

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS

ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS

CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR

ROBERTO BRESSAN NACIF

TÍTULO

**AS UNIVERSIDADES E A SOCIEDADE: UMA
REFLEXÃO SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Professor Orientador Acadêmico

SYLVIA CONSTANT VERGARA

Versão aceita, de acordo com o Projeto aprovado em:

DATA DA ACEITAÇÃO: ____/____/____

SYLVIA CONSTANT VERGARA

Nacif, Roberto Bressan

As universidades e a sociedade: uma reflexão sobre a extensão universitária / Roberto Bressan Nacif. - 2011.

94 f.

Dissertação (mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

Orientadora: Sylvia Constant Vergara.

Inclui bibliografia.

1. Extensão universitária. 2. Universidades e faculdades. 3. Educação e Estado. I. Vergara, Sylvania Constant, 1936- . II. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. III. Título.

CDD – 378.1554

Resumo

Esta dissertação é fruto de uma investigação sobre a extensão universitária e insere-se no debate acerca da crise das universidades, em especial ao das Universidades Públicas Brasileiras. A crise é situada primeiramente em uma perspectiva histórica, verificando-se evidenciar principalmente o movimento que as universidades realizaram em busca de sua autonomia, considerando uma visão de aproximação ao entendimento das posições ideológicas e da relação Universidade-Sociedade-Estado em cada época histórica.

Situa-se, nesse contexto, a divisão institucionalizada entre ensino, pesquisa e extensão, colocada como o tripé fundamental e modelo para as atividades universitárias e os aspectos legais que regulam as atividades econômicas da extensão.

Os procedimentos teórico-metodológicos são definidos a partir da análise do discurso, procurando-se apreender as condições materiais e ideológicas dos docentes que atuam ou não em atividades de extensão.

Conclui-se da análise realizada que a manifestação atual da crise da universidade pública brasileira tem suas raízes nas relações históricas, não sendo, portanto, somente produto das ações atualmente realizadas.

Sua manifestação concreta se faz, hoje, na prática extensionista, de uma definição feita pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), que coloca todos os tipos de ações em uma mesma arena técnica e política. Somando esta definição à relatada dissociação dos pés do tripé universitário, posições ideológicas antagônicas não conseguem conviver e a crise se instaura, trazendo à tona características discriminatórias e de falta de identidade. Este confronto, por fim e por muitas vezes silencioso, contribui para que a extensão universitária não consiga atingir seus objetivos.

Abstract

This dissertation is the result of a research about the university extension and it is part of the debate about the crisis of the universities, in particular to the Brazilian Public Universities. The crisis is located primarily in a historical perspective, noting is to show especially the movement that the universities were in search of their autonomy, where as a vision of approximation to the understanding of ideological positions and the relationship between Universities and Society-State in each historical era.

It is located, in this context, at the division between teaching, research and extension, placed as the tripod fundamental and model for university activities and the legal aspects governing the economic activities of the extension. The procedures theoretical-methodological are defined from the analysis of the speech, trying to understand the material and ideological conditions of the teachers who are working or not in extension activities.

It is concluded from the analysis carried out that the current manifestation of the crisis of public brazilian university has its roots in historical relations, that is, therefore, only product of shares currently held. Its concrete manifestation is, today, in practice extensionist, a definition given by the Forum of Pro-Rectors of Extension of Public Universities (FORPROEX), which puts all the types of actions in the same arena technical and policy.

By Adding this definition to the reported decoupling of the feet of the tripod university, ideological positions antagonistic does not manage to live and the crisis develops, bringing to the surface characteristics discriminatory and lack of identity. This confrontation, by order and often silent, contributes to a university extension does not manage to achieve their goals.

"Em última instância, a solução dos problemas não consiste em fazer nem em deixar de fazer, mas compreender, porque, onde existe verdadeira compreensão, não existem problemas." (Rudyard Kipling)

Agradecimentos

A Faculdade de Engenharia da UERJ, em especial aos professores que me incentivaram, pela acolhida e entendimento de minha empreitada.

A Professora Sylvia Vergara pelo esforço que por muitas vezes serviu-me de inspiração.

Ao Professor Maurício Rey, um dos pais que tive na vida, grande incentivador para começar minhas pesquisas e que com certeza está feliz e torcendo por mim, de onde estiver.

A meu filho Guido, meu maior presente nesta etapa da vida, que mesmo não sabendo, aliviou durante este trabalho a perda do Professor Maurício.

A minha esposa Simone, por ser minha maior fonte de amor e carinho.

A todos, muito obrigado.

SUMÁRIO

O Problema.....	07
Introdução.....	07
Objetivos intermediários.....	11
Delimitação do Estudo.....	12
Relevância do Estudo.....	13
A universidade pública: bases ontológicas.....	15
Origens.....	15
Universidades de Pesquisa: uma atividade revolucionária.....	21
Nem a igreja nem o Estado, que venha a sociedade.....	24
A conclusão do discurso de Humboldt e a experiência brasileira.....	28
Educação Superior no Brasil.....	31
A divisão do trabalho na universidade : ensino, pesquisa e extensão.....	45
Ensino: o idoso esquecido.....	46
Pesquisa: o jovem conectado e solitário.....	51
Extensão: o adolescente em crise.....	54
A extensão na atividade econômica: aspectos legais.....	59
Metodologia da pesquisa.....	62
A Pesquisa Qualitativa e a Perspectiva Fenomenológica.....	65
A Análise de Conteúdo.....	65
Descrição do Método de Análise de Conteúdo.....	67
Coleta de Dados, universo e amostra.....	73
Limitações da pesquisa.....	76
Percepção da extensão pela academia.....	77
Conclusões da Pesquisa.....	83
Referências.....	87

O Problema

Nesse capítulo inicial, apresentarei diversas questões que me levaram a pensar mais profundamente sobre como está sendo desenvolvida a extensão universitária nas universidades públicas brasileiras e que me motivaram a desenvolver um projeto de pesquisa. Inicialmente farei uma introdução ao tema, apontarei os objetivos intermediários, além de indicar a delimitação do estudo e a relevância do que estou me propondo a estudar.

Introdução

As questões que tratarei nesta pesquisa são bastante controversas e geram amplas discussões. Todos nós sabemos que é dever do Estado prover educação integral para a população, pois além de estar previsto em nossa Constituição Federal de 1988, está ligado à nossa cultura e costumes. No que diz respeito à educação superior, podemos dizer que, ao mesmo tempo em que este “dever constitucional” conferido ao Estado é aplicado pelas universidades públicas visando promover, em tese, certa segurança à população, este mesmo dever desdobra-se em diversos problemas com diferentes aspectos para os gestores públicos e para a sociedade como um todo.

As instituições de ensino superior no país são grandes geradoras de conhecimento, e é exatamente neste ponto que eu gostaria de direcionar a nossa atenção. O ensino superior consegue trazer, a partir da transposição da conhecida relação aluno-professor em sala de aula, inúmeras oportunidades de geração de conhecimento, como pesquisas, iniciações científicas e trocas de conhecimentos de todo tipo com a sociedade em geral. É nesta hora que percebemos um dos momentos exatos da criação, da inovação e da demonstração de nossa capacidade e criatividade. Este momento é o auge de recompensa dos recursos investidos em educação, é o ápice da possibilidade de transformação.

Com a quebra desta fronteira e com a vontade de aplicar este novo saber, surge imediatamente o conceito de Extensão Universitária e a necessidade da implantação de mecanismos que regulem essas atividades extraclasse, de forma que este conhecimento gerado não se perca ou venha a ser aproveitado de forma ineficiente. Vejamos uma definição:

“A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade 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”. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e SESu / MEC – 2000/01

Além da missão natural de difusão dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos à população, surgem, neste contexto, diversas formas de captação e aplicação destes conhecimentos. Por um lado, o governo tenta fomentar e incentivar as ações por meio de seus órgãos, como a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), agências reguladoras que determinam às concessionárias a destinação de uma parte de sua receita à pesquisa, ou até quando realiza parcerias com suas empresas de economia mista, como a Petrobrás por exemplo. De outro lado, a iniciativa privada, excelente beneficiária deste conhecimento, impõe uma aplicação prática aos estudos e cobra agilidade de toda a cadeia de produção, incentivando pesquisadores, técnicos e estudantes a vislumbrarem suas pesquisas em aplicações efetivas para a sociedade.

Percebemos, então, que tudo deve estar bem. O governo incentivando o setor, os conhecimentos sendo gerados e a troca destes conhecimentos ocorrendo

entre o setor público e privado, todos sempre em busca de um objetivo comum: o progresso. Mas será?

O que percebemos e que nos parece ser eterno é um tempo de crise nas universidades públicas. Segundo Solino (1996), “uma das causas apontadas pela crise da instituição universitária é o seu isolamento e, conseqüentemente, sua incapacidade para acompanhar e atender às demandas provenientes da sociedade na qual está inserida”.

De uma forma geral, as universidades estão projetadas sobre um tripé de atividades: ensino, pesquisa e extensão, que foi sendo gradativamente construído para adequar o exercício de suas funções. Esta tripla base deveria estar unida, coesa, para que, dessa união e da constante troca de informações e conhecimentos, surgisse uma alavanca de melhora conjunta da universidade e da sociedade. No entanto, este tripé parece estar trabalhando de forma isolada, causando, por exemplo, uma classificação informal dos docentes como: professor sala de aula, pesquisador ou extensionista.

Mais que isso. Certas horas identificamos até uma certa competição, severas críticas e até alguma discriminação entre os pés do tripé quando escutamos algumas frases do tipo: “isso não é extensão pura”, “aquele professor não é empreendedor”, “estão privatizando a universidade”, “não serve para ser chefe, não é pesquisador”, entre muitas outras.

Thiollent, já em 1997, apontava que “em nossa universidade, a extensão, que é geralmente considerada como atividade menor, está atualmente em crise. Não há incentivo aos docentes e estudantes.”

Na busca de solucionar essa permanente crise e incentivar a troca do saber entre as universidades e a sociedade, diversos modelos e instrumentos são criados e se interagem para a organização do setor, tais como: fundações de apoio, fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras, núcleos de estudos, associações científicas sem fins lucrativos, ONGS, OSCIPS, parcerias público-privadas, centros de estudos, convênios realizados por meio de

chamadas públicas, empresas juniores, consultorias independentes instaladas por concessão de espaço público, prestações de serviços entre entes públicos, convênios com interveniência da iniciativa privada, incubadoras de empresas, descentralizações orçamentárias, parcerias com sociedades de economia mista, dispensa e inexigibilidade de licitações, editais públicos para pesquisa e desenvolvimento, entre muitos outros.

Uma verdadeira teia de oportunidades e desafios, porém, em que muitos não se aventuram a entrar. Mas como?

Desorganização, burocracia, excesso de controle administrativo, crise de identidade, gestores desqualificados, embates judiciais, conflitos ideológicos, contratos e convênios irregulares, prestações de contas aos Tribunais de Contas, intervenções do Ministério Público, taxas de administração, legislação obsoleta, concorrência, política partidária, e muitos outros fatores que influenciam diretamente no processo de institucionalização da extensão universitária.

Os gestores públicos ficam, então, de um lado para o outro tentando achar suas soluções: participam de fóruns de extensão, criam fundações de apoio, fortalecem seus setores jurídicos e procuradorias, inventam modelos para prestação de serviços, promulgam portarias que regulam as atividades dos pesquisadores, regulamentam as taxas de administração, respondem ao Ministério Público e aos Tribunais de Contas, criam comissões de todo tipo e, cada vez mais, veem suas instituições realizando menos as tarefas pretendidas ou realizando-as de forma isolada dos problemas sociais.

E não é só isso. Precisam administrar pessoas, e, isto sim, é uma tarefa árdua. Em um extremo, temos pessoas que, de certa forma, instalam seus escritórios de consultoria dentro das instituições públicas, focando suas ações em busca de interesses individuais. Na outra ponta, temos os defensores da chamada “extensão pura”, que defendem o custeamento integral pelo Estado de toda a cadeia, inclusive para a aquisição de equipamentos, para o custeio de atividades de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico, para a publicação de trabalhos científicos e para o subsídio de participação dos pesquisadores em cursos e simpósios. Criticam a extensão universitária com o argumento de que

ela se pauta totalmente pela ilegalidade ao pretender a privatização do ensino público, que se presta a violar as normas de direito, especialmente no que tange à obrigatoriedade de concursos públicos e de licitações, ou ainda que objetiva o enriquecimento ilícito de poucos gerando conflitos de interesses com a instituição a que pertencem e com a sociedade em geral.

Essa enorme resistência interna somada à uma possível crise de identidade que a extensão universitária atravessa, causa um grande atraso no desenvolvimento no momento em que os próprios agentes extensionistas, que deveriam estar unidos para o fortalecimento da rede, simplesmente digladiam-se em um processo autofágico, onde “....devoro-me a mim mesmo por indecifrar-me...” (LIMA, 2009)

Considerando que cabe aos gestores levar em conta todas as posições e, desta forma, orientar suas ações, levarei minha reflexão a diversas questões, entre elas: existe integração nas ações visando equilibrar estas posições? O tripé que serve de base de sustentação para o desenvolvimento deve ser questionado e revisto? Existe realmente uma resistência interna as atividades e marginalização da extensão? A iniciativa privada deve ser considerada? Como efetivamente a sociedade se integra ao sistema? Existem traços de práticas pedagógicas verticalizadas? As ações praticadas são planejadas de modo a trazer benefícios verdadeiramente coletivos e com responsabilidade social?

Todas estas perguntas podem ser resumidas, ao fim, em uma só questão: como a extensão universitária está sendo desenvolvida nas universidades públicas no Brasil? O objetivo final da pesquisa é, portanto, responder a tal problema, com base na percepção de professores universitários.

Objetivos intermediários

Para chegar, no entanto, ao objetivo final apresentado, diversas questões intermediárias foram ultrapassadas, sendo elas:

- Analisar a experiência histórica da extensão universitária brasileira;
- Identificar a base ideológica sobre a qual o tripé ensino, pesquisa e extensão está fundamentado;
- Levantar o arcabouço jurídico que fornece a sustentação legal para as atividades extensionistas;
- Identificar da existência de resistência, competição e discriminação na comunidade universitária;
- Refletir sobre o papel das universidades e da extensão universitária sob o ponto de vista da integração com a sociedade em geral nas quais estão inseridas.

Todos esses pontos delimitam o estudo como a seguir apresentado.

Delimitação do Estudo

Do ponto de vista temporal, a pesquisa buscou, de forma breve, levantar aspectos históricos e políticos relevantes à extensão universitária, desde a concepção das universidades públicas, passando pelas atividades, pelas ações pioneiras no Brasil até os dias de hoje. Serão destacadas, porém, somente ações de impacto relevante que nos ajudem a compreender as questões de bases ideológicas que na atualidade se apresentam.

A pesquisa, no entanto, direcionou suas atenções para os dias atuais e para a forma contemporânea da realização das ações extensionistas.

Com relação ao objeto de estudo, a pesquisa se desenvolveu com o levantamento de como a extensão universitária está sendo realizada atualmente e possíveis estratégias de atuação. Para isso, se concentrou nos aspectos

ideológicos, políticos e de poder, legais, institucionais e sócio-culturais, sem os quais evidenciamos não ser possível realizar tais atividades.

Buscou, em seguida, fazer uma reflexão sobre esta forma de atuação, considerando as opiniões dos agentes extensionistas que atuam ou não no sistema, para que esta reflexão nos levasse a entender um pouco mais sobre o fenômeno, e para que possa servir de base para ações positivas no futuro.

Esta pesquisa não se propôs a elaborar um modelo de gestão de atividades extensionistas para ser aplicado nas universidades públicas brasileiras, sendo esse, objeto de estudo futuro.

Relevância do Estudo

Com a criação, em 1987, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, a extensão universitária começou a ser vista como uma área que precisaria de ações efetivas de planejamento para seu bom funcionamento. Uma das ações desse processo é a pesquisa: “Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil”, feita em 2005, que objetiva realizar uma série de investigações sobre a extensão universitária no país, tendo como meta a experimentação de uma metodologia de avaliação institucional da extensão que contribua para a elaboração e implantação de políticas para o ensino superior brasileiro.

Após 22 anos de criação deste fórum, a extensão universitária parece apresentar uma enorme crise de identidade. Os inúmeros agentes extensionistas se mostram sem conseguir classificar de forma correta suas atividades de modo a legitimar suas ações e a fortalecer todo o setor. Recebem críticas de outros segmentos de estarem exercendo uma atividade menor e contribuindo para ineficiência do ensino superior.

Além disso, os gestores atuais não encontram meios de planejar suas ações de forma eficiente e que envolva toda a comunidade.

Pelo aspecto legal, o Tribunal de Contas da União determinou, em abril de 2008, a realização de uma fiscalização das fundações de apoio das universidades, motivado pelos, então recentes, escândalos. Em seu relatório, o TCU afirma que as fundações de apoio se multiplicaram em 129% no período de 1995 a 2002 (Acórdão 2.731/08) e que eram utilizadas de forma irregular.

Acredito, assim, que a relevância deste tema está intimamente ligada a sua atualidade e, que a compreensão deste fenômeno possa contribuir com a Ciência da Administração, despertar interesse para futuras pesquisas complementares ao tema, e, principalmente, com a aproximação ao entendimento e organização da extensão nas universidades públicas brasileiras.

Tendo apresentado neste primeiro momento, o problema da pesquisa a ser desenvolvido, bem como seus objetivos, sua delimitação e sua relevância para os dias atuais, destaco a seguir as bases para um pensamento de universidade pública.

A universidade pública: bases ontológicas

Para que possamos nos aproximar da compreensão do complexo modelo de universidade pública atualmente em atividade no país, devemos primeiramente analisar sua história. Neste capítulo, apresentarei uma abordagem histórica, destacando fatos de alta relevância que contribuíram para a construção deste modelo.

Origens

A crise que parece ter repousado sobre as universidades públicas brasileiras certamente possui diversas causas. Da má gestão à escassez de recursos, da falta de quadros a banalização do saber, diversas crises foram se instalando e tomando corpo, pois encontraram no ambiente universitário um habitat propício para o seu desenvolvimento. Mas, todas as crises sejam elas financeiras, curriculares ou de qualquer outra natureza, certamente se acharão pequenas quando deparadas com a sua pior forma: a crise de identidade. Que função social as universidades possuem nos dias de hoje? Para que e para quem estão funcionando? Esta falta de clareza quanto aos seus objetivos deve ser analisada primeiramente, sob um contexto de amadurecimento histórico e não simplesmente tomada de uma forma pontual direcionando seus holofotes para os dias atuais. Precisaremos analisar a experiência real pela qual a universidade passou e a complexidade de um dinamismo histórico, que foi sedimentando suas bases através de conservação e transformação, para podermos nos aproximar da realidade presente.

Hélgio Trindade (2000) propõe para uma análise histórica quatro períodos de formação das instituições universitárias. O primeiro estaria do século XII até o Renascimento marcado pela “invenção” da universidade na Idade Média e constituiria o modelo tradicional de universidade sob o controle da Igreja.

Aldo Janotti (1992) quando trata da origem das universidades destaca que: “É necessário observar-se que na Idade Média o termo que mais tecnicamente correspondia à Universidade como instituição de cultura medieval não era *universitas* e sim *studium generale*. *Universitas* significava apenas um número, uma pluralidade, um conjunto de pessoas; num sentido mais técnico, significava também uma corporação legal, encontrando equivalência no termo *collegium* do direito romano. No fim do século XII e começo do XIII *universitas* é aplicada para designar as corporações tanto de professores, quanto de estudantes (mais contínua, e por muito tempo, a ser aplicada a outras corporações, como, por exemplo, de comerciantes, de artífices etc.)...” (JANOTTI, 1992, p.22)

As universidades então, neste período, estabelecidas em Paris (teologia e artes), Bolonha (direito) e Salerno (medicina) possuíam claramente uma função meramente replicadora de ideais de vida baseados em um dos poderes de sustentação da cristandade destacados por Rashdall¹: o *studium*, que se prestava a difundir o conhecimento adquirido e que se completava com o *sarcedotium* e o *imperium*.

No decorrer do início do século XV os termos *universitas* e *studium generale* que a princípio não tinham relação definida, tornam-se sinônimos e *universitas* passa a ganhar destaque por não precisar de autorização do imperador, do papa ou de qualquer monarca para seu funcionamento. Podiam surgir espontaneamente como aconteceu em Paris e Bolonha e sua força e disseminação davam-se exatamente por este fato, as diferenciando das *studium generale* tradicionais. Um primeiro passo rumo à independência do saber.

O segundo momento histórico estaria a partir do século XV e as universidades receberiam fortemente um impacto por transformações comerciais

¹ O historiador inglês **Hastings Rashdall**, dedicou anos de sua vida acadêmica a investigação sobre as universidades européias na Idade Média e a primeira pergunta que formulou foi: O que é uma universidade? Para elaborar uma resposta, usou como referência três misteriosos poderes ou virtudes que sustentaram, em harmônica cooperação, a vida e a saúde da cristandade identificadas por **Jordan de Osnaburg** em “De Prerogativa Romani Imperii (ed. Waitz, 1869, p. 70)”. O *sarcedotium* seria a manifestação do poder espiritual e o *imperium* através do Sacro Império Romano Germânico o poder temporal.

do capitalismo, do humanismo literário e artístico, e, sofreriam também com as ações da Reforma Protestante e da Contra-Reforma Católica, que neste momento disputavam arduamente quais tradições religiosas deveriam ser transmitidas.

Este período é marcado pela simples expansão territorial de ideais, e não pelo fortalecimento e questionamento da instituição em si, ou seja, a partir da expansão pela Europa e da conquista de novos territórios, as tradições religiosas disputavam a disseminação de seus fundamentos religiosos, como destaca Trindade (2000):

“Os conquistadores espanhóis transplantaram para o Caribe, no início do século XVI, a primeira universidade (Santo Domingo, 1538) inspirada no modelo de Salamanca e até fins do século XVII se constituiu uma rede de mais de uma dezena de instituições “públicas e católicas” de norte ao sul do continente. Por sua vez, as colônias norte-americanas da costa leste, após enviarem seus filhos para estudar em Oxford e Cambridge – de 1650 a 1750 – adotaram o modelo dos colégios ingleses, a partir de 1936, em Cambridge (Harvard), Philadelphia, Yale, Princeton e Columbia. (TRINDADE, 2000, p. 123)”.

A partir do terceiro momento que se inicia no século XVII a ciência demonstra um papel fundamental para o fortalecimento da instituição, pois se junta aos estudos de “filosofia natural” que até então completava os currículos acadêmicos. No Iluminismo a relação universidade-ciência segue como tema central para a estruturação de um lugar que reunisse pesquisas e trabalhos científicos. Cabe destacar que neste período, marcado pelo abandono do modelo tradicional da universidade renascentista, o Estado inicia uma nova relação com a sociedade quando toma para si a missão de construir e fortalecer essas instituições.

A visão utilitária da universidade por parte das religiões se junta a não menos utilitária visão do Estado (saber é poder) e a visão revolucionária da ciência de forma a fundar uma relação instável e tensa, pois além da disputa tradicional de poder, a ciência traria exatamente na busca do avanço do

conhecimento, uma visão crítica de negação das crenças religiosas e das razões do Estado.

Apesar de sua instabilidade, a tríade universidade-ciência-estado formaria então uma relação tão forte que tem como marco de início o rompimento do tradicional modelo de difusão da “filosofia natural” oriundo de grupos de professores, conforme destaca Trindade (1999):

“Com a expulsão dos jesuítas da França (1762), inicia-se o processo de estatização do ensino superior pela Revolução e o Império. As universidades, pois, não seguem um modelo único e a história da universidade, a partir do século XVII, se confunde, em grande medida, com as vicissitudes das relações entre ciência, universidade e Estado. As novas tendências da universidade caminham em direção à sua nacionalização, estatização (França e Alemanha) e abolição do monopólio corporativo dos professores, e se inicia o que se pode denominar de “papel social das universidades”, com o desenvolvimento de três novas profissões de interesses dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata. Após a Revolução Francesa, a universidade napoleônica rompe com a tradição das universidades medievais e renascentistas e organiza-se, pela primeira vez, subordinada ao Estado Nacional” (TRINDADE, 1999, p. 16).

A submissão a igreja e agora a subordinação ao Estado nos remete exatamente a questão da “Autonomia Universitária” tão debatida até hoje, pois podemos reparar que, para os “acadêmicos” (ou frequentadores deste local), este momento histórico foi um passo a desvinculação e questionamento dos valores da igreja e das ações estatais. Franklin Leopoldo e Silva quando em 2006 argumenta sobre o tema, destaca que: “A vinculação clerical e a liberdade do pensamento; o patrimônio estatal e a autonomia inerente ao processo de conhecer: contradições que atravessam a vida individual e coletiva da universidade, nascida à sombra de poderes que ela estava inevitavelmente destinada a questionar”.

A universidade começaria a partir de então a construir suas bases em uma fusão específica do Estado, da Igreja, da Ciência e de uma sociedade cheia de contradições, negações e críticas bem próprias do “Século das Luzes” e da influência científica de Newton e de tantos outros. E esse é um ponto que merece destaque, pois a idéia de um local de negação, de crítica a realidade e do livre pensar da ciência na qual as universidades são formadas, está presente como podemos perceber, em todo o seu processo histórico e social.

Desta instável fusão, inúmeros casos de embates, confrontos ideológicos e até mortes podem ser facilmente achados na literatura, porém, para ilustrar esta complexa relação, a elaboração da *Encyclopédie*² pode ser considerada de grande relevância. Ao pesquisar sobre o tema, Robert Darnton destaca:

“os enciclopedistas estimulavam os leitores a buscar os significados nas entrelinhas e a prestar atenção as mensagens de duplo sentido. Quando o leitor aprendia a exercitar desta maneira seu raciocínio, passava a descobrir irracionalidade em todas as esferas da vida, inclusive a social e a política. A Enciclopédia dava ao Estado um tratamento mais respeitoso do que a Igreja, não contestando a supremacia das ordens privilegiadas. No entanto, em meio aos verbetes convencionais e por vezes contraditórios, o leitor atento podia deparar com muita irreverência pelas grandes personalidades do mundo secular. Diderot parecia condicionar a autoridade do rei ao consentimento do povo em AUTORITÉ POLITIQUE, enquanto D’Holbach preconizava uma monarquia constitucional de tipo burguês em REPRESENTANTS; (DARNTON, 1986, p. 19)”

² Coordenada por D’Alembert e Diderot, "Encyclopédie" foi elaborada entre 1751 e 1780. Com base nos ideais iluministas, filósofos pretendiam, através do saber, criar o "cidadão esclarecido". A “Enciclopédia das Artes, das Ciências e dos Ofícios”, na qual Diderot dedicou quase 30 anos e que alcançou até 34 volumes, pode ser considerada a obra mais erudita do saber artístico e científico da época. A finalidade da Enciclopédia não era somente mostrar ao espírito humano a amplitude de seus domínios, mas sim completar a emancipação da razão iniciada por Rene Descartes.

Pode-se notar que há referência de uma maior aproximação da ciência com o Estado em prol de um confronto com a igreja, mesmo possuindo estas incompatibilidades evidentes. Esta aproximação fez com que um modelo de universidade voltado para as ciências experimentais fosse difundido em larga escala pelo mundo, pois se, de um lado, a ciência estaria interessada em um espaço próprio para se desenvolver, o Estado, se beneficiaria das novas e poderosas conexões entre ciência e poder.

Nesse contexto de interessante cooperação podemos identificar a fundação em 1755 da Universidade de Moscow, a renovação pela reforma pombalina em 1772 que substituíra o sistema jesuítico para o ensino na Universidade de Coimbra, e diversos outros países como Alemanha, Suécia, Escócia e Itália.

Mas é com Napoleão que a universidade estatal ganha força. O Modelo de universidade francesa, conhecido como Napoleônico, surge em pleno expansionismo militar inaugurando uma nova identidade até então não conhecida pelas universidades. Napoleão, como mostra a história, era um homem de estado e um militar empenhado em resguardar uma autoridade central forte, por isso, interessou-se na instrução pública por vê-la como uma fonte de poder. Essa finalidade sócio-política da instrução pública define claramente a idéia que Napoleão tinha da universidade, em uma época marcada pela nascente industrialização e pelo Iluminismo (Drèze e Debelle, 1983).

Funda na França em 1806, a Universidade Imperial, centralizando tarefas diretamente úteis ao Estado como: a preparação profissional de professores, dos juristas, dos médicos, entre outros, e a preparação de quadros para ocuparem funções públicas (Drèze e Debelle, 1983). O ensino instituído é essencialmente profissional pôde ser caracterizado na linha de um espírito positivista, pragmático e utilitarista do Iluminismo (Luckesi, 1986).

Novamente a universidade se afasta dos seus ideais críticos para dar lugar a um instrumento de poder estatal. Se o afastamento para com a igreja por uma

lado deu a universidade certa independência de submissão clerical e dos valores religiosos, por outro lado a levou a uma subordinação ao estado.

Nesta perspectiva, a relação de dependência (inclusive financeira) que a universidade se encontrava era alta, não podendo, portanto, um rompimento brusco e revolucionário ser a solução para a busca de sua autonomia, pois este a deixaria certamente em desvantagem.

Para uma inteligente resposta a tal situação, dois grande passos foram construídos para que finalmente a universidade pudesse encontrar seu verdadeiro espaço e desenvolver sua própria identidade: a incorporação da pesquisa às atividades universitárias e a aproximação da universidade com a sociedade.

O quarto momento proposto por Trindade, que seria do século XIX aos dias atuais, e, identificado por ele como o de implantação da universidade estatal moderna será discutido mais adiante.

Universidades de Pesquisa: uma atividade revolucionária

A entrada da pesquisa como atividade institucionalizada que as universidades deveriam realizar, deve ser considerada sem dúvida, como um dos grandes passos para que a universidade pudesse pensar em trilhar seu próprio caminho.

A missão idealizada por Napoleão ao ensino superior e que colocava a pesquisa em um lugar mínimo não foi capaz de conter sua própria expansão, e os constantes questionamentos sobre o que era produzido e adquirido levava a universidade a outros patamares do saber e do poder.

Embora em 1737, com a fundação da Universidade de Gottingen, na Alemanha, que pela primeira vez colocou entre seus objetivos conciliar a pesquisa e o ensino, a força da profissionalização oriunda das ciências

experimentais não deixou que, neste momento, a pesquisa se desenvolvesse. (Tobias, 1969).

Tal fato pode ser comprovado através de diversas obras editadas pelo fim do século XVIII e início do século XIX, porém, conforme propõe Araújo (2009), devem ser analisadas, como: “expressões de um movimento de ordem intelectual e de exigências organizativo-institucionais...”, tendo como exemplo: o *Plano de uma universidade* (1775) de Diderot, *Conflito das faculdades* (1798) de Kant, *Por uma Universidade Orgânica: Plano Dedutivo para um estabelecimento de Ensino Superior* (1807) de Fichte e *Pensamentos de Circunstancia sobre a Universidade segundo a Conceção Alemã* (1808) de Schleiermacher.

A partir dessa tensão criada entre a ciência instrumentalizada e a ordem nas universidades, começou-se então a refletir sobre a forma, o conteúdo e principalmente sob qual contexto político a instituição deveria atuar. Entre os primeiros a refletirem sobre o papel da universidade sob esta perspectiva encontram-se Humboldt, na Alemanha, no surgimento da Universidade de Berlim, na Inglaterra, o Cardeal Newman, Hutchins e Whitehead nos Estados Unidos, Gusdorf na França, na Espanha, Ortega y Gasset e na Argentina, Caturelli (Tobias, 1969).

A Universidade de Berlim concebida por Humboldt deveria ir além das atividades que exercia, pois teria a responsabilidade de trabalhar com o conteúdo científico de forma crítica. Ao tratar destas novas atividades, apresenta que “.....numa instituição científica superior, o relacionamento entre professores e alunos adquire uma feição completamente nova, pois, neste ambiente, ambos existem em função da ciência...”(Humboldt, 1810)

Humboldt sugere uma nova relação entre professores e alunos deixando claro que deste ambiente científico, surgiria a “...vida intelectual dos que se dedicam à ciência e a pesquisa” (Humboldt, 1810). Sua ênfase para a pesquisa combinada com o ensino de forma indissociada, e, muitas vezes até, colocada como função primeira, só demonstra e comprova onde sua tese queria chegar: na autonomia universitária.

Esta “vida intelectual” gerada a partir da relação docente-discente deveria então ser autônoma (embora dependente de recursos estatais) para que pudesse trazer benefícios verdadeiramente autênticos. O Estado deveria participar apenas como mantenedor de tal dinâmica, porém, sem interferir ou orientar o conteúdo a ser debatido, deixando assim que a liberdade científica pudesse tomar conta da universidade. Tal concepção geraria uma tensão entre universidade-estado e uma dificuldade nas relações conforme prevê em seu discurso:

“No entanto, não apenas o modo como tais meios são captados pode ser prejudicial à atividade científica, mas sobretudo o fato do Estado fornecer os meios e a estrutura para algo que lhe é alheio representa por si só uma ameaça a atividade. O que está em jogo é a possível perda dos objetivos propriamente intelectuais e nobres (das Geistige und Hohe) em detrimento de preocupações materiais e mesquinhas.” (Humboldt, 1810)

Um verdadeiro desprendimento entre o livre pensar e os interesses do Estado que criava um modelo de universidade livre quanto à forma condução de suas investigações. Mas será que com este afastamento a relação teoria-prática não estava sendo afetada? Dentro desse modelo não estariam as universidades se tornando alheias aos problemas que as cercam? Diante dessas questões, Humboldt se posicionou no sentido de que sempre haverá uma relação intrínseca da universidade com a vida prática e com as necessidades do Estado, pois ao orientar cientificamente a juventude, estaria desempenhando tarefas pragmáticas de interesses estatais.

Devemos compreender que a universidade Humboltiana se prestava a uma ruptura histórica de subordinação aos interesses do Estado, sendo necessária, mesmo com argumentos contrários, a criação dessa dicotomização para a abertura de novos caminhos. Sob esse aspecto, a sociedade tomaria lugar de fundamental importância, pois cobraria do Estado, a manutenção das condições necessárias ao seu desenvolvimento científico. Deveria, portanto, a universidade se aproximar cada vez mais da sociedade, tornando-a assim, o seu verdadeiro grande aliado.

Nem a igreja nem o Estado, que venha a sociedade

A complexidade da experiência histórica vivida pela universidade certamente nos leva a considerar que esta terceira experiência conceituada como a aproximação com a sociedade não ocorreu por um simples efeito de causalidade linear. Pelo contrário, o dinamismo acelerado que a concepção de um lugar de saber autônomo possui, na medida em que interage, conserva e transforma suas experiências, para que assim, aos poucos, vá construindo sua própria história. Nesse sentido, esta análise conceitual de um primeiro momento caracterizado da união com a igreja, depois com o Estado e por fim com a sociedade deve ser encarada considerando toda a complexidade que esta relação exige, pois a tensão criada entre a universidade, igreja, Estado, sociedade ou com ela mesma, sempre existiu e sempre existirá, afinal, “todos concordamos (ainda que para alguns isso seja mera retórica) que a busca do saber é movida por uma inquietação intrínseca ao próprio movimento do conhecer.” (SILVA, 2006, p.33)

Na busca e identificação dessas relações por demais complexas, Silva quando trata da “idéia” de universidade apresenta:

“Se sobrevoarmos de muito alto a história, arriscamo-nos a ver de modo impreciso o processo histórico de construção da instituição, que seria apenas o estabelecimento progressivo das relações diferenciadas entre a universidade e os poderes, ou entre a universidade e a sociedade. Se procurarmos uma aproximação mais concreta, observaremos a dramaticidade envolvida nessa gênese, que é a mesma presente em todo o processo histórico e social de criação de realidades. A submissão a igreja, a vinculação ao Estado, as respostas às solicitações sociais, a própria inserção histórica, nada disso se presta a análises conclusivas e a conseqüências que pudessem ser deduzidas de modo claro e definido” (SILVA, 2006, p.195)

As já citadas entrelinhas da Encyclopédie e os problemas de Fichte e Humbolt para compatibilizar a liberdade do pensamento com o ordenamento político da época são exemplos claros desta natural complexidade histórica.

A aproximação da universidade com a sociedade e suas demandas então sempre existiu, em alguns momentos de forma mais vigiada e modesta como na Idade Média e em outros se manifestando com mais exposição e representatividade, porém, o que devemos observar é que se torna muito difícil a criação e principalmente a manutenção de um local que consiga conciliar a liberdade da investigação científica com os anseios de uma sociedade civil representada em todos os seus segmentos.

A dificuldade deste projeto de universidade está exatamente na propriedade de crítica do sistema existente que uma investigação científica voltada verdadeiramente pela busca do saber possui. Se pudéssemos reunir neste local toda a representação de uma sociedade e esta conseguisse através de uma forma democrática definir suas prioridades, ainda assim, brotaria de suas bases uma feroz crítica ao estabelecido, pronta a questionar e rever tudo o que foi instituído legitimamente. Como manter e sustentar um local que ao mesmo tempo irá criticar seu mantenedor e questionará internamente e continuamente seus membros, suas intenções e sua própria forma de atuação? Haverá meios de um local assim criar vínculos com outros poderes institucionais e com o seu entorno social?

Silva (2006) sugere que “Trata-se de tensões próprias ao trabalho da construção de uma universalidade real no contexto de limites formais presentes em todos os campos da realidade social. Mesmo o projeto mais idealista, se por sua origem se encontra cravado no solo das necessidades humanas, deverá inscrever-se de alguma forma no realismo das possibilidades de sua efetivação, ainda que a ambição que o impulsiona exija muitas vezes que tais possibilidades sejam pensadas nos limites da utopia.” (SILVA, 2006 p.198)

Tal pensamento nos leva a reflexão de que quando a universidade estava sob a submissão da igreja ou a subordinação dos interesses do Estado, o aspecto de efetivação dos seus projetos aparecia de forma mais natural, pois estava

alinhado com seus propósitos institucionais. Quando a universidade se afasta desses propósitos e se lança na busca de legitimar-se com a sociedade, cai em uma profunda crise de representatividade e identidade: quem sou eu e a quem represento? A resposta a essa pergunta poderia ser: sou uma crítica a mim mesmo e represento a quem nunca conseguirei totalmente representar. Nesse sentido, o utópico ganha espaço quando não admite esse tipo de questionamento: represento a todos e é exatamente nesse movimento de autocrítica que me fortaleço, crio minha própria perspectiva histórica e construo minha identidade.

Diversos caminhos a partir desse ponto podem ser pensados. Seguir na utopia poderia nos levar a uma satisfação interna de busca incessante, mas por outro lado geraria certa angústia por nunca chegarmos a uma possibilidade de aplicação, causando uma enorme frustração de não termos chegado a lugar nenhum.

Por outro lado e no outro extremo, poderíamos abandonar a universidade a sua própria sorte para que ela própria encontrasse naturalmente sua utilidade ou que fosse encontrada e incorporada a objetivos de outrem. Nesse caso, sua própria criação não se justificaria, pois qualquer rumo utilitarista tomado estaria contrariando a sua concepção primeira de ampla representatividade.

De um lado a universidade humboldtiana³ que não pode definir seu conteúdo “segundo uma intenção que lhe seja externa”, pois afinal, seu conteúdo “contem sua própria finalidade” (Humboldt, 1810), e de outro, a universidade Napoleônica que em sua visão utilitarista deve estruturar-se “fragmentada em escolas superiores ignorando a universidade orgânica, para dar lugar a faculdades que funcionam isoladas em seus objetivos práticos” (Luckesi, 1986).

Caracterizar os extremos nesse caso é, sem dúvida, uma importante ilustração para uma reflexão acerca do lugar histórico-político que as universidades ocupam e devem ocupar, pois na medida em que a universidade

³ Para diversos autores a universidade humboldtiana possui uma inspiração liberal de aproximação aos interesses do mercado quando se afasta da tutela do Estado, porém, vê-se que no discurso original e inacabado de Humboldt, o rompimento da relação de subordinação estatal se mostra historicamente voltado para garantir a liberdade da investigação científica sem qualquer interferência externa, evidenciando-se assim, o caráter utópico de seu pensamento.

vai se afastando do utópico lançando-se a definir seu papel institucional, e, principalmente, equilibrando a relação entre sua autonomia e seus laços com a exterioridade, diversas questões como: a adoção de critérios de racionalidade instrumental, de competitividade ou até mesmo de alienação do seu trabalho, surgem abrindo um polêmico leque de discussões sobre qual modelo adotar.

Pensar, entretanto, em definir o papel social das universidades públicas é tarefa árdua, longe de encontrar um consenso e de difícil aproximação com a realidade. Dias Sobrinho reconhece essa dificuldade e apresenta:

“Para uns, a universidade deve, sobretudo, responder a determinados desafios e demandas de setores desenvolvidos da sociedade e das administrações governamentais, na perspectiva da eficiência. Para outros, a universidade deve estar duplamente comprometida, tanto com sua história e autonomia, quanto com sua função social de desenvolvimento e de formação da mais ampla cidadania participativa...” (DIAS SOBRINHO, 1999, p.150)

Silva em 2006, ao discorrer sobre a adaptação do papel social das universidades em um período mais atual destaca:

“O procedimento pelo qual a universidade se redefine contemporaneamente coincide inteiramente com a sua adaptação as exigências do tempo histórico: mercado, tecnociência, organização eficaz e tecnicismo produtivista. A partir dessa pauta imposta de fora, a universidade busca refazer a sua identidade através de um processo de desinstitucionalização. Tudo o que a universidade precisa fazer é recusar o que tem sido para tornar-se o que o tempo histórico lhe impõe como um deve-ser.” (SILVA, 2006, p.199)

Situar a universidade em um dos extremos seria novamente perde-la quanto a seus objetivos, alienando a sua autonomia real, perante e sem diferenças, ao extremo que lhe foi imposto ou que livremente optou. Abriria mão

nesse caso, de sua capacidade crítica devido à homogeneidade e unilateralidade de suas ações, além de ferir obviamente com seus ideais de representatividade.

Humboldt já em 1810 destacava que “afinal, conflitos e antagonismos são fecundos e mesmo necessários para a vida universitária, pois as disputas entre professores serão resolvidas através do diálogo. Diálogo que pode levá-los a modificar suas posições.”. Considerar este aspecto, portanto, que a universidade possui e deve possuir características de um espaço de conflitos e tensões sempre que a autonomia e o utilitarismo disputarem espaço e levá-lo a esta esfera dialógica é, sem dúvida, um ponto fundamental para a tentativa de compreensão da realidade. Nesse sentido, deve-se reconhecer que o resultado dessa disputa é exatamente o que dá vida a universidade e orienta suas ações por um período de tempo, até que um novo conflito apareça.

Reconhecer nesta complexa relação os principais ingredientes deste antagonismo como: autonomia universitária, utilitarismo, responsabilidade social, mercado e os laços com a exterioridade, unindo-os com a experiência histórica pela qual a universidade passou, será de fato de extrema importância para a reflexão do momento atual vivido pelas universidades públicas brasileiras.

A conclusão do discurso de Humboldt e a experiência brasileira

O manuscrito inacabado escrito por Wilhem Von Humboldt em 1810 e publicado somente em 1899 teve como objetivo criar as bases para a fundação da Universidade de Berlim. Seu conteúdo, porém, recheado de sugestões concisas e precisas, influenciaram de alguma forma, todo o pensamento acerca da importância e do papel da universidade a partir de então. O grande destaque que se deve fazer neste momento histórico é exatamente a operacionalização do discurso humboldtiano quando da fundação da Universidade de Berlim, vejamos:

“O problema da educação nacional foi tão central na Prússia, quanto na França napoleônica. A diferença era que, na ausência de um Estado-

nação até a segunda metade do século XIX, o Estado prussiano era o portador potencial da civilização nacional e a Universidade de Berlim, concebida como o laboratório da nova nação, tornava-se o eixo da luta pela hegemonia intelectual e moral da Alemanha. Ambos os modelos tiveram repercussão internacional.” (TRINDADE, 2000, p.124)

Colocar em prática a proposta de Humboldt significava evidentemente o afastamento da filosofia e o surgimento das questões cotidianas, levando, em certos momentos, a uma descaracterização dos extremos conceituais apresentados. Arabela Oliven (2005 p.121) comenta sobre a história da educação superior norte-americana identificando que “as atividades de pesquisa passaram a fazer parte das universidades que assumiram um caráter de *comprehensive*, incluindo os *colleges* (cursos que envolvem os dois primeiros anos da graduação), as escolas profissionais e as atividades de extensão...”, evidenciando a apropriação do discurso de Humboldt de forma a alterar sua concepção de universidades de pesquisa, para de “pesquisa aplicada”.

Trindade (2000) reforça esta análise quando diz que “por sua vez, as “universidades de pesquisa”, que tem alto prestígio em vários países do mundo, inclusive nos Estados Unidos, se inspiraram no modelo humboldtiano.”

Destaca-se também, a manutenção dos ideais genuínos de Humboldt como o apresentado por Paulla Carvalho (2004):

“Pode se afirmar então que, a partir da criação da Universidade de Berlim, com Humboldt, a educação superior passou a ter a responsabilidade de trabalhar com a construção, análise, crítica e transmissão do conhecimento científico, não somente nas artes e na medicina. Sendo o saber visto como sinônimo de poder, o espaço da universidade começou a ser palco de disputas políticas e não só de definições de funções e organização, já que ela estava naquele momento sob tutela do Estado.” (CARVALHO, 2004, p.11)

Colocar em prática os ideais de Humboldt, afastando-se da utopia, foi sem dúvida um grande passo para o fortalecimento da institucionalização da universidade. Gerhard Casper quando em 1996 analisa a relação entre a

investigação teórica e a atividade prática com o discurso original de Humboldt afirma que “quaisquer que tenham sido seus objetivos mais imediatos, ao definir com precisão um “tipo ideal” de universidade, Humboldt fortaleceu a institucionalização da pesquisa e do ensino. Nesse sentido, emprego o conceito de tipo ideal tanto na acepção de Max Weber quanto numa acepção normativa, ou seja, relacionada ao ideal da universidade enquanto instituição.” (HUMBOLDT, citado por CASPER, 2003, p.79).

Por outro lado, as adaptações a realidade que as idéias receberam, de certa forma invertia a mão das ações rumo ao utilitarismo, levando a instituição a um consenso sobre qual direção tomar. A idéia da universidade de pesquisas aplicadas somada a não interferência do Estado (conforme proposto por Humboldt) criou um ambiente propício à multiplicação deste modelo adaptado e funcional pelo mundo todo, e, mais que isso, reformulou o pensamento de muitas universidades já existentes e rotuladas como medievais em diversos países, inclusive o Brasil.

Apesar de Humboldt ter sido um dos fundadores da Universidade de Berlim, desligou-se de suas funções um pouco antes de seu funcionamento. Gottlieb Fichte oriundo da Faculdade de Filosofia assumiu o cargo de reitor e iniciou os trabalhos de operacionalização dos ideais. (ROCHA, 1997, p.32)

Rocha destaca também, que o modelo mundialmente reconhecido e copiado das universidades alemãs não se deu somente com os ideais humboldtianos; acrescenta a estes “a energia e a diversidade do trabalho científico” e a “competição entre as universidades alemãs” (ROCHA, 1997, p.37).

A industrialização alemã aliada a essas características voltadas para a construção de uma nação germânica coesa e intelectualmente reconhecida, fez com que essa “vontade” fosse contagiante e rapidamente disseminada, cobrindo amplamente o ocidente. A idéia de “progresso” tornou-se tema tão central neste momento, que acreditava-se que outras idéias como igualdade, justiça social e soberania popular giravam em torno dela (NISBET, 1985).

Esse contágio que cobriu o ocidente, rapidamente chegou ao Brasil, já que toda a América Latina estava pronta para receber os ideais europeus, porém, como em diversos temas, existiram algumas peculiaridades brasileiras que serão abordadas a seguir.

Educação Superior no Brasil

A experiência brasileira quanto à criação de suas universidades tem início no período colonial. Enquanto na América Latina o modelo espanhol trazia uma cultura de fundação de universidades em suas colônias, tanto os portugueses quanto os já nascidos no Brasil não viam justificativa para a criação de uma instituição desse porte, pois consideravam mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores. Anísio Teixeira considera a Universidade de Coimbra como sendo a nossa “primeira universidade”, pois foi nela, que mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil se graduaram em teologia, direito canônico, direito civil, medicina e filosofia, durante os primeiros três séculos de nossa história (TEIXEIRA, 1989).

O controle e a influência de Portugal sobre nossas instituições caracteriza um momento que “todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia” (FÁVERO, 2000, p. 18-19).

A partir da vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil é criado então, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Esses dois cursos evoluem para os chamados centros médico-cirúrgicos, no Rio de Janeiro e na Bahia, e são considerados como sementes para o desenvolvimento das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). (VILLANOVA, 1948)

A aproximação da universidade com o Estado em consonância com o terceiro momento histórico proposto por Trindade, fez com que as universidades brasileiras fossem caracterizadas em sua fundação como “de utilidade estatal” ou napoleônica, pois conforme destaca Fávero:

“Em 1810, por meio da Carta Régia de 4 de dezembro, é instituída a Academia Real Militar, inaugurada em abril do ano seguinte. Foi nessa Academia que se implantou o núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da UFRJ (VILLANOVA, 1948). Algumas modificações mais significativas parecem ocorrer com a criação dos cursos jurídicos, em 1827, instalados no ano seguinte: um em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele ano. Segundo João Roberto Moreira, esses dois cursos passam a ter grande influência na formação de elites e na mentalidade política do Império. Constituem, sem dúvida, centros de irradiação de novas idéias filosóficas, de movimentos literários, de debates e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época. E mais, tornam-se provedores de quadros para as assembleias, para o governo das províncias e também para o governo central (MOREIRA, 1960, p.53)” (FÁVERO, 2006, p.21)

Este modelo de universidade profissionalmente orientada, que não passou pela experiência de dominação da igreja e que tinha nas cátedras vitalícias sua estrutura de poder, se manteve até a reforma universitária de 1968, sendo importante destacar alguns fatos para uma breve análise histórica do período. O primeiro deles foi que na época do Império, diversas tentativas de criação de universidades aconteceram sem êxito. Uma delas foi apresentada pelo próprio Imperador Dom Pedro II, em sua conhecida Fala do Trono (1889), propondo a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, formando centros de alta organização científica e literária.

Outros fatos relevantes se encontram no período de 1889 até a Revolução de 1930, pois nesta época o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais. “Seu início coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant, de 1890-1891” (CUNHA, 1980, p. 132).

Somente em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”

A Universidade do Rio de Janeiro (URJ), primeira universidade brasileira criada legalmente pelo governo federal por Eptácio Pessoa pelo decreto de sete de setembro de 1920, conservava a orientação meramente profissional dos cursos e a estrutura de poder apoiada nas cátedras.

Em 1931, Francisco Campos, primeiro ministro da educação do país, decretou o Estatuto das Universidades Brasileiras, onde estipulava que para a criação de uma universidade, seriam necessárias, pelo menos três áreas de conhecimento entre direito, medicina, engenharia, educação, ciências e letras e poderiam possuir autonomia jurídica. Cabe destacar que o estatuto para o Ministro, apresentava que “sua finalidade transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada” (CAMPOS, 1931, p. 4). Tem-se com este discurso, uma primeira intenção de afastamento da universidade do utilitarismo estatal.

Em 1934, apesar da tendência a uma centralização cada vez maior, reflexo de uma política autoritária adotada desde o início do Governo Provisório, tem-se um exemplo de uma iniciativa em matéria de educação superior, de certa forma contrária ou, no mínimo, contrastante em seu discurso com a política federal: a criação da Universidade de São Paulo (USP). Esta análise pode ser

defendida quando a USP, instituída por meio do Decreto nº 6.283/ 34, surge com as seguintes finalidades:

- “a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (art. 2º)”

Anísio Teixeira no ano seguinte cria como Diretor de Instrução do Distrito Federal, por meio de um decreto municipal a Universidade do Distrito Federal que possuía um posicionamento político liberal em favor da escola pública e gratuita. Não teve apoio do governo nem da igreja, sendo extinta quatro anos depois por Getúlio Vargas ⁴.

Cabe destacar que Anísio Teixeira inova ao mexer com o poder estabelecido das cátedras quando em seu discurso de inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal em 1935 defende:

“A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades.” (TEIXEIRA, 1998, p.35)

A difusão do pensamento estatal que foi colocada em prova por Teixeira em seu discurso afetava diretamente as cátedras, pois estas eram a

⁴ O ministro Gustavo Capanema encaminhou à Vargas uma exposição de motivos que acompanha o decreto de extinção, justificando nessa, a dissolução da UDF em nome da disciplina e da ordem (GC 36.09.18, doc. 13, série g, CPDOC/FGV).

materialização do poder de controle acadêmico e político que o Estado exercia sobre as atividades das universidades. Fávero (2006) quando apresenta a questão conclui:

“Analisando-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, outras questões merecem registro. A primeira refere-se à integração das escolas ou faculdades na nova estrutura universitária. Pelo Estatuto, elas se apresentam como verdadeiras “ilhas” dependentes da administração superior. Outra questão relaciona-se à cátedra, unidade operativa de ensino e pesquisa docente, entregue a um professor. No Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo ou alma mater das instituições de ensino superior.” (FÁVERO, 2006, p.24)

A extinção da Universidade do Distrito Federal em 1939 com a transferência de seus cursos para a Universidade do Rio de Janeiro que passou a chamar-se Universidade do Brasil colocava em segundo plano os ideais de Teixeira. A preocupação fundamental de Vargas durante o Estado Novo com a educação era de alinhamento com o “progresso” promovido pelo Estado, sendo que a recém criada Universidade do Brasil deveria ser vista como modelo para as demais instituições de ensino superior no país, fixando o padrão do ensino superior brasileiro (SCHWARTZMAN, 1994).

Outro ponto a ser considerado é sobre o comportamento da igreja diante desse quadro político instalado. O pensamento católico que já perdera sua força educacional nas universidades medievais identificou prontamente uma possível ameaça oriunda do pensamento liberal e do modelo protestante de educação norte-americano, o que poderia contribuir para um enfraquecimento ainda maior do catolicismo. O alinhamento com o pensamento e, sobretudo, com as ações desenvolvimentistas de Vargas operacionalizado por meio da Liga Eleitoral Católica (LEC)⁵ fez com que a Igreja buscasse também o seu modelo próprio de educação com a criação da primeira universidade do país, a PUC-Rio, que em 1946 reunia algumas faculdades católicas existentes, sob o título de Pontifícia reconhecido pela Santa Sé no Vaticano.

⁵ A Liga Eleitoral Católica, criada a partir da Ação Católica de Alceu Amoroso Lima analisava os candidatos a postos eleitorais, a partir de alguns princípios ou exigências que julgava indispensáveis para os interesses da Igreja (indissolubilidade do matrimônio, ensino religioso nas escolas, entre outros) e recomendava ou vetava esses candidatos.

A partir deste momento as instituições universitárias sob o domínio da igreja encontraram seu espaço, tomando um rumo próprio e multiplicando pelo país o seu modelo institucionalizado e privado de educação.

Com o fim do Estado Novo e a saída de Vargas do poder em 1945, as universidades ainda no Governo Provisório recebem do Presidente José Linhares a sanção do Decreto-Lei nº 8.393, de 17/12/1945 idealizada por seu Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, que “concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil, e dá outras providências”

Porém, este decreto de discurso libertador que em sua definição possuía duas partes não alcançou a desvinculação proferida. Primeiro, que as “outras providências” que o decreto se referia seriam dispositivos como, por exemplo, que o reitor passasse a ser “nomeado pelo Presidente da República, dentre os professores, catedráticos efetivos, em exercício ou aposentados, eleitos em lista tríplice e por votação uninominal pelo Conselho Universitário” (art. 17, § 1º). A cátedra continuaria a ser a “longa mão” do Estado nas universidades, pois só os professores catedráticos eram elegíveis, além da inclusão dos aposentados na lista, o que poderia sugerir a volta de um catedrático de posições conservadoras, em oposição a possíveis candidatos de idéias revolucionárias. Segundo, que não seria possível imaginar em um período logo após o término da ditadura de Vargas, sem revolução alguma, atitudes tão libertadoras vindas do próprio Estado em um segmento de fundamental importância de poder. Fávero (2006), ao elaborar uma análise histórica do período conclui:

“No que tange à autonomia outorgada à Universidade do Brasil, dados obtidos da análise de documentos da instituição – Atas do Conselho Universitário, Atas da Congregação da Faculdade Nacional de Filosofia, etc. –, deixam perceber, de forma muito clara, que a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, outorgada à Universidade, não chegou a ser implementada. Tal inferência leva a reconhecer que, ontem como hoje, a autonomia outorgada às

universidades não passa muitas vezes de uma ilusão, embora se apresente, por vezes, como um avanço.” (FÁVERO, 2006, p.28)

É importante ressaltar que a análise aqui apresentada não leva em consideração a capacidade técnica nem pedagógica dos docentes, pois muitos deles foram seguramente grandes pensadores para a criação de núcleos de ensino ou de pesquisa, e, notoriamente reconhecidos pela comunidade acadêmica. O fato aqui em questão é que através de um sistema que dava poder as cátedras vitalícias, esses mesmos fundadores de uma ciência libertadora, muitas vezes, a frente de seu tempo, foram os mesmos que sustentaram por anos o utilitarismo estatal nas instituições de ensino.

A década de 50 foi um período modesto acerca de ações efetivas do pensamento universitário, porém, de gestação das idéias em torno de como tornar a universidade mais autônoma se afastando da subordinação estatal. A questão escola pública em oposição à privatização do ensino torna-se tema central dos debates e a expressão “modernização do ensino” surge em parceria com a industrialização e o crescimento econômico no país.

Apesar da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 que continha dispositivos de maior flexibilidade acadêmica e sinais de autonomia, em seu conjunto ela mantinha o modelo tradicional, pois reforçava o poder das cátedras, das faculdades isoladas e não possuía diretamente preocupação com a pesquisa. Sua promulgação, porém, serviu de base para a criação da Universidade de Brasília – UnB, com o retorno dos ideais de Anísio Teixeira da década de 30 adaptados para uma nova realidade brasileira. Rocha (2002) quando pesquisa sobre as causas que fizeram que o pensamento de Teixeira voltasse à tona apresenta:

“Esse projeto foi influenciado pelas idéias que Anísio desenvolvera preliminarmente ao planejar a Universidade de Distrito Federal (UDF), em 1935, na qual a Escola de Educação teve papel primordial na formação do magistério. Tanto foi assim que, ao falar sobre a idéia que norteou o projeto da UnB, Darcy Ribeiro assinalou que o projeto da

Universidade do Distrito Federal concebido por Anísio Teixeira fora de fato retomado, ampliado e adaptado às novas condições, representando um passo adiante daquilo que Anísio originalmente havia formulado.” (ROCHA, 2002, p.2)

E conclui que:

“Parece-me que uma explicação pode ser buscada nos fundamentos do pensamento educacional de Anísio, no papel da educação para o desenvolvimento do país e para sua modernização. A ênfase que Anísio coloca na educação escolar decorre da sua reflexão filosófica, cuja ênfase é colocada no progresso do conhecimento científico favorecido pela disseminação do método experimental, do desenvolvimento do método científico que repercute no desenvolvimento da ciência e da tecnologia.” (ROCHA, 2002, p.2)

Alinhada com o projeto nacional-desenvolvimentista do estado dentro de uma ideologia pragmatista e liberal, a UnB nasce por um lado sob a influência da LDB recém criada, e por outro sob os ideais de Teixeira. Dessa oposição e diante de um quadro político complexo, a UnB que tinha como reitor Darcy Ribeiro dá um passo rumo ao afastamento do Estado e a aproximação da sociedade brasileira⁶, quando em sua estrutura acadêmica, as cátedras foram extintas e substituídas pelos “Departamentos de Ensino” que tinham a missão de integrar com seus pares, sem incluir as faculdades isoladas e profissionais pré-existentes, as quais para Anísio eram apenas uma corporação de estudantes e professores, alienada do ambiente imediato.

Darcy Ribeiro, em 1963, deixa a reitoria da UnB para ocupar o Ministério da Educação e Cultura, deixando em seu lugar o próprio Anísio Teixeira como reitor, porém, este só ficou no cargo nove meses quando o golpe militar de 1964 o afastou de suas funções. Mais uma vez a universidade voltava

⁶ Em outubro de 1961, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência realizou um simpósio, na sede do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, para debater o plano de estruturação da UnB. Durante este evento, Anísio discorreu sobre a concepção da Faculdade de Educação para a formação de professores. O modelo de Anísio foi adotado e incentivado pelo então reitor Darcy Ribeiro.

de forma impositiva e autoritária a ocupar posição de instrumento do Estado para a disseminação de um pensamento que fosse útil as ambições estatais, sejam elas quais fossem.

Inicialmente o controle das universidades pelo poder militar se apresentou através do afastamento de diversos professores, do fechamento de representações estudantis e da criação de canais de informação nas instituições para o controle das atividades consideradas “subversivas” as intenções militares. Assumir o poder das instituições de educação superior demandou uma ação coletiva, estratégica e que alterasse rapidamente pontos considerados fundamentais para desmontar o antigo sistema. A Lei nº. 5540/68 aprovada rapidamente pelo Congresso Nacional apresentava esses pontos: as cátedras eram substituídas pelos departamentos e seus chefes com mandatos temporários; criava o sistema de créditos; o vestibular passava a ser classificatório e não eliminatório e criava cursos de curta duração.

A reforma universitária de 68 somada aos ideais de Teixeira que continuavam influenciando o pensamento educacional brasileiro e que estava agora voltada para o progresso da ciência e de construção de um Estado Nacional contribuiu para a formação de um ambiente de contradições. A primeira delas e de fácil observação é identificar que a mesma lei que pretendia dar autonomia as universidades, conforme aponta o seu “Art. 3º - As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.” era criada durante um regime militar, onde representações eram fechadas e professores afastados. Temos claramente aqui uma troca de poder político, quebrando a subordinação aos interesses do Estado e tentando substituí-la pelos interesses do Estado Militar.

A outra contradição surge a partir do discurso de Anísio Teixeira. Não serão apontadas aqui as causas que levaram Teixeira a adotar tais ideais, porém, deve ser destacado neste momento o caráter pragmático que suas idéias começaram a trazer. Uma de suas idéias neste momento é a de que o professor ao escolher entrar em uma Faculdade de Educação caminhava para “aprender a

ensinar”. Esses professores, na concepção de Anísio “...não são pedagogos. Não são professores que sabem apenas método. São profissionais (matemáticos, físicos, biólogos, psicólogos, sociólogos) que resolveram se debruçar sobre como ensinar.” (TEIXEIRA, 1961, p.7).

Teixeira conseguiu enxergar um poderoso movimento de profissionalização das carreiras e tratou rapidamente de criar bases para a organização do magistério, pois sabia que a sociedade estava se tornando um pouco mais complexa e, com isso, a expansão da educação pelas atividades do magistério tornar-se-ia também mais complexa. Para ilustrar esse pensamento, Teixeira criou a expressão “antigo mestre omnicompetente” (TEIXEIRA, 1958, p.2) que claramente representa os ideais de rompimento com o antigo. O novo mestre especialista deveria surgir.

O fato é que em meio a tantas contradições, os anos 70 podem ser considerados como sendo de consolidação do ensino e de preparação para a chegada da pesquisa, pois esse ambiente criado pela reforma universitária somado ao pensamento progressista de Teixeira e a vontade política de um Estado Militar, certamente institucionalizou um setor que antes estava na mão de poucos professores catedráticos.

Faltava, porém, colocar efetivamente em prática a Lei 5540/68. E para que isso ocorresse seria preciso afastar do poder quem a criou: o regime militar. Tarefa um pouco difícil e um tanto quanto peculiar, pois enquanto em diversos países o modelo Humboldtiano pode ser implantado de forma a afastar as universidades da subordinação do Estado, no Brasil esse modelo deveria ser adaptado e necessitaria de outras ações políticas, pois as universidades brasileiras deveriam afastar-se da subordinação dos interesses de um Estado Militar.

Apoiada pelo pensamento desenvolvimentista militar, a pesquisa cumpriu sua parte e criou suas bases de desenvolvimento. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) iniciou em 1972 o seu programa de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado criando diversas

comissões para esse fim. Essa avaliação que apresenta a qualificação dos professores, a produção científica dos programas, o número de alunos, instalações físicas, entre outras serviu e até hoje é usada para dar suporte a outros órgãos de fomento à pesquisa como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), por exemplo.

A pesquisa foi se fortalecendo enquanto aguardava a retirada do poder militar, e, quando na década de 80 o regime acabou, os ideais Humboldtianos puderam finalmente aflorar. Esta trajetória política que teve nos estudantes um grande aliado já foi objeto de inúmeros estudos, não sendo, portanto, foco dos nossos. O que importa destacar neste ponto é exatamente o fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação que cresceram de maneira ímpar quando encontraram, ainda que tardiamente quando olharmos para outros países, o ambiente perfeito para a difusão das idéias de Humboldt.

Os ideais neoliberais que marcaram fortemente os anos 90 não poderiam ter chegado em melhor hora, pois, como vimos, alterar o discurso inacabado de Humboldt ou simplesmente levá-lo ao extremo rumo ao liberalismo econômico é tarefa não muito difícil, ainda mais quando se tem exemplos de fácil adaptação em outras nações. E assim foi feito. O desequilíbrio novamente tomou conta do ambiente universitário quando o mercado começou uma tentativa de mostrar que as universidades poderiam receber financiamentos privados, desde que obviamente orientassem suas pesquisas aos seus interesses.

A criação e disseminação das fundações de apoio as universidades pode ser tido como a grande ilustração deste período, pois seria necessário conferir agilidade aos trabalhos, sem que os recursos fossem passados a gestão estatal. Repare-se que no período a escassez de recursos públicos destinados as universidades já é uma realidade e as fundações de apoio trazem algumas idéias como: agilidade aos projetos, remuneração extra para os acadêmicos, resposta rápida a demandas sociais e autonomia financeira dos recursos destinados pelo Estado. Os ideais de um mundo globalizado tomam conta de cada fórum de discussão e no interior das universidades essa contradição é realmente o grande

tema de debate. Boaventura Santos consegue em suas palavras uma síntese que representa esse debate, vejamos:

“A globalização neoliberal assenta na destruição sistemática dos projectos nacionais e, como estes foram muitas vezes desenhados com a colaboração activa das universidades e dos universitários, é de se esperar que, da sua perspectiva, a universidade pública seja um alvo a abater enquanto não estiver plenamente sintonizada com seus objectivos. O que está em causa não é isolar a universidade pública das pressões da globalização neoliberal, o que, além de ser impossível, pode dar a impressão de que a universidade tem estado relativamente isolada dessas pressões. Ora tal não é o caso e, aliás, pode mesmo dizer-se que parte da crise da universidade resulta de ela ter já deixado cooptar pela globalização hegemónica. O que está em causa é uma resposta ativa à cooptação, em nome de uma globalização contra-hegemónica.”(SANTOS, 2005, p.164)

Este debate representado pelas palavras de Santos, trás em suas raízes uma profunda discussão sobre a identidade da universidade atual. O movimento de desprendimento da subordinação do Estado ou dos interesses do mercado, de aproximação com as demandas sociais e de tantos outros fatores aqui já mencionados, fez com que as universidades públicas permanecessem em um estado de inquietação condizente com seu propósito de criação. Porém, para alguns, a universidade se encontra mergulhada em uma profunda crise de identidade, perdendo sua função na sociedade. Carvalho quando trata do tema apresenta que:

“Sabe-se que a identidade da universidade está em crise diante das contradições que vive e, que estas, são condição da sociedade capitalista e não uma simples escolha individual e subjetiva da universidade. Porém, não se deve, por um lado, se conformar que a ordem presente está posta e que não resta nada a fazer, desresponsabilizando a universidade por uma tomada de decisão, que é política. E nem

romantizar o conceito de universidade mesmo sabendo que ele não sairá do papel.” (CARVALHO, 2004, p.16)

Este debate representado pelas palavras de Santos, trás em suas raízes uma importante reflexão sobre o papel da universidade no meio da sociedade a qual está inserida. Reconhecer seus valores, suas regras, sua forma de organização e principalmente a vinculação de sua capacidade autônoma de lidar com as idéias com a sua legitimidade social, são pontos que devem sempre ser colocados em discussão para refletir, criticar, questionar e criar, quando se pretende uma aproximação com o saber e com a busca da democracia.

Por fim, conclui-se com as palavras de Chauí que merecem destaque para um pensamento deve ser considerado sobre as universidades públicas e que de certa forma é utilizado quando há um desequilíbrio de suas ações:

“...a universidade sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturado por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universalidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes e ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade européia tornou-se inseparável das idéias de formação, reflexão, criação e crítica. Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direito, a universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber...” (CHAUÍ, 1999, p.217)

Apresentei neste capítulo, a experiência histórica vivida pela universidade no mundo em busca de seu lugar, bem como a experiência brasileira quanto à adaptação deste modelo. O que veremos a seguir é como as universidades públicas brasileiras reagiram a esta demanda social, quanto a sua forma de organização.

A divisão do trabalho : ensino, pesquisa e extensão

Neste capítulo apresentarei a forma atual pela qual as universidades se organizaram internamente para realização de suas atividades. Destacarei também, uma breve visão dos aspectos legais da extensão quando se propõe a realizar atividades econômicas, pois este é um ponto delicado e de grande discussão.

Outra das grandes discussões colocadas às universidades públicas e que leva a muitas horas de debates entre os acadêmicos quando, por exemplo, discute-se sobre uma reforma curricular, é, sem dúvida, a interpretação das diferenças entre o saber global e o fragmentado. Questões globais, interdisciplinares e interdependentes são exigidas na formação acadêmica das pessoas, muitas vezes se chocando com o privilégio que determinados grupos oferecem a saberes fragmentados e compartimentados. Pascal no século XVII, buscando compreender os fenômenos naturais afirmava que: “considero impossível conhecer as partes se não conheço o todo e se não conheço particularmente as partes”.

Jupiassu, quando analisa a fala de Pascal conclui que:

“...se quisermos dominar um objeto, não podemos confiar no conhecimento fragmentado nem na apreensão holística, porque o conhecimento deve efetuar não só um movimento dialético entre o nível local e o global, mas de retroação do global para o particular. Ao mesmo tempo que precisamos contextualizar o singular, devemos concretizar o global, relacionando-o com suas partes.”(JUPIASSU, 2006)

Pascal meritosamente buscava compreender fenômenos naturais que levaram milhões de anos para chegarem àquela manifestação, e, o importante neste caso, é que ele não estava construindo uma realidade com algumas partes, pelo contrário, estava desconstruindo um fenômeno na busca de entendê-lo. A

indissociabilidade entre as partes encontrada por Pascal e suas constatações, nos leva a uma reflexão de como o tempo e a conseqüente construção histórica que um fenômeno percorreu é um dos grandes responsáveis por sua adaptação a uma determinada realidade. Tentar fazer o caminho inverso e buscar indissociabilidade entre partes que não se interagiram com o tempo seria no mínimo parecido como se noivos se conhecessem na hora do casamento; exigir que esse casamento desse certo e durasse pra sempre então seria uma incógnita de resultados imprevisíveis.

Por outro lado, diversas ações causadoras de instituições atualmente indissociáveis tiveram esta origem, ou seja, por mais traumático e impulsivo que seja a criação de um todo obrigando as partes a se manterem unidas, essa junção forçosamente criada, a partir deste instante, seguirá seu caminho, passará por sua experiência histórica e poderá resultar em algo positivo. O “casamento” poderá dar certo. E o casamento ensino, pesquisa e extensão? Dá certo?

Se, por um lado, a obrigação desta união trazida na Lei 5540/68 e consagrada na Constituição de 88 com a expressão “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” contribuiu para a institucionalização do setor, por outro, criou três canais institucionalizados que poderiam seguir em uma cooperação mútua de interesses ou não; poderiam também, de certa forma, seguir sozinhos.

A questão principal que surge neste ponto é a de como alcançar a indissociabilidade se a própria estrutura das universidades e grande parte do apoio externo são feitos de forma compartimentada?

Veremos então, o quanto compartimentada a estrutura se encontra.

Ensino: o idoso esquecido

Após a reforma universitária, o número de alunos que entravam na educação superior começou e se expandir. Segundo Teixeira, três eixos

principais deveriam ser considerados em uma faculdade: o ensino, o aluno e a escola. Tinha uma grande preocupação, com o currículo e programa a ser desenvolvido; após, procurava conhecer e acompanhar o aluno em suas diversas fases de crescimento e aprendizagem, com auxílio da psicologia e, por fim, se preocupava claramente em definir os objetivos da educação, estabelecendo uma distinção entre educação para “o fazer” e, educação para compreender e saber os múltiplos aspectos do conhecimento (TEIXEIRA,1961, p.4).

Concebida para ser uma educação profissionalizante, o ensino universitário está totalmente institucionalizado nas instituições de ensino espalhadas por todo o país. Uma sub-reitoria de graduação, ou vice-reitoria, ou ainda coordenação de graduação, podem ser facilmente encontradas e verificadas por suas normas e procedimentos públicos. O segundo eixo destacado por Teixeira, os alunos, deve-se apontar algumas características. A primeira delas é quanto à forma de ingresso, que é feita através de concurso público ou transferência ex-ofício no caso dos militares transferidos. Por volta dos 15 anos, os estudantes do ensino médio precisam começar a pensar sobre sua futura profissão, para que possam definir o curso de graduação a ser realizado e, assim, melhor se prepararem para os vestibulares; escolhem dentre as profissões regulamentadas pelo Ministério da Educação e saem em busca de um ensino de qualidade que, sobretudo os fará exercer uma profissão regulada por conselhos de classe há décadas instituídos.

Quando vitoriosos em seus vestibulares, os estudantes experimentam, nas universidades públicas, o primeiro eixo apontado por Teixeira: o ensino. Com uma pesquisa rápida em algumas universidades públicas do Brasil, podemos encontrar currículo e ementas que estão ainda em vigor e foram produzidas nas décadas de 90, 80 e diversas outras na de 70. Onde está, nesses casos, a possibilidade de funcionamento desses cursos? Por que estudantes ainda os procuram já que estão obsoletos? Para uma aproximação de respostas a essas perguntas, trarei as palavras de Brennan (1999):

“Ressalte-se aqui certa contradição: a educação profissionalizante acaba estando na contramão das exigências de um mercado de trabalho

moderno, complexo e rotativo. Atualmente, grande parte do trabalho nas diversas ocupações e profissões modernas envolve justamente habilidades básicas como falar e escrever muito bem, preparar bons relatórios, ter conhecimento de informática, possuir raciocínio lógico quantitativo, falar e ler uma segunda língua. Um ensino não profissionalizante poderia permitir a formação dos estudantes nessas habilidades, além de proporcionar formação histórica e cultural da humanidade, ciências sociais e ciências. Amarrada a um currículo profissionalizante, a educação superior acaba descuidando-se da preparação dos estudantes para um mundo complexo, no qual as profissões tornam-se obsoletas rapidamente e é freqüente a mudança de emprego e de ocupações ao longo da vida profissional.” (BRENNAN, 1999, p.46)

Brennan aponta o fato de nosso ensino ser profissionalizante. Com este enfoque, e já não havendo mais a figura do professor catedrático que direcionava os estudos para um propósito específico, os docentes trazem a profissionalização imposta para as suas mãos, ou seja, as novas ementas, os novos cursos e suas novas estruturas estão agora dentro de cada docente, presos em sua própria disciplina e rotina de ensinamentos. Para Jupiassu (2006) “Cada especialista ocupou, como proprietário privado, seu minifúndio de saber onde passou a exercer, de modo ciumento e autoritário, seu minipoder.”, restando torcer apenas, para que esse saber compartimentado esteja alinhado com um propósito de um saber maior, compartilhado, devidamente planejado e orientado por um grupo pensante, representado na maioria dos casos, pelos Departamentos de Ensino. Caso isso não ocorra, poderemos ter diferentes cursos no mesmo lugar, onde o aluno receberá conhecimentos específicos dependendo do docente que o orientou. Alinhados com esse ponto de vista Veiga, Araújo e Kapuziniak complementam que o ensino pode ser visto como “um processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão” (VEIGA; ARAUJO, KAPUZINIAK, 2005, p. 31)

A escola, terceiro e último eixo apontado por Teixeira, tem sua estrutura de ensino apoiada nos departamentos, geralmente possuidor de recursos

financeiros limitados, possíveis docentes que herdaram ideais dos catedráticos, grupos de pesquisa e políticos diversos, rotinas administrativas antigas e tantos outros problemas que podem de certa forma causar uma inversão de valores deixando o próprio ensino em uma situação como se fosse, ele próprio a causa dos problemas.

Os docentes também possuem diversas origens: estatutário antes da constituição de 88, concursado após a constituição federal ou extra quadro. Porém, para os docentes precisamos de outra classificação além das que se apresentam em seus contracheques: a de sua atuação. Sem levar em conta as classificações formais como: assistente, auxiliar, titular, com dedicação exclusiva ou não, e tantas outras, devemos observar como este docente realmente dedica e foca suas atividades através do tripé ensino, pesquisa e extensão. Dentre algumas possibilidades podemos ter que o docente que:

- Ministra suas aulas e vai embora (professor horista);
- Ministra aulas e faz pesquisas;
- Envolve-se com outras atividades na instituição além do ensino e da pesquisa, como projetos de extensão ou atividades administrativas, ou outra forma de combinação de atividades.

No Brasil não há exigências nem diretrizes nacionais para a formação do professor universitário. O credenciamento para que uma pessoa ministre aulas está fundamentalmente situado na pesquisa, credenciando o pensamento de muitos que afirmam que só ensina o que se pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, 1996) normatizou o nível no qual o professor universitário deve ser preparado: “a preparação para o exercício do Magistério Superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em nível de Mestrado e Doutorado...” (Artigo 60, Lei nº 9.394/1996).

Desta forma, a formação do professor universitário então pode ser entendida, por influência da tradição e ratificada pela legislação, como derivada quase que exclusivamente dos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se, portanto, que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o término de sua pós-graduação *Stricto Sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção científica. (CUNHA, 2006)

Como as características pedagógicas não estão em questão, devemos observar então que apenas um conteúdo restrito e pontual das pesquisas realizadas pode criar atualmente um professor universitário. A formação pedagógica de um docente não deve ao certo conseguir abranger todas as dimensões da formação do professor universitário, porém, desconsiderá-la pode ser um equívoco tão grande, quando reconhecemos que para o exercício da docência universitária, exigem-se outras competências que extrapolam a situação de sala de aula, as quais notadamente possuem também caráter educativo.

Para ilustrar conflitos que podem surgir a partir dessa lógica, durante o período de coleta de dados desta pesquisa ouvi algumas vezes nos corredores de universidades frases do tipo “...este professor é novo na casa e já quer ficar só pesquisando e dar aula só no mestrado. Nada disso, vai ter que ralar primeiro na graduação...” (docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, em abril de 2011).

A vontade de abandonar o idoso representada por meio de conflitos como esse, contribui para a formação de bloqueios que cercam o ensino superior e que se iniciam a partir de sua experiência histórica, onde antigos docentes donos de seus saberes fragmentados misturam-se a novos docentes credenciados à pesquisa. Dessa mistura, além de outros enfoques, poderíamos buscar uma reflexão sobre a formação pedagógica do professor universitário, dentro de uma concepção ampliada, que deverá focar, além das funções de docência e da pesquisa, seu papel além da sala de aula e de seu conteúdo e as relações com a

sociedade. Estamos diante da idéia da extensão? Mas podemos falar em extensão sem a pesquisa? E como anda a pesquisa?

Pesquisa: o jovem conectado e solitário

Diversos autores enfatizam o ensino e a pesquisa como funções essenciais da universidade. Hoffmann (1985), diz que a universidade deve ser organizada e estruturada para a vida moderna a fim de atender às principais funções: a pesquisa (buscando e organizando os conhecimentos) e o ensino (distribuindo conhecimentos). Conforme Herrera Gonzáles (1986), a universidade não somente prepara para a vida profissional, mas também tem como missão a investigação, a busca de novas técnicas, novos produtos e novas aplicações. Em seus estudos, Botey (1988) apresenta que desde suas origens, a função da universidade é dupla: investigação e docência. De acordo com Tójar Hurtado (1997), a universidade, para desenvolver suas funções, necessita da pesquisa e do ensino.

Para Demo (1990), a atividade principal da universidade é a pesquisa, e o professor tem a missão de incentivar o aluno para que ele seja um novo pesquisador, pois, sem investigação, o ensino se reduz à reprodução.

Quanto à experiência histórica brasileira, Lampert (2008) diz que:

“O Brasil, fruto de uma confluência cultural, do descobrimento à década de 60, sempre esteve atrelado aos interesses políticos e econômicos dos dominadores (portugueses, ingleses, norte-americanos, etc) e pouco realizou no campo da investigação científica nesse longo período. Na área científica, era considerado um país sem expressão no cenário mundial.” (LAMPERT, 2008, p.4).

O esforço da CAPES e de diversos outros órgãos de fomento a pesquisa foi exatamente na direção de reverter esse quadro relatado por Lambert. A grande questão aqui é exatamente no extremo do pensamento Humboldtiano

para esta concepção, ou seja, até que ponto o incentivo direto ao pesquisador, para que ele pratique o seu livre pensar rumo à ciência livre e desinteressada, o transforma em um pensador isolado dentro até mesmo de sua própria instituição?

O pensamento de Cruz (2006) é que no desenvolvimento profissional docente há que se considerar a construção de uma identidade profissional onde o professor busca a sua biografia, que se constrói com o individual e o coletivo em interação, havendo uma relação com os atributos culturais. Nesse processo ocorre um jogo de valores que cria uma identificação pessoal com um grupo ou pessoa, com uma cultura profissional docente que ocorre no processo de interiorização, de individualização.

Chauí (2003) por sua vez, apresenta outro aspecto que tem sido muito por diversas vezes comentado pelos organismos internacionais que discutem o ensino superior: “que a sociedade do conhecimento é inseparável da velocidade, isto é, a acentuada redução do tempo entre a aquisição de um conhecimento e sua aplicação tecnológica, a ponto dessa aplicação acabar determinando o conteúdo da própria investigação científica” (CHAUI, 2003, p.9). A explosão do conhecimento, quantitativa e qualitativamente, tanto no interior das disciplinas clássicas como com a ramificação de disciplinas novas e a criação de novas áreas de conhecimento. Segundo alguns autores, o conhecimento levou 1.750 anos para duplicar-se pela primeira vez, no início da era cristã; depois, passou a duplicar-se a cada 150 anos, depois a cada 50 anos e estima-se que, a partir de 2000, a cada quatro anos duplicará a quantidade de informação disponível no mundo.

Esta velocidade que antes aparecia na forma de diferenciais pessoais, ou seja, uma característica individual de pesquisadores que tinham a intenção de sobressair sobre os demais, passou agora a ser cobrada pelos órgãos de incentivo a pesquisa.

Os já citados processos de avaliação da produção acadêmica, dos quais dependem a conservação de diversos tipos de remunerações extras, a ascensão

na carreira e a obtenção de financiamento de pesquisas, são fundamentalmente baseados na quantidade de publicação de artigos e do comparecimento a congressos e simpósios. A quantidade de “pontos” obtidos por um pesquisador também depende de que consiga publicar seus artigos nos periódicos científicos definidos hierarquicamente pelo ranking, e por fim, os grandes centros de pesquisa só conseguem financiamentos públicos e privados se continuamente “provarem” que estão alcançando novos conhecimentos, uma vez que a avaliação deixou cada vez mais de ser feita pelos pares e passou a ser determinada pelos critérios da eficácia e de competitividade.

Concebida historicamente para ser auto-sustentável, a pesquisa se encontra nas universidades públicas também totalmente institucionalizada. Geralmente uma sub ou pró-reitoria de pesquisa atrelada a pós-graduação com canais próprios de financiamentos para os pesquisadores e, por vezes, estrutura para auxiliar os docentes na captação de recursos externos destinados a pesquisa. E ainda mais, como os concursos para o ingresso de novos docentes são realizados pelos pesquisadores e exigidos dos candidatos ampla titulação, pode-se dizer que de certa forma os antigos professores catedráticos foram substituídos pelos doutores ou por grupos destes. A diferença está exatamente que enquanto os primeiros possuíam o poder político, os segundos possuem o poder acadêmico.

A CAPES há pouco tempo apresentou para a área de administração, um sistema computacional onde as redes de pesquisadores eram facilmente visualizadas. Pesquisadores no Brasil que tivessem conexões com seus pares em outros países eram representados por setas e círculos de tamanhos variados, representando suas redes de contatos e seus níveis de influencia sobre outros pesquisadores. A pergunta que imediatamente surge aqui é a seguinte: será que esses novos e jovens pesquisadores altamente conectados com grupos de pesquisas por todo o mundo estão também conectados a sua instituição e aos problemas que as cercam? Para que e para quem suas pesquisas servem?

Sabemos que não é tarefa fácil integrar as universidades às sociedades as quais estão inseridas, porém, se os pesquisadores das universidades não estão

alinhados e integrados com elas próprias a tarefa pode tornar-se ainda muito mais difícil. Essa integração é o motivo de tanta discussão em torno da extensão, veremos a seguir como ela está concebida.

Extensão: o adolescente em crise

A extensão universitária realizada hoje está ligada a um grande número de instituições públicas mobilizando atualmente um número significativo de docentes, técnicos e discentes. Apresenta uma evolução evidente de seu significado acadêmico, apesar de estar sendo construída em meio à precariedade de recursos, bolsas ou outro incentivo qualquer.

A História da Extensão Universitária está ligada à origem das Universidades européias, caracterizando-se por campanhas de saúde e assistência às populações carentes (ROCHA, 2002) e apontando para uma atividade pensada para redimir a Universidade do seu distanciamento de um determinado grupo social que não tinha acesso a ela.

No entanto, ações isoladas como essa de tentativas de aproximação da universidade com a sociedade podem ser observadas durante outros momentos da história. Diversos autores passaram então a considerar o movimento ocorrido na Universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918, como sendo o de “marco zero” da extensão universitária. Esse pensamento nos parece interessante, pois afinal, o Movimento de Córdoba foi um movimento social legítimo, deflagrado pelo estudantes, e tinha como objetivo promover uma reforma universitária que desse a universidade um caráter de mais atuação junto a sociedade. Vejamos as palavras de Tunnermann (1983):

“A reforma de Córdoba redefiniu as relações entre a universidade, a sociedade e o Estado. Até Córdoba, a Universidade e a sociedade caminharam sem contradizer-se, pois durante longos séculos coloniais e o primeiro século da República, a universidade não fez senão responder

aos interesses da classe dominante e da sociedade, donas do poder político e, por isso mesmo, da sociedade. O movimento de Córdoba foi o primeiro confronto de uma sociedade que começava a experimentar mudanças na sua composição interna e uma universidade paralisada em esquemas obsoletos.” (TUNNERMANN, 1983, p.435)

Lembramos aqui que o pensamento napoleônico que substituiu o modelo adotado pela colonização espanhola na América Latina desde o século XVI, já não se sustentava mais, sendo Córdoba, o principal palco político de quebra deste poder estabelecido. O “Manifesto de Córdoba” principal peça produzida pelo movimento traria a idéia de que a universidade é patrimônio de toda uma sociedade e não de apenas uma parcela que temporariamente a freqüenta.

A partir deste ponto, diversos congressos, conferências e seminários foram disseminados pelo mundo inteiro, como por exemplo, o Primeiro Congresso de Universidades Latino-americanas, em 1949, e tantos outros que tiveram esse tema em seus programas.

No Brasil, o “Manifesto dos Pioneiros”, documento criado a partir do Movimento dos Pioneiros, na década de 30 pode ser considerado o momento de criação de nossa extensão universitária. Este importante momento da história da educação brasileira, conseguiu atrair a atenção da sociedade quanto ao modo das escolas operarem (repetência, analfabetismo, vagas, entre outros) levando a sociedade para dentro da universidade.

Porém, no Brasil o que pudemos notar é que a extensão, desde a sua origem, além de poucas ações isoladas, sempre apareceu como a maneira de aproximar a universidade da população, principalmente de forma assistencial, esvaziada de qualquer significado emancipatório, mas como uma forma de realização das políticas de governo.

Paulo Freire em sua obra “Extensão ou Comunicação?” (1977), analisou este fenômeno que pode ser representado através de seu discurso:

“Ao tradicionalismo, que pretende manter o “status quo”, o messianismo tecnicista, de caráter burguês, opte a modernização das estruturas, à qual se chegará mecanicamente. Segundo essa concepção, a passagem da estrutura arcaica à nova, modernizada, se dá do mesmo modo como quando alguém transporta uma cadeira de um lugar para outro.” (FREIRE, 1977, p.51)

Freire questiona o termo extensão defendendo que sua denominação correta deveria ser comunicação, pois estender não exige uma ação conjunta de troca, mas somente uma ação unilateral. Defende que o termo extensão traz consigo a idéia de uma prática pedagógica verticalizada, pois “no processo de extensão, observado o ponto de vista gnosiológico, o máximo que se pode fazer é mostrar, sem re-velar ou desvelar, aos indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos.” (FREIRE, 1977, p.43) Ao apresentar que o termo extensão estende apenas “conteúdos estáticos”, Freire traz a tona uma questão que atinge diretamente a comunidade acadêmica: a de que os acadêmicos são os donos do saber, e podem querer que tudo fique assim.

Porém, muitas das atividades de extensão universitária serviram, e ainda servem como exemplos da abertura da universidade para as sociedades. Se analisarmos com cuidado, veremos que algumas propostas funcionam como as políticas sociais compensatórias, suficientes para entender os conflitos sociais sem criar ou possibilitar a criação de novos problemas e saídas para os grupos envolvidos. Diversas ações se preocupam em conhecer o sujeito e suas técnicas, para que esse não receba passivamente, os conteúdos que outros lhe impuseram.

Os debates realizados sobre a extensão universitária e os questionamentos feitos através dos anos, abrem uma discussão sobre sua verdadeira função e quais deverão ser suas características e sua classificação.

Assim, se a crise que a universidade enfrenta passa pela crise do conhecimento contemporâneo e, sendo a universidade um espaço de produção de conhecimento podemos pensar que a extensão estenderá essa mesma crise à sociedade, pois afinal, ela estende o ensino e a pesquisa. E ainda mais, soma a

essa “extensão da crise” a sua própria crise de identidade e sua luta para emancipar-se, pois a legislação a instituiu como um terceiro pé do tripé universitário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, logo em seu artigo 1º, que: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”, estabelece também, no seu artigo 43º, que uma das finalidades da educação superior é a de: “VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.”

O plano nacional de educação (PNE) estabelece que:

“O sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. Seu núcleo estratégico há de ser composto pelas universidades, que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão.”

Não restam dúvidas, portanto, que foi dado às universidades a missão de realizarem suas atividades de extensão de forma a não se tornarem simplesmente “torres de marfim”⁷ no meio das cidades.

A partir deste momento, inúmeras discussões de diferentes pontos de vista começam a surgir, desencadeando uma verdadeira batalha ideológica e prática das pessoas que, neste mundo extensionista, se aventuram a ingressar.

Antes de entrarmos nessa discussão, porém, é imprescindível que tenhamos muito bem consolidadas as formas de atuação da extensão. Para isso, apresentamos a seguir um quadro elaborado sob a coordenação da Comissão Permanente de Avaliação do FORPROEX, que através de uma pesquisa

⁷ A expressão **Torre de Marfim** ou **“ivory tower”** encontrada pela primeira vez num poema de 1837, escrito por Charles Augustin Sainte-Beuve, e designa um mundo ou atmosfera em que intelectuais se envolvem em questionamentos desvinculados das preocupações práticas do dia a dia.

empírica apresentou diversas ações extensionistas encontradas nas instituições públicas, além de suas parcelas que foram regulamentadas:

**Ações de extensão regulamentadas nas instituições
públicas de educação superior – 2004**

Ações de Extensão	f	%
Programas	64	88,9
Projetos	70	97,2
Cursos	68	94,4
Prestação de serviços	52	72,2
Eventos	67	93,1
Produtos acadêmicos	39	54,2
Nenhuma	1	1,4

Fonte: Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil, 2005, p.21.

Ao participar do I Seminário Nacional de Cultura e Extensão Universitária ocorrido em São João Del-Rei no período de 20 a 23 de maio de 2009 pude verificar em uma das falas de representante do Ministério da Educação, uma intenção de institucionalizar toda a cadeia da extensão através da criação de um órgão próprio nos moldes do CNPQ. Estaríamos diante de mais uma ação separatista que irá compartimentar ainda mais as ações universitárias?

Porém, essa iniciativa do MEC pode ter como motivação o incentivo através de recursos públicos de que mais ações extensionistas sejam realizadas, pois, alinhado com esse pensamento, pude verificar após a visita a todos os trabalhos que estavam sendo apresentados que a questão econômica se apresenta como um grande motivo realmente de impasse para a execução dos trabalhos. Quase a totalidade dos coordenadores dos trabalhos citou esse como seu principal problema.

Não podíamos assim, deixar de analisar a concepção dessas atividades econômicas e suas características. Veremos a seguir.

A extensão na atividade econômica: aspectos legais

Um ponto de extrema discussão e que não pode ser desconsiderado é o fato de a extensão universitária realizar suas próprias atividades econômicas. A atuação do Estado, aqui representado pelas universidades públicas, na ordem econômica pode ser vista através de dois prismas: o de regulador e o de executor. No primeiro, o Estado, através de regime interventivo, se incumbem de estabelecer as regras disciplinadoras da ordem econômica com o objetivo de ajustá-las aos ditames da justiça social, conforme estabelecido no art. 174 da Constituição Federal de 1988. Esta atuação consiste na fiscalização, incentivo e planejamento do exercício da atividade econômica pelos particulares.

Como executor, que é o objeto de nossos estudos, o Estado atua em caráter excepcional, exatamente para preservar o princípio da liberdade de

iniciativa⁸ concedido aos particulares em geral. Nesta função, o Estado pode assumir duas funções. A primeira é aquela em que o próprio Estado se incumba de explorar atividades econômicas através de seus órgãos internos. É o que chamam de exploração direta, e posso exemplificar com uma Secretaria Municipal que passa a comercializar medicamentos ao mercado para favorecer sua aquisição para as pessoas de baixa renda. Esta atuação está regulada no art. 173 caput da Constituição, que estabelece dois requisitos para essa exploração direta: 1. Quando necessária aos imperativos de segurança nacional e 2. Quando haja relevante interesse coletivo.

A segunda, que é a forma mais frequente e está regulada no art. 173 §1, é aquela em que o Estado cria pessoas jurídicas a ele vinculadas, destinadas à execução de determinadas atividades econômicas, como a Petrobrás por exemplo. Nesta forma, a Constituição dispõe que o Estado se utilize de duas pessoas administrativas: a sociedade de economia mista e a empresa pública. Podemos reparar que o texto constitucional foi elaborado de modo a conter de forma expressa essas duas modalidades, não sendo, portanto, admitida qualquer outra.

Além disso, o decreto-lei 200/67, que dispõe sobre a organização da administração, ao conceituar em seu art. 5º a empresa pública e a sociedade de economia mista, inclui no objeto de atuação destas, ao contrário das Fundações e Autarquias, a missão de explorar a atividade econômica.

As fundações públicas se destinam a atividades de caráter social, como educação e ensino, pesquisas, assistência social, atividades culturais, caracterizando-se como serviços públicos. “Por esse motivo, jamais poderá o Estado instituir fundações públicas quando pretender intervir no domínio econômico e atuar no mesmo plano em que o fazem os particulares” (CARVALHO FILHO, 2005).

⁸ A livre concorrência está assegurada no art. 170, IV como um dos princípios da ordem econômica. Ela é uma manifestação da liberdade de iniciativa, e, para garanti-la, a Constituição estipula que a lei reprimirá o abuso do poder econômico que vise à dominação dos mercados, à eliminação da concorrência e ao aumento arbitrário dos lucros (art. 173, § 4º)

As autarquias são criadas para executar atividades típicas da administração pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada. Deve-se frisar que esta gestão financeira é descentralizada, e não oriunda do exercício de atividades econômicas próprias.

Podemos observar, então, que nossa legislação previu a atuação do Estado como executor de atividades econômicas, porém limitou sua atuação somente a estas hipóteses constitucionais.

O tripé de sustentação das universidades, ensino, pesquisa e extensão, é então enfraquecido na medida em que a extensão universitária obriga que a universidade exerça atividades econômicas para a realização dos seus projetos de integração com a sociedade. Ora, como as universidades públicas realizarão suas atividades de extensão se estas atividades se chocam inteiramente com a função primeira do Estado que representam? Uma das saídas foi a de utilizar as fundações de apoio que estão regulamentadas pela Lei N° 8.958/94.

Apresentou-se então a situação atual da organização interna das universidades e a questão dos aspectos legais que envolvem atividades de extensão universitária.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa objetiva a análise de um problema diagnosticado em uma situação real, podendo ser caracterizada como do tipo aplicada. Este capítulo destina-se a apresentação da metodologia que foi utilizada na pesquisa para se atingir os objetivos propostos.

Deve-se inicialmente, considerar, para tanto, o homem como um agente social que influencia e é influenciado por determinada estrutura e dotado de percepções peculiares da realidade a qual está inserida, permitindo assim, uma interpretação própria de sua realidade.

De uma forma geral, foram utilizados os conceitos de Adorno sobre a realidade, quanto ao duplo caráter do sistema (sistema e anti-sistema), e a sua tese de que o sistema não apenas designa o pensamento filosófico, mas também o contexto estrutural de uma determinada realidade social. Além disso, apresenta que esses dois conceitos de sistema ou mesmo realidades sistêmicas (systemrealitäten) estão conciliados: o anti-sistema criado a partir da dialética negativa da sociedade, produzindo outro sistema a ser negado. O grande esforço filosófico-crítico que Adorno reúne na complexa lógica da identidade aponta justamente para a análise e crítica social do funcionamento da troca, entendida como práxis instrumental e reificada (verdinglichte) do pensamento que classifica como identificante e reificante. Ora, pensamentos nada mais apropriados para um exercício de negar a extensão universitária, pois ela em sua forma atual e histórica pode pretender criar canais de instrumentalização, vejamos:

“O princípio da troca, a redução do trabalho humano ao conceito universal abstrato do tempo médio de trabalho, é protoparente do princípio de identificação. Esse princípio tem seu modelo social na troca e ela não existiria sem ele; através dela os indivíduos e desempenhos não-idênticos se tornam comensuráveis, idênticos. A ampliação do princípio constrange o mundo inteiro à identidade, à totalidade” (ADORNO, 2001, p.149).

A instalação de uma práxis crítica que pretendesse romper com o contexto de dominação do sistema, seja através da inversão de valores criados no tripé ensino-pesquisa-extensão (e depois a negação destes valores), seja através da teoria, nos levaria a uma reconstrução mesmo que pequena do anti-sistema, pelo menos enquanto planejado, surgindo a possibilidade de uma práxis transformadora, que não deveria se deixar levar por nenhuma pressão dos fatos (Sachzwang), por nenhuma necessidade política real (realpolitischen Notwendigkeit) ou pela urgência da intervenção social em uma situação de crise. Porém, é de fundamental importância destacar e conforme afirma Adorno, “a práxis, adiada por tempo indeterminado, não é mais a instância de protesto contra a especulação auto-suficiente.” (ADORNO, 2001, p.15.)

A práxis instrumental e reificada, que propositadamente ou não, em algum nível encontramos, pode nos levar a uma prática pedagógica verticalizada com uma transmissão do saber autoritária, da universidade para a sociedade incluindo uma terrível restrição ao acesso às informações, lembrando das palavras de Paulo Freire em seu livro “Extensão ou Comunicação (2006)”.

Como a pesquisa é fundamentada na relação da linguagem com o pensamento, trouxemos como ponto de partida a dialética entre conceito e exposição, utilizando a mesma forma literária que Adorno adotou: “constelação” e “ensaio”. O “ensaio”, diz ele, não constrói seus conceitos a partir de um princípio primeiro, nem reenvia seus objetos, por mediações sistemáticas, a uma totalidade anterior, mas os aborda em seu aqui e agora, como algo culturalmente pré-formado. "Perceber a constelação na qual a coisa se encontra significa o mesmo que decifrar aquilo que ele (o objeto) porta em si enquanto algo que veio a ser", diz Adorno na Dialética Negativa (p. 141).

O termo "constelação" identificado nesta pesquisa por toda experiência histórica apresentada, nos leva em primeiro lugar, ao surgimento de uma inscrição histórica das universidades, trazendo à tona, sua história sedimentada como o rastro do processo pelo qual a extensão universitária veio a ser concebida. O ensaio seria uma exposição dessa constelação histórica, e, na medida em que, relacionaremos a linguagem com o pensamento universitário

(ou com a forma ideal concebida as universidades) apresentando sua “constelação” e “ensaio” não traríamos simplesmente uma cadeia argumentativa ou de dedução conceitual do objeto, nem de proposição e comprovação de teses, mas de uma disposição de fatos textuais e dialógicos com o intuito de iluminar a especificidade do objeto.

Pela maneira como estariam colocados estes fatos em torno da extensão, a “constelação” mostraria como eles são imprescindíveis ao pensamento, mas também como são insuficientes para iluminar o objeto em sua singularidade. Ela apresentaria certa tendência do conceito a identificar-se com seu objeto e, nesta aproximação, mostraria sua insuficiência para alcançar a especificidade e complexidade que a extensão universitária possui. A “constelação” se vale assim dos conceitos tanto para denunciar sua lógica de identidade como para iluminar o que escapa a esta lógica. Com isso, ela também busca atender à intenção dos conceitos, mas não por um simples processo de identificação, segundo o qual um conceito se sobrepõe sobre outro, mas sim pela maneira como vão se colocando a fim de compreender o fenômeno.

Para a identificação da “constelação”, recheada de conceitos e significados construídos socialmente pela troca dos agentes, foi utilizada a coleta de dados objetivos e subjetivos, junto a fontes primárias e secundárias que possuíssem características de conteúdos históricos a cerca da extensão universitária.

O “ensaio” foi revelado a partir do método da análise de conteúdo do discurso declarado e voluntário dos agentes sociais, em particular de docentes das universidades públicas brasileiras, de forma a realizar uma análise na interpretação subjetiva do indivíduo da própria realidade.

O procedimento adotado para a análise do conteúdo foi realizado por meio de decomposição do discurso em frases, e estas adotadas como as unidades de análise ou grupos de representações para uma correta categorização dos fenômenos, a partir das quais se tornou possível uma reconstrução de

significados que apresentaram uma compreensão mais aprofundada da interpretação de realidade do grupo estudado.

A Pesquisa Qualitativa e a Perspectiva Fenomenológica

Buscando compreender o significado que os acontecimentos e as interações têm para os indivíduos, em diversas situações particulares utiliza-se a pesquisa qualitativa.

Muitos pesquisadores se utilizam de uma perspectiva fenomenológica, visando chegar a um conjunto de aproximações que diferem de abordagens que se propõem a estudar o comportamento humano com o objetivo de descobrir fatos e causas, em busca da compreensão interpretativa das interações humanas (BOGDAN & BIKKLEN, 1994). Para Bicudo (2000), a investigação fenomenológica deve trabalhar sempre com o qualitativo, ou seja, o que faz sentido para o sujeito, com o fenômeno posto em suspensão, como percebido e manifesto pela linguagem. Trabalha também com o que se apresenta como significativo e relevante no contexto do qual a percepção e a manifestação ocorreram.

A Análise de Conteúdo

Desde a antiguidade, quando as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os antigos escritos surgiam, a análise do conteúdo esteve presente, como, por exemplo, com as tentativas de interpretar os livros sagrados. Entretanto, foi somente na década de 20, que a análise de conteúdo foi sistematizada como método, devido aos estudos de Leavell sobre a propaganda empregada na primeira guerra mundial, adquirindo dessa forma, o caráter de método de investigação (TRIVINOS, 1987, p.43).

De acordo com Bardin (1994), a célebre definição de análise de conteúdo surge no final dos anos 40-50, com Berelson, auxiliado por Lazarsfeld afirmando que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a

descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.

Em 1977, foi publicada uma reconhecida obra que apresentava a análise de conteúdo, na qual o método foi descrito em detalhes: Bardin, *L'analyse de contenu*, que serve de orientação para muitas investigações até os dias atuais.

Após esta obra, a análise de conteúdo passou a ser tida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1994). De acordo com Trivinos (1987), essa definição de Bardin está direcionada ao estudo das comunicações entre os indivíduos, enfatizando o conteúdo das mensagens e os aspectos quantitativos do método.

Para Bardin (1994), a análise de conteúdo de mensagens que deveria ser aplicável a todas as formas de comunicação possui duas funções que podem ou não se dissociar quando colocadas em práticas. A primeira diz respeito à função heurística, ou seja, a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta. A segunda se refere à administração da prova, em que hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servem de diretrizes apelando para o método de análise de uma confirmação ou não.

Godoy (1995), afirma que na sua origem a análise de conteúdo tem privilegiado as formas de comunicação oral e escrita, o que não deve excluir outros meios de comunicação. Qualquer comunicação que vincule um conjunto de significações de um emissor para um receptor pode, em princípio, ser traduzida pelas técnicas de análise de conteúdo.

Além disso, a análise pode revelar que trás do discurso aparente, esconde-se um outro sentido que convém descobrir.

A análise de conteúdo sofreu as influências da busca da cientificidade e da objetividade recorrendo a um enfoque quantitativo que lhe atribuía um alcance meramente descritivo. A análise das mensagens neste intuito se fazia pelo cálculo de frequências. Essa deficiência cedeu lugar à análise qualitativa dentro dessa técnica, possibilitando a interpretação dos dados, pela qual o pesquisador passou a compreender características, estruturas e/ou modelos que estão por trás das mensagens levadas em consideração (GODOY, 1995).

Diante do elucidado pode-se afirmar que a análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicações diferentes, sendo que na primeira, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto na segunda é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração (BARDIN, 1994).

Descrição do Método de Análise de Conteúdo

O método da análise de conteúdo aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso. Utilizou-se o procedimento apresentado por Vergara (2008) buscando uma análise interpretativa, permitindo dessa forma, ao pesquisador o entendimento das representações que o indivíduo apresentou em relação a sua realidade e a interpretação que fez dos significados a sua volta.

A escolha de uma análise interpretativa deveu-se fundamentalmente por levar em conta o uso das expressões e os elementos constitutivos dentro de um contexto abordado. Segundo Austin (1990) a linguagem não deve ser considerada em abstrato, ou seja, somente em sua estrutura formal, mas sempre em relação à situação, ao contexto apresentado:

“Quando examinamos o que se deve dizer e quando se deve fazê-lo, que palavras devemos usar em determinadas situações, não estamos examinando simplesmente palavras (ou seus `significados`, ou seja lá o que isto for), mas sobretudo a realidade sobre a qual falamos ao usar estas palavras – usamos uma consciência mais aguçada das palavras para aguçar nossa percepção(...) dos fenômenos” (AUSTIN, 1990, p.30).

Berger & Luckmann (1987) elucidam a importância do estudo do processo de construção social na afirmação de que a realidade é construída socialmente e que a sociologia do conhecimento deve analisar o processo em que este fato ocorre.

Os autores se preocuparam em mostrar a análise da vida cotidiana feita pela sociologia que se apresenta como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido na medida em que forma um mundo coerente (BERGER & LUCKMANN, 1987). A experiência da vida cotidiana envolve processos simbólicos e, portanto processos de significação referentes a diferentes realidades que estão relacionadas à interpretação dos agentes sociais, ou seja, à representação social dos significados.

O processo descrito se refere a uma visão interpretativa da realidade do ponto de vista dos entrevistados. Esse processo tem predominado na pesquisa qualitativa, seja por critérios da teoria das representações sociais ou da teoria da ação. Tais teorias buscam a compreensão da realidade do ponto de vista dos entrevistados a partir do discurso declarado pelos mesmos.

Uma operacionalização que facilite o trabalho do pesquisador apresenta-se necessária (LAVILLE & DIONNE, 1999), não como uma estrutura rígida e sim como um direcionador do trabalho de pesquisa. O primeiro passo para a análise do discurso consiste em estar de posse dos dados que poderão ser coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas, questões abertas dos questionários ou outras ferramentas que o pesquisador julgue adequadas.

De posse dos dados o pesquisador parte para a análise e interpretação das informações colhidas para, em seguida, chegar à etapa da conclusão.

Segundo Laville & Dionne (1999), os dados na forma bruta precisam ser preparados para se tornar utilizáveis na construção dos saberes. A forma numérica de apresentação dos dados permite o tratamento e a análise com a ajuda dos instrumentos estatísticos, o que não é de interesse neste ensaio, ao passo que os dados que tomam forma literal serão objeto de uma análise de conteúdo.

Bardin, citado por Godoy (1995), apresenta a utilização da análise de conteúdo em três fases fundamentais: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase é estabelecido um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. A segunda fase consiste no cumprimento das decisões tomadas anteriormente, e finalmente na terceira etapa, o pesquisador apoiado nos resultados brutos procura torná-los significativos e válidos. Trivinos (1987) usa a conceituação de Bardin sobre análise de conteúdo:

“...um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.” (TRIVINOS 1987, p. 160)

Trivinos (1987) explica a importância do método na pesquisa qualitativa como um conjunto de técnicas. Desse modo, não é possível fazermos a inferência se não dominarmos os conceitos básicos das teorias que estariam alimentando o conteúdo das mensagens. Outro aspecto relevante é o da inferência que pode partir das informações fornecidas pelo conteúdo das mensagens, ou das premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que se apresentam à comunicação. Trivinos (1987) também explica as três

etapas assinaladas por Bardin, como sendo básicas nos trabalhos com a análise de conteúdo.

A pré-análise: a organização do material, quer dizer de todos os materiais que serão utilizados para a coleta dos dados, assim como também como outros materiais que podem ajudar a entender melhor o fenômeno e fixar o que o autor define como corpus da investigação, que seria a especificação do campo que o pesquisador deve centrar a atenção.

A descrição analítica: nesta etapa o material reunido que constitui o corpus da pesquisa é mais bem aprofundado, sendo orientado em princípio pelas hipóteses e pelo referencial teórico, surgindo desta análise quadros de referências, buscando sínteses coincidentes e divergentes de idéias.

Interpretação referencial: é a fase de análise propriamente dita. A reflexão, a intuição, com embasamento em materiais empíricos, estabelecem relações com a realidade aprofundando as conexões das idéias, chegando se possível à proposta básica de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

De acordo com Trivinos (1987) deve ocorrer interação dos materiais, não devendo o pesquisador restringir sua análise ao conteúdo manifesto dos documentos. Deve-se ainda, tentar aprofundar a análise e desvendar o conteúdo latente, revelando ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais que se analisam, ao contrário do conteúdo manifesto que é dinâmico, estrutural e histórico. Laville & Dionne (1999) apontam que a análise de conteúdo é principalmente aplicada nos dados que se apresentam como discurso, o qual abrange textos extraídos de diversos tipos de documentos como respostas obtidas em perguntas abertas.

O princípio da análise de conteúdo é definido na demonstração da estrutura e dos elementos desse conteúdo para esclarecer diferentes características e extrair sua significação. A análise de conteúdo não obedece à

etapas rígidas, mas sim a uma reconstrução simultânea com as percepções do pesquisador com vias possíveis nem sempre claramente balizadas.

Na realidade, um longínquo trabalho de análise já foi iniciado com a coleta dos materiais e a primeira organização, pois essa coleta, orientada pela questão da hipótese, não é acumulação cega ou mecânica: à medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 215).

Strauss & Corbin (1990), também defendem as habilidades do pesquisador como um diferencial necessário à aplicação da análise de significados ao definirem a Teoria Sensitiva como uma qualidade pessoal do pesquisador para captar as nuances de significado dos dados. Tal abordagem exige do pesquisador uma leitura prévia da área, que pode ser desenvolvida e aprofundada durante o processo de pesquisa. A Teoria Sensitiva se refere aos atributos do pesquisador de possuir introspecção, habilidade para dar significado aos dados, entendê-los e capacidade para separar os que são pertinentes à pesquisa e os que não são.

A Teoria Sensitiva apresentada por Strauss & Corbin (1990) pode ser comparada ao método da Análise de conteúdo nas etapas de operacionalização da análise do discurso, apresentada por Laville & Dionne (1999), mesmo que tais etapas não sejam rígidas fornecem um direcionamento no trabalho do pesquisador.

Laville & Dionne (1999) apresentam como etapas do processo de análise de conteúdo a etapa do recorte dos conteúdos, a definição das categorias analíticas e a categorização final das unidades de análise. Tais etapas estão sucintamente descritas a seguir.

O Recorte de Conteúdos: A análise dos conteúdos coletados e organizados passa primeiramente pela etapa do recorte, na qual os relatos são decompostos para em seguida serem recompostos para melhor expressar sua significação. Os recortes devem alcançar o sentido profundo do conteúdo ou

passar ao largo das idéias essenciais. Os elementos assim recortados vão constituir as unidades de análise, ditas também unidades de classificação ou de registro . As unidades consistem em fragmentos do discurso manifesto como palavras, expressões, frases ou ainda idéias referentes a temas recortados (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 216).

A Definição das categorias analíticas: Os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido irão se organizar sob as devidas categorias analíticas, tal procedimento poderá ser da seguinte forma:

- Modelo aberto: às categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da análise;

- Modelo fechado: o pesquisador decide *a priori* as categorias apoiadas em um ponto de vista teórico que submete freqüentemente à prova da realidade;

- Modelo misto: as categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise aportará.

De acordo com Laville & Dionne (1999), um bom conjunto de categorias deve ser pertinentes, tão exaustivas quanto possíveis, não demasiadas, precisas e mutuamente exclusivas.

A Categorização final das unidades de análise: A categorização final se refere a uma análise de reconsideração da alocação dos conteúdos e sua categorização a partir de um processo iterativo característico do modelo circular da pesquisa qualitativa.

O processo permite uma análise mais profunda dos recortes com base em critérios discutidos e incorporados. Trata-se de considerar uma a uma as unidades à luz dos critérios gerais de análise, para escolher a categoria que convém melhor a cada uma (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 223).

Como apresentado neste capítulo, diversos autores trazem sugestões para o processo de análise de conteúdo do discurso, sempre destacando a necessidade de da decomposição do discurso para a análise e posterior reconstrução do significado, aprofundando a visão e interpretação que os entrevistados têm da realidade estudada e as representações estabelecidas para certos conceitos e fenômenos.

É destacado também, como de extrema importância, que haja um conhecimento por parte do pesquisador da realidade estudada, mesmo que ele tenha que se integrar ao ambiente um pouco antes do início da pesquisa, e, uma sensibilidade para captar as nuances das quais estão carregados os discursos, seja na forma de expressão, nas contradições, pausas ou repetições, além do próprio conceito que exteriorizam.

Coleta de dados no campo, universo e amostra

Para se chegar ao “ensaio”, este trabalho pautou-se na análise do conteúdo dos diversos agentes extensionistas, em particular os docentes, que atualmente participam ou não de toda a rede de extensão nas universidades públicas.

O universo da pesquisa é composto por professores universitários estáveis atuantes nas universidades públicas brasileiras. Excluem-se, neste caso, os docentes de instituições de ensino superior que não possuem todas as partes do tripé ensino, pesquisa e extensão em suas estruturas organizacionais.

A amostra foi do tipo não probabilística e composta por dezesseis professores que demonstraram interesse em participar da pesquisa. Oito professores oriundos de centros tecnológicos, três de educação e humanidades, três de ciências sociais e dois de centros biomédicos.

Dos oito professores oriundos dos centros tecnológicos, quatro são da Faculdade de Engenharia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ),

um da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal Fluminense (UFF), um da Faculdade de Física da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), um do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (USP) e um do Departamento de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Dos três oriundos dos centros de educação e humanidades, um é da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), um da Licenciatura Plena em Filosofia da Universidade Estadual do Pará e um da Faculdade de Economia da Universidade de São Paulo (USP).

Dos três oriundos dos centros de ciências sociais, um é do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, um da Faculdade de Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e um do Departamento de Contabilidade da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Dos dois oriundos dos centros biomédicos, um é da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o outro da Faculdade de odontologia também da UFBA.

Após a revisão da literatura pertinente ao tema aqui proposto, realizaram-se durante aproximadamente quatro meses, entrevistas semi-estruturadas de cerca de quarenta minutos cada com os dezesseis professores universitários, de todas as regiões brasileiras, excetuando-se apenas a região centro-oeste. Foram feitas entrevistas presenciais com os professores que estavam localizados na cidade do Rio de Janeiro e as demais por meio de telefone. A região sudeste foi a que teve maior concentração (oito entrevistados) devido à proximidade.

As entrevistas foram gravadas e transcritas tendo como base o seguinte roteiro:

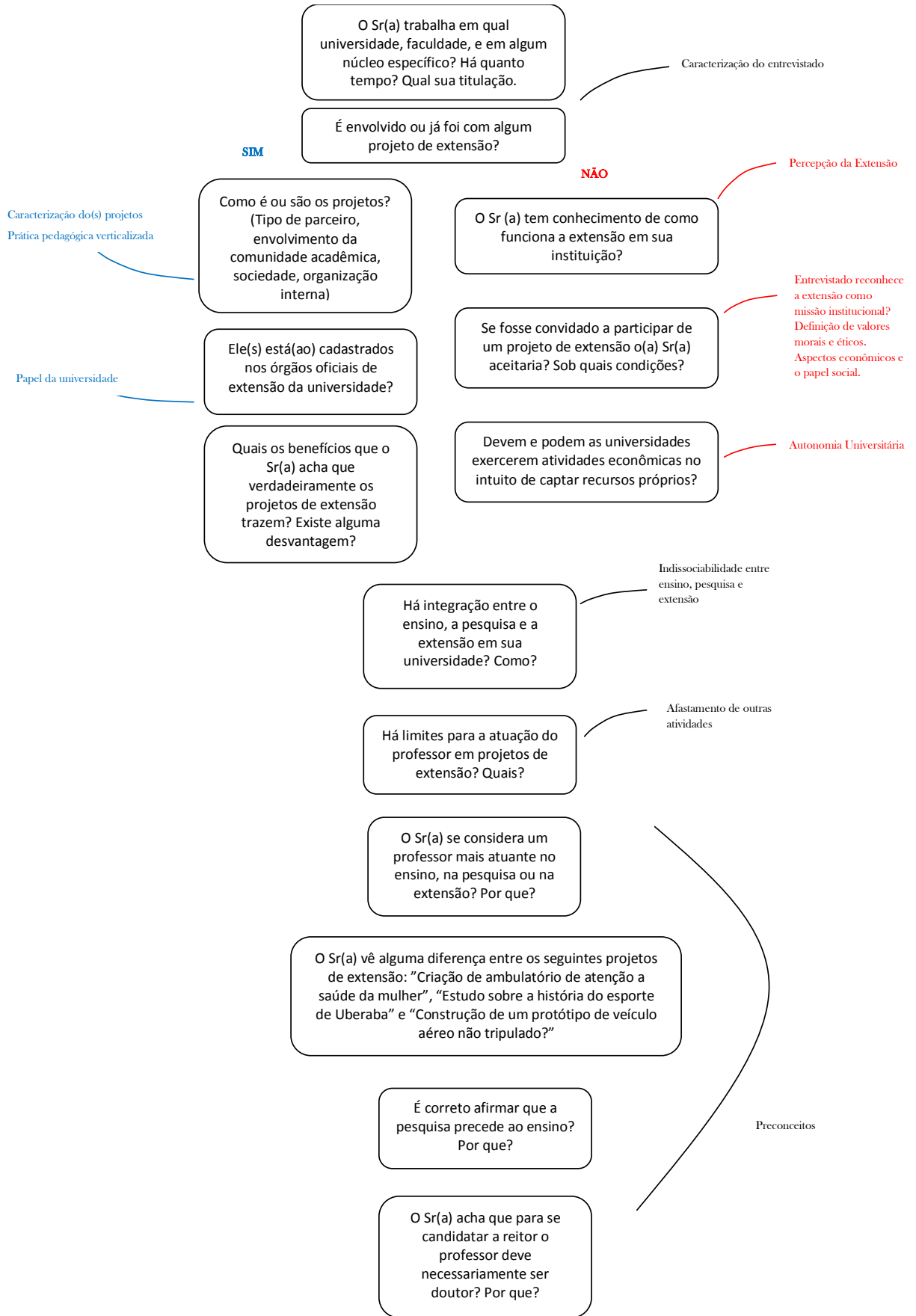


Figura 01: Roteiro Base para as entrevistas

Limitações da pesquisa

Embora a pesquisa seja qualitativa, a limitação encontrada foi exatamente quanto ao número de entrevistados. Acredito que realizar a entrevista com um número maior de entrevistados poderia dar a possibilidade de chegar a um aumento de categorias e conclusões. Poderíamos, por exemplo, reconhecer, nos diversos discursos dos docentes, características quanto a peculiaridades das diferentes regiões do Brasil.

Percepção da extensão pela academia

Após definir preliminarmente as categorias para análise e incluir posteriormente outras, pois alguns pontos de tensão que apareceram durante as entrevistas não estavam sendo esperados. Neste capítulo apresentarei um confronto ideológico que está presente no meio acadêmico de forma a identificar o termo “ensaio” proposto por Adorno. Para isso, passarei minha análise através das categorias estabelecidas, sendo elas: definição de extensão, caracterização dos projetos, papel da universidade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, afastamento de outras atividades e preconceitos.

Quanto à caracterização dos entrevistados, todos disseram pertencer aos quadros fixos das universidades públicas há mais de oito anos de atividades. Apenas um disse estar aposentado, porém ainda lecionando na pós graduação e dois disseram não participar de projetos de extensão universitária. Não houve caso do entrevistado participar de projetos de extensão no passado e não participar mais atualmente. Todos os participantes de projetos de extensão deram alguma sigla que representasse um núcleo ou grupo de trabalho, demonstrando assim o envolvimento de outras pessoas, além da disponibilidade de alguma infraestrutura física para os trabalhos. Quanto à titulação, um equilíbrio entre doutores, mestres, especialistas e graduados foi observado, sendo que os especialistas e os que possuem somente a graduação estão próximos a aposentadoria em fase final de carreira docente.

A definição da extensão foi uma categoria criada a partir das entrevistas, pois frases do tipo: “...se você estiver falando que curso é extensão...”, “...depende do que você chama de extensão...” ou ainda “...se você puder me definir exatamente o que quer dizer com extensão...” foram ouvidas. Nesse caso, a dificuldade de institucionalização da extensão está presente, pois nem os próprios agentes extensionistas conseguiram claramente definir seu campo de atuação. A partir da leitura pelo entrevistador dos tipos de extensão definidos pelo Fórum de Pró Reitores de Extensão (FORPROEX) o entrevistado passava

então a se sentir bastante confortável, pois identificava sua atividade dentre as listadas.

Com relação à caracterização dos projetos, somente os entrevistados do setor tecnológico relataram experiências com empresas privadas. Os demais tinham como parceiros órgãos governamentais ou nenhum, ou seja, a universidade atuando sozinha e diretamente na sociedade. Todos relataram o envolvimento de outros docentes e alunos nos projetos, porém, a sociedade, representada por associações de bairro ou qualquer outra forma foi apresentada de forma mais enfática pelos docentes dos centros de ciências sociais. A organização interna dos projetos fica a cargo do coordenador, não sendo possíveis associações.

Quanto ao cadastramento nos órgãos oficiais, poucos são os projetos de extensão que efetivamente estão cadastrados e podem ser consultados publicamente. Quando perguntados se os projetos estavam cadastrados primeiramente os docentes diziam que sim, porém, quando perguntados se eu poderia então saber mais sobre o projeto consultando a rede, respondiam que não.

Os professores que não estão envolvidos com projetos de extensão, não o fazem ou por considerar a docência como segunda atividade ou, por princípios, quando dizem em não aceitar em hipótese alguma participar do modelo atualmente vigente. Quando indagados se deve a universidade exercer atividade econômica no intuito de captar recursos próprios àqueles destinados pelo Estado, responderam que somente recursos públicos oriundos de agências de fomento governamentais.

Este grupo defende o custeamento integral de todas as atividades universitárias cuja posição pode ser muito bem exemplificada pelo que propõe Souza (2003, p.8): “O Estado deve financiar as necessidades que a universidade tem para desenvolver suas finalidades de ensino, pesquisa e extensão, com a responsabilidade social de oferecer publicamente os novos conhecimentos científicos que produza, numa ótica de autonomia, independência e de não subordinação aos interesses do mercado, através de ampla divulgação de

informações e dados obtidos por meio de pesquisas desenvolvidas com recursos públicos.”

Defendem também que, na medida em que os discentes se envolvam em atividades extraclases remuneradas, estas fazem com que ele se afaste gradativamente das salas de aula, fazendo com que ele deixe de cumprir pouco a pouco sua missão primordial de professor. Como consequência, a universidade estaria também perdendo a sua função primeira de educar, cedendo lugar ao poder econômico.

Este pensamento está em parte alinhado com o próprio Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC, para o biênio 2000/2001, onde contempla que: “O financiamento das metas da organização da extensão universitária terá como fonte de recursos os órgãos federais e estaduais de educação e as próprias universidades. O financiamento das metas relativas à articulação com a sociedade será definido a partir da realização de parcerias com órgãos e instituições ligadas às áreas e articulações políticas com agências de desenvolvimento.”

No entanto, o grupo participante da extensão se mostra defensor de que uma instituição de tamanha magnitude como uma universidade não pode prescindir de entradas financeiras adicionais. Destacam que as universidades têm que expandir-se, efetuar reformas prediais, construir salas de aula mais confortáveis e laboratórios, adquirir livros e vários tipos de mídia e tantas outras coisas que qualquer captação financeira extra orçamentária seria de suma importância.

Este pensamento pode ser claramente representado nas seguintes palavras retiradas do Relatório de Gestão elaborado pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG em 2009:

“Em que pese à absoluta necessidade de contar, de forma permanente, com recursos oriundos do Poder Público de modo a cumprir as finalidades

constitucionais que lhe são adstritas, cabe à universidade lutar pela captação de recursos adicionais, que não sejam predatórios em relação às finalidades que conferem identidade à Instituição. Pelo contrário, todo o esforço de captação, sempre assentado em legislação transparente, deve contribuir, inequivocamente, para que a Universidade possa se desincumbir, de forma sempre mais adequada, das tarefas que lhe são próprias.”

Esta luta quase sempre silenciosa, mas que está presente pelos corredores das universidades, pode estar contribuindo com uma possível inércia das instituições quanto à integração com a sociedade. Ações isoladas de alguns coordenadores que levam seus projetos de forma paternalista foram algumas vezes exaltadas.

Perguntado sobre quais os benefícios que verdadeiramente os projetos de extensão trazem, múltiplas foram as respostas como: “...dever cumprido do exercício da profissão...”, “...melhora a vida de todos...”, “...contato com as empresas...”, “...dar oportunidade a sociedade...”, porém, não encontramos respostas sobre estender o que foi pesquisado e ensinado a sociedade em uma via de mão dupla. Não foram apresentadas desvantagens da extensão universitária.

A cerca da integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão as respostas foram sempre em afirmar que não há integração, ou seja, os pés do tripé trabalham de forma isolada, possuindo até alguma área mínima de integração. Trechos de respostas que podem representar esse pensamento foram: “...independente disso, tem uma pró-reitoria de extensão...”, “não há integração, mas eu acho que há um esforço pra essa união...”.

Uma divisão ocorreu quando perguntados a respeito se há limites para a atuação do professor em projetos de extensão. Um grupo respondeu que não há limites, desde que não atrapalhe suas outras atividades e outro grupo se posicionou a favor de existir uma regulação maior das atividades de forma a não deixar a cargo do próprio docente resolver. Frases do tipo: “...eu não sei, se ele der conta.”, “...a gente tem que pensar muito assim, com relação a carga horária

dele, né?.....”, “...eu acredito que não haja limites, o importante é que haja contribuição....” e “....a reitoria tem que regulamentar...”, foram identificadas diversas vezes.

Com relação à categoria dos preconceitos, estes claramente vieram à tona. Inicialmente foi perguntado se o entrevistado se considerava mais atuante no ensino, na pesquisa ou na extensão. Os que possuíam titulação de mestres e doutores se consideraram em perfeito equilíbrio entre as áreas, e, os especialistas e graduados trataram de retirar a pesquisa de suas atividades, como se esta não existisse. Logo após, foi apresentado três títulos de projetos, sendo um do centro biomédico, outro do centro de ciências sociais e por fim um título do centro tecnológico e perguntado aos docentes se a primeira vista eles viam alguma diferença entre os três. Evidenciou-se uma forte discriminação em relação ao centro tecnológico, trazida pelas seguintes expressões: “...ainda mais se for pra uma empresa privada, que ainda vai ganhar dinheiro com isso pegando recurso público? Que folga!”, “...os dois primeiros tem um papel social maior...”, “....seria uma coisa mais técnica, uma prestação de serviço...”.

Os docentes da área tecnológica por sua vez, discriminaram mais o projeto da área das ciências sociais quando ouvi frases do tipo: “Os três tem seu espaço. Pra mim, são esses dois que você falou. Esse negócio de história do esporte de Uberaba eu deixo pra outra, outro nível, outro assunto. Agora, o protótipo do veículo aéreo não tripulado é muito interessante, embora seja uma tecnologia dominada em alguns países e tal, não teria muita coisa... E o ambulatório para a saúde da mulher eu acho que é um, um... se é uma universidade, uma faculdade de Medicina, isso é uma obrigação atender também o lado social.”

Outro ponto ainda na categoria dos preconceitos, quando perguntados se seria correto afirmar que a pesquisa precede ao ensino, desta vez o grupo de especialistas e graduados causou a segmentação afirmando que o ensino não necessita necessariamente da pesquisa. Respostas um tanto quanto esperadas vindo de um grupo que excluiu a pesquisa do escopo de suas atividades. Por fim, o último ponto que indagou acerca da necessidade de um título de doutor para

um docente se candidatar a reitor, o grupo dos doutores causou a segmentação. Foi o único que tentou de certa forma valorizar sua própria titulação com algumas respostas positivas, porém, de uma maneira geral, a opinião dominante foi a de que não há esta necessidade.

Conclusões da Pesquisa

Esta dissertação teve por objetivo responder a seguinte indagação: como as universidades públicas estão desenvolvendo suas atividades de extensão?

Atuando há doze anos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, minhas ações sempre foram voltadas para a existência de iniciativas de captação de recursos extras desde que bem fiscalizadas para não fugirem dos objetivos acadêmicos, de modo a não transformar a universidade em uma mera vendedora de serviços. No mundo atual, as rápidas transformações impõem às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a contribuição para superação das desigualdades sociais e regionais, de melhora da qualidade de vida e de uma efetiva cooperação internacional. As universidades constituem, a partir de nossa reflexão, um dos principais instrumentos de transmissão da experiência cultural e científica acumulada ao longo dos anos pela humanidade.

A universidade tem vivido um longo período de descaso dos governos. A desculpa para o seu não incentivo, passa pelo entendimento de que ela é onerosa, de pouca visibilidade e baixo impacto. A tendência de quem faz o julgamento é levantar a questão de que o ensino fundamental e médio precisam de mais investimento do que o ensino superior, justificando assim a priorização.

A construção de uma nova universidade no Brasil sintonizada e comprometida com os problemas cruciais da sociedade precisa na verdade da reforma de pensamento, ela precisa ser projetiva e emancipatória, deve cultivar a razão crítica, a arte de gestar, alimentar e gerir os valores inalienáveis da condição humana: o direito à vida, à informação, aos benefícios do progresso, da cultura e da felicidade (Morin, 2000). O saber produzido dentro dela, a partir de uma convergência de vários saberes não pode ser tido como coisa privada.

No entanto, é preciso ver também com outros olhos algumas iniciativas presentes nas experiências da universidade. Se não é verdade que a universidade

pública brasileira focou diretamente suas atividades, para uma dimensão mais humanística, também não é verdade que ela se desobrigou totalmente desta tarefa. Prova disto são as experiências de extensão que estudamos. Com todas as mazelas, com algum rastro de assistencialismo, com necessidade de se firmar no campo político, ainda assim, os discursos dos docentes mostraram que é possível se enveredar por diversos caminhos rumo à troca de saberes.

Ao analisar o conteúdo da fala dos docentes verificou-se que a extensão está num patamar de menor valor dentre as outras duas funções da universidade, pois foram identificados discursos sobre o poder econômico estar dando um rumo utilitarista às instituições e, por outro lado, que suas atividades são muitas vezes substitutivas as do Estado.

Quanto à definição, ficou evidenciado na pesquisa que a classificação do FORPROEX amplia ainda mais a segmentação entre a comunidade acadêmica. Colocar a prestação de serviços, cursos, projetos, programas, eventos e produtos acadêmicos em uma mesma classificação é uma atitude que pode causar certa confusão quando se pretende a institucionalização do setor, pois obriga por vezes ideais antagônicos a conviverem em uma mesma rede.

Rocha (2002) propõe oito concepções de extensão universitária que podem ser uma maneira mais adequada para pensarmos esta classificação:

- a) A Concepção Acadêmica: as atividades de extensão são concebidas como uma oportunidade para aluno e professor se desenvolverem;
- b) A Concepção Social: a universidade deve integrar-se com a sociedade;
- c) A Concepção Política: como uma prática que permeia as outras concepções. Esta é caracterizada pelo paradigma do conflito;
- d) A Concepção Institucional: é multifacetada e promove o nome da instituição, funcionando como propaganda institucional;

e) A Concepção Cultural: entende as atividades de extensão como forma de difusão cultural;

f) A Concepção Financeira: a extensão é considerada como forma de complementação orçamentária para a instituição;

g) A extensão como uma redundância: as atividades de extensão seriam dispensáveis. As práticas de ensino e de pesquisa seriam modificadas, tornando-se articuladas; e

h) A extensão como um apêndice: considera a extensão como uma função menos importante.

Quanto a discussão proposta por Freire da extensão produzir práticas pedagógicas verticalizadas, acreditamos que ele estava se referindo a uma parte da extensão somente, pois quando fala da ingenuidade que o sujeito recebedor deve possuir para receber passivamente o conhecimento, não podemos incluir a prestação de serviços, por exemplo, demandada por um setor da Petrobrás. A iniciativa privada, outra que não estaria contemplada nesta análise de Freire, deve saber corretamente o que pretende e certamente dirá o que não aceitará da academia.

Por esses motivos defendo que seja discutida outra classificação àquela feita pelo FORPROEX.

A pesquisa mostrou também que atualmente não existem procedimentos padrões para a execução da extensão e que esta depende basicamente de professores e alunos dispostos e de gestões que estimulem a prática mais integrada, valorizando o aprender a ser e a conviver. Além disso, trouxe a necessidade de financiamentos e de condições de infra estrutura mínimas para o encontro dos sujeitos das propostas. Ou seja, é necessário um maior compromisso da instituição para melhor efetivação das atividades.

Se é tarefa da universidade contribuir para a formação do homem ao invés de somente produzir recursos humanos, outros valores deverão ser defendidos na instituição.

Finalizando, a pesquisa desenvolvida possibilitou um olhar mais atento às atividades extensionistas que estão sendo ignoradas pelas instituições. Estas estão de olhos fechados para o que está acontecendo efetivamente em seu interior. Poucos são os projetos cadastrados e a vida extensionista está em plena atividade, sem que, na maioria dos casos, a comunidade acadêmica e a sociedade sejam realmente os grandes beneficiários.

Devemos compreender criticamente e assumir que podemos fazer diferente e este fazer também pode ser valorizado. A universidade é uma das instituições que luta por uma defesa de valores. Devemos nos perguntar que valores são estes. Para que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seja alcançada temos que começar a pensar para além do que está estabelecido. Um pensar que leve em consideração nosso verdadeiro papel em nossa sociedade.

Um determinado docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro relatou sua experiência pessoal com um projeto de extensão realizado na Suécia. Neste relato, ele apresentou um modelo integrado, onde não há o tripé. Simplesmente quando uma proposta de atividade surge, os participantes olham esta proposta através dos três prismas, para que no fim, ela beneficie toda a comunidade.

Estimular quaisquer ações do tripé que não levem em consideração as outras duas, pode nos levar a uma extrema compartimentação das atividades acadêmicas e quem sabe no futuro nos levar a criação de três instituições distintas que nasceram para estar juntas e que, porem, em longo prazo não devem sobreviver.

Referências

ADORNO, T.W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2009

ARAÚJO, José Carlos Souza. **O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária**. In: Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano 7, n. 12, jan./jun. 2009. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2009.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AZAMBUJA, Leonardo. **A extensão universitária na UNIJUÍ**. In: Cadernos da Avaliação Institucional. UNIJUÍ, nº 12, 1997.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994. 226 p.

BELLONI, Isaura. Função da universidade: notas para reflexão. In: **Universidade e Educação**. Campinas: Ed. Papirus, 1992.

BERGER, P. I.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1987. 248 p.

BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa fenomenológica à procura de procedimentos rigorosos**. In: _____. Fenomenologia: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000. p. 71-102, 167 p.

BOGDAN, R. C.; BIKKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. Porto, 1994. 335 p.

BOTEY, Juan. **Universitat escoles d’adults**. Educar, Barcelona, n. 13, p. 81-94, 1988.

BRENNAN et al. **What Kind of University? International Perspective on Knowledge, Participation and Governance**. London: The Society for Research into Higher Education, Open University Press, 1999.

CARVALHO. Paulla Helena Silva de. **A universidade brasileira: um movimento de resgate de sua função social**. UNIBRASIL. Cadernos da Escola de Educação e Humanidades, N. 04, 2009.

CARVALHO FILHO, Jose dos Santos, **Manual de Direito Administrativo**, SP, Lumen&júris, 2005.

CASPER, Gerhard & HUMBOLDT, Wilhelm von. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade em ruínas**. In: TRINDADE, Hégio (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

CHAUÍ, Marilena (2003) «**A Universidade Pública sob Nova Perspectiva**», Conferência de abertura da 26ª reunião Anual da ANPED, Poço de Caldas, 5 de Outubro de 2003.

CRUZ, Manuel Fernandez. **Desarrollo profesional docente**. Granada – España: Grupo Editorial Universitario, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro – Brasil, v. 11, 1980.

_____. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DIAS SOBRINHO, José. **Concepções de universidade e avaliação institucional**. In: TRINDADE, Hégio (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

DREZE, J. & DEBELLE, J. **Concepções de Universidade**. Trad. Francisco A. Garcia, Fortaleza: U.F.C., 1983.

ENCYCLOPÉDIE ou **dictionnaire raisonné des sciences, des arts ET des métiers (articles choisis)**. Paris: Flammarion, 1986. v. 2.

FAGUNDES, José. A função social da universidade medida pela extensão. In: **Educação Brasileira**. Brasília: CRUB. 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **A universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

_____. **A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968**. Educ. Rev. [online]. n. 28, 2006.

FÓRUM de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001. (Coleção Extensão Universitária; v.1)

_____. **Avaliação Nacional da Extensão universitária**. Brasília: MEC/SESu; Paraná: UFPR; Ilhéus: UESC, 2001. (Coleção Extensão Universitária v.3).

_____. **Extensão Universitária: Organização e Sistematização.** Belo Horizonte: Coopmed, 2007. (Coleção Extensão Universitária v.6).

_____. **Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão e a Flexibilização Curricular: uma visão da extensão.** Brasília: MEC/SESu; Porto Alegre: UFRGS 2006. (Coleção Extensão Universitária v.4).

_____. **Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004.** João Pessoa: Ed.Universitária/UFPB, 2006. (Coleção Extensão Universitária v.5).

_____. **Sistema de Dados e Informações: Base Operacional de acordo com o Plano Nacional de Extensão.** Rio de Janeiro: NAPE, UERJ, 2001. (Coleção Extensão Universitária; v.2).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, maio/jun. 1995.

HOFFMANN, Ricardo. **Alienação na Universidade: crise dos anos 80.** Florianópolis: UFSC, 1985.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

JANOTTI, Aldo. **Origens da Universidade.** 2ª. ed. São Paulo: EDUSP, 1992.

JUPIASSU, Hilton. **O espírito interdisciplinar.** Rio de Janeiro: PEG&D/UFRJ, v. 01, n. 01, 2006.

LAMPERT, Ernani. **O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira.** Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 26, jan./jun. 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Danilo de Abreu. **Pedra azul.** 2009. Disponível em <http://www.overmundo.com.br/banco/autofagico>.

LUCKESI, C. C. **Fazer universidade: uma proposta metodológica.** 3ed. São Paulo: Cortez, 1986.

MORIN Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2000.

NETO, J.F.M. **Extensão Universitária, Uma análise crítica.** Editora Universitária / UFPB, 2001.

NISBET, Robert. **História da idéia de progresso.** Brasília: Editora da UnB, 1985.

NOGUEIRA, M.D.P **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas.** BeloHorizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.

OLIVEN, Arabela Campos. **A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 35, n. 125, 2005.

PENNA, Antônio Gomes. **Comunicação e linguagem.** Lisboa: Fundo de Cultura, 1970.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Universidade: uma questão de identidade.** In: Pro-Posições. Campinas: UNICAMP, v. 5, nº 02, jul./94.

RESENDE, Antonio Muniz et alii. **Evolução da idéia e da estrutura universitária.** In: Educação Brasileira. Brasília: CRUB, ano I, nº 02, 1978.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Resposta à pergunta: que é Universidade?** In: _____. Um mundo sem universidades? Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. **O legado de Anísio Teixeira em relação à faculdade de educação da UNB.** Sociedade Brasileira de História da Educação. ANAIS DO II CBHE. Tema 4. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2002a) (org.) **A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade,** Coleção Educação, Sociedade e Culturas, Volume 23, Rio de Janeiro, 2005.

SCHWARTZMAN, Jacques. **Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras.** São Paulo: Nupes/USP, 1994.

SILVA, F. L.. **Universidade: a idéia e a história.** In: STEINER, J.; MALNIC, G. (Orgs.). Ensino superior: conceito & dinâmica. São Paulo: Edusp, 2006.

SOLINO, A. S. **Participação e Democratização na Universidade Pública Brasileira.** In: 20º ENANPAD, 1996, Rio de Janeiro. Anais do 20º ENANPAD, 1996.

SOUZA, Orlando Nobre Bezerra. **Os Modelos Institucionais de Universidade no Brasil: Marcos de Tensão,** 23ª reunião anual da ANPED, 2003.

STRAUSS, A. and CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques.** Sage, Newbury Park, 1990.

TEIXEIRA Anísio. 1961. **Educação**. Seminário sobre a estrutura da Universidade de Brasília. mimeo Arquivo CEPEDOC./FGV

_____. 1958. **Porque Especialistas de Educação?** Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro. N.62.

THIOLLENT, Michel.(coord.) **Extensão Universitária e Metodologia Participativa**. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, 1998.

TOBIAS, J. A. **Universidade: humanismo ou técnica**. São Paulo: Herder, 1969.

TÓJAR HURTADO, Juan. Carlos. **Innovación educativa y desarrollo profesional docente en la universidad**. In: TÓJAR HURTADO, Juan Carlos; GUTIÉRREZ DE TENA, Roque. Manchado (Orgs.). **Innovación educativa y formación del profesorado: proyectos sobre La mejora de la práctica docente en la universidad**. Málaga: Universidad de Málaga, 1997.

TRINDADE, Hélió (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

TRINDADE, Hélió. **Universidade, ciência e Estado**. In: TRINDADE, Hélió (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 2000.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p. STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basic of qualitative research: grounded theory and techniques**. London: Sage, 1990. 268 p.

TUNNERMANN, C. **Estúdios sobre la Teoria de la Universidad**. São José, Costa Rica, Editorial Universitária Centro Americana, 1983.

UFMG, **Relatório de Gestão** 2009. Disponível em http://www.ufmg.br/relatoriodegestao/index.php?option=com_content&task=view&id=28&Itemid=43.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2005.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983.