ser de propriedade pública, embora não necessariamente estatal, garantindo que a destinação pública dos recursos sejam alocados para a educação, e não transformá-los em patrimônio de propriedade privada.

1.5 A Universidade Comunitária

Dando encaminhamento a discussão do nosso objeto de estudo, nos propomos a conhecer melhor o que são as Universidades Comunitárias. Para Vannucci (2004) o termo Universidade Comunitária traz subjacente o conceito de “comunidade” e, segundo o autor supracitado, é um conceito vago e evasivo do nosso vocabulário, das ciências sociais. Comunidade, a partir da sua raiz etimológica – “comum”, revela-se algo que é de uso, interesse e compromisso em comum. Pensar a Universidade como um bem comum, é pensar em um pertencimento para o grupo social que se faça parte. O caráter comunitário não delimita a atuação da Universidade, pelo contrário:

constitui um impulso a mais para a qualidade e para a busca de resultados sociais, porque tem o compromisso de trabalhar como comunidade e com a comunidade, tanto interna quanto externa (id., p.30)

No Brasil, a Universidade Comunitária só se concretizou por decisão governamental nas primeiras décadas do século passado. O movimento organizatório das universidades comunitárias ocorreu quando a sociedade brasileira articulava-se, por meio de suas representações, para acompanhar e influenciar o Congresso Nacional às voltas com a elaboração de uma nova Constituição para o país.

O período compreendido entre o início da década de 1980 e meados dos anos 1990 foi especialmente importante para o setor privado de ensino superior, que vivia o auge de sua expansão e almejava garantir o acesso às verbas governamentais. A universidade estatal revelava-se insuficiente para se instalar fora das capitais, dando brecha aos movimentos de criação de cursos superiores em comunidades locais.

É na década de 1980, que aparecem as primeiras universidades comunitárias. Em 1988, reitores de 20 Universidades leigas ou confessionais se reuniram para justificar a denominação de comunitárias e com uma luta política e ideológica forte, culmina no artigo 213 da Constituição Federal Nacional de 1998:

Art. 213- Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

Em 1995, é instituída a ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias; a Lei n.º 9.394, de 20/12/1996 (LDB), distingue as instituições, considerando as comunitárias

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

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; (grifo nosso)

Essa distinção da Universidade Comunitária para as públicas e estatais não-comunitárias fortalece e estabelece a concretização dos seus objetivos e funções. É definida pela ABRUC, como

[...] a universidade instituída, mantida e supervisionada por uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, gerida por colegiados constituídos de representantes de professores, alunos e funcionários e da sua entidade mantenedora, bem como da sociedade civil em geral. (VANNUCCI, 2004, p.32)

Dentro desta perspectiva, acreditamos que a ação extensionista nas Universidades Católica e Comunitária, pode ter diferencial de atuação junto à sociedade por conta da sua própria história. Os documentos dos Fóruns de Extensão das IES Comunitárias apontam para uma estruturação das ações da Extensão a partir dos anos 1960, com um caráter diferenciado. Para Moraes, é na década de 1990 que as Universidades comunitárias reafirmam o seu caráter público, pois

não entendem a extensão “apenas” como uma prestação de serviços extramuros, mas práticas em que o corpo universitário desenvolve suas atividades de ensino, pesquisa e assessoria, de modo a atingir um público mais vasto e proporcionar às comunidades locais um acesso mais fácil a conhecimentos e técnicas que permitam melhorar a qualidade de vida. Elas fazem da extensão uma característica determinante, que procuram integrar e consolidar toda a sua atividade de ensino e pesquisa, de modo que ela esteja permanentemente em conexão com os setores produtivos e os diversos segmentos da comunidade regional, numa relação de intercâmbio e mútuo aperfeiçoamento, na qual a universidade se enriquece a si mesma em conhecimentos e sabedoria, ao mesmo tempo que incentiva o desenvolvimento de programas e projetos comunitários. (MORAIS, MEC/SESu, 1989)

De acordo com Gadotti, faltam mais estudos sobre o tema Universidades Confessionais e Comunitárias. A expressão "universidade comunitária" vem se firmando mais do que "universidade pública não-estatal" ou "universidade confessional", expressões utilizadas em diversos documentos (GADOTTI, 1990, p.75-85). O mesmo ainda justifica que, em alguns estudos realizados, essas

universidades não devem estar submetidas a nenhum interesse empresarial, e sim devem ter uma profunda vinculação com a região e devem ter uma estrutura democrática de gestão.

O que as distingue das estatais e das particulares não é tanto o seu estatuto jurídico, mas o seu projeto pedagógico, entendido num sentido mais amplo de projeto social e político. Portanto, o que constitui o seu perfil básico é o seu caráter público, social e realmente comunitário. Isso justifica a inversão de recursos públicos em suas atividades, conforme prevê a Constituição Brasileira de 1988.

A universidade que tem em seu seio a missão eminentemente comunitária estará empenhada na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Essa Universidade Comunitária, distinta das públicas e estatais, tem um perfil acadêmico-social, aberto aos estímulos sociais, às carências da sociedade e mais: com função educativa do desenvolvimento e aplicação do conhecimento, para e com a sociedade. São características extremamente valiosas para uma universidade que está na e com a sociedade, mostrando-se com uma identidade que lhe é própria e faz sua ação social na forma de Extensão Universitária, como discutiremos a seguir.

1.6 Universidade e Identidade

Quando falamos em Identidade, pensamos naquilo que caracteriza e diferencia pessoas, objetos, processos, etc. Encontramos em Ferreira (2004, p. 1.066) que identidade é “coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível, ou reconhecido”. Tanto individual quanto coletivo, é a identidade que nos assegura ser e que nos garante definir-mo-nos em relação a algo.

Nas ações extensionistas de natureza diversa, que acontecem no âmbito das Universidades, os perfis de um gestor que sustenta, delimita e emite sentidos às ações sociais, são diferentes e dão as IES também um perfil próprio.

Na perspectiva de gênero das Universidades pesquisadas, os homens ocupam quase a totalidade na gestão, com apenas uma mulher no cargo de Pró-Reitor. Esta ocorrência pode ser justificada, tendo em vista que as mulheres começaram a se preparar mais tarde para a vida acadêmica, no final da década de 1950, início dos anos 1960. O ambiente e a própria formação acadêmica era destinada ao público masculino (BRUSCHINI e AMADO, 1988). Quanto à formação acadêmica, dois são pedagogos, três são advogados e um farmacêutico, dentre os quais um é Pós-Doutor, três Mestres e outro com Graduação, sendo este último com experiência profissional de mais de três décadas no ensino superior, onde a titulação tinha um valor diferente que hoje em dia, dando o entendimento de que o fato de ser graduado não dificulta o conhecimento da área. Quanto à relação do Pró-Reitor com a Igreja, quatro são leigos e um, é religioso.

Para Botomé (1996), é preciso identificar o que são as ações que recebem o nome de “extensão universitária”, localizando-as num sistema de relações sociais que lhe dá uma consistência e significado.

As dificuldades para identificar o “fazer” de uma instituição começam na própria definição da sua missão ou das suas “funções sociais”, ou suas “atribuições” ou “objetivos”. Elas podem ser reformuladas de diferentes maneiras, esclarecendo ou obscurecendo aquilo que, de fato, é papel fundamental da instituição: as realizações (não apenas ações ou atividades) que a definem, que a caracterizam, que lhe dão identidade. (p. 36)

Essa relação universidade-sociedade se desenvolveu em termos de uma preocupação mais sistematizada, com o meio social com o qual ela se relaciona na realidade: quando não pelo ensino e pela pesquisa, pela extensão.

Examinar a Extensão universitária no momento atual exige uma revisão da concepção do seu papel enquanto universidade na sociedade. A identidade de uma instituição pode ser definida pelas condutas que a Universidade assume e para que isso se estabeleça é preciso ter um sistema bem articulado de relações entre seus vários componentes. Como é pensado isso hoje, nas Instituições de Ensino Superior? Há uma delimitação do que é a própria identidade institucional nessas Universidades?

Nas Universidades pesquisadas, percebemos que existe a preocupação de oferecer para os alunos um diferencial no ensino superior, com uma visão clara de que não seja uma Instituição somente voltada para o lucro, mas para o re-investimento, ou seja, tem-se claro o seu caráter comunitário e filantrópico.

Para pelo menos três das cinco instituições, a construção da identidade da instituição é permeada por muitos questionamentos internos. A Universidade Católica e Confessional, segundo diz o entrevistado, parece se policiar para não deixar escapar entre o vão dos dedos sua verdadeira missão, como traz a UE:

[...] Nosso papel enquanto ser Universidade e confessional é uma busca de identidade constante... pois não se pode perder o que é ser Universidade e o que é ser confessional. Não dá para deixar de lado a razão de ser. Não queremos, em nome da missão, perder o ensino e, em nome da qualidade, perder a missão e identidade.

A universidade comunitária que observamos na fala dos sujeitos está vocacionada, de um modo particular, para desempenhar uma missão específica em sua comunidade e outras que a adentram: a construção da cidadania, o compromisso com a ética, que parece se distinguir das demais particulares, por ter justamente essa missão quase figurada de desenvolvimento da ética cidadã como fruto maior de suas atividades.

Essa missão é hasteada muitas vezes pela confessionalidade da Instituição, que carrega na sua forma de agir as lições pregadas pelo Patrono religioso da Universidade, e como já discutimos anteriormente, a designação religiosa pode ser um dos elementos norteadores da dimensão administrativa.

Através da fala dos sujeitos, conseguimos ver que a identidade da Universidade vai à comunidade, via projetos de Extensão. É claro para os Pró-Reitores, que há na Instituição projetos e programas bem distintos, estruturados de forma que contemplam sua identidade. Dentre os projetos ou programas executados pela Universidade, os gestores exemplificaram alguns, para ilustrar como a Universidade se faz presente na comunidade. Resumimos essa atuação:

Universidade A – exemplifica três projetos, ligados à economia solidária para a produção e geração de renda, em que um deles, vinculado ao curso de arquitetura e com verba do FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) e urbanismo, fez o mapeamento de um bairro carente da cidade do interior, levantando a situação das habitações e capacitando os moradores. Com parte da verba, também, do fomento, foi feita um remodelamento habitacional do bairro;

Universidade B – relata-nos dois projetos. Um relacionado à Educação de Jovens e Adultos; outro, de parceria com órgão público, que visa a assessorar e complementar as atividades sociais desenvolvidas junto a adolescentes infratores. Com essas medidas sócio-educativas, os sujeitos freqüentam o espaço da Universidade. De acordo com o Pró-Reitor, esse tipo de ação “materializa a integração ensino-pesquisa-extensão”;

Universidade C – A Extensão é viabilizada a partir de um Programa Geral de Extensão, em que, dentre os projetos mais relevantes, está a presença da Universidade em chamados Núcleos territoriais, que desenvolvem parceria com organizações da sociedade civil de base territorial e atuam com projetos em campos de atenção, como idosos, pessoas com deficiência, crianças e adolescentes, comunidade interna, entre outros.

Universidade D – Tem cinco eixos de atuação da Extensão, promovendo projetos educativos interdisciplinares, em pontos locais da cidade e região metropolitana. A extensão do ensino é monitorada por equipes de docentes e os alunos atuam diretamente na comunidade;

Universidade E – apresenta um projeto iniciado pela pastoral da Universidade e que foi ganhando espaço de extensão, que se trata da realização de um trabalho em uma instituição que atende portadores de deficiência, doentes, idosos, crianças (de acordo com o Pró-Reitor “excluídos da sociedade”) onde os alunos (dos cursos de psicologia, enfermagem, pedagogia, entre outros) atuam na prática do ensino. O

projeto começou como ação de pastoral e foi tomando forma de extensão. Nesta Universidade, a ação pastoral ainda é mais forte que a ação extensionista. De acordo com o Pró-Reitor, a instituição tem-se organizado para estruturar suas ações e discriminá-las, pois extensão e pastoral ainda se confundem.

Observamos que o ser Comunitária é um desafio para essas universidades pois para estabelecer a identidade de uma instituição, é preciso construir um sistema bem articulado de relações entre os seus vários componentes. Uma instituição não é um objeto, nem se reduz a suas condições físicas ou estruturais. Ela é, muito mais, uma rede de relações entre as condutas das pessoas que as constituem. São essas relações que, articuladas entre si, definem a instituição de fato. (BOTOMÉ, 1986, p. 16).

As Universidades Católicas ainda carregam a atuação de caridade da Igreja Católica que acaba confundindo a ação da Universidade. Quando de caráter Católico e Comunitário, as ações da IES têm que ter uma expressão clara sobre seu verdadeiro objetivo, para não “vender” a extensão Universitária como discurso beneficente e desnaturá-la de sua verdadeira identidade.

Tentamos entender, se na visão dos entrevistados existem diferenças entre a Universidade ser Católica e Comunitária e outras – privadas ou públicas.

Para um Pró-reitor, a diferença está no ter o Compromisso Social como perspectiva institucional, e não responsabilidade social, o fato de estar obrigado a atuar para o próximo. Em sua concepção, o compromisso é algo que está alicerçado na comunidade e norteia todo seu funcionamento. Por sua vez, outro Pró-Reitor menciona a prática da extensão vista sob o enfoque interativo entre ensino, pesquisa e extensão, sobre uma mesma realidade; não é um processo em que a universidade substitui as responsabilidades do Estado, mas que agrega e reflete seu verdadeiro papel enquanto Universidade.

Em suma, a pesquisa indica que a prática de Extensão realizada tem embutidas as opções expressas na missão da instituição e também de sua identidade. Isso é

observado quanto ao aspecto confessional e católico: quando as Universidades falam dos valores que organizam suas ações, trazem um compromisso social pautado numa ética que privilegia a vida, numa inspiração cristã que valoriza o indivíduo, com movimentos que pretendem amenizar a desigualdade social. E quanto ao aspecto comunitário, quando a Universidade decide por ações que atendem a comunidade, suprimindo necessidades que o Estado não consegue conduzir, ela cria um elo extremamente firme com a comunidade se efetivando como instrumento de pertença.

As Universidades estudadas possuem aspectos que as aproximam e, que as diferenciam. Elas se constituem de forma diferente, pois, como já destacamos, a história individual de cada uma vai lhes dar características únicas, como a influência da igreja em sua criação, a ação extensionista que se confunde com a ação pastoral, etc. Diversos motivos farão com que essas Universidades atuem cada qual à sua maneira, mas asseguradas de uma identidade que lhes é própria.

Nesta primeira parte do trabalho, procuramos montar um conjunto de idéias acerca da história da Universidade voltadas para a função social da Universidade e partimos agora para uma discussão acerca da Extensão Universitária.

CAPÍTULO II

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: compondo o tripé e significando a instituição

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.
(Paulo Freire)

Dando seqüência às investigações aqui propostas, buscaremos elucidar neste capítulo alguns temas para entender como a Extensão Universitária surge e se desenvolve ao longo dos séculos. As primeiras experiências de Extensão Universitária no Brasil e as formas de extensionismo adotados pelas Universidades pesquisadas terão atenção especial ao longo do texto, de forma que tentaremos tratar as compreensões de Extensão de alguns autores e relacioná-los, aos aspectos de identidade das IES estudadas.

A universidade esteve historicamente voltada para o atendimento de poucos, mediante suas funções de ensino e pesquisa, mas a medida em que as desigualdades sociais vão tornando-se manifestas, a universidade passa a sofrer pressões que a levam a ampliar seu âmbito de atuação. Emerge uma função na universidade que parece ser incumbida de realizar o que ensino e pesquisa não conseguem fazer.

Essa função integrada ao ensino e à pesquisa vai acontecer das mais variadas formas e dentro de um eixo histórico, que se desdobra multilateralmente. Ela começa a ter vida própria, com capacidade de provocar transformações dentro e fora da universidade.

Para entendemos a presença da Extensão dentro da universidade, tentaremos explanar acerca de seu início e como ela chega até o modelo dos dias atuais.

2.1 A Extensão Universitária no Brasil e na América Latina

A compreensão da Extensão, enquanto uma das modalidades de desincumbência do compromisso social da Universidade, passa pela compreensão histórica desta última (...) o estudo da Universidade concreta não pode deixar, de modo algum, de levar em consideração as relações múltiplas e recíprocas entre Universidade e sociedade. (FAGUNDES,1985,p. 9).

A história da extensão pode ter pontos de partida dos mais diversos. De acordo com Gurgel (2001, p. 13-27), os historiadores que tratam da questão da Extensão apontam para experiências que foram desde a assistência às populações carentes por meio de ações semelhantes às exercidas pelas pastorais da Igreja católica; a participação dos universitários em campanhas de saúde até a prestação de contas do aprendizado, feita em apresentações públicas nas Catedrais durante o período da Semana Santa. Algumas ações extensionistas datam de 1269, no Mosteiro de Alcobaça, em Portugal.

O século XIX leva as universidades a se preocuparem com a prestação de serviços que deveriam oferecer às comunidades. Com a Revolução Industrial, a Universidade Inglesa é forçada a diversificar suas atividades que além de preparar técnicos, tinha que dispensar um mínimo de atenção as pressões das camadas populares, cada vez mais expressivas e reivindicativas.

De acordo com Gurgel (1986), é em meados século XIX, na Inglaterra, que surgem as Universidades Populares, que foram reconhecidas como formas de Extensão Universitária, constituídas tendo em conta as críticas feitas à universidade pelo operariado. A universidade inglesa viu-se obrigada a responder às demandas sociais e diversificar suas atividades, não ficando limitada à função única de formação das elites, mas assumindo também a preparação técnica exigida pelo novo modo de produção.

Da Inglaterra, as Universidades Populares irradiam-se a outros países da Europa, entre eles a Espanha, onde, na Universidade de Oviedo, criaram-se alianças populares, ofertando-se cursos livres e programas de difusão cultural. A Universidade de Oviedo será de importância fundamental para o extensionismo

latino-americano em sua formulação, “pois será ela, por seus dirigentes e docentes, o núcleo de apoio à articulação de experiências desse tipo de extensionismo na Argentina, iniciando fortemente a construção do conceito de Extensão do Movimento de Córdoba”. (GURGEL, 2001, p. 18).

Em 1918, na Argentina, o Manifesto de Córdoba torna-se um marco na história da Educação, pois através da iniciativa dos estudantes, exigia que a universidade fosse configurada em forma de uma estrutura democrática, com autonomia política de docência, administração e finanças.

Reivindicava a necessidade de uma unidade latino-americana para combater o imperialismo e as ditaduras. Pleiteava a gratuidade do ensino, a periodicidade da cátedra, a reorganização acadêmica em seus métodos, conteúdos e técnica, uma melhor qualificação dos docentes, um processo democrático de ingresso do estudante na universidade e uma articulação orgânica entre o nível superior e o sistema de educação nacional.

No documento de Córdoba, a extensão é vista como objetivadora do fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais. A Extensão projetaria o trabalho da Universidade ao meio social e faria a inserção da instituição em uma dimensão mais ampla (GURGEL, 1986, p. 36).

A partir de Córdoba, a questão da missão social da universidade começou a constar nos discursos oficiais e nas propostas dos segmentos da estrutura universitária. No dizer de Garcia (*apud* GURGEL, 1986, p. 35), o Manifesto de Córdoba “foi a expressão da primeira manifestação estudantil de significação acontecida na América Latina, sendo seus postulados válidos ainda hoje”.

Da experiência da Europa, os ideais de um modelo de universidade aberto à sociedade, irradiam-se até os Estados Unidos onde são criadas a partir de 1860 as verdadeiras escolas de Extensão, os *Land Grant Colleges*, espaço propício

para o desenvolvimento em função de duas propostas diferenciadas: a extensão cooperativa ou rural e a extensão universitária ou geral.

Essas experiências do extensionismo cooperativo ou rural surgiram nos Estados Unidos sob forma de prestação de serviços técnicos, difusão técnico-científica, realização de cursos profissionalizantes, entre outros.

Assim como as universidades populares refletiam um desejo de aproximação com as populações na intenção de ilustrá-las, a extensão americana, desde seus primórdios, caracterizou-se pela idéia da prestação de serviços. (GURGEL, 1986, p. 32)

A Extensão Universitária desenvolvida no Brasil, a partir do começo do século XX, conforme o autor, foi influenciada por essas duas correntes: européia, por meio dos cursos de Extensão, resultantes dos esforços autônomo dos intelectuais, com objetivo de aproximar-se da população; e a norte-americana, voltada para o desenvolvimento das comunidades, caracterizada pela prestação de serviços.

No Brasil, a Universidade Popular surge como estrutura vinculada ao sistema superior, com a criação da Universidade Livre de São Paulo, em 1912. De acordo com Gurgel, as universidades populares já existiam com referências a trabalhos no Rio de Janeiro e Maranhão, mas a universidade popular de São Paulo surge com um perfil específico, tratando-se da primeira experiência de extensão naquela época. Nela, eram promovidos diversos cursos sobre assuntos mais variados, abertos a todos e, que “sem constituir uma unidade com corpos docente e discente próprios, promovia conferências semanais (provavelmente nas noites de segunda-feira) gratuitas, abertas a quem quisesse” (CUNHA, 1980, p. 204). Entre 1914 e 1917, quando deixou de existir, aconteceram na Universidade Popular de São Paulo 107 conferências sobre os mais diversos temas.

Há também o modelo de extensão desenvolvido pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa em Minas Gerais, criada em 1926, e pela Escola Agrícola de Lavras, no mesmo estado, baseado no norte-americano, de prestação de serviços, no sentido de levar a assistência técnica aos agricultores no meio rural.

Durante o período do Estado Novo até o Golpe de 1964, são dois os modelos vigentes nas universidades: a limitação da extensão a cursos e conferências e a de prestação de serviços na área rural. Os cursos e conferências atingem, principalmente, uma camada mais privilegiada da população, e assistência técnica ao agricultor é desvinculada de responsabilidade, pois qualquer problema surgido seria de responsabilidade do produtor. A questão da extensão não é tomada de uma forma orgânica. E a função vai sendo exercida de uma forma isolada das atividades de ensino e pesquisa, não havendo uma preocupação em se achar um caminho próprio.

Os cursos de extensão foram a primeira formulação extensionista do país e, até hoje, continuam, em âmbito nacional, a reproduzir os vícios da origem: em geral, desvinculados do todo acadêmico, assistemáticos e sem despertar o interesse da população em geral (GURGEL, 1986, p. 35).

É no primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras que aparece referência legal à extensão universitária. Na época, o então Ministério da Educação e Saúde vai representar, através da legislação, a materialização da instituição da educação e vai fornecer as linhas mestras da política governamental, imprimindo os rumos da extensão universitária no país.

No corpo da Lei da Reforma Francisco Campos, Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, existem referências explícitas à extensão em três de seus artigos: “no artigo 34, alínea f, fala-se dos cursos de extensão como destinados a divulgar em benefício coletivo as atividades técnicas e científicas dos institutos universitários”. No texto do Decreto, nos artigos 42 e 109, está definida a forma como a extensão se processará, que é através de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, destinados à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aproveitamento individual e coletivo (GURGEL, 1986, p.65).

Nesta concepção, a universidade deve exercer influência sobre a sociedade e a extensão é apresentada como a função que poderia melhorar o padrão das

massas. Contudo, Botomé (1996) faz uma crítica à limitação da extensão a cursos e conferências, definida a partir de interesses do governo e para salvaguardar os interesses nacionais; não há nenhuma referência às mudanças no ensino e na pesquisa.

Sousa (2000) comenta que a forma com que a Extensão é tratada neste documento reflete grandemente as influências que recebeu do grupo de liberais, que defendiam a modernização da educação no Brasil e a reformulação da política educacional. Eles também consideravam que as instituições de ensino deveriam funcionar como agentes de desenvolvimento, levando ao povo a cultura e os resultados das investigações científicas. A universidade não deveria ser apenas um local de Ensino, formação profissional e estímulo à Pesquisa, mas deveria também ser difusora do saber e da cultura.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024), a Extensão aparece no artigo 69, pouco e mal referenciada, registrando apenas que

Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: [...] c) de 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.

Em meados de 1960/64, os estudantes realizaram intensa atividade extensionista, mas desvinculada da instituição universitária. A União Nacional de Estudantes – UNE, tinha uma proposta de atuação no sentido de levar o estudante a participar da vida social das comunidades, propiciando a troca de experiências entre estudantes de áreas profissionais diversas, e realizar ações em comunidades carentes. Dentro destes movimentos, Gurgel (1986) descreve três atividades, que podem ser caracterizadas como extensão universitária: o Centro popular de cultura (CPC), o Serviço de Extensão Cultural (SEC) e a Universidade Volante da Universidade Federal do Paraná (p. 55).

O Centro Popular de Cultura (CPC) surgiu em 1962 no Rio de Janeiro e foi considerado como uma tentativa no campo da extensão universitária, a partir da iniciativa dos estudantes, que, contando com o apoio de artistas e intelectuais, procuravam levar à universidade a classe dominada. A forma de expressão do CPC era o teatro e peças de rua, apresentados em porta de fábricas, praças, pontos de ônibus, com conteúdos e acontecimentos conforme realidade local (GURGEL, 1986, p. 55-58).

O Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco e o Movimento de Cultura Popular (MCP) surgem em 1960 como organismos da Prefeitura do Recife. A universidade aliou-se a um aparelho do Estado, com um projeto de conscientização da classe dominada, onde seu ideário era, em resumo, elevar o nível cultural dos instruídos para melhorar sua capacidade aquisitiva de idéias sociais e políticas e ampliar a politização das massas, despertando-as para a luta social. Aconteceram trabalhos de educação de adultos, com a presença de Paulo Freire, que lança as bases do Método Paulo Freire nesse momento (GURGEL, 2001, p. 22). As experiências do MCP eram realizadas pelo rádio, círculos e núcleos de cultura, e pretendia lançar-se a busca de ser uma universidade popular.

E a Universidade Volante, da Universidade Federal do Paraná, foi outra das experiências surgidas da influência das universidades populares, criada em 1961. Foi uma proposta reconhecida oficialmente pelos níveis de direção da Universidade e muito questionada pelo movimento estudantil. A iniciativa procurava levar a determinadas regiões (p. ex.: Ponta Grossa, Paranaguá, Maringá, etc.), cursos para médicos, professores, advogados, cursos de arte culinária, reuniões com prefeitos e vereadores da região, etc. A primeira universidade volante dirigiu-se a uma clientela de 4.500 pessoas e procurou identificar problemas nos quais a universidade pudesse ajudar nas soluções, mas não durou muito e encerrou-se em 1970, por falta de recursos financeiros (GURGEL, 1986, p. 59).

No âmbito da legislação, em 1968, é promulgada a Lei 5.540 - Lei Básica da Reforma Universitária. Essa lei estabelece a indissociabilidade entre Ensino e Pesquisa, e a Extensão universitária, novamente, aparece de forma secundária, nos artigos 20 e 40:

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

Art. 40. As instituições de ensino superior:

a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento.

Até então, observamos a Extensão apresentada em seu desenvolvimento histórico e na legislação com a influência das vertentes do início do século, que influenciaram a concepção de extensão. A européia, que acentua a realização de cursos, e a americana, com ênfase na prestação de serviços.

Nos anos 70, o extensionismo passa a se configurar de forma mais clara, como um instrumento de política social, não só usando os projetos existentes, mas criando mecanismos articulados nacionalmente.

Passados alguns anos da vigência da lei 5.540, que propôs reformas no ensino universitário na época da ditadura militar, o CRUB (Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras) traça, em 1970, as Diretrizes da Extensão Universitária, em um Seminário realizado em Fortaleza/ CE, sensibilizando os dirigentes para a necessidade de defender que a Universidade deveria ter interligadas as suas funções de Ensino, Extensão e Pesquisa, e essas seriam as três funções que constituiriam o tripé no qual se firma a Universidade.

Em 1975, é elaborada pelo MEC a primeira política de Extensão Universitária no Brasil, que representa um avanço conceitual de Extensão.

O plano é elaborado em uma fase de disputa de poder do MEC com outros Ministérios, em uma demarcação de espaço de atuação, pois vários deles também coordenavam programas de extensão envolvendo estudantes universitários, muitas vezes sem a participação das universidades e do próprio

MEC. Em uma reunião do CRUB, cria-se uma Comissão Interministerial MEC/ Inter, que tinha como função promover a integração entre os programas CRUTAC, coordenados pelo MEC, e o Projeto Rondon¹⁰, coordenado pelo MINTER (Ministério do Interior).

De acordo com Fagundes (1985), o CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária) e o RONDON, dada a sua sistematicidade e abrangência, parecem ser as que melhor consubstanciam a política social do Governo, via extensão universitária, servindo, inclusive, como paradigma da extensão universitária.

O CRUTAC teve como berço, em 1965/ 1966, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e suas atividades envolveram diversas áreas e cursos, tais como: medicina, odontologia, farmácia, educação, engenharia, etc., e tinham como objetivo o treinamento rural universitário e, em consequência, prestação de serviços às comunidades. Em 1967, para alcançar tal objetivo, a Universidade torna obrigação curricular o estágio rural.

O projeto RONDON originou-se da idéia de se levar a juventude universitária a conhecer a realidade brasileira e a participar do processo de desenvolvimento, idéia essa desenvolvida pelo Professor Wilson Choeri no Seminário “Educação e Segurança”, realizado em 1966 e que contou com a participação de todas as universidades do Estado da Guanabara. Em julho de 1967 acontece a primeira experiência: a de levar 30 estudantes universitários e um professor do Rio de Janeiro a passarem 28 dias em Rondônia, onde prestaram serviços à comunidade, em diversas áreas (saúde, educação, etc.). A partir daí, a ação do Projeto Rondon gera repercussão e interesse do Governo, o qual, para dar continuidade a tal iniciativa, institui o Projeto Rondon através do Decreto 62.927 de 23 de junho de 1968. (FAGUNDES, 1985, p. 69-81).

Mas, ao mesmo tempo, o autor faz uma crítica às diretrizes extensionistas do MEC e aos projetos, desenvolvidos em meio ao período repressor da Ditadura. O

¹⁰ O nome atribuído ao projeto foi inspirado no trabalho do militar e humanista Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon.

caráter transformador da extensão não é empreendido, e ainda se observa a mera prestação de serviços, de caráter imensamente ideológico, vinculado a políticas de Governo.

O CRUTAC e o RONDON

medeiam entre um pensamento elitista e um sentimento populista. De uma parte haveria a comunidade dos portadores 'da cultura', explicadores da realidade e conhecedores de técnicas salvadoras. De outra parte, estaria a comunidade dos necessitados, ignorantes e apáticos, sem uma visão correta da realidade e, portanto, incapazes de dimensionar os seus problemas e saírem de uma situação, da qual eles seriam os próprios responsáveis. Estes têm problemas a resolver, aqueles têm serviços e soluções a oferecer. Sendo que os assistidos são incapazes de ter uma 'verdadeira percepção', de sua situação, os assistentes passam a colocar os problemas a partir de seu ponto de vista sobre a situação daqueles. E aqui as soluções antecedem os problemas, ou seja, a partir de sua visão de realidade e dos meios que dispõem, os promotores da extensão passam a selecionar os problemas para os quais eles têm soluções imediatas, ainda que paliativas, quando os problemas sem soluções prontas e rápidas são, muitas vezes, os mais fundamentais para a comunidade, uma vez que gestam aqueles problemas que a extensão procura resolver. Nesta perspectiva, a extensão tem contribuído mais para mascarar a realidade, legitimando-a, do que para desvendá-la, transformando-a (FAGUNDES, 1985, p. 81)

Dentro da perspectiva das experiências extensionistas vividas pelas universidades e pelas ações de Governo, o MEC cria o CODAE (Coordenação de Atividades de Extensão) e divulga, pouco depois, o Plano de Trabalho de Extensão Universitária.

Para Gurgel (1986, p. 143), a CODAE

centralizou os seus esforços na tentativa de levar a extensão a uma articulação orgânica com os programas e projetos governamentais de maior impacto. Esperava-se que a participação da universidade influenciasse no sentido de sua revisão crítica.

Em 1975, o Plano de Trabalho de Extensão Universitária apresenta um avanço conceitual de Extensão, e um importante marco político para o MEC, que, com ele, assegura para si a experiência de propor a política de Extensão para as Universidades brasileiras.

O Plano de Trabalho define a extensão como a forma através da qual a instituição de ensino superior estende sua área de atendimento às organizações e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa e avança também ao definir as formas através das quais a extensão se processaria: cursos, serviços, difusão de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária, de difusão cultural e outras formas de atuação exigidas pela realidade da área onde a instituição se encontra inserida, ou exigências de ordem estratégica.

A extensão é a forma através da qual a Instituição de Ensino Superior estende-se para sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa. A Extensão da Universidade se processa sob forma de cursos, serviços, difusão de resultados de Pesquisas e outras formas de atuação exigidas pela realidade da área onde a Instituição se concentra inserida ou exigência de ordem estratégica (p.116, MEC/DAU, 1975).

Observamos que o documento é influenciado pelas idéias de Paulo Freire, em que as camadas populares não são vistas como objeto que sofre a ação extensionista, mas são sujeitos da ação. Na comunicação entre os sujeitos da ação – universidade e sociedade – há a troca dos saberes acadêmico e popular. Isso possibilitaria que as atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas nas universidades fossem mais integradas à realidade social.

A Extensão conquista lugar nas discussões do Governo e no artigo 207 da Constituição Federal, registra o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, mas de acordo com Sousa (2001, p. 117), sem apresentar o novo.

Art. 207 - As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Foi a partir de 1985, com o país impulsionado as forças emergentes e a luta pelo voto direto, que novas iniciativas passaram a ser mais bem articuladas. Em 1987, a discussão de que a relação universidade com a sociedade deveria ser orgânica, vinculada ao que a Universidade realiza – Ensino e Pesquisa, culmina na criação

organização e funcionamento do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras, que assim define

a extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. (...) é uma via de mão-dupla com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (...) Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/ prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (Plano nacional de Extensão Universitária/ Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, pp. 29-30, 2001).

A Extensão Universitária, no Brasil, iniciou os anos 90 perpassada por contradições herdadas de sua história recente e também norteadas pelo debate relativo à sua identidade. A expansão do ensino superior privado no Brasil trouxe a novidade da utilização dos projetos de extensão como logomarca da cultura de *marketing* das sociedades de mercado, caracterizadas pela ampla competitividade. Somada a isso, a reforma do Estado brasileiro colocou em relevo o fato de que nem tudo que é público é estatal, redefinindo, assim, o caráter das instituições de ensino e, nelas, as ações extensionistas. Essa configuração trouxe novos desafios e alguns equívocos, exigindo que a universidade repensasse sua função social, colocando em pauta a natureza de suas atividades-fim.

Com vistas a assegurar que a identidade das IES não se perdesse em meio ao mar de competitividade e para reafirmar sua presença enquanto Universidade comunitária, em 1995 é criada a Associação Brasileira de Universidades Comunitárias – ABRUC, que chega para preencher um vazio que emerge dos embates de interesses em torno da Constituição Federal de 1988, com representatividade na discussão da Extensão no público de caráter não estatal, ou seja, comunitário. Em outubro de 1999, o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias foi oficialmente criado, com a aprovação de seus estatutos e a publicação da Carta de Goiânia (ANEXO B), na qual se reafirma a forte vinculação entre a Extensão e a identidade comunitária de suas Instituições e se declaram seus princípios.

Essas articulações, nos diversos modelos de Universidade (pública, particular, comunitária), são momentos importantes na história da Universidade brasileira e na História da Extensão.

A análise da sociedade contemporânea, em sua relação com as instituições sociais, em especial com as universidades, na era da globalização, é marcada por muitas mudanças e transformações dos papéis sociais.

Toda essa trajetória vai dar diversos sentidos da presença da Universidade na sociedade e tentaremos articulá-los refletindo sobre as diversas conceituações teóricas de Extensão Universitária e ação extensionista, e as significações trazidas pelos sujeitos da nossa pesquisa.

2.2 Tendências conceituais de Extensão

O dicionário da língua portuguesa (Ferreira, 2004, p. 859) define a etimologia da palavra Extensão, que vem do lat. *Extensione*, como 1. Ato ou efeito de estender (-se); ampliação, aumento; 2. Dimensão, tamanho; 3. Duração; 4. Importância, alcance; 5. Desenvolvimento, alargamento.

De acordo com Síveres (2006), a extensão universitária é a função da universidade que recebeu a maior quantidade de definições e atribuições. “Ela é uma polissemia de conceitos e práticas, fato que revela tanto a fragmentação da sua reflexão, quanto à pulverização da sua ação.”

É uma tarefa árdua discutir as diversas concepções de Extensão. Esclarecê-la ainda é um dilema, pois sua concepção está sempre atrelada a proposições individuais, com variações em seu tempo e na dependência dos diversos interlocutores que vivem, participam ou estão de alguma forma, envolvidos com ela.

Optamos por tentar compreender as perspectivas de Extensão pelo estudo de Silva (2001), que são analisadas pelos termos tradicional (ou funcionalista), processual e crítica.

Na concepção tradicional (ou funcionalista), a universidade é vista como um complemento do Estado, desempenhando o papel de mera executora das políticas educacionais. A Extensão é entendida como uma função específica, autônoma, sendo a desarticulação com o Ensino e a Pesquisa praticada e considerada natural, baseando-se no atendimento das carências imediatas da população, em uma perspectiva assistencialista. Ao mesmo tempo, a Universidade desenvolve o vínculo com a sociedade, mas acaba se reduzindo a meras ações esporádicas, o que torna essa concepção bem contraditória.

A concepção processual aparece como uma reação à anterior que imprime um caráter de politização transmitido às ações e de combate ao assistencialismo. A extensão não mais representa a terceira função, mas a articuladora entre a Universidade e as necessidades sociais, passando, então, a ter uma tarefa: a de promover o compromisso social dessa instituição. Sendo assim, apanha um espaço próprio na sua estrutura sob a forma de pró-reitoria, coordenação, etc., justificando-se tal aparato por garantir que as demandas da sociedade sejam absorvidas. É a extensão representando a "consciência social da universidade". A articulação da extensão com o ensino e a pesquisa fica consagrada em lei, evitando que essa idéia se fragmente.

E por último, a concepção crítica, que surge com uma nova leitura de extensão que se diferencia das anteriores. Nela, a extensão está intrinsecamente ligada ao ensino e à pesquisa, é sua essência, sua característica básica, apenas efetivando-se por meio dessas funções. Exige que o Ensino e Pesquisa sejam comprometidos com a realidade, que o conhecimento produzido e transmitido seja inserido e contextualizado nesta realidade.

É bem possível afirmar que, em algum momento, no espaço da Universidade, todas essas concepções foram vivenciadas. Há possibilidade de algumas instituições ainda estarem "com um pé lá e outro cá", tentando encontrar o contexto que manifeste suas aspirações. Essa divisão de tendências desencadeia discussões, em diferentes períodos da história da universidade, a exemplificar pelas contribuições de Paulo Freire (1983) à Extensão.

A concepção freireana parte primordialmente de uma crítica à Extensão, que é feita de maneira funcionalista. Paulo Freire critica a ação na forma de transmissão do conhecimento (ou a concepção processual proposta) e se aproxima mais dessa chamada concepção crítica, mas, mesmo assim, ele se opõe a esta última concepção, quando discute o messianismo da universidade em relação aqueles sujeitos que recebem a extensão na forma de transmissão de conhecimento.

Para Paulo Freire (1983), a Extensão assumiu ao longo da história um caráter de imposição cultural, de atitude pouco favorável ao diálogo, indicando a ação de atender a alguma coisa e alguém que recebe. Indica que, assim concebido o conceito de Extensão, se relaciona com “transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação” (p. 22). Nesta ótica, extensão teria um caráter domesticador, persuasivo, representaria um momento de encontro entre pessoas que julgam saber muito, serem donos do conhecimento – no caso – o extensionista – com pessoas que nada sabem, ou seja, as populações com quem trabalha.

O autor supracitado discute que há um equívoco gnosiológico da extensão quando a premissa “estender a” é utilizada, pois se há algo dinâmico na prática sugerida, este se reduz à mera ação de estender, o conteúdo se torna estático – não há mudança, não se dissemina o conhecimento – o sujeito ator principal no processo de transformação, torna-se um mero depositário de conteúdos. Ora! Disseminar ou substituir conhecimento por outro sem um mínimo de reflexão?

Para Freire, a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la, mais ou menos semelhante a seu mundo (1983, p. 22).

Contextualizar a ação extensionista meramente como ações que transformam o homem em “coisa” nega sua essência e seu no papel de transformação de

mundo. Freire (ibid.) menciona que “o que busca o extensionista não é estender suas mãos, mas seus conhecimentos e suas técnicas” (p. 20).

As análises de Freire levam à proposição de substituição deste conceito de Extensão impregnado de valores autoritários (funcionalista) por outro conceito que pressupõe a comunicação e não teria as características de tender à dominação e à educação bancária.

Acreditamos que a Universidade deve permitir ao sujeito que dela participa uma dinâmica ativa, em que o conhecimento que emerge do ensino e da pesquisa seja de tal maneira reflexiva, que demande uma presença curiosa do sujeito face ao mundo.

A abertura da universidade para além dos seus próprios muros significa, sem dúvida, a entrada facilitada e desejada dos saberes do povo no seio da vida acadêmica, numa fecunda circulação de acervos comunicantes, todos convergindo para a produção do conhecimento de significação social (VANNUCCI, 2004. p. 54).

A visão crítica que nos atemos ao discutir sobre o papel da Extensão nessa relação de sujeito e universidade a partir das contribuições de Paulo Freire (1983) e Vannucci (2004) propõe uma Extensão que deixa de lado a posição de autoridade, dominadora e depositária de conhecimento, para um encontro com as aspirações do sujeito, que se transforma e é capaz de transformar a Universidade, a medida que esta promove as ações extensionistas.

Essa mudança de conceitos da extensão ao longo dos tempos aparece na fala de um dos Pró-Reitores (que tem 45 anos de experiência ininterruptos na mesma instituição da graduação, na função que exerce atualmente) que não se lembra, enquanto aluno, de ter vivenciado uma atuação extensionista como as de hoje, significando as possíveis mudanças da atuação da extensão.

Quando estudante aqui [...] não me lembro de uma atuação extensionista com essas características; a extensão era muito mais os cursos de extensão que se ministrava, era palestras que se proferia. Eu participei como aluno no conselho universitário, nós inauguramos a representação o estudantil. Me orgulho disso, faz parte da minha história. (UC)

Extensionismo ou a prática da extensão pode ser então, a forma com que a relação da universidade com a sociedade se manifesta, a partir das atividades que a universidade se propõe a realizar, daquelas que efetivamente a universidade realiza e das funções que essas atividades vão ter dentro do sistema social vigente.

Em nossa pesquisa, surgem várias concepções pessoais de extensão. Para um Pró-Reitor, uma visão de Universidade que se abre numa relação de identidade com a sociedade, via ações que permitam uma diminuição da desigualdade social. Isso pode significar uma grande mudança da própria atuação de extensão, neste espaço que ela vem conquistando.

São seus braços [da Universidade] em direção à comunidade, Porque quando você se abraça com alguém, de fato, é pra haver uma relação de identidade, e, portanto, quando eu abraço alguém, eu digo: 'esse alguém é como eu, e eu sou como ele'. Extensão é a universidade utilizar as suas potencialidades, utilizar os seus recursos, principalmente, humanos e de conhecimento, às vezes até não é essa a função precípua, mas às vezes até materiais, em alguns momentos. E, utilizar tudo isso em função de uma diminuição da desigualdade social, fundamentalmente essa, que obrigatoriamente passa pela educação, mas passa também por um atendimento emergencial. Se não houver um atendimento emergencial, os projetos a longo prazo vão atingir quem? (UD)

Observamos na fala de dois dos cinco entrevistados, que as Universidades estão se organizando para realizar extensão de uma forma mais delineada, clara: no sentido *lato sensu* e em extensão em sentido *stricto sensu*. O sentido *lato sensu* é um sentido amplo, em que a extensão se relaciona com o ensino e a pesquisa e, o *stricto sensu*, o que vai compreender a extensão com a transformação do conhecimento e ação para a comunidade.

A extensão *lato sensu* equivaleria a uma atitude (também presente nas atividades de pesquisa e ensino) que deveria presidir a todo o relacionamento da universidade com a sociedade; a extensão *stricto sensu* corresponderia à específica função de escoar a produção universitária até a comunidade e, em contrapartida, fazer chegar até a universidade os anseios e pensamentos da sociedade.

Encontramos a menção sobre esse modelo, no Regimento Geral de uma das Universidades pesquisadas, o qual define:

A Extensão Acadêmica tem por objetivo articular o ensino e a pesquisa e difundir a ciência, a cultura e a tecnologia, bem como otimizar as relações de intercâmbio entre a Universidade [...] e a Sociedade. [...] A Extensão Comunitária consiste no desenvolvimento de projetos específicos à Comunidade interna e externa da Universidade [...] nos termos de sua missão, e tem por objetivos: I. atender às demandas sociais e culturais da Comunidade; II. valorizar o ser humano numa perspectiva ética e solidária; III. fomentar a consciência confessional e ecumênica de sua missão evangelizadora em todas as áreas da Universidade. (UA)

Estando, então, o tripé universitário sob a inspiração de uma extensão-atitude, teria ele de estar articulado de forma que o ensino teria que, constantemente, renovar-se pela ação da pesquisa e da extensão (ampliando-se e enriquecendo-se a sala de aula pelos laboratórios, campos e comunidade); a pesquisa deveria se renovar pela orientação das necessidades sociais e se convertesse numa estratégia de ensino e, finalmente, que a extensão *stricto sensu* deveria se transformar numa modalidade de ensino (formal ou informal) e em um campo natural de pesquisa.

Uma universidade não pode ser definida como tal se restringir-se somente ao ensino. Sem pesquisa, extensão e desenvolvimento da cultura não há universidade. E como sabemos, existe uma grande inserção da Universidade Comunitária neste último ponto: “prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”, sendo muito provavelmente a mola que propulsiona o ser Universidade.

Sousa (1986, p.14) propõe que, para construirmos um conceito de Extensão, primeiro é necessário se ater à compreensão de que extensão é um ato político. Político em sua significação de acepção etimológica: de *pólis* (cidade, em grego), correspondente ao latino *communitas*. A ação da Universidade, então, destina-se à comunidade – *polis* e a *communitas* –, por via de um caminho, que pode ser a extensão.

Esse desenvolvimento em Instituição que compreenda o ensino, pesquisa e extensão articulado, inclui tarefas de dimensionar a ação da Universidade, enquanto instituição educacional, para a comunidade. É justamente o caráter educacional que vai distinguir a ação da universidade para a comunidade de empreendimentos governamentais assistencialistas.

Dentro desta percepção de ação extensionista, o Pró-Reitor da Universidade C, corrobora com sua visão de que, fazer extensão tem uma intencionalidade política:

Então eu considero isso atividades de extensão, mas a minha maior preocupação é com a ação, a ação extensionista, é ação política junto ao grupo social fora da universidade com esse projeto de comunicar conhecimento, de construir a consciência comum da universidade e da comunidade e a luta pelas melhores condições de vida (UC).

Faria (2001) define que a extensão pode se compor em torno de três núcleos, muito relacionados à própria historicidade do processo de construção conceitual.

1. Núcleo Funcional, onde os conceitos são voltados para áreas de atuação da extensão que a vinculam aos processos culturais e/ou educativos e/ou científicos
2. Núcleo acadêmico, com conceitos voltados para a Extensão como atividade relacionada com o Ensino e a Pesquisa e
3. Núcleo Social, com conceitos voltados para a interação Universidade-Sociedade.

Em suma, os trabalhos de Extensão têm envolvido essas conceituações: Extensão como processo acadêmico, com funcionalidade típica do trabalho universitário aplicado às áreas do conhecimento, multidisciplinar e com implicações sociais.

Olhando para a história da Extensão que apresentamos, esses núcleos refletem o cenário em que ela começou a operar “disseminando conhecimento das ciências, da cultura e das artes (funcional), passou pela especialização oriunda das

atividades de Ensino e Pesquisa (acadêmica) e buscou a integração com a comunidade (social)” (FARIA, 2001, p. 179).

2.3 A Ação extensionista

Dentre os objetivos propostos para este trabalho, relembramos ao leitor que nossa pretensão centra-se na atuação social da Universidade, via ação extensionista e a partir desse escopo, no que diz respeito às atribuições relativas a produzir, sistematizar, integrar e difundir o conhecimento que ocorre na Universidade. É preciso delimitar o que são as atividades de extensão e as ações de extensão.

Algumas vezes, a dificuldade de apreciar a função da Extensão começa no interior da própria universidade, com pouco envolvimento docente – não sabe pra que serve a extensão – e, conseqüentemente, participação parcial dos discentes nas ações de extensão. Para os entrevistados, existe uma diferença entre docentes que tiveram no passado algum envolvimento na área social, extensionista, para os que nunca tiveram, o que dificulta a discriminação das formas que a extensão atua, via ação ou atividade extensionista.

As Atividades de extensão devem ser consideradas como parte inerente dos processos de produção do conhecimento e não algo a parte desses. Podem ser entendidas como:

- publicações que visem tornar o conhecimento acessível à sociedade;
- eventos: culturais, científico;
- prestação de serviços à população;
- assessorias e consultorias;
- cursos de atualização científica, de ampliação cultural, aperfeiçoamento profissional, de ampliação da formação universitária;

Os canais criados pela extensão são adequados para a divulgação e a socialização dos conhecimentos produzidos dentro das IES, ou seja, o grande valor da extensão está na relação que ela estabelece com a pesquisa e o ensino,

como uma dimensão acadêmica que se caracteriza pela sua inserção na sociedade.

Os entrevistados distinguem e chamam de atividades de extensão os cursos, eventos, projetos e serviços. Todas as cinco universidades realizam Cursos de Extensão, com objetivo de difundir o conhecimento ou prestação de serviços à comunidade como ferramenta de capacitação, e cursos de extensão acadêmicos. Já os projetos são tratados como um dos caminhos da Universidade para se realizar a Ação extensionista. Um dos Pró-reitores, representando o que a Instituição pensa e faz, descreve da seguinte forma:

Comunicação de conhecimento que é a ação, que tem o projeto político da construção da justiça, da solidariedade, nos grupos que trabalha no território junto a grupos sociais, cuja composição é indeterminante, mas é o serviço também... O serviço não é comunicação de conhecimento. [...] Se alguém usa ação para designar outro tipo de ação humana, evidentemente terá uma substância própria, mas, pra nós, ação de extensão não tem substância própria, porque ação na verdade é uma intencionalidade que permeia determinadas atividades, que, essa sim, tem conteúdo. **Então, o serviço prestado, o evento realizado, o curso ministrado esses têm substância. A ação é a intencionalidade política que permeia, perpassa essas atividades que tem substância**" (UC) (grifo nosso).

A Ação extensionista (ou ação comunitária) é utilizada para nomear ações de natureza diversa e, de acordo com o modelo adotado pela IES, pode se fazer via a modalidade de Programas e Projetos de Extensão.

Dentro dos objetivos propostos no roteiro de entrevista, surgiram informações que convalidam o conceito de ação extensionista para os sujeitos, tornando necessária explorar as falas e dar clareza e aprofundamento à questão. Observaremos que são conceitos diferentes, usados com mesmo significado e com vinculações internas e externas.

As falas dos entrevistados e os documentos institucionais das Universidades pesquisadas expressam a ação extensionista como um veículo que leva a Universidade à comunidade. Resumem-na como parte inerente à Universidade, reconhecida por todos, com forte ligação com comunidade e/ ou sociedade.

Portanto, concordam que a ação extensão é uma forma de agir que perpassa por dentro a Universidade e vai além dela. É um imperativo da natureza da Universidade fazer extensão.

[...] a ação extensionista pra mim é uma ação realmente planejada, tem que ser responsável, porque você vai ter a interligação, interlocução com a comunidade [...] ela tem que ter uma ação concreta. [...] Aquele movimento do curso. O conhecimento que é próprio do curso em benefício ou pelo menos com o braço na comunidade. [...] É uma Universidade que forma para transformar (UA).

[...] a minha maior preocupação é com a ação, a ação extensionista, é ação política junto ao grupo social fora da universidade com esse projeto de comunicar conhecimento, de construir a consciência comum da universidade e da comunidade e a luta pelas melhores condições de vida, né.. que não é uma luta da universidade: a luta é da comunidade, mas a universidade pode ser um momento de estímulo, de incentivo, de troca de apoio, sem paternalismo, porque a atitude não é assistencialista, é uma atitude de respeito de troca, não é autoritária (UC).

Como se pode observar, a ação extensionista leva a universidade a abraçar diversos agentes, atores, segmentos, possibilidades de atuação.

Toda ação extensionista pode provocar impactos e mudanças, tanto dentro da universidade – à medida que gera novos conhecimentos, ecoa em novas alternativas de pesquisa, influencia na construção do projeto pedagógico institucional e ainda provoca a integração entre teoria e prática –, quanto fora – pela melhor percepção e pelo equacionamento dos problemas sociais locais e regionais.

Na fala dos entrevistados, observamos que a ação extensionista é vinculada a ambientes internos e externos à Universidade. A vinculação interna tem como premissa uma concepção diferente de ação extensionista, não como atividade-fim ou “algo que se estende à”, mas como transbordamento, ou seja, uma integração de ensino e pesquisa, que cria algo novo do ponto de vista metodológico e de finalidade, extrapolando os muros da Universidade indicando

que extensão é transbordamento do ensino, transbordamento da pesquisa; quer dizer: o conhecimento que a universidade cultiva, propaga e transmite extravasa para além dos limites institucionais

[...] alcançando sujeitos sociais, que não são alunos, não são docentes, nem membros da atividade científica (UC).

A idéia de “transbordamento” não aparece como algo que está sobrando na Universidade (ensino e pesquisa), mas como “decisão política” de extrapolar para além da Universidade aquilo que produz dentro dela, criando uma metodologia de ação extensionista que expressa o comprometimento da IES com o meio social. Faz parte, então, da própria natureza da universidade e, especialmente das instituições pesquisadas (que são comunitárias e filantrópicas) e deveria compor o ideário de toda universidade brasileira organizada no modelo fundado no tripé ensino/ pesquisa/ extensão.

Assim, é a própria universidade que, transbordando como um todo, cumpre o papel social para o qual foi criada e no qual sua identidade se realiza. Os dados coletados evidenciaram que o chamado transbordamento tem acontecido em três das cinco Universidades pesquisadas, na forma da organização dos projetos pedagógicos dos cursos. Ou, como aponta Moraes (1989), é a extensão, portanto, a função orientadora da ação universitária, mas entendida numa perspectiva diferente da usual na Universidade brasileira: não uma extensão apenas de difusão de conhecimentos ou prestação de serviços técnicos e sociais, mas uma extensão que reflui sobre os programas de ensino e de pesquisa, dando-lhes diretriz (p. 20).

Na opinião da maioria dos Pró-Reitores entrevistados, está sendo “amarrado” formalmente o tripé ensino-pesquisa-extensão, através de atividades complementares ou de projetos de extensão vinculados ao ensino. O movimento para efetivar essa articulação tem sido feito paulatinamente.

A extensão, assim como o ensino e a pesquisa, faz parte do projeto pedagógico institucional, faz parte do projeto pedagógico de todos os cursos. Foi uma insistência minha, à época. Me lembro disso, usando da autoridade de Pró-reitor e ainda falava assim: ‘é inadmissível que um curso de graduação não tenha um projeto de extensão. Porque se estiver faltando, já não tem o tripé no curso. Então, o curso já não está perfeito. Ele só tem a dimensão do ensino, talvez da pesquisa e não tem o da extensão. Então, o tripé está manco’” (UA).

Tentamos colocar dentro dos cursos e fazer com que aquele movimento do curso, o conhecimento que é próprio do curso, se

direcione em benefício ou pelo menos com o braço na comunidade. Tal como a pesquisa. Tentamos fazer a extensão, parte do Curso, pois não se tinha essa clareza (UB).

Eu acho que o *locus* privilegiado dessa articulação é exatamente as atividades de extensão, né? Por quê? Porque, como eu disse antes, é ali é que esse... vamos dizer assim, essa amálgama ocorre. Essa articulação que normalmente não ocorre nas outras. Todas são importantes. Cada tripé separado é importante, sem dúvida alguma, não é? Mas se não houver uma articulação, por exemplo, você não precisa ter pesquisa pra ser faculdade, ou ser centro universitário. Mas pra ser universidade você precisa ter pesquisa. [...] Aí você produz a pesquisa, mas pra quê? [...]. Tem que ser feita essa articulação para que se reverta pra comunidade (UD).

A vinculação externa pode ser vista como um retorno que a instituição tem da ação de “transbordamento” que propõe, e também das parcerias que estabelece. Não uma ação da universidade que regula tudo, mas uma composição com outras instituições da sociedade civil inclusive de governo, que podem trazer elementos para que a universidade não só realize atividades, mas também que o campo de extensão possa se transformar não em campo de pesquisa e ensino “transbordante”, mas em campo de ensino e de pesquisa que retorna e que retroalimenta. Essa articulação eleva a interação teoria e prática e estabelece, efetivamente, a comunicação com a comunidade, justamente como discutimos a visão de Paulo Freire,

o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homens/ mundo, relação de transformações, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (1983, p. 36).

Essa retroalimentação pode gerar novas demandas, permitindo que a universidade aperfeiçoe o próprio fazer. E isso só será possível se as ações extensionistas, que contemplam esse processo de ida e vinda, forem ações efetivamente racionais, planejadas; quem vai trazer esses elementos é a avaliação, como discutiremos à frente.

Dentro da concepção de universidade comunitária, a extensão parece se transformar em prática acadêmica que interliga a universidade, nas suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da maioria da população,

deixando de ser entendida apenas como prestação de serviços pontual e desarticulada das propostas pedagógicas.

Tal concepção está intimamente ligada ao que o que propõe a SESu/ MEC (Secretaria de Ensino Superior, órgão do Ministério da Educação e Cultura). No ano de 2003, foi criado o PROEXT – Programa de Apoio a Extensão Universitária, que abrange programas e projetos de extensão universitária com ênfase na inclusão social, visando aprofundar uma política que venha a fortalecer a institucionalização das atividades de extensão nas instituições públicas de ensino superior, e define Extensão como

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. A Extensão é uma via de mão dupla, com livre trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na Sociedade a oportunidade da elaboração da prática de um conhecimento acadêmico.

Nas Universidades Comunitárias, a expressão de “Ação Comunitária” é utilizada para denominar ações de natureza diversa no âmbito das IES Comunitárias. Entretanto, a concepção predominante de ação comunitária é a expressão das necessidades sociais e da sensibilidade das Universidades, face às demandas sociais.

A Carta de Goiânia trata o assunto, quando descreve:

Para além da prestação de serviços, a ação comunitária constitui-se, hoje, em mecanismo de conquista e garantia dos direitos sociais, contribuindo com a construção e ampliação da cidadania, na medida em que enfrenta questões sociais específicas, produzidas pela situação de exclusão, decorrentes do modelo de desenvolvimento sócio-econômico vigente em nosso país. Nesse sentido, a ação comunitária desenvolvida pelas universidades não tem somente um valor no atendimento imediato às necessidades da população. A ação comunitária, como processo de intervenção, constitui-se em espaço de construção de tecnologias e metodologias sintonizadas com a prática social, fortalecendo a organização da sociedade numa perspectiva de transformação social.

Como podemos ver, apesar dos diversos olhares sobre a conceituação da extensão, eles tendem a fluir em linhas de pensamento semelhantes. A percepção do gestor, o modelo adotado pela Instituição e a forma com que se articula ensino-pesquisa-extensão na Universidade vão caracterizando e delimitando, não só o conceito, mas a própria ação da Universidade, que põe neste seu vínculo com a sociedade uma missão sustentada no comunitarismo e na confessionalidade.

Diante dessa discussão, podemos elucidar *a priori* que:

– a extensão de fato é uma forma de indicar que a Universidade contém um compromisso com a sociedade, não sendo um compromisso qualquer, mas algo que expressa o seu sentido e identidade;

– sem Extensão, essas Universidades não podem ser consideradas Católicas, Comunitárias ou filantrópicas, porque é isso é o que garante sua identidade; é o que dá cor à sua existência;

– existem indícios, nas atividades realizadas, ainda que tímidos, de uma promissora relação entre ensino, pesquisa e extensão, visando integrar a prática científica com um desdobramento à realidade;

– há uma mudança da Universidade na sua forma de fazer Extensão, compreendendo as diferenças entre ação extensionista, prestação de serviços, pastoral universitária, assistencialismo, reprodução de cursos e eventos, para uma Extensão que tem o objetivo de ser entendida como uma ferramenta estratégica e política, que baliza todas as suas ações institucionais.

– por fim, as ações extensionistas destas Universidades deixam transparecer o que é proposto na missão da Instituição, à medida que se preocupam e agem na transformação de ambientes e de pessoas, estabelecem parcerias técnicas ou políticas com a sociedade e tentam potencializar sua ação no estreitamento entre ensino, pesquisa e extensão.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO: Um tema em aberto

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
Cora Coralina*

Faremos neste momento uma breve retomada da metodologia utilizada na pesquisa, referente aos aspectos que se apresentam necessários à discussão que se fará.

A escolha dos sujeitos foi realizada a partir da análise da relação de IES integrantes da ABESC e ABRUC, quando refinamos a pesquisa buscando Universidades que fossem católicas e comunitárias, localizadas no Interior de São Paulo e Litoral. Visitamos, por meio eletrônico, o sítio e documentos das Universidades disponíveis à consulta pública, com o intuito de confirmar as informações e encontramos cinco Universidades com este perfil.

Feito o trabalho de pesquisa documental na *homepage* das IES participantes para conhecer melhor a instituição, pudemos, então, preparar um roteiro de entrevista. Esse roteiro, de entrevista semi-estruturada, deu à conversa o fio condutor da entrevista. Esta foi estruturada em cinco blocos e construída a partir dos objetivos propostos para o estudo: informações da Universidade, sobre o Entrevistado, Identidade da Universidade em relação a missão e atuação, sua forma de fazer Extensão Universitária e ação extensionista e avaliação da ação extensionista.

O objetivo deste capítulo é retomar informações acerca de como a identidade institucional das Universidades pesquisadas é refletida nas ações de extensão e, especificamente, aproximar do segundo núcleo de nosso problema: a avaliação da extensão.

Acreditamos que as Universidades Católicas e Comunitárias inspiradas na formação humana do aluno e fortalecidas em sua cultura para um estreitamento na relação com a sociedade, não devem somente atuar, gerir e vivenciar as ações extensionistas. É imprescindível desenvolver metodologias para avaliar a ação e interação junto à sociedade. Veremos no desenrolar deste capítulo como aparece a avaliação da Extensão nas Universidades pesquisadas. Pretendemos discutir aqui se existe ou não a práxis avaliativa da Extensão Universitária nestas instituições.

3.1 Avaliação Institucional

Refletindo sobre nosso objeto de estudo e considerando a avaliação como principal meio de reflexão e aperfeiçoamento de toda atividade humana que se realize, entende-se que – em uma Instituição de Ensino Superior que se destina ao pleno desenvolvimento do educando – a avaliação torna-se necessária em todas as dimensões a ela relacionadas e permite o desenvolvimento de mecanismos que propiciem que o processo se retroalimente.

Pensar no termo avaliação nos remete às experiências que vivemos no dia-a-dia. O teste de um produto e a comparação por outros, se é bom, ruim, caro ou barato; a “prova do colégio” que quer saber o quanto se aprendeu ou ensinou algo, bem como mudanças de comportamento. A avaliação pode ser considerada como o principal meio de reflexão e aperfeiçoamento de toda atividade humana que se realize.

De origem do latim, palavra avaliação é derivada da composição *a-valere*, que significa “dar valor a...”.

Luckesi (2006, p.76) afirma que “(...) o conceito ‘avaliação’ é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação (...)”.

Avaliar é, portanto, uma questão de medir, controlar e julgar algo. Nessa mesma linha de pensamento, Ristoff (1995, p. 46) afirma que:

A palavra avaliação contém a palavra 'valor' e, por isso mesmo, não podemos fugir dessa concepção valorativa. Quando dizemos que avaliar tem função de (a) firmar valores, estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento e do processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultado de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científico-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos, ou outro.

A trajetória da avaliação é muito antiga. A China já realizava, há dois mil anos, exames de seleção para serviços públicos; na Grécia, também se encontram estudos sobre avaliação. Esses métodos avaliativos não eram escritos, mas já denotavam um interesse público forte em poder mensurar processos.

A história da avaliação é considerada por Stuffebeam e Shinkfield (apud DIAS SOBRINHO, 2003), com cinco períodos básicos, desconsiderando os anos 50, chamada de era da inocência.

Entre os anos 20 e 30, há uma grande evidencia na elaboração de testes. Thorndike desenvolve instrumentos de medidas, e a psicométrica surge como medida da psicologia. Entre a década de 1940 e 1950 o foco da avaliação já é diferente, com uma ampliação de campo para um processo de aperfeiçoamento contínuo dos processos que a envolve. Tyler propõe foco nos objetivos como guias de conteúdos, metodologias e instrumentos avaliativos – um modelo de avaliação.

No período chamado de realismo (58-72), as ações e estudos no EUA são grandemente influenciados por políticas do governo (avaliar os alunos, programas do pentágono em termos de custo-benefício). Nessa época, as medidas de avaliação serviram como diagnósticos políticos. Cronbach e Scriven contribuem nesta época para estudos específicos e é nesse período que Scriven faz a distinção entre avaliação formativa (que se realiza ao longo do processo com introdução de modificações) e avaliação somativa (realizada depois do término do processo para verificar os resultados).

Nos anos 70, surge a profissionalização da avaliação com vários estudos e produções teóricas sobre o tema. Stufflebeam e Shinkfield são grandes colaboradores para esta época e destacam que a melhora na comunicação, qualificação, preparação e titulação dos avaliadores contribuem para o fortalecimento desta fase. A avaliação neste momento desloca-se dos objetivos para a tomada de decisão, e uma contribuição essencial, foi caracterizar a avaliação como um julgamento de valor. O “valor” dá à avaliação uma função ativa, ou seja, conforme o *Joint Committee on Standards for Evaluation*, pode ser “a avaliação, como a investigação sistemática do valor e do mérito de algum objeto”. (Dias Sobrinho, 2003, p. 32).

Essa tarefa de definir o que é avaliação vem construindo um conjunto de argumentações em diversos paradigmas, sobre seus verdadeiros propósitos, parâmetros e legitimidade. Esse conjunto de definições é indissociável. Não há como olhar para um lado, sem olhar para as diversas facetas que a avaliação nos apresenta, principalmente quando consideramos o caráter de sua historicidade.

A avaliação tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos significados. Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública. Então, interessa a muita gente. Por isso é política e ética, embora muitas vezes queiram esconder isso sob o manto da técnica, como se a tecnicidade a fizesse neutra e destituída de valores. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.37).

Belloni define Avaliação como “um processo sistemático de análise de atividade(s), fato(s) ou coisa(s) que permite compreender de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento” (2003, p. 25). No Ensino Superior a avaliação torna-se necessária em todas as dimensões a ela relacionadas e permite o desenvolvimento de mecanismos que propiciem que o processo se qualifique.

Dias Sobrinho e Ristoff (2003), mesmo acreditando que a avaliação é um mecanismo de regulação do Estado para o controle da atividade educativa, citam

também que é necessário compreendê-la como um espaço institucional rico de reflexão.

A relação entre regulação e avaliação são compreendidas por Ristoff e Sobrinho (2003), como uma relação possível de articulação. Regulação deve articular-se com a função de avaliação educativa para que se desenvolva enquanto prática social para a qualidade e emancipação. A regulação não deve ter uma simples função legalista e burocrática, mas sim espera-se que tenha “sempre uma intencionalidade educativa, devendo ser concebida e praticada como ação social formativa e construtiva” (p. 42).

É possível perceber que essa relação, se bem articulada, caminha muito bem: regulação e emancipação, dentro desse contexto de avaliação com foco na globalidade, devem sempre assegurar sua função primeira, que é pedagógica, educativa, proativa, formativa, legítima e institucional.

Partindo da premissa que a educação é um bem público, direito do cidadão e dever do Estado, a produção e difusão do conhecimento tem uma responsabilidade pública e finalidade social. A educação superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, “muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas. Essa função pública é a sua responsabilidade social” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 170)

A partir dessa contribuição do autor, podemos considerar que para a educação superior atender às necessidades sociais, ela precisa estar comprometida com a qualidade. No âmbito educacional, o termo “avaliação institucional” só surge em 1934, tendo como referência Ralph Tyler (apud Dias Sobrinho, 2003, p.18), com estudos na avaliação como instrumento para regulação do conhecimento e as formas de adquiri-lo. Para Tyler, a avaliação tem que averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e práticas pedagógicas. Surge uma avaliação que diagnostica qualitativamente a

rentabilidade e a eficiência da escola, processos pedagógicos e administrativos, mas que também permite um controle do sistema.

Dentro da Universidade, discutir avaliação é uma questão complexa, como escreve Ristoff (2003), apud Dias Sobrinho:

Avaliação Institucional é “um empreendimento sistemático” que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento pela integração de suas diversas dimensões. (p. 33).

Balzan (1995, p.115) argumenta que

A avaliação Institucional deve ser entendida como um processo democrático, capaz de envolver os diferentes segmentos da instituição, não se faz de repente, jamais deve ser efetuada “de cima para baixo” por meio de procedimentos burocráticos e exclui qualquer possibilidade de se restringir a dados quantitativos sobre a produção acadêmica, mesmo que se tomem como referência as variáveis consideradas relevantes, tais como a titulação de seu quadro docente, o comportamento acadêmico - definido em termos de evasão, repetência e flutuação dos estudantes entre os cursos - e os índices que apontam as relações custo-aluno. Avaliação Institucional é um trabalho que se constrói durante um espaço de tempo, geralmente longo, que exige paciência por parte daqueles que assumem sua coordenação e que, obrigatoriamente, implica a existência de condições prévias favoráveis à sua implementação e desenvolvimento.

Considerando então esse espaço que a avaliação constrói, a educação é um instrumento social, político e econômico que não produz, de forma isolada, a mudança social, mas, nas palavras de Belloni, serve de instrumento para que

os sujeitos sociais sejam sujeitos do processo de mudança. O saber científico e o popular, o universal e o regional, são produtos da humanidade e é princípio democrático fundamental que todos tenham pleno acesso a ele. (2000, p.39).

Emerge, assim, a função social da avaliação, tal seja a possibilidade de desenvolver uma sistemática que objetive o aperfeiçoamento da qualidade da educação, transformando a escola que temos hoje, em uma instituição que esteja comprometida com a democratização do conhecimento e da educação para a cidadania.

Como encontramos em Dias Sobrinho e Balzan, as Universidades têm o imperativo irrecusável de contribuir, a seu modo, para

(...) o desenvolvimento e a qualidade de vida do conjunto social. Não fosse isso, não teriam razão de existir, por toda a parte e já por bom tempo. Muitas vezes, as demandas são múltiplas e contraditórias entre si, pois assim é o social, e conflitivas, em relação às definições internas, históricas das universidades, estas também não homogêneas. Deste modo, a relação “demandas-respostas” é necessariamente complexa. Diante das crescentes emergências da diversidade, as Universidades devem encontrar as respostas e encaminhamentos que preservem a pluralidade social e respeitem a igualdade assegurada pela cidadania. (2000, p. 29).

Dentro deste espaço complexo e de diversidade que é a Universidade, propomos a buscar entender como podemos qualificar a relação pesquisa sobre extensão. A universidade, no seu papel de gerar e difundir saber, avalia o que acontece nas suas ações de cunho extensionista? Como é a produção de pesquisa, no Brasil, sobre Extensão Universitária? Como podemos conhecer esses estudos e qual a contribuição dos mesmos para qualificar a pesquisa sobre extensão, hoje no país?

A Avaliação Institucional deve ser considerada com algo intrínseco a todo processo da gestão da Educação e, diante das exigências do Governo¹¹, a Universidade pode utilizar a oportunidade para organizar, direcionar e refletir sobre o seu processo de auto-avaliação.

Belloni (1999) diz que: “a avaliação mesmo com os equívocos e insuficiência de sua prática atual, está possibilitando uma nova agenda de debate para a educação: o compromisso social e ético da democratização da educação, tendo a avaliação como um dos seus instrumentos” (p. 53).

Assim, a construção de uma cultura de avaliação institucional que proporcione o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa seja das instituições

¹¹ Em 14 de Abril de 2004, foi instituído pelo Governo Federal pela Lei 10.861, o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Esse sistema define a CPA (Comissão Própria de Avaliação) da Universidade e um modelo de auto-avaliação, que tem como objetivos principais: “produzir conhecimentos, por em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade” (p. 9)

escolares ou dos sistemas educacionais é algo possível, se fizer parte do compromisso ético, cultural, social, político, filosófico, afetivo, individual dos sujeitos sociais envolvidos no processo avaliativo-educativo em qualquer instância, de tal modo que a avaliação cumpra o seu papel social e ético na democratização da educação.

O exercício de avaliação institucional é algo novo, assim como as concepções e estratégias utilizadas e, por isso mesmo, exige dos pensadores brasileiros projetos e propostas que dêem conta dos problemas e carências da nossa realidade.

Para tanto, devemos trabalhar na direção da construção de uma cultura de avaliação, isto é, a avaliação incorporada de forma institucionalizada e como um espaço de reflexão sistemática, com vistas à elaboração de subsídios para a tomada de decisão. Uma cultura de reflexão e ação constante, na qual vamos efetivamente tomar nas próprias mãos a responsabilidade da gestão da instituição e do sistema. (BELLONI, 1999, p. 52).

3.2 Avaliação da Extensão Universitária e da Ação extensionista

Como discutimos anteriormente, dentro da perspectiva de avaliação no âmbito educacional e/ou institucional, avaliar a Universidade é um processo complexo e essencial como instrumento de autoconhecimento e de indicação de caminhos que concretizem sua atuação.

Por esse entendimento, a avaliação institucional, incorporada à vida universitária, fazendo parte da rotina acadêmica, deve ser um processo contínuo, que busque nortear as políticas institucionais, identificar distorções para corrigi-las e democratizar informações. Deve ser gestada pela instituição e fomentada pelas pró-reitorias ou órgãos similares, envolvendo os departamentos e unidades acadêmicas, em estreita correlação com a missão e o Projeto Pedagógico da instituição e integrada com as demais áreas do fazer acadêmico.

Além do mais para que possa ser analisada, discutida e modificada pela comunidade acadêmica e dessa forma incorporar-se à cultura da instituição, o

processo de avaliação da extensão deve iniciar-se, necessariamente, integrado ao processo de avaliação institucional da universidade e deve ter como fundamentos a missão e o perfil da instituição. Esse procedimento orienta a realização de um processo de avaliação que seja de fato institucional, democrático e gerador de mudanças.

Dias Sobrinho (2004), considera que

a educação superior deve ser avaliada não simplesmente a partir dos critérios do mundo econômico e não somente com instrumentos que matematizem a qualidade sob as justificativas de desempenho, eficiência e produtividade, mas, sobretudo, deve colocar em julgamento os significados de suas ações e construções com **relação as finalidades da sociedade**. (grifo nosso) (p. 723).

Dentro dessa perspectiva de compreender o valor e significados das ações que emergem da Universidade, propomo-nos a conhecer como é realizada a avaliação da extensão das Universidades Católicas e Comunitárias.

Caracterizamos aqui Extensão Universitária, como a relação da universidade com a sociedade se manifesta, em vários momentos. Essa relação pode ser vista a partir das atividades que a universidade se propõe a realizar, daquelas que efetivamente realiza e das funções que essas atividades vão ter dentro do sistema social vigente.

Considerando os sujeitos da nossa pesquisa e os objetivos propostos, acreditamos que a avaliação da Extensão é parte integrante de um complexo processo de avaliação institucional, o qual “indica caminhos que orientem a instituição no cumprimento de sua missão social” (FOREXT, 2002).

A avaliação da Extensão é um dos pontos de grande discussão hoje. Encontros Nacionais, Seminários Regionais e Locais, cursos de capacitação entre outros, têm buscado tanto nas IES públicas, como nas privadas e comunitárias, debater a legislação e as questões pertinentes à avaliação da Extensão.

No viés comunitário, a extensão tem de ser expressão viva do pensar, do fazer e do agir de professores e alunos, desafiados pela realidade do meio em que vivem,

para aprenderem a aprender a sociedade, na investigação da verdade, na busca partilhada de soluções dos problemas coletivos e na construção consciente de uma vida digna para todos. Como contribui Vannucci (2004):

Toda autêntica ação extensionista provoca impactos e mudanças, tanto dentro da universidade – à medida que gera novos conhecimentos, repercute em novas opções de pesquisa, influencia na inovação curricular e provoca a real integração de teoria e prática –, como também fora da universidade – pela sua melhor percepção e pelo correto equacionamento dos problemas sociais, econômicos e políticos, próprios do contexto local e regional. (p. 55).

Considerando o objetivo proposto de conhecer a avaliação da Extensão Universitária das Universidades em estudo, a análise do material coletado na entrevista nos permite discussões bastante relevantes.

A Extensão requer ser avaliada e, por conseguinte, deve ser compromisso da IES levantar, quais procedimentos são adequados para se fazer a avaliação de um objeto tão complexo. O encaminhamento da avaliação demonstra um problema, pois há pouco insumo de discussão como aconselha Dilvo Ristoff: “o assunto ‘avaliação’ é sabiamente complexo e que não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para o país. Creio que é inútil procurá-lo. Ele precisa ser por nós construído”. (1995, p.51).

As universidades pesquisadas majoritariamente não têm na Extensão o exercício da avaliação, mas observamos que todas as IES valorizam a necessidade de desenvolver e consolidar isso. Notamos a existência de avaliação para cursos de extensão em forma de questionário e análise qualitativa em duas universidades, mas sendo que nas demais as avaliações são basicamente informais, orais ou em forma de relatório final de projeto.

Encontramos a avaliação da extensão, acontecendo da seguinte maneira:

– Observa-se que a Comunidade avalia as ações de extensão, na medida em que solicita a sua presença novamente na comunidade:

[...] tem a comunidade pedindo, ou vindo bater às portas. Avaliamos, muitas vezes, usando as vozes da comunidade. (UB).

– A avaliação é feita de forma a englobar os resultados obtidos informalmente e consolidar em relatório de reporte de dados para Direção, para Reitoria, demonstrando um pequeno aproveitamento das informações. Não há uma avaliação como ferramenta de “retroalimentação” do processo.

A gestão Comunitária avalia os projetos informalmente. (UA).

A avaliação é oral, nas reuniões, com supervisão, e na atuação do dia-a-dia... Comunidade avalia informalmente a ação da universidade. Alunos avaliam o próprio trabalho e quantificam. Universidade avalia o todo e reporta dados em relatório anual. (UD).

Não há nenhum tipo de avaliação sistemática. O Diretor de Centro que avalia se o projeto vale a pena continuar ou não. É uma avaliação somente do Centro. Sobre os sujeitos, a forma de avaliar é informal: se o retorno for uma solicitação de fazer a atividade na comunidade novamente, é porque foi bom. (...) Acontece, nos centros, ao final de cada semestre, o Diretor tem seu relatório de atividades e ele avalia como foi sua Extensão. O Relatório é recebido e arquivado. (UE).

– Professor avalia alunos envolvidos nos projetos, em forma de relatório técnico. Integradores acadêmicos (responsáveis pelo projeto) elaboram relatório consolidado das ações:

Professor avalia aluno com base nos critérios acadêmicos, Integradores acadêmicos avaliam o projeto e responsáveis pelas atividades fazem relatório para constar no relatório consolidado da gestão. O olhar da avaliação para o que foi feito ao longo do semestre de 2006 e pro ano de 2007 foram ações mais condescendentes. Foi pedido que apresentassem trabalhos técnicos, que apresentassem dados do trabalho desenvolvido, mas não olhamos isso com aquele rigor porque estávamos todos aprendendo a cuidar da extensão numa perspectiva que é que nós acabamos defendendo aí. (UC).

Pensando nesta avaliação – sem sistematização e informal – e considerando todo empenho humano, material e acadêmico que a universidade dispõe na realização da ação extensionista, é preciso realizar ações urgentes para que não se perca os valiosos dados do compromisso social da universidade.

A preocupação ainda está no reporte de dados: construir um documento que concretize os resultados das ações realizadas. Na avaliação da fala dos sujeitos observamos que a avaliação até pode existir, mas não se efetiva como uma ação consolidada e socializada junto à comunidade interna ou externa.

Então, não dá pra dizer pra você: “não, eu tenho avaliação”, quer dizer, tenho e não tenho, né? Tá lá, tá escrito, mas eu não tenho ainda a leitura dela. (UA).

Sobre essas categorias e possíveis indicadores utilizados, três dos cinco entrevistados, informam que utilizam categorias para consolidar os resultados dos projetos. Neste aspecto, acreditamos que consolidar resultados é diferente de avaliar os resultados. Esses indicadores são confusos e acabam expressando informações pouco consistentes.

No final de um projeto o professor precisa contemplar no formulário de propositura do projeto de extensão e que quase que é um espelho do relatório final. Então o professor determina os indicadores de avaliação e ao final ele procede à avaliação conforme aqueles indicadores. Agora, a gente estabeleceu duas categorias de análise: a categoria da relevância acadêmica e da relevância social. (UA).

A gente usa categorias para classificar projetos: relevância social, relevância acadêmica... mas é subjetivo... Não. Eu tenho dados, números, mas não indicadores. Tenho um relatório de cada projeto e esses projetos alimentam os relatórios dos programas. E aqui vai ter o número de pessoas atingidas... Mas é complicado. Um projeto era o *site* das paróquias da cidade: como eu vou dizer que eu atendi 250 mil pessoas? (UB).

A avaliação deixa de ser instrumento e passa ser objeto, à medida que a utilizam com foco no reporte de dados para órgãos externos de financiamento, ou apenas para relatórios finais de gestão, como já citamos.

Acreditando que a avaliação é um processo de emissão de juízos, entende-se que o levantamento de dados e a construção de indicadores não esgotam o processo avaliativo, sendo apenas meios científicos e instrumentos de apoio ao processo. Mas não há como utilizar esse recurso, como “quebra-galho”. O compromisso com a avaliação deve ser condensado internamente por todas as

instâncias que perpassam o próprio Projeto Pedagógico da Instituição (PPI), e na Extensão, o projeto, programa, a demanda social, etc.

A reflexão que propomos é que a avaliação não deve ser apreendida como alvo de controle e fiscalização, mas como forma de trazer subsídios que permitam confirmar decisões e ações bem sucedidas, inserir escolhas que se revelem necessárias e suprir ações inadequadas. A avaliação não pode ser controladora e também não pode ser simplesmente uma verificação de resultados; não é apenas constatar o que acontece, mas é dar valor, é saber o porquê acontece, com foco na melhoria do processo acadêmico. Observamos que a avaliação da extensão não foi contemplada na política da instituição porque não se tem uma concepção clara do modelo que deveria ser adotado, de que forma fazer, para quem e por quem.

Diante das respostas dos entrevistados, perguntamos quais são as dificuldades encontradas para se desenvolver um programa de avaliação da extensão e o qual seria um modelo ideal de avaliação. Observamos que para um dos entrevistados, a Universidade precisa se organizar internamente para uma dedicação exclusiva à avaliação, no nível de pessoal qualificado:

Investimento de pessoal. Primeiro, porque é difícil a gente conseguir, assim, pessoas pra fazer essa gestão; e pessoas, também, que tenham uma pré-qualificação pra fazer essa gestão (UA).

Para outra Universidade, o fazer avaliação não implica necessariamente uma dificuldade, pois o fato de a comunidade dar uma devolutiva, via solicitação de novas ações, tende a suprir a necessidade. Questiona-se também se é necessário sistematizar uma avaliação, pois a dinamicidade da extensão pode ficar comprometida.

Acho que não é dificuldade, falta sentar, discutir mais e montar um esquema mais específico... Parte de como a gente faz já supre a necessidade... A própria comunidade traz pra gente a necessidade e as avaliações informais, de estar junto à comunidade. (UD).

[...] a gente poderia criar instrumentos, só que isso me preocupa um pouco em relação à burocracia que teria, e pode perder um pouco do foco da extensão. Você já imaginou você tá com uma ação social e, ao mesmo tempo, aplicando questionário, um instrumento, pra saber se Universidade é boa, se a Universidade é

ruim, se a ação foi boa, se a ação foi ruim? Mesmo de longe passa a parecer uma coisa que eu to fazendo para que ele me diga que eu sou bom, que a Universidade é importante. Mas será que isso é importante? (UB).

Acreditamos que a avaliação é ferramenta de gestão, é exercício para execução de qualquer tarefa com qualidade e serve base para a comparação entre a realidade de um objeto e seu estado desejável. Para os Pró-Reitores, ao não executar uma avaliação, perde-se a oportunidade de comparar as diferentes realidades encontradas na extensão, e deixa-se de fornecer dados, informações, elementos para um planejamento mais satisfatório das atividades extensionistas.

Faz falta, porque o recurso é limitado e quando precisa escolher onde vai ser investido, tem essa preocupação, porque nos reunimos, anualmente, e usamos dados indiretos e não conseguimos colocar isso num único instrumento. (UB).

Algo que mostre com mais fidelidade se valeu a pena, se é importante. Faz muita falta ainda isso. (UE).

A avaliação tem que ser percebida como um processo que demanda a articulação de diferentes etapas e muitos procedimentos em todas as atividades humanas, como um processo formal e intencional, exigindo a definição previa de critérios, campos, normas e referências bem explícitas no sentido de guiar a produção de juízos de valor, ou seja, ter como referência os princípios institucionais na análise dos dados e na tomada de decisão a partir dos dados conhecidos. Tudo isso com o propósito de nortear as tomadas de decisão para a transformação da realidade avaliada, sempre visando à melhoria contínua das instituições

A questão da solidificação de uma Extensão Universitária com clareza em seus propósitos, para o desenvolvimento de uma avaliação, é retomada por um dos entrevistados, como uma angústia:

Está faltando procedimentos, por essa mistura toda do conceito de Extensão. Estamos fazendo um trabalho de mudança de cultura. Explicar para o docente que ação comunitária é uma coisa e extensão é outra [...] estamos tentando mudar a cultura e sistematizar um caminho, mas é difícil. (UE).

Parece que há uma grande complexidade e dificuldade para o estabelecimento de indicadores que possam, ao mesmo tempo, ter um caráter geral e também contemplar as especificidades e diversidades próprias da Universidade.

No contexto dos projetos desenvolvidos via Extensão, a avaliação bem elaborada pode ser a expressão nítida do compromisso social da Universidade. Agora, se o projeto é pouco claro, seu processo tumultuado e sem objetivos nitidamente definidos, só poderá gerar uma avaliação que o espelhará. Portanto, a opção pelo desenvolvimento de uma avaliação não depende somente da elaboração, aplicação e sistematização de instrumentos, mas acreditamos que depende de todo o contexto de atuação da extensão delineado, com finalidades claras alicerçado na missão da IES, tal como um envolvimento dos atores da ação que tenham o desejo de fazer a avaliação ato político que expresse e divulgue a qualidade, daquilo que a Universidade faz para e com a sociedade.

Nesta perspectiva de discussão, acreditamos que a avaliação é extremamente necessária no âmbito da Extensão Universitária. Encontramos uma carência de critérios e modelos para conduzir sua realização, confusões sobre como fazê-la e, algumas vezes, a própria ausência de uma política de extensão definida que impede o bom desempenho das atividades extensionistas.

A avaliação serve para legitimar a ação da extensão e pode ser viabilizada de forma a utilizar metodologia quantitativa e qualitativa, cada uma em sua especificidade. No aspecto quantitativo, é necessário sim levantar quantos indivíduos foram atingidos em determinado projeto ou ação extensionista, quantos alunos e docentes envolvidos, etc.; no qualitativo, instrumentos de observação, entrevista e pesquisa-ação, podem focar não só as pessoas que são colocadas em causa, mas as mudanças produzidas pela ação a estas pessoas. De acordo com Dias Sobrinho, a avaliação qualitativa “cria condições e situação para o contínuo desenvolvimento e transformação da realidade avaliada e dos indivíduos nela implicados, reconhecendo neles a prerrogativa de serem sujeitos ou atores desses processos em suas relações sociais” (1997, p.83).

Para que a avaliação funcione, é necessário também a sensibilização desses atores e sujeitos, sobre para que serve e o que se quer com a avaliação. O envolvimento prévio e consciente sobre essa ação pode permitir que a cultura da avaliação seja absorvida e considerando o sujeito como parte do processo, mas sem deixar de lado, que o desenvolvimento de modelo ideal de avaliação está vinculado estritamente às especificidades de cada instituição: da sua concepção de extensão, da sua missão e da sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi motivado pela preocupação em se discutir a ação extensionista nas Universidades Católicas e Comunitárias e sua avaliação.

É oportuno esclarecermos que, em momento algum, tivemos a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema ou levantar possíveis fragilidades sobre as Universidades estudadas. Pelo contrário: esforçamo-nos para compreender os conteúdos nas falas dos representantes da Extensão da Universidade e buscar novas possibilidades de estudo e de ação.

O desenvolvimento do tema exigiu que fizéssemos um recuo na história para conhecer as diversas influências sofridas pela Universidade e que a trazem até a concepção atual e encontramos Universidades criadas para responder às aspirações e necessidades dos seus contextos, vinculadas à Igreja e refletindo as tendências de cada momento histórico.

A Universidade que se ergue no Brasil é sustentada por um tripé: ensino, pesquisa e extensão. Acreditamos numa universidade em que, em seu Ensino, ensine-se a prática da justiça, formando cidadãos comprometidos; que, em sua Pesquisa, seja um local de busca de conhecimentos para encontrar soluções e alternativas frente à realidade social em que nos encontramos; e uma Universidade em extensão, que deve se colocar a serviço e ser a voz daqueles que buscam seu espaço. É preciso pensar o ensino, a pesquisa e a extensão como ações que permitem à universidade cumprir seu objetivo maior, que é de produzir o conhecimento científico e torná-lo acessível à sociedade.

Na análise que fizemos das Universidades de caráter Católico e Comunitário, observamos que a identidade Católica carrega consigo o comprometimento pela qualidade de ensino, formação ética e humana e a preocupação em agir sem esquecer sua verdadeira missão. A estrutura de uma universidade Católica está na comunidade de pessoas, congregadas pela identidade na fé, na missão, pelos valores morais e religiosos e, em decorrência, organizados para oferecer serviços de educação à sociedade da qual fazem parte.

A universidade católica é inspirada em um duplo referencial que dá sentido à sua identidade: o referencial antropológico e o referencial teológico, na medida em que ambos, também, podem assumir um viés conservador ou um viés transformador. Essa personalidade ambígua pode ser considerada como fator que dificulta a caracterização das universidades confessionais, pelo fato de que elas são sensíveis e vulneráveis aos agentes determinantes da realidade cultural, social e econômica na qual estão inseridas, bem como às influências de políticas e relações de poder intramuros.

Na prática da organização e do funcionamento do Ensino Superior Brasileiro, vemos a edificação de um modelo de universidade, com uma filosofia própria, fortalecida. Apesar da existência de um marco jurídico que assegura à Universidade Comunitária, direitos e deveres, a busca de uma definição e caracterização deste modelo se orienta por um conceito muito aberto: a idéia de comunidade. O conceito de Universidade Comunitária ganha limites físicos, identidade histórica local e regional e nasce de uma população que se organiza e não de uma organização que busca se aproximar de uma população. Nos Estatutos e respectivos Regimento Geral das universidades comunitárias que estudamos, vemos que a identidade de cada uma está presente onde se delineia seu projeto institucional, sua marca política e pedagógica.

A manifestação social de uma Universidade, sendo ela Católica e Comunitária, se constitui em espaços organizados ou em organização, a partir das periferias da sociedade, levando aos núcleos a sua presença e participação, que não deixam de lado sua identidade.

Observamos que as Universidades estudadas tendem a se compor como um espaço de cidadania, suas ações na comunidade são permeadas de ações pontuais, em projetos estruturados, com envolvimento docente e discente e há uma preocupação de não só de viabilizar a troca de conhecimentos, mas de possibilitar autonomia para a comunidade que se beneficia dela.

Nossa motivação de estudo vai além da Universidade e adentra-se num ponto-chave de gestão do compromisso social: a avaliação da Extensão Universitária e da ação extensionista .

Para construir uma avaliação da extensão torna-se necessário um caminho que pondere as complexidades das práticas e ações da extensão, considerando a relações que a Universidade faz com quem nela se encontra, com quem nela trabalha, com quem dela sai e quem dela depende.

Não conseguimos ver, em nosso estudo, uma avaliação concebida como um instrumento pedagógico que, ao avaliar o mérito, os efeitos e resultados concretos das ações, possibilita também a identificação das fragilidades. Para que isso aconteça, a avaliação das ações de extensão deve ser inerente à rotina acadêmica da instituição, visto que ela própria objetiva nortear as políticas institucionais, democratizar informações e aprimorar ações.

Levantamos a partir dos resultados o seguinte questionamento: Quando encontramos a avaliação sendo feita informalmente, sem instrumentos delimitados a cultura da instituição, será que se têm fragilidades em desenvolver a avaliação, ou seja, ainda há dificuldade de ter a avaliação incorporada na cultura da instituição ou se têm a fragilidade na própria extensão, que luta por conceituar sua forma de compromisso com a sociedade e de incorporar sua identidade nas ações? Essas são perguntas que nos fazemos com objetivo de aguçar a discussão ao tema, pois sem avaliação, perdemos a chance de conhecer as potencialidades da ação extensionista.

Acreditamos que a avaliação da extensão pode atuar na totalidade das ações e favorecer a credibilidade do que a extensão produz, no contexto interno e externo. Além disso, pode ser contínua e processual, sendo qualitativa e quantitativa; pode ser participativa, realizada pela comunidade ou pela sociedade; pode ter seus resultados como mecanismo de emancipação, aperfeiçoamento e planejamento de gestão.

Discussões e práticas têm contribuído para que se crie e se consolide uma cultura de avaliação, principalmente nas Universidades Católicas e Comunitárias. Há um longo caminho a percorrer. É um percurso de obstáculos, pois toda mudança esbarra em resistências e requer tempo para ser apreendida. No entanto, é necessário que isso seja trabalhado de forma constante, pelas IES e demais órgãos envolvidos (MEC, FOREXT, etc.), uma vez que é preciso semear aos poucos e continuamente essa cultura avaliativa, que permitirá dar à extensão um valor além do outorgado atualmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIAZZI, A. A Universidade Católica: identidade e função crítica. **Cadernos da ABESC** 1/3 1983.

ASHLEY, P. **Ética e Responsabilidade Social nos Negócios**. Editora Saraiva, 2003.

BALZAN, Nilton Cesar. (Org.); DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

BARBOSA, Vanderlei. **Pensamento Católico e Universidade**. Campinas: Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Ano: 1999.

BELLONI, Isaura. Avaliação Institucional: um instrumento de democratização da educação. Brasília, **Linhas Críticas**. Volume 5, nº 9, jul-dez de 1999, pp. 7-30.

BELLONI, Isaura. Função da universidade: notas para reflexão. In: **Universidade e Educação**. Campinas, Ed. Papyrus, 1992, p. 71-78.

BELLONI, Isaura. A Gratificação de Estímulo à Docência (GED) e a política de educação superior. In: **Educação Superior - Velhos e Novos desafios**. Org. Sguissardi SP. Xamã, 2000.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante** – o equívoco da extensão universitária. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. São Carlos, 1996.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. Extensão Universitária: Equívocos, Exigências, Prioridades e Perspectivas para a Universidade. In. FARIA, Dóris Santos de. (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília. UnB, 2001, p. 159-175

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em <http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/CF88/CF88_1.html>. Acesso em 15.out. 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. **Avaliação da Educação Superior – SINAES** (ago. 2003, 98p). Disponível em <<http://www.mec.gov.br/acs/pdf/sinaes.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2006

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. **Avaliação da Educação Superior – SINAES** (2004, 44 p.) Disponível em <www.portal.mec.gov.br/arquivo/pdf/roteiro.pdf>. Acesso em: 05 out. 2006

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. **Lei 9394**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/eis/lein9394.Doc>>. Acesso em: 05 Out 2006.

BRUSCHINI, Maria Cristina A., AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, n.64, p.4-13, fev. 1988

CASALI, Alípio. Elite intelectual e restauração da Igreja. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

CASTANHO, Sérgio E. M. A Universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma P.A.; CASTANHO, Maria Eugenia. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas** : Papyrus, 2000. p. 13-48. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

CASTRO, Luciana. **A Universidade, a Extensão Universitária e a Produção de Conhecimentos Emancipadores**. I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Disponível em www.uerj.br/~anped11/professores/Luciana%20Cerqueira.rtf. Acesso em: 12 out. 2006

CHARLES, Chistofe e VERGER, Jacques. **Historia das Universidades**. São Paulo : UNESP, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Universidade do Minho, v. 16, n. 2, p.221-236, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37416210>>. Acesso em: 28 maio 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CNBB. **Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae do Sumo Pontífice João Paulo II sobre as Universidades Católicas.** Disponível em <www.cnbb.org.br/documento_geral/LIVRO%2064-.pdf> Acesso em 24 Jun 2008.

CUNHA, Luis Antonio. **A universidade temporã.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1980.

CUNHA, Luis Antonio. **Universidade e sociedade: Uma nova competência.** Revista Adusp nº 9. Abril 1997, p. 22-25.

CUNHA, Luis Antonio. **A Universidade Crítica: o ensino superior na republica populista.** Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1989.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa.** Campinas, SP; Autores Associados, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. ; RISTOFF, Dilvo. **Avaliação democrática:** para uma universidade cidadã. Florianópolis: Editora Insular, 2002

DIAS SOBRINHO José. e RISTOFF, Dilvo. (org.). **Avaliação e Compromisso Público.** Florianópolis : Insular, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Ética e Política em função da educação como direito publico ou cidadania. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 27 Set. 2005.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Quantitativa, Avaliação Qualitativa. Interações e ênfases.** Avaliação Universitária em questão. Reformas do Estado e da Educação Superior. SGUISSARD (orgs). Ed. Autores Associados. Campinas. 1997.

DIAS SOBRINHO, José. et al. **Avaliação Institucional – Teoria e experiências.** São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p.164-173, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14134782005000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Set. 2007.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FAGUNDES, José. **Universidade e Compromisso Social: Extensão, Limites e Perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) Unicamp, Campinas, SP: 1985.

FARIA, Dóris Santos de. (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília. UnB, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3ª ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E IES COMUNITÁRIAS.: **A contribuição do fórum para o processo de Construção das políticas de avaliação da Extensão universitária**. Brasília, 2004.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E IES COMUNITÁRIAS: **A concepção de Extensão e Ação Comunitária em debate**. Goiânia, 1999.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E IES COMUNITÁRIAS. **Gestão e a avaliação da extensão: um desafio para a comunidade acadêmica**. Florianópolis, SC: 2002. Disponível em <[www.ucb.br/extensao-comunitarias/ carta_florianopolis.doc](http://www.ucb.br/extensao-comunitarias/carta_florianopolis.doc)> Acesso em 15.09.2005

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E IES COMUNITÁRIAS: **A gestão da Extensão e da ação Comunitária**. Recife: FASA, 2002.

FREIRE, Paulo. **Comunicação ou Extensão?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Pref. De Jacques Chonchol. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos**. Petrópolis, Vozes, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Universidade estatal - Universidade comunitária: Dois perfis em construção da universidade brasileira**. 1995. Disponível em

http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0020/Universidade_estatal_1995.pdf. Acesso em: 18/10/2008. P. 1-12

GATTI, Bernadete. **A Universidade e o Compromisso Social**. Encontro Anual de Extensão Universitária 2005. Tema de abertura do Encontro Anual de Extensão Universitária - PUC-Campinas, 2005.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 113, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200004&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 21 Fev. 2007.

GOERGEN, Pedro. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. in **AVALIAÇÃO / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES** – vol. 8, nº. 3 set. 2002.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: Comunicação ou domesticação**. São Paulo: editora Cortez, 1986.

HAMMES, Erico. **Universidade Católica: Conceito e Missão**. Conferência apresentada em 24. Abril. 2004 em Bento Gonçalves. Disponível em <<http://www.pucrs.br/reflexoes/encontro/2004-1/documentos/05-Universidade-Catolica-Conceito-e-Missao-EricoHames.pdf>>. Acesso em: 18 Mar. 2008.

JEZINE, Edineide. **A Extensão universitária como uma prática social**. VII Congresso Latino americano de Sociologia Rural, Quito, 20-24/10/2006, p. Disponível em <www.alasru.org/cdaldasru2006/15%20GT%20Edineide%20Jezine.pdf> Acesso em: 13 Jun. 2008.

JEZINE, Edineide. Mutiversidade e Extensão Universitária. In. FARIA, Dóris Santos de. (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília**. UnB, 2001, p.127-139

JEZINE, Edineide e BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Globalização e políticas de ensino superior: as lutas sociais e A lógica mercantilista. **Rede Ibero-Americana de Investigação em Políticas de Educação**. Publicado em 23.Dez.2008. Disponível em<http://cyted.riaipe.net/index.php?option=com_documento&task=doc_download&gid=23&Itemid=26>. Acesso em 04.Jan.2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1969.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LUCKESI, Carlos Cipriano. (ET AL.) **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 6ª Ed. São Paulo, Cortez, 1991.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 18. Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990. 292 p. (Coleção atualidades pedagógicas, v. 59)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 80 p.

MINTO, Lalo Watanabe. **O sentido histórico das reformas do ensino superior brasileiro nos anos 90**. Navegando na História da Educação Brasileira, Campinas, v. 1, p. 05, 2006

MORAIS, João Luís. **Perfil das Universidades Comunitárias**. Brasília, MEC/SESu, 1989. 40p

MORAIS, Regis de. **A universidade Desafiada**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1995.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001. Disponível em: <<http://proex.epm.br/projetossociais/renex/planonacionaldeextensao.doc>> Acesso em: 23 Jun 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton Cesar ; DIAS SOBRINHO, José (Orgs). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 37 - 51.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. 27ª. Edição: São Paulo: Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed. ver. ampl. – Campinas, SP : Autores Associados, 2008.

SILVA, Maria das Graças Martins. In. FARIA, Dóris Santos de. (org.). Os múltiplos Conceitos de Extensão. **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília. UnB, 2001, p. 91-105.

SÍVERES, Luiz. **Torre ou Sino**. Brasília - DF: Editora Universa, 2006. 1ª Ed.

SOUSA, Ana Luiza Lima. Extensão Universitária: Compromisso Social ou Solidariedade? **Revista Adusp**, julho 1998 p. 23-28

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da Extensão Universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2000, 138 p.

SOUSA, Ana Luisa. Concepção de Extensão Universitária: ainda Precisamos de Falar sobre isso? In. FARIA, Dóris Santos de. (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília. UnB, 2001, p.107-126

SOUSA, Jose Newton Alves de. **Perspectivas cristãs da universidade**. Salvador : ODEAM, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva de Educação Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul/set de 1968.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade americana em sua perspectiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, out./dez. 1961. p. 48-60. Disponível em: <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/fran/artigos/americana.html>> Acesso em: 15 Jul 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VANNUCCI, Aldo. **A Universidade Comunitária: O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2004. 101 p.

VASSELAI, Conrado. **Universidades confessionais no ensino superior brasileiro : identidade, contradições e desafios**. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas, SP: 2001.

ANEXOS

ANEXO A

CARTA DE BRASÍLIA

CONTRIBUIÇÃO DO FÓRUM PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

APRESENTAÇÃO

O Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias, fundado em 1999, conta hoje com 51 instituições filiadas e objetiva analisar, debater, propor políticas, estratégias e questões relativas à extensão e à ação comunitária de interesse de seus membros e, ainda, buscar o entendimento com os órgãos governamentais e instituições da sociedade e com organismos de representação universitária.

Considerando tais objetivos, o momento especial pelo qual passa o ensino superior no país e, principalmente, a importância e necessidade que ganha a extensão universitária em nosso quadro social e educacional, as instituições filiadas ao Fórum vêm contribuir com a elaboração de Políticas Públicas no campo da avaliação institucional. Para tanto, vêm, através do presente documento, propor princípios, diretrizes e dimensões a serem consideradas no processo de avaliação que ora se gesta em nível nacional.

Fundamentado no diálogo, marca específica de sua identidade e missão, o Fórum espera que suas propostas possam colaborar de maneira efetiva na construção desse novo tempo que se abre para o Brasil.

INTRODUÇÃO

Nos últimos oito anos, no Brasil, as Políticas Públicas para o ensino superior conseguiram formalizar a avaliação institucional, transformando-a, através de diversos dispositivos legais, num poderoso instrumento de regulação. Justamente por essa razão, vem se alcançando uma efetividade inédita nos processos de avaliação. Com efeito, nas IES, desde as Coordenações de Cursos até a mais alta direção acadêmica, tem se considerado os resultados do Exame Nacional de Cursos e os relatórios das visitas *in loco* das Comissões de Avaliação como parâmetros de grande importância em suas decisões e procedimentos administrativos.

A universidade vem sofrendo, há muito, duras críticas pelo seu fechamento à sociedade, sendo comparada inúmeras vezes a uma "torre de marfim". Nesse sentido, a avaliação instaurada pelo Estado pode muito bem vir a ser um canal para que suas virtudes e defeitos possam ser reconhecidos, como, também, pode provocar uma visão deturpada do que sejam sua identidade e seu papel.

Uma avaliação concentrada em dados quantitativos, ou apenas nos resultados produzidos pelas instituições, em detrimento dos processos pelos quais tais resultados são elaborados, pode se tornar um instrumento de condenação ou absolvição perante a opinião pública, perdendo o que há de mais importante nas avaliações: a possibilidade de melhorar o que se faz, de superar as dificuldades e identificar os principais desafios a serem enfrentados.

A avaliação exige atitudes e dispositivos que possam enfrentar a complexa realidade acadêmica, sob pena de incorrer na simplificação da realidade. É o que acontece, muitas vezes, com os pressupostos epistemológicos e axiomáticos dos procedimentos metodológicos e instrumentos a serem aplicados para a coleta de dados. Há, realmente, o perigo de, ao se perguntar por atividades ou infra-estruturas existentes nas instituições, perder-se de vista os conceitos, paradigmas e valores que subjazem tais perguntas.

Os processos avaliativos da década de 90 indicam que a condição fundamental para o seu sucesso continua sendo o diálogo e a participação efetiva das instituições a serem avaliadas. Nesse sentido, o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias reivindica sua participação na revisão dos processos de avaliação do MEC, pois se compreende que o diálogo é fundamental para a concepção, gestão e avaliação da extensão. Interessa-nos, em especial, aqueles diretamente vinculados à extensão acadêmica. Tal interesse, contudo, não deve ser interpretado como iniciativa corporativista, pois sabemos que nem a extensão pode ser vista desvinculada das outras dimensões acadêmicas, nem a avaliação pode ser mecanicamente setorizada.

O presente documento propõe o diálogo e o processo participativo nas decisões, visando ao aperfeiçoamento de ensino superior. Para tanto, apresentam-se princípios, diretrizes e dimensões que colaborem para a efetivação de uma política de avaliação da universidade brasileira.

PRINCÍPIOS

O quadro que se vem configurando nos últimos anos mostra que o ensino superior no Brasil constitui-se por uma diversidade de modelos: faculdades isoladas, institutos superiores, centros universitários e universidades, com personalidades jurídicas diferenciadas.

Apesar dessa diversidade de modelos do ensino superior, é importante considerar os princípios fundamentais e comuns que devem conduzir a avaliação da extensão universitária. Nesse sentido, considera-se que:

A Universidade é espaço privilegiado de produção de conhecimento historicamente construído e de formação integral continuada. O conhecimento, portanto, será resultado de comunicação dialógica baseada em critérios de horizontes mais amplos do que os imediatos e conjunturais e cujo definidor fundamental é a

sustentabilidade do equilíbrio social e planetário. Por outro lado, nesse sentido, a formação deve ser efetivada com amplitude maior que a da profissionalização em caráter restrito para transformar-se num horizonte mais amplo, no qual seja o equilíbrio social e planetário seu maior definidor. Ao lado de um *saber-fazer* no sentido de controle da técnica, é preciso que se possibilite aos discentes um *saber-saber*, no sentido da construção epistemológica e um *saber-ser* no sentido da construção ética. Para tanto, se faz necessária uma formação baseada num aprendizado de conceitos, mas também de procedimentos e de atitudes.

A universidade constrói suas relações com o contexto social, a partir das suas características e da sua identidade. É preciso que ela tenha autonomia, isto é, tenha condições de definir sua lógica e dinâmica administrativo-organizacional, científica e pedagógica. A interlocução com a sociedade, de forma autônoma, torna-se assim um demarcador da extensão. Esta, por sua vez, compreendida, em sua acepção mais geral, como prática acadêmica de interlocução com a sociedade pelas ligações orgânicas entre ambas, poderá ser na forma de prestação de serviços ou na construção conjunta do conhecimento, por meio do oferecimento de formação para o público em geral ou de seu engajamento crítico nas lutas sociais. Importa que, em todo ou qualquer caso pelo qual se apresente a extensão, haja uma relação direta com a pesquisa e o ensino, produzindo impactos e alcançando efetividade. Esta é sua característica fundamental: para além de um setor ou uma atividade institucionalizada, a extensão constitui-se como dimensão necessária da própria pesquisa e do ensino, de maneira que não se possa pensar em ambos sem uma estreita interlocução com a sociedade.

A avaliação como parte fundamental do processo de gestão universitária. Considera-se primordial reafirmar o princípio da ligação fundamental entre gestão e avaliação. Isto significa que uma avaliação é, necessariamente, um processo de afirmação e/ou redirecionamento de rumos de um processo gestor que, por sua vez, corresponde às utopias e necessidades, planejadas segundo a realidade de recursos e prazos. Desse modo, qualquer processo de avaliação a ser implantado num determinado setor precisa não apenas corresponder, mas integrar um projeto mais amplo. No caso do Ensino Superior, é decisivo que, além de uma política de avaliação, tenhamos uma política propositiva de gestão. No caso da extensão, é imprescindível que possamos construir, de maneira participativa e com respeito à diversidade do sistema, uma política nacional de extensão.

DIRETRIZES

Integrada ao processo de gestão acadêmica, a política de avaliação da universidade, no âmbito geral, e da extensão, em especial, precisa pautar-se em diretrizes. Considere-se, portanto, que:

A avaliação é, fundamentalmente, um exercício crítico de autoconhecimento em busca da melhoria dos processos pelos quais a universidade se realiza. Ela precisa se deter tanto nos processos quanto nos seus resultados,

retroalimentando-os com dados que melhorem seu desenvolvimento, confirmando ou propondo revisão de pressupostos e procedimentos. Tal princípio busca eximir o processo avaliativo de qualquer fixação excessiva nos resultados, como parâmetro único, ou de qualquer caráter premiador/punitivo.

A avaliação precisa ter como condição necessária à sua implementação a participação efetiva da comunidade universitária, o que não exclui a participação de sujeitos externos. Esta continua sendo necessária, porém como ação complementar àquela própria da comunidade acadêmica. Assim, o processo será encarado como busca de melhoria da instituição e não corre o perigo de ser visto como uma ação externa que, quase como uma coerção, tenta moldar a instituição a metas que não correspondem à sua identidade e missão. Ademais, tendo a participação da própria comunidade no processo, haverá mais segurança naquilo que diz respeito à identidade institucional, respeitando-se a diversidade de natureza administrativa, a história, o contexto, a estrutura, enfim tudo que possa ser considerado como singular de cada instituição, evitando o caráter isomórfico que, em geral, os processos sistêmicos tendem a imprimir.

É preciso que a avaliação seja global, isto é, não pode se deter em determinados aspectos da instituição, tendendo a parcialidades. Uma avaliação global deve considerar não apenas setores, mas todos os setores e as relações que possuem entre si; não deve se deter num determinado aspecto da vida acadêmica, mas procura vê-la em seu conjunto, como sistema complexo que ela é, existente segundo uma rede de relações e não como órgãos ou departamentos estanques. Para enfrentar tal complexidade, o processo avaliativo precisa considerar os dados de natureza qualitativa, não se limitando à quantificação. Tal opção implica em se construir um processo avaliativo que tenha flexibilidade suficiente para se adaptar às diversas realidades institucionais.

É preciso considerar a contemporaneidade e a pluralidade dos referenciais teóricos, dos instrumentos de coletas e das matrizes interpretativas de dados, como componentes próprios da construção do conhecimento. Neste aspecto, não podemos esquecer que o modo próprio de se construir conhecimento no mundo contemporâneo já não encontra tanto consenso como décadas atrás. Com efeito, a construção do conhecimento, também no campo da avaliação, enfrenta uma crise paradigmática. Assim sendo, a avaliação institucional precisa respeitar a pluralidade teórica e, principalmente, fundamentar-se numa racionalidade socio-histórica, estimuladora da criatividade e dos processos voltados para exigências futuras.

DIMENSÕES

A elaboração de instrumentos e a capacitação técnica para a avaliação *in loco* buscarão a materialização dos princípios e diretrizes apresentados em procedimentos metodológicos. Estes procedimentos deverão considerar as seguintes dimensões:

Produção de conhecimento – identificar a efetividade das atividades nomeadas ou incluídas na extensão no que se refere à produção de conhecimento: a) em que medida as atividades de extensão repercutem nas opções da pesquisa, seja em termos de objetos, seja em termos epistemológicos; b) como uma atividade extensionista contribui para a interdisciplinaridade; e, c) como a extensão repercute na relação entre o saber científico e o senso comum.

Formação integral – da mesma forma que se pergunta sobre as relações com a produção do conhecimento, pergunta-se sobre o processo formativo. Assim é que, ao se buscar os dados acerca da extensão, é de fundamental importância que se procure saber como, quando e o quanto ela consegue integrar o processo formativo. Em que medida, por exemplo, uma atividade extensionista consegue influenciar a inovação curricular ou como essa inovação trata a extensão; ou ainda, em que medida se considera a extensão na relação entre teoria e prática na formação dos discentes.

Relevância social – é consenso que, ao se avaliar aspectos ligados à extensão, se busquem indicativos acerca da relevância social, isto é, dos impactos e/ou mudanças que as ações extensionistas alcançam no enfrentamento dos problemas sociais. Destaca-se que tais avaliações não podem ficar restritas a dados quantitativos, é fundamental que se possa chegar a um conhecimento do alcance dessas ações, como instrumentos para o equacionamento de problemas sociais, econômicos e políticos, próprios do meio para o qual elas se dirigem.

Identidade institucional – em função da globalidade que os processos de avaliação precisam ter, faz-se necessário que se confira a efetividade das ações da extensão junto à instituição como um todo. Claro está que ela possui um alcance junto à produção de conhecimento, à formação e ao meio em que se insere, e por ele, a extensão tende a tornar-se um parâmetro de relevância institucional. Não obstante, há que se ir além. É preciso que se possa aferir qual a repercussão das relações extensionistas na identidade e missão da universidade, na sua organização e na sua gestão. É importante que o processo avaliativo consiga captar até que ponto a universidade constrói suas parcerias técnicas e políticas referenciadas pela extensão, ou de que maneira esta consegue influenciar na disponibilidade dos bens materiais e culturais para a sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias reafirma, assim, a importância da construção de políticas públicas, de modo particular, naquilo que se refere ao processo de avaliação da extensão. Esta construção será mais significativa na medida em que os diversos atores sociais estiverem sendo envolvidos e suas contribuições contempladas. É com esse desejo que o Fórum se coloca como parceiro qualificado na elaboração de uma política nacional de avaliação da extensão.

Brasília, 15 de maio de 2003

ANEXO B

CARTA DE GOIÂNIA

A concepção de Extensão e Ação Comunitária em debate: Proposta de Documento Base do Fórum de Extensão das IES Comunitárias

Apresentação

Este documento constitui um singular desafio para as Instituições de Ensino Superior Comunitárias no Brasil e envolve múltiplas possibilidades de análise e síntese dos assuntos tratados nos encontros e extensão e ação comunitária, realizados nos últimos seis anos.

Trata-se de um esforço teórico no sentido de buscar uma certa unicidade em relação a concepção e natureza da extensão e ação comunitária. Para além da questão teórica-metodológica a tradução destas categorias tem, também, um sentido político. Como a apreensão da concepção sobre extensão transita por uma análise que envolve a produção do conhecimento e a ação comunitária, contextualizar e balizar esta atividade tem sido um exercício pouco explicado, e, por isso mesmo, pouco divulgado.

A produção desse documento resulta da trajetória das IES Comunitárias com a finalidade de explicar estas questões.

No último encontro realizado em Curitiba, em março de 1999, elaborou-se um documento sobre a extensão e ação comunitária.

A estratégia utilizada para a produção deste documento considerou a compreensão que cada IES tinha sobre a extensão e suas atividades.

Tendo estes documentos como referência buscou-se a elaboração de uma síntese e estabeleceu-se os elementos analíticos que deveriam compor este documento.

Coube à Universidade Católica de Goiás, por meio da Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários e Estudantis sistematizar o documento ora apresentado.

Na construção deste documento foram considerados seus objetivos, quais sejam, explicitar a concepção de extensão, que inclui a produção de conhecimento e ação comunitária, capaz de orientar as ações de extensão nestas instituições.

Foram analisados, também, os aspectos metodológicos ao buscar nos documentos das IES Comunitárias e nas sínteses elaboradas os conteúdos apontados como fundamentais.

Este documento foi discutido e aprovado no VI Encontro de Ação Comunitária e Extensão que ocorreu em outubro de 1999, em Goiânia.

A Extensão na Universidades Comunitárias

A extensão universitária no Brasil, em sua origem, constituiu-se de iniciativas de parcelas dos segmentos acadêmicos, buscando romper com a característica elitista do ensino superior na segunda década deste século que restringia o conceito de extensão, reduzindo-a a conferências abertas ao público.

Em 1931, o Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto nº 19.851, de 11/04/31) faz menção à extensão, concebendo-a, fundamentalmente, como realização de cursos e conferências que objetivavam a difusão de conhecimentos úteis à vida individual e coletiva, à apresentação de soluções para os compromissos sociais e à propagação de idéias e princípios de interesse nacional. A extensão resumia-se a debates eventuais sobre temas políticos, sociais e econômicos.

Nas décadas de 40 e 50, apesar da ampliação das práticas de extensão, prevalece ainda a concepção político-acadêmica definida, em 1934, pela Universidade de São Paulo, qual seja: a extensão como instrumento de difusão de conhecimentos úteis à vida individual e coletiva, popularização das ciências, das letras e das artes, por meio de minicursos, palestras, radiodifusão, filmes científicos e congêneres, dirigidos notadamente pelas classes hegemônicas.

As IES, hoje denominadas Comunitárias surgiram, em sua maioria entre as décadas de 40 a 60 . Na sua trajetória essas instituições abrem-se às experiências de educação popular, influenciadas pela atuação de docentes e discentes junto aos movimentos populares e pelo envolvimento e compromisso de segmentos das Igrejas com a população pauperizada e excluída.

Esta característica fundante da extensão nessas instituições perpassa toda a sua trajetória e tem estado presente até a atualidade.

O início dos anos 60 é marcado pela mobilização popular com vistas a reformas sociais no Brasil e na América Latina. Este fato determinou mudanças qualitativas no caráter da extensão nas Universidades Comunitárias: emerge um movimento crítico em relação ao modelo de desenvolvimento do país, em oposição aos interesses das classes hegemônicas. Nesse contexto, o caráter da extensão transita do enfoque de difusão do conhecimento, por meio da popularização da ciência, segundo os interesses da elite da sociedade, para a forma de inserção da Universidade na realidade sócio-econômico-política e cultural do país, absorvendo as contradições cotidianas das relações sociais e contribuindo para a sua superação e transformação social.

Marcaram este período o compromisso da Igreja Católica com o social expresso nas Encíclicas de João XXIII e Paulo VI, bem como a reorganização do movimento estudantil, a ação da União Nacional dos Estudantes (UNE), Juventude Universitária Católica (JUC), de Diretórios Acadêmicos e de algumas organizações políticas. Abrem-se debates sobre as reformas de base que culminaram com grandes manifestações públicas no período de João Goulart ; afirma-se a concepção pedagógica de Paulo Freire inovadora e comprometida com as classes trabalhadoras; nascem as experiências do Movimento de Educação de Base e a organização sindical dos trabalhadores no campo e na cidade.

Assim, na década de 60 a interlocução dessas Instituições com o conjunto da sociedade organizada coloca a questão do ensino, pesquisa e extensão em um outro nível de exigência. Nesse momento as IES são chamadas a contribuir no sentido de apreender a realidade (ensino), investigando-a (pesquisa) e nela intervindo (extensão), em constante interação com a comunidade maior.

No entanto, a reforma universitária de 1968, contrapondo-se às experiências que emergiam da articulação entre universidades e sociedade, engendrou um rompimento com o caráter dialógico da extensão e da própria universidade, reduzindo-a a um componente de segurança nacional.

Com a hegemonia política calcada no poder militar, submetendo as IES brasileiras a um processo de coerção e persuasão, as classes dominantes buscaram implementar um projeto de sociedade voltado para o desenvolvimento do capitalismo, financiado pelo capital internacional

Por um lado, segmentos expressivos da comunidade docente e discente sofreram toda sorte de processos de repressão, prisões, torturas e perseguição político-ideológica. Por outro lado, foram criados canais de persuasão e adesão no meio da comunidade universitária, em torno da atuação militar expresso no projeto militar expresso no Projeto Rondon, Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Por meio destas ações, entre outras, objetivou-se o controle político dos movimentos sociais e a integração nacional.

Naquele cenário político administrativo no Brasil, as IES tornaram-se um espaço de resistência ao regime militar, no transcorrer da década de 70. A extensão se transformou com isso, num instrumento significativo de reflexão, vinculado às necessidades e anseios da população.

Na mesma época o MEC realizou uma avaliação da extensão nas universidades federais e constatou que suas atividades encontravam-se distanciadas das atividades de ensino e pesquisa. Propôs, então, um plano de trabalho que redimensionava o conceito da extensão agora compreendida como meio através do qual a Universidade atende a outras instituições, bem como, à população e, por outro lado, retroalimentando o ensino e a pesquisa.

Dois processos contraditórios se desencadearam no interior das IES, em relação à extensão: um de fortalecimento dos movimentos sociais e populares, buscando desvendar as contradições geradoras das questões estruturais da sociedade; outro, de mascaramento da realidade, predominando a compreensão da extensão como prestação de serviços, embutindo nela o caráter manipulador e assistencialista.

Ao final da década de 70, um novo cenário político vai se delineando na sociedade brasileira. Emergem, como expressão de resistência, os movimentos sociais e populares e as universidades são chamadas a contribuir, ao mesmo tempo em que se sensibilizam com o nascente processo de redemocratização do país. Assim, novas alianças foram consolidadas, orientadas pelo princípio do compromisso da relação universidade - sociedade por meio da extensão.

Ainda nesta década, vários programas de extensão estruturaram-se nas Universidades Comunitárias, superando o caráter apenas circunstancial na linha de eventos, seminários e cursos. Ao lado das discussões do cotidiano, os programas e projetos de extensão, com uma característica de atividades permanentes, vão dando feição às várias frentes de ação acadêmica imbuídas de inserção social, tais como: direitos humanos, educação popular, saúde, habitação popular, educação na terceira idade, assessoria aos movimentos populares em várias dimensões político-culturais e sociais.

A ratificação desse processo gera no organograma da Universidade Brasileira, notadamente das comunitárias o surgimento das Pró-reitorias e Vice-reitorias de Extensão.

A parceria entre universidade e sociedade contribuiu para o amadurecimento da extensão como prática acadêmica, que se articulava com o ensino e a pesquisa. A extensão, como mediação entre a universidade e as necessidades políticas, econômicas e sociais da população, torna-se espaço de prática de estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios; cursos, seminários, fóruns e outros eventos; atividades de ação comunitária, bem como, prestação de serviços comprometidos com as questões sociais.

Neste processo, o conceito de prática acadêmica e da própria docência amplia-se para além do espaço reduzido das salas de aula. na sua práxis o ensino, a pesquisa e a extensão buscam realizar-se não mais de maneira justaposta, mas interrelacionados nas diversas situações pedagógicas. A inserção nas questões sócio-político-econômicas passa a ser objeto de estudos e intervenção da extensão como projeto político-acadêmico das IES comunitárias.

Nesse processo, as universidades comunitárias, desde o início dos anos 90, reafirmam o seu caráter público não estatal:

“Não entendem a extensão “apenas” como uma prestação de serviços extra-muros, mas práticas em que o corpo universitário desenvolve suas atividades de ensino, pesquisa e assessoria, de modo a atingir um público mais vasto e proporcionar às comunidades locais um acesso mais fácil a conhecimentos e técnicas que permitam melhorar a qualidade de vida. Elas fazem da extensão uma característica determinante, que procura integrar e consolidar toda a sua atividade de ensino e pesquisa, de modo que ela esteja permanentemente em conexão com os setores produtivos e os diversos segmentos da comunidade regional, numa relação de intercâmbio e mútuo aperfeiçoamento, na qual a universidade se enriquece a si mesma em conhecimentos e sabedoria, ao mesmo tempo que incentiva o desenvolvimento de programas e projetos comunitários” (Morais, 1989)

Com esta compreensão, o perfil de uma IES Comunitária, pode ser reconhecido pelo caráter das atividades de extensão que realiza, de forma pró-ativa, na interação com a sociedade e em consonância com o seu projeto político-pedagógico.

Extensão e Ação Comunitária

A extensão somente pode ser apreendida face a uma determinada concepção de educação intrínseca a um projeto político-pedagógico. As Universidades Comunitárias caracterizam-se pelo compromisso com a produção de um saber socialmente construído e historicamente preservado nos diversos níveis de saber, voltados ao atendimento dos interesses da maioria da população,

buscando na valorização do estudo teórico-prático contribuir na construção para a cidadania sócio-política e econômica.

Assim, as exigências postas como princípios valorativos das universidades comunitárias, confirmando o caráter público que historicamente vem sendo construído, apontam para um projeto político-pedagógico fundado na verdade, como base da construção do conhecimento humano; na justiça, orientada pela busca da superação das atuais condições de desigualdade e exclusão e na construção da cidadania como conquista dos direitos sociais, políticos e econômicos; e na educação continuada, que apela para a extensão como elo de ligação entre a universidade e a sociedade.

A práxis da extensão, derivada desse projeto, é um locus privilegiado, capaz de desencadear processos pedagógicos criativos que possibilitam: a articulação teoria e prática; o estímulo à postura interdisciplinar; a elaboração de novas metodologias no processo de construção do conhecimento; o aprendizado da gestão coletiva sobre a prática social, o incremento à pesquisa no sentido de dar suporte científico necessário à produção do conhecimento e à apreensão crítica do real e a realimentação das políticas curriculares.

Nesses termos, a interface estabelecida entre a extensão e o ensino tem contribuído para o desenvolvimento de um processo pedagógico inovador, colocando exigências em trabalhar técnica e didaticamente a criatividade, a participação, a pluralidade, com metodologias e conteúdos diversificados quanto àqueles desenvolvidos em sala de aula.

Essas exigências incentivaram alunos e professores a se inserirem na realidade social, interferindo nas escolhas dos conteúdos das disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação, provocando indagações e elaboração de novos instrumentos teórico-práticos, propiciando, assim, o avanço pedagógico dos diversos cursos de formação, reformulando currículos, trabalhando metodologias e tecnologias, enfim, contribuindo para a reorganização da própria universidade.

Na relação que se estabelece com o projeto político-pedagógico, a pesquisa realizada via extensão é suscitada pela prática social, pelas demandas postas pela sociedade e devem estar crivadas pelo rigor científico e compromisso social.

Nessa mediação, os canais criados pela extensão são adequados para a divulgação e socialização dos conhecimentos produzidos pelas IES. Esses conhecimentos são construídos na dinamicidade das relações sociais, capazes de apreender as contradições e os conflitos da sociedade, contribuindo, assim, para a superação destas contradições, por meio da formulação e intervenção nas políticas públicas. Em síntese a relevância da extensão está contida na relação que ela estabelece com a pesquisa e com o ensino, como uma dimensão acadêmica que se caracteriza pela sua inserção na sociedade.

Compreendida nestes termos, a Universidade não busca um sentido em si mesma; sua referência é a sociedade e precisa, para tanto, estar alicerçada nas prioridades local, regional e nacional, contextualizadas e dimensionadas nas tendências e desafios da sociedade mundializada.

Essas prioridades emergem das necessidades derivadas das relações de produção e reprodução do homem em seu meio ambiente, em um determinado contexto histórico. A extensão, como instrumento de mediação, concretiza-se por meio da investigação e a intervenção frente a estas necessidades. Essa intervenção concretiza-se, também, na prestação de serviços, implementados a partir da perspectiva da ação comunitária.

A expressão de "Ação Comunitária" é utilizada para denominar ações de natureza diversa no âmbito das IES Comunitárias. Entretanto, a concepção predominante de ação comunitária é a expressão das necessidades sociais e da sensibilidade das Universidades, face às demandas sociais. Para além da prestação de serviços, a ação comunitária constitui-se, hoje, em mecanismo de conquista e garantia dos direitos sociais, contribuindo com a construção e ampliação da cidadania, na medida em que enfrenta questões sociais específicas, produzidas pela situação de exclusão, decorrentes do modelo de desenvolvimento sócio-econômico vigente em nosso país.

Nesse sentido, a ação comunitária desenvolvida pelas universidades não tem somente um valor no atendimento imediato às necessidades da população. A ação comunitária, como processo de intervenção, constitui-se em espaço de construção de tecnologias e metodologias sintonizadas com a prática social, fortalecendo a organização da sociedade numa perspectiva de transformação social.

Outra preocupação da ação comunitária nas IES é o atendimento das demandas sociais e culturais de sua população acadêmica. Esta ação constitui-se em instrumento de inserção social,

pois contribui com o acesso e permanência de um segmento da população ao ensino superior, por meio de políticas sócio-educativas e culturais.

Nessa articulação ocorre a interação entre teoria e prática, possibilitando ao projeto político pedagógico das universidades galgar relevância face aos compromissos com a sociedade.

Segundo a LDB o ensino superior, entre outras finalidades, deve “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônios da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”. Determina ainda que cabe à Universidade estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (Cap. IV, art. 43, incisos IV e VI).

Essa relação de reciprocidade, caracterizada como ação comunitária, indica a inserção das Universidades na realidade sócio-economômica, explicitando o caráter público do seu projeto político-pedagógico, à medida que tornam-se promotoras e executoras de ações sociais, antecedendo, complementando e, muitas vezes, superando na complexidade de suas atuações, a própria ação do Estado, mas nunca substituindo-o.

Refletir e debater a extensão e a ação comunitária nas Universidades neste momento significa, pois, retomar a historicidade dessa trajetória, daí extraindo decisões em que a lucidez e a ousadia reafirmem a consciência crítica diante dos desafios do mundo atual.

Goiânia, 29 de outubro de 1999.

Referências Bibliográficas

-
- LEI DE DIRETRIZES DE BASES DA EDUCAÇÃO - LDB. Lei nº 9.394, de 20.12.96.
MORAIS, João Luís. Perfil das Universidades Comunitárias. Brasília, MEC/SESu, 1989.
UNIMEP. Política de Extensão da Universidade Metodista de Piracicaba. Editora UNIMEP, Piracicaba, SP, 1998.
UCG. Política Geral de Estágio e Extensão da Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 1992.
Documento Base sobre Extensão (versão preliminar)- Paraná, 1999.
Documentos das Universidades Comunitárias sobre Extensão, 1999.

ANEXO C

GUIA PARA ENTREVISTA

Rapport:

Apresentação da pesquisadora

Introdução breve sobre a pesquisa (evitando contaminar as respostas)

Esclarecer a dinâmica da entrevista: perguntas e quando forem necessárias interrupções para esclarecimento.

DADOS DA UNIVERSIDADE

Nome: USF

Localização:

Atuação loco - regional, perfil sócio-econômico:

Afiliação a ABRUC desde:

Afiliação a ABESC desde:

ENTREVISTADO

- 1) Idade
- 2) Formação Acadêmica
- 3) Cargo que ocupa na IES
- 4) Tempo que trabalha na Instituição
- 5) Experiências Profissionais
- 6) Qual sua identificação com a Extensão Universitária? O que lhe atrai?

IDEIAS EXTENSIONISTAS E IDENTIDADE DA UNIVERSIDADE

1. Conte-me sobre o surgimento histórico das atividades de Extensão nesta Universidade e como é a estrutura organizativa das ações extensionistas.

Missão e visão da IES

2. Como tem sido a atuação da Universidade, pensando na sua missão institucional. (ao final da pergunta: atende integralmente a missão da IES?).
3. Que aspectos a tornam católica e comunitária?
4. Como a Universidade se faz presente na comunidade?
5. Como é feita a articulação Ensino, Pesquisa e Extensão?

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Qual sua concepção pessoal de Ação Extensionista?

1. Para que serve a ação extensionista?
2. E o que a Universidade considera como a sua ação extensionista?
3. Que projetos relevantes são desenvolvidos e expressam/refletem a identidade institucional da IES?
4. Como você considera a atuação desta Universidade de cunho Católica e Comunitária, em relação a outras IES?
5. Há na Universidade resoluções e normas que definam e regulamentem as atividades de extensão?

AVALIAÇÃO

1. O que tem sido feito para avaliar a Extensão Universitária? Conte-me sobre a dinâmica de avaliação?
2. Quem avalia e quem é avaliado e o que é avaliado?
3. Existem Categorias e indicadores que possibilitem avaliar a extensão?
4. Existem instrumentos para coleta de dados?
5. Que instrumentos são aplicados?
6. (Se tiver) Como é feita a análise e socialização dos resultados? Quali ou quanti?
7. O SINAES e a dimensão responsabilidade social na extensão: Como a universidade tem se preparado para atender as exigências do MEC em relação a dimensão responsabilidade social do instrumento do INEP?
8. Quais as maiores dificuldades encontradas para desenvolver um Programa de Avaliação da Extensão?

Fechamento: Para você e sua instituição, qual o modelo “dos sonhos” de Extensão Universitária?

Em poucas palavras, como definiria a Extensão Universitária?

ANEXO D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, Cargo: _____ da Instituição de Ensino Superior _____, abaixo assinado (a), AUTORIZO **FABIANA MARQUES PEREIRA BARTNIK**, RG nº _____, a utilizar os resultados da entrevista por mim respondida, referente à pesquisa que está desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu, em Educação da PUC-Campinas, intitulada provisoriamente “**Universidades Católicas e Comunitárias: cultura de ação extensionista e sua avaliação**”, para fins acadêmicos.

Os objetivos desta pesquisa são:

- Levantar o surgimento dos ideais extensionistas das Universidades Católicas e Comunitárias;
- Conhecer a estrutura organizativa das ações extensionistas;
- Compreender a relação da ação extensionistas com a identidade institucional;
- Identificar os possíveis instrumentos, indicadores e metodologias estão subsidiando a Avaliação da ação extensionista das Universidades Católicas e Comunitárias.

Estou ciente de que:

1. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha aceitação em responder ao questionário;
2. Meus dados pessoais e identidade serão mantidos em sigilo;
3. A cooperação com a pesquisa é voluntária, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa.
4. Os resultados poderão ser apresentados em eventos de natureza acadêmico-científica e/ou publicados, sem expor minha identidade.
5. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
6. Não terei ônus financeiro ou profissional;
7. Não receberei benefício financeiro ou profissional.
8. Poderei entrar em contato com o pesquisador responsável: sempre que julgar necessário:

FABIANA MARQUES PEREIRA BARTNIK. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, Linha de Pesquisa: Avaliação. E-mail: fabimarquesp@gmail.com Telefone (19) ou (19); pela própria Secretaria do Programa pelo e-mail pos.educ@puc-campinas.edu.br, telefone (19) 3735-5841 ou pelo seu orientador Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva, e-mail imendess@puc-campinas.edu.br, telefone (19) 3343-5840

9. Tenho a liberdade de recusar-me a participar ou retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa
10. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa.
11. Tenho ciência de que o projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas e o telefone de contato é (19) 3343-6777, Campus I, e-mail comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Esta carta de cessão é feita em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

(Cidade):, ____/____/____

Fabiana Marques Pereira Bartnik

(nome do Pró-Reitor)