

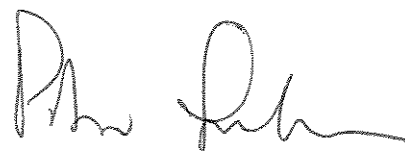
José Fagundes

UNIVERSIDADE E COMPROMISSO SOCIAL

Extensão, Limites e Perspectivas

Este exemplar corresponde à versão final
da tese defendida por José Fagundes e
aprovada pela Comissão julgadora em
20 de setembro de 1985.

Campinas, 20/10/1985



Universidade Estadual de Campinas

Campinas - 1985

José Fagundes

UNIVERSIDADE E COMPROMISSO SOCIAL

Extensão, Limites e Perspectivas

Tese submetida como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, à Banca Examinadora da Universidade Estadual de Campinas (SP), sob a orientação do Professor Pedro Laudinor Goergen.

Universidade Estadual de Campinas

Campinas - 1985

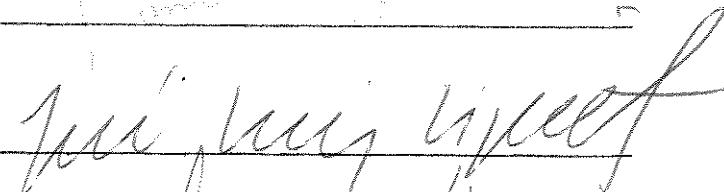
UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:











Campinas, agosto, 1985

*À Judith, Aline, Tibiriçá, Paloma e
Luci, pela compreensão e pelos sa-
crifícios ao longo desta caminhada.*

Aqueles que, mesmo em condições adversas, imaginam e buscam caminhos novos para uma educação comprometida com os interesses dos que não têm acesso aos bens que ajudaram a criar.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho deve-se não apenas ao esforço e às buscas pessoais, mas, também, à colaboração de muitas pessoas em diferentes momentos. A todos aqueles que trouxeram a sua contribuição sob diversas formas, criticando, estimulando e fornecendo subsídios, queremos registrar os nossos agradecimentos.

a Gaudêncio Frigotto que colaborou na orientação, através de críticas, subsídios e sugestões;

à Olinda Maria Noronha pela solicitude com que fez a leitura final da tese e pelas sugestões;

ao Departamento de Filosofia e História da Educação na pessoa dos Professores Antonio Muniz de Rezende, Dermeval Saviani, Evaldo Vieira, José Luiz Sigrist, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Pedro Goergen e Roberto Romano, que, sob diferentes perspectivas, ajudaram-nos a ampliar a visão da problemática educacional;

à Corinta Maria G. Geraldí e à Maria Franklin pelo material bibliográfico que ajudaram-nos a encontrar;

a Jared Ferreira de Toledo Silva, a Sírio Possenti e a Adelino Massarolo, pelo apoio e estímulo;

ao PICD/CAPES pela ajuda financeira durante a realização do curso e elaboração da tese;

à Universidade Federal de Viçosa na pessoa do Professor Antonio Luiz de Lima pelo interesse demonstrado e pelos subsídios fornecidos.

Queremos agradecer especialmente ao Professor Pedro L.

Goergen, pela disponibilidade e empenho com que orientou nossas investigações ao longo de todo o trabalho.

RESUMO

O presente trabalho originou-se de uma preocupação com o compromisso social da universidade brasileira, mediatizado pelas atividades de extensão universitária. Ao longo de nossas buscas procuramos captar a razão de ser da extensão como função da universidade, assim como analisar a destinação e os objetivos de seus serviços a partir dos discursos do MEC e do CRUB, principais órgãos formuladores e executores das diretrizes extensionistas destes últimos vinte anos.

Após a análise sobre as virtualidades e limites dos pressupostos sobre os quais se assenta a extensão - prestação de serviços à comunidade, tendo em vista a sua integração e bem-estar sociais - concluímos que ela merece ser resgatada, porém, numa outra dimensão. Para tanto, a extensão precisa ser negada em seus pressupostos, na medida em que apontam, contraditoriamente, para a melhoria das condições de vida das comunidades carentes e marginalizadas, desde que sejam preservadas as estruturas sociais que fazem, exatamente, com que tais comunidades sejam objeto de preocupação e alvo dos serviços extensionistas.

A relevância social da extensão decorre, na perspectiva que propomos, não mais de seu status de função inerente à universidade, nem tampouco do volume de serviços prestados, mas de seu caráter de transitoriedade, que a impele rumo à sua própria superação, na medida em que contribui para que os benefícios da universidade sejam socializados, uma vez que a manutenção desta é garantida pelo conjunto da sociedade.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	1
1. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE	9
1.1. A Universidade como Instituição Social	9
1.2. As Universidades Medievais	13
1.3. As Universidades Modernas	16
2. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA	25
2.1. A Universidade dentro do Modelo Agrário-Exportador-Dependente	26
2.2. A Universidade dentro do Modelo Nacional-Desenvolvimentista Autônomo	31
3. A EXTENSÃO COMO COMPROMISSO SOCIAL DA UNIVERSIDADE NA VISÃO DO MEC	44
3.1. Da Turbulência à Calmaria	44
3.2. A Resposta Reformista do Governo	51
3.3. O Apelo à Extensão como Modalidade de Compromisso Social	60
3.3.1. As Diretrizes Extensionistas do MEC ..	62
3.3.2. O CRUTAC	69
3.3.3. O Projeto RONDON	74
4. O COMPROMISSO SOCIAL DA UNIVERSIDADE DO CRUB	82
4.1. Como Nasce o CRUB	82
4.2. A Universidade do CRUB: Da Concepção ao Comprometimento	85
4.2.1. A Universidade Pensada	86
4.2.2. A Universidade Comprometida	95
4.3. A Extensão como Desdobramento do Compromisso Social da Universidade	108
5. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: EQUÍVOCOS E PERSPECTIVAS	115
5.1. A Polivalência dos Serviços Extensionistas ..	119
5.2. A Extensão Integracionista	123
5.3. A Circunstancialidade da Extensão como Força Transformadora	131

CONCLUSÃO	145
BIBLIOGRAFIA	155

INTRODUÇÃO

A universidade brasileira - embora sempre tenha sido objeto de preocupação e tema de debates, mesmo antes de sua constituição, enquanto tal - torna-se, a partir dos anos 60, o palco de acirradas polêmicas tanto sobre os seus aspectos de organização interna, como sobre as suas relações com a sociedade. Mais do que nunca, a universidade começa a ser questionada em seus compromissos e em sua razão social.

Algumas afirmações, ainda hoje repetidas (a universidade é uma 'torre de marfim', 'descomprometida com seu meio', 'alheia aos problemas de seu tempo') sugerem que a universidade não vem cumprindo nenhuma função social, que não está servindo a ninguém e que, portanto, é uma instituição inútil e dispensável.

No entanto, uma rápida reflexão mostra que não há nada melhor para camuflar os interesses reais e específicos a que a universidade se submete e serve do que afirmar que ela não serve a ninguém. A história revela que a universidade sempre teve alguma forma de compromisso social e que sempre respondeu a certas expectativas e necessidades de sua época. Não se trata, pois, de procurar saber se a universidade é ou não comprometida, se serve ou não serve, mas de indagar com quem ela é comprometida e a que interesses serve.

Com efeito, se a universidade estivesse ausente de qualquer preocupação social e não servisse a ninguém, como explicar-se-ia a sua existência, enquanto instituição social? Quem teria interesse em mantê-la e perpetuá-la? Se ela continua existindo é porque interessa a alguém; isto parece evidente. O que pode e deve, pois, ser discutido são a abrangência e a destinação sociais dos compromissos da universidade.

O presente trabalho pretende deter-se, precisamente, na

análise do compromisso da universidade face aos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira. Ocorre que tal compromisso, enquanto tema de estudo, é ainda muito abrangente, considerando-se que ele pode efetuar-se através de diferentes modalidades e por diversas vias, quais sejam, as funções que são próprias à universidade.

A modalidade mais tradicional que a universidade vem utilizando para desincumbir-se de seu papel social tem sido o ensino, tanto no aspecto de preparação profissional como no de formação cultural, em que os indivíduos são educados e socializados de conformidade com os valores e padrões vigentes. O ensino, ao satisfazer uma determinada clientela, não deixa de configurar-se como um compromisso social.

Com o decorrer do tempo, premida por certas circunstâncias históricas, a universidade é levada a desdobrar-se em mais uma função - a pesquisa - capaz de produzir novos conhecimentos de acordo com as necessidades de seu meio. A pesquisa, mesmo quando destina-se a servir os interesses de grupos restritos, também desempenha uma função social.

Tanto o ensino quanto a pesquisa, na medida em que atendem diretamente uma clientela reduzida, evidenciam por demais o caráter elitista da universidade, tornando-a vulnerável às críticas que se fazem sobre a sua razão social. Como justificar uma universidade instituída e mantida pelo conjunto da sociedade - que, em contrapartida, serve apenas alguns segmentos desta?

Não serão, todavia, essas formas de compromisso (ensino e pesquisa) - cuja destinação social parece bastante explícita - que constituirão o objeto de investigação deste estudo. A preocupação fundamental vai girar em torno do compromisso social da universidade, mediatizado pela extensão universitária, enquanto concebida como uma modalidade de prestação de serviços, voltada para setores mais amplos da sociedade. En-

quanto o ensino e a pesquisa caracterizam-se pelo atendimento de pequenas parcelas da sociedade, a extensão é pensada, exatamente, para estender os benefícios da universidade até aqueles que não são atingidos pelas duas primeiras funções.

A ênfase da análise sobre o compromisso social da universidade brasileira, sob o ângulo da extensão universitária^{*/}, recai sobre o pensamento do MEC e do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) a partir da segunda metade da década de 60 até o presente. Esta delimitação justifica-se quando se atenta para a importância que a extensão adquire nesse período, sendo alçada, com a Reforma Universitária de 1968, ao foro de terceira função da universidade, ao lado do ensino e da pesquisa. Mais ainda, convém salientar que foram o MEC e o CRUB - órgãos dos quais emanam as principais diretrizes extensionistas, mais daquele do que deste - que pensaram, de forma mais sistemática a extensão e a projetaram como uma modalidade da universidade suprir a falta de contato com um público maior e desincumbir-se de seus compromissos sociais.

Embora o tema seja delimitado, o seu encaminhamento requer um tipo de abordagem que contemple as múltiplas relações entre a universidade e a sociedade, que servem de contexto para um exame adequado da extensão, enquanto compromisso social.

^{*/} É importante observar que, nestes últimos anos, a extensão vem se constituindo em tema de dissertações de mestrado em diferentes universidades do País. Embora tenha notícia de outras dissertações, versando sobre a extensão, vou apenas elencar aquelas a que tive acesso:

RODRIGUES, M. de M. *Extensão Universitária - Origem, Desenvolvimento e Função*. Piracicaba, Universidade Metodista, 1983.

MELO, M.A. *CRUTAC. Uma Experiência de Extensão na Universidade do Maranhão*. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1984.

LIMA, A.L. de. *Da ACAR à EMATER (MG): Análise Crítica da Dinâmica de Dois Sistemas de Extensão*. Viçosa, Universidade Federal de Viçosa, 1984.

MENEZES, M. de N.A. *Extensão Rural em uma Área de Colonização Dirigida - Altamira, Pará*. Viçosa, Universidade Federal de Viçosa, 1984.

ROCHA, R.M.G. *Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?* Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 1984.

A problemática universitária (incluindo aqui a extensão) não pode, pois, ser tratada isolada ou dicotomicamente, como se a sociedade e a universidade se constituíssem em entidades independentes, mas de uma maneira dialética. Quando se desconhece esse entrelaçamento da universidade com a sociedade, corre-se o risco de ater-se apenas ao manifesto, aquilo que o fenômeno revela e, deste modo, passar ao largo daquilo que o fenômeno esconde, tomando as aparências deste pela totalidade concreta. Kosik tem razão quando diz que a essência do fenômeno não se encontra nele, mas que é a relação do fenômeno com a realidade que possibilita a sua compreensão, uma vez que o fenômeno não se manifesta independentemente, mas somente na totalidade, da qual faz parte e com a qual se relaciona dialeticamente. (1)

Ainda vale lembrar a insistência de Marx sobre a necessidade de se fazer uma viagem de ida e volta quando de uma investigação científica da realidade: "No ponto de partida temos uma representação confusa do todo; ele é uma abstração se ignorarmos as partes que o compõem. Depois, através de uma determinação mais precisa e por meio de análises, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples. Chegados a este ponto, teríamos que fazer a viagem de retorno do mais simples ao mais complexo, agora já concreto. Aqui não teríamos mais uma representação caótica do todo, mas uma totalidade rica em determinações e relações diversas, ou seja, o concreto pensado." (2) O concreto não está, pois, no ponto de partida, mas é o resultado da atividade racional do homem sobre o objeto empírico; o concreto é construído, ao passo que o empírico é dado.

É assim que uma primeira aproximação da extensão - enquanto compromisso social da universidade - ainda empírica, forneceria uma representação um tanto confusa, quando não simplis

-
1. KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969. p. 70.
 2. MARX, K. In: *Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 2.^a ed., 1978. p. 116.

ta da mesma. Não se percebe bem, ou dito de outra maneira, percebe-se mecanicamente as suas relações com as outras funções da universidade, bem como a sua mediação entre esta e a sociedade. Tem-se da extensão apenas conceitos abstratos e vagos, tais como: prestação de serviços à comunidade, instrumento de intercâmbio e de integração social, razão social da universidade, e assim por diante. Estes conceitos, em si, na da mais são que generalidades ou abstrações; têm o poder de significar tudo e, ao mesmo tempo, não significar nada, por ca recerem de uma referência à realidade que lhes dê conteúdo e consistência e que, por conseguinte, os torne passíveis de aná lise. Somente quando articulada com a totalidade é que se per cebe a dimensão social concreta da extensão.

A presente análise descartará a concepção mecano-econo micista que reduz a educação a um puro reflexo da infraestrutur a. O reducionismo economicista já foi estigmatizado pelo próprio Engels em carta a Joseph Bloch: "Segundo a concepção materialista da história, o fator que em última instância de termina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, nunca, mais do que isto. Se alguém tergiversá-lo, dizendo que o fator econômico é o único deter minante, converterá aquela tese em uma frase vazia, abstrata, absurda." (3) Essa determinação não é, pois, mecânica nem arbi trária, mas uma decorrência da própria produção e reprodução da vida imediata, tanto em termos de produção dos meios de existência como de produção do próprio homem.

De outra parte, impõe-se o controle da crença, cunhada por Nagle como 'entusiasmo pela educação' (4), segundo a qual a educação seria o principal problema nacional que, uma vez resolvido, conduziria à solução dos demais. A mesma postura deve ser mantida a respeito do 'otimismo pedagógico' que, na

3. ENGELS, F. Apud CARDOSO, C.F. e BRIGNOLI, H.O. *Os Métodos de História*. Rio de Janeiro, Grall, 2.^a ed., 1979. p. 456-57.

4. NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974. p. 101.

medida em que se preocupa com o funcionamento eficiente e a qualidade dos sistemas de ensino, obnubila as relações da educação com a problemática sócio-econômica.

Deste modo, nem tanto ao mar nem tanto à terra, a educação não tem aquele poder transformador como pretendem os entusiastas, mas também não se reduz a um puro reflexo, a um papel meramente caudatário na sociedade, como pensam os mecanicistas. A educação, bem como a universidade, não são apenas um instrumento de conservação social - embora o sejam precipuamente - uma vez que elas trazem em seu bojo as contradições da própria sociedade. Tais contradições, sobretudo quando agudizadas em períodos críticos, proporcionam as condições de possibilidade para que a educação, juntamente com outros elementos críticos e transformadores, contribua, como acentua Paiva, para a transformação das estruturas vigentes na sociedade a que serve. (5)

É, pois, sob essa perspectiva que será levada a efeito a análise do compromisso social da universidade - consubstanciado nas diretrizes extensionistas do MEC e do CRUB - com o intuito de verificar o caráter e a abrangência de sua destinação, tanto em termos de objetivos, manifestos ou não, como em termos de grupos sociais contemplados. A partir de então cabem algumas indagações no sentido de explicitar a real contribuição da extensão, enquanto se apresenta como uma prestação de serviços da universidade à sociedade, cuja meta final é a melhoria das condições de vida dos indivíduos e a sua integração social. Ocorre que a consecução de tais objetivos postula mudanças, cujo âmbito e significado precisam ser esclarecidos. Tais mudanças referem-se apenas a variáveis comportamentais dos indivíduos atendidos ou, pelo contrário, elas apontam para os determinantes sociais? Em outras palavras, a extensão tem em vista mudanças que importam a transformação da realidade social e a solução efetiva de seus problemas objeti

5. Cf. PAIVA, V.P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo, Loyola, 1973. p. 20-21.

vos, ou mudanças localizadas e necessárias para a acomodação e o ajustamento dos indivíduos à sociedade? A extensão vem contribuindo para a universidade ampliar os seus compromissos com os diferentes grupos sociais ou vem servindo para encobrir os compromissos da universidade com uma parcela da sociedade? Subjacente a essas indagações, encontra-se a questão central: a quem e para que serve a extensão?

Embora o tema circunscreva-se à política extensionista do MEC e do CRUB nestes últimos vinte anos, o trabalho inicia-se com a discussão da problemática 'universidade-sociedade', mostrando, através de um retrospecto histórico, como a universidade esteve sempre comprometida com o seu meio histórico.

O segundo capítulo procura acompanhar a evolução da universidade brasileira, prestando atenção ao caráter de seu compromisso social, a partir dos modelos sócio-econômicos que embasaram a formação da sociedade brasileira até 1960.

O terceiro capítulo - após uma referência aos anseios de mudanças nos diversos setores da sociedade, que caracterizaram o início dos anos 60 - mostra como a função social da universidade passa a ser pensada pelos governos que se sucederam após o movimento militar de 1964. Com a Reforma Universitária de 1968, a extensão passa a figurar como uma nova função da universidade e a receber, cada vez mais, atenção do MEC como linha auxiliar da política social do governo.

O quarto capítulo inicia-se com a história da criação do CRUB, detendo-se, com mais vagar, sobre a sua concepção de universidade, respaldada nas idéias de autonomia e de compromisso social com a realidade. Estas duas idéias são importantes para se compreender a extensão, na medida em que é nelas que a extensão se inspira e se apoia. Na seqüência será mostrado como o alinhamento do CRUB à política do MEC, impediu-lhe de pensar a universidade e o seu compromisso em outros moldes.

Por fim, o último capítulo, aproveitando os elementos fornecidos pelos anteriores, dedica-se a uma crítica dos pressupostos subjacentes à idéia de extensão (prestação de serviços, comunidade, integração cultural), veiculada pelo MEC e pelo CRUB, defendendo a idéia de circunstancialidade como pressupostos para se repensar a extensão numa nova perspectiva. Na medida em que a extensão for contribuindo para a democratização da universidade e a socialização dos bens produzidos socialmente ela estará apontando para a sua própria superação como função da universidade.

I. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

Este capítulo, de caráter introdutório, não tem a pretensão de levar a efeito um estudo tão abrangente quanto sugere o título, mas tão somente oferecer uma rápida visão dos vínculos e compromissos que entre si mantêm a universidade e a sociedade, buscando, com isto, contextualizar e encaminhar a discussão do tema central desta tese, ou seja, o compromisso social da universidade brasileira sob o ponto de vista da extensão.

A compreensão da extensão, enquanto uma das modalidades de desincumbência do compromisso social da universidade, passa pela compreensão histórica desta última. E para se apreender a universidade, dentro de uma visão de totalidade, é preciso situá-la no processo de produção da sociedade que a instituiu, conforme acentua Saviani: "A universidade, enquanto instituição, é produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais e das demais formas espirituais. É, pois, produzida como expressão do grau de deseenvolvimento da sociedade em seu conjunto."⁽¹⁾ É assim que o estudo da universidade concreta não pode deixar, de modo algum, de levar em consideração as relações múltiplas e recíprocas entre universidade e sociedade.

1.1. *A Universidade como Instituição Social*

O que interessa discutir aqui não são as questões internas da universidade de ordem técnica-administrativa ou pedagógica, mas os desdobramentos sociais, decorrentes do exercício de suas funções. A universidade, enquanto instituição social, não é estranha nem indiferente à época e ao contexto

1. SAVIANI, D. A Universidade e a Problemática da Educação e Cultura. *Revista Educação Brasileira*. Rio de Janeiro, 1 (3): 42, ago. 1979.

que lhe deu origem. A história da universidade patenteia a sua vinculação a certas necessidades e anseios da época, mesmo quando ela parece estar fora do tempo ou distante das preocupações da sociedade.

Desde a Idade Média, a universidade teve sempre uma função, um compromisso social, como lembra Carrier: "L'Université du passé a toujours eu une fonction sociale. L'Université chrétienne en Occident formait des clercs pour l'Église et pour le service des Princes. Son rôle social était évident, encore que restreint à des élites fort réduites. L'Université libérale, qui s'est développée par la suite, se donnait comme mission de former les enseignants et les cadres nécessaires à la vie de la nation."⁽²⁾ Torna-se, pois, necessário, distinguir o compromisso da universidade e a destinação social de tal compromisso.

O fato da universidade resultar do esforço conjunto da sociedade não significa que ela se volta espontaneamente para o atendimento de todos os segmentos sociais. Pelo contrário, quando se observa a história, percebe-se que a universidade tende, estruturalmente, a servir os interesses das classes dominantes e dos grupos dirigentes. A ampliação e diversificação do compromisso da universidade só ocorrem em determinadas circunstâncias, mediante as pressões e reivindicações daqueles setores preocupados ou comprometidos com a democratização da sociedade e com a socialização dos bens produzidos na universidade.

O tipo de comprometimento da universidade pode ser melhor avaliado através do desempenho das funções que ela foi incorporando ao longo do tempo e em diferentes contextos. Hoje atribui-se à universidade, de modo geral, as funções de transmissão, de produção e de extensão do saber, com maior ênfase ora numa ora noutra função, dependendo das circunstâncias

2. CARRIER, H. *L'Université entre L'Engagement et la Liberté*. Rome, Presses de l'Université Grégorienne, 1972, p. 14.

e do contexto em que a universidade se situa. O ensino, como a função mais tradicional e que se consubstancia na transmissão de conhecimentos, oscila entre a formação cultural e a formação profissional; aquela privilegiando a socialização do indivíduo e esta configurando-se como meio de ascensão social. Todavia, a profissionalização e a formação cultural não podem ser entendidas, como recorda Queiroz, de forma antinômica e mutuamente exclusivas; em lugar de conflitantes elas seriam convergentes. E a autora diz mais: "... a profissionalização, sem a indispensável formação cultural ampla, constitui um bloqueio na aquisição e no desenvolvimento do saber." (3)

Com o decorrer do tempo, premida pelas demandas de seu meio, a universidade é levada a introduzir em sua estrutura a função de pesquisa. A necessidade mais acentuada de produção de novos conhecimentos surge com a Revolução Industrial, mas é na moderna Universidade de Berlim, fundada em 1810, que a pesquisa vai encontrar um espaço privilegiado para o seu desenvolvimento.

A introdução da pesquisa no rol das funções da universidade, ao mesmo tempo em que confere a esta um dinamismo novo, traz à tona uma contradição, descrita, com muita oportunidade, por Cardoso: "A especificidade desse lugar particular que é a universidade é, assim, a especificidade de uma contradição: lugar de produção do conhecimento (o que exige uma postura crítica e liberdade) e lugar de reprodução de relações sociais (o que supõe uma postura acrítica e de conformidade)." (4)

Nessa perspectiva, a autora percebe na universidade a necessidade de ser escola para cumprir a função de socialização, tanto em termos de informação (difusão de conhecimentos, desenvolvimento de habilidade e técnicas), como de formação

-
3. QUEIROZ, M.I.P. A Universidade em face das Expectativas Sociais. *Ciência e Cultura*. São Paulo, 34(5): 612, maio 1982.
 4. CARDOSO, M.L. Universidade e Estrutura de Poder. *Cadernos de Cultura da USU*. Rio de Janeiro, (3): 35, 1981.

(transmissão de uma concepção de vida, inculcação de valores, padrões e normas de conduta); esta seria uma função eminentemente de integração social do indivíduo. Ao lado dessa necessidade, a universidade, para agir, teria uma outra necessidade, a de produção do saber. Acontece que a produção de um saber mais profundo, "um saber que alcance as determinações mais fundamentais não se faz sem ultrapassar as maneiras usuais de pensar e as ideologias que impregnam o nosso modo de olhar para nós mesmos e para o mundo à nossa volta."⁽⁵⁾

Tanto em seu ser-escola como na produção do conhecimento, a universidade não transmite um saber desinteressado nem desenvolve um conhecimento puro, neutro. A transmissão como a produção do saber é sempre uma prestação de serviços a alguém. Cabe, agora, perguntar, com Cardoso: essa prestação de serviços serve a quê? Serve a quem?⁽⁶⁾ Eis uma questão fundamental que precisa ser levada em conta por ocasião da abordagem histórica da universidade.

A universidade, enquanto instituição social - quer em outros países, quer no Brasil - é perpassada pela lógica do contexto sócio-econômico, político e cultural que a circunscreve. O que se deseja salientar é que a problemática universitária não se esgota em si mesma e, por conseguinte, não pode ser tratada isoladamente ou de forma dicotômica - como se a sociedade e a universidade se constituíssem em entidades autônomas - mas de maneira dialética, em suas relações recíprocas, uma vez que, conforme assinala Goergen, a universidade evolui com a sociedade e não se define antes ou independentemente da sociedade mas em relação a ela.⁽⁷⁾

Diante do acima exposto, torna-se relevante recuperar, ainda que em largos traços, a história da universidade no con

5. Id. *ibid.* p. 37.

6. Id. *ibid.* p. 33.

7. GOERGEN, P.L. *A Articulação entre Universidade e Sociedade*. Campinas, UNICAMP, 1984. p. 17. mimeo.

texto do mundo ocidental para captar suas relações e compromissos com o meio social, assim como a gênese de suas funções ao longo do tempo. Este retrospecto servirá para iluminar o estudo da universidade brasileira, herdeira que é da tradição universitária ocidental, e o da própria extensão universitária.

1.2. *As Universidades Medievais*

As primeiras universidades do ocidente datam do século XII, sendo organizadas sob a forma de corporações - modalidade de associações em voga na Idade Média - cuja finalidade era a defesa dos interesses de uma categoria ou de uma profissão. É assim que surge em torno de 1.100, em Bolonha, a "Universitas Scholarium", tendo como ponto de partida e centro de gravitação a comunidade dos estudantes. Estes, reunidos em corporação, são os administradores da universidade, contratando e dispensando os professores, elegendo os reitores e escolhendo os currículos a serem desenvolvidos.

Por volta de 1.150 é criada, em Paris, a "Universitas Magistrorum", regida por regulamentos à semelhança das demais corporações medievais e dirigida pela comunidade dos professores. A universidade de Paris desenvolveu especialmente os estudos de filosofia e de teologia, adquirindo grande importância junto às autoridades civís e religiosas. Segundo Padovani: "ela tornou-se como que a cidadela cultural da ortodoxia católica, o seminário dos filósofos e teólogos de todo o mundo." (8)

Jã as preocupações da universidade de Bolonha estavam voltadas para o ensino do direito, enquanto que as de Oxford, fundada um pouco mais tarde, centravam-se no estudo das ciên-

8. PADOVANI, H. & CASTAGNOLA, L. *História da Filosofia*. 6.^a ed., São Paulo, Melhoramentos, 1964. p. 177.

cias naturais. Tais universidades evoluíram, de modo geral, a partir de escolas episcopais, estruturando-se sobre quatro faculdades: filosofia, direito, medicina e teologia, sendo que esta última era considerada a rainha de todas as ciências."⁽⁹⁾

Tanto a "Universitas Scholarium" como a "Universitas Magistrorum" estavam organizadas em função do estudo e do saber. Dessa preocupação com o estudo decorreria a denominação "Studia Generalia" ou "Universitas Studiorum" e que mais tarde seria conhecida apenas como Universidade. Eby acredita que tais instituições recebiam a denominação de universidade ou "Studia Generalia" não porque ensinassem o saber universal, mas porque a seus graduados era conferido o poder de praticar a arte da instrução por toda a cristandade.⁽¹⁰⁾ Embora isso seja verdade - uma vez que as universidades funcionavam com o beneplácito da Igreja, devido à ascendência do Papa sobre toda a Europa ocidental e cristã - não se pode deixar de reconhecer nessas instituições uma preocupação com o saber global da época.

Uma questão com a qual a universidade se defronta, desde os seus primórdios, é a que se refere à sua autonomia, tantas vezes lembrada por historiadores desse período. É o que se pode sentir, por exemplo, através da apologia que Minogue faz da liberdade acadêmica da época: "Durante os poucos séculos iniciais de sua existência, as universidades constituíam uma sociedade totalmente internacional nas quais os homens podiam mover-se com inteira liberdade, não sendo marcados nem em suas ações, nem em seus escritos, por qualquer individualidade nacional ou regional muito evidente."⁽¹¹⁾

Essa afirmação de Minogue parece não levar em conta o poder econômico e espiritual da Igreja e o controle que ela

9. PADOVANI, H. & CASTAGNOLA, L. *História da Filosofia*. 6.^a ed. São Paulo, Melhoramentos, 1964. p. 177.

10. Id. *ibid.* p. 19

11. MINOGUE, K. *O Conceito de Universidade*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1981. p. 20.

exercia sobre todas as instituições da cristandade, como assinala Huberman: "Tratava-se de uma era religiosa e a Igreja, sem dúvida, tinha um poder e prestígio espiritual tremendos".⁽¹²⁾ As universidades, como qualquer corporação da Idade Média, eram regulamentadas pelo poder eclesiástico (econômico e espiritual), que criava limites à sua autonomia e não hesitava lançar mão da coerção para conter ou eliminar os que se contrapunham aos padrões de liberdade estabelecidos e em vigor no mundo feudal. Basta lembrar as sanções aplicadas contra Pedro Abelardo (1097-1142) que, acusado de heresia, foi condenado por dois Concílios; Guilherme de Occam (1300-1350) foi processado por heresia pela Santa Sé; Giordano Bruno foi queimado em 1660; Galileu Galilei foi condenado pelo Santo Ofício em 1633.⁽¹³⁾

As universidades medievais - tantas vezes consideradas torres de marfim, desligadas do mundo e presas a um saber desinteressado - não foram tão descomprometidas em relação ao seu meio, pelo contrário, elas exerceram um papel preponderante na edificação e consolidação da cristandade, na medida em que forneceram os quadros (eclesiásticos e civís) de que esta necessitava para a sua sustentação. Convém salientar que o compromisso social de tais universidades efetivou-se pela via do ensino; a idéia de extensão como tarefa da universidade não se coloca no contexto medieval.

Este tipo de universidade, com suas virtualidades e percalços, perpassa a Idade Média até o momento em que o pensamento dominante na cristandade é colocado em xeque pelo humanismo renascentista, pela Reforma Protestante, pelo desenvolvimento da Ciência experimental. Todavia, é com o advento da Revolução Industrial, no século XVIII, que a universidade é forçada a reformular as suas funções afim de atender as novas demandas, impostas pelo modo de produção capitalista que se instaurava. Em face desse contexto, a universidade medieval co-

12. HUBERMAN, L. *História da Riqueza do Homem*. 13^a ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1977. p. 22.

13. Cf. PADOVANI, H. & CASTAGNOLA, L. op. cit. pp. 175-220.

meça a ceder lugar a um novo tipo de universidade.

1.3. *As Universidades Modernas*

A passagem da universidade medieval para a chamada universidade moderna não ocorreu de forma abrupta, mas acompanhou a lenta evolução da própria sociedade. Apesar de questionada sob diferentes ângulos, a universidade medieval continua, ainda por longo tempo, a resistir aos movimentos renovadores que se encadeavam desde o século XV. Dentro de uma correlação de forças, a crescente conjugação de diversos fatores - desde o humanismo renascentista, passando pela Reforma, pelo surgimento da ciência experimental, pelo iluminismo, pelo estabelecimento dos Estados Nacionais, pela Revolução Industrial, até a Revolução Francesa - põe fim ao mundo feudal, inaugurando uma nova formação social. A partir de então, a universidade é levada a repensar-se dentro deste contexto para responder às novas exigências que lhe são dirigidas.

A moderna universidade francesa, em contraposição à universidade medieval foi, conforme lembra Ribeiro, "um empreendimento revisionista dos enciclopedistas, formuladores de uma visão nova do mundo e criadores de um novo ideário político para uma burguesia rebelde e comprometida com o progresso." (14) É com Napoleão que vai dar-se a institucionalização e o monopólio estatal da educação em geral. A universidade napoleônica foi concebida para difundir o saber científico e técnico em que se baseava a Revolução Industrial e para formar os quadros - sobretudo professores, engenheiros e médicos - do Estado Nacional. (15)

14. RIBEIRO, D. *A Universidade Necessária*. 3^a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. p. 51-52.

15. Cf. Id. *ibid.* p. 52.

A preocupação principal da universidade francesa é com o ensino especializado; uma faculdade para cada profissão. Foi esta universidade, formada por um conglomerado de escolas superiores isoladas e pouco relacionadas entre si, que serviu, mais tarde, como paradigma da universidade brasileira. A universidade francesa moderna foi um caso típico de universidade voltada exclusivamente para o ensino, uma vez que as atividades de pesquisa desenvolviam-se fora dela; a extensão, como a conhecemos, não chegou a se constituir em objeto de suas preocupações. Seu compromisso social foi antes de tudo com o Estado, enquanto provedor e administrador da política educacional.

As primeiras universidades inglesas, Oxford e Cambridge, surgiram ainda na Idade Média e permaneceram durante séculos voltadas para a educação da nobreza e da elite, preparando-as para assumirem cargos governamentais. O caráter elitista destas duas universidades é assim descrito por Ribeiro: "Oxford e Cambridge, quinta-essência de universidades de perfil aristocrático, foram originalmente instituições eclesiásticas destinadas a receber e educar rapazes da nobreza e filhos de pessoas de alta posição para o desempenho de seus papéis de membros da classe dominante." (16)

Assim como a universidade francesa, também a inglesa vai ser sacudida pelas exigências da Revolução Industrial - que aí teve o seu berço - quanto à formação de pessoal tecnicamente qualificado. Para adequar-se às novas demandas, a universidade de Cambridge passa por profundas reformas em 1860. Por esta época surgem, ainda, as chamadas universidades utilitárias, distanciadas dos modelos de Oxford e Cambridge, cuja preocupação maior era com o aspecto técnico científico, entre as quais pode-se citar a universidade de Londres. (17)

16. Id. *ibid.* p. 57.

17. Cf. Id. *ibid.* p. 57-58.

Com as reformas das universidades existentes e com a criação de novas, a Inglaterra diversificou e generalizou a educação superior. Flexner lamenta que estas instituições tenham diversificado suas atividades e mudado de rumo; diz ele: "comprometiam-se com incríveis absurdos, um mundo de coisas inconseqüentes. Depreciaram-se, vulgarizaram-se e mecanizaram-se desnecessariamente. E o pior de tudo é que se transformaram em postos de prestação de serviços para o público em geral." (18)

Realmente, desde 1867, as universidades inglesas começaram a preocupar-se, conforme lembra Paiva, com a prestação de serviços à comunidade, a partir da nova concepção de educação. "Esta concepção destacava a idéia de uma educação continuada, afastando-se assim da crença de que este tipo de educação é dirigido somente às classes desfavorecidas, com o objetivo de ilustrá-las ou educá-las. A nova concepção afirmava que a educação não devia terminar na infância mas devia continuar por toda a vida, visto que somente na maturidade pode o cidadão seguir, com eficácia, certos estudos essenciais." (19)

Se, em suas origens, a universidade inglesa estava voltada para a formação da nobreza e da elite para os postos de comando no governo, com a Revolução Industrial ela é forçada a diversificar suas atividades, visando, por um lado, preparar técnicos e, por outro lado, dispensar um mínimo de atenção às pressões das camadas populares, cada vez mais expressivas e mais reivindicativas. Foi neste contexto que surgiu, pela primeira vez, a extensão como atividade da universidade enquanto instituição. Porém, será na universidade americana que a extensão encontrará um espaço propício para o seu desenvolvimento e sua consolidação. Todavia, antes de abordar a universidade norte-americana, é importante trazer à considera

18. FLEXNER, A. Apud KERR, C. *Os Usos da Universidade*. Fortaleza, Ed. UFC., 1982. p. 21.

19. PAIVA, V.P. *Extensión Universitaria en Brasil*. San José, *Nueva Sociedad*. Nº 15, p. 1.

ção o caso da moderna universidade alemã.

A Revolução Industrial só chegou à Alemanha, como se sabe, bem depois de ter-se iniciado na Inglaterra, cujo marco foi a invenção da máquina a vapor em 1776. Esse atraso levou a Alemanha a realizar um esforço intencional para o seu desenvolvimento; nesta perspectiva é que irá ser pensada a moderna universidade alemã.

Num espaço de quinze anos, os maiores filósofos alemães preocuparam-se com a situação da universidade em seu País, derrotado e, em parte, ocupado pela França de Napoleão. Na parte ocupada encontrava-se, justamente, a mais importante universidade da Prússia, a universidade real de Halle. A presença francesa representava uma ameaça para a cultura do País. Foi então que o ministro Beyme solicitou o concurso dos grandes filósofos, no sentido de apresentarem sugestões para a criação de uma grande universidade em Berlim.⁽²⁰⁾

Em 1808, Beyme confia a Humboldt, que então fazia parte do ministério, a organização da universidade de Berlim. Humboldt coteja os projetos de universidade de Fichte e de Schleiermacher e acaba optando pelo deste último, o qual irá presidir a organização da universidade de Berlim, que começa a funcionar em 1810.

Em oposição à rigidez e ao autoritarismo do projeto de Fichte, Schleiermacher propõe uma organização mais liberal e flexível - com um mínimo de dependência do Estado - na qual os professores gozariam de maior liberdade, tanto na pesquisa como no ensino. Tanto os professores tinham a liberdade de organizar suas atividades acadêmicas e ensinar (*Lehrfreiheit*), como os estudantes a de planejar seus estudos e aprender livremente (*Lernfreiheit*).

20. Cf. FERRY, L. *et alii*. *Philosophies de l'Université: L'Idéalisme Allemand et la Question de l'Université*. Paris, Payot, 1979. p. 10.

Para Schleiermacher, o caráter essencial da universidade é o despertar do espírito científico nos jovens, o qual está correlacionado com a liberdade acadêmica dos estudantes. Diz ele: "Mais la moindre trace de contrainte, la plus légère pression d'une autorité extérieure est préjudiciable... Car plus l'esprit de la science s'éveille, plus s'éveille aussi celui da la liberté; et les individus s'opposeront toujours à la servitude exigée." (21) Deste modo, a universidade alemã foi estruturada com objetivos bem precisos; a ênfase recaí sobre as atividades científicas, com plena liberdade de investigação, tendo em vista o desenvolvimento da Alemanha e a sua unificação cultural.

A universidade norte-americana é herdeira da tradição universitária européia, tendo recebido da universidade alemã uma significativa influência a partir da segunda década do século XIX. Charles F. Thwing, citado por Eby, assim descreve a influência que estudantes norte-americanos sofreram em sua formação superior na Alemanha: "Os homens, portanto, que foram dos colégios norte-americanos para as universidades alemãs no período de 1815 e 1885, retornando à sua terra natal, influenciaram profundamente a educação norte-americana. Trouxeram de volta consigo um espírito de liberdade no ensino, juntamente com uma penetrante e ampla apreciação do saber. A universidade inspirou cada um desses homens a empreender pesquisas livres e a pensar independentemente, acelerou o instinto de criação; fez surgir um senso de erudição; deu uma apreciação do valor de instrumentos escolares, tais como bibliotecas e laboratórios. Wissenschaft, Lernfreiheit e Lehrerfreiheit foram o toque de reunir que inspirou os estudantes norte-americanos formados na Alemanha a realizarem sua grande obra como professores e líderes em seu país natal." (22)

É assim que em 1876, Daniel C. Gilman, primeiro reitor

21. Id. *ibid.* p. 305. Traduzido do alemão para o francês por COFFIN, G. *et alii.*

22. EBY, F. *op. cit.* p. 497.

da universidade de John Hopkins, faz com que a instituição comece pela pós-graduação, com ênfase na pesquisa. Gilman é seguido por Charles W. Elliot que vai privilegiar, em Harward, a pós-graduação, a formação profissional e a pesquisa. As demais universidades públicas adotaram a mesma perspectiva da John Hopkins. (23)

A essas atividades, a universidade norte-americana vai crescer uma outra - inspirada na universidade inglesa - a da extensão tanto rural como urbana. Com a doação de terras pelo governo, as universidades estenderam suas atividades para além de seus campi: "A universidade de Wisconsin, principalmente durante a presidência de Charles van Hise (1903-1918), penetrou nos salões legislativos de Madison, com programas de reforma; apoiou o movimento dos sindicatos, por intermédio de John R. Commons; desenvolveu, como jamais se fizera, a extensão rural e urbana. A universidade servia a todo o estado. Outras universidades privadas, como Chicago e Colúmbia, desenvolveram importantes programas de extensão." (24) Dentro do lema a levar o "campus" ao estado e trazer o estado para o "campus", a universidade americana, mais do que qualquer outra, interagiu com a sociedade através das atividades de extensão.

Quanto às universidades latino-americanas, pode-se dizer que elas seguiram, de um modo geral, o modelo francês de universidade. No entanto, convém lembrar, com Ribeiro, que essas universidades ao copiarem o modelo francês, esqueceram-se de seu conteúdo político de unificação cultural. Ribeiro diz mais: "Elas só receberam a postura universitária fomentadora de escolas autárquicas, o profissionalismo, a erradicação da teologia e a introdução do culto positivista nas novas instituições jurídicas reguladoras do regime capitalista e seus corpos de auto-justificação." (25) Elas serviram muito mais como

23. Cf. KERR, C. op. cit. p. 26.

24. Id. ibid. p. 28.

25. RIBEIRO, O. op. cit. p. 106.

instrumentos de solidificação da ordem vigente do que como agente de transformação de uma sociedade internamente elitista e externamente dependente. Somente nas primeiras décadas deste século é que começam a surgir os primeiros movimentos renovadores da universidade latino-americana.

Aqui vale lembrar o Manifesto de Córdoba, em 1918, que irá exercer uma influência nas demais universidades do continente. Após mostrar o caráter conservador da universidade e chamar a atenção para as suas responsabilidades sociais, o Manifesto apresenta uma série de postulados a serem considerados na reforma da universidade, dentre os quais destacam-se: o co-governo, ou seja, a participação estudantil na direção da universidade; a autonomia universitária; assistência livre às aulas; a extensão universitária; a ajuda social aos estudantes; a orientação social dos estudos universitários, voltados para os grandes problemas nacionais. (26)

A partir deste breve retrospecto é possível tecer algumas considerações sobre o relacionamento entre universidade e sociedade em diferentes contextos. Todas estas universidades, consideradas em seus respectivos meios, vieram responder às necessidades e às aspirações de seu tempo. No entanto, é preciso esclarecer que, via de regra, a universidade estava mais voltada para atender os interesses específicos de determinados grupos da sociedade e do próprio Estado do que os interesses da sociedade como um todo. Dizer, pois, que a universidade medieval, e mesmo a moderna, era uma torre de marfim de uma cultura fora do tempo, que buscava o saber pelo saber, alheia aos negócios do mundo, como chega a afirmar o próprio Anísio Teixeira (27), contribui para dificultar o desvendamento do jogo de interesses que sempre esteve presente nas instituições universitárias. A concepção da universidade como o lugar da bus

26. Cf. CUNHA, L.A. *A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983. p. 210.

27. TEIXEIRA, A. A Universidade de Ontem e Hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 52(95): 27-28, jul./set. 1964.

ca da verdade e do saber desinteressados é profundamente ideológica. O desinteresse manifesto presta-se muito bem para camuflar os interesses não-manifestos. Em qualquer tempo, a universidade esteve sempre comprometida com alguém, seja esse alguém um papa, um rei, um Estado, um grupo ou uma classe social.

A universidade medieval, sob a tutela do Papa, não estava tão alheia em relação ao seu contexto. Dela saíram os especialistas em filosofia, em teologia e em direito civil ou canônico que formavam os quadros que sustentaram a Igreja durante toda a cristandade. Do mesmo modo, a universidade francesa moderna, sob o império de Napoleão, é incumbida de responder às exigências da Revolução Industrial no que tange à transmissão de um novo saber e à formação dos quadros de que Napoleão necessitava para consolidar o Estado Nacional.

A universidade inglesa ocupou-se, num primeiro momento, com a educação da nobreza e da elite, destinadas aos cargos governamentais, passando, sob o impulso da Revolução Industrial, a preocupar-se com a formação de técnicos especializados. Mais tarde, pressionada pelas camadas que não usufruíam de seus benefícios, ela começa a desenvolver algumas atividades para além de seus muros e de sua clientela tradicional, conhecidos como atividades de extensão.

Já a universidade alemã surgiu com uma dupla atribuição. Por um lado ela devia fortalecer o nacionalismo para salvaguardar a cultura alemã, ameaçada pela ocupação francesa e, por outro lado, esperava-se dela uma presença marcante que contribuisse para o desenvolvimento do País. Para tanto a universidade alemã irá envidar todos os seus esforços nas atividades científicas, como forma de superar a defasagem em que se encontrava a Alemanha em relação a outros países.

A universidade norte-americana inspirou-se, em termos de pesquisa, na universidade alemã, dedicando-se desde logo ao ensino de pós-graduação e às atividades de extensão universi-

tária. Estas, como foi visto anteriormente, influenciaram e atenderam diferentes setores e segmentos da sociedade americana, desde o poder legislativo, os sindicatos urbanos até as comunidades rurais.

As universidades latino-americanas, após servirem por muito tempo como suporte das elites dominantes, começam a partir da Reforma de Córdoba a ampliar as suas preocupações sociais com aqueles grupos que se encontram à margem numa sociedade de classes.

As universidades, até aqui abordadas, sempre mantiveram um compromisso, ao menos com um grupo de seu meio social. Elas sempre serviram alguém, quer sob a forma de ensino, quer mediante as atividades de pesquisa, como ainda através da extensão de serviços. Resta, agora, ver como a universidade brasileira tem-se comportado em relação à sociedade.

2. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Assim como no caso dos modelos que se sucederam ao longo da história, também a universidade brasileira só será devidamente entendida, quando referida ao contexto social que a produziu. Porém, como já existe um conjunto de estudos⁽¹⁾ cobrindo a história da universidade brasileira, limitar-me-ei, dentro dos propósitos desta análise a trazer à consideração aqueles aspectos que traduzem o compromisso de nossa universidade para com a sociedade.

Embora esteja tratando da universidade brasileira, quero, de imediato, esclarecer que não pretendo entrar na polêmica sobre a sua instituição tardia, quando comparada com as primeiras universidades das colônias espanholas da América. Apenas quero lembrar, com Cunha, que o lamento sobre o aparecimento tardio da universidade brasileira, pela via de aglomeração de escolas superiores isoladas, parece despropositado: "É possível que boa parte dessa polêmica esteja presa a mera questão de nome: não seriam muitas das universidades hispano-americanas equivalentes aos colégios jesuitas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão, do Pará? Equivalentes aos seminários de Mariana e de Olinda que nunca foram chamadas de universidades? Uma pesquisa dos currículos, do porte, dos destinatários das universidades da América Espanhola poderiam arrefecer boa parte do lamento da Universidade tardia no Brasil..."⁽²⁾

1. A este respeito pode-se consultar, entre outras, as seguintes obras: *A Universidade Temporã* e *A Universidade Crítica* de Luiz A. Cunha; *A Universidade Necessária* de Darcy Ribeiro; *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* de Florestan Fernandes; *A Universidade Brasileira em Busca de Sua Identidade e Universidade & Poder* de Maria de L. de A. Fãvero; *A Universidade da Comunhão Paulista* de Irene R. Cardoso; *O Estado Autoritário Brasileiro e o Ensino Superior* de Betty A. de Oliveira; *O Ensino Superior no Brasil* de Maria S.S. Graciani; *Universidade, Produção e Compromisso* de Maria L. Marchetti; *As Universidades no Desenvolvimento Social da América Latina* de Hans Albert Steger. Além destas, existem outros trabalhos e grande número de artigos, relacionados na bibliografia final.
2. CUNHA, L.A. *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. p. 13

Deste modo, deixo de lado esta controvérsia, para contemplar o estudo dos vínculos e compromissos sociais da universidade brasileira a partir dos três grandes períodos de nossa história, caracterizados pelos respectivos modelos econômicos que lhes serviram de suporte: Modelo Agrário Exportador Dependente (dos primórdios da colonização até por volta de 1930); Modelo Nacional-Desenvolvimentista (de 1930 até pela segunda metade da década de 50); Modelo de Desenvolvimento Associado-Dependente (que se inicia nos anos 50 e se consolida após o Golpe de 1964).

2.1. A Universidade dentro do Modelo Agrário Exportador Dependente

O Modelo Agrário Exportador Dependente se inicia na Colônia, perpassa o Império e a Primeira República, chegando até 1930 com algumas variações que não chegam a alterar a sua estrutura básica. A organização do processo produtivo desse período pode ser assim entendida: tratando-se de atender à demanda externa de um certo produto (monocultura) e sendo que o colonizador não dispunha de uma tecnologia adequada, tornava-se necessária a exploração de grandes áreas de terra (latifúndio) e de uma farta mão-de-obra para o trabalho. Onde encontrá-la? Num primeiro momento entre os Índios, mais tarde na África (escravidão). Temos, assim, o tripé sobre o qual se assentou a economia durante grande parte desse período (latifúndio, monocultura e escravatura) e que determinou a respectiva formação social. De um lado, temos uma pequena classe senhorial (donos de terras e de engenho), de outro, uma grande massa de escravos. Em termos políticos verifica-se uma dupla dependência: dependência externa, diretamente de Portugal e indiretamente da Inglaterra; dependência interna do patriarcalismo, do coronelismo, enfim da aristocracia rural.

A educação, sob o monopólio dos jesuitas, volta-se para o atendimento dos interesses das elites e para a reprodu-

ção da ideologia dominante, conforme salienta Freitag: "Os colégios e os seminários dos jesuitas foram desde o início da colonização os centros de divulgação e inculcação do cristianismo e da cultura européia, ou seja, da ideologia dos colonizadores." (3)

Realmente, três preocupações presidiam a ação educacional dos jesuitas: recrutar e preparar os quadros eclesiásticos da ordem, formar as elites locais e, por fim, levar a escola de ler, escrever e contar aos filhos de índios e de colonos, mas com o objetivo de convertê-los ou conservá-los no cristianismo. Durante todo o período colonial, o Governo nunca assumiu a tarefa da educação, a não ser em termos de ensino superior com D. João VI. O surgimento do ensino superior, além do existente nos seminários jesuítas, dá-se sob a égide do pragmatismo. Com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, o ensino superior, implantado por D. João VI, visando o provimento dos quadros técnicos e administrativos, pauta-se no modelo francês de universidade, em termos de estrutura curricular, manuais, autores, etc. (4) Há uma preferência pela criação de escolas superiores isoladas, voltadas para a especialização, como demonstram as Academias Militares, a Escola de Engenharia e os Cursos de Cirurgia da Bahia e de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro, que visavam a formação de médicos e cirurgiões militares.

Com a proclamação da independência e o advento do império não se verifica nenhuma mudança de ordem estrutural. A base econômica continua a mesma, assentada na monocultura latifundiária. Mesmo com a abolição da escravatura e a introdução da mão-de-obra livre, as perspectivas educacionais não se alteram. O único nível de ensino que interessava às autoridades era o superior, pois, como lembra Ribeiro, "eram os cursos que formariam a elite dirigente de uma sociedade aristocrática como a brasileira." (5)

3. FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. 4.^a ed., São Paulo, Ed. Moraes, 1980. pp. 47-48.

4. CUNHA, L.A. op. cit. p. 124.

5. RIBEIRO, M.L.S. *História da Educação Brasileira*. São Paulo, Ed. Cortez & Moraes, 1978. p. 30.

Apesar da independência política, o Brasil não conseguiu superar a sua dependência externa. Pelo contrário, como afirma Cunha, "o império brasileiro nasceu numa situação de dependência divergente. A Inglaterra foi o polo dominante em termos de política e de economia e a França, em termos culturais." (6)

A primeira república não ocasionou transformações significativas na estrutura sócio-econômica, herdada do Império. Houve uma ruptura política na medida em que um regime é substituído por outro. Já no plano econômico, o modelo agrário exportador prossegue. O café é o principal produto, em torno do qual se organizam as oligarquias que irão governar o País até 1930.

No fim do Império e no começo da República se delineiam, os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal. Ela é fruto do próprio fortalecimento do Estado sob a forma de sociedade política. Até então a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, por uma instituição todo-poderosa, a Igreja. (7) Neste período ocorre um crescimento significativo de escolas superiores isoladas, assim como multiplicam-se as tentativas de criação das primeiras universidades. Algumas destas tiveram uma duração efêmera - como as de São Paulo, Manaus, Paraná - outras, apesar da improvisação, foram mais bem sucedidas, como a do Rio de Janeiro (1920), a de Minas Gerais (1927) - organizadas por aglutinação de escolas superiores isoladas - e a do Rio Grande do Sul, que surgiu pela diferenciação de uma única escola superior de engenharia. Foi nesta última que se fez, pela primeira vez no Brasil, pesquisa tecnológica dentro do ensino superior. Até então ela era feita fora das escolas superiores. (28)

6. CUNHA, L.A. op. cit. p. 126.

7. FREITAG, B. op. cit. p. 48-49.

8. Cf. CUNHA, L.A. op. cit. p. 189 e ss.

A partir desse breve retrospecto pode-se perceber as principais características da universidade brasileira, assim como a destinação social de seus serviços. Durante todo esse período, a universidade esteve afeta a uma única função, a do ensino, salvo uma ou outra iniciativa episódica em relação à pesquisa e à extensão. O ensino esteve voltado, exclusivamente para o atendimento dos interesses das elites, seja através da transmissão de uma cultura ornamental - desempenhando a função de reprodução da ideologia dominante e de distintivo de classe - seja através da formação dos quadros técnicos e administrativos, como aconteceu com os cursos criados por Dom João VI.

Dentro dos objetivos deste trabalho é importante lembrar que a extensão, embora tenha recebido maior realce nos últimos vinte anos, já era objeto de preocupações esporádicas dos meios universitários, desde as primeiras décadas deste século, sem, todavia, traduzir uma política da universidade em quanto instituição.

Ao contrário do que ocorreu na universidade inglesa, berço da extensão - onde esta foi implementada a partir das pressões e reivindicações das massas marginalizadas no processo de educação e na fruição dos benefícios da cultura - aqui as primeiras experiências extensionistas aconteceram mais por um ato de vontade ou "idealismo" de segmentos da comunidade acadêmica universitária do que em função ou a partir dos interesses e necessidades da população a que se destinavam, como se pode constatar na primeira universidade de São Paulo.

A Universidade 'Passageira' de São Paulo (1911 - 1917) foi a primeira instituição que desenvolveu atividades de extensão, sob a forma de conferências semanais gratuitas e abertas, tendo como objetivo o contato dos intelectuais com a população. Em seus últimos três anos, a universidade ministrou mais de uma centena de lições públicas sobre os mais diversos assuntos, desde o Fogo Sagrado da Idade Média, a Latinidade da

Rumânia, até a Importância e Progresso da Otorrinolaringologia. Na época estranhava-se que as classes populares não compreendessem ou ignorassem esta atenção que a Universidade lhes dedicava. ⁽⁹⁾

A julgar pelos assuntos abordados, pode-se inferir que eles visavam um público seletivo e não as classes populares como pretendia a Universidade. Tais temas destinavam-se, quando muito, a satisfazer certas curiosidades ou atender os interesses de alguns especialistas, sem coincidir com os anseios e necessidades de uma população com 65% de analfabetos com mais de quinze anos ⁽¹⁰⁾ e em que as classes trabalhadoras se debatiam com graves problemas de sobrevivência. Basta lembrar que essa época caracterizava-se por uma situação nitidamente revolucionária, devido às condições de vida de parcelas significativas da população, particularmente em São Paulo.

Diante da crise da lavoura cafeeira (excesso de produção), grandes contingentes que nela trabalhavam foram obrigados a abandonar o campo e a buscar emprego na cidade. Porém, a incipiente industrialização era incapaz de oferecer trabalho a todos que se encontravam desempregados. Esta situação culminou com a grande greve geral, em 1917, que paralizou todos os setores de São Paulo por trinta dias. ⁽¹¹⁾

Como se verifica, os problemas das classes trabalhadoras eram bem diferentes e bem mais fundamentais do que aqueles que a Universidade de São Paulo apresentava e pretendia levar, via palestras de extensão, até as camadas populares. Esta primeira experiência traz consigo uma característica que, constantemente, será encontrada nas práticas extensionistas posteriores. Os promotores da extensão, partindo da premissa que

9. Cf. CUNHA, L.A. op. cit. p. 182-83.

10. Sobre o analfabetismo na época, cf. RIBEIRO, M.L.S. op. cit. p. 78.

11. Cf. a este respeito: COSTA, E.V. *Da Monarquia à República: Momentos Decisivos*. p. 259 e ss; BASBAUM, L. *História Sincera da República*. p. 206 e ss; CUNHA, C. *Educação e Autoritarismo no Estado Novo*. p. 36 e ss; CUNHA, L.A. op. cit. p. 143 e ss.

os destinatários são incapazes de identificar as suas necessidades e encaminhar os seus problemas, passam a selecionar e programar atividades que pouco ou nada têm a ver com as condições objetivas de vida das populações que pretendem 'ajudar'.

2.2. *A Universidade dentro do Modelo Nacional-Desenvolvimentista Autônomo*

As décadas de 20 e 30 foram, sem dúvida alguma, um dos períodos mais efervescentes e ricos em incertezas e, por conseguinte, em busca de alternativas para os diversos setores de uma sociedade em transformação. Desde a década anterior vinha se engendrando uma crise na principal base da economia nacional - a agricultura, especialmente a lavoura cafeeira - cujo desfecho coincide com a grande depressão de 1929. A superprodução de café ocasionou graves problemas para os fazendeiros, para o Governo que tinha de contrair empréstimos no exterior para estocar os excedentes e, sobretudo, para os trabalhadores que viram-se, de um momento para outro, expulsos do campo e com poucas chances de conseguir emprego na cidade.

A crise na agricultura e as dificuldades de importação, sobrevindas com a Primeira Guerra Mundial, colocam em xeque o velho modelo agrário-exportador. É assim que, ao assumir o poder após a Revolução de 30, Getúlio Vargas tenta redefinir o modelo antigo, iniciando a implantação do chamado Modelo Nacional-Desenvolvimentista Autônomo, baseado na industrialização, que tinha como meta a substituição de importações de bens não-duráveis, até então vindos de fora. Este modelo, que se estende até meados da década de 50, caracteriza-se como um empreendimento circunstancial de processar o desenvolvimento para dentro ao invés do desenvolvimento para fora como acontecera até o momento. Dissemos circunstancial, porque o projeto para um desenvolvimento autônomo é determinado pela recessão econômica mundial de 1929.

Se a industrialização - colocada como carro-chefe deste projeto - funcionou, por um lado, como polo de atração de mão-de-obra, por outro lado, foi incapaz de absorver os grandes contingentes de trabalhadores provenientes da zona rural. Junto com a industrialização surgiram alguns fatos novos, como a urbanização crescente dos centros mais expressivos, o surgimento da burguesia industrial e do proletariado urbano e a ampliação da classe média. Ao lado dos problemas de desemprego, de moradia e de miséria, a urbanização proporcionou uma maior articulação e a progressiva consciência da participação política da classe trabalhadora (que contara com a significativa contribuição dos imigrantes estrangeiros, especialmente, dos anarquistas, que para cá trouxeram suas experiências de organização política e sindical), levando o governo a inaugurar um novo procedimento político, o populismo. Este, segundo Cunha, "caracterizou-se por estilo de governo e uma política de massas. Como estilo de governo, estava marcado pela sensibilidade às pressões populares; como política de massa, buscava a mobilização controlada destas em proveito das classes dominantes." (12)

A partir das transformações que se davam na base econômica, inicia-se um movimento generalizado no sentido de romper a hegemonia política das tradicionais oligarquias rurais; as greves, os levantes e revoltas armadas se sucedem. Com as cisões da oligarquia e com o fortalecimento da nascente burguesia industrial, a educação das camadas populares é lembrada como um instrumento coadjuvante no processo de mudanças que se buscavam. O problema da educação passa a fazer parte da ordem do dia. Todavia, ele é colocado, não a partir dos anseios populares, mas em função dos interesses dos grupos em disputa pelo poder.

Às oligarquias rurais não interessava a educação da

12. CUNHA, L.A. *A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983. p. 48.

classe trabalhadora por ser dispensável ao desempenho de suas tarefas e pelo fato de quanto menos educação tanto mais fácil manipular e controlar as massas para manterem-se no poder. Já a burguesia via - junto com um mínimo de educação exigido pelo trabalho industrial - na educação popular um instrumento de recomposição do poder político, na medida em que transforma o analfabeto em eleitor. A ampliação do eleitorado urbano seria a forma de combater e contrabalançar o poder das oligarquias, assentado no rígido controle exercido sobre o rarefeito eleitorado interiorano.

Nesta perspectiva surge, entre a burguesia e seus aliados políticos e intelectuais, aquilo que Jorge Nagle denomina "entusiasmo pela educação".⁽¹³⁾ A educação, concebida do ponto de vista político, passa a ser encarada como o principal problema nacional, cuja solução seria a chave para resolver os demais problemas. Daí a palavra de ordem: escola para todos. Porém, esta euforia, como assinala Vanilda Paiva, durou pouco: "a conquista de hegemonia política era problemática e demandava muito tempo, o que fez com os políticos abandonassem este campo de luta e se entregassem às conspirações de revolta armada."⁽¹⁴⁾ As sucessivas revoltas armadas estão a indicar uma mudança da orientação na busca do poder. Basta lembrar a Revolta do Forte de Copacabana em 1922, a Revolução Paulista de 1924, a Coluna Prestes que percorre o País entre 1924 e 1927 e, por fim, a Revolução de 30 que consegue conduzir ao poder uma outra facção da classe dominante.

Com o declínio do entusiasmo pela educação e em oposição a ele surge, ainda na década de 20, o movimento dos profissionais da educação, caracterizado por aquilo que Jorge Nagle chama de 'otimismo pedagógico', que irá centrar suas atenções no aspecto técnico da educação. Esta tendência, calcada

13. NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974. p. 101.

14. PAIVA, V.P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo, Loyola, 1973. p. 98.

nos princípios da Escola Nova, marca uma volta da escola sobre si mesma, sobre os seus problemas internos. Assim o entusiasmo pela educação - que defendia a escola para todos como forma de participação mais ativa na sociedade - é substituído pelo otimismo pedagógico, que irá deslocar a ênfase da quantidade para a qualidade, da dimensão política para a dimensão técnica da educação.

Com a finalidade de divulgar os ideais e princípios da Escola Nova é fundada, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), a qual passa a congregar os adeptos do escolanovismo. Estes lançam, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 educadores do País. O Manifesto trata a educação como um problema social, conferindo-lhe a primazia entre os problemas nacionais; daí porque o Estado deveria ter uma responsabilidade maior para com a educação. Esta, sendo um direito de todos, deverá ser pública, obrigatória, gratuita e leiga, sem que se constitua, no entanto, um monopólio do Estado.

Ao defenderem este tipo de escola, os Pioneiros entraram em choque com os educadores católicos que viam aí uma ameaça aos seus interesses e ao monopólio que até então mantinham no campo educacional. Embora em luta aberta, pioneiros e católicos - cada qual a seu modo - representavam, conforme Cury⁽¹⁵⁾, dois segmentos da classe dominante em luta pela hegemonia. Enquanto os primeiros, apoiados na ideologia liberal da educação, atendiam os interesses da burguesia e da classe média urbana, os segundos, em nome dos direitos da Igreja da e da família na educação, aliam-se aos representantes das oligarquias rurais. Nesta querela entre escola privada e escola pública, "os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocáveis e a educação popular sequer foi considerada."⁽¹⁶⁾

15. Cf. CURY, C.R.J. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978. p. 189 e ss.

16. SAVIANI, D. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980. p. 144.

De qualquer maneira esse conflito nos ajuda a entender o jogo de interesses que se trava quando se trata da distribuição social da educação.

Em termos de ensino superior, um dos fatos mais importantes foi a constituição do Estatuto da Universidade Brasileira, que fazia parte da ampla reforma educacional levada a efeito, em 1931, por Francisco Campos, primeiro titular do recém-criado Ministério de Educação e Saúde Pública. O Estatuto estabelecia o regime universitário como forma de organização do ensino superior, realçando as duas funções da universidade moderna - ensino e pesquisa - sem, no entanto, conseguir mudar a tradição da universidade brasileira: "a investigação científica e o preparo para o exercício profissional têm sido, na verdade, os reais objetivos da universidade moderna. Mas, apesar de ambos constarem da declaração de princípios da Legislação, a Universidade brasileira vem perseguindo, desde sua criação, apenas os objetivos ligados à formação profissional, salvo raríssimas exceções."⁽¹⁷⁾ Além dessas suas funções, o Estatuto faz a primeira referência legal à extensão.

Na Exposição de Motivos da Reforma Francisco Campos, de 2 de abril de 1931, a extensão universitária é assim concebida: "A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera da Universidade, dando, assim, maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível da cultura geral do povo, integrando, assim, a Universidade na grande função educativa que lhe compete no panorama da vida contemporânea, função que só ela justifica ampla e cabalmente, o sistema de organização do ensino sobre base universitária."⁽¹⁸⁾

A extensão aparece associada à idéia de elevação cultu

17. ROMANELLI, O. de O. op. cit. p. 133.

18. Reforma do Ensino Superior de Francisco Campos - Exposição de Motivos, Apud FÁVERO, M. de L. de A. *Universidade & Poder*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980. p. 130.

ral daqueles que não participam da vida universitária. No bojo desta concepção encontram-se alguns pressupostos que persistem até hoje entre os promotores da extensão. A universidade, como aquela instituição que produz uma cultura superior, não está ao alcance de todos. Esta cultura é apresentada como padrão para uma cultura inferior, veiculada pelo povo. Daí a necessidade da universidade desenvolver, mediante a extensão, uma ação de homogeneização cultural, tendo em vista diluir nas diferenças culturais as desigualdades sociais ao nível da apropriação dos bens produzidos coletivamente.

Já no Estatuto das Universidades Brasileiras - promulgado através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 - é explicitado, no art. 42, o modo como será realizada a extensão: "A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizadas pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário." No § 1º são expostos os objetivos: "Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se, principalmente, à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais." (19)

A extensão é, pois, pensada como portadora de soluções para os problemas sociais e como veículo de 'idéias e princípios', pautados nos 'altos interesses nacionais', aos quais deve subordinar-se as aspirações e necessidades da sociedade como um todo. Nestas formulações, os interesses nacionais encobrem e, ao mesmo tempo, identificam-se com os interesses da classe hegemônica, que serve-se da educação para interiorizar seus valores nas classes subalternas: "Um dos agentes mediadores entre a transformação da filosofia da classe hegemônica em senso comum da classe subalterna é o sistema educacional, dirigido e controlado pelo Estado." (20)

19. Apud FÁVERO, M. de L. de A. op. cit. p. 159-60.

20. FREITAG, B. op. cit. p. 41.

Quando se atenta para o contexto em que foi efetuada esta Reforma e para o pensamento de seu autor, torna-se compreensível a dimensão conferida à educação em geral, como também à extensão. Com efeito, a Revolução de 30, que conduziria ao poder uma nova fração da classe dominante, precisava, para consolidar a sua hegemonia, respaldar-se na persuasão e no consenso da sociedade civil. Francisco Campos, um dos principais ideólogos do Estado Novo, tinha plena consciência do papel da educação na consolidação da nova ordem: "A educação não tem um fim em si mesma; é um processo destinado a servir a certos valores e pressupõe, portanto, a existência de valores sobre alguns dos quais a discussão não pode ser admitida."⁽²¹⁾

Diante de um regime forte e autoritário, defendido por Francisco Campos, o povo deveria ser adestrado para aceitar os valores e princípios que o sustentavam. E aqui entre a função da extensão, que seria a de propagar 'idéias e princípios' para salvaguardar os altos interesses nacionais, ou seja, difundir entre o povo a ideologia da classe dirigente.

A orientação e o controle das atividades extensionistas inscrevem-se dentro da visão que Francisco Campos tinha da própria universidade e de sua autonomia: "Seria, porém, de todo inconveniente e mesmo contraproducente para o ensino, que, de súbito, por uma integral e repentina ruptura com o presente, se concedesse às Universidades ampla e plena autonomia didática e administrativa. Autonomia requer prática, experiência e critérios seguros de orientação. Ora, o regime universitário ainda se encontra entre nós na sua fase nascente, tentando os primeiros passos e fazendo os seus ensaios de adaptação." Diante disso ele propõe, então "a orientação prudente e segura da autonomia relativa."⁽²²⁾

Esta visão de universidade, própria dos regimes autori

21. Francisco Campos, Apud CUNHA, C. op. cit. p. 102-103.

22. Francisco Campos, Apud FÁVERO, M. de L. de A. op. cit. p.131.

tários, ressurgem com mais força após o golpe de 1964. Passados mais de cinquenta anos, os subterfúgios e racionalizações para justificar a usurpação da autonomia das universidades não foram sequer inovados. A universidade brasileira continua sendo tratada como uma criança frágil, que precisa da tutoria do Estado para dizer-lhe o que tem de fazer e delimitar o seu campo de ação.

Após a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, surgiram as duas mais importantes universidades do País: a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal, cujos compromissos sociais serão explicitados a seguir. A fundação da USP - através do Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934 - está intimamente ligada aos acontecimentos político-militares que marcaram o início da década de 30. Não conformado com a derrota de 1930, que afastara as tradicionais oligarquias paulistas do poder, São Paulo insurgiu-se em 1932 (Revolução Constitucionalista), sendo novamente derrotado. A partir de então, um grupo de jornalistas (O Estado de São Paulo), de políticos e intelectuais começa a pensar uma nova estratégia para retomar, a médio prazo, o poder. E a Universidade, concebida como a geradora de ciência e formadora das elites dirigentes, seria o instrumento adequado para a reconquista da hegemonia perdida. Esta preocupação está manifesta nas palavras de Júlio de Mesquita Filho, membro fundador da USP: "Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutáramos no seio da Federação." (23)

O projeto da Universidade de São Paulo insere-se na concepção de sociedade, defendida pelos fundadores que se confessavam liberais: "(...) éramos irredutivelmente liberais. Tão convictamente liberais, que nos julgávamos na obrigação de tudo fazer para que o espírito que inspirava a organização da

23. Júlio de Mesquita Filho, Apud FÁVERO, M. de L. de A. op. cit. p. 60.

Universidade se mantivesse exarcebadamente liberal." (24) Embora se declarassem tão somente liberais, suas proposições traduzem um caráter nitidamente elitista em termos sociais e educacionais. Fernando de Azevedo, um dos expoentes intelectuais do grupo, coloca o seguinte dilema: "ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos as elites para compreenderem a necessidade de educar o povo." Sua opção recai, naturalmente, sobre a segunda alternativa: "A preparação das elites intelectuais precedeu sempre, em toda parte, a instrução das massas. A marca das civilizações não é dada, segundo ele, pela amplitude da educação popular, mas pela força das elites dirigentes." (25)

A cada segmento da sociedade - composta de elite, classes médias e massas - corresponderia um grau de ensino: superior, secundário e primário respectivamente. Para os fundadores esta divisão social e a conseqüente distribuição do saber não seriam anti-democráticas, uma vez que a elite seria uma "classe aberta que se renova e se recruta em todas as camadas sociais." O papel reservado à educação e à extensão, neste processo de mobilidade social, é assim entendido: "À medida que a educação for estendendo a sua influência, despertadora de vocações, vai penetrando até as camadas mais obscuras, para aí, entre os próprios operários, descobrir o grande homem, o cidadão útil, que o Estado deve atrair, submetendo a uma prova constante as idéias e os homens, para elevar e selecionar, segundo o seu valor ou a sua incapacidade." (26)

A partir dessa visão decorre o papel reservado à extensão entre os fins da Universidade: "... realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres." (27) Numa sociedade dividida em classes, cujo governo caberia à elite, a extensão teria como função, mesmo quando destinada às classes

24. CARDOSO, I.R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo, Cortez, 1982. p. 17.

25. Cf. Id. *ibid.* p. 28-30.

26. Cf. Id. *ibid.* p. 30-31.

27. Decreto de Criação da USP nº 6.283, art. 2º.

subalternas, a preservação das estruturas que beneficiam àquela. Não serão os cursos sintéticos, palestras, etc., que transmitirão às camadas populares os mesmos conteúdos que a elite aprende na universidade. No entanto, é do interesse da elite, para justificar a mobilidade social, que um ou outro elemento das classes subalternas ascenda até ela, muito lhe apraz atribuir esta ascensão à perseverança e ao esforço do indivíduo. A mudança de classe dependeria apenas de um ato de vontade pessoal; só não sobem os que não desejam, uma vez que o caminho estaria aberto a todos.

Os propósitos liberais e democráticos dos fundadores da USP trazem em seu bojo uma contradição interna. Primeiro discriminam a distribuição do saber segundo as categorias sociais para depois propugnarem a educação como forma de acesso e renovação da elite, bastando que os candidatos à ascensão social demonstrem valor e capacidade. Nesta perspectiva, a extensão - ao mesmo tempo em que veicularia uma imagem de universidade, preocupada com aqueles que a ela não se destinam - levaria a estes certos fragmentos de um saber elaborado e culto, dando-lhes, com isto, a impressão de participarem igualmente dos benefícios da universidade.

Se a preocupação central da USP voltava-se para a formação das elites intelectuais e das classes dirigentes, a Universidade do Distrito Federal foi pensada para, além de preparar profissionais, tornar-se um centro de irradiação científica, literária e filosófica do País. Anísio Teixeira, seu principal idealizador - após esconjurar a universidade que escraviza, que detém a vida - aponta os rumos da nova universidade: "Dedicada à cultura e à liberdade, a Universidade do Distrito Federal nasce sob um signo sagrado, que a fará trabalhar e lutar por um Brasil de amanhã, fiel às grandes tradições liberais e humanas do Brasil de ontem." (28)

28. TEIXEIRA, A. Discurso como Reitor da Universidade do Distrito Federal, proferido na inauguração dos cursos em 31/07/1935. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro (85):186-88, jan./mar. 1962.

A extensão passa a ser pensada a partir da preocupação com a irradiação cultural da nova universidade como se pode ver no art. 29, letra "c", do Decreto 5.513, de 4/4/1935, que instituiu a Universidade do Distrito Federal. Entre os fins da Universidade está o de "propagar as aquisições da ciência e das artes pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão."

A julgar pela legislação, a extensão ocupa um lugar de somenos importância na estrutura da Universidade do Distrito Federal. A extensão é pensada como uma das modalidades de irradiação do saber produzido na universidade, sem maiores especificações. No entanto, antes mesmo da criação desta universidade, um Relatório do Ministro Washington Pires traz informações sobre a realização de cursos de extensão em Rio de Janeiro: "Os cursos de extensão universitária, graças ao esforço dedicado de muitos mestres, alcançaram o melhor resultado. Foram realizados mais de 30 cursos em 1932, freqüentados por escolhida assistência, em que se contavam individualidades do maior conceito - médicos, advogados, jornalistas, engenheiros, magistrados - vindo muitos do interior do País."⁽²⁹⁾ Como se pode observar - juntamente com Maria de L. Fávero, que fornece estes dados - a extensão estava voltada para camadas privilegiadas, que já pertenciam à universidade ou que por ela tinham passado.

Ainda neste período convém mencionar a luta prolongada entre as forças conservadoras e antidemocráticas, que não desejavam a expansão da educação ao conjunto da sociedade, e as forças progressistas, que lutavam pela democratização da educação. Estas correntes vão polarizar-se por ocasião da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 4.024 de 20/12/1961. A LDB, - após uma longa tramitação, entre 1948 e 1961 - configura-se, como recorda Romanelli, numa solução de compromisso entre as correntes conservadoras, par

29. FÁVERO, M. de L. de A. op. cit. p. 53.

tidárias da escola particular e favoráveis à manutenção da educação como privilégio de classe, e as correntes progressistas, defensoras da escola pública e da democratização do ensino." (30) Quando promulgada, a LDB já se encontrava defasada em relação ao processo de desenvolvimento pelo qual o País passava.

Se por um lado a LDB não representa um avanço significativo para a educação brasileira - na medida em que contemplou mais as reivindicações da corrente conservadora - por outro lado, conforme, Durmeval Trigueiro, ela constitui o principal marco da moderna educação brasileira, enquanto criou as condições para o desenvolvimento das idéias que iriam suplantá-la. (31) O principal mérito da LDB está no fato de ter aliamentado um debate que extrapolou o âmbito educacional, fazendo com que seus protagonistas explicitassem suas respectivas posições políticas e sociais a partir dos interesses que defendiam.

Em relação à extensão, a LDB faz uma referência vaga em seu art. 69: "Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: ... c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto do ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos." Se a LDB foi extremamente sóbria em relação à extensão, em sua curta vigência (1961-68), deu-se uma intensa mobilização do meio universitário, preocupado com os grandes problemas da sociedade, em que a extensão foi pensada como mecanismo capaz de contribuir para as transformações que se tinha em vista. Estas atividades extensionistas, sobretudo levadas a efeito pelos estudantes, serão abordadas no próximo capítulo.

30. ROMANELLI, O. de O. op. cit. pp. 179-191

31. MENDES, D.T. *Toward a theory of Education Planning: The Brazilian Case*. Michigan, Latin-American Studies Center, 1972. Versão Portuguesa, p. 1.

Pode-se concluir, a partir do que foi visto até agora, que a universidade brasileira ateve-se, quase que exclusiva - mente, à função de ensino. O compromisso social da universidade, pela mediação do ensino, tem-se caracterizado como um compromisso restrito às elites. As atividades de extensão (sempre episódicas), embora se propusessem levar os benefícios da universidade até aqueles que a esta não tinham acesso, primaram pela sua desvinculação das necessidades objetivas da população a ser atingida. Poder-se-ia mesmo dizer que a extensão - que seria uma modalidade de ampliar os compromissos sociais da universidade - acabou sendo feita em nome das classes subalternas, mas em benefício das classes dominantes.

3. A EXTENSÃO COMO COMPROMISSO SOCIAL DA UNIVERSIDADE NA VISÃO DO MEC

O capítulo anterior mostrou, em largos traços, as formas e o tipo de compromisso que a universidade brasileira vem mantendo com a sociedade, ao longo de sua história. Como se evidenciou, foi através de sua função de ensino que a universidade manteve contato mais estreito com a sociedade e a serviu.

O que interessa discutir, agora, são as linhas mestras da política governamental que orientam e imprimem os rumos dos compromissos da universidade para com a sociedade, especialmente através da extensão, nos últimos vinte anos. Embora este seja o escopo do presente capítulo, torna-se importante recuperar alguns acontecimentos que marcaram as relações entre universidade e sociedade no início dos anos 60, os quais ajudarão a compreender melhor as mudanças e perspectivas sociais da universidade 'reformada'.

3.1. Da Turbulência à Calmaria

A partir da segunda metade da década de 50 o País começou a viver a transição da primeira fase do processo de industrialização - baseada na produção de bens não-duráveis - para a segunda fase, voltada para a produção de bens duráveis, com ênfase na indústria automobilística. Esta fase vai exigir um volume maior de capital, tecnologia avançada, mão-de-obra especializada e produção em escala. A tendência é, então, a de concentração da propriedade, do capital e da renda. Para implementar esta fase, o Brasil abre, no governo de Café Filho, as portas da economia nacional ao capital estrangeiro, oferecendo-lhe, através da Instrução 113 da SUMOC (Superintendência da Moeda e do Crédito), vantagens e privilégios, como a isenção de taxas alfandegárias, para a transferência de empre

sas subsidiárias para cá.

O governo de Juscelino Kubtschek, preocupado em encurtar distâncias no processo de desenvolvimento do País, pretende, através de seu Programa de Metas, realizar em cinco anos aquilo que levaria cinquenta em circunstâncias normais. A política desenvolvimentista, empreendida por Juscelino, traz consigo uma internacionalização da economia brasileira. Este modelo econômico desnacionalizante (tanto em termos de capital como de tecnologia) começa a entrar em contradição com o sistema político, apoiado num populismo nacionalista.

A partir de 1961 põe-se em andamento um processo de radicalização crescente, tanto em termos ideológicos, como políticos, econômicos e sociais, tendo em vista uma recomposição das forças sociais em disputa pelo poder. De um lado, colocam-se as forças progressistas de esquerda, reunindo o operariado, a pequena burguesia e os estudantes, que defendiam uma maior participação nacional na economia e pregavam as reformas de base para os diferentes setores da vida nacional. De outro lado, aglutinam-se os segmentos conservadores da sociedade - burguesia nacional, latifundiários, grande imprensa do País - que vêem nas propostas dos adversários uma ameaça aos seus interesses e um perigo de quebra da 'ordem capitalista' e o conseqüente distanciamento do Brasil da órbita do assim chamado mundo livre. As esquerdas pressionam o Governo João Goulart para que execute as reformas de base (agrária, urbana, eleitoral, administrativa, tributária, empresarial, educacional, etc.), como forma de superação da estagnação econômica, de distribuição de renda e de desatrelamento do capitalismo internacional, especialmente dos Estados Unidos. (1)

A luta por uma reforma democratizante do ensino superior insere-se nesse amplo movimento em prol das reformas de

1. Cf. BRUM, A.J. *A Sociedade Brasileira de J.K. a Geisel*. Ijuí(RS), FIDENE, 1976. p. 10-16. Mimeo.

base. É assim que em 1961 e 1962 foram realizados, pela UNE, dois seminários nacionais sobre a reforma universitária; os documentos oriundos desses encontros passarão a ser conhecidos como Carta da Bahia e Carta do Paraná, respectivamente. Os estudantes desejavam mais que uma simples reforma universitária. Defendiam, conforme acentua BRUM, a democratização e a ampliação do ensino no Brasil, transformando-o, não em privilégio de classes, mas num instrumento de cultura popular ao alcance de todos, assim como um movimento de educação de base, destinado aos adultos analfabetos e semi-analfabetos, visando sua integração efetiva no processo de auto-construção e de construção da nacionalidade. (2)

Ao fazer a síntese das Cartas da Bahia e do Paraná, Cunha desvenda uma série de contradições, contidas nas propostas de reforma educacional da UNE. Num primeiro momento, os estudantes denunciam a exploração de umas classes por outras; condenam o imperialismo - que impede a autodeterminação dos povos - e a universidade como poderoso instrumento do capitalismo e fator de sobrevivência da classe dominante; apontam o poder político como suma das alienações de uma minoria exploradora do proletariado.

Em face dessa situação, os estudantes passam a defender uma aliança com as classes trabalhadoras, às quais eles forneceria os subsídios para acelerar o seu processo de emancipação e das quais receberiam a necessária influência revolucionária. A universidade, por sua vez, deveria transformar-se numa trincheira de defesa das reivindicações populares, num instrumento ideológico das massas e no campo de ação prática para a aniquilação do poder político da atual classe dominante. (3)

Para efetivar estas propostas, os estudantes julgavam

2. Id. *ibid.* p. 13

3. Cf. CUNHA, L.A. *A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983. p. 218 e ss.

que teriam que conscientizar o povo e prestar serviços às classes desvalidas: "Este serviço deve ser feito com o caráter de promoção do povo, que implica em uma educação, transmissão da cultura por nós apreendida ao povo ignorante, para que ele de posse dos conhecimentos necessários exerça a reflexão crítica tomando consciência dos seus direitos e papel na sociedade de hoje." (4)

Os estudantes, ao mesmo tempo em que advogavam a universidade como patrimônio do povo e que a queriam sob a influência revolucionária das classes trabalhadoras, entendiam-na como aquela instituição que deveria formar os profissionais para as necessidades do meio e os núcleos esclarecedores, promovedores e dirigentes da nação. (5) A visão e as propostas dos estudantes sobre o papel da universidade face à sociedade refletem as contradições por eles vividas numa sociedade de classes. Embora não pertencessem às classes trabalhadoras, os estudantes procuravam nestas, pelo menos a nível de discurso, tanto o apoio como a justificação para a sua luta em prol de uma universidade mais democrática e mais comprometida com os problemas da sociedade. Suas incongruências aparecem no momento em que traçam as estratégias para viabilizar as propostas de mudança. Ao mesmo tempo que pretendiam colocar-se sob a influência revolucionária das classes trabalhadoras, revelam uma visão semelhante àquela que as elites mantêm sobre essas classes e sobre o papel da universidade. Esta teria a função de formar os profissionais e a elite dirigente que, de posse da cultura superior, passaria a transmití-la ao 'povo ignorante', chamando a si a tarefa de conscientizar esse mesmo povo e de prestar serviços aos desvalidos.

Percebe-se, pois, nas propostas reformistas dos estudantes dos anos 60, a coexistência das tendências liberal igualitária, de cunho populista, e liberal elitista, que haviam

4. Id. *ibid.* p. 224.

5. *Ib. ibid.* p. 223.

caracterizado os movimentos educacionais das décadas anteriores. (6) Embora insistam em colocar-se ao lado dos interesses populares, os estudantes não conseguem desvencilhar-se, talvez devido às suas origens, de um certo elitismo e paternalismo, calcados numa visão dicotômica sobre os que possuem cultura, que são capazes de ajudar e dirigir, e os que não possuem cultura, nem consciência de suas necessidades e que precisam, pois, ser ajudados e dirigidos. Tomam como ponto de partida a sua cultura apreendida na universidade, esquecendo-se que esse 'povo ignorante' é portador de um senso comum sobre a realidade, cujo núcleo sadio, na concepção de Gramsci, deve ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente. (7)

Não obstante essas ambigüidades do movimento estudantil, é preciso lembrar, em termos de extensão, o seu engajamento, entre 1960 e 1964, nas campanhas de alfabetização de adultos e cultura popular, e a sua participação ativa nos Centros Populares de Cultura (CPCs) e nos Movimentos de Cultura Popular (MPCs) que se estendiam por todo o País. (8) Apesar da amplitude desses movimentos, dos quais participaram alunos e professores universitários, a extensão não chegou a envolver a universidade como instituição. Essa movimentação estudantil, com todos os percalços, teve o mérito de trazer à discussão o caráter elitista da universidade brasileira, lembrando-lhe os seus compromissos para com aqueles segmentos da sociedade que dela não se beneficiam diretamente.

Com o Golpe de 1964, essas iniciativas extensionistas foram tolhidas e transmutadas em seus objetivos. No entanto, o interesse pela extensão universitária não termina, pelo con

-
6. Maiores informações sobre essas tendências no interior do liberalismo podem ser encontradas em: CUNHA, L.A. *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. pp. 228-47.
 7. Cf. GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 4.^a ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981. p. 17.
 8. Para uma visão mais abrangente dos CPCs e dos MPCs, cf. PAIVA, V.P. op. cit. pp. 203-58.

trário, ele se acentua no período imediatamente posterior ao golpe; só que os rumos serão outros. Se antes a palavra de ordem era conscientizar para libertar (apesar das vicissitudes desta pretensão), agora trata-se de atuar junto às 'comunidades desassistidas', de maneira mais sistemática, para direcionar a sua organização e adequar as mudanças à nova ideologia do desenvolvimento.

Com efeito, em face da correlação de forças que se estabelecia nos anos 60, existiam, conforme acentua Romanelli, duas alternativas possíveis: "Os rumos do desenvolvimento precisavam então ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964".⁽⁹⁾

As forças conservadoras, preocupadas com o processo de desestabilização, aproveitaram a desarticulação das forças progressistas e desencadearam o movimento militar de 1964. As esquerdas, conforme recorda Saviani, ficaram presas ao nível da política populista, ao nível da luta das massas e não da luta de classes. Trocaram os fins pelos meios, as estratégias pelas táticas. As forças que assumem o poder, exercido por militares e tecnocratas, fazem a opção pelo modelo capitalista, associado e solidário, com o capital mundial. Essa opção torna-se mais clara a partir de 1968. Assim o Golpe de 1964 'superou' a contradição entre o modelo econômico e o sistema político, desnacionalizando a ideologia do desenvolvimento em prol da teoria da interdependência e da solidariedade ao bloco capitalista internacional. Há uma ruptura do sistema político e uma continuidade, mais do que isso, um fortalecimento do modelo econômico.⁽¹⁰⁾

9. ROMANELLI, O. de O. op. cit. p. 193.

10. Cf. SAVIANI, D. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980. pp. 143-46.

A partir de 1968/69, graças às medidas de contenção (archo salarial, declínio da inflação) e cessação dos protestos sociais (estudantes e operários), o País encontra-se em condições de implementar uma nova política educacional. Após a vitória sobre as tendências progressistas - que se opunham ao realinhamento do País à ordem capitalista - são propostas medidas para ajustar a educação aos parâmetros do desenvolvimento sócio-econômico modernizador.

Este contexto caracterizou os anos 60 por uma onda crescente de insatisfação quanto à situação do ensino superior e por uma perplexidade quanto aos rumos que a política universitária poderia tomar. As forças que se digladiavam, apesar de seus antagonismos, chegavam ao consenso, ao menos sobre um aspecto: a necessidade de mudanças no setor educacional. É verdade também que, se por um lado havia um desejo comum de mudanças, por outro, o grau e os rumos destas diferiam substancialmente. Enquanto os estudantes e parte dos professores universitários lutavam pela democratização da universidade - reivindicando mais verbas e mais vagas para que fossem ampliadas as oportunidades de ingresso no ensino superior - o Governo e seus aliados (tecnocratas e grandes empresários) pensavam numa direção oposta. A política universitária precisava ser mudada, não nos termos propostos pelos primeiros, mas no sentido de ajustá-la ao modelo de desenvolvimento.

Dentro deste modelo dependente, concentrador e modernizante, politicamente fechado e repressor, não se poderia esperar que a universidade fosse contemplada com a alocação de maiores recursos - uma vez que a prioridade recaía exclusivamente sobre o setor econômico - nem tampouco que fosse democratizada. Enquanto as mudanças propugnadas por estudantes e professores visavam a democratização da universidade, com a perspectiva de influir nos demais setores da vida nacional, as mudanças propostas pelo Governo vinham no sentido de submeter a universidade às necessidades do novo modelo, sem deixar-lhe a mínima possibilidade de questionar ou interferir neste. Ve-

remos a seguir como a resposta reformista do Governo vai orientar os compromissos da universidade muito mais em função dos interesses do Estado e das classes dominantes do que dos interesses e necessidades dos outros segmentos da sociedade.

3.2. A Resposta Reformista do Governo

Mesmo após a instalação do primeiro governo, oriundo do movimento de 1964, os protestos e as reivindicações pela democratização da universidade continuam. Em resposta a essas pressões, o governo começa, então, a implementar através de instrumentos legais - Decretos 53/66 e 252/67, Lei 5.540/68, Decreto 477/69 - medidas contendoras, racionalizantes e repressivas para amoldar a universidade aos parâmetros da 'nova ordem'. A reestruturação das universidades federais, iniciada com os Decretos 53/66 e 252/67, despreza qualquer contribuição proveniente das bases acadêmicas. Um dos protagonistas desse expediente, assim o justifica: "Há quem deplore ter a reforma partido das cúpulas e seja imposta às universidades por decreto sem que fossem previamente consultadas. Não vemos nas condições atuais, de que outro meio poderíamos dispor para executar as reformas de estrutura. As universidades, em toda a parte, se caracterizaram por ser uma instituição acentuadamente conservadora, e, ao longo de sua história, não conhecemos caso em que ela tenha 'sponte sua' efetuado reformas substanciais." (11)

É interessante observar que, já em 1931, Francisco Campos utilizava um argumento semelhante para justificar a tutela do governo sobre a universidade. Naquela época não se admitia que a universidade assumisse as suas responsabilidades, porque ela se encontrava 'na sua fase nascente, ensaiando os seus primeiros passos', agora, porque ela é acentuadamente con-

11. SUCUPIRA, N. A Reestruturação das Universidades Federais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 50(111): 87, jan./mar. 1968.

servadora. Na realidade, o problema não se prende à inexperiência ou ao conservadorismo da universidade, mas antes ao temor que os seus tutores têm de que, permitido o uso de suas liberdades, ela venha a propor mudanças que ultrapassem os limites ou que se desviem dos rumos por eles estabelecidos. Não há como negar a existência de quistos conservadores no interior da universidade, mas a sua decantada inércia não é algo crônico e inevitável, mas deve-se, conforme sublinha Matos, "ao cerceamento dos caminhos tateantes do pensamento e da expansão, do sentido de participação na sociedade." (12)

O professor Sucupira, ao justificar o intervencionismo na universidade, sob o pretexto de que esta é conservadora e inerte, nada mais está fazendo do que reivindicar o controle conservador sobre ela. Florestan Fernandes, ao referir-se ao intervencionismo na Universidade de Brasília, oferece uma ilustração sobre os mecanismos que os conservadores empregam para continuar tutelando o ensino superior: "A contra-revolução, em 1964, elevou-se ao poder com duas ambições. Primeiro, destruir o processo em curso, que fazia da 'crise da escola superior' uma 'crise do controle conservador' da universidade. Segundo, equacionar a 'solução conservadora' da reforma universitária, canalizando as alterações qualitativas, inevitáveis em um sentido aparente puramente técnico, mas, de fato, dominado pelo afã de criar novos mecanismos de tutela conservadora do ensino superior e do tipo emergente de universidade." (13)

A evocação do aspecto técnico, como justificativa para as mudanças apenas modernizantes da universidade, pode ser percebida nesta colocação de Sucupira: "Como toda empresa moderna, há de racionalizar seu processo de produção para atingir o mais alto grau de eficiência e produtividade." A universidade tradicional, segundo ele, carente de racionalidade, eficiência e produtividade, estaria aparelhada para atender à

-
12. MATOS, P.L.C. de. Autonomia e Desenvolvimento da Universidade Brasileira. *Estudos e Debates*. Brasília (3): 110, 1980.
 13. FERNANDES, F. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução*. 2.^a ed., São Paulo, Alfa-Omega, 1979. p. 61-62.

pressão da industrialização "reformulando seus objetivos, repensando seus métodos de ação e dinamizando suas estruturas para ajustar-se ao processo social em curso." (14)

Para os defensores desta tendência, o problema fundamental da universidade - deslocado do âmbito político para o exclusivamente técnico - resume-se na falta de racionalidade interna e no desajuste em relação às necessidades de formação de mão-de-obra e de produção de tecnologia para o modelo de desenvolvimento. Esta forma de ideologia propõe a desideologização da universidade: "É necessário desideologizar a questão da universidade quando tratarmos de sua eficiência e produtividade no terreno da ciência e da tecnologia." (15) O referido autor se posiciona como se a ciência e a tecnologia fossem neutras e desprovidas de qualquer ideologia, esquecendo-se de que aquelas, em seus desdobramentos, estão sempre a serviço de uma determinada ordem.

Pelo atalho das soluções técnicas, colocadas acima de qualquer suspeita, seus protagonistas deixam de lado a exercício da crítica e a questão política da universidade, talvez por dispensarem sua autojustificação no atual contexto, como mostra Fernandes: "Se existe poder que não carece de autojustificação esse é o poder conservador, especialmente quando ele está seguro de si graças a uma dada situação de força. Sob o regime político atual, a equação conservadora da reforma universitária prescindia de atavios embasbacantes, sendo supérfluo o 'esforço crítico' gasto na análise dos dilemas do ensino superior brasileiro." (16)

Nesta perspectiva tecnoburocrática, conservadora e autoritária, cabe à universidade fazer melhor uso daquilo que nela se investe. Um paladino desta tendência situa a questão nos seguintes termos: "É tão escandalosamente baixo o rendimento do investimento federal no ensino superior que seria im

14. SUCUPIRA, N. op. cit. p. 84-86.

15. Id. *ibid.* p. 86.

16. FERNANDES, F. op. cit. p. 212.

prudente expandir o dispêndio sem corrigir as causas do desperdício." E prossegue, "... O Brasil não gasta absurdamente pouco em educação, gasta absurdamente mal." (17)

A partir dessa ótica, justifica-se a contenção de recursos para o ensino superior. Pode-se até concordar que a Universidade não emprega da melhor maneira possível os recursos nela alocados, porém, isto não explica a contenção de recursos quando é sabido que o Brasil é um dos países que menos gasta em educação. Em 1972, entre 24 países latino-americanos, o Brasil era o que menos recursos públicos orçamentais dedicava à educação. (18) E isto ocorria no auge do assim chamado milagre brasileiro.

Oliveira demonstra, através de dados sobre a expansão de gastos com o ensino superior, que "a questão da educação, especialmente da educação superior, constituem-se menos uma questão educacional e mais uma questão de gastos e despesas que fazem parte da demanda agregada, componentes do ciclo econômico e objeto, pois, da política do Estado para o ciclo." (19)

Aos defensores tupiniquins de uma universidade tecnificada, racionalizada e ajustada, junta-se, ou melhor os antecede, o norte-americano Rudolph Atcon, mentor do CRUB, sugerindo que a solução para o problema da universidade brasileira

17. CAMPOS, R. Apud MATOS, P.L.C.L. de. op. cit. p. 107

18. Cf. FRIGOTTO, G. Política e Financiamento da Educação: Sociedade Desigual, Distribuição Desigual de Recursos. *Cadernos CEDES*. São Paulo (5): 8, s/d.

19. OLIVEIRA, R. & BORGES, W. Notas Intempestivas sobre a Questão da Universidade II. *CEBRAP*, São Paulo (27): 3, 1980.

O autor assim se refere aos gastos federais com a educação superior: mas, estes têm um compromisso não-educacional: eles dançam uma verdadeira 'dança de São Guido': expandem-se 29% entre 1963 e 1964, acrescentam-se de 49% - ano de aguda recessão econômica - entre 1964 e 1965, caem 16% no ano seguinte, crescem 18% em 1967, crescem menos - 9% - em 1958, pulam mais de 23% em 1969, crescem apenas 1% em 1970 - ano em que o "Milagre" estava em pleno auge (e milagre e auge são uma pobre redundância contraditória) - decaem 1% em 1971, crescem 28% em 1972, crescem menos - 9% - em 1973, crescem menos ainda - 6% - em 1974 e entre 1976 e 1977 experimentam uma expansão de 23% - ano este, também que a economia já havia deixado de ser "milagrosa".

estaria na implantação de um sistema administrativo, tipo empresa privada e não de serviço público. Para tanto, seria preciso desvincular a universidade dos controles administrativos e financeiros do Estado.⁽²⁰⁾ Aí está a idéia de privatização do ensino superior, que tanta polêmica tem suscitado nos meios governamentais e universitários.

De onde partem e onde querem chegar estes protagonistas da modernização da universidade brasileira? Esta última seria, segundo eles, portadora de uma inércia crônica e estaria desajustada em relação ao processo social (Sucupira); os recursos alocados no ensino superior não seriam insuficientes, porém mal empregados (Roberto Campos); o principal problema da universidade residiria em sua dependência administrativa e financeira do Estado (Rudolph Atcon). Pois bem, a partir destes pressupostos é fácil prever os possíveis desdobramentos. Primeiro, não se trata de aumentar a receita da educação e sim racionalizá-la, corrigindo os desperdícios. Segundo, a universidade, sendo inerte por natureza, necessita da intervenção governamental, via MEC e CFE, para ajustar-se ao sistema. Terceiro, as reformas devem viabilizar a independência financeira e administrativa da universidade, nos moldes de uma empresa privada.

Como resultado dessas medidas espera-se uma universidade modernizada, ajustada, produtiva, sem acarretar ônus para o poder público. Este seria o modelo de universidade que o governo gostaria de ver funcionando. De uma parte, ela teria autonomia para administrar os seus recursos desde que não provenham do Estado, ou conforme a colocação da ANDES: "A autonomia financeira reside no 'direito' das Universidades mendingarem verbas entre as entidades financiadoras de serviços e pesquisa, o MEC apenas se obrigando a complementar o orçamento das Universidades, orçamento, aliás, que deve ser aprovado pelo Ministro."⁽²¹⁾ De outra parte, o Estado, ao eximir

20. ACTON, R.P. *Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira*. Rio de Janeiro, DESU/MEC, 1966. p. 116.

21. ANDES. Pronunciamento das Associações de Docentes Universitários. *Estudos e Debates*. Brasília (3): 149, 1980.

se dos encargos para com educação, nem por isso deixa de re-
servar-se o direito de nela intervir para ajustá-la à sua po-
lítica econômico-social. A universidade fica, assim, submeti-
da às demandas e necessidades do modelo econômico, sem o di-
reito de sobre este opinar.

Percebe-se, pois, uma inversão do papel do Estado face
à universidade, de mantenedor ele passaria a educador, como ar-
gumenta Frigotto: "De um lado o Estado de classe chama a si,
cada dia mais, pela coação ou pela inculcação, através de seus
aparatos a tarefa de definir e orientar a filosofia e o conte-
údo educacional colocando-se como educador. De outro, o Esta-
do vem, cada dia mais se descompromissando do papel de finan-
ciar a educação, passando esta tarefa às organização da socie-
dade civil de onde deveria emanar a decisão sobre a filosofia
e o conteúdo da educação." (22)

O contexto dos anos 60 que exercia pressões no sentido
de mudar a política educacional e as preocupações do governo
em ajustar a universidade às demandas do modelo de desenvolvi-
mento, culminam com a Reforma Universitária de 1968. Por um
lado, a partir do Governo Kubitschek, acelera-se o processo de
industrialização, o qual acaba por gerar uma gama de novos em-
pregos, aumentando a demanda de educação. Por outro lado, a
reorientação da economia, levada a efeito a partir de 1964,
calcava-se no processo de concentração de propriedade, capi-
tal, renda e mercado. As conseqüências dessa política econô-
mica fizeram-se sentir, conforme assinala Cunha, na grande quan-
tidade de falências de pequenas e médias empresas. Com isso
ficavam dificultadas as possibilidades de ascensão da classe
médica via poupança, investimento e reprodução de capital, atra-
vés da instalação de pequenas empresas, artesanatos e de exer-
cício de profissão liberal. Em conseqüência, a demanda do en-
sino superior aumentou de modo que o crescimento das matrícu-
las resultou insuficiente diante de uma procura cada vez mai

22. FRIGOTTO, G. op. cit. p. 1-2.

or. (23) Pressionados por essa situação, os estudantes passam a mobilizar-se no sentido de reivindicar mais verbas e mais vagas para a educação. E a Reforma Universitária de 1968 veio como tentativa de satisfazer os anseios da classe média (que apoiara o Golpe de 64) que via no ensino superior o único caminho para conseguir emprego e ascender socialmente, mas, sobretudo, como uma forma de ajustamento da universidade às necessidades do novo contexto. (24)

A consonância do projeto educacional com o modelo sócio-econômico se evidencia quando se atenta para o lugar que é reservado à educação dentro dos programas e planos de desenvolvimento dos Governos pós/64. Estes passam a dar toda prioridade ao setor econômico, ao qual devem subordinar-se os demais. Num primeiro momento, trata-se de controlar a inflação para que seja possível a retomada do crescimento econômico. É assim que o Programa de Ação Econômica do Governo (1964-1966) adota uma política econômica recessiva, contendo gastos, em prejuízo da política social, incluindo aqui a educação.

Superada essa primeira fase, o Governo dirige sua atenção também para a educação, entendida como uma indústria de prestação de serviços e como instrumento necessário para o desenvolvimento econômico (cf. Plano Decenal - 1967-1976 - e o Programa de Desenvolvimento Econômico - 1968-1970). Neste período verifica-se uma expansão do ensino superior, a partir da concepção da educação como 'capital humano'. (25)

Segundo esta teoria, a educação - além de representar uma taxa de retorno, na medida em que prepara os profissionais que

23. CUNHA, L.A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. p. 238.

24. Sobre as expectativas da classe média em relação ao ensino superior, cf. OLIVEN, A.C. *Expansão do Ensino Superior: Democratização ou Cooptação*. *Educação Brasileira*. Brasília (4): 51-75, 1980.

25. Para maiores informações sobre a teoria da educação como capital humano, cf. FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva: Um (Re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista*. São Paulo, PUC, 1983. Tese de Doutorado.

cebe a educação como investimento, como requisito para a democracia e como salvaguarda dos valores culturais brasileiros vigentes. Note-se que a colocação da educação como requisito para a democracia coincide com um período de repressão e de censura, em que o Governo manifesta um total desprezo pelos valores democráticos.

Na medida em que o modelo econômico defronta-se com dificuldades, outras funções são atribuídas à educação. É assim que o II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979) vê a educação como condição básica para o processo de desenvolvimento auto-sustentado e como requisito essencial de uma sociedade democrática. (29)

Pelo que foi visto até agora, a universidade reformada, em conformidade com os Planos do Governo, volta-se, prioritariamente, para o atendimento dos interesses do Estado e dos segmentos que lhe dão suporte e que se beneficiam da sua política econômico-social. O compromisso social da universidade continua restrito; torna-se necessário ampliá-lo a fim de que se desfaça uma imagem da universidade por demais comprometida apenas com uma parcela da sociedade. Aqui é pensada a extensão, à qual, enquanto prestação de serviços aos ausentes da universidade, é atribuída uma dupla tarefa: recuperar a dimensão social da universidade e integrar aqueles segmentos que se encontram à margem do processo de desenvolvimento do País.

Todavia - apesar desse redimensionamento proclamado da universidade - é importante observar como algumas idéias e mitos dos Planos de Desenvolvimento do Governo se apresentam, ao mesmo tempo, como suporte e justificativa da política expansionista do MEC. Idéias como a de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento e segurança nacionais, para a salvaguarda dos valores culturais vigentes, para a redistribuição

29. Maiores detalhes sobre o papel da educação nos Planos e Programas dos Governos pós/64 poderão ser encontrados em: SOUZA, M.I.S. de. op. cit.

o País precisa para implementar o seu desenvolvimento - constituiu-se no principal instrumento de distribuição de renda. As Metas e Bases para a Ação do Governo (1970-1972) acentuam o papel da educação no processo de desenvolvimento econômico e na redistribuição de renda, tendo como horizonte a segurança nacional. (26)

A concepção da educação como mecanismo de distribuição de renda está baseada, conforme assinala Frigotto, "na crença de que há dupla forma de ser proprietário: proprietário dos meios e instrumentos de produção ou proprietário do 'capital humano'. Essa crença vai justificar as políticas que aceleram o processo de acumulação, concentração e centralização do capital na medida em que passa a situar a democratização das oportunidades educacionais como o mecanismo mais eficiente e gradual da distribuição de renda, substituto do processo de negociação entre patrões e assalariados, entre classes." (27)

A expansão do ensino superior - ao invés de contribuir para a distribuição de renda - cumpre, segundo Frigotto, a função de descompressão da crise dos anos 68 e uma função econômico-política de deterioração do salário do pessoal qualificado. Frigotto respalda a sua colocação numa declaração do Ministro Delfin Neto ao empresariado nacional: "Na época da expansão existia um exército de reserva de mão-de-obra não-qualificada e praticamente uma oferta fixa de mão-de-obra qualificada. Agora, a coisa vai funcionar diferente. Obviamente, a demanda de mão-de-obra vai crescer menos e a oferta vai crescer mais. Não há portanto, a menor dúvida: vai haver uma mudança radical na remuneração do pessoal de nível universitário." (28)

O I Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974) con-

26. Cf. SOUZA, M.I.S. de. *Os Empresários e a Educação - O IPES e a Política Educacional após 1964*. Petrópolis, Vozes, 1981. p. 133.

27. FRIGOTTO, G. op. cit. p. 147.

28. Id. ibid. p. 148-49.

da renda são retomadas pela perspectiva extensionista num esforço de concretizar aquilo que a universidade não vem conseguindo por outras vias.

3.3. *O Apelo à Extensão como Modalidade de Compromisso Social*

A primeira referência à extensão, no período pós/64, encontra-se no Decreto Lei 252, de 28 de fevereiro de 1967, quando estabelece no art. 10: "A universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes." Esta formulação é transposta, mais tarde, para o art. 20 da Lei 5.540/68 da Reforma Universitária. Esta prevê, ainda, em seu art. 40, letra "a", o seguinte: "As instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, propiciarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento." Como se vê, a legislação é extremamente sóbria naquilo que se refere à extensão. A explicitação deste aspecto dar-se-á através das diretrizes extensionistas do MEC, como veremos mais adiante.

A idéia central de extensão, presente na Lei 5.540, está vinculada à prestação de serviços. A universidade é convidada a repensar a sua dimensão social através da extensão do ensino e da pesquisa, objetivando a melhoria das condições de vida da comunidade em que se acha inserida e tendo como contrapartida o treinamento de seus estudantes e a retroalimentação da universidade.

Decorridos alguns anos de vigência da Lei 5.540, o MEC empreendeu, em 1975, uma avaliação da implantação da Reforma Universitária junto a 24 Universidades Federais. No que tange à extensão, as atividades mais contempladas foram: cursos e/ou seminários, prestação de serviços à comunidade e progra-

mas de ação comunitária em "campi" avançados, Projeto Rondon e CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária). O estudo reconhece uma série de problemas de desintegração das atividades de extensão que, na maioria das vezes, pouco tem a ver com o exercício das funções de ensino e pesquisa em sua forma usual. A vinculação da extensão aos mais diversos órgãos (Câmaras, Coordenações, Pós-Reitorias, Comissões, Departamentos, etc.) estaria, talvez, a refletir a pouca ênfase que a legislação da Reforma Universitária emprestou à organização das atividades de extensão.

No final da avaliação é levantada uma hipótese interessante quanto ao desempenho da extensão: "Quiçá uma grande parte das dificuldades que enfrenta a extensão para se afirmar e integrar completamente no seio das atividades universitárias, decorra do fato de não ser esta propriamente uma terceira 'função da Universidade, que participe da mesma natureza e do mesmo nível conceitual do ensino e da pesquisa. Seria, talvez, antes, uma das formas de exercício das funções puras (ensino e pesquisa)." Apesar desta observação, o estudo conclui: "Não obstante tudo isso, justifica-se o esforço em prol do destaque da extensão como uma terceira grande função. Talvez que essa caracterização somente venha a perder sentido quando a Universidade Brasileira estiver, já como regra, norma, hábito e rotina, efetivamente 'extendida' ao seu meio ambiente, com ele transacionando em total intimidade." (30)

Essa avaliação revela que a inserção da extensão na estrutura da universidade continua sendo problemática, assim como a integração de suas atividades com aquelas do ensino e da pesquisa. Porém, o problema central, que deve ser colocado e discutido, diz respeito a duas ordens de objetivos da extensão. Junto com o objetivo formal, declarado - de estender as atividades de ensino e de pesquisa à comunidade, no sentido

30. BRASIL/MEC. *Avaliação da Implantação da Reforma Universitária*. Vol. 2, Salvador, Empresa Gráfica da Bahia, 1975. pp. 517-21.

de servi-la e, ao mesmo tempo, trazer informações capazes de realimentar essas funções da universidade, adequando-a às necessidades do meio - existe o objetivo real, não declarado, que faz da extensão um mecanismo político de ajustamento e acomodação social. Esta hipótese, sobre a coexistência de um objetivo de cunho técnico e manifesto e de um objetivo de cunho político e não manifesto, será trabalhada no último capítulo deste trabalho.

3.3.1. As Diretrizes Extensionistas do MEC

Com o intento de sistematizar e institucionalizar as atividades de extensão - articulando-as com o ensino e a pesquisa e vinculando-as à missão social da universidade - o MEC chamou a si a responsabilidade de coordenar, em nível nacional, a política de extensão universitária. Neste sentido foi elaborado, em 1975, o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, a ser executado pelo Departamento de Assuntos Universitários (DAU), por meio de sua Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), criada nesse mesmo ano.

O Plano de Trabalho concebe a extensão como uma forma de atendimento da universidade a outras instituições e à população em geral, recebendo, em troca, o influxo da retroalimentação para o ensino e a pesquisa. A difusão de resultados de pesquisas, a difusão cultural e os projetos de ação comunitária são as três modalidades de extensão previstas.

O Plano tem como objetivo geral "coordenar, a nível nacional, as experiências de extensão em andamento nas instituições. Para tanto o MEC, mediante a CODAE, supervisionará, programará e avaliará as experiências de extensão, estimulará novas experiências e articulará as várias experiências com os Organismos Públicos e Privados, que servem de suporte ao desenvolvimento das atividades extensionistas." O MEC pretende, com isso, acompanhar as atividades de extensão executadas pe-

las universidades: CRUTACs, "Campi" Avançados, Núcleos de Integração Empresa-Escola-Governo ou outras formas. (31)

A pretensão deste Plano não se restringe apenas a uma coordenação, mas amplia o controle do MEC sobre as atividades extensionistas a serem desenvolvidas pelas universidades. Na medida em que o MEC se reserva a programação, a supervisão e a avaliação das experiências extensionistas, resta às universidades apenas a execução das mesmas. O que o Plano de Trabalho visa, em última instância - aliás não faz segredos sobre isso - é enquadrar as atividades de extensão na política de desenvolvimento nacional, subordinando-as aos programas e projetos considerados estratégicos pelo Governo.

Afim de embasar uma política extensionista global e integrada, o MEC organiza, em 1976, uma Coletânea de Documentos sobre a Extensão Universitária (32), onde esta é apresentada como uma das funções básicas da universidade, sem a qual não haveria uma verdadeira universidade. Outro texto da Coletânea trata das relações entre extensão e pesquisa, realçando a importância daquela, na medida em que contribui para a vinculação desta com as preocupações práticas em prol da melhoria das condições de vida do povo e do desenvolvimento econômico do País. A extensão é ainda pensada sob a forma de estágio, tendo como um de seus objetivos a integração escola-empresa-governo.

Outro documento que merece ser destacado, em vista de suas preocupações com a extensão, é o III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto para o período de 1980-1985. Este Plano, inserido na política social do Governo, atribui à universidade um distanciamento em relação aos problemas sociais e educacionais, um descomprometimento com o desenvolvimen

31. BRASIL. MEC/DAU. *Plano de Trabalho de Extensão Universitária*. Brasília, 1975. pp. 7-13. Mimeo.

32. BRASIL. MEC/DAU. *Coletânea de Documentos sobre a Extensão Universitária*. Brasília, 1976. Mimeo.

to nacional e regional, e às funções de ensino, pesquisa e extensão um desconhecimento das necessidades básicas da população mais carente. Após essa constatação, o Plano Setorial de posita na educação a esperança de que ela vanha tornar-se a solução de alguns males sociais: "A educação, considerada na ótica da política social, compromete-se a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente, para a população de baixa renda. Procura ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja função da posse econômica ou da força de grupos dominantes." (33)

Não há como negar o compromisso social que a universidade deve ter, sobretudo com os segmentos que dela não se beneficiam, uma vez que ela é mantida pela sociedade como um todo. Todavia, o que não se pode admitir é que o governo impute à universidade a responsabilidade e espere dela a solução para problemas gerados pelo modelo de desenvolvimento adotado e defendido, sobre o qual ele não aceita discutir. O argumento de que a educação é o principal mecanismo de redistribuição de renda é usado, exatamente, a partir do momento em que o Estado fez a opção por um modelo de desenvolvimento, baseado na acumulação de capital e na concentração de renda. A universidade deve estar atenta para essa argumentação falaz através da qual o governo, para eximir-se de suas responsabilidades, defender-se de pressões sociais e mascarar a realidade objetiva, transfere para a universidade problemas, cujas soluções exigem mudanças, não apenas de mentalidade ou de ordem técnica, mas de ordem estrutural.

Quando defende a inserção da universidade na problemática de seu meio e da educação básica, o Plano Setorial desti

33. BRASIL. MEC. *Coletânea de Planejamento: III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto*. 3.^a ed., Brasília, Coordenadoria de Comunicação Social, 1983. p. 12.

na à extensão o seguinte papel: "Deve, ainda, ser incrementada a atividade de extensão e dos programas de estágio curricular, como instrumento pedagógico privilegiado para a renovação da metodologia do ensino, para o comprometimento prático com os problemas da comunidade e do desenvolvimento do País, e para a formação de uma consciência social do jovem universitário." (34) O Plano Setorial propõe, ainda, a extensão como uma modalidade de preservar as manifestações culturais das comunidades e de incentivar a criação de novas tecnologias ajustadas à realidade brasileira. Diante de tantas atribuições técnicas, sociais, políticas, culturais, metodológicas - tem-se a impressão de que tudo aquilo que outros setores não desejam fazer ou não pretendem solucionar é encaminhado à extensão, como forma de desencargo de responsabilidades.

Na senda dessas diretrizes oficiais, representantes do MEC vêm insistindo no compromisso social da universidade. Neste sentido vai a colocação de Gladstone Cunha Filho, Secretário da Educação Superior do MEC: "Hoje a adequação social do trabalho universitário é proposta de forma comprometida com a realidade, mais engajada com os problemas que asseiam o cotidiano e que impedem ou dificultam a comunidade para um desenvolvimento em todas as esferas, onde a qualidade de vida é associada ao desenvolvimento científico e tecnológico." (35)

Já o Secretário Geral do MEC, Sérgio Pasquali, espera que a universidade se converta em um agente de transformação social na medida em que, consciente de todas as desproporções e desigualdades do processo de desenvolvimento, faça seus os problemas comunitário, regional e nacional. E a extensão seria o agente de mudança da universidade, levando-a a ocupar-se menos consigo mesma e a voltar-se para os problemas de seu amplo grupo social. Caberia ainda à universidade a função cri

34. Id. *ibid.* p. 39-40.

35. CUNHA FILHO, G.R. *Pronunciamento no Seminário sobre Extensão Universitária*. Brasília, 1982. p. 2. Mimeo.

tica de interpretar a realidade para preparar profissionais comprometidos com o bem estar social. Profissionais capazes de implementar o processo global e harmônico do desenvolvimento. (36)

Demo, outro representante do MEC, lembra a necessidade da universidade participar da política social do Governo, da qual faz parte. A universidade seria, segundo ele, inevitavelmente um fenômeno elitista, cujos privilégios se fazem às custas dos não-privilegiados. Mesmo considerando que seria muito difícil a universidade tornar-se um baluarte da democracia e da liberdade - devido à sua ideologia elitizante - ele defende a redistribuição social do acúmulo de privilégios de que ela desfruta. À extensão caberia atender aqueles que não participam da inevitável elite universitária. (37)

Sem dúvida alguma, a universidade é elitista e contribui para a apropriação desigual dos bens culturais. Agora, o que não se pode é considerar apenas a universidade, como o 'locus' dos privilégios. O problema dos privilégios ou da apropriação desigual dos bens, existente na universidade como nas outras instituições sociais, é o reflexo da estrutura de uma sociedade de classes, em que a discriminação é a norma.

O reconhecimento de privilégios, de discriminações e de desigualdades na apropriação dos bens, produzidos socialmente, representa apenas um primeiro passo para o equacionamento dos problemas sociais. Estes não resultam do acaso, pelo contrário, são produzidos dentro de um determinado contexto histórico. Em nosso caso, esse contexto é representado pelo modo de produção capitalista, cuja essência consiste, exatamente, na apropriação particular e desigual dos bens produzidos socialmente. Assim, tais problemas são - não somente previsíveis e

36. PASQUALI, S.M. *Pronunciamento no Seminário sobre Extensão Universitária*. Brasília, 1982. p. 2-3. Mimeo.

37. DEMO, P. *Extensão Universitária: Algumas Idéias Preliminares*. In: *A Universidade e o Desenvolvimento Nacional*. Fortaleza, Ed. UFC, 1980. p. 120-21.

esperados - uma decorrência inevitável e necessária para a sobrevivência do sistema capitalista.

Sem remontar, pois, à fonte onde são gestadas as condições objetivas que determinam o aparecimento de tais proble-
mas, não há como pensar em soluções efetivas para os mesmos. O que se espera da universidade, quando chamada a contribuir com o processo harmônico de desenvolvimento, é antes uma atua-
ção no sentido de corrigir 'distorções' e 'anomalias' do mes-
mo que uma ação transformadora que trabalhe com as contradi-
ções que se dão ao nível das estruturas sociais. Enquanto não
for abandonada essa maneira de pensar a realidade não se pode
falar nem esperar que a universidade venha a ser um agente de
transformação social, uma vez que o seu compromisso social,
mediatizado pelas atividades extensionistas, é antes um com-
promisso com a manutenção das estruturas do que com a trans-
formação das mesmas.

A lembrança do compromisso social da universidade, en-
quanto instituição mantida pela sociedade, tem sido uma cons-
tante, mesmo quando as perspectivas a respeito desse compro-
misso apresentam variações. A universidade teria, pois, que
voltar-se de alguma forma para camadas mais amplas, seja para
ajudar comunidades carentes - contribuindo com a política so-
cial do Governo - seja para estender os benefícios da cultura,
descaracterizando, assim, a sua imagem elitista.

Como a universidade não consegue estabelecer um conta-
to mais efetivo com o grande público, através de suas funções
de ensino e pesquisa, torna-se necessário buscar uma outra mo
dalidade, capaz de tirá-la do circuito fechado. É então que
se pensa a extensão, cuja função seria a de realizar aquilo
que as duas outras não conseguem por si mesmas, devido à fal-
ta de contato com os problemas objetivos dos diferentes seg-
mentos da sociedade. O reconhecimento das duas primeiras fun-
ções situar-se-ia na exata medida em que conseguem atender bem
a poucos, ao passo que da extensão se espera e se pede que ela

leve 'muita coisa' a muitos.

A universidade, sobretudo, a partir da segunda metade da década de 60, é convidada, cada vez mais, a colaborar com os planos e programas da política governamental, julgados estratégicos, sob as mais diversas formas: combate à pobreza através da educação e do desenvolvimento comunitário, formação da consciência cívica dos universitários e das comunidades atendidas, preservação da cultura, produção de tecnologia, redistribuição dos benefícios econômicos e redução das desigualdades sociais. Ainda mais, ao mesmo tempo em que se vê sobrecarregada com os mais diferentes problemas, a universidade é induzida e mesmo coagida a buscar soluções no âmbito de formação de recursos humanos, de técnicas de trabalho, de mudança de mentalidade, como se esses problemas nada tivessem a ver com a estrutura da sociedade brasileira.

Esse acúmulo de tarefas, atribuídas à universidade, poderá levá-la a descuidar-se, ainda mais, das funções que lhe são próprias (ensino e pesquisa) e a esquecer a sua dimensão auto-crítica e crítica da sociedade, sem a qual os seus compromissos sociais perderão a perspectiva global, configurando-se como atenuantes de problemas isolados de seu contexto histórico.

Ao lado da política e das diretrizes extensionistas do MEC, torna-se interessante trazer à consideração as experiências do CRUTAC e do Projeto RONDON. É claro que existem outras experiências já realizadas ou em andamento, como os Centros Sociais Urbanos, a extensão rural, mas o CRUTAC e o RONDON, dada a sua sistematicidade e abrangência, parecem ser as que melhor consubstanciam a política social do Governo, via extensão, servindo, inclusive, como paradigma da extensão universitária.

3.3.2. O CRUTAC

Dentro do escopo deste trabalho e das limitações de tempo não cabe aqui um estudo mais prolongado sobre a ação dos CRUTACs, que hoje se espalham por mais de vinte universidades do País. O que se pretende, tão somente, é apresentar um pouco de sua história para aí captar a sua filosofia e as suas perspectivas, enquanto uma modalidade de extensão universitária.

O CRUTAC teve como berço, em 1965/66 (criação e implantação), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, quando esta pretendia tornar-se uma universidade extensionista. Dois objetivos básicos presidem a criação do CRUTAC, como órgão integrante da Universidade: "treinamento rural universitário e, em consequência, prestação de serviços às comunidades da área de treinamento." (38)

Para a consecução de tais objetivos, a universidade torna, em 1967, o estágio rural uma obrigação curricular. As atividades do CRUTAC - envolvendo diversas áreas e cursos, tais como: medicina, odontologia, farmácia, educação, engenharia, direito, serviço social, etc. - são desenvolvidas a partir de duas unidades, comportando cada uma delas vários municípios: "A primeira, a Unidade de treinamento e ação comunitária, é núcleo constante de preparação de pessoal. Constitui-se laboratório onde os estudantes se capacitam, imbuidos da filosofia do Programa, para, como futuros profissionais em equipe, atuarem em outras áreas de ação comunitária exclusiva, de serviços multiprofissionais, como agentes efetivos da promoção humana." (39)

O sucesso dessa primeira experiência foi tanto que em poucos anos o CRUTAC estendia-se, com o incentivo do Governo,

38. SILVA, O.L. da. *CRUTAC e CINCRUTAC*. Natal, Imprensa Universitária, 1972. p. 10.

39. Id. *ibid.* p. 35.

por quase todas as Universidades Federais do Nordeste. Afim de "condicionar a extensão do CRUTAC em todo o território nacional", os Ministros Militares baixam o Decreto-Lei nº 916, de 7 de outubro de 1969, criando a CINCRUTAC (Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária), órgão interministerial, sob a Presidência do Ministro da Educação e Cultura e com representações dos Ministérios do Interior, da Agricultura, da Saúde, do Trabalho e Previdência Social e do Planejamento. A CINCRUTAC visa, entre outras coisas, ajustar a ação governamental às necessidades das populações interioranas mediante um trabalho conjunto com as universidades; encaminhar, com a extensão dos serviços universitários às áreas interioranas, através dos cursos específicos de cada unidade, a realização de atividades básicas que conduzam à promoção do homem, ao desenvolvimento econômico-social do País e à segurança nacional; promover o treinamento rural dos estudantes universitários e proceder ao levantamento de recursos financeiros para projetos específicos.⁽⁴⁰⁾

O CRUTAC foi concebido a partir da necessidade de complementar e adequar a formação profissional dos estudantes e de atender às comunidades rurais em situação de abandono e de pobreza. Tal situação, na percepção dos fundadores do CRUTAC, seria resultante da conjugação de fatores tanto físicos, quanto humanos. Na base estaria uma agricultura deficitária, condicionada pela seca, pela falta de irrigação, de mecanização, de seleção analítica do solo e das sementes. Como fatores humanos explicativos da pobreza e do atraso nordestinos são apontados a falta de preparo técnico, as endemias, a ignorância, o alcoolismo, a fome e a apatia.⁽⁴¹⁾ Como se pode ver, os fatores estruturais não são levados em consideração. Daí a procedência da observação, feita por Paiva, de que o CRUTAC procura difundir, entre os estudantes, a convicção de que a pobreza, o pauperismo dominante no estado (RN), não é consequên

40. Id. idib. p. 84-85.

41. Id. ibid. p. 20.

cia da estrutura da sociedade mas da falta de conhecimentos técnicos da população rural e da apatia do homem do campo. (42)

Essa maneira de perceber a realidade torna-se difícil de ser sustentada, uma vez que ela faz uma inversão de fatores: aqueles que são apresentados como determinantes, na realidade são determinados. É desnecessário lembrar a tese - hoje lugar comum (43) - de que os principais problemas do interior nordestino são, em última instância, de ordem econômico-política, cujas soluções demandam mudanças estruturais e não apenas técnicas ou de mentalidade. De pouco valeriam as medidas extensionistas, propostas para tornar a agricultura nordestina mais produtiva, quando a maioria da população rural não têm terras para plantar; estar-se-ia resolvendo os problemas daqueles que não têm problemas de sobrevivência.

Na perspectiva do CRUTAC a ação do homem na história perde em importância para as contingências ecológicas: as desigualdades sociais são apresentadas, eufemisticamente, como divergências do destino. É o que se infere a partir desta colocação: "As contingências ecológicas e a natureza do homem estabelecem as divergências do destino." (44)

A CINCRUTAC vem reforçar a perspectiva extensionista dos CRUTACs, colocando em primeiro plano o binômio desenvolvimento e segurança nacionais, como se pôde ver: "CINCRUTAC, cuja coordenação nos foi confiada pelo Senhor Ministro (trata-se de Jarbas Passarinho), está cumprindo a sua finalidade de condi-

42. PAIVA, V.P. Extensión Universitária en Brasil. *Nueva Sociedad*. San José, nº 15, s/d. p. 7.

43. Cf. FOLHA DE SÃO PAULO, 26/05/85, 1º Caderno, p. 5. *Bispos pedem a Sarney Reforma Agrária no NE*. É interessante notar como os Bispos percebem a situação do Nordeste: "A atual situação do Nordeste brasileiro não é fruto nem da fatalidade nem da indolência nem de condições climáticas resultantes, seja de falta, seja do excesso de chuvas." Os Bispos apontam como causa principal da "situação de miséria e penúria crescente" em que vive o homem nordestino um "sistema concentrador de riqueza" e, particularmente, de posse da terra, que figura nas mãos de poucos.

44. SILVA, O.L. da. op. cit. p. 18.

cionar meios para as universidades brasileiras implantarem o seu CRUTAC, em atendimento à orientação que temos no Brasil de levar a Universidade ao povo numa atitude de extensão que alcance a integração, o desenvolvimento e a segurança nacionais." (45)

Esta orientação já foi identificada pela análise de Paiva sobre a ideologia do desenvolvimento dentro da ordem, subjacente à ação do CRUTAC: "Esta ideologia do progresso era acompanhada pela pretensão de - através da ação educativo-assistencial - eliminar as causas do alto potencial subversivo do nordeste: formar nas massas atitudes favoráveis à ordem econômico-política do País e a seu desenvolvimento dentro da ordem, e de oferecer assistência e educação básica a populações tradicionalmente abandonadas, demonstrando assim o interesse do novo governo pelo povo." (46)

Embora o CRUTAC se proponha ajudar as comunidades a vencerem os seus problemas - e de fato ele tem desenvolvido extensos programas, sobretudo na área de saúde - a sua preocupação maior fica mesmo por conta do desenvolvimento com segurança, ao qual procura ajustar a universidade, os estudantes e as comunidades atendidas. Algumas passagens do livro "CRUTAC e CINCRUTAC" referendam o que se acaba de afirmar. Na referência ao recente processo de mudança desencadeado no País, encontra-se: "tal fato impõe à Universidade Brasileira a necessidade de adaptação gradual à nova imagem desenvolvimentista do País, alargando os seus horizontes e responsabilidades." Em seguida são lembrados os parâmetros para a atuação dos estudantes: "A colaboração dos moços confundem-se e se identifica com os serviços que se destinam à segurança e à defesa nacional, fortalecendo as suas bases, ampliando as suas potencialidades." Enfim, a extensão cultural seria a garantia da ordem e da paz: "É que a cultura é força de coesão, donde emanam o progresso, a harmonia e a paz. Nela residem os funda-

45. Id. *ibid.* p. 4.

46. PAIVA, V.P. *op. cit.* p. 5.

mentos da ordem e da unidade que são os sustentáculos da Nação, da sua integridade e segurança." (47)

Todavia os objetivos dessa ação conscientizadora têm encontrado dificuldades para a sua consecução; é o que revela o estudo do Professor Antonio Carlos de Almeida Machado sobre a ação comunitária do CRUTAC em Itapipoca (CE), relatado por Marchetti: "No estudo do professor Machado se conclui que os efeitos conscientizadores da presença do CRUTAC foram nulos, e, ao contrário, desencorajaram a participação das pessoas e dos grupos impondo temas ou preocupações alheios aos seus verdadeiros problemas: dando palestras sobre como fazer uma horta, por exemplo, quando a necessidade mais urgente é a água. Quando a comunidade tem a palavra e coloca seus próprios problemas, estes são geralmente irritantes e entram em conflito com os interesses dos grupos dominantes. Diante de situações desse gênero as possibilidades de o CRUTAC realizar uma verdadeira ação comunitária são mínimas, já que, independentemente da boa vontade de agentes particulares, a ideologia que o CRUTAC veicula é a ideologia da Universidade e, no fundo, corresponde aos mesmos interesses dos grupos dominantes locais." (48)

O CRUTAC, juntamente com o Projeto RONDON, é um dos organismos que desenvolve atividades de extensão mais sistematicamente, procurando colocar os estudantes concluintes das diversas áreas, em contato com comunidades-problema, pobres e atrasadas. Tal contato visa uma complementação profissional daqueles e, ao mesmo tempo, uma prestação de serviços a estas. Porém, pelo que foi visto, o que se pretende, em última instância, é fornecer uma determinada maneira de ver a realidade, vivida por largas faixas da população rural, conforme a ideologia do desenvolvimento e segurança. Nesta perspectiva, os estudantes e as comunidades atendidas são instados a interpretar as desigualdades sociais, a pobreza, o atraso, etc.,

47. SILVA, O.L. da. op. cit. pp. 12-14.

48. MARCHETTI, M.L. *Universidade: Produção e Compromisso*. Fortaleza, Ed. UFC, 1980. p. 216.

como problemas meramente circunstanciais, mascarando-se, assim, as causas objetivas destes e contribuindo com os imperativos da segurança nacional.

Esta abordagem do CRUTAC, como um dos veículos privilegiados da extensão universitária, contribuiu para trazer à luz a tônica dos compromissos sociais da universidade.

3.3.3. O Projeto RONDON

O Projeto RONDON originou-se a partir da idéia de se levar a juventude universitária a conhecer a realidade brasileira e a participar do processo de desenvolvimento, idéia essa desenvolvida pelo Professor Wilson Choeri no Seminário "Educação e Segurança", realizado em 1966 e que contou com a participação de todas as universidades do Estado da Guanabara.

Já em julho de 1967 é levada a efeito uma experiência pioneira, envolvendo um grupo de 30 estudantes universitários e um professor do Rio de Janeiro. Após uma permanência de 28 dias em Rondônia, onde prestaram serviços à comunidade, em diversas áreas (saúde, educação, etc.) os participantes regressaram entusiasmados com os resultados obtidos, trazendo o lema "Integrar para não Entregar", que passaria a simbolizar a ação do Projeto RONDON.

A partir daí, a experiência começa a ser divulgada, alcançando grande repercussão em outras universidades do País e despertando o interesse do governo, o qual, para dar continuidade a tal iniciativa, institui o Projeto RONDON através do Decreto 62.927, de 23 de junho de 1968.⁽⁴⁹⁾ Estava, pois, criado o Projeto RONDON, cuja denominação é uma homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, que dedicou sua vida à

49. BRASIL. MEC/CRUB/FUNDAÇÃO PROJETO RONDON. *Uma Visão do Campus Avançado*. Brasília, MEC/DDD, 1980. p. 15 e ss.

tarefa de integração das comunidades do interior do País, especialmente das comunidades indígenas.

Em 1969 começam a ser instalados os 'campi' avançados, como ponto de apoio e como uma forma de conferir à atuação do Projeto Rondon um caráter mais contínuo e permanente. Hoje existem 22 'campi' avançados, envolvendo mais de 30 instituições de Ensino Superior, cuja influência se estende por mais de 100 municípios. As principais atividades dos 'campi' concentram-se em torno de projetos nas áreas de saúde, educação e no setor agropecuário da região.

A idéia da criação do Projeto RONDON coincide com uma época em que o País passava por uma série de mudanças de ordem econômica, política, social e cultural, cujo respaldo dependia de uma integração entre esses diversos setores e de uma visão orgânica e favorável dos diferentes segmentos da sociedade quanto à reorientação que se imprimia no processo de desenvolvimento nacional.

Ao lado de medidas mais contundentes - como a dissuasão dos opositores, mediante a repressão - foram pensadas outras visando a cooptação e o consenso daqueles que divergiam da orientação política governamental. E aqui a educação encontra o seu espaço, como instrumento coadjuvante para recompor a hegemonia e assegurar a unidade do sistema social.

Na ótica do Projeto RONDON, a educação se constitui em condicionante do processo de desenvolvimento e em instrumento de mudança; condicionante na medida em que "atua sobre os recursos humanos, moldando-os, transformando-os, tornando-os mais produtivos."⁽⁵⁰⁾ Como instrumento de mudança, "a educação deve atender à multiplicidade e diversidade das forças sociais que concorrem para o desenvolvimento das sociedades, assegu-

50. GUIMARÃES, N. da S. Projeto Rondon - Extensão Universitária. CRUB - X Aniversário - 1966-1976. Brasília, s/ed., 1976. p. 51.

gurando a unidade, o equilíbrio e o desenvolvimento do sistema social. A educação é, portanto, instrumento de mudança." (51)

A partir da preocupação com o processo de desenvolvimento e do papel que cabe à educação aí desempenhar, o Projeto RONDON volta sua atenção para a juventude universitária. Num primeiro momento, o Projeto RONDON considera que "a não participação da juventude universitária nos destinos do País criava-lhe um profundo sentimento de frustração, não só pelo reconhecimento do papel que lhe cabia nesse processo, como pelo potencial de mão-de-obra qualificada que permanecia à margem do desenvolvimento brasileiro." (52) Num segundo momento, o Projeto RONDON coloca-se como "sendo organismo por excelência promotor da mobilização da juventude brasileira, para engajá-la neste processo de desenvolvimento, ora em curso no Brasil." (53)

É interessante observar que essa mesma juventude que fora silenciada pelo movimento militar de 1964 - justamente por colocar em pauta, nos anos 60, a discussão dos grandes problemas nacionais - é agora convidada a participar nos 'destinos do País', como forma de suplantar seu sentimento de frustração. Acontece que existe uma diferença fundamental entre a participação estudantil na década de 60 e as formas que ora são propostas. Se antes os estudantes estavam na vanguarda e queriam influir no encaminhamento dos problemas dos diferentes setores da vida nacional, agora lhes é reservado um papel caudatário. São vistos como um potencial de mão-de-obra, cuja interiorização pode contribuir para integrar as comunidades interioranas e as regiões, distantes e carentes, ao projeto de desenvolvimento nacional.

Para esse empreendimento, o Projeto RONDON elege a universidade como parceira, especialmente através de suas ativi-

51. Id. *ibid.* p. 38.

52. Id. *ibid.* p. 40.

53. Id. *ibid.* p. 51-52.

dades de extensão: "Ambos não poderiam estar mais identificados por seus objetivos, pois a EXTENSÃO tem no Projeto RONDON um dos mais efetivos instrumentos de sua concretização, agora com potencialidades e condições ampliadas a dimensões que nos permitem prever, se somarmos esforços, a consecução de extraordinários resultados." (54)

Resta, agora, ver como se dá esta modalidade de associação - Projeto RONDON/Extensão Universitária e aqui é preciso incluir também o Campus Avançado - e quais são as suas principais metas. O Projeto RONDON, enquanto Fundação vinculada ao Ministério do Interior, tem como encargo a manutenção dos 'campi' avançados e o transporte dos estagiários rondonistas. O campus avançado, embora considerado como "uma atividade típica de extensão universitária", "não seria um programa, seria uma estratégia de interiorização do desenvolvimento pela universidade." (55) O Projeto RONDON seria, pois, o mantenedor e o ponto de apoio que permitiria à universidade realizar suas atividades de extensão dentro da estratégia por ele definida.

A universidade tem toda a liberdade de desenvolver suas atividades de extensão na microregião do 'campus' avançado, desde que em consonância com os objetivos do Projeto RONDON, os quais, em última instância, obedecem aos imperativos do desenvolvimento, definidos pelo governo. É o que se infere a partir da seguinte colocação: "Em conformidade com seus objetivos, o Projeto RONDON se coloca diante do Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979) - PND, como um dos agentes de desenvolvimento capaz de atuar em diferentes programas setoriais e de colaborar no alcance das metas propostas pelo governo, principalmente, no âmbito social." (56)

O Projeto RONDON não é, pois, uma simples entidade mantenedora, mas antes o órgão mediador dos Planos Governamentais,

54. Id. *ibid.* p. 52.

55. BRASIL. MEC/CRUB/FUNDAÇÃO PROJETO RONDON. *op. cit.* p. 17.

56. GUIMARÃES, N. da S. *op. cit.* p. 41.

cujas metas devem pautar a atuação da universidade em termos de extensão. "Enfim, pode colaborar o Projeto Rondon em programas de pesquisa em geral, de extensão rural, experimentação agrícola e educação, conforme as diretrizes do PND para estes setores, em atuação conjunta com os órgãos responsáveis." (57) Como órgão mediador, o Projeto Rondon acaba direcionando (área de atuação, metodologia e metas perseguidas) as atividades extensionistas, desenvolvidas pela universidade sob o seu patrocínio.

A principal meta - tanto do Projeto Rondon, como da Extensão Universitária e dos 'Campi' - é a integração das regiões, carentes e distantes ao projeto de desenvolvimento, definido pelo Governo. A consecução dessa grande meta dar-se-ia pelo trabalho extensionista dos rondonistas junto às comunidades e da interiorização de estagiários, uma vez formados. O presuposto para que isso aconteça é uma mudança de mentalidade em relação à realidade nacional. Ammann - após lembrar que um dos objetivos instituídos pela Lei nº 6.310/75 que autoriza a criação da Fundação Projeto RONDON é o de levar o universitário a "colaborar na execução da política de integração nacional, em consonância com os planos de desenvolvimento - conclui que "todas as diretrizes, estratégias e metas do órgão apontam nessa direção: segurança, integração e desenvolvimento, segundo conceitos e moldes desenhados pelo bloco do poder." (58)

Realmente, existe, da parte do Projeto RONDON, uma preocupação explícita com a mudança de mentalidade do universitário para inserí-lo na perspectiva governamental de desenvolvimento: "Trabalhando com a juventude universitária, sua atuação proporciona condições para uma mudança de atitudes e mentalidade, indo se refletir na Instituição Universitária, incentivando-a não apenas a uma participação mais efetiva naque

57. Id. *ibid.* p. 42.

58. AMMANN, S.B. *Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil*. 4.^a ed., São Paulo, Cortez, 1984. p. 119.

le desenvolvimento, mas também à interiorização de seus recursos humanos qualificados para integração das regiões mais carentes." (59)

Não obstante essa colocação, o Projeto RONDON decide, após a avaliação de 1976, "dar prioridade à integração de profissionais da área de Ciências Humanas, para desenvolvimento de trabalhos tais como: mobilização de comunidades, formação de organizações comunitárias, etc." (60) O Projeto RONDON espera que o estágio de estudantes em regiões carentes leve-os, além de prestarem serviços às comunidades, nelas descobrir um futuro mercado de trabalho.

No entanto, ao que se sabe, são raros os rondonistas que, depois de formados, vão trabalhar nas regiões onde estagiaram. Quanto ao desenvolvimento de comunidades, convém salientar que trata-se de um empreendimento extremamente complexo e com resultados discutíveis. O principal óbice ao desenvolvimento de um trabalho comunitário consistente e significativo situa-se no fato de se deslocar a atenção para os efeitos, sem levar-se em conta os fatores que se conjugam para produzir uma determinada situação.

A atuação - seja pelas condições objetivas do estágio (local, tempo e recursos delimitados), seja pela própria filosofia do Projeto RONDON - detém-se naquilo que a comunidade revela à primeira vista: a sua miséria, o seu abandono e a sua impotência em dimensionar os seus problemas efetivos, dadas as condições em que se encontra. Daí a tendência 'humanitária' de socorrê-la em suas necessidades prementes e manifestas, sem descer à raiz dos problemas, cujas soluções dependem de fatores estruturais que exigem, por conseguinte, outra postura e outro tipo de encaminhamento. Porém, esta não é a perspectiva do Projeto RONDON. Ammann lembra que a natureza assisten-

59. GUIMARÃES, N. da S. op. cit. p. 52.

60. Id. ibid. op. cit. p. 48.

cial e imediatista do trabalho dos estagiários, calcada na ideologia do Projeto RONDON, acaba por inculcar nas classes subalternas interioranas "uma visão distorcida do processo histórico-dialético do desenvolvimento e a ilusão de que uma das razões de sua 'desintegração social' encontra-se na esfera de seus valores e atitudes." (61)

Se o Projeto RONDON interioriza poucos profissionais universitários e não consegue resolver os problemas das comunidades assistidas, que são os seus objetivos manifestos, ele deve ter uma outra razão que o justifique. Para Paiva "os promotores do Projeto sempre tiveram muito claro que o objetivo de ajudar as comunidades era secundário, mantendo sempre presente o objetivo de influir politicamente sobre o estudante universitário." (62) Com efeito, essa ação do Projeto RONDON sobre os estudantes universitários visa, por um lado, canalizar suas energias, desviando-lhe a atenção para problemas de uma região distante e mais carente do aquela em que vivem. (63) Por outro lado, procura-se levar os estudantes, através desse contato passageiro com os graves e complexos problemas do interior, a reformularem a sua própria visão da realidade brasileira e a exercerem um efeito multiplicador em suas instituições de origem. (cf. § 2, p. 66).

O Projeto RONDON - por ser o órgão mediador da visão governamental de desenvolvimento e integração, por ser uma das experiências extensionistas de âmbito nacional mais sistemática e duradoura, e por sua própria metodologia de ação comunitária - se configura como um dos principais laboratórios e ponto de referência para a extensão universitária. Basta verificar a frequência e a fidelidade com que idéias-chave e objetivos do Projeto RONDON (prestação de serviços, ação comunitária

61. AMMANN, S.B. op. cit. p. 120.

62. PAIVA, V.P. Extensão Universitária en Brasil. San José, *Nueva Sociedad*, 15, p. 12.

63. Uma análise interessante sobre o Projeto RONDON é feita por: SAVIANI, D. Extensão Universitária: Uma Abordagem Não-Extensionista. *Educação e Sociedade*. São Paulo (8): 61-73, set. 1980.

ria, integração, melhoria de vida), assim como a sua maneira de perceber a realidade e de tratar os problemas se repetem, de modo geral, na extensão universitária.

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

4. O COMPROMISSO SOCIAL DA UNIVERSIDADE DO CRUB

Uma abordagem, ainda que sucinta, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, torna-se importante para introduzir a discussão sobre o compromisso social da universidade por ele pensada, assim como sobre as perspectivas extensionistas perseguidas. A trajetória do CRUB, ao longo de seus quase vinte anos de existência, revela seus equívocos, seus recuos e seus avanços na maneira de pensar a universidade brasileira em seu contexto social. A criação do CRUB coincide com um momento de grande efervescência da vida nacional, com profundas repercussões nos rumos da educação e da universidade.

4.1. Como Nasce o CRUB

A história do CRUB remonta aos anos de 1965/66, cujo germe pode ser encontrado num estudo realizado por Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a pedido da Diretoria do Ensino Superior do Ministério de Educação e Cultura. Após visitar mais de uma dezena de universidades federais, Atcon faz uma série de recomendações, tendo em vista a reformulação da universidade brasileira. As mudanças sugeridas vão desde a política salarial, projetos de pesquisa, prestação de serviços à comunidade, aperfeiçoamento do corpo docente, até uma reformulação administrativa geral da universidade, tendo em mira "implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não de serviço público." (1) Este novo sistema implica, segundo Acton, a desvinculação da universidade dos controles administrativos e financeiros do Estado. (2)

Para a efetivação de tais reformas, Atcon coloca como

-
1. ATCON, R.P. *Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira*. Rio de Janeiro, DESU/MEC, 1966. p. 81.
 2. Id. *ibid.* p. 116.

pressuposto a autonomia universitária, assim concebida: "Esta tem que crescer biologicamente, como qualquer outra atitude ou instituição social, para transformar-se numa realidade nova, após justificar, além de qualquer dúvida, sua própria razão de ser." Atcon propõe a partir de então, a criação de um Conselho de Reitores como mecanismo ideal para implementar as reformas sugeridas. Afasta a possibilidade do já existente Fórum de Reitores, assim como de uma possível Associação Brasileira de Universidades, virem a desempenhar tal papel, devido a sua subordinação ao Poder Executivo.⁽³⁾ Atcon acredita que os Reitores seriam mais independentes em relação aos órgãos governamentais. Acontece que a experiência tem demonstrado que a universidade só consegue resistir e fazer frente às pressões e intervenções do poder central enquanto se mobiliza e se organiza como um todo e não apenas a nível de cúpula.

Papel relevante Atcon reserva à Secretaria Executiva permanente do CRUB, à qual caberia gerir as contribuições anuais ou globais de cada instituição membro. Diz ele: "Assim, o mundo universitário teria adquirido um mecanismo hábil e flexível, criado em moldes empresariais, para encomendar-lhe pesquisas de aspectos genéricos e cuja resolução interessa a todos."⁽⁴⁾

As idéias de Atcon germinam rapidamente. Em 19 de julho de 1966, em Salvador, é criado o CRUB com a participação de dezoito reitores. De imediato, Atcon é contratado como Secretário Geral, por um período de dois anos (1966-68), a quem caberá a responsabilidade de estruturar o novo órgão, que assim se concebe: "O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, entidade de direito privado fundada em 1966, congrega reitores em efetivo exercício de todas as universidades do

3. Id. *ibid.* p. 117.

4. Id. *ibid.* p. 118.

País, com o objetivo de promover estudos e debates visando a buscar soluções para os problemas relativos ao desenvolvimento do ensino superior." "... torna-se o CRUB por isso mesmo e, por excelência, o órgão de expressão e de defesa da autonomia universitária." (5)

Recém criado, o CRUB passa a desdobrar suas atividades em três frentes. A primeira refere-se à incumbência, delegada pelo MEC, de executar os Acordos MEC/USAID (United States Agency for International Development), que tinham por objetivo modernizar o nosso ensino superior, segundo parâmetros norte-americanos. O planejamento e a administração universitários passam a receber especial atenção. Para se ter uma idéia do papel desempenhado pelo CRUB nos Acordos MEC/USAID, basta lembrar que, entre 1967 e 1971, foram treinados 1.758 administradores de 57 Instituições de Ensino Superior. Foram realizados três cursos de pós-graduação e nove cursos de curta duração, nos Estados Unidos e no México, para 168 administradores. Nesse período foram prestadas 259 consultorias, sobretudo por especialistas estrangeiros, a 37 universidades brasileiras. (6) Esta assistência tinha por fim o desenvolvimento de uma infraestrutura adequada à implantação das metas da Reforma Universitária.

Na segunda frente, o CRUB apresenta-se como colaborador do MEC no desenvolvimento de estudos e projetos pertinentes a aspectos do ensino superior como, por exemplo, sugestões para o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, diagnóstico do Ensino Superior, avaliação da Reforma Universitária, estudos sobre o corpo discente e sobre a autonomia universitária, etc. (7)

5. CRUB. Política de Ensino Superior para uma Estratégia de Mudança. *Educação Brasileira*. Brasília (3): 13, maio/ago. 1979.

6. Cf. *Estudos e Debates*. Brasília, nº 7. pp. 38-52.

7. Id. *ibid.* p. 52.

Por fim, o CRUB coloca-se como interlocutor, porta-voz da universidade e órgão de reivindicação junto ao MEC. Dentre as principais reivindicações se sobressai a que diz respeito à autonomia universitária, entendida a partir de uma perspectiva legalista sobre os seus aspectos administrativo e financeiro. (8)

Esta polivalência e indefinição do CRUB - que ora coloca-se como delegado e protagonista da política do MEC, ora apresenta-se como porta-voz da universidade e defensor de sua autonomia, sempre ameaçada por esse mesmo MEC - tem sido uma constante, ao menos até um passado bem recente, que reflete-se cada vez que o CRUB precisa tomar uma posição.

4.2. A Universidade do CRUB: da Concepção ao Comprometimento

Após terem sido vistos os propósitos que presidiram a criação do CRUB, trata-se agora de apreender e discutir as idéias-força que consubstanciam a sua visão de universidade e que sustentam a sua linha de ação face à realidade brasileira. Para tanto, serão investigados aqueles documentos que traduzem, preferencialmente, o ponto de vista oficial do CRUB e que trazem as diretrizes de suas sucessivas presidências.

Da leitura preliminar desses documentos depreende-se alguns temas que, pela insistência com que são retomados, revelam as preocupações maiores do Conselho de Reitores. É assim que aparecem a autarquia especial, a autonomia universitária, a modernização administrativa da universidade, a produção científica e tecnológica e a integração da universidade com a realidade que a circunscreve.

Dentro dos propósitos deste estudo, serão abordadas a

8. Id. *ibid.* p. 53.

autonomia universitária e a integração da universidade à realidade nacional, enquanto postulados para uma discussão mais abrangente da extensão, como compromisso social da universidade. Tanto a concepção de autonomia como a visão de realidade condicionam e imprimem os rumos da extensão vislumbrada pelo CRUB.

4.2.1. A Universidade Pensada

A concepção de universidade, esposada pelo CRUB, está intimamente vinculada à questão da autonomia, cuja relevância está expressa nos próprios objetivos do CRUB: "Um dos objetivos do Conselho de Reitores, com indiscutível prioridade, é atuar na defesa e preservação da autonomia universitária. Aliás, este princípio indissociável da concepção e natureza da instituição universitária, é que tem fundamentado e justificado a ação do Conselho junto às suas filiadas ao longo de sua existência."⁽⁹⁾ E o Conselho vai mais longe quando coloca, em documento discutido e aprovado por seus membros, a conquista da autonomia como razão de sua existência: "A conquista de uma efetiva autonomia para a universidade no Brasil vem sendo a idéia força de toda a ação do Conselho, ao longo dos doze anos de sua atuação, e a própria razão de sua existência como instituição."⁽¹⁰⁾

Ao discutirem o tema - A Autonomia Universitária como Principal Dimensão da Crise Institucional da Universidade Brasileira - os Reitores partem da releitura do Parecer 76/62 do Conselho Federal de Educação por considerá-lo "um verdadeiro hino à autonomia universitária."⁽¹¹⁾ Vejamos, pois, algumas

9. CRUB. Autonomia da Universidade Brasileira: Vicissitudes e Perspectivas. *Estudos e Debates*. Brasília (3): 6, 1980.

10. CRUB. A Autonomia Universitária como Principal Dimensão da Crise Institucional da Universidade Brasileira. *Estudos e Debates*. Brasília (3): 75, 1980.

11. Id. *ibid.* p. 75.

passagens deste texto, que assim se inicia. "A determinação da amplitude e limites da autonomia universitária constitui, em primeiro lugar, um problema essencialmente jurídico, na medida em que se trata de definir, em face da Lei de Diretrizes e Bases, e da legislação anterior vigente, a margem de liberdade concedida às universidades na direção de suas atividades. É certamente, uma tarefa de jurista, de intérprete da lei, indicar os limites fixados pelo estatuto legal dentro dos quais as universidades podem exercer plenamente sua autonomia." (12)

Como se vê, a comunidade acadêmica nada tem a dizer sobre um problema que a toca tão de perto, como o da autonomia universitária, uma vez que ele é da alçada exclusiva dos juristas. A plenitude da autonomia só pode ser exercida depois que estes fixarem-lhe os limites. A justificativa do Conselho Federal de Educação é ainda mais coercitiva que o próprio Parecer.

O CFE - após reconhecer que as regulamentações legais induzem à rotina, à inércia acadêmica e à burocratização que impedem a iniciativa criadora da universidade - propõe, paradoxalmente, sanar os males produzidos pela farta legislação através de mais uma determinação legal - (o Parecer 76/62) - o qual é assim justificado: "... é um dever deste Conselho tudo fazer para resguardá-la (a nova consciência universitária), o que exige, sem dúvida, que tenhamos uma idéia justa e precisa da autonomia e liberdades universitárias." (13)

É transparente a posição do CFE face à autonomia universitária. Esta é entendida como uma questão puramente legal. A universidade é considerada de menoridade, incapaz de auto-governar-se, necessitando, portanto, da tutoria dos 'guardiães da lei', os quais se representam como os únicos em con-

12. SUCUPIRA, N. Amplitude e Limites da Autonomia Universitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 37(85): 74, jan./mar. 1962.

13. Id. *ibid.* p. 75.

dições de decidir sobre o que convém e o que não convém à universidade. E o CRUB aplaude um Parecer que é exatamente a contrafação da autonomia universitária e referendam a impostura do CFE, o qual se julga no dever de resguardar a consciên-cia universitária e de pensar, pela universidade, a sua auto-nomia e as suas lberdades.

As ambigüidades do CRUB prosseguem quando - após che-gar à conclusão de que a inércia da universidade e a inter-venção normativa do Governo são os principais entraves da au-tonomia universitária - considera essa mesma intervenção "mui-to natural, enquanto vem suprir a falta de criatividade das instituições." (14) Mais ainda - ao mesmo tempo em que reco-nhece "o forte regime de intervenção que tem incidido sobre as universidades, nos últimos quinze anos, através do DASP e da SEPLAN, e o dirigismo do CFE, que vem assumindo, crescentemen-te e de forma cartorial, o controle processual do funcionamen-to das universidades" - o CRUB credita à universidade a res-ponsabilidade por essas ingerências, afirmando: "Aquilo que não fizeram, espontânea e conscientemente, as universidades, no uso de sua liberdade de auto-organização, passaram a ter que fazer por intervenção legislativa." (15)

Essa postura representa, no mínimo, um atestado de in-competência ou de descrença face à universidade e de subser-viência face aos órgãos governamentais que interferem na vida universitária. Realmente, na medida em que o CRUB, seduzido pelos cantos e contos do CFE, deixou-se conduzir pelos mean-dros da legislação, esqueceu as bases de sustentação da comu-nidade acadêmica, que poderia dar uma nova conotação à luta pela autonomia universitária, rompendo a estéril perspectiva legalista.

14. CRUB. A Autonomia Universitária como Principal Dimensão da Crise Institucional da Universidade Brasileira. p. 77.

15. Id. ibid. p. 81.

Na medida em que as bases universitárias ficaram à margem da discussão, a questão da autonomia é levada, pelo CRUB, para o campo legal. Segundo o CRUB, as universidades, ao não fazerem uso da liberdade proporcionada pela Lei 4.024/61, provocaram uma série de medidas legalistas, iniciadas com o Decreto-Lei 53/66 e que irão culminar com a Lei 5.540/68: "E não impôs (a Lei 4.024/61) limitações à forma de organização e funcionamento das universidades. Estas, entretanto, após terem reclamado, por longo tempo, o privilégio da autonomia, não souberam o que fazer da liberdade que conquistaram." (16)

Esta maneira de encarar a lei, abstraindo-a do seu contexto, apenas tangencia o problema da autonomia, atribuindo àquela uma eficácia que ela não possui 'per se'. Na medida em que o CRUB atem-se à uma análise formal, deixa de lado o contexto que produziu a legislação. O CRUB parece não levar em conta o momento histórico em que uma lei proporcionava liberdade à universidade e outra a tolhia. Esquece que nesse entretempo sobreveio o movimento de 1964 provocando, como assinala Saviani, uma ruptura política para preservar a ordem sócio-econômica, uma vez que a persistência dos grupos que controlavam o poder político formal tendia a uma ruptura no plano sócio-econômico." (17) Não há, pois, motivos para se estranhar que a legislação do Ensino Superior tenha cerceado a autonomia universitária; ela é um corolário das mudanças ocorridas em outros setores, após 1964.

Tratar a questão da universidade e de sua autonomia de forma abstrata é arriscar-se a inverter a ordem das coisas, tomando o condicionado (legislação) pelo condicionante (contexto). Este tipo de abordagem está a um passo, no dizer de Saviani, "da crença segundo a qual a legislação é dotada de virtude intrínseca de operar positiva ou negativamente sobre a organização escolar. Dissemos positiva ou negativamente por-

16. Id. *ibid.*, p. 80-81.

17. SAVIANI, D. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. p. 144.

que, dependendo das condições imediatas ou dos pressupostos a partir dos quais se aborda a legislação, ela pode ser considerada seja como uma panacéia, alimentando uma visão ufanista, seja como 'bode expiatório' sobre o qual recaem todas as culpas pelas deficiências da organização escolar." (18)

A obsessão por uma saída legalista para o problema da autonomia universitária acompanha a trajetória do CRUB, conduzindo-o a uma espécie de aporia. Este, com efeito, ora considera a intervenção normativa como uma panacéia, ora pede ao Governo que pare de legislar sobre reforma (19), ora apela para que o Governo mude de atitude e "reconheça a autonomia como uma característica inerente à instituição universitária e não como uma outorga sua, mas como algo que precisa apoiar, fortalecer e institucionalizar." (20) Nessa busca da autonomia, o CRUB propõe, outrossim, a substituição da intervenção no processo decisório das universidades pela supervisão ministerial, apoiada em "um correto sistema de informações educacionais; um adequado e eficiente sistema de auditoria; um sistema de consultoria de alto nível, capaz de orientar o processo de modernização institucional das universidades." Com estas medidas estaria salvaguardado, segundo o CRUB, o princípio de autogestão das universidades e ter-se-ia, de quebra, um mecanismo eficaz de correção de qualquer abuso eventual de autonomia. (21)

Esta perspectiva de autonomia perpassa as diretrizes das sucessivas presidências do CRUB, sobre as quais se tem informações. É assim que o Presidente da gestão 1977-79, Linaldo Cavalcanti de Albuquerque, coloca todas as esperanças da autonomia universitária na legislação: "E o remédio está na própria legislação da reforma universitária, ainda não explicitada na parte que preconiza como especial o regime autárqui

18. Id. *ibid.* p. 154.

19. CRUB. Política de Ensino Superior para uma Estratégia de Mudança. *Educação Brasileira*. Brasília (3): 23, maio/ago. 1979.

20. CRUB. *Estudos e Debates*. Brasília (7): 85, 1983.

21. CRUB. *Educação Brasileira*. Brasília (3): 25, maio/ago. 1979.

co nas universidades públicas. Estou convencido de que a explicação, em lei própria, do regime de autarquia especial fornecerá às universidades federais um instrumento muito poderoso para a modernização de seus procedimentos administrativos e conseqüente otimização de suas respostas às recentes demandas que lhe são dirigidas."

Embora admita que a autonomia seja uma conquista, o então Presidente acredita que o caminho para se chegar a ela passaria pela referida explicitação legal e por um maior apoio e menor interferência do Governo: "também contribuiriam muito para esta consolidação as numerosas agências e departamentos governamentais, na medida que dêem força ao fomento e à conjugação de esforços, mas também, conforme se consiga diminuir o seu grau de interferência e tutela."⁽²²⁾ A crença na eficácia da lei é na 'boa vontade' do Governo substitui o envolvimento da comunidade acadêmica na luta por uma efetiva autonomia, mais consoante com a instituição universitária. Esta só afirmar-se-á na medida em que assumir por conta e risco as suas responsabilidades e também as suas 'irresponsabilidades'. O esmero legal e a tutela governamental em nada contribuem para o crescimento e a auto-afirmação da universidade, como instituição com uma responsabilidade social.

O Presidente Derblay Galvão (1979/81) acena para um envolvimento maior entre os diferentes componentes da comunidade universitária e o Conselho, insistindo, ao mesmo tempo, numa colaboração mais estreita da universidade com os órgãos formuladores e executores de nossa política educacional. Como procedimento que conduza à autonomia, ele propugna a substituição da intervenção pela supervisão ministerial junto às universidades.⁽²³⁾ É discutível até onde essa substituição re-

22. ALBUQUERQUE, Lynaldo Cavalcanti de. *Pronunciamento de Posse na Presidência do CRUB*. Florianópolis, jan. 1977. p. 8. Mimeo.

23. GALVÃO, Derblay. *Pronunciamento de Posse na Presidência do CRUB*. Belo Horizonte, jan. 1979. p. 2 Mimeo.

presentaria um avanço ou tratar-se-ia apenas de uma questão de semântica, na medida em que o enfoque recai sempre sobre a autonomia pensada e consentida pelo Governo e não sobre a autonomia desejada e conquistada pela universidade.

O próximo Presidente Diógenes da Cunha Lima (1981-83) - após contestar a universidade esclerosada, burocratizada, autoritária, dependente, alienada, etc. - afirma a universidade como instrumento de harmonia social, com auto-governo, autônoma e forte, a universidade formadora de homens livres.⁽²⁴⁾ Apesar dos entraves à autonomia, ele faz uma profissão de fé no papel da vanguarda e liderança da universidade brasileira: "Chego mesmo a afirmar que o Brasil irá para onde for a sua universidade."⁽²⁵⁾ Diante de tal otimismo cabem duas observações: primeiro, a universidade e o Brasil não são duas entidades separadas, de tal forma que uma segue a evolução da outra; segundo, embora a universidade tenha um papel importante no processo de transformação, ela só muda em interação com os outros setores da sociedade. Mais ainda, o que ocorre é que a universidade vai para onde vai a sociedade, e não o contrário como quer o Presidente.

Diferentemente dos anteriores, o novo Presidente do CRUB, Gamaliel Herval (1983-85), situa a problemática da universidade dentro de uma visão teocêntrica, onde "Deus preside tudo e fora de Deus tudo é vazio." Com isso ele não demonstra uma preocupação explícita e imediata com a autonomia universitária. Em seguida apresenta uma visão de mundo na qual insere a universidade: "Um mundo que passa de feudalismo para democrático, essa democracia-espírito que irriga tudo, apesar das formas de governo e das barreiras provisórias."⁽²⁶⁾ É um tanto estranha essa maneira de conceber a democracia, pois esta não existe abstratamente, pelo contrário, ela supõe e postula uma forma de governo.

24. LIMA, Diógenes da Cunha. *Discurso de Posse na Presidência do CRUB*. Santa Maria, ja. 1981. p. 18-19. Mimeo.

25. Id. *ibid.* p. 15.

26. HERVAL, Gamaliel. *Discurso de Posse na Presidência do CRUB*. Curitiba, 1983. p. 9. Mimeo.

O Conselho de Reitores tem toda a razão de postular a autonomia como uma questão-chave da universidade, elegendo-a como um de seus objetivos precípuos. Com efeito, sem autonomia, a universidade ver-se-ia despojada de um dos caracteres que lhe confere vida e dinamismo próprios e que lhe permite ir além das tarefas sob encomenda, buscando caminhos novos e explorando regiões imprevisíveis do conhecimento humano.

O que precisa ser discutido, pois, não é o princípio da autonomia 'per se', mas o seu conteúdo e as perspectivas políticas, as razões tanto de seus defensores como de seus adversários; só então é possível aquilatar o mérito da luta em sua defesa. A história da universidade confunde-se com a luta por sua autonomia; assim foi na universidade medieval, nas universidades modernas, como também entre nós. Isso porque a autonomia não é um dom indelével, mas uma conquista contínua da própria universidade, sempre exposta a toda forma de pressão, de intervencionismo - sobretudo por parte de seus mantenedores públicos ou privados - e de controle burocrático - legal, especialmente do Conselho Federal de Educação.

A luta pela autonomia universitária, empreendida pelo CRUB, restringe-se ao âmbito legal e administrativo-financeiro, onde ele sente o intervencionismo do MEC, do Conselho Federal de Educação, do DASP e da SEPLAN (cf. nota 15). No afã de conquistar a autonomia universitária, o CRUB cai nas malhas de sua própria visão legalista da autonomia. Esta perspectiva, além de estreita, distorce o sentido da autonomia e acalenta a ilusão de uma solução adequada do problema, tanto para a universidade como para o Governo.

Após ser, durante anos, uma espécie de caixa de ressonância da política educacional do Governo, o CRUB começa a ampliar a sua visão da realidade social e educacional e a assumir, por conseguinte, uma postura mais independente. Diante do Projeto de Lei 34/79 - que reserva ao Presidente da República a escolha e a nomeação dos dirigentes das fundações ins-

tituídas ou mantidas pela União - o CRUB esquece um tanto suas preocupações legais com a questão da autonomia financeiro-administrativa, para situá-la dentro de um universo mais abrangente. Em nota oficial de 8/11/79, o CRUB expressa sua discordância em relação ao referido Projeto, por considerá-lo "uma violação ao princípio universal de autonomia universitária. Esta autonomia que deriva de um aspecto essencial da Universidade que é a liberdade de desenvolvimento do conhecimento, a liberdade de intercâmbio acadêmico e a liberdade de crítica." (27)

Na medida em que o CRUB começa por emancipar o seu modo de perceber a realidade social e a problemática cultural-educacional e a deixar de pensar o já pensado pelo MEC e pelo CFE - mais preocupados em tutelar a universidade e mantê-la sob o rigorismo legal - ele está criando as condições de possibilidade para conceber um projeto mais autônomo de universidade. Os primeiros sinais de novos tempos começam a aparecer. É o que se pode perceber a partir dos anos 80, quando - certamente influenciado pelos movimentos de organização de docentes (ex.: a ANDES) e de discentes (ex.: a reorganização da UNE) e pela mobilização dos mais diferentes órgãos da sociedade civil em prol da democratização e de uma maior participação na vida da Nação - o CRUB vem assumindo posições mais críticas e corajosas e ensaiando seus primeiros vãos em busca de um pensamento próprio, mais consoante e solidário com os anseios de uma sociedade que, até então sufocada pelo autoritarismo do Estado, aspira assumir o seu próprio destino. A autonomia constitui-se, pois, no pressuposto para que a universidade saia da rotina, deixando de executar apenas aquilo que seus tutores desejam, e abra-se para outros setores da sociedade, esquecidos pela política educacional do Governo. Sem uma autonomia ampla e efetiva, a universidade não poderá ampliar o âmbito de seus compromissos sociais.

27. CRUB. Pronunciamento do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. *Estudos e Debates*. Brasília (3): 184, 1980.

4.2.2. A Universidade Comprometida

Juntamente com a questão da autonomia, o CRUB vem dirigindo sua atenção para o relacionamento entre a universidade e a sociedade brasileiras. Ao longo da documentação investigada percebe-se uma evolução na postura do CRUB.. De uma preocupação centrada nos aspectos internos do ensino superior, ele passa a introduzir em seus debates a reflexão sobre problemas mais amplos da sociedade. Durante muitos anos o CRUB aceitou e conviveu pacificamente com a tutela imposta sobre a universidade e assumiu a perspectiva tecnicista da educação, tentando adequar a universidade às demandas do modelo de desenvolvimento brasileiro, reorientado a partir da segunda metade da década de 60. Na medida em que o CRUB aceita a tutela do Governo em termos de política educacional passa, juntamente com este, a ver a educação como um dos fatores do desenvolvimento, enquanto formadora de mão-de-obra qualificada ou semi-qualificada para os setores produtivos da economia nacional.

Embora se perceba, por vezes, tentativas de vincular a universidade à realidade social, esta é vista de forma indiferenciada, como um todo orgânico e harmônico. O documento comemorativo do décimo aniversário do CRUB assim se refere à experiência universitária brasileira: "A universidade brasileira, sem estigmas tradicionais que a escravizam, responde ao apelo do tempo, incorporando ao todo dos seus fins, as exigências e as solicitações do País." E conclui que "cedo, alcança a lúcida consciência de sua missão face ao mundo e à realidade brasileira." (28)

Esta percepção não se sustenta historicamente, pois a universidade brasileira, mesmo sem ter uma longa tradição, não

28. SILVA, O.L. da. *Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras: X Aniversário - 1966-76 - Extensão Universitária.* Natal, 1976. p. 14.

está isenta de vícios gerados no decorrer de sua experiência ou importados junto com os modelos estrangeiros por ela adotados. A título de exemplo, poder-se-ia mencionar o caráter repetitivo e retórico do ensino, o pouco apreço pela pesquisa e quando feita é, muitas vezes, desvinculada dos problemas relevantes da realidade nacional. Quanto à consciência de sua missão, já não digo face ao mundo, mas face à realidade brasileira, é algo muito discutível. E o próprio CRUB, alguns anos mais tarde, chega a uma conclusão bem diferente daquela anteriormente enunciada: "Há um divórcio entre a universidade e a realidade nacional. Projetamos na universidade muito mais uma realidade 'time/life' do que uma realidade nacional." (29) Percebe-se, por aí, que o CRUB começa a abandonar uma visão romântica e ingênua tanto da universidade como da realidade social.

Dentre os temas que têm chamado a atenção dos diversos presidentes do CRUB, destacam-se a produção de tecnologia para o desenvolvimento e o comprometimento da universidade para com a sociedade. A produção de tecnologia é vista como uma forma de superação da dependência do País, sendo retomada com muita insistência pelos Presidentes do CRUB: "Para não comprometer o progresso, os equipamentos, os projetos e os serviços técnicos têm que ser produzidos aqui mesmo." "... a universidade tem competência e pode ser mobilizada para mais esta etapa da independência de nosso País." (30) O Presidente seguinte, Derblay Galvão, afirma que, dentre os desafios à universidade, cabe-lhe "contribuir para o avanço da ciência e da tecnologia de modo a assegurar a ruptura dos nossos laços de dependência." (31) Em termos semelhantes, Diógenes da Cunha Lima lembra a necessidade da universidade desenvolver tecnologias originais e adequadas às condições nossas, e que possam levar à superação da dependência de nosso País. (32)

29. CRUB. *O Papel da Universidade na Preservação e na Promoção da Cultura Nacional*. Campinas, 1983. p. 204.

30. ALBUQUERQUE, L.C. de. op. cit. p. 4-5.

31. GALVÃO, D. op. cit. p. 1.

32. LIMA, D. da C. op. cit. p. 16.

Sem dúvida alguma, a preocupação com a dependência tecnológica de nosso País, demonstrada pelos Presidentes do CRUB, chamando à universidade a responsabilidade de encontrar formas de superá-la, é algo alvissareiro. Porém, a questão se complexifica quando o CRUB tenta conciliar esta perspectiva de independência tecnológica com a política governamental que, escorada num modelo de desenvolvimento dependente e associado ao grande capital, privilegia antes a importação de tecnologia do que a sua produção.

É com essa política, adversa à emancipação do País, que o CRUB se propõe colaborar. Em documento sobre a política de ensino superior - após lembrar a necessidade da universidade contribuir com o desenvolvimento nacional, através da criação de tecnologias apropriadas - o CRUB conclui que tais linhas de ação só serão exeqüíveis, se coerentes com as grandes diretrizes do Governo, enquanto provedor de recursos e normatizador do sistema educacional.⁽³³⁾ Nisto tudo há algo de quixotesco: uma universidade sem autonomia, dependente dos recursos e normas de um Governo, cuja política econômica prima por sua dependência externa, pretende emancipar o País dos tentáculos que o mantêm dependente e subdesenvolvido, colaborando com essa mesma política.

Em nota oficial, de 8/11/1979, o CRUB volta a insistir sobre a cooperação da universidade com Governo no processo de desenvolvimento nacional: "É, também, universalmente reconhecido que as Universidades devam contribuir para o mais alto desenvolvimento da comunidade nacional, colaborando ativamente com as políticas e planos governamentais neste sentido. E a experiência tem mostrado, claramente, que as instituições universitárias podem cumprir, de maneira mais efetiva, estas funções quando desfrutam de autêntica autonomia, o que torna mais enfática sua responsabilidade social."⁽³⁴⁾

33. CRUB. Política de Ensino Superior para uma Estratégia de Mudança. *Educação Brasileira*. Brasília (3): 28-34, maio/ago. 1979.

34. CRUB. Pronunciamento do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. *Estudos e Debates*. Brasília (3): 184, 1980.

A questão que se coloca é se a comunidade científica, com efetiva autonomia, refendaria a política governamental e os seus projetos de desenvolvimento. Basta lembrar, como exemplo, a instalação das usinas nucleares em Angra dos Reis, quando o Governo se fêz surdo às ponderações e protestos da comunidade científica e universitária. Portanto, se a universidade quer colaborar com a política governamental é preciso que ela efetue uma análise prévia e um discernimento acurado quanto às prioridades e aos benefícios sociais de uma tal política para o conjunto da sociedade.

O Presidente da gestão 1979-81, Derblay Galvão, acentua: "Cada vez mais, torna-se indispensável que as universidades renunciem à posição de observadoras de questões definidas fora de sua mira, para se afirmarem como agências comprometidas com a vivência histórica da sociedade em que se inserem. Enfim, como agentes e não como pacientes das mudanças que o País realma."⁽³⁵⁾ O Presidente seguinte, Diógenes da Cunha Lima, continua a insistir no mesmo tom: "A universidade brasileira deve estar comprometida com a realidade nacional, a partir de um engajamento de cada Universidade com sua área de atuação, no sentido de propor soluções alternativas de desenvolvimento, de modo a favorecer uma mobilidade vertical coletiva da população." E o autor prossegue: "A universidade não pode estar submetida aos acontecimentos, mas deve ficar na vanguarda dos debates e das soluções brasileiras para os anos 80."⁽³⁶⁾

É interessante notar que nesse mesmo pronunciamento otimista, que reserva à universidade um papel de vanguarda no cenário nacional, o autor enfatiza: "estamos decididos a colaborar com o MEC e com todas as autoridades educacionais, ao máximo de nossa capacidade..."⁽³⁷⁾ O papel da universidade na

35. GALVÃO, D. op. cit. p. 2.

36. LIMA, D. da C. op. cit. p. 16-17.

37. Id. ibid. p. 16.

vanguarda dos debates e das soluções para os anos 80 não coincide com a perspectiva do MEC, com quem o Presidente deseja colaborar. Nas palavras de Edson Machado de Souza o que se espera da universidade é algo bem diferente: "Mas tenhamos sempre presente que o mais importante papel da universidade não é o de dar soluções aos problemas da sociedade - substituindo, por assim dizer, o governo - mas sim o de formar homens capazes de no exercício de suas funções na sociedade, propor e implementar as soluções exigidas." (38)

Essa linha de pensar do CRUB - ao mesmo tempo em que deseja uma universidade autônoma e criativa, capaz de integrar-se na sociedade e propor soluções convenientes para os seus problemas - quer colaborar com um tipo de política que não contempla a universidade como interlocutor válido ou como foro competente para propor soluções a problemas que dizem respeito à sociedade como um todo. Nas entrelinhas da colocação do MEC percebe-se o discurso do poder. Os universitários são de minoridade para opinar sobre a coisa pública. A universidade deve cuidar de si mesma e não imiscuir-se em assuntos que dizem respeito ao Governo. Somente os detentores do poder sabem das coisas e são os únicos capazes de solucionar os problemas da sociedade. A absorção do saber pelo poder leva aos resultados que aí estão em termos de política econômica, social e educacional do País.

O dilema fundamental do CRUB situa-se, exatamente, em sua concepção ambígua da universidade e em sua visão acrítica da sociedade. Quer uma universidade livre e autônoma, sem tocar no autoritarismo interno e na dependência externa do sistema que a sustenta. Todavia, se o CRUB pode e deve ser criticado por sua postura conservadora em relação aos problemas educacionais, por sua visão estreita da realidade social e por seu atrelamento à política governamental, é preciso reconhe-

38. SOUZA, E.M. de. In: *Universidade e Desenvolvimento Regional*. Fortaleza, Ed. UFC, 1980. p. 148.

cer os seus esforços em promover encontros e debates, abertos a correntes de pensamento divergentes e mesmo opostas à sua maneira de pensar. É assim que no Seminário - A Universidade e a Sociedade Brasileira Atual: Participação e Alienação - são colocadas algumas questões centrais que presidem o relacionamento entre universidade e sociedade. Num primeiro momento, é apresentada a universidade tradicional como aquela que "permanece neutra em relação aos problemas sociais e não os discute; que sanciona, com a sua prática, o modo de relação social vigente; que limita-se a corresponder às determinações do mercado de trabalho e às condições locais e momentâneas."⁽³⁹⁾ Sem dúvida, estas são as características dominantes na universidade tradicional existente, porém, não se pode ignorar a presença de forças progressistas no interior dessa mesma universidade.

Num segundo momento é vislumbrada uma universidade crítica que "tem consciência de si como parte da sociedade e reflete em sua organização as contradições da sociedade. A universidade se coloca diante dos problemas sociais concretos e os discute; ela produz uma crítica social e, ao mesmo tempo, uma auto-crítica; ela estimula a participação estudantil."⁽⁴⁰⁾ O que se pode observar é que estes dois modelos convivem, contraditoriamente, na atual universidade brasileira, embora com a predominância do primeiro.

Um outro Seminário, promovido pelo CRUB, aponta como traço dominante da universidade brasileira, a dependência e o autoritarismo. O Relatório Final dos Debates conclui: "Implantou-se na universidade uma modernização tecno-burocrática, pela submissão aos ditames do poder central, que reforçou uma estrutura de poder mais conservadora e com maiores condições de reproduzir suas próprias estruturas autoritárias." O Rela

39. CRUB. A Universidade e a Sociedade Brasileira Atual: Participação e Alienação. *Estudos e Debates*. Brasília (1): 18, 1979.

40. Id. *ibid.* p. 19.

tório acentua, ainda, a predominância do conservadorismo no interior da universidade: "O avanço dos tecnocratas da educação contou, de um lado, com o pacto de pedagogos que evitaram assim seu próprio ocaso, e, de outro, com a aliança de significativos setores mais conservadores da própria universidade-que evitam desse modo a ascensão das forças renovadoras." (41)

Como se pode observar, há um avanço na maneira de perceber a universidade em suas relações com a sociedade e em face do poder central. Esta evolução está associada, por um lado, ao processo de redemocratização, que o País todo vivia, desencadeado pelos diversos setores da sociedade civil, e, por outro lado, ao fato do CRUB ser fecundado por idéias mais críticas e abrangentes sobre a problemática universitária, oriundas dos debates que ele próprio promoveu.

Se por um lado o CRUB, num dado momento, saudou a universidade ajustada às demandas do sistema, como saída para os problemas sociais e para a emancipação do País, por outro lado, ele começa a desconfiar das virtualidades de tal modelo de universidade e a posicionar-se contra a tecnocracia que estende os seus tentáculos sobre o conjunto da sociedade: "Em que pesem as reais deficiências que as instituições universitárias apresentam no desempenho de suas funções perante a sociedade, repudiam a visão extremamente negativa proveniente de várias origens, notadamente a tecnocrática, que vem infundindo na opinião pública a imagem de uma universidade falida, omissa, improdutiva, incompetente." (42)

Pelo final da década de 70, diante dos percalços do modelo de desenvolvimento nacional, o CRUB começa a sentir que a visão tecnocrática é estreita demais para dar conta da rea-

41. CRUB. Seminário sobre o Sistema Universitário e a Sociedade Brasileira. *Relatório dos Debates*. João Pessoa, 1978. p. 13. Mimeo.

42. CRUB. Reunião dos Reitores das Universidades Federais. *Educação Brasileira*. Brasília (4): 229, 1980.

lidade e asfixiante na medida em que reduz a universidade a uma agência de formação de recursos humanos sob encomenda. A universidade passa, então, a ser pensada de forma mais crítica em função de seus compromissos políticos, sociais e culturais para com a sociedade. Isto não significa que a perspectiva, ora romântica ora tecnicista, tenha sido abandonada de vez em proveito de uma perspectiva crítica; elas coexistem nas diretrizes do CRUB.

Deve-se salientar que o CRUB vai deixando de ser o eco do discurso tecnocrático oficial e começa a introduzir, em seu próprio discurso, preocupações mais amplas e fundamentais da sociedade, como atesta o documento "Participação da Universidade no Desenvolvimento Nacional": "A contribuição primordial da Universidade há de ser pelo preparo de cidadãos competentes e conscientes de seus direitos e deveres, pela geração de novos conhecimentos e pela prestação de serviços diretos à comunidade ambiente (extensão), sendo-lhe indispensável, para tanto, conhecer e analisar, criticamente, a realidade nacional, os anseios do povo e as necessidades e prioridades regionais." Dentre os desafios, são apontados como prioritários no âmbito cultural-educacional: "a preservação dos valores culturais do povo brasileiro; uma visão humanista e integral de educação para que o homem não seja reduzido a mero instrumento do processo produtivo; a oferta de educação básica a todos os brasileiros, afim de capacitá-los à participação efetiva no processo de desenvolvimento político, social, econômico e cultural da nação." (43)

Porém, é na XXXVII Reunião Plenária do CRUB - realizada, em julho de 1983, na cidade de Campinas - que se nota uma posição mais definida e crítica e proposições mais ousadas dos Reitores, quando debateram o papel da universidade na preservação e na promoção da cultura nacional. Metodologicamente, o

43. CRUB. Participação da Universidade no Desenvolvimento Nacional. *Educação Brasileira*. Brasília (3): 170-71, maio/ago. 1979.

documento constata a situação atual, aponta a situação desejada e suas prioridades, identifica as forças impulsoras, detecta as forças restritivas e apresenta as linhas de ação para maximizar aquelas e minimizar estas. Deste documento, com mais de 200 páginas, serão extraídas as passagens mais significativas em função dos propósitos deste trabalho.

Na parte do diagnóstico, os Reitores percebem a universidade brasileira como portadora de uma "cultura teórica, tradicional e elitista"⁽⁴⁴⁾, divorciada da realidade nacional⁽⁴⁵⁾ e refletindo "os interesses e valores das classes dominantes, que fazem dela um instrumento de sua visão de sociedade, esvaaziando-a de suas possibilidades de contribuir para a transformação global da sociedade, tornando-a impeditiva de mudança."⁽⁴⁶⁾ A universidade estaria vivendo uma crise de identidade, a qual, segundo os Reitores, "é de natureza ideológica, reflexo da própria estrutura do capitalismo, cuja solução tem a ver com os meios de produção."⁽⁴⁷⁾

Ainda como fatores adversos à mudança da universidade os Reitores apontam: a falta de autonomia, a falta de consciência governamental da prioridade da educação, estimulando o aprofundamento do fosso entre classes dominantes e dominadas⁽⁴⁸⁾; a excessiva intromissão do MEC/CFE nos assuntos universitários e a ingerência impertinente do poder político na universidade.⁽⁴⁹⁾

Já a universidade projetada "é conhecedora dos problemas nacionais e propõe soluções para a liberdade progressiva da sociedade, em processo efetivo de transformação e libertação."⁽⁵⁰⁾ Para que este tipo de universidade se efetive, os Reitores colocam alguns pressupostos. Esta universidade terá que buscar seus caminhos na realidade histórica e criar um mo

44. CRUB. *O Papel da Universidade na Preservação e na Promoção da Cultura Nacional*. Campinas, 1983. p. 5.

45. Id. *ibid.* p. 204.

46. Id. *ibid.* p. 15.

47. Id. *ibid.* p. 64.

48. Id. *ibid.* p. 76.

49. Id. *ibid.* p. 174.

50. Id. *ibid.* p. 8.

delo voltado para a comunidade.⁽⁵¹⁾ Ter-se-ã que "intensificar as discussões dentro da universidade dos problemas locais, regionais e nacionais; aumentar o percentual dos orçamentos públicos destinados à educação; garantir a escolarização da população carente, assegurando o atendimento de suas necessidades básicas (alimentação, saúde, etc.)."⁽⁵²⁾

Para a consecução deste projeto, os Reitores propõem ainda a realização de "foros de debate, estudos interdisciplinares, pesquisas com participação dos estudantes, sobre a realidade regional e nacional, dentro de uma visão pluralista."⁽⁵³⁾ Esta universidade deveria "submeter seus objetivos, seus planos e programas à apreciação das lideranças comunitárias."⁽⁵⁴⁾ Defendem, por fim, "a democracia plena no País, poder político dos órgãos representativos e participação das comunidades na solução dos problemas nacionais."⁽⁵⁵⁾

Ao longo deste capítulo, procuramos trazer à discussão as idéias do CRUB sobre a problemática da universidade brasileira, mostrando a sua preocupação com a autonomia da universidade e a sua inserção na realidade social. A partir dos fatos apresentados é possível tecer algumas considerações sobre o posicionamento do CRUB, face às referidas questões, cujo mérito é indiscutível, uma vez que sem autonomia e sem compromisso, a universidade fica esvaziada em seu conteúdo e em sua função social.

O CRUB surgiu num momento histórico caracterizado por uma intensa luta entre duas correntes de pensamento, tentando cada uma delas impor o seu próprio projeto de universidade para o País. De um lado alinha-se grande parte dos estudantes, professores e intelectuais, em torno de uma perspectiva progressista, tentando, no dizer de Florestan Fernandes, "construir uma universidade totalmente nova - educacionalmente criadora, intelectualmente crítica e socialmente atuante - aber-

51. Id. *ibid.* p. 103.

52. Id. *ibid.* p. 19.

53. Id. *ibid.* p. 198

54. Id. *ibid.* p. 180.

55. Id. *ibid.* p. 130.

ta ao povo e capaz de exprimir politicamente os seus anseios mais profundos." (56)

De outro lado, agrupam-se os defensores da modernização da universidade (MEC/CFE, tecnocratas, USAID e segmentos conservadores da própria universidade), tendo como meta ajustá-la tecnicamente às demandas do sistema vigente. Os problemas da universidade seriam resolvidos mediante arranjos internos (aumento da racionalidade, da produtividade, da eficiência), como se a universidade se explicasse a si mesma, isolada da realidade histórico-social que condiciona a sua evolução e os seus ritmos. Para estes, conforme sublinha Florestan Fernandes, "bastaria uma 'boa organização' e uma 'boa direção' para ter-se um 'bom rendimento' ou um 'ótimo rendimento'. A instituição retiraria de si própria as forças de seus dinamismos e do seu crescimento, como se fosse auto-suficiente e se se determinasse por si mesma." (57)

Entre uma e outra tendência, o CRUB ficou com a segunda, passando a ser o escudeiro da política educacional do Governo até bem pouco tempo, quando começa a alinhar algumas idéias para uma universidade mais autônoma e comprometida com a realidade desigual. O alinhamento do CRUB à política governamental vem desde a sua criação, quando Atcon sugeriu que um Conselho de Reitores seria mais independente do que uma Associação Brasileira de Universidades. Aí estava uma armadilha que iria isolar o CRUB de suas bases universitárias. Com efeito, a escolha e a nomeação de reitores é feita diretamente pelo Governo, sem consulta prévia à comunidade acadêmica; trata-se, pois, de um cargo de confiança. Entre a comunidade acadêmica, que não o escolheu, e o Governo que o nomeou, o reitor tenderá, via de regra, a colocar-se do lado deste, ainda que isto fira os reais interesses da universidade em seu conjunto.

56. FERNANDES, F. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução*. 2.^a ed., São Paulo, Alfa-Omega, 1979. p. 64.

57. Id. *ibid.* p. 96.

Desse fato decorre uma certa confusão entre autonomia da universidade e autonomia do Reitor. Daí a ênfase conferida à autonomia administrativo-financeira, em prejuízo de outras dimensões da autonomia e liberdades acadêmicas. Com efeito, a administração financeira está afeta ao Reitor e aos órgãos colegiados, compostos, em geral, por elementos da confiança do Reitor. Deste modo, o Reitor goza de grande autonomia em relação às bases e cultiva a fidelidade e a submissão, em relação ao Governo que lhe delegou o poder e que repassa os recursos.

A universidade vive uma tensão permanente entre os ditames de um governo que lhe repassa os recursos para manter-se e os seus compromissos para com a sociedade que, de fato, a sustenta. Rezende sublinha que o relacionamento com os detentores do poder, especialmente o político e o econômico, dos quais depende a instituição universitária, conduz à tentação de fazer concessões ao poder estabelecido, inclusive com a ilusão (ideológica) de beneficiar a própria Universidade em termos financeiros e outros. (58)

Esta foi, talvez, uma das razões que levou o CRUB a um descompasso entre os seus objetivos e a sua atuação. Ao mesmo tempo em que se coloca como 'o órgão, por excelência, de expressão e de defesa da autonomia universitária,' o CRUB se propõe a colaborar com os órgãos (MEC/CFE) que mais relutam em reconhecer a universidade como idônea para gerir os seus assuntos. É assim que, seduzido pelo ímpeto normativo do CFE, o CRUB vai confinar a discussão sobre a autonomia universitária numa perspectiva formal e legalista, esquecendo-se de buscar a contribuição das bases, as quais poderiam dar legitimidade e dilatar as dimensões da autonomia, inserindo-a num projeto da universidade como um todo. Durmeval Trigueira Mendes

58. REZENDE, A.M. de. Saber e Poder na Universidade: O Problema da Escolha e da Competência dos Dirigentes. *Estudos e Debates*. Brasília (3): 197, 1980.

insiste sobre estas bases da autonomia: "Acredito que a autonomia da Universidade se baseia na unidade da instituição, e não na unicidade do Governo, expressa pela vontade monárquica do Reitor, ou oligárquica, do Conselho Universitário, tomados esses termos, na sua acepção técnica, e não pejorativa." (59)

No período mais obscurantista pós-64 (1969-74), diante das vicissitudes da universidade brasileira e dos revezes pelos quais passavam as liberdades acadêmicas, assiste-se a um silêncio comprometedor do CRUB, o que revela, segundo Touraine, a submissão da universidade: "O silêncio da universidade encobre na verdade sua submissão à ordem estabelecida." (60)

O atrelamento à política governamental, muitas vezes adversa aos interesses universitários, e o desligamento das bases fizeram com que o CRUB fosse severo na autocrítica da universidade e benevolente na crítica ao sistema. Com isso não se quer isentar, de modo algum, a universidade de crítica. Esta crítica deve ser feita em função do papel social da universidade e em conjunto com a comunidade acadêmica, onde se deve buscar o consenso democrático, sem o qual, conforme ressalta Fernandes, "obtem-se panacéias ou soluções ao nível dos interesses dos donos do poder, jamais a reforma que abra caminho para a reconstrução social" (61) A tutela externa, à qual o CRUB se submeteu por longos anos, "não fomenta, ao contrário do que se pensa e do que se diz, o amadurecimento das universidades. Ela gera a corrupção da instituição e a irresponsabilidade dos que formam seu corpo de pessoal, induzidos a julgarem os seus atos e decisões, a partir de critérios exteriores e meramente formais." (62)

59. MENDES, A.M. de. Saber e Poder na Universidade: O Problema da Escolha e da Competência dos Dirigentes. *Estudos e Debates*. Brasília (3): 197, 1980.

60. TOURAINE, A. O Silêncio da Universidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 60(133): 25, jan./mar. 1974.

61. FERNANDES, F. Autonomia e as Limitações da Reforma Universitária Consentida. *Estudos e Debates*. Brasília (3): 69, 1980.

62. Id. *ibid.* p. 73

Se estes equívocos acompanharam a atuação do CRUB, é justo lembrar que nestes últimos tempos ele começa a manifestar um certo distanciamento dos seus tutores e uma aproximação com a perspectiva daqueles que querem fazer da autonomia universitária, não um atributo formal e vazio, mas um elã que conduza a universidade ao encontro, não dos interesses dos seus tutores, mas dos reais anseios e necessidades dos grupos que compõem uma sociedade desigual.

Como foi visto no decorrer deste capítulo, o compromisso social da universidade está intimamente vinculado e depende da concepção de universidade e da visão de realidade, defendidas pelo CRUB. No item seguinte será abordada a extensão, como uma forma de desdobramento do compromisso da universidade para com a sociedade.

4.3. A Extensão como Desdobramento do Compromisso Social da Universidade

A vinculação do CRUB ao contexto que lhe deu origem e que norteou as suas ações fez com que ele passasse a defender uma determinada visão de universidade, cujos traços mais marcantes, como foi visto, se consubstanciaram na idéia de autonomia e de integração da universidade com o seu meio social. E a extensão veio como um desdobramento dessa universidade que se queria autônoma e que pretendia colocar-se ao serviço da sociedade. Porém, a autonomia perseguida foi muito mais induzida pelo MEC/CFE do que decorrente de um projeto próprio do CRUB, e a integração pautou-se mais na ótica da política governamental vigente do que na análise concreta de uma realidade social complexa e marcada pela desigualdade de seus diferentes grupos ou classes sociais.

A partir desses antecedentes torna-se possível compreender as diretrizes que o CRUB vem imprimindo à extensão. Se a apreensão da idéia manifesta de extensão, contida nos docu-

mentos do CRUB, revela-se uma tarefa relativamente simples, já a explicitação dos pressupostos sobre os quais ela se assenta exige uma investigação mais ampla e uma atenção maior para com as relações que se estabelecem entre a universidade e a sociedade.

A leitura preliminar de diversos documentos do CRUB, ou por ele patrocinados, fornece os contornos da extensão e as idéias-força que a sustentam. A idéia de prestação de serviços se configura como a principal matriz, a partir da qual se diversificam as modalidades e os objetivos da extensão. Esta, com efeito, apoia-se no pressuposto de que sempre é uma prestação de serviços, cuja principal meta é a integração, entendida em vários sentidos.

Este item propõe-se trazer à discussão algumas questões subjacentes às diretrizes extensionistas do CRUB e, por conseguinte, não suficientemente tratadas. Em relação à prestação de serviços é preciso esclarecer como, para quem e com que objetivos, declarados ou não, são prestados esses serviços. A integração também tem que ser tratada em todos os seus desdobramentos.

Todavia, antes de abordar essas questões, que constituem o cerne da extensão, uma outra merece ser lembrada, devido à maneira como é colocada pelo CRUB, ou seja, a extensão enquanto entendida como função inerente à universidade. A sua inerência ou a sua inseparabilidade da universidade não pode ser tratada como um caso de evidência ou de revelação, que dispensaria a reflexão e a análise. Com efeito, um aspecto que chama logo a atenção, quando se examina os documentos do CRUB, é a tranquilidade com que se afirma que a extensão se constitui numa função básica da universidade, sem a qual esta não subsistiria. É assim que dentre os objetivos do Seminário⁽⁶³⁾ que traçou as Diretrizes da Extensão Universitária en

63. CRUB. Seminário na Universidade Federal do Ceará Traça as Diretrizes Conceituais e Práticas da Extensão Universitária. *Brasil Universitário*. s/d. Anais Científicos, 1972. p. 10.

contra-se o de reestudar a dimensão conceitual da extensão como função universitária, entendida como o desdobramento natural da atividade didática. O documento parte da premissa de que a extensão forma, em parceria com o ensino e a pesquisa, o tripé sobre o qual se firma a universidade moderna. E diz mais: "As três atividades - ensino, pesquisa e extensão - são inerentes à universidade. A diferença está em que a extensão é uma atividade extra-muros, dirigida basicamente a não universitários." (64)

Esta maneira de pensar a extensão é referendada por outros documentos, como aquele que comemora o X Aniversário do CRUB: "Quanto à extensão, todos reconhecemos a sua importância, e todos consideram obrigatória a sua real incorporação à estrutura orgânica e funcional da Universidade." (65) Ao traçar uma política para o ensino superior, o CRUB condiciona a potencialidade inovadora da universidade ao desenvolvimento integrado do ensino, pesquisa e extensão. (66) E esta convicção sobre a indispensabilidade da presença da extensão na estrutura da universidade volta a ser reafirmada, na XXXII Reunião Plenária do CRUB, pelo então Presidente: "Sei que neste fórum de reitores, a afirmação não significa novidade. No entanto, considero essencial reafirmar que sem o desenvolvimento conjunto das atividades de ensino, pesquisa e extensão não existe verdadeira universidade." (67)

É estranho que se afirme de forma apolítica que a universidade deverá necessariamente comportar essas três atividades, sem uma preocupação maior em justificar ou ao menos discutir o porquê dessa necessidade ou dessa inerência da extensão à universidade. Se hoje há uma preocupação em conferir à extensão um estatuto equivalente aos do ensino e da pesquisa,

64. Id. *ibid.* pp. 20-29.

65. SILVA, O.L. da. *op. cit.* p. 19.

66. CRUB. Política de Ensino Superior para uma Estratégia de Mudança. *Educação Brasileira*, Brasília (3): 29, maio/ago. 1979.

67. LIMA, D. da C. *op. cit.* p. 18.

deve haver alguma razão explicativa.

Ao recapitular a história dos diversos modelos de universidades ocidentais (Capítulo 1) não encontramos, em momento algum, que a extensão tenha sido colocada como condição de possibilidade de tais universidades, o mesmo ocorrendo com a universidade brasileira. A extensão, quando presente na universidade, tem sido antes um fenômeno circunstancial, decorrente de uma exigência social. A inerência da extensão à estrutura da universidade, defendida pelo CRUB, não se sustenta historicamente e, além disso, desvia a atenção do problema fundamental. Não é o acréscimo formal de mais uma função que tornará a universidade mais atuante e comprometida socialmente. Aliás, fica muito mais difícil defender a extensão como uma nova função da universidade, enquanto ela for postulada como forma de suprir as deficiências e omissões das outras funções universitárias em relação à realidade social. Não será por obra da legislação, nem pela crença de que a extensão é inerente à universidade, que ela passará a ser uma função efetiva desta.

Junto com a idéia de que a extensão é uma função inerente à universidade está a de que ela é sempre uma prestação de serviços. Isto tem sido uma constante tanto na legislação pertinente, como nas diretrizes extensionistas, seja do MEC seja do Conselho de Reitores. O referido Seminário, que traçou as diretrizes conceituais e práticas da extensão universitária, apresenta como um dos seus objetivos "caracterizar a extensão como meio de desenvolver e aperfeiçoar a comunidade, pela melhoria de seus padrões de desempenho, dela recebendo, em troca, recursos para o permanente desenvolvimento da atuação universitária." (68)

A partir desse objetivo, a prestação de serviços desdobra-se em múltiplas formas de atividades, tendo em vista os mais variados objetivos. As principais modalidades seriam: transmissão do saber elaborado na universidade à comunidade;

68. CRUB. Seminário na Universidade Federal do Ceará traça as Diretrizes Conceituais e Práticas da Extensão Universitária. *Brasil Universitário*. s/d. Anais Científicos, 1972. p. 10.

aplicação da pesquisa enquanto forma potencial de extensão; atualização dos egressos, enquanto prolongamento da escolaridade; interiorização de universitários, através dos 'campi', CRUTAC e Projeto RONDON; cursos de aperfeiçoamento, de treinamento profissional e de divulgação cultural; produção de tecnologia para as empresas públicas e privadas; publicações, consultorias e convênios.

Dentre os objetivos, que tais atividades visam, destacam-se: o desenvolvimento e bem-estar da comunidade; formação da consciência social do universitário; retro-alimentação da universidade, mediante as informações sobre a realidade; recuperação do prestígio social da universidade; regeneração e elevação da cultura popular; captação de recursos para a universidade; integração universidade-comunidade num processo de transfusão contínua e benéfica para os dois organismos; integração e cooperação nacional e auto-afirmação do Brasil.

Para o desenvolvimento daquelas atividades e a consecução destes objetivos são colocadas algumas condições: o conhecimento bem amplo da realidade histórico-social; a responsabilidade, a vocação cívica e mudança de atitudes dos professores e alunos extensionistas; a definição de uma política extensionista. (69)

O documento comemorativo do X Aniversário do CRUB - após fazer uma apologia da universidade como aquela instituição que faz e distribui a cultura, como o grande laboratório e celeiro de todos os tempos - assim concebe a extensão: "Com a extensão, assistimos o despertar da universidade do seu sonho, o longo sonho medieval. Academizante e contemplativa, permaneceu oito séculos distante da realidade da vida, imersa na nostalgia de um claustro que, hoje, se abre para o meio, como instrumento da difusão da cultura, do saber científico e técnico." (70)

69. Id. *ibid.* pp. 21-71.

70. SILVA, O.L. da. *CRUB: X Aniversário - 1966-1976 - Extensão Universitária*. Natal, 1976. p. 16.

Ao mesmo tempo em que se afirma que a universidade é o grande laboratório e o celeiro de todos os tempos, se diz que ela estava distante da realidade. O documento parece ignorar a história das universidades modernas, que tinham preocupações bem concretas com a 'realidade da vida', como a formação de quadros na universidade francesa, a educação da aristocracia na universidade inglesa, a formação de cientistas na universidade alemã. Mesmo a universidade medieval não era tão contemplativa e desengajada como se pensa. Dela saíram os quadros (jurista, teólogos, filósofos, médicos) exigidos pelo contexto de uma sociedade, vivendo sob a égide da cristandade. Não há dúvida que se pode discutir o caráter elitista de tais universidades, mas nem por isso elas deixam de fazer parte da realidade social. Pelo texto parece que elas não serviam a ninguém, quando, na realidade, elas serviram, e muito bem, os segmentos sociais para os quais estavam voltadas.

Na seqüência, o documento enfatiza a extensão como o instrumento de comunicação entre a universidade e a comunidade. Enquanto projeção da universidade ao meio, a extensão asseguraria a elevação dos padrões de conhecimento de todas as classes sociais, a responsabilidade civil e o exercício da cidadania, a atitude crítica frente aos problemas da sociedade de modo a racionalizar os processos de mudança com liberdade e segurança, aglutinação de valores da região para a modelagem humanística e tecnológica ajustada ao tempo. Na medida em que beneficia a comunidade com os seus ensinamentos e serviços, a universidade vê-se realimentada em suas funções de ensino e pesquisa. (71)

Outro documento que retoma as preocupações do CRUB para com a extensão é aquele que trata da participação da universidade no desenvolvimento nacional. A extensão é vista como um dos principais instrumentos de participação na problemática político-social. Três idéias básicas presidem a orienta

71. Id. *ibid.* pp. 18-20.

ção das atividades extensionistas: a prestação de serviços à comunidade, a realimentação da universidade e, em decorrência, a integração de ambas. Parte-se do pressuposto de que a extensão, na medida em que é uma prestação de serviços, constituiu-se no caminho para a solução dos problemas do meio ambiente. Disso decorre que a universidade, enquanto serve, é servida, uma vez que realimenta-se através do conhecimento da realidade, da formação social do corpo docente, discente e administrativo. (72)

À primeira vista parece que haveria um encadeamento natural nesse processo de troca: serviço-realimentação-integração. No entanto, quando se abandona o âmbito das generalidades, que escondem a concretude das relações sociais, torna-se imperioso retomar e discutir algumas idéias em seus pressupostos, tais como, a prestação de serviços, a comunidade e a integração cultural, a fim de encontrar as condições objetivas a partir das quais será possível captar a extensão universitária em sua dimensão concreta. Este será o compromisso do último capítulo deste trabalho.

72. CRUB. Participação da Universidade no Desenvolvimento Nacional. *Educação Brasileira*. Brasília (3): 172-84, 1979.

5. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: EQUÍVOCOS E PERSPECTIVAS

O compromisso social da universidade, considerado sob o ponto de vista de sua abrangência e de sua destinação, vem sendo o objeto de investigação nos diversos momentos deste trabalho. No entanto, como já foi assinalado, a preocupação central desta tese volta-se para o compromisso social da universidade brasileira, concebido sob o ângulo da extensão universitária, a partir das perspectivas extensionistas do MEC e do CRUB nestes últimos vinte anos. É assim que ao longo dos dois capítulos, dedicados ao MEC e ao CRUB, pode-se verificar como a idéia de extensão, veiculada por esses dois órgãos, se gesta e evolui a partir e em função do contexto que caracteriza a vida nacional da segunda metade da década de 60 para cá.

O início desse período é marcado pela ruptura política com o nacional-desenvolvimentismo, como condição necessária para assegurar a continuidade do modelo econômico associado ao capitalismo internacional. Consumada a ruptura política, com o movimento militar de 1964, trata-se de recompor a hegemonia e garantir a estabilidade da nação, assim como a consolidação do modelo econômico de desenvolvimento.

Com esse objetivo, os futuros Governos, oriundos do movimento de 64, passam a elaborar planos e programas estratégicos para o desenvolvimento, a implementar políticas sociais, a efetuar reformas nos diferentes setores da sociedade. E a Reforma Universitária, que se inscreve entre essas medidas, vem para ajustar a universidade aos imperativos do desenvolvimento nacional. É então que se introduz na universidade os conceitos de produtividade, eficácia e racionalidade, transformando-a numa unidade de produção e agência de prestação de serviços para o sistema.

Embora não seja contemplada com maiores recursos, a universidade é solicitada, cada vez mais, a contribuir com o de-

desenvolvimento e a ampliar os seus compromissos para com a sociedade. Toda a vida da universidade - a sua autonomia, os seus cursos, os seus compromissos e as suas prioridades passa a ser defendida e reorientada em função da concepção e dos objetivos que o Governo estabelece para o desenvolvimento do País e para a sociedade como um todo.

A universidade é levada a desdobrar-se em suas funções para atender às expectativas e às demandas que lhe são endereçadas pelo Governo. Em termos de ensino, ela deve formar os profissionais qualificados e os recursos humanos necessários à aceleração do processo de desenvolvimento. Da pesquisa pouco se exige ou pouco se espera, uma vez que o modelo de desenvolvimento privilegia antes a importação de tecnologia dos países desenvolvidos do que a sua produção no País.

Diante das tarefas precisas e pragmáticas atribuídas ao ensino e do pouco interesse pela pesquisa, a universidade vê reduzido o seu âmbito de atuação e acanhados os seus compromissos sociais. É aqui que se vislumbra um amplo espaço para a extensão, entendida como uma modalidade da universidade desincumbir-se de seus compromissos com outros grupos da sociedade que não se beneficiam diretamente do ensino e da pesquisa. Rocha levanta a tese de que o impulso da extensão estaria ligado à falta de consistência do ensino e da pesquisa: "A fragilidade do ensino e a incipiência das pesquisas realizadas pelas universidades, parecem ter sido as causas principais da operacionalização da extensão universitária em forma de prestação de serviços sociais de caráter assistemático, muitas vezes, substitutivos da ação governamental."⁽¹⁾

Mais do que isso, a extensão é proposta, na perspectiva governamental, como uma forma da universidade ampliar os seus compromissos, integrando aqueles que se encontram à mar-

1. ROCHA, R.M.G. Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação? *Educação e Debate*. Fortaleza, 6/7 (2/1): 58, jul./dez. 1983. jan./jun. 1984.

gem do processo de desenvolvimento e, por conseguinte, levando-os a usufruírem dos bens advindos com este.

Até aqui a questão parece bastante simples; à primeira vista o discurso oficial sobre a virtualidade da extensão parece não exigir nenhum reparo. O problema se complexifica quando - para usar uma expressão de Saviani - se passa a analisar as entrelinhas do discurso e a contrapô-lo ao contexto a que se dirige. A partir de então é possível perceber o real significado da extensão dentro da universidade e da política social do Governo.

Os mentores da extensão - quando a concebem como um mecanismo capaz de tirar comunidades marginalizadas de uma situação de atraso e pobreza para inserí-las numa situação de bem-estar e de participação nos bens produzidos socialmente - não esquecem de colocar a mudança como pressuposto para que esses objetivos sejam atingidos. Essa perspectiva de melhorar a vida de comunidades marginalizadas está presente, por exemplo, nos objetivos do CRUTAC e do Projeto RONDON, dois dos principais órgãos divulgadores e executores da política extensionista oficial.

Em prosseguimento à política extensionista do Governo alinha-se aquela do Conselho de Reitores. No momento em que este apresenta-se como o órgão, por excelência, de defesa da autonomia universitária e coloca em relevo a questão do compromisso da universidade com a realidade, é de se esperar que a partir daí surja uma nova concepção de extensão, uma vez que a autonomia universitária e a visão de realidade são elementos decisivos, dos quais decorrem a concepção e os rumos da própria extensão.

Ocorre que, na realidade, a universidade pensada pelo CRUB - tanto em termos de autonomia como em termos de compromisso social - não difere, em substância, daquela já pensada pelo MEC/CFE. Deste modo, a universidade pensada pelo CRUB e as suas perspectivas extensionistas representam um prolonga-

mento do pensamento e da política do MEC sobre a universidade e sobre o tipo de compromisso que esta deve ter com a sociedade.

Se o CRUB acompanha a política extensionista do MEC, é preciso agora desvendar os pressupostos desta, como única forma de saber para quem se voltam os compromissos da universidade, mediatizados pelas atividades de extensão.

Nesta linha de reflexão e análise não basta discorrer sobre a adequação ou inadequação dos serviços de extensão, ressaltar sua utilidade ou apontar sua inocuidade; não basta exorcizar a extensão como um artifício da classe dominante para garantir os seus privilégios ou apresentá-la como um instrumento de libertação das classes dominadas e marginalizadas. Torna-se necessário ir além e captar os seus pressupostos no interior da própria lógica que a sustenta e que a justifica.

Com efeito, as análises anteriores revelaram uma série de mal entendidos ou bem-entendidos sobre a extensão, dependente do ponto de vista sob o qual se coloca o observador. É assim que muitos discursos sobre a extensão admitem, *a priori*, que ela seja uma função inerente à universidade, ao lado do ensino e da pesquisa, e postulam-na como instrumento natural de integração entre a universidade e a sociedade, como veículo de intercâmbio entre a cultura popular e a cultura erudita ou, ainda, como forma da universidade redimir aqueles que dela não se beneficiam diretamente, ampliando e refazendo a sua imagem social. Esta polivalência, emprestada à extensão, assenta-se na crença de que sempre ela é uma prestação de serviços à comunidade, tendo em vista a sua integração no processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, o seu bem-estar social. Daí a necessidade de analisar cada um desses pressupostos que sustentam e direcionam as atividades de extensão, ora em estudo.

5.1. A Polivalência dos Serviços Extensionistas

A idéia de prestação de serviços demanda uma explicitação, uma vez que ela pode, facilmente, escamotear a compreensão das relações entre aquele que presta serviços e aquele que é servido. Trata-se de uma relação que traz em seu bojo uma ambigüidade, na medida em que as posições são freqüentemente invertidas. O servidor, ao nível manifesto, passa a ser, ao nível real, o servido, e vice-versa. No processo de trabalho sabe-se quem é quem, pois o contrato ou a troca de força de trabalho pelo salário é explícita, ao passo que a substituição do termo 'trabalho' pelo termo 'serviço' obscurece as relações entre as partes; não se percebe claramente como se dá a troca.

Aqui cabe perguntar se é a universidade que serve, em primeira instância, à comunidade, ou se ela estaria apenas devolvendo parte daquilo que recebeu da comunidade. A universidade aparece como a benfeitora da comunidade, sem nada esperar em troca, a não ser a sua realimentação. A comunidade que mantém a universidade, ao receber os serviços desta, fica-lhe devendo obrigações. Tudo se passa como se a posição de desigualdade, que caracteriza as relações entre ambas, fosse devida ao acaso ou a uma mera circunstância, nada tendo a ver com a estrutura social que faz com que uma e outra sejam assim situadas na totalidade. No entanto, esse tipo de filantropismo não é privilégio apenas da universidade. Todas as instituições 'servidoras' da sociedade agem 'desprendidamente', guiadas por algum nobre ideal. Acontece que, na realidade, elas só passam a 'servir' a sociedade quando por esta já foram servidas.

A partir desta perspectiva, compreende-se o comportamento passivo e acanhado da comunidade diante dos serviços que recebe de forma tão 'generosa'. Uma vez que os recebe 'gratuitamente', ela os aceita de bom grado, sem discutir se são esses os serviços que melhor correspondem às suas reais necessidades. Com isto nem se atina para o fato de que muitos dos des

tinatários dos serviços de extensão de hoje são os mesmos que ontem foram excluídos do sistema educacional e privados de outros benefícios que eles próprios contribuíram para produzir.

Cumprido, neste momento, fazer uma distinção entre os serviços de extensão oferecidos e aqueles solicitados pela clientela. Estes últimos - encomendados sob forma de convênio por firmas, empresas ou qualquer outro órgão, detentor de alguma forma de poder - vêm garantir ou aumentar o capital, material ou cultural, dos solicitantes. Já os primeiros são previamente pensados, elaborados e levados à comunidade que, por ser 'ignorante ou necessitada', terá que aceitá-los, uma vez que contribuirão para o seu 'bem-estar'.

A prestação de serviços, dirigida à comunidade, exige algumas considerações sobre esta última. A idéia de comunidade, enquanto postula uma harmonia social, é a negação da existência de classes sociais e constitui-se num obstáculo para a colocação do problema em toda a sua extensão e profundidade. Conceituar a comunidade como o ponto de encontro de objetivos e ideais comuns, onde as vontades individuais se entrelaçam numa união harmoniosa, significa correr o risco de cair numa analogia orgânica, ou seja, considerar a comunidade como um organismo, no qual cada membro tem um lugar pré-determinado, dissimulando, assim, o modo contraditório como se estabelecem as relações sociais no conjunto. Segundo Medellin, é ao nível das desigualdades sociais que se encontra o elemento-chave para uma melhor compreensão da interação dos indivíduos.⁽²⁾

Essas referências são um alerta ante as ambigüidades que o conceito de comunidade encerra. As teorias de comunidade, desde que propugnem uma unidade sobre e apesar das desigualdades sociais dos componentes, constituem-se num emaranhado de mal-entendidos e de pressupostos ideológicos. A primeira

2. Cf. MEDELLIN, R.A. Educación, Estructuras de Classes y Cambio Social. *Revista del Centro de Estudios Educativos*. México, 3(3): 93, 1973.

questão que se coloca a respeito da comunidade é a de saber quem deve estabelecer e quem estabelece, de fato, os critérios identificadores dos interesses e objetivos comuns do grupo. Será a soma dos indivíduos? Ou os diferentes grupos? Ou os que detêm maior parcela do poder? Ou as instituições que aí atuam? (3)

Esta visão de comunidade parece ser a que está presente nas perspectivas do CRUB; é o que se pode perceber quando este refere-se, por exemplo, às Associações de Docentes: "Não obstante a legitimidade do fenômeno como instrumento de defesa dos direitos e interesses dos professores, manifestam sua preocupação de que as associações, adquirindo caráter sindical, venham acentuar a distinção empresa/trabalhador em detrimento do sentimento de 'comunidade' e do aperfeiçoamento da prática democrática nos próprios órgãos que integram a estrutura acadêmica e administrativa das universidades." (4) Esta idéia de comunidade rejeita a diferenciação como elemento comprometedor da harmonia comunitária e da prática democrática.

Analisando os diversos documentos do CRUB não se percebe, quando apresentam as orientações extensionistas, uma reflexão mais acurada sobre a base social em cima da qual se desenvolve a prática da extensão. Quando advogam um conhecimento da realidade, como condição para a atuação extensionista, o fazem no sentido de evitar choques. "A extensão pressupõe da parte do departamento extensionista ou de seus agentes, um conhecimento bem amplo da realidade histórico-social da área de trabalho, afim de que possam agir corretamente, sem criar choques ou incompreensões culturais irreparáveis." (5) Conhecer

-
3. Cf. FAGUNDES, J. *Bozano: Uma Escola da Comunidade*. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1977. p. 50. Dissertação de Mestrado.
 4. CRUB. Reuniões de Reitores das Universidades Federais. *Educação Brasileira*. Brasília (4): 228, 1980.
 5. CRUB. Seminário na Universidade Federal do Ceará Traça as Diretrizes Conceituais e Práticas da Extensão Universitária. *Brasil Universitário*. s/l. Anais Científicos, 1972, p. 23.

e levar em conta a realidade social a ser trabalhada é uma coisa, pretender uma mudança harmônica é outra. Cada vez que se postula uma mudança sem choques e incompreensões, significa, em última instância, não querer mudar, mas adaptar e acomodar. Em toda mudança, os conflitos e afrontamentos são condições elementares para que ela se efetue.

A maior violência não está no fato de um determinado grupo ou 'comunidade' refletir e tomar consciência de suas condições de existência e de confrontar seus valores culturais com novos valores mas, exatamente, no oposto. A violência, por excelência, encontra-se no esforço e no zelo com que os extensionistas procuram (consciente ou inconscientemente), em nome de uma integração e harmonia social, impedir os destinatários de aceder à compreensão do processo que fez com que eles se encontrem numa determinada situação.

Em consideração ao modo de vida e aos valores de um grupo, desenvolve-se uma filosofia extensionista, segundo a qual não se deve deixar aflorar aspirações e necessidades que não podem ser atendidas. O não-atendimento destas geraria frustrações e crises de identidade prejudiciais ao próprio grupo. Aí está uma das idéias falazes dos serviços de extensão: desenvolver apenas aquelas atividades para as quais se obtém recursos e atacar somente os problemas para os quais se tem solução significa, muitas vezes, a satisfação dos objetivos dos promotores extensionistas e não os do grupo atendido. Este é trabalhado no sentido de fazer suas as necessidades e aspirações propostas para que não emerjam problemas indesejáveis, que não estão nas cogitações da entidade extensionista, nem constam das preocupações e prioridades do governo ou dos órgãos financiadores. Nesta perspectiva, os serviços de extensão, intencionalmente ou não, desempenham a função de obnubilar os problemas concretos do grupo e os seus fatores determinantes.

A prática extensionista que não levar em conta e que não pautar suas atividades a partir dos problemas efetivos da 'comunidade' estará incorrendo numa espécie de diversionismo.

Pretender redimir e integrar aqueles que foram marginalizados e condenados pelo sistema e, ao mesmo tempo, manter uma postura de convivência com este, é uma atitude paradoxal de grande parte dos protagonistas da extensão universitária. Note-se que aquilo que está em questão não é a extensão em si, enquanto comprometimento social da universidade, mas a forma e as perspectivas como ela é proposta e levada a efeito.

5.2. A Extensão Integracionista

A integração, juntamente com a prestação de serviços à comunidade, constituem os dois pilares sobre os quais se assenta a perspectiva extensionista, defendida pelo MEC e pelo CRUB; estas duas idéias aparecem sempre associadas no discurso desses dois órgãos. A prestação de serviços tem como horizonte de suas preocupações a integração da comunidade. A integração, ao mesmo tempo em que demanda a prestação de serviços como condição de possibilidade para a sua realização, serve de razão e justifica a prestação de serviços, enquanto configura-se como meta final desta. A partir da lógica desse intercâmbio - prestação de serviços/integração - pode-se inferir que os problemas da comunidade, para os quais se volta a extensão, têm sua origem e explicam-se pela falta de integração comunitária.

Todavia, antes de prosseguir nesta linha de reflexão, importa esclarecer o significado original de integração e ver como é assumido pela extensão. Em seu estudo sobre o desenvolvimento de comunidade no Brasil, Ammann lembra que "a idéia de integração vai buscar suas origens principalmente na imagem de equilíbrio, cujo maior sistematizador foi Parsons."⁽⁶⁾ A integração apresenta-se, segundo essa autora, como condição para a realização de certas metas compartilhadas, bem como para evitar choques, controlar conflitos e, por conseguinte, assegurar a ordem e a harmonia.⁽⁷⁾

6. AMMANN, S.B. *Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil*. 4.^a ed., São Paulo, Cortez, 1984. p. 123.

7. Id. *ibid.* p. 124.

Dentro do contexto em que se realiza este estudo sobre a extensão, a integração vem ocupando um espaço, cada vez maior, no discurso político do Governo, conforme mostra o estudo de Ammann: "O tema 'integração' é o segundo mais abordado (157 vezes) nas falas presidenciais do Brasil, entre 1964-71, somente superado pelo tema 'desenvolvimento' (527 vezes)." Somente em 1971, o tema integração foi mencionado 98 vezes. (8)

Essa ênfase crescente conferida à integração, assim como o sentido que se lhe empresta, podem ser aferidos no interior dos sucessivos Planos e Programas de Desenvolvimento dos Governos pós/64. É oportuno salientar, apenas para lembrar, que esses Planos e Programas são elaborados e desenvolvidos a partir e em função do binômio 'Desenvolvimento e Segurança Nacional'.

A partir do postulado 'Desenvolvimento dentro da Ordem', a idéia de integração espraia-se por todos os setores da vida nacional, permeando a Política Educacional (9) e experiências extensionistas como o CRUTAC e o Projeto RONDON, e a própria extensão de um modo geral.

Embora a política governamental conceba a integração em diversos níveis (comunitário, regional, nacional) e atribua-lhe várias conotações (econômica, social, cultural), aqui será enfocada a integração cultural, uma vez que é sob este ângulo que ela é perseguida, com maior insistência, pelos protagonistas da extensão universitária.

No entanto, a abordagem da extensão, como instrumento de integração cultural, demanda a colocação de uma questão preliminar sobre a própria cultura. Em sentido amplo e vago, a cultura poderia ser entendida em contraposição àquilo que se

8. Id. *ibid.* p. 123.

9. Uma análise interessante da Política Educacional, dentro dos Planos de Desenvolvimento dos Governos pós/64, é feita por: SOUZA, M.I.S. de. *Os Empresários e a Educação - O IPES e a Política Educacional após 1964*. Petrópolis, Vozes, 1981.

designa por natureza. Todavia, trata-se de uma concepção que abrange tudo e, ao mesmo tempo, diz muito pouco, uma vez que se omitem as condições particulares em que a cultura é produzida.

Partindo do princípio de que toda cultura não é dada, mas produzida, sua compreensão só torna-se possível no interior do seu próprio processo de produção, o qual, conforme Saviani, coincide com o modo historicamente determinado de produção da existência concreta dos homens.⁽¹⁰⁾ Com efeito, a presença do homem no mundo inaugura-se através de uma condição e uma exigência radicais: condição de carência e exigência de sobrevivência. Rico em possibilidades ao nascer, o homem carece de tudo para continuar a viver e para desenvolver as suas faculdades. Antes de vir a ser social, o homem configura-se como um ser de carências. É assim que se pode entender a colocação de Kosik de que o homem se forma evoluindo em homem.⁽¹¹⁾

A primeira necessidade que se impõe ao homem é a necessidade de viver, ou seja, a busca dos meios de sobrevivência. Estes meios o homem recebe, em parte, do grupo e, em parte, ele os produz. O homem resulta, ao mesmo tempo, das condições sociais em que vive e do esforço individual de auto-construção. Daí a afirmação de Gramsci de que nós somos criadores de nós mesmo.⁽¹²⁾ O homem se constitui, pois, produzindo a sua existência em sociedade. A produção da própria existência implica, no entanto, a necessidade de ir compreendendo-se, enquanto compreende-se com o mundo e com os outros homens. É no interior desse processo, que vai desde a luta pela sobrevivência em situações determinadas até a compreensão e auto-compreensão, que é produzida a cultura como patrimônio do grupo ou da coletividade. Por essa razão a cultura não pode ser compreendida quando reificada: a reificação, como salienta, Sa-

10. SAVIANI, D. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980. p. 81.

11. KOSIK, K. op. cit. p. 22.

12. GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 4.^a ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981. p. 38.

viani, impede de captar a complexidade das relações inter-humanas que a produziram. (13) Ao produzirem-se a si mesmos, os homens transformam o mundo e transformam a si próprios, produzindo a cultura.

Após essas considerações sobre a produção da cultura, é chegado o momento de discutir a questão da integração cultural, enquanto uma das principais metas da extensão universitária. Com efeito, a universidade acredita que uma das formas de efetivar o seu compromisso social seria a de levar, mediante as atividades de extensão, a sua cultura até aqueles que a ela não têm acesso. A vulgarização da cultura de elite teria como efeito direto a elevação da cultura popular e a integração de ambas no seio de uma mesma sociedade.

Diante do postulado (difundido no senso comum) de que existem duas culturas, é preciso indagar, juntamente com Chauí, se existe uma diferença entre cultura de elite e cultura popular, ou se o que existe é apenas uma variação de grau do mesmo padrão, uma distância entre o modelo e a cópia. (14)

As colocações de Canclini sobre as diferentes modalidades de produção cultural ajudam a elucidar esse intercâmbio entre cultura de elite e cultura popular. Diz ele: "As diferentes modalidades da produção cultural (da burguesia e do proletariado, do campo e da cidade) são reunidas e até certo ponto homogeneizadas, devido à absorção, num único sistema, de todas as formas de produção (manual e industrial, rural e urbana). A homogeneização das aspirações não significa que os recursos são igualados. Não são eliminadas as distâncias entre as classes nem entre as sociedades no aspecto fundamental - a propriedade e o controle dos meios de produção - mas se cria a ilusão de que todos podem desfrutar, real ou virtualmente, da superioridade da cultura dominante." (15)

13. SAVIANI, D. op. cit. p. 81-82.

14. CHAUI, M. *Cultura e Democracia*. São Paulo, Ed. Moderna, 1981. p. 40.

15. CANCLINI, N.G. *As Culturas Populares no Capitalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1983. p. 27.

Como se percebe, a busca de homogeneização, na medida em que coloca como pressuposto apenas as diferenças culturais, desvia a atenção do problema da desigualdade no modo de apropriação da cultura. Não é ao nível da produção que se pode estabelecer a diferença entre a cultura de elite e a cultura popular, uma vez que, conforme lembra Saviani, as conquistas culturais resultam do esforço conjunto de toda a sociedade. Mesmo assim é oportuno fazer uma distinção, ao nível da produção, entre os produtos materiais e os conteúdos de caráter instrumental técnico-científico, de um lado, e os conteúdos valorativos de caráter ideológico, de outro lado. O grau de participação na produção desses diversos bens culturais é variável. Se a população como um todo é convidada a produzir bens culturais materiais - a extensão insiste na melhoria de vida, através do aumento de produtividade - o mesmo não ocorre quando se trata da produção de conteúdos valorativos. Aqui a participação maior fica por conta das camadas dominantes.

O problema da desigualdade manifesta-se no momento da apropriação, onde o processo se inverte em relação aos bens culturais materiais: se, por um lado, estes tiveram a participação coletiva em sua produção, por outro lado, eles são apropriados pela minoria expropriadora da maioria. Basta observar o crescente processo de concentração de renda no Brasil. Já a apropriação daqueles conteúdos culturais-ideológicos (valores morais, cívicos, religiosos, familiares, etc.), julgados necessários à preservação do *status quo*, é não somente facultada, mas incentivada e mesmo imposta a todos os membros da sociedade, quer lhes interesse, quer não. Se antes o que era produzido por muitos era apropriado por poucos, agora o que é produzido por poucos deve ser apropriado pelo maior número possível.

As dificuldades de acesso àquelas produções de caráter técnico-científico se fazem sentir na proporção direta de seu valor material, enquanto meio de ascensão e prestígio sociais. A discriminação na distribuição destes bens culturais pode ser

percebida em nossas escolas. É assim que a frequência no 1º Grau é desejável a todos, na medida em que ali são transmitidos aqueles valores considerados indispensáveis a um convívio social harmônico e fornecidos os instrumentos mínimos para que o indivíduo seja útil e produtivo na sociedade. A partir do 2º Grau, a escola começa a tornar-se restritiva, chegando a ser proibitiva, ao nível universitário, para os despossuídos sócio-economicamente.

Essa situação ilustra o caráter paradoxal do autoritarismo das elites, apontado por Chauí: "Elite significaria precisamente elitismo e segregação, mas, ao mesmo tempo, afirmação de um padrão cultural único e tido como o melhor para todos os membros da sociedade. Salta aos olhos, então, o caráter paradoxal do autoritarismo das elites, visto que a idéia de padrão cultural único e melhor implica, por um lado, a imposição da mesma cultura a todos e por outro lado, simultaneamente, a interdição do acesso a essa cultura 'melhor' por parte de pelo menos uma das classes da sociedade." (16)

As grandes massas não podem ficar à margem de toda a cultura, sob o risco de desagregação da sociedade, mas, ao mesmo tempo, não devem ter livre acesso a todo e qualquer bem cultural para que sejam garantidos os privilégios da elite. Face a este dilema, a 'sabedoria' da elite incentiva a apropriação coletiva dos valores culturais que garantem a estabilidade social e restringe o acesso àqueles bens que constituem sua própria condição de possibilidade.

Como foi visto anteriormente, a perspectiva extensionista, seja do MEC ou seja do CRUB, dirige-se, fundamentalmente, no sentido de corrigir ou evitar 'desvios' de comportamento e de atitudes (cf. também o RONDON e o CRUTAC), que poderiam comprometer a integração harmônica dos diferentes grupos sociais. A extensão, vista sob esta ótica, encontra nos valores e costumes tradicionais, vividos pela comunidade, um entrave para determinadas mudanças, julgadas necessárias para a

16. CHAUI, M. op. cit. p. 40.

integração ao processo de modernização da sociedade como um todo. Para a consecução deste objetivo, as camadas dirigentes não desejam segundo Goergen, mais do que uma modernização da universidade para que se torne mais eficiente e garanta o *status quo* que lhes é tão favorável. (17)

Hã uma tendência generalizada em orientar as atividades extensionistas em função de variáveis comportamentais da comunidade atendida. Bastaria que esta mudasse a sua maneira de pensar e se modernizasse para que o progresso e o seu bem-estar viessem por acréscimo. Com isto se faz uma inversão, mostrando que o lugar que o indivíduo ou o grupo ocupa na sociedade é uma decorrência de seu modo de pensar e jamais uma determinação de ordem estrutural. (18)

O que se procura, por um lado, é modificar aquelas atitudes e valores que resistem ao processo de modernização e, por outro lado, reforçar e cristalizar aqueles que respaldam e referendam a ordem estabelecida. Mota fala do papel de controle social, desempenhado pela política nacional de cultura, dos últimos 25 anos, enquanto persegue o ideal de integração: "... ela leva a uma 'integração' que na verdade tem por função máxima o controle social em uma sociedade extremamente tensa, pauperizada e com imensas disparidades sociais. Portanto, nesse sentido, quando se fala de cultura, eu acho que não dá para dissociar da questão do controle social. A tendência de arredondamento está na linha de manutenção de um potencial tenso dentro de contornos muito bem delimitados e vigiados." (19)

-
17. GOERGEN, P.L. A Universidade, sua Estrutura e sua Função. *Educação e Sociedade*. São Paulo (2): 50, set. 1979.
18. Aqui vale lembrar a observação de Marx de que "o modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência." Cf. MARX, K. In: *Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 2.^a ed., 1978. p. 129-130.
19. MOTA, C.G. *et alii*. Universidade, Cultura e Dominação. *Versus* (12). 12, jul./ago. 1977.

A extensão busca integrar culturalmente (ao nível dos valores vigentes) aqueles que são 'desintegrados' sócio-economicamente pelo mesmo sistema que serve de base para a integração. Não deixa de ser paradoxal a tentativa extensionista de buscar o bem-estar social de todos, mediante a integração às estruturas sociais vigentes, uma vez que a base de sustentação e a razão de ser do sistema capitalista estão na distribuição desigual dos bens e, por conseguinte, na marginalização sócio-econômica de uma grande parte da sociedade.

Deste modo, a integração, perseguida pela extensão, configura-se como uma adesão ideológica ao sistema vigente. Este se constitui na entidade integradora, estável e inquestionável, em função do qual as partes distoantes ou em disfunção necessitam ser corrigidas para serem absorvidas. Daí porque as mudanças cabíveis, na perspectiva extensionista do MEC e do CRUB, são sempre localizadas e atuam no sentido de predispor e ajustar as partes disfuncionais ao todo. Trata-se, em última instância, de mudar sob controle para que as estruturas não sejam afetadas e muito menos transformadas. Portanto, a extensão, enquanto coloca-se como meta a integração, desempenha o papel de ocultação das contradições do sistema, protegendo-o e legitimando-o.

Após essas considerações cabe indagar se ainda resta à extensão alguma outra alternativa que não seja aquela de integrar para deter as mudanças, ajustando os indivíduos e mostrando que a sociedade não pode ser diferente.

5.3. *A Circunstancialidade da Extensão como Força Transformadora*

Ao término desta longa viagem de ida - através dos caminhos do compromisso social da universidade brasileira, substanciado na extensão universitária, pensada e veiculada pelo MEC e pelo CRUB - é chegado o momento de empreender a viagem de retorno, iluminada, agora, pelos elementos e conclusões a que a análise nos conduziu. Ocorre que para esse retorno apresentam-se, pelo menos, dois caminhos. O primeiro seria o da negação, pura e simples, da extensão como função da universidade. Neste caso poder-se-ia arrolar elementos e argumentos suficientes para demonstrar a insustentabilidade da extensão a partir de seus próprios pressupostos e objetivos declarados.

O segundo caminho seria o de resgatar a extensão, enquanto compromisso social da universidade, porém, assumida numa outra perspectiva e elevada a um novo patamar. Apesar de mais longo e complexo, este será o caminho a ser feito, com todas as dificuldades e riscos previsíveis.

Para balizar as nossas buscas, é importante reavivar a lembrança de alguns pontos-chave que constituem a coluna dorsal deste trabalho. Como foi argumentado nos primeiros capítulos, a universidade sempre mantém - nem que seja apenas por necessidade de sobrevivência, enquanto instituição social-compromissos, não importa sob qual forma, ainda que seja com um grupo da sociedade que a sustenta.

A universidade brasileira esteve, historicamente, voltada para o atendimento de poucos, mediante suas funções de ensino e pesquisa, construindo, assim, uma imagem elitista. A partir do momento em que se conjugam o aumento das disparidades sociais com a elevação do nível de consciência de diversos segmentos da sociedade, a universidade passa a sofrer pressões e reivindicações que contribuem para o desnudamento do

caráter parcial e elitista de seus compromissos.

Hoje é lugar comum atribuir ao ensino uma má qualidade e um distanciamento em relação aos problemas efetivos que a realidade oferece. O mesmo ocorre em relação à pesquisa, a qual prima por uma prática empírica no tratamento de problemas que, na maioria dos casos, revelam-se irrelevantes ou impertinentes quando contrapostos às reais necessidades do conjunto da sociedade.

Diante de tais problemas, enfrentados pelo ensino e pela pesquisa, a universidade é levada a repensar e a ampliar o seu âmbito de atuação, recompondo, deste modo, uma imagem mais comprometida e mais democrática. Aqui é pensada a extensão como uma função da universidade, incumbida de realizar aquilo que as duas primeiras funções não conseguem fazer.

A extensão - espécie de filha temporã, investida de um poder quase messiânico - e, desde logo, alçada pelo MEC e referenciada pelo CRUB como uma função inerente à universidade. A partir dessa prerrogativa, a extensão é pensada como uma modalidade de compromisso social da universidade que se efetiva através da prestação de serviços, sobretudo dirigida aos ausentes da universidade, tendo como objetivo maior e meta final a integração e a melhoria de vida das comunidades 'abandonadas e desintegradas'.

A análise desses pressupostos e de seus desdobramentos revelou uma série de equívocos (intencionais ou não, o que não importa) e incongruências da extensão como mediadora de soluções para problemas sociais. É assim que a comunidade, à qual se destinam os serviços extensionistas, é concebida como um todo indiferenciado e harmônico, onde são abstraídas as contradições e antagonismos que consubstanciam as condições objetivas da comunidade dentro de seu contexto histórico.

A integração, enquanto meta para as partes em disfun-

ção ou desintegradas do todo orgânico, é o próprio antídoto dos conflitos e das mudanças. Não que a integração dispense as mudanças, pelo contrário, ela as postula como condição para a sua realização. De outra forma, como entender a melhoria das condições de vida e o bem-estar da comunidade, prometidos pela integração, sem que haja uma mudança da situação anterior? É exatamente aqui que se encontra a peculiaridade das mudanças, quando a meta é a integração. Trata-se de mudanças unilaterais e parciais: unilaterais, porque somente as partes devem mudar para adaptarem-se ao todo (sistema); parciais, porque o que a extensão prevê são mudanças de comportamento, de mentalidade, de técnicas de trabalho. Daí porque a insistência sobre a integração cultural. As mudanças na base da estrutura social nem sequer são cogitadas, uma vez que colocariam em questão também e sobretudo a entidade integradora.

Portanto, a perspectiva extensionista do MEC, seguida pelo CRUB, quando situa como horizonte de suas preocupações a integração e o bem-estar da comunidade, tem como ponto máximo de sua realização o ajustamento e a acomodação social, com a qual coincidiria o bem-estar da comunidade. Pelo que foi visto, pode-se deduzir que o objetivo primordial da extensão é a integração, independentemente se esta concorre ou não para a melhoria efetiva das condições de vida da comunidade, uma vez que os fatores determinantes dessas condições não constituem preocupação para os formuladores da política extensionista. Esta forma de extensão está muito mais preocupada com a conservação do que com a transformação das estruturas sociais.

Contudo, é no interior da universidade, enquanto parte integrante da política social do Governo, que a extensão pode ser devidamente entendida como compromisso social. Ocorre que para entender esta função da universidade é preciso compreender o papel que a política social desempenha numa determinada organização social. Saviani mostra como a política social é própria da organização estrutural da sociedade capitalista, uma vez que numa sociedade, cuja economia é socializada, ela não

teria razão de ser. "Aí, com efeito, toda a política, em cada uma de suas manifestações, será social já que não haverá mais lugar para a apropriação privada da riqueza produzida socialmente. A política social parece, assim, ser uma manifestação típica da sociedade capitalista." (20)

É, pois, a apropriação privada dos bens produzidos socialmente que justifica a existência de uma política social. Esta necessidade de uma política social revela, como mostra Saviani, o caráter paradoxal da organização capitalista: "Com efeito, a própria denominação 'política social' sugere que os demais tipos de ação política, em especial a política econômica, não são sociais. Mais do que isso: ... a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter anti-social da economia capitalista e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas." (21)

A política social, conforme a colocação de Saviani, embora tenha surgido da necessidade de proteger as forças sociais produtivas (a força de trabalho, o capital variável) da superexploração dos capitalistas privados - o que interessa ao desenvolvimento do capitalismo, cuja produção é social - revela o atributo anti-social do capitalismo e, no limite, ela aponta na direção da socialização da economia e, por conseguinte, caminha para a sua própria superação. (22)

Concebida, pois, como uma medida para minorar a exploração capitalista e garantir a sobrevivência do próprio sistema, a política social acaba por assumir uma função não desejada, qual seja, a de desvendar as contradições do capitalismo e de contribuir para a criação das condições de possibilidade para a superação do mesmo e para a sua própria superação.

20. SAVIANI, D. A política Educacional no Conjunto das Políticas Sociais. *III Conferência Brasileira de Educação*. São Paulo, Loyola, 1984. p. 33.

21. Id. *ibid.* p. 29.

22. Id. *ibid.* cf. pp. 29-34.

'Mutatis mutandis', cabe indagar se a extensão não tem, em relação à universidade, a mesma função que a política social tem em relação à organização estrutural capitalista. Assim como a política social serve para contrabalançar o caráter discriminador e anti-social da política econômica e do próprio sistema capitalista, a extensão serve para contrabalançar o caráter anti-social e elitista da universidade enquanto tal, em suas funções de ensino e de pesquisa. Para elucidar essa questão vale a pena recorrer ao III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), onde se encontram de forma bastante explícita as expectativas do Governo quanto ao papel da educação, da universidade e da extensão no âmbito de sua política social.

Este Plano, apresentado como parte da política social do Governo, salienta o distanciamento da universidade em relação aos problemas sociais e educacionais; afirma que o ensino superior continua excessivamente elitista e que seus esforços de ensino, pesquisa e extensão desconhecem geralmente as necessidades básicas da população mais carente; reconhece que a universidade não teria uma tendência suficiente a se comprometer com o desenvolvimento nacional e regional. A educação, sob o ponto de vista da política social, é assim concebida: "A educação, considerada na ótica da política social, compromete-se a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda. Procura ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja função da posse econômica ou da força dos grupos dominantes." (23)

Por aí se percebe que o Governo tem objetivos bem precisos para a educação e para a universidade no âmbito de sua política social. Uma e outra tem a tarefa de corrigir certos excessos, gerados pelo próprio sistema. A universidade pode ser elitista, desde que não o seja em demasia; as desigualdades

23. BRASIL/MEC. *Coletânea de Planejamento: III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto*. Brasília, MEC/CCS, 1983. p. 11-12.

sociais são até compreensíveis e justificáveis, desde que não sejam tão grandes e flagrantes a ponto de comprometerem a estabilidade do sistema. Daí porque o Plano dedica uma atenção especial à população mais carente ou de baixa renda.

Quanto à extensão, o Plano lembra que deve ser "incrementada a atividade de extensão e dos programas de estágio curricular, como instrumento pedagógico privilegiado para a renovação da metodologia do ensino, para comprometimento prático com os problemas da comunidade e do desenvolvimento do País, e para a formação de uma consciência social do jovem universitário." (24)

Assim como a política social - embora pensada como uma fórmula de atenuar as desigualdades sociais para assegurar a estabilidade do sistema - apresenta outras virtualidades, capazes de inverter os objetivos para os quais foi instituída (e por isso deve ser valorizada), também a extensão pode trilhar um caminho inverso daquele que vem seguindo.

Este repensar da extensão deve começar pela consciência de seus limites e de suas possibilidades; enquanto instrumento educacional ela pode servir tanto para frear como para acelerar as mudanças sociais. Se de uma parte não se pode aceitar o otimismo daqueles que acham que a educação, por si só, é capaz de provocar transformações no seio da sociedade, de outra parte é preciso rebater o ceticismo árido daqueles que vêem a educação e a universidade apenas como uma agência de reprodução da classe dominante. A universidade, enquanto, instituição social, reflete as próprias contradições da sociedade e, por conseguinte, não reproduz mecanicamente mas contraditoriamente as relações de classe da sociedade brasileira.

A educação não tem, pois, aquele poder transformador, mas também não se reduz a um puro reflexo, a um papel meramen

24. Id. *ibid.* p. 39-40.

te caudatário na sociedade. São elucidativas as colocações que Paiva faz a este respeito: "Não podemos, entretanto, tratar o movimento educativo somente enquanto reação a pressões econômicas, sociais e políticas." Ao mesmo tempo que refuta o enfoque mecanicista, a autora recupera o papel da educação na evolução das sociedades: "Além de possuir uma dinâmica própria - muitas vezes escassa, porém existente - a educação influi também, de forma decisiva, sobre a evolução das sociedades: como instrumento de formação de mão-de-obra, como fonte de multiplicação de cientistas, pesquisadores e tecnólogos que poderão contribuir de forma decisiva para o crescimento econômico e até mesmo como fator que contribui para a transformação das estruturas vigentes na sociedade a que serve." (25)

Sem negar, pois, um certo potencial transformador da educação em geral, assim como da universidade, não se pode ignorar os limites e as condições em que ele se dá. A universidade pode se comprometer tanto com uma perspectiva de conservação como de transformação social. É esta ambigüidade da universidade que possibilita pensar a extensão em termos diferentes daqueles que ela vem sendo proposta. É essa justa consciência (não no sentido moral) das possibilidades da educação que permite apostar no resgate da extensão, como um potencial capaz de ser acionado no sentido de contribuir para mudanças significativas nas estruturas sociais. Esta perspectiva exige, no entanto, uma reorientação profunda da extensão, enquanto compromisso social da universidade. O enfoque espacial da extensão - refletido nas imagens que desta se faz (ponte, via veículo, atividade extra-muros, elo de ligação entre universidade e sociedade) - deve ceder lugar ao enfoque social: "O que interessa é ver em que medida aquilo que beneficia uma determinada classe pode ser trabalhado no sentido de beneficiar as camadas sociais tradicionalmente marginalizadas." (26) Antes

25. PAIVA, V.P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo, Loyola, 1973. p. 20.

26. SAVIANI, D. Anotações por ocasião do exame de qualificação.

de pensar em construir 'pontes', 'vias', etc., talvez seja mais importante analisar e explicitar a origem desses muros, rios e valos que dividem a sociedade, impedindo que uma parte desta tenha livre acesso aos bens coletivos. O mais importante não são os caminhos, nem a quantidade de produtos que por eles circulam, mas o seu destino e os seus objetivos.

A universidade pode ampliar os seus compromissos, pela via da extensão, atendendo grupos sociais que não se beneficiam diretamente do ensino e da pesquisa. Ela pode até servir as comunidades mais pobres e marginalizadas sócio-economicamente, sem que tudo isso seja relevante para tais comunidades. O fato da extensão se dirigir a um determinado grupo, não significa, necessariamente, que ela seja feita no interesse deste. A extensão pode muito bem ser feita em nome das classes dominadas e marginalizadas, mas revertida em benefício e no interesse da classe dominante.

É assim que a extensão, quando trabalha com problemas induzidos, ataca os efeitos - esquecendo-se dos determinantes - e coloca a integração como panacéia dos problemas da comunidade, traduz o seu compromisso através de soluções efêmeras para problemas periféricos, preservando as condições objetivas que engendram os problemas fundamentais que fazem com que tal comunidade seja carente e marginalizada.

A perspectiva extensionista, que colocar como horizonte de seu compromisso social as soluções efetivas dos problemas básicos da comunidade, terá que partir do conhecimento da realidade objetiva em que esta vive, tendo em mente transformações substanciais. De outro modo, como seria possível pretender melhorar as condições de vida de uma comunidade, sem contar com mudanças nos fatores que determinam tais condições? Queda, ao analisar a questão da extensão rural, mostra como se dá esse paradoxo: "A ação extensionista vai propor a elevação das condições de vida melhorando, por exemplo, o 'lar' de quem não tem onde morar; a alimentação de quem não tem o que

comer; a saúde de quem não tem acesso à assistência médica... E, também, 'melhorando' as relações sociais de produção ensinando o respeito à propriedade privada capitalista." (27)

Nessa perspectiva podem ser alinhadas as propostas extensionistas do MEC e do CRUB, quando propugnam, por exemplo, a integração como forma da comunidade resolver os seus problemas e melhorar as suas condições de vida. Ocorre que a integração, por paradoxal que pareça, assenta-se na desarticulação da comunidade, pois na medida em que postula, para a sua realização, mudanças de comportamento, de mentalidade, de atitudes da comunidade, desvia a atenção desta dos problemas efetivos e de seus determinantes, impedindo, por conseguinte, a sua articulação e organização.

A integração, como um pilar e como meta pré-estabelecida da extensão, configura-se, pois, como um fator impeditivo de mudanças e, em consequência, legitimador do *status quo*. É por isso que uma nova perspectiva extensionista, que esteja comprometida com mudanças, terá que abandonar definitivamente essa idéia de integração em proveito da articulação e organização da comunidade em torno de seus problemas efetivos.

A articulação não é uma meta pré-fixada, como a integração, mas antes uma estratégia que permite à comunidade discutir os seus problemas, descobrir os seus determinantes e, assim, equacioná-los adequadamente. Neste caso cabe à extensão - não mais pinçar problemas suscetíveis de soluções imediatas, mas que não contribuem para uma mudança efetiva das condições objetivas da comunidade - porém contribuir para a elevação da consciência da necessidade, para a formação do espírito crítico e para a instrumentalização da comunidade, de tal modo que esta se torne a protagonista de sua história.

27. QUEDA, O. Extensão Rural: Para Que e Para Quem Serve? *Cadernos ANPED*. Rio de Janeiro (1): 20, s/d.

Todavia, essa perspectiva de extensão - como elemento coadjuvante na articulação e instrumentalização das camadas marginalizadas, tendo em vista transformações significativas para estas - está estreitamente vinculada à questão da autonomia da universidade. Sem uma autonomia efetiva, a universidade continuará sendo uma instância já pensada, com funções delimitadas e compromissos estabelecidos por aqueles que a pensam, vendo-se impedida de pensar-se, de rever o seu compromisso com o conjunto da sociedade e de propor, por conseguinte, a extensão com objetivos diferentes daqueles que vem perseguindo. Considerando a colocação de Mota - "a universidade hoje não se relaciona com a sociedade civil, ela se relaciona com o Estado"⁽²⁸⁾ - fica difícil conceber a extensão como uma forma de ampliação dos compromissos sociais da universidade.

Na medida em que se contenta com uma autonomia formal, estabelecida pelo MEC/CFE, reduzida aos aspectos financeiros administrativos, a universidade é condicionada, em sua ação e em seus compromissos, às orientações e demandas do Estado (sociedade política). Aqui poder-se-ia situar os equívocos e limites da perspectiva extensionista do CRUB que, na medida em que apega-se a uma autonomia concedida, legal e estreita, é incapaz de voltar-se para as necessidades do conjunto da sociedade.

Poder-se-ia argumentar que esse é o modo de ser da universidade e que o seu compromisso é com o Estado que fornece-lhes as condições de existência. Porém, convém salientar que o Estado apenas repassa à universidade os recursos provenientes da sociedade. Portanto, quem sustenta, de fato, a universidade é a sociedade e não o Estado. Daí porque o compromisso maior da universidade é com os anseios da sociedade como um todo e não com as demandas do Estado, que nem sempre correspondem aos interesses da maioria.

28. MOTA, C.G. *et alii*. Universidade, Cultura e Dominação. *Versus* (12): 12, jul./ago. 1977.

A proposta de uma nova perspectiva extensionista implica, como condição de possibilidade, em pensar uma nova universidade, cuja construção "começa pela assunção da gestão da universidade pelos atores da 'tragédia universitária': estudantes, professores e funcionários".⁽²⁹⁾ Essa gestão conjunta é o caminho que a universidade dispõe para construir uma autonomia ampla, sólida e efetiva, única forma de repensar a sua ação e de redimensionar os seus compromissos com a sociedade.

A autonomia que se reivindica - como pressuposto para que a universidade realize um trabalho socialmente relevante e conseqüente via extensão - não é, pois, a autonomia formal, induzida e limitada, mas a autonomia efetiva, construída com a participação da 'comunidade universitária' e que contemple a liberdade de pensar, de investigar (até mesmo de errar) e de relacionar-se com todos os grupos da sociedade. Em suma, a autonomia que se busca não é aquela que conduz ao isolamento e ao corporativismo, mas aquela que possibilita à universidade abrir-se, relacionar-se e comprometer-se com a sociedade.

Colocadas as condições de possibilidade para uma nova perspectiva extensionista - consciência de suas possibilidades, autonomia da universidade, abandono da idéia de integração (cuja meta é a conservação) em proveito da idéia de articulação e de organização (cujo horizonte é a transformação) - restam ainda duas considerações: uma sobre a questão da inércia da extensão à estrutura da universidade, outra sobre o relacionamento da extensão com o ensino e a pesquisa.

Como foi demonstrado anteriormente, a extensão não se constitui em condição de possibilidade para a universidade. Com efeito, universidades se constituíram e evoluíram sem o concurso da extensão. A presença desta na universidade é cir

29. Cf. OLIVEIRA, F. de. & BORGES, W.J. *Notas Intempestivas sobre a Questão da Universidade. II.* São Paulo, s/ed., 1980 (Estudos CEBRAP, 27). p. 9.

cunstantial; deve-se a uma determinada conjuntura histórica. Esta questão, aparentemente irrelevante, é fundamental para os rumos da extensão. Conforme as colocações do MEC e do CRUB, a extensão justifica-se pelo fato de ser uma função inerente à universidade. Aqui incorre-se numa espécie de raciocínio tautológico: a universidade precisa da extensão para existir, porque a extensão lhe é inerente.

Na perspectiva em que se pretende resgatar a extensão, esta só se justifica na medida em que acrescentar algo diferente àquilo que a universidade vem realizando em seu contexto histórico, através de suas funções de ensino e pesquisa. Se a extensão vem para sobrepor-se, fazendo a mesma coisa que o ensino e a pesquisa, ou para substituí-los, numa espécie de ação supletiva, ela não tem razão de ser.

Com efeito, as relações entre ensino, pesquisa e extensão não são claras. Por um lado, a extensão não é, em sentido próprio, nem ensino nem pesquisa; por outro lado, ela confunde-se com estes, quando entendidos em sua dimensão social. O ensino é extensivo em relação à clientela à que se dirige. Também a pesquisa, mesmo quando se destina a um determinado grupo, não deixa de ser uma forma de extensão.

Se a extensão não é ensino nem pesquisa, nem tampouco pode substituí-los - uma vez que isso poderia perpetuar o auto-confinamento daqueles, mantendo-os isolados da ampla realidade social - cabe indagar sobre a sua razão de ser no interior da universidade.

Cotejando a extensão no âmbito da universidade com a política social no âmbito da sociedade capitalista pode-se dizer que, assim como a política social só se justifica enquanto a política econômica é anti-social, também a extensão só se justifica na medida em que a universidade é anti-social e elitista em suas funções de ensino e de pesquisa. Por aqui abre-se uma brecha para a extensão.

Nesta linha de pensar, o que justifica a presença da extensão na universidade, não é mais a sua inerência, mas a sua relevância social. E a extensão só será relevante enquanto fizer com que a própria universidade seja relevante para o conjunto da sociedade; o que ocorrerá no momento em que esta socializar-se, ou seja, quando o ensino e pesquisa deselitizam-se, vinculando-se às necessidades da maioria da sociedade. Se a manutenção da universidade é socializada, parece congruente que a fruição de seus benefícios também o sejam. Isto não significa que todos devam, necessariamente, cursar a universidade ou fazer pesquisa. O que importa é que os resultados do ensino e da pesquisa sejam revertidos em benefício de todos aqueles que contribuem para o funcionamento da universidade.

A verdadeira função da extensão é a de fazer com que a universidade assuma uma nova postura e reoriente o ensino e pesquisa, socializando os seus benefícios. Daí porque a extensão deve negar-se enquanto função perene e inerente à universidade, pois enquanto persistir nesse caminho ela vê-se impedida de vislumbrar uma nova universidade, na qual ela não teria mais razão de ser. A inerência e a perenidade da extensão têm como pressuposto o fato de que a universidade será sempre assim, e que, por conseguinte, necessitará sempre da extensão para contrabalançar o seu caráter anti-social.

É assim que o sentido da extensão, enquanto função da universidade, reside no seu não-sentido. Quando tiver contribuído para a deselitização do ensino e da pesquisa, para as transformações estruturais da sociedade e para a socialização da universidade, a extensão tornar-se-á desnecessária, terá cumprido a sua função como não-função da universidade. O caráter da extensão é, pois, o da provisoriedade e não o da perenidade, e o seu limite é a transformação e não a conservação. Por paradoxal que possa parecer, a plenitude da extensão, enquanto instrumento efetivo da universidade para realizar o seu compromisso para com o conjunto da sociedade, coincide com o

seu ocaso. Neste sentido, a extensão é antes uma estratégia do que uma função da universidade.

CONCLUSÃO

Este trabalho foi presidido pela preocupação em discutir o compromisso social da universidade brasileira, mediado pelas atividades de extensão universitária. Não deixa de ser inquietante a tranquilidade e o otimismo com que se afirma e se repete que a extensão é uma função inerente à universidade (*conditio sine qua non*), que é a ponte ou o elo de ligação entre esta e a sociedade, tendo como objetivo primeiro e meta final a integração e o bem-estar das comunidades abandonadas e marginalizadas do processo de desenvolvimento do País. A explicitação desses pressupostos e virtualidades da extensão universitária, o desvendamento de seus objetivos e da destinação social dos seus serviços constituíram a espinha dorsal deste estudo.

O desenvolvimento do tema central, dada a sua complexidade, exigiu que procedessemos a um recuo a fim de captar a universidade em suas relações com a sociedade. Este recuo nos permitiu clarificar algumas idéias e contra-argumentar outras que sobre a universidade se fazem.

É assim que o primeiro capítulo procurou mostrar que toda universidade - ao contrário do que às vezes se afirma - sempre mantém, enquanto instituição social, alguma forma de compromisso (seja através do ensino, da pesquisa ou da extensão), ainda que seja com apenas um grupo da sociedade que a sustenta. Fica difícil de se entender a existência de uma universidade, desprovida de qualquer compromisso social. Qual a razão ou o suporte de uma universidade que não serve ou não interessa a ninguém? A afirmação de que a universidade é descomprometida e desinteressada contribui, exatamente, para ocultar os reais compromissos e os interesses a que ela serve.

A evocação das universidades medievais e modernas do Ocidente testemunhou que elas não surgiram apenas por um ca-

pricho, nem evoluíram fora do tempo, mas que foram criadas para responder as aspirações e necessidades de seu contexto histórico. Elas prestaram serviços relevantes, se não à sociedade como um todo, ao menos a alguém, seja esse alguém um Papa, uma Igreja, um Estado ou um grupo social.

A universidade brasileira não foge à regra no que tange ao compromisso com a sociedade. Se em seus primórdios a universidade (entenda-se os Colégios e Seminários dos Jesuítas), voltou-se para a formação dos quadros eclesiásticos e das elites leigas locais, com a vinda da Família Real ela foi estruturada para prover a Côrte dos quadros técnicos e administrativos.

Durante todo o período - caracterizado pelo modelo econômico agrário-exportador-dependente - a universidade brasileira teve-se à uma única função, a do ensino, salvo uma ou outra iniciativa episódica quanto à pesquisa e à extensão. O compromisso social da universidade, traduzido por sua função de ensino, restringiu-se à formação cultural e profissional da elite dirigente de uma sociedade aristocrática.

Com a reorientação do modelo de desenvolvimento, empreendido por Getúlio Vargas, com ênfase na industrialização - e com a conseqüente ampliação das bases da sociedade civil e a complexificação dos aparelhos do Estado - a universidade vislumbra a ampliação de seu âmbito de atuação.

Não obstante a preocupação em adequar a universidade às demandas do Modelo de Desenvolvimento Autônomo (o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, realça as duas funções da universidade moderna: ensino e pesquisa), a universidade brasileira continua absorvida com suas atividades de ensino. Apesar dos propósitos de um modelo de desenvolvimento - que se pretendia autônomo e que, portanto, deveria contar com a contribuição da pesquisa, como forma de superação da dependência do País - a atenção dedicada à pesquisa não vai além do nível

das intenções formais.

A extensão universitária é contemplada, pela primeira vez na legislação, com uma referência na Exposição de Motivos da Reforma Francisco Campos e com um artigo (art. 42) no Estatuto das Universidades Brasileiras. A "elevação cultural do povo", a "difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais" consubstanciam a idéia e os objetivos da extensão universitária.

A extensão - enquanto uma forma da universidade dilatar o seu raio de ação e de estender os seus benefícios a setores mais amplos da sociedade - já surge com uma série de atribuições, pensadas e em função da ideologia que se tenta implantar para a recomposição e consolidação da classe hegemônica no poder. É o que se deduz a partir da concepção que Francisco Campos - um dos principais ideólogos do Estado Novo e autor da Reforma do Ensino Superior de 1931 - tem da educação: "um processo destinado a servir a certos valores e pressupõe; portanto, a existência de valores sobre os quais a discussão não pode ser admitida" (cf. p. 26). O compromisso social da universidade, pela mediação da extensão, aparece, pois, vinculado à divulgação da ideologia, consoante com os altos interesses nacionais, vale dizer, a ideologia da classe dirigente.

O terceiro capítulo - após uma referência à luta de estudantes e professores universitários em prol da democratização da universidade e de uma maior participação desta na discussão dos grandes problemas que atingiam os diferentes setores da sociedade no início dos anos 60 - voltou toda a atenção no sentido de apreender as grandes linhas da política educacional, imprimidas pelos Governos que se sucederam após o golpe de 1964, de onde emerge a orientação dos compromissos sociais da universidade e as diretrizes das atividades de extensão.

Se no período, imediatamente anterior e posterior a 1964, a educação foi encarada como um instrumento coadjuvante do processo de transformação social, com o endurecimento do regime e com as reformas do Governo ela passou a ser pensada como um mecanismo de ajustamento social e de consolidação da hegemonia do grupo que assumira o poder.

A universidade é chamada, de uma forma mais clara e definida, a comprometer-se e alinhar-se com a política de desenvolvimento do Governo. É assim que com a Reforma Universitária de 1968, a universidade é concebida como uma empresa moderna de prestação de serviços, cujo desempenho pauta-se segundo os mesmos princípios que norteiam o processo de modernização do País: produtividade, racionalidade e eficiência.

A função da universidade que recebe o maior volume de demanda é o ensino, na medida em que é incumbido de formar os recursos humanos para o desenvolvimento do País. A pesquisa, enquanto produção de conhecimentos e de tecnologias, é lembrada mais a nível formal, uma vez que o modelo econômico prevê antes a importação de tecnologia do que a sua produção aqui.

Todavia, as atribuições da universidade reformada não param por aqui; a universidade é instada a extrapolar o âmbito de suas funções de ensino e pesquisa e a chegar até aqueles grupos que estão à margem da sociedade, buscando a sua integração e, ao mesmo tempo, desfazendo a sua imagem elitista.

Para desincumbir-se de mais essa tarefa, a universidade é contemplada com uma nova função, a de extensão, que vai se viabilizar mediante a prestação de serviços às comunidades carentes e marginalizadas, com o objetivo de integrá-las ao processo de desenvolvimento do País.

Antes mesmo de ser incluída na legislação como uma nova função da universidade, a extensão já havia ganho terreno na prática, sobretudo, através de experiências pioneiras como

as do CRUTAC e do Projeto RONDON. Estes dois organismos - em bora se proponham encaminhar os múltiplos problemas que afetam as comunidades rurais, distantes e carentes, procurando-lhes o bem-estar e integrando-as socialmente - perseguem, como vimos, o objetivo de provocar aquelas mudanças necessárias ao ajustamento social dos destinatários. Isso ficou evidenciado pela ênfase que o CRUTAC e o Projeto RONDON conferem às mudanças (tanto dos extensionistas como dos destinatários) na maneira de ver e de interpretar a realidade adversa das comunidades carentes.

Essa realidade é explicada com o resultado da falta de conhecimentos e de técnicas de trabalho e da mentalidade atrasada da comunidade. Daí porque todo o esforço dos extensionistas concentra-se na mudança de atitudes e hábitos da comunidade, deixando intocados os problemas de ordem estrutural, de modo a legitimar a sociedade tal como existe.

Apoiado nessas experiências e preocupado em contribuir com a política social do Governo, o MEC procura - a partir da Avaliação da Implantação da Reforma Universitária em 1975 - sistematizar, coordenar e controlar as atividades extensionistas (Plano de Trabalho de Extensão Universitária), dando-lhes um embasamento teórico (Coletânea de Documentos sobre a Extensão Universitária) e apontando-lhes novas tarefas e subordinando-as aos programas e projetos considerados estratégicos pelo Governo.

O MEC não poupa críticas ao elitismo e ao descomprometimento da universidade com o desenvolvimento nacional e regional, assim como ao seu desconhecimento das necessidades básicas da população mais carente. Lembra à universidade os seus compromissos de colaborar com o Governo na solução dos problemas sociais, no combate à pobreza através da educação e do desenvolvimento de comunidades, na formação da consciência cívica dos universitários e das comunidades atendidas, na redistribuição dos benefícios econômicos, na preservação da cul

tura, na produção de tecnologia, etc.

Não se pode, pois, negar a atenção da política extensionista do MEC em relação às populações mais carentes, nem os serviços de assistência que o CRUTAC e o RONDON, por exemplo, prestam às comunidades interioranas, nem tampouco os resultados de uma determinada integração (na maneira de pensar). Porém, o que desejamos destacar são os objetivos de uma integração que, para efetivar-se, precisa desarticular a comunidade, desviando-lhe a atenção dos fatores que determinam e explicam a sua marginalização, a sua falta de bem-estar e de melhores condições de vida.

Do quarto capítulo é importante lembrar o caráter anfíbio do CRUB e sua repercussão na forma de pensar o compromisso social da universidade pela via da extensão. Desde as suas origens o CRUB assume uma posição contraditória. Ao mesmo tempo em que se apresenta como o porta-voz da universidade e o órgão, por excelência, de expressão e de defesa da autonomia universitária, o CRUB coloca-se como o delegado a executor da política educacional do MEC. Ora, é exatamente esta política que dita os parâmetros e estabelece os limites da autonomia universitária; e o próprio CRUB reconhece isso. Não obstante, justifica e aceita o intervencionismo, e ainda vai buscar as fontes de inspiração da autonomia universitária nos cânones legais, emanados do MEC/CFE.

A autonomia pensada e concedida à universidade, pelo MEC/CFE, está subordinada à concepção e às estratégias de desenvolvimento nacional, estabelecidas pelo Governo. Essa autonomia concedida pelo MEC e aceita pelo CRUB é que determina as funções da universidade, impedindo-a de pensar-se por conta própria e de pensar os seus compromissos em função de outros grupos e em outros termos, diferentes daqueles já pensados.

Neste sentido, as perspectivas de compromisso social da universidade e as propostas extensionistas do CRUB não acres

centam nada, nem diferem das diretrizes do MEC. A universidade do CRUB continua solícita às demandas e compromissos com o Estado (sociedade política); mesmo quando destina seus serviços a grupos da sociedade civil, o faz no interesse do Estado.

Enquanto o CRUB fixar-se numa autonomia induzida, legal e estreita (administrativo-financeira) não terá nenhuma possibilidade de pensar uma nova forma de compromisso social para a Universidade. Somente uma autonomia conquistada e construída pelo conjunto da universidade, que contemple a liberdade de pensar e de investigar, permitirá a universidade repensar a sua ação, ampliar e reorientar os seus compromissos em função e no interesse de outros grupos da sociedade civil.

Por fim, o último capítulo representou a tentativa de desmontar, no interior do próprio discurso do MEC e do CRUB, os pressupostos da extensão, mostrando as incongruências pelas quais esta se enreda na medida em que é proposta como uma nova modalidade da universidade ampliar os seus compromissos com a sociedade.

A perspectiva extensionista proposta pelo MEC e esposta pelo CRUB aponta, a partir de seus pressupostos, para a legitimação e conservação da ordem existente. Tal como vem sendo proposta, a extensão tem contribuído para dissimular o caráter elitista da universidade e para tergiversar as condições objetivas dos grupos, cujos problemas ela acredita equacionar e solucionar.

A análise dos pressupostos, sobre os quais se assenta a extensão, é que nos permitiu chegar a essa conclusão. Isso ficou claro quando vimos que a integração, perseguida pelas atividades de extensão, tem como limite o ajustamento e acomodação social, uma vez que não leva em conta os determinantes que fazem com que um grupo social seja, exatamente, marginalizado e desintegrado. O que a extensão postula, em última instância, é uma integração a nível de mentalidade e de comporta

mento, jamais a nível da base material dos grupos atendidos.

Todavia, o fato da extensão ter contribuído para deter mudanças, para manter latentes os conflitos e para conservar o *status quo*, não significa que ela seja um processo mecânico, nem uma fatalidade. Ela pode, dado o caráter contraditório que perpassa a sociedade, a universidade e a ela própria, refazer o seu caminho em sentido inverso, explicitando as contradições presentes em seus pressupostos.

A presença da extensão no interior da universidade, para contrabalançar o elitismo do ensino e da pesquisa, representa a testemunha mais evidente do caráter anti-social da universidade e de suas contradições, cuja manutenção é socializada, mas os seus benefícios são apropriados de forma particular.

A partir da consciência desta contradição fundamental da universidade, torna-se possível captar e desvendar as contradições e ambigüidades da própria extensão universitária. Aqui começa o resgate da extensão, porém em outra dimensão e com outros objetivos.

Os pressupostos de uma nova perspectiva extensionista - que vislumbramos como uma forma de levar a universidade a socializar também os seus benefícios - surgem do próprio processo de negação dos pressupostos antigos sobre os quais se assenta a extensão, a começar pela questão da autonomia da universidade.

A autonomia formal e concedida - que condiciona e submete a universidade aos interesses e demandas do Estado, como sociedade política e de uma parcela da sociedade civil - deve ceder lugar à autonomia efetiva e construída, como o instrumento capaz de fazer com que a universidade, consciente de sua função social, deixe de ser uma agência comprometida apenas com o Estado ou com um grupo social, para orientar os seus ser

viços e os seus compromissos no sentido e no interesse da maioria da sociedade.

Outro baluarte da extensão que precisa ser desmisfiticado é a integração da comunidade. O conceito de comunidade - o qual tem a virtualidade de reduzir os antagonismos sociais a uma mera questão de diferenças individuais, onde a ordem e harmonia se sobrepõem e dissipam os conflitos e desigualdades sociais - precisa ser abandonado em proveito de um outro conceito (grupo ou classe social) que, ao invés de camuflar as condições objetivas da vida de um determinado grupo social, as explicita em seus determinantes e em suas contradições.

A integração - meta pré-estabelecida das atividades de extensão - enquanto postula apenas mudanças de ordem comportamental, tem em mira o ajustamento social e a conservação da ordem vigente. É assim que apresentamos a articulação como antídoto da integração, na medida em que é o ponto de partida e o instrumento adequado que possibilita a um determinado grupo detectar os seus problemas efetivos (e não induzidos), discutí-los e equacioná-los, tendo em vista a transformação daqueles fatores que impedem a esse grupo de encontrar a solução real para os seus problemas.

Por fim, uma das razões que fazem com que a extensão seja o que ela é, diz respeito à questão de sua inerência à universidade. Com efeito, se a extensão veio para estabelecer a ligação (daí as imagens de ponte, via, elo de ligação, que consubstanciam o caráter espacial da extensão) entre a universidade e a sociedade e para levar os resultados do ensino e da pesquisa aos ausentes da universidade, na medida em que ela é concebida como uma função perene desta, está apontando para a fatalidade da separação entre a universidade e a sociedade.

As idéias de inerência, de comunidade e de integração se interpenetram, se fecundam e se reforçam reciprocamente en

quanto postulam apenas aquelas mudanças necessárias para o equilíbrio e a justificação do sistema social, tal como existe. A idéia de inerência, enquanto tem uma conotação de perenidade, nos leva a pensar a universidade sempre da mesma maneira: dissociada da sociedade e elitista na distribuição de seus benefícios.

É por isso que postulamos a circunstancialidade da extensão, ao invés de sua inerência, pois na medida em que a extensão apostar na sua própria superação - como a sua maior contribuição para deselitizar a universidade - ela abre o caminho para que possamos pensar uma universidade, cujos benefícios, oriundos de suas funções de ensino e pesquisa, não constituam mais o privilégio de poucos, mas sejam socializados e revertidos em proveito de toda a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE, J.A.C. *Instituição e Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1980.
- ALBUQUERQUE, L.C. de. *Pronunciamento de Posse na Presidência do CRUB*. Florianópolis, jan. 1977. Mimeo.
- AMMANN, S.B. *Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1984.
- ANDES. *Pronunciamento das Associações de Docentes Universitários*. *Estudos e Debates*. Brasília (3): 149 e 182, 1980.
- ATCON, R.P. *Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira*. Rio de Janeiro, DESU/MEC, 1966.
- AZEVEDO, J. *O Pensamento e a Ação do Conselho de Reitores do Brasil*. Maceió, Edufal, 1981.
- BARBOSA, W. do V. *Universidade e Política*. *Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro (14): 137-46, ago. 1979.
- BARROS, Z.G.P. de. *A Extensão Universitária e o Ensino de 1º e 2º Graus*. *Educação Brasileira*. Brasília, 2(5): 273-85, 2º sem. 1980.
- BASBAUM, L. *História Sincera da República de 1961 a 1967*. São Paulo, Alfa-Omega, 1977.
- BERGER, M. *Educação e Dependência*. Porto Alegre, DIFEL, 1976.
- BIANCHINI, V.A. *Universidade Comunidade - A Extensão Universitária Institucionalizada*. Santa Maria, Imprensa Universitária, 1982.
- _____. *Uma Política de Extensão para a Universidade Federal de Santa Maria*. Santa Maria, Imprensa Universitária, 1982.

- BOSI, A. *et alii*. Universidade, Cultura e Dominação. *Verbum*, São Paulo (12): jul./ago. 1977.
- BRAGA, R. O Ensino Superior no Brasil: Presente e Futuro. *Estudos e Debates*. Brasília (2): 12-50, out. 1979.
- BRANDÃO, C.R. Da Educação Fundamental ao Fundamental da Educação. *Cadernos do CEDES*. São Paulo (1): 5-34, 1980.
- BRASIL. Leis, Decretos, etc. O Estatuto das Universidades Brasileiras - Decreto nº 19.851, de 11/04/1931.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20/12/1961.
- _____. Decreto-Lei nº 53, de 18/11/1966. Fixa os princípios e normas de organização para as Universidades Federais do País.
- _____. Decreto-Lei nº 252, de 28/03/1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18/11/1966.
- _____. Lei nº 5.540, de 28/11/1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média.
- _____. MEC. Seminário na Universidade Federal do Ceará traça as Diretrizes Conceituais e Práticas da Extensão Universitária. *Brasil Universitário*. s/l. Anais Científicos, 1972.
- _____. *Avaliação da Implantação da Reforma Universitária*. Salvador, Empresa Gráfica da Bahia, 1975.
- _____. *Plano de Trabalho de Extensão Universitária*. Brasília, 1975. Mimeo.
- _____. *Coletânea de Documentos sobre Extensão Universitária*. Brasília, MEC/DDD, 1976.
- _____. *Coletânea de Planejamento: III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto*. Brasília, MEC/CCS, 1983.

- BRASIL. Universidade Federal do Ceará. *A Universidade e o Desenvolvimento Regional*. Fortaleza, Ed. UFC, 1980.
- BROOKOVER, W.B. A Educação como Processo de Controle Social. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M.M. *Educação e Sociedade*. São Paulo, Ed. Nacional, 1964.
- BRUM, A.J. *A Sociedade Brasileira de J.K. a Geisel*. Ijuí, FIDENE, 1976. Mimeo.
- BRUNNER, J.J. Modelo Cultural y Universidad en el Autoritarismo: Notas para un Debate. *Educação e Sociedade*. São Paulo (10): 63-71, set. 1981.
- BUCKUP, L. *O Que é Extensão Universitária?* Porto Alegre, UFRSS, mar./abr., 1983.
- CALAZANS, M.J.C. & VLASMAN, P.M. *IES e Comunidade*. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, s/d. Mimeo.
- CALLAI, J.L. *Integração Universidade-Comunidade*. Ijuí, FIDENE, 1982. Mimeo.
- CANCLINI, N.G. *As Culturas Populares no Capitalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- CÂNDIDO, A. Reflexões sobre o Poder na Universidade. *Revista Dois Pontos*. São Carlos, 1(1): 3-5, nov. 1980.
- CANUTO, J.C. A Extensão Rural numa Perspectiva de Educação Popular. *Educação e Sociedade*. São Paulo (16): 146-50, dez. 1983.
- CARDOSO, C.F. & BRIGNOLI, H.P. *Os Métodos de História*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- CARDOSO, I. de A.R. A Reforma Universitária e a Universidade de São Paulo. *Educação e Sociedade*. São Paulo (3): 119-26, maio 1979.
- CARDOSO, I.R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo, Cortez, 1982.

- CARDOSO, M.L. Universidade e Estrutura de Poder. *Cadernos de Cultura da USU*. Rio de Janeiro 3(3): 29-43, 1981.
- _____. *Ideologia do Desenvolvimento - Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- CARRIER, H. *L'Université entre l'Engagement et la Liberté*. Rome, Presses de l'Université Grégorienne, 1972.
- CASTRO, L.M.B. & ALEM, J.M. *Introdução à Noção de Desenvolvimento de Comunidade*. Viçosa, UFV, s/d. Mimeo.
- CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia*. São Paulo, Ed. Moderna, 1981.
- COSTA, E.V. da. *Da Monarquia à República: Momentos Decisivos*. São Paulo, Livraria Ed. Ciências Humanas, 1979.
- COSTA, J.M.M. da. A Universidade e o Desenvolvimento Nacional. *Educação Brasileira*. Brasília, 4(9): 73-79, 2º sem., 1982.
- CRITELLI, D.M. *Educação e Dominação Cultural*. São Paulo, Cortez, 1980.
- CRUB. *X Aniversário 1966-1976 - Extensão Universitária*. s/l., s/d., 1976.
- _____. *Seminário sobre o Sistema Universitário e a Sociedade Brasileira*. João Pessoa, 1978. Mimeo.
- _____. Participação da Universidade no Desenvolvimento Nacional. *Educação Brasileira*. Brasília (3): maio/ago. 1979.
- _____. A Universidade e a Sociedade Brasileira Atual: Participação e Alienação. *Estudos e Debates*, Brasília (1): 16-40, 1979.
- _____. Política de Ensino Superior para uma Estratégia de Mudança. *Educação Brasileira*. Brasília (3): 13-34, maio/ago. 1979.

CRUB. Reunião dos Reitores das Universidades Federais. *Educação Brasileira*. Brasília (4): 1980.

_____. A Autonomia Universitária como Principal Dimensão da Crise Institucional da Universidade Brasileira. *Estudos e Debates*. Brasília (3): 75-86, 1980.

_____. Pronunciamento do Conselho de Reitores das Universidades Brasileira. *Estudos e Debates*. Brasília (3): 184-85, 1980.

_____. *O Papel da Universidade na Preservação e na Promoção da Cultura Nacional*. Campinas, 1983. Mimeo.

CUNHA, C. da. *Educação e Autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo, Cortez, 1981.

CUNHA FILHO, G.R. *Pronunciamento no Seminário sobre Extensão Universitária*. Brasília, 1982. Mimeo.

CUNHA, L.A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

_____. *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

_____. *A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.

CURY, C.R.J. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

_____. Democratização Escolar no Ensino Fundamental e sua Relação com o Ensino Superior. *Educação Brasileira*. Brasília 2(5): 121-42, 2º sem. 1981.

DEMO, P. Política Social e Política Educacional. *Educação Brasileira*. Brasília 2(5): 13-30, 1º sem. 1980.

_____. Extensão Universitária: Algumas Idéias Preliminares. In: *A Universidade e o Desenvolvimento Regional*. Fortaleza, Ed. UFC, 1980.

- DEMO, P. Campus Avançado - Comentários a partir da Ótica Social e Cultural. *Educação Brasileira*. Brasília 4(8): 43-54, 1ª sem. 1982.
- DIAS, E.F. O Parecer Ferraz e o Ensino Pago. *ANDES*. São Paulo (1): 27-33, nov. 1981.
- DIAS, F.C. A Universidade e a Cultura Brasileira. *Educação Brasileira*. Brasília (10): 9-24, 1ª sem. 1983.
- DIAS SOBRINHO, J. Universidade e Classes Médias: Aspectos do Caso Brasileiro. *Educação e Sociedade*. São Paulo (4): 111-21, set. 1979.
- DURHAM, E.R. A Crise da Democracia na Universidade. *Ciência Hoje*. São Paulo 3(13): 54-57.
- EBY, F. *História da Educação Moderna*. Porto Alegre, Globo, 1978.
- ENGELS, F. Apud CARDOSO, C.F. & BRIGNOLI, H.P. *Os Métodos de História*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- FAGUNDES, J. *Bozano - Uma Escola da Comunidade*. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1977. Dissertação de Mestrado.
- _____. Universidade e Filosofia. In: FAGUNDES, J. *et alii*. *Introdução à Filosofia*. Aracajú, Unigráfica, 1979. pp. 15-27.
- FÁVERO, M. de L. de A. *A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade*. Petrópolis, Vozes, 1977.
- _____. *Universidade e Poder*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- _____. Universidade: Poder e Participação. *Educação e Sociedade*. São Paulo (16): 42-61, dez. 1983.
- FERNANDES, F. (Org.). *Comunidade e Sociedade no Brasil*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1972.

- FERNANDES, F. (Org.). *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* São Paulo, Alfa-Omega, 1979.
- _____. *Autonomia e as Limitações da Reforma Universitária Consentida. Estudos e Debates. Brasília (3): 1980.*
- FERRY, L. *et alii. Philosophies de l'Université - L'Idealisme Allemand et la Question de l'Université.* Paris, Payot, 1979.
- FIGUEIREDO, R.P. de. *A Extensão Rural face à Problemática da Pequena Produção no Brasil. Cadernos ANPEd. Rio de Janeiro (1): s/d.*
- FORACCHI, M.M. *Aspectos da Vida Universitária na Sociedade Brasileira. Revista Civilização Brasileira. Rio de Janeiro (21/22): 65-78, set./dez. 1968.*
- FRAGA, M.D. da. *Universidade: Concepções, Conceitos e Projetos.* Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1982. *Dissertação de Mestrado.*
- FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- _____. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade.* São Paulo, Moraes, 1980.
- FRIGOTTO, G. *Política e Financiamento da Educação: Sociedade Desigual, Distribuição Desigual de Recursos. Cadernos CEDES. São Paulo (5): 3-12.*
- _____. *A Produtividade da Escola Improdutiva.* São Paulo, PUC, 1983. *Tese de Doutorado.*
- GADOTTI, M. *A Faculdade de Educação e a Integração Universitária. Cadernos CEDES. São Paulo (2): 70-78, 1981.*
- GALVÃO, D. *Pronunciamento de Posse na Presidência do CRUB.* Belo Horizonte, jan. 1979. *Mimeo.*

- GARCIA, W.E. (Org.). *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento*. São Paulo, McGraw, 1976.
- GERALDI, J.W. *Pesquisa e Extensão no Processo de Desenvolvimento Regional*. Campinas, IEL/UNICAMP, 1982. Mimeo.
- GOERGEN, P.L. *A Universidade, sua Estrutura e Função*. *Educação e Sociedade*. São Paulo (2): 47-59, 1979.
- _____. *As Funções da Educação na Tradição e no Presente*. Campinas, Faculdade de Educação/UNICAMP, 1982. Mimeo.
- GOLDMANN, L. *Dialética e Cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- GONÇALVES, N. *A Extensão como uma das Funções Básicas da Universidade*. *Coletânea de Documentos sobre Extensão Universitária*. Brasília, MEC/DDD, 1976.
- _____. *Retrospecto e Perspectivas da Extensão Universitária*. Maceió, UFAL, 1977.
- GRACIANI, M.S.S. *O Ensino Superior no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1982.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- _____. *Introdução à Filosofia da Praxis*. Lisboa, Antídoto, 1978.
- _____. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.
- GUIMARÃES, N. da S. *Projeto RONDON - Extensão Universitária*. In: *CRUB - X Aniversário - 1966-1976*. Brasília, s/d., 1976.
- HERVAL, G. *Discurso de Posse na Presidência do CRUB*. Curitiba, jan. 1983. Mimeo.
- HUBERMAN, L. *História da Riqueza do Homem*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

- IANNI, O. *O Ciclo da Revolução Burguesa*. Petrópolis, Vozes, 1984.
- JAGUARIBE, H. *A Universidade e a Cultura Brasileira*. *Educação Brasileira*. Brasília (10): 25-37, 1ª sem. 1983.
- KERRR, C. *Os Usos da Universidade*. Fortaleza, Ed. UFC, 1982.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- LAGUARDIA, J.M.C. *La Autonomia Universitaria en América Latina y México*. *DESLINDE*. México, nº 132, dic. 1980.
- LAPASSADE, G. *Groupes, Organizations et Institutions*. Paris, Gauthier-Villars, 1967.
- LIMA, A.L. de. *Da ACAR à EMATER-MG: Análise Crítica da Dinâmica de Dois Sistemas de Extensão*. Viçosa, UFV, 1984.
- LIMA, D. da C. *Discurso de Posse na Presidência do CRUB*. Santa Maria, jan. 1981. Mimeo.
- LUDWIG, R.C. *Discursso na Sessão Solene de Abertura da XXXII Reunião Plenária do CRUB*. Santa Maria, 1981. Mimeo.
- MAIA, N.A. *Educação Superior no Brasil - Uma Política Necessária*. *Estudos e Debates*. Brasília (2): 77-104, out. 1979.
- MARCHETTI, M.L. *Universidade: Produção e Compromisso*. Fortaleza, Ed. UFC, 1980.
- MARQUES, M.O. & BRUM, A.J. *Uma Comunidade em Busca de seu Caminho*. Porto Alegre, Sulina, 1972.
- MARX, K. *O Capital*. Liv. I, Vol. I, São Paulo, DIFEL, 1982.
- _____. In: *Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

- MATOS, P.L.C. de. *Autonomia e Desenvolvimento da Universidade Brasileira. Estudos e Debates.* Brasília (3): 97-123, 1980.
- MEDELLIN, R.A. *Educación, Estructuras de Classes y Cambio Social. Revista del Centro de Estudios Educativos.* México, nº 3, 1973.
- MELCHIOR, J.C. de A. *Aspectos do Financiamento do Ensino Superior no Brasil.* Curitiba, 1980. Mimeo.
- MELO, M.A. *CRUFAC: Uma Experiência de Extensão na Universidade do Maranhão.* Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1984.
- MENDES, D.T. *O Governo da Universidade. DOCUMENTA.* Nº 64, 1966.
- _____. *Toward a theory of Educational Planning: The Brazilian Case.* Michiga, Latin-American Studies Center, 1972.
- _____. *Tecnocracia e Forma de Poder. Educação Brasileira.* Brasília (3): 59-68, maio/ago. 1979.
- _____. (Org.). *Filosofia da Educação Brasileira.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1983.
- MENEZES, M. de N.A. *A Extensão Rural em uma Área de Colonização Dirigida - Altamira, Pará.* Viçosa, UFV, 1985.
- MINOGUE, K. *O Conceito de Universidade.* Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1981.
- MOTA, C.G. *Ideologia da Cultura Brasileira - 1933-1974.* São Paulo, Ática, 1980.
- NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República.* São Paulo, EPU/EDUSP, 1974.
- NICOLATO, M.A. *Vitalização de uma Universidade e Pressupostos. Educação Brasileira.* Brasília (4): 185-95, 1ª sem. 1980.

- NOBREGA, F.P. da. *et alii.* A Universidade e a Problemática Político-Social. *Educação Brasileira*. Brasília (4): 77-94, 1º sem. 1980.
- NORONHA, O.M. *A Universidade como Mecanismo de Reprodução Social*. Viçosa, Imprensa Universitária, 1979.
- _____. *De Camponesa à Madame - Trabalho Feminino e Relações de Saber no Meio Rural*. São Paulo, PUC, 1984. Tese de Doutorado.
- OLIVEIRA, B.A. de. *O Estado Autoritário Brasileiro e o Ensino Superior*. São Paulo, Cortez, 1980.
- OLIVEIRA, E.M. de. A Universidade e o Planejamento no Brasil. *Educação Brasileira*. Brasília (8): 33-42, 1º sem. 1982.
- OLIVEN, A.C. Expansão do Ensino Superior: Democratização ou Cooptação. *Educação Brasileira*. Brasília (4): 51-75, 1º sem. 1980.
- OLIVEIRA, F. de. & BORGES, W. *Notas Intempestivas sobre a Questão da Universidade II*. São Paulo, s/ed., 1980. (Estudos CEBRAP, 27).
- PADOVANI, H. & CASTAGNOLA, L. *História da Filosofia*. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
- PAIVA, V.P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo, Loyola, 1980.
- _____. *Extensión Universitaria en Brasil*. *Nueva Sociedad*. San José (15): 1-16, s/d.
- PARRA, N. Tecnologia da Educação e o Ensino Superior - Perspectivas. *Educação Brasileira*. Brasília (2): 59-82, maio/ago. 1978.
- PASQUALI, S.M. *Pronunciamento no Seminário sobre Extensão Universitária*. Brasília, 1982. *Mimeo*.

- PEREIRA, A.G. (Org.). *Para onde vai a Universidade Brasileira*. Fortaleza, Ed. UFC, 1983.
- PIMENTA, A. *Universidade: A Destruição de uma Experiência Democrática*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- PONCE, A. *Educação e Luta de Classes*. São Paulo, Cortez, 1981.
- QUEDA, O. *Extensão Rural: Para Que e Para Quem Serve? Cadernos ANPEd*. Rio de Janeiro (1): s/d.
- QUEIROZ, M.I.P. de. *A Universidade em Face das Expectativas Sociais*. *Ciência e Cultura*. São Paulo 34(5): 610-16, 1982.
- RAMOS, J.F. *et alii*. *Política de Ensino Superior para uma Estratégia de Mudança*. *Educação Brasileira*. Brasília (3): 12-34, maio/ago. 1979.
- REZENDE, A.M. de. *Crise do Ensino, Crise da Cultura*. *Educação Brasileira*. Brasília (1): 15-49, jan./abr. 1978.
- _____. *O Saber e o Poder na Universidade: Dominação ou Serviço?* São Paulo, Cortez, 1982.
- _____. *A Universidade e a Cultura Brasileira*. *Educação Brasileira*. Brasília (10): 39-55, 1ª sem. 1983.
- REZENDE, A.M. de. *et alii*. *A Administração Universitária como Ato Pedagógico*. *Educação Brasileira*. Brasília (2): 15-55, maio/ago. 1978.
- RIBEIRO, D. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- RIBEIRO, M.L.S. *História da Educação Brasileira*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.
- RICOEUR, P. *Reforma e Revolução na Universidade*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro 50(111): 9-20, jul./set. 1968.

- ROCHA, R.M.C. A Educação Extensionista - Algumas Idéias Preliminares. In: *A Universidade e o Desenvolvimento Regional*. Fortaleza, Ed. UFC, 1980. pp. 131-40.
- _____. As Oito Teses Equivocadas sobre a Extensão Universitária. In: *A Universidade e o Desenvolvimento Regional*. Fortaleza, Ed. UFC, 1980. pp. 216-44.
- _____. *A Extensão Universitária: Uma Abordagem Extensionista*. Brasília, MEC/SESU, 1982.
- _____. Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação? *Educação em Debate*. Fortaleza 6/7(2/1): 53-60, jul./dez. 1983. Jan./jun. 1984.
- RODRIGUES, M. de M. *Extensão Universitária - Origem, Desenvolvimento e Função*. Piracicaba, Universidade Metodista, 1983. Dissertação de Mestrado.
- RODRIGUES, N. A Propósito da Reforma Universitária. *ANDES*, São Paulo (1): 57-63, nov. 1981.
- ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil de 1930 a 1973*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- ROMANO, R. Progressismo e Conservadorismo: Questões sobre a Universidade. *Educação e Sociedade*. São Paulo (13): 7-18, dez. 1982.
- ROMO, A.P. Universidad Y Desarrollo Nacional. *Pensamiento Universitario*. México, nº 38, s/d.
- SÁ, N.P. *Política Educacional e Populismo no Brasil*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- SALA, O. Participação da Universidade no Desenvolvimento Nacional. *Educação Brasileira*. Brasília (3): 117-31, maio/ago. 1979.
- SANTARÉM, C. de. A Gestão das Universidades - Alguns Problemas de Transição. *Revista de Economia e Sociologia*. Évora (18): 5-91, 1974.

- SANTOS, J.H. A Universidade e a Sociedade Brasileira Atual: Participação e Alienação. *Estudos e Debates*. Brasília(1): 16-40, dez. 1978.
- SARUP, M. *Marxismo e Educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- SAVIANI, D. A Universidade e a Problemática da Educação e Cultura. *Revista Educação Brasileira*. Rio de Janeiro 1 (3): 35-55, ago. 1979.
- _____. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980.
- _____. Extensão Universitária: Uma Abordagem Não-Extensionista. *Educação e Sociedade*. São Paulo (8): 61-73, set. 1980.
- _____. A Política Educacional no Conjunto das Políticas Sociais. In: *III Conferência Brasileira de Educação*. São Paulo, Loyola, 1984.
- _____. *et alii*. *Desenvolvimento e Educação na América Latina*. São Paulo, Cortez, 1983.
- SCHWARTZMAN, S. Por uma Nova Agenda. *Estudos e Debates*. Brasília (2): 53-73, out. 1979.
- _____. Universidade e Política. *Educação Brasileira*. Brasília (7): 65-72, 2º sem. 1981.
- SILVA, M. de G. *Ideologias e Serviço Social*. São Paulo, Cortez, 1982.
- SODRÉ, N.W. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. São Paulo, DIFEL, 1983.
- SOUZA, E.M. de. O Planejamento na Universidade. In: *A Universidade e o Desenvolvimento Regional*. Fortaleza, Ed. UFC, 1980.
- _____. Participação da Universidade no Desenvolvimento Nacional. *Educação Brasileira*. Brasília (3): 107-115, maio/ago. 1979.

- SOUZA, L.A.G. *Universidade Brasileira: Crescimento Para Quem e Para Quem? Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro (13): jul. 1979.
- SOUZA, M.I.S. de. *Os Empresários e a Educação - O IPES e a Política Educacional após 1964*. Petrópolis, Vozes, 1981.
- SOUZA, M.R. de. & SÁ, M.I.P. de. *Serviços de Extensão como Forma de Educação Continuada. Educação em Debate*. Fortaleza 6/7(2/1): 61-67, jul./dez. 1983, jan./jun. 1984.
- SPINI, G. *et alii. Per l'Università di Domani*. Padova, Marsilio Ed., 1972.
- STEGER, H.H. *As Universidades no Desenvolvimento Social da América Latina*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1970.
- SUCUPIRA, N. *Amplitude e Limites da Autonomia Universitária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro 37(85): 75-83, jan./mar. 1962.
- _____. *A Reestruturação das Universidades Federais. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro 50(111): 83-96, jul./ago. 1968.
- TARGINO, M. das G. *A Universidade Brasileira no Momento Atual. Educação Brasileira*. Brasília (9): 90-99, 2º sem. 1982.
- TEIXEIRA, A. *Notas para a História da Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro 37(85): 181-88, jan./mar. 1962.
- _____. *A Universidade de Ontem e de Hoje. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro 52(95): 27-47, jul./set. 1964.
- _____. *Aspectos da Reconstrução da Universidade Latino-Americana. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro 47(105): 55-67, jan./mar. 1967.
- _____. *Uma Perspectiva da Educação Superior no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro 50(111): 21-82, jan./mar. 1968.

- TOURAINÉ, A. *Production de la Société*. Paris, Seuil, 1973.
- _____. O Silêncio da Universidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro 60(133): 22-31, jan./mar. 1974.
- TRAGTENBERG, M. *A Delinquência Acadêmica: O Poder sem Saber e o Saber sem Poder*. São Paulo, RUMO, 1979.
- TUBINO, M.J.G. (Org.). *A Universidade Ontem e Hoje*. São Paulo, IBRASA, 1985.
- VARELA, J.F. La Extension Universitaria. *DESLINDE*. México (133): 3-39, ene. 1981.
- VASQUEZ, A.S. *Filosofia da Praxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- VIEIRA, E. *Estado e Miséria Social no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1983.
- XAVIER, M.E.S.P. *Poder Político e Educação de Elite*. São Paulo, Cortez, 1980.
- WANDERLEY, L.E.W. *O Que é Universidade*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- WHITEHEAD, A.N. *Os Fins da Educação e Outros Ensaios*. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1969.