

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NARA GRIVOT CABRAL

SABERES EM EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:
Contradições, tensões, desafios e desassossegos

Porto Alegre
2012

NARA GRIVOT CABRAL

SABERES EM EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:
Contradições, tensões, desafios e desassossegos

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Arabela Campos Oliven

Porto Alegre

2012

C117s Cabral, Nara Grivot

Saberes em extensão universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos / Nara Grivot Cabral. 2012.

259 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Arabela Campos Oliven.

1. Extensão universitária. 2. Universidade e sociedade. 3. Sociologia das emergências. 4. Saber - Extensão universitária. I. Título. II. Oliven, Arabela Campos.

CDU 378

NARA GRIVOT CABRAL

SABERES EM EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:
Contradições, tensões, desafios e desassossegos

Tese de Doutorado em Educação para obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Helena M. B. Abrahão - PUCRS

Prof. Dr. Paulo Peixoto Albuquerque - UFRGS

Prof. Dr. Pedro de Almeida Costa – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Elizabeth D. Krahe – UFRGS

Porto Alegre, ____ de _____ de _____

In memoriam a minha mãe Elda, pelo incentivo à realização deste doutorado e por todos os momentos em que passamos juntas, que serviram de modelo de força, luta e determinação, dedico-lhe com especial amor, essa conquista.

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora Dra. Arabela Campos Oliven pela oportunidade de crescimento e qualificação, e principalmente pela atenção e pela sensibilidade com que conduziu os encontros de estudos, colocando o tempo como um elemento facilitador para o amadurecimento desta pesquisa.

Aos co-orientadores que me acompanharam durante a estada no CES/Universidade de Coimbra/Portugal, professor Dr. Pedro Hespanha e professora Dra. Marta Araújo, pela colaboração na produção de um dos capítulos da tese e pelas conversas sobre a relação da universidade com a sociedade.

À CAPES pela concessão da bolsa de estágio de doutorado no exterior no período de janeiro a julho de 2011.

À Pró-Reitora de Extensão da UFRGS, professora Dra. Sandra de Deus, pela disponibilidade em me receber e conversar sobre a política de extensão desenvolvida pela universidade, com abertura e disposição para refletir sobre algumas questões que me inquietam.

Aos professores e estudantes do SAJU/Faculdade de Direito e do PSC/Faculdade de Educação, especialmente à professora Dra. Carmen Craidy, que gentilmente se dispuseram a participar da pesquisa, trazendo dados e disponibilizando contatos na universidade e na comunidade que enriqueceram a pesquisa.

Aos professores e colegas de caminhada no doutorado, pelas trocas em sala de aula e pelos debates animados sobre o tema da Educação, e também aos funcionários da PPGEdu pelos encaminhamentos durante esse período de estudo.

Aos fotógrafos, especialmente ao Flávio Dutra, pela concessão de parte do acervo fotográfico da Vila Choclatão e da Nova Choclatão.

À professora Ms. Angelita Henck Gerhardt, Pró-Reitora de Extensão da Universidade Feevale, na época, pelo apoio na concessão da licença para o período de qualificação no exterior.

À professora Dra. Lisiane Machado de Oliveira Menegotto, coordenadora do curso de Psicologia da Feevale, que sempre procurou compreender o “aperto” de tempo para conciliar a vida de estudante e de trabalhadora.

À colega de extensão da Feevale e amiga de muitas horas, professora Dra. Neusa Maria Bongiovanni Ribeiro pelo estímulo animador, pelo carinho e especialmente pelas contribuições na revisão final da tese.

À minha família que sempre esteve por perto, ajudando-me a retomar o fôlego, entendendo-me nas inúmeras horas de inquietações, e me incentivando em cada um dos momentos que precisei recarregar as energias, deixando a certeza do quanto vale a pena seguir a diante.

A todos, o meu muito obrigado!

“¿Puede el trabajo de un científico social, oriundo de un país colonizador, contribuir al poscolonialismo de modo diferente al de ser objeto de estudios poscoloniales?”

Esta pregunta tiene que ser hecha dado un cierto esencialismo nativista que a veces se infiltra en el poscolonialismo.

[...] Todo el conocimiento es contextual pero el contexto es una construcción social, dinámica, producto de una historia que nada tiene que ver con el determinismo arbitrario de origen.”

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

Esta pesquisa busca avançar na compreensão das concepções e práticas de extensão universitária, na perspectiva do encontro de saberes. No percurso investigativo, situa a extensão universitária no contexto de mudanças das últimas décadas, dando ênfase à multiplicidade de funções assumidas pela universidade e as complexas dinâmicas de poder que fazem parte do campo do saber, em sua dimensão epistemológica e de prática social. A partir da contextualização da relação da universidade com a sociedade, no entendimento das contradições e tensões que impactam sobre a trajetória da extensão universitária no Brasil, problematiza o encontro de saberes como elemento que questiona o compromisso social da universidade. Para atingir os objetivos propostos, utiliza-se do método de estudo de caso, em uma universidade pública, e teoricamente sustenta-se na sociologia das ausências e na sociologia das emergências, de Boaventura de Sousa Santos, e nos estudos dos contextos do saber, de Sandra Jovchelovitch. O campo empírico busca captar o sentido e o significado das experiências extensionistas de professores, estudantes e participantes de comunidades envolvidas com a universidade, com os dados sendo coletados através de observações e entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa mostram que as concepções e práticas de extensão universitária são plurais, inseridas em uma complexidade de relações que fazem parte do campo do saber. Nesse sentido, há uma diversidade nos modos de ser e de saber em extensão universitária, desenvolvidos com práticas acadêmicas que transitam entre o reconhecimento do Outro, as experiências alternativas e a construção de um novo conhecimento. Deixando em aberto para novos estudos que contribuam para a captura da complexidade e da riqueza das possibilidades de saber em extensão universitária.

Palavras-chave: Universidade e sociedade. Extensão universitária. Sociologia das emergências. Encontro de saberes.

ABSTRACT

This research aims to seek for the advancement in comprehension of conceptions of practices of university extensions, under the perspective of the encounter of knowledges. The university extension is situated on the context of changes throughout the last decades, emphasizing multiplicities of functions taken by the university and the complex dynamics of power which might be part of the knowledge field in its epistemological dimensions and social practice. From contextualizing the relationship between society and university, and understanding contradictions and tensions that cause impact over the university extension's background in Brazil, it deals with the knowledge encounter as the element which questions the university's social commitment. In order to reach the proposed goals case methodology has been used, in an emergences sociology, according to Boaventura de Sousa Santos and under the studies of knowledge contexts from Sandra Jovchelovich. The empirical field aims to capture the sense and meaning of extension experiences, from professors, students and community members involved with university using collected data and semi-structured interviews. The research results show that practices and conceptions adopted by the university extension are plural, inserted in a complexity of relations which are part of the knowledge field. In this sense, there is a diversity of being and using knowledge in the university extension, which are developed by academic practices that go through recognition of the Other, the alternative experiences and the buildup of a new knowledge. Opening the path to new studies that contribute to the capture of complexity and wealth of possibilities of knowledge and university extension.

Key Words: University and Society. University extension. Sociology of emergences. Knowledge encounter.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Contexto da Extensão Universitária no Brasil	843
Quadro 2 - Marcos Trajetória Profissional e Acadêmica	176
Quadro 3 - Definições de Extensão Universitária.....	182
Quadro 4 - Relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão	191
Quadro 5 - Relação da Universidade com a Comunidade	215

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linhas, áreas e ações de extensão na UFRGS	134
Figura 2 - Pedro Revilion, 12/05/2011	216
Figura 3 - Bruno Alencastro, 04/05/2009.....	216
Figura 4 - Eduardo Seidl	217
Figura 5 - Mateus Bruxel, 30/01/2009	217
Figura 6 - Flávio Dutra, 17/11/2010.....	218
Figura 7 - Camila Domingues, 26/01/2009.....	218
Figura 8 - Eduardo Seidl, 01/04/2009.....	219
Figura 9 - GAJUP, 2011	220
Figura 10 - GAJUP, 2011	221
Figura 11 - Flávio Dutra, 2011	222
Figura 12 - Flávio Dutra, 2011.....	222

LISTA DE ABREVIATURAS

CAAR - Centro Acadêmico André da Rocha
CAMEX - Câmara de Extensão
CEIS - Comissão Especial de Investigação Sumária
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES - Centro de Estudos Sociais
CINCRUTAC - Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODAE - Coordenação de Atividades de Extensão
COMEX – Comissão de Extensão
CONSUN - Conselho Universitário
CPC - Centro Popular de Cultura
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC - Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
DDC - Departamento de Difusão Cultural
DDRH - Departamento de Desenvolvimento e Recursos Humanos
DECA - Departamento Estadual da Criança e do Adolescente
DEDS - Departamento de Educação e Desenvolvimento Social
DIEG - Divisão de Extensão e Graduação
DML - Departamento Médico Legal
DMLU - Departamento Municipal de Limpeza Urbana
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ENAJU - Encontro Nacional de Assessoria Jurídica
ENED - Encontro Nacional dos Estudantes de Direito
EUA – Estados Unidos da América
EXTELAR - Grupo de Pesquisa em Extensão Popular
FACED - Faculdade de Educação
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FASC - Fundação de Apoio Social e Cidadania
FASE - Fundação de Atendimento Sócio-Educativo
FEOP - Fórum de Estudantes de Origem Popular

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos
FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
G+ - Facilitadores do Acesso à Justiça
GAIRE - Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados
GAJUP - Grupo de Assessoria Jurídica Universitária Popular
GAP - Grupo de Assessoria Popular
GEIP - Grupo de Estudos e Intervenção em Matéria Penal
ILANUD - Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente
JIJ - Juizado da Infância e da Juventude
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MINTER - Ministério do Interior
MNCR - Movimento Nacional dos Catadores de Material Reciclável
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NUPEEVES - Núcleo de Pesquisa de Educação, Exclusão, Violência e Exclusão Social
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONG - Organização Não Governamental
PEMSE - Programa Municipal de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto
PNE - Plano Nacional de Educação
PROEXT - Programa de Fomento à Extensão Universitária
PROPESQ – Pró-Reitoria de Pesquisa
PROEXT – Pró-Reitoria de Extensão
PSC - Programa de Prestação de Serviços à Comunidade
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RENAJU - Rede Nacional das Assessorias Jurídicas Universitárias
RENEX - Rede Nacional de Extensão Universitária
SAJU - Serviço de Assessoria Jurídica Universitária
SEC - Serviço de Extensão Cultural
SESu - Secretaria de Educação Superior

SIEXBRASIL - Sistema de Informação da Extensão
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINPRO/RS - Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul
SJS - Secretaria de Justiça e Segurança
SPP - Serviço e Preparação Profissional
SUSEPE - Superintendência dos Serviços Penitenciários
UDF - Universidade do Distrito Federal
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UPA – Universidade de Porto Alegre
URGS – Universidade do Rio Grande do Sul
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A RELAÇÃO COM A SOCIEDADE	24
1.1 OS CONTEXTOS DE MUDANÇAS: CONTRADIÇÕES E IMPLICAÇÕES	24
1.1.1 A dimensão político-econômica	25
1.1.2 A dimensão sociocultural	28
1.1.3 A dimensão educacional	31
1.2 AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DA UNIVERSIDADE	35
1.2.1 O modelo de universidade.....	36
1.2.2 O conhecimento pluriversitário	38
1.2.3 A dimensão social do conhecimento	43
2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL	51
2.1 CAMINHOS E DESCAMINHOS EM CONSTRUÇÃO HISTÓRICA.....	52
2.1.1 As primeiras décadas da universidade	53
2.1.2 As experiências extensionistas e o lugar de educação.....	57
2.1.3 O programa de governo e a universidade.....	60
2.1.4 O compromisso social da universidade.....	66
2.2 O RESGATE DA DIMENSÃO POLÍTICA.....	75
2.3 OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS ATUAIS.....	84
3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O DIÁLOGO DE SABERES	93
3.1 O DEBATE SOBRE O DIÁLOGO DE SABERES.....	94
3.1.1 Saber, poder e interação.....	96
3.1.2 Produção de conhecimento e produção de reconhecimentos: do centro às margens do saber.....	99
3.2 CONTEXTOS DE LIGAÇÃO: O DIÁLOGO E O NÃO DIÁLOGO	101
3.2.1 Pode o subalterno falar? Quem pode falar em nome do Outro?	104
3.3 REPENSANDO A RACIONALIDADE DO SABER	105
3.3.1 Das ausências às emergências: a pluralidade do saber.....	108
4 O MÉTODO DE PESQUISA EMPREGADO	113
4.1 A QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA	113
4.2 A ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO	114
4.2.1 Os procedimentos metodológicos	118

5 LOCALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	124
5.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE	124
5.2 ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA EXTENSÃO	125
5.2.1 Programa, projetos e ações de extensão	131
5.2.2 Áreas temáticas e linhas de extensão	132
5.3 O SALÃO DE EXTENSÃO	135
5.4 O PROGRAMA DE BOLSAS DE EXTENSÃO	137
5.5 A AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO	140
5.6 O SISTEMA DE EXTENSÃO	144
5.6.1 A prestação de serviços: o que é e para quem é	147
5.7 OS DIFERENTES ATORES: O LUGAR DA EDUCAÇÃO.....	150
6 O CASO EM ESTUDO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DOIS PROGRAMAS	153
6.1 NA FACULDADE DE DIREITO: O SERVIÇO DE ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA (SAJU)	153
6.1.1 Aspectos históricos: seis décadas de extensão	154
6.1.2 Proposta de ação: os grupos temáticos	159
6.1.3 Desafios teórico-práticos: da assistência à assessoria	161
6.2 NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO: O PROGRAMA DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE (PSC)	163
6.2.1 Extensão como educação: contradições e desafios	164
6.2.2 Perspectiva teórico-prática: o vínculo faz a diferença	167
6.2.3 Ensino, pesquisa e extensão: o saber como poder	169
6.3 A FALA DA UNIVERSIDADE E A FALA DA COMUNIDADE	172
6.3.1 Marcas na trajetória: a ênfase na experiência	174
6.3.2 Definições de extensão universitária: da ideia de polissemia à pluralidade de ideias	177
6.3.3 Relação entre ensino, pesquisa e extensão	183
6.3.4 Relação com a comunidade: políticas de implementação das atividades	191
6.3.5 Diálogo de saberes: interdisciplinaridade e produção de conhecimento	199
6.3.6 Desafios e desassossegos frente ao futuro	204
6.3.7 A comunidade: modos de ser e de saber	207

CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS.....	23030
REFERÊNCIAS DE APOIO	2444
APÊNDICES	2499
ANEXOS	2566

INTRODUÇÃO

A problematização das atividades de extensão universitária como questão que se destaca na universidade torna-se significativa e necessária, principalmente ao se considerar os rumos dessa instituição para o século que se inicia.

Por certo, as estratégias estabelecidas pela universidade para a extensão universitária influenciam as relações com a sociedade que a originou e que a mantém. A ideia de superar a ruptura e o afastamento da universidade frente às demandas e às necessidades sociais tem sido um desafio permanente ao pensar acadêmico. Nesse sentido, a aproximação da universidade com a sociedade tem gerado a criação de programas e projetos educativos, próprios das competências acadêmicas, que buscam o diálogo e revigoram suas estruturas e estratégias. Notadamente, com aquelas comunidades afastadas dos centros de produção de conhecimento. Porém, o desenvolvimento de projetos voltados para a sociedade está constantemente sendo tensionado pelas exigências do rigor teórico, científico e metodológico, próprios do fazer acadêmico.

Ao longo das décadas, a multiplicidade de elementos que caracterizam a extensão universitária tornou-a uma prática diversificada, de conceituação complexa, longe de adquirir uma unicidade conceitual. Entretanto, desde a sua origem, na década de 1930, ela tem buscado constituir-se de forma integrada aos processos acadêmicos, como uma prática de legitimação da universidade frente às demandas da sociedade. Atualmente, a dificuldade de concepção e de compreensão das suas práticas continua sendo desafiada pela busca por concepções, estruturas e práticas de extensão que consigam avançar na superação das lacunas teórico-conceituais e metodológicas deixadas ao longo das décadas. Situações essas instigantes para a realização de novos estudos que possam contribuir para a revisão de alguns pontos balizadores dessas lacunas.

Na perspectiva de trazer para a discussão o espaço de excelência na produção e socialização do conhecimento realizado no ambiente da universidade, que se concretiza através das atividades de ensino, pesquisa e

extensão, este estudo pretende apontar algumas pistas para uma compreensão mais ampla da relação da universidade com a sociedade.

Para tal, incidirá sobre o campo empírico da extensão universitária na perspectiva do diálogo entre saberes. Neste estudo, a extensão universitária é entendida como um espaço plural, que não pode ser apreendido como um bloco monolítico ou indiferenciado, pois as suas concepções e práticas não são unívocas. Além disso, tem natureza, formas e funções diversas, em uma multiplicidade de proposições, que reproduzem as relações de poder inseridas no campo do saber, mesmo que nem sempre estas estejam visíveis ao sujeito que fala e protagoniza a ação. E constrói alternativas de mudança no encontro de saberes, em um processo que é contraditório, tenso e dinâmico.

Esta pesquisa é decorrente da experiência profissional da pesquisadora em uma universidade comunitária no Sul do país, mais precisamente atuando há cerca de dez anos em projetos sociais desenvolvidos com comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica, surgindo nas reflexões e desassossegos da pesquisadora junto às práticas de extensão universitária. Como educadora, viver a relação da universidade com a comunidade tem suscitado permanentemente desconfortos e indagações frente às concepções e às práticas de extensão universitária e frente às possibilidades e os limites da construção dos saberes na relação da universidade com a sociedade e na relação entre ensino, pesquisa e extensão.

São questões deixadas em aberto desde a realização do *Mestrado*, em meados do ano 2000, em que parte desses questionamentos foi problematizada, porém, sem dar ênfase ao encontro de saberes. Esse olhar surge mais recentemente como um projeto de Doutorado e nasce atrelado, sobretudo, a duas reflexões básicas. Uma delas continua bastante vinculada ao debate sobre as perspectivas teórico-metodológicas que perpassam a relação da universidade com a sociedade a partir da extensão universitária. A outra reflexão, a mais recente, surge especificamente a partir da ideia da extensão universitária como um campo para a problematização da relação da universidade com a sociedade na perspectiva dos saberes e a partir da percepção de professores, estudantes e de lideranças da comunidade onde se desenvolvem as atividades de extensão.

Outro aspecto importante a ser destacado é o estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade de Coimbra, em Portugal, durante o período de janeiro a julho de 2011, no Centro de Estudos Sociais (CES), dirigido pelo professor Boaventura de Sousa Santos. A experiência de doutorado sanduíche no CES propiciou não só a participação em aulas do professor Boaventura de Sousa Santos e o contato e o debate diário com pesquisadores diversos, como também a oportunidade de dialogar sobre as especificidades da prática de extensão universitária, caso típico do Brasil e de outros países da América Latina, sem similaridade com as atividades de “extensão” encontradas no CES, na Universidade de Coimbra e em outras universidades portuguesas. A integração e a participação no Grupo de Estudos Ecosol/CES, do Núcleo de Estudos sobre Políticas Sociais, Trabalho e Desigualdades, durante esse período, também se tornou um espaço de reflexão teórico-conceitual sobre temas e políticas sociais da Europa, servindo como um observatório interessante para o debate crítico sobre a universidade e a sua relação com a sociedade.

O que pensam e como agem professores e estudantes inseridos em ações desenvolvidas junto à sociedade tem sido uma questão presente na agenda oficial e na discussão das universidades e das políticas de educação superior nestes últimos anos, mostrando o quanto a extensão universitária tem se institucionalizado como atividade fim da universidade e se fortalecido como compromisso social na sociedade no Brasil.

Entretanto, a extensão universitária ainda se apresenta entre proposições diversas e ambivalentes, algumas vezes confundida com a prestação de serviços técnicos à comunidade, que a aproxima das concepções com fins utilitaristas e instrumentais, como referem Santos (2001a, 2004) e Chauí (1994, 1999, 2003), ou mesmo como uma prática isolada e individualista, como demonstram os estudos de extensionistas brasileiros (BOTOMÉ, 1996; FARIA, 2001; NATIVIDADE, 2003; PONTE, 2008; SILVA E., 2003; SOUSA, 2000). Ao mesmo tempo, é perceptível a existência de momentos em que a universidade dialoga profundamente com outras experiências que nascem na sociedade, como os movimentos sociais e a educação popular (BRANDÃO, 2002; FREIRE, 1983), estabelecendo um diálogo mais aberto com os diversos saberes existentes na sociedade.

A partir do exposto, são colocadas algumas questões norteadoras que esta pesquisa de doutorado tem a intenção de responder: O que é a extensão universitária na universidade pública? Como as práticas de extensão se desenvolvem na relação com a universidade e com a sociedade? Para que servem? Como os saberes são percebidos? Qual o seu papel na sociedade? Qual o seu lugar no contexto da universidade?

Para isso, buscou-se contextualizar as concepções e as práticas de extensão universitária a partir do debate colocado por Santos (2002, 2006a, 2006b) com a intenção de se evidenciar as formas políticas alternativas e de resistência ao sistema capitalista e as possibilidades e impossibilidades de se construir um outro olhar sobre as práticas sociais e os saberes em extensão universitária.

A partir do entendimento oferecido pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências, passou-se a tensionar a monocultura do saber frente à ideia de uma diversidade de saberes¹ presentes na extensão universitária, buscando-se compreender como o saber científico pode dialogar mais amplamente com o saber popular, o saber indígena, o senso comum, as crenças, entre outros, a partir da extensão universitária. Com esse pressuposto epistemológico e político-social, passa a ser relevante entender a extensão universitária a partir do princípio do não desperdício das experiências e das realidades deixadas de fora pela racionalidade dominante e hegemônica, e, ao contrário disso, colocá-la em diálogo com as riquíssimas experiências disponíveis no “mundo”, com suas racionalidades e lógicas próprias. Dessa forma, a extensão passa a ser entendida como um processo de abertura ao que ainda não foi ativamente produzido como existente, por ainda estar sendo gestado e experienciado na sociedade em seu potencial de vir-a-ser. Sem deixar de fora as práticas sociais geradoras de saberes populares, sem deixar de fora os conhecimentos alternativos, e, portanto, os sujeitos que os constroem.

A partir destas reflexões críticas, o debate avança para o contexto de diálogo e de não diálogo de saberes, com Jovchelovitch (2008) e Spivak

¹ Para o autor, a ecologia dos saberes refere-se a um conjunto de epistemologias, ou seja, desde a pluralidade interna das práticas científicas até a pluralidade externa encontrada na diferenciação entre saberes científicos e não científicos (SANTOS, 2006a).

(2010), com desafios colocados às instituições e aos grupos sociais, especialmente às universidades por estarem implicadas nas relações de poder que se encontram presentes no campo do saber.

O objeto da tese é a extensão universitária, compreendida a partir das ações desenvolvidas por dois programas de extensão de duas áreas de conhecimento, que são: o Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU), da Faculdade de Direito, e o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), da Faculdade de Educação, em uma universidade pública.

O objetivo traçado para o estudo é avançar na compreensão dos sentidos e dos significados das concepções e práticas de extensão universitária na perspectiva do encontro dos saberes. Para isso, com os objetivos específicos, busca-se: contextualizar a relação da universidade com a sociedade; descrever os principais momentos da extensão universitária no país a partir do ponto de vista dos autores estudados; problematizar os contextos de diálogo de saber em extensão universitária; e, finalmente, identificar os modos de ser e de saber em extensão universitária, no campo da educação e da prática social.

A partir dos objetivos traçados, a entrada no campo empírico dá-se através de observações e entrevistas, com ênfase às experiências extensionistas de professores, estudantes e participantes de comunidades envolvidas com a universidade dos respectivos programas investigados.

Nessa medida, a pertinência e a atualidade da extensão universitária como objeto de estudo ganham sentido e importância, colocando-se nesta tese como uma das práticas acadêmicas que possibilita indagar sobre os rumos da universidade e, mais especificamente, sobre a relação da universidade com a sociedade na perspectiva do cumprimento do seu compromisso social. Ainda nos dias atuais, essas questões encontram-se abertas, sem respostas claras, suscitando perguntas diversas, como mostram os recentes debates, estudos e produções acadêmicas sobre o tema, ao mesmo tempo em que apontam novos elementos de análise ao se articularem às temáticas relevantes da vida social, como a produção e a legitimação dos saberes diversos a partir das concepções e práticas de extensão universitária.

Portanto, a relevância social desta investigação traduz-se, sobretudo, na possibilidade de ampliação e aprofundamento da compreensão sobre as

concepções e práticas de extensão na perspectiva do encontro de saberes, como contributo para os processos de inovação do conhecimento e das relações da universidade com a sociedade. Nessa medida, esse trabalho integra o Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Universidade – Teoria e Prática, que procura estudar “as funções da Universidade na perspectiva sócio-histórico-política e das dimensões e inter-relações macro e microinstitucionais, que caracterizam e sustentam seus processos de formação educativa e decisão pedagógica”².

A tese foi organizada em seis capítulos, que seguem à introdução. Os três primeiros capítulos apresentam o referencial teórico das categorias trabalhadas, que são: relação universidade e sociedade, extensão universitária e diálogo de saberes. O primeiro deles apresenta a relação da universidade com a sociedade no contexto de mudanças das últimas décadas, com ênfase às implicações, às contradições e aos desafios colocados à universidade na perspectiva da multiplicidade das funções assumidas e na produção social do conhecimento. Tornou-se importante para o desenvolvimento da tese contextualizar a extensão universitária a partir do debate das grandes questões que tensionam a universidade em suas múltiplas dimensões: político-econômica, sociocultural e educacional.

O segundo capítulo, mais voltado para a revisão bibliográfica sobre o tema, apresenta aspectos históricos da extensão universitária no Brasil a partir das produções acadêmicas de extensionistas e intelectuais brasileiros, com a intenção de fazer um resgate da extensão universitária, destacando a sua origem e trajetória e com ênfase às principais perspectivas e práticas extensionistas em períodos diversos. A sistematização da extensão universitária desenvolvida pela universidade ao longo das décadas, a partir das fontes bibliográficas consultadas, propiciou a construção de um Quadro Síntese que retrata os aspectos mais marcantes da trajetória extensionista no Brasil.

O terceiro capítulo aborda o diálogo de saberes, sendo chave para a tese construída por pensar a questão epistemológica, política e social que atravessa o debate proposto neste estudo, tomando como ponto de partida a

² Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/pos/linhas/Universidade_teorica_pratica.htm>. Acesso em: 11 dez. 2009.

capacidade de a universidade estar aberta para reconhecer e refletir sobre as complexas dinâmicas de poder (conflitos e contradições) inseridas no campo do saber (dimensão epistemológica e das práticas sociais e políticas).

O método de investigação é apresentado no quarto capítulo, com os pressupostos epistemológicos, as estratégias de pesquisa e os procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo do trabalho.

Em seguida, no quinto capítulo, são apresentados os dados sobre a política institucional de extensão universitária, coletados em fontes documentais da universidade investigada, com o propósito de familiarização com o campo empírico e clarificação do objeto de análise, contribuindo para uma maior compreensão do caso estudado.

O sexto capítulo apresenta os resultados da pesquisa a partir da percepção dos entrevistados, com uma triangulação teórico-conceitual entre os principais autores trabalhados na tese e o campo empírico, trazendo, portanto, a análise e a interpretação dos dados pesquisados. Os dados ainda foram complementados com a inserção de algumas imagens fotográficas sobre um dos programas de extensão investigado, com a finalidade de ilustrar a realidade pesquisada.

E, finalizando, o último capítulo traz algumas considerações reflexivas, retomando o objetivo da tese e apontando os limites e avanços do estudo empreendido, com indicações sobre algumas aplicações dos resultados encontrados. Além disso, aponta novas questões de estudos que ficam em aberto, para trabalhos a serem realizadas no futuro, e que ajudem a capturar a complexidade e a riqueza das possibilidades de saber em extensão universitária.

1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A RELAÇÃO COM A SOCIEDADE

Este capítulo discute a relação da universidade com a sociedade, destacando os contextos de mudanças das últimas décadas, com suas implicações e contradições, e os desafios colocados à universidade na perspectiva da multiplicidade das funções assumidas e da produção social do conhecimento.

1.1 OS CONTEXTOS DE MUDANÇAS: CONTRADIÇÕES E IMPLICAÇÕES

Os últimos anos do século XX encontram-se marcados por profundas mudanças na dimensão político-econômica, sociocultural e educacional. Fala-se em mudança abissal, novas maneiras de experienciar o tempo e o espaço, alta mobilidade e flexibilidade nos poderes, rápida destruição e reconstrução de habilidades (HARVEY, 1992). Para alguns autores (CATTANI, 1997), as mudanças foram bastante intensas, dando a sensação de um século que passou em uma só década. Para outros (SANTOS, 2006a), foi um tempo de repetição, ao conferir ao futuro toda a sua capacidade de vir-a-ser. Um tempo antecipado pela visão linear e contínua que construiu uma ideia de futuro como progresso. Talvez jamais tenha sido tão atual a parábola do *Angelus Novus* de Walter Benjamin (1994): para o anjo da história “esta tempestade é o que chamamos progresso”³.

Entre explicações diversas, fato é que as mudanças sociais, políticas e culturais dos últimos anos mexeram com a estrutura da sociedade, ou seja, com os modos de pensar, sentir e ser, assim como elas mexeram com o conhecimento que foi produzido sobre as coisas e sobre o mundo. É esse

³ O pintor alemão Paul Klee (1879-1940) criou o quadro *Angelus Novus* em 1920. Na interpretação de Walter Benjamin, o anjo que está de olhos arregalados, boca aberta e asas afastadas do corpo, parece afastar-se de alguma coisa que contempla fixamente, representando o anjo da história. Ele tem a face voltada para o passado. Onde há acontecimentos, o anjo vê uma catástrofe sem fim a seus pés. Do paraíso, sopra uma tempestade que não lhe permite fechar as assas, arrastando-o irresistivelmente para o futuro, para o qual tem as costas viradas. Essa tempestade é o que Benjamin chamou progresso.

contexto de mudanças, com suas implicações e contradições, que as próximas seções passam a apresentar.

1.1.1 A dimensão político-econômica

Na dimensão político-econômica, as transformações que marcaram a sociedade ocidental nas relações sociais e econômicas confrontam as instituições de modo geral, trazendo mudanças profundas e complexas que estão para além do econômico ao atingirem aspectos da vida cultural, social e política. No mundo globalizado, essas mudanças são percebidas nos processos de trabalho, nos hábitos de consumo, nos poderes e nas práticas do Estado, nas reconfigurações geográficas e geopolíticas dos países (HARVEY, 1992). Portanto, elas não se limitam à esfera produtiva do capitalismo ao se estenderem e penetrarem profundamente em todos os aspectos da vida (CATTANI, 1997; WOOD, 2003).

Nesse processo de transformações, encontram-se contradições interessantes. A crescente desigualdade social, por exemplo, sem precedentes na história do capitalismo e fruto do monopólio do capital que se globaliza de forma violenta e excludente, que pode ser traduzida no acesso da classe média ao emprego privilegiado e ao ensino com qualidade, vem acompanhada, ao mesmo tempo, por fortes tensões sociais e pelo recrudescimento dos movimentos sociais. Como no Brasil, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), atuando desde os anos 1980, ou, mais recentemente, com as fortes tensões sociais em alguns países da África, como na Líbia e no Egito, com implicações nas condições de vida política, econômica e social desses territórios.

Assim, é possível afirmar que as contradições têm sido marcantes em diversos países, sendo perceptível o fortalecimento das lutas pela cidadania e pela democracia, justamente pela defesa de questões emergentes, como raça, gênero e meio ambiente, entre outras, mesmo elas sendo concomitantes ao exacerbado individualismo, à erosão dos laços sociais, à aplicação das

tecnologias alienantes, à mercantilização da vida e ao desemprego estrutural de longo prazo (BAUMAN, 2003; CATTANI, 1997).

Entretanto, nesse cenário de mudanças e de contradições, há vantagens, incentivos e resistências que são colocados pelo capital e pelo mercado, mais evidenciados em alguns períodos específicos da história, que pressionam os movimentos de defesa dos direitos e da cidadania para as práticas mercadológicas, notadamente afastando-os do sentido que conduz a democracia. Conforme Wood (2003, p. 228), os movimentos em defesa da emancipação humana, chamados de “bens extra-econômicos”⁴, como a luta pela igualdade racial e especialmente pela igualdade de gênero, entre outros, mesmo passando por duros limites em seu potencial de organização e de condução de seu poder social, ainda assim representam um forte movimento de oposição ao capitalismo e em defesa da democracia. Porém, esses limites, frutos das manobras postas pelo capital e pelo mercado, precisam ser permanentemente levados em conta para que os movimentos em defesa da emancipação humana possam continuar se fortalecendo em sua luta pela emancipação.

O paradoxo existente na relação entre capital e Estado, evidenciado nas estratégias de governos e nas políticas econômicas e sociais voltadas para interesses específicos e minoritários, como adverte a autora, muitas vezes estão sendo denunciados pela ação dos movimentos sociais, e mostram, com isso, o quanto “as lutas democráticas, visando alterar o equilíbrio das forças de classe, tanto dentro quanto fora do Estado, talvez representem o maior desafio do capital” (WOOD, 2003, p. 9).

Partindo da premissa de que não há separação entre “econômico” e “político”, senão como uma dicotomia conceitual criada pelo capitalismo para atender aos próprios objetivos, pode-se afirmar que o paradoxo apresentado por Wood (2003, p. 27) é mais uma das estratégias que o capital utiliza para sobreviver. Nesse cenário, o Estado apresenta-se como uma forma através da qual o capital continua mantendo a ordem e garantindo as condições de sua acumulação. Sendo assim, ainda não há um instrumento mais eficiente do que

⁴ Bens extraeconômicos é a denominação usada por Wood (2003, p. 227) para designar os diferentes agentes e modalidades de luta pela emancipação humana que acontecem fora do campo “econômico”, como a emancipação de gênero, a igualdade racial, a paz, a saúde ecológica e a cidadania democrática.

o Estado que possa manter a ordem e garantir as condições de acumulação que são necessárias para a sobrevivência do capitalismo, afirma a autora; ou, como afirma Santos (2005), uma atuação de Estado entendida como um fluxo contínuo de ações e omissões, presenças e ausências de decisões, entre discursos e silêncios diversos.

Nessa lógica, o mercado passa a ser entendido como um local de liberdade de escolha, mas também de práticas de dominação e coerção, que podem ser traduzidas pela competição e pela alta produtividade e lucro. Em outros termos, a atuação do mercado, ao mesmo tempo em que se situa na dimensão econômica, também se situa na dimensão política, ao trazer novas formas de poder para manter as práticas de dominação e de coerção (WOOD, 2003).

Santos (2001b, 2005) designa o processo gradual e crescente de mudança social como sendo um momento de passagem entre paradigmas – a transição paradigmática – com a passagem gradual e crescente das energias emancipatórias para as energias regulatórias⁵, trazendo implicações epistemológicas, teóricas e políticas. Nesse modelo, o Estado é entendido como desenvolvendo um conjunto de estratégias, entre elas a estratégia de acumulação, que abrange um campo social marcadamente determinado pela “mercadorização competitiva da mão de obra, dos bens e dos serviços”, e assente, para tal, em uma forma específica de conhecimento: a “ciência como força produtiva” (SANTOS, 2005, p. 179). Ou seja, o Estado como “repetição” da acumulação desenfreada e da desigualdade social em busca da “melhoria” do crescimento econômico, dirigido a um tipo preciso de subjetividades, que são: a classe social, o sexo (ou gênero) e a etnia.

Nessa perspectiva crítica, Wood e Santos defendem a necessidade de procurar-se uma nova racionalidade e uma nova lógica econômica para a vida em sociedade.

Os movimentos sociais e as práticas emergentes, em diferentes localidades e épocas diversas, têm nos sinalizado para a existência de formas

⁵ Para o autor, a emancipação social é um conceito absolutamente central na modernidade ocidental, sobretudo porque ela tem sido organizada na tensão entre a regulação e a emancipação social, entre ordem e progresso (SANTOS, 2006b). Com o colapso da emancipação na regulação, o paradigma dominante deixa de renovar-se e entra em crise (SANTOS, 2005).

políticas de resistência e de alternativas ao sistema capitalista. Um outro olhar sobre as práticas e os saberes do Sul, como defende Santos (2009), tem nos provocado a pensar mais profundamente sobre as inúmeras tentativas e formas de construção de vida em sociedade, como o bem-viver coletivo e solidário em oposição ao culto individualista e competitivo da modernidade. São experiências, expectativas e conceitos que têm sinalizado para a existência de algo mais a ser conhecido e explicado, que não se encontra nem nas projeções de futuro, nem nas promessas de progresso para todos, com suas tendências predefinidas, permanentes e lineares. Ao contrário, elas nos remetem ao passado, às raízes, às origens, como algo a vir-a-ser conhecido e explicado, mas não pressuposto (SANTOS, 2002).

Em resumo, a dimensão das relações sociais e econômicas, evidenciada nas contradições e lutas sociais de períodos específicos da história, tem vindo a mostrar que, ao mesmo tempo em que tudo se globaliza, com uma tendência à mercadorização das relações e à individualização da vida, concomitantemente a elas, também ressurgem experiências e formas alternativas de convivência, algumas delas transformando-se em movimentos de vieses político-econômico e cultural, como os movimentos e as lutas sociais, e outras ainda a serem conhecidas em seu potencial de vir-a-ser.

1.1.2 A dimensão sociocultural

Para Harvey (1992), o processo de transformação em curso está relacionado a uma ampla e profunda mudança na estrutura dos sentimentos que marcam a sociedade atual, em que se torna perceptível uma preocupação com a ética, a política e a presença do outro. Na dimensão sociocultural, essa mudança pode ser percebida na tentativa de passagem do pensamento dominante para um outro marco de pensamento, em que a lógica positivista, tecnocêntrica e racionalista passa a ser confrontada pela tendência à fragmentação, pela indeterminação e pela descontinuidade, assim como pela desconfiança frente aos discursos universais, totalizantes, e pelas teorias gerais explicativas (SANTOS, 1988).

É nesse processo de mudança de dimensões política, social e cultural que a ideia de progresso linear e das verdades absolutas vai perdendo força. Com ele, há gradativamente uma tendência a se pensar e experienciar outras formas de estar e de se relacionar no mundo, e que coloca em xeque o modelo de planejamento racional, com as suas padronizações nos modos de se conhecer e nos modos de se produzir.

A incessante inquietação e a busca por sinais que indiquem que há algo de novo têm deixado marcas que acompanham a sociedade desde o final do século passado (HARVEY, 1992; SANTOS, 2005). Ao mesmo tempo em que se questionam e se produzem novos conhecimentos em resposta à crescente complexidade do mundo, também cresce o questionamento do conhecimento que está sendo produzido sobre as coisas e o mundo. Com eles, há uma revisão das crenças, dos valores e da visão de mundo, assim como do próprio senso comum, da ciência e das ideologias. Como afirma Santos (2002, p. 11), são sentimentos e posicionamentos que trazem o desejo de “complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento que temos de nós próprios”.

Segundo Santos (2005), essa mudança pode ser chamada de “transição paradigmática”, e ocorre em duas dimensões, apresentando uma evolução em ritmos próprios e desiguais, que são: a “transição epistemológica” e a “transição social”. A transição epistemológica, com ênfase teórica e metodológica, ocorre do paradigma dominante da ciência moderna para o paradigma emergente, que é designado pelo autor como o “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. A transição social ou societal, menos visível e mais difícil de ser atingida, ocorre do paradigma dominante (sociedade patriarcal, capitalista e mercadorizada) para um paradigma novo ou para um conjunto de paradigmas, mais difícil de ser conhecido por ainda estar sendo vivido, encontrando-se submerso nas contradições e nos dilemas próprios da época em transição, e, principalmente, por estar assente no “paradigma dominante – sociedade patriarcal; produção capitalista; consumismo individualista e mercadorizado; identidades-fortalezas; democracia autoritária; desenvolvimento global desigual e excludente” (SANTOS, 2005, p.16).

Assim, o paradigma que está emergindo na sociedade não pode ser somente um paradigma científico, como um conhecimento prudente, mas tem que ser também um paradigma social, ou seja, com uma racionalidade que crie as condições para a produção de um “conhecimento prudente para uma vida decente”⁶ (SANTOS, 1988, p. 37). Entretanto, a transição paradigmática implica em lutas paradigmáticas, que são lutas sociais, políticas e culturais, com uma lógica em que não há espaço para a separação entre natureza e cultura, mente e matéria, observador e observado, subjetivo e objetivo, coletivo e individual, próprios das dicotomias positivistas do pensamento dominante.

Tornam-se evidentes aspectos da transição paradigmática com a importância a temas que até então eram concebidos somente no debate de determinados domínios disciplinares. Questões que se relacionam à desigualdade social, ao contexto cultural, à relação com o outro e à diversidade dos saberes, por exemplo, deixam de ser entendidas como sendo questionamentos de somente uma área disciplinar, as ciências sociais, e passam a ser cada vez mais transversais às diversas áreas de conhecimento, reconduzindo as demais áreas à reflexão epistemológica.

Em síntese, o processo de mudança em curso tem impactado nos modos de pensar, sentir, saber e fazer, movendo a sociedade em busca de outros modos de construir o conhecimento que ela produz sobre ela mesma, com uma maior preocupação com a ética, a política e a presença do outro. Entretanto, se há um duplo movimento, epistemológico e social, nele persistem as profundas contradições oriundas da realidade, com suas lógicas e modos de pensar dominantes.

⁶ No livro *Um Discurso sobre as Ciências*, ao falar do paradigma emergente, Santos (1988) apresenta as teses para um paradigma de uma vida decente, que são as seguintes: todo conhecimento científico-natural é conhecimento científico-social, todo conhecimento é local e total, todo conhecimento é autoconhecimento, todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

1.1.3 A dimensão educacional

A procura pelo conhecimento acompanha a própria história da humanidade, sendo um componente central na cultura humana. Porém, como afirma Meneses (2008, p. 5), “o vasto campo das interrogações abrangidas pela reflexão filosófica excede em muito a racionalidade moderna, com as suas zonas de luz e sombra, as suas forças e fraquezas”. A partir dessa constatação busca-se ampliar o debate sobre a dimensão educacional, no contexto de mudanças da relação da universidade com a sociedade.

O acesso ao conhecimento técnico e científico sempre teve importância na sociedade capitalista por oferecer diferencial competitivo. Porém, no contexto das rápidas mudanças e na emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital, a vantagem competitiva passa a ser determinada pelo acesso às últimas informações, ao conhecimento "da hora", da mais nova técnica e produto. O próprio conhecimento torna-se um instrumento privilegiado para a tomada de decisões mais bem-sucedidas e lucrativas, principalmente quando a educação passa a ser expressada na concepção de mercadoria “a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas” (HARVEY, 1992, p. 151).

Os processos educativos e formativos, por exemplo, ao longo das décadas constituem-se e nas relações sociais, passando atualmente por uma nova resignificação no campo das suas concepções e práticas. Para muitos autores (CHAUÍ, 1999; FRIGOTTO, 2002; GENTILI, 2002) tem-se vivenciado um processo de estreitamento da função colocada aos processos educativos, formativos e de qualificação profissional que se tornam cada vez mais atrelados às necessidades do mercado e às demandas econômicas. Em outros termos, para estes autores, os imperativos empresariais têm conduzido cada vez mais a educação e a formação para aspectos de viés pragmáticos e econômicos, ligados principalmente à questão de competitividade, de reestruturação produtiva e, mais recentemente, de empregabilidade e de empreendedorismo.

Para Frigotto (2002), esse deslocamento aparentemente inocente revela uma transformação na estrutura da sociedade capitalista que pode ser facilmente percebida no campo educativo. Seguindo a lógica dominante do mercado e do capital, o Estado se contrai, garantindo o mínimo de escolaridade e diminuindo o investimento em políticas públicas voltadas para a expansão e a qualificação da educação. Esse quadro revela um paradoxo interessante e questionador a ser descrito.

Na educação, as políticas públicas, cada vez mais reduzidas, passam a se concentrar em ações de assistência social voltadas para os mais pobres, abrindo espaço para que os processos de formação e de qualificação passem a ser assumidos pelas empresas privadas. Nessa lógica da privatização e da concorrência, cada indivíduo passa a investir na busca da qualificação e capacitação necessárias para o mercado de trabalho com a finalidade de torná-lo competitivo, produtivo e com alto potencial de empregabilidade, que são exigências do mercado.

Nesse cenário, a ideia de educação corporativa⁷, por exemplo, mostra que a transmissão e a produção organizada do conhecimento vêm passando por uma significativa expansão desde o final do século XX, ao mesmo tempo em que a educação assume cada vez mais um cunho comercial (HARVEY, 1992; QUARTIERO, BIANCHETTI, 2006), com muitas universidades sendo criadas e mantidas pelo capital corporativo⁸ (EBOLI, 2004). Grandes empresas e corporações estão cada vez mais se ocupando com o setor da educação, muitas delas em parceria com as próprias universidades.

Nessa perspectiva, a educação torna-se pauta obrigatória na agenda de discussão entre empresários e governos de Estado, tanto em países desenvolvidos quanto em desenvolvimento, que passam a dar ênfase à qualidade de ensino e à gestão da educação. Por um lado, o sistema educativo

⁷ A educação corporativa designa todas as iniciativas e estratégias utilizadas pelas empresas ou corporações na “formação” de seus funcionários e consumidores (QUARTIERO, BIANCHETTI, 2006). Ela conjuga o enfoque da escola clássica, voltada à formação das classes dominantes e à transmissão da ideologia vigente, com o enfoque da escola profissionalizante, voltada à formação técnica e operacional das classes dominadas (EBOLI, 2004).

⁸ As universidades corporativas surgem no Brasil no fim do século XX com a finalidade de desenvolver tanto os componentes ideológicos quanto os tecnológicos nos diversos públicos e profissionais com os quais a empresa interage (EBOLI, 2004). No Brasil, estima-se que haja em torno de 50 universidades corporativas, a exemplos da Redecard, McDonald's, Tigre, Natura e BankBoston.

governamental torna-se alvo de duras críticas por parte do setor empresarial, principalmente no que se refere à inadequação da sua estrutura para dar conta das novas solicitações e demandas por qualificação oriundas do mundo do trabalho. Por outro lado, o foco do debate da educação formal volta-se para as questões da necessidade de adequação da educação às demandas empresariais, perdendo-se de vista a urgência de se discutir e compreender o contexto no qual emerge esse novo modo de educação e o fato de ela ser uma proposta vinda do setor empresarial (QUARTIERO, BIANCHETTI, 2006).

De outro modo, este é um momento em que cresce o patrocínio de universidades por empresas privadas, em que o investimento de grandes corporações é direcionado não só para a educação, mas também para outras áreas, como as artes, a cultura, as ações de filantropia e os projetos sociais de envolvimento com a comunidade. A ideia de responsabilidade social⁹, por exemplo, tem mostrado que as empresas passaram a associar a sua imagem corporativa às questões de ética e cidadania, com ações voltadas para o público interno e externo¹⁰ dessas corporações. O tema da responsabilidade social de empresas tem sofrido duras críticas, principalmente por estar associado às estratégias de marketing da empresa, pois ao mesmo tempo em que a empresa contribui ativamente para o desenvolvimento do seu entorno, ela agrega *status* e prestígio social à sua marca. É nesse contexto que surge o movimento de estímulo e apoio às ações de voluntariado empresarial¹¹ no Brasil.

O tema da responsabilidade social também emerge no início do século XXI nas universidades brasileiras, atrelado aos novos conceitos de gestão empresarial e ao compromisso social da universidade na relação com a sociedade e à função social das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Recentemente, ele foi incluído na agenda pública educacional, após o governo federal ter apontado a responsabilidade social como uma das dimensões a serem avaliadas nas instituições de ensino superior como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

⁹ Sobre isso ver dados no Instituto Ethos de Responsabilidade Social: www.ethos.org.br.

¹⁰ A tendência da gestão empresarial moderna é considerar todos os chamados *stakeholders*, termo que designa todas as partes interessadas e os públicos envolvidos no negócio da empresa.

¹¹ Sobre isso ver dados na ONG Parceiros Voluntários: www.parceirosvoluntarios.org.br.

Portanto, a tendência de assumir os ditames do mercado também pode ser percebida no plano das políticas públicas para o ensino superior em países como o Brasil, por exemplo. Nesse cenário, certo é que a universidade, como parte da sociedade, vai produzir e reproduzir as contradições sociais que permeiam as relações com o mercado e as políticas públicas, em busca da formação humana ampla e da qualificação profissional de jovens adultos.

Pensar a universidade como uma instituição qualificada de ensino superior, seja ela mantida pelos governos, ou não, nesse contexto de mudanças, é refletir sobre a situação complexa em que ela tem se encontrado, cada vez mais pressionada pelas demandas da sociedade, assumindo uma multiplicidade de funções, principalmente nessas últimas décadas. Por um lado, se ela tem sido cada vez mais exigida frente às novas expectativas e solicitações de uma sociedade em transformação, por outro lado, a sua própria condição de produzir e democratizar o conhecimento tem-lhe demandado constantes inovações nos modos de *saber-ser* e *saber-fazer* (HARVEY, 1992; SANTOS, 2001a). Portanto, duplamente desafiada, pela sociedade e pelo Estado, a universidade tem sido cada vez mais pressionada a rever os seus processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Para Marilena Chauí (1999, 2003), a universidade pública pode inserir-se nesse contexto de mudanças da sociedade, desde que mantenha a sua condição de instituição centrada para a formação da sociedade, como princípio fundamental de referência normativa e valorativa para a sua atuação. É somente na relação com a sociedade que a universidade pode perceber a divisão social, econômica e política na qual está inserida, ao mesmo tempo em que pode repensar a si mesma, legitimando-se como uma instituição inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber, em resposta à contradição em que se encontra inserida.

Em síntese, o amplo debate colocado pela dimensão educacional, ao se relacionar com as pressões do mercado e as demandas da sociedade, implica cada vez mais à universidade um repensar a sua relação com a sociedade. O que, em outros termos, significa, para a universidade, rever os seus processos de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, rever a sua própria razão de ser.

1.2 AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DA UNIVERSIDADE

A universidade, ao defrontar-se com os desafios colocados pela sociedade e pela própria condição da incompletude do conhecimento, tem buscado caminhos que deem conta das crescentes exigências atuais. Sua condição, no entanto, é complexa frente às demandas e às contradições na dimensão econômico-social, político-cultural e educacional que marcam a sociedade desde o final do século XX, com as constantes crises e os dilemas enfrentados, principalmente dessas últimas décadas.

Nesse contexto, a universidade encontra-se diante de uma situação complexa, duplamente desafiada: pelas exigências de uma sociedade em mudança, que requer cada vez mais e melhores respostas às suas demandas, e, ao mesmo tempo, com desafios por parte do Estado, com políticas de financiamento cada vez mais limitadas (SANTOS, 2001a). Para enfrentar essa dupla situação, é preciso que a universidade, notadamente a universidade pública, repense o seu modelo e o seu modo de produzir o conhecimento.

Santos (2001, 2004) nos oferece um referencial teórico interessante, que nos ajuda a entender as contradições e as múltiplas funções que a universidade vem assumindo ao longo da história, com reflexões críticas e propositivas sobre a realidade pragmatista, tecnicista e excludente. Situações que muitas vezes se apresentam às atividades acadêmicas, fruto das sucessivas crises e dos desafios que se agravaram desde o final do século XX.

Para Santos (2001, p. 190), as tensões demandadas pela sociedade à universidade têm sido emblemáticas a partir de três grandes contradições, que são: a) produção da cultura e produção de conhecimentos especializados e instrumentais úteis ao mercado de trabalho ou a segmentos específicos da sociedade; b) a hierarquização dos saberes e os critérios de seletividade de estudantes pelo mérito e políticas compensatórias que deem acesso às classes populares, aos afrodescendentes e aos indígenas; e, por último, c) autonomia institucional e adoção de indicadores de eficácia e produtividade de natureza empresarial. A problemática colocada por cada um desses domínios tem levado a universidade a enfrentar sucessivas crises, decorrentes de cada uma das contradições enfrentadas, trazendo a *crise da hegemonia*, com a

contradição entre os conhecimentos exemplares e os conhecimentos funcionais; a *crise da legitimidade*, com a contradição entre hierarquização e democracia; e a *crise institucional*, com a contradição entre os valores acadêmicos e os critérios de produtividade.

Para enfrentar essas crises, a universidade tem incorporado, ao longo do tempo e em diferentes contextos, funções diversas (SANTOS, 2001a, 2004). Para Chauí (1999, 2003), é fundamental a universidade desenvolver o debate sobre a definição das suas funções, principalmente por colocar em pauta a condição da sua legitimidade, como uma instituição historicamente fundada na ideia de autonomia do saber sobre a religião e o Estado. Entretanto, desde a sua origem, ela vem enfrentando constantes desafios e exigências, como as tentativas de adaptar-se às exigências da sociedade e às pressões do mercado.

A ideia perene de a universidade ser uma por ser vinculada à unidade do conhecimento vem cedendo lugar à ideia da multiplicidade de funções. O contexto utilitarista e produtivista da sociedade capitalista induziu a universidade a ampliar ainda mais as suas funções, para além do ensino e da pesquisa. Assim, elas têm demandado muito mais do que a produção da cultura e dos saberes necessários à formação das elites, que marcam a origem da universidade desde a Idade Média europeia, no século XII, levando-a ao modelo atual de produção de conhecimento: o modelo universitário, acadêmico ou científico, inaugurado com a sociedade moderna. Nesse contexto, pensar a universidade significa rever os seus processos de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, rever a sua própria razão de ser, como citado anteriormente.

1.2.1 O modelo de universidade

A ideia da unidade do conhecimento através da investigação, da cultura e da formação integral como três grandes objetivos com importâncias distintas e inseparáveis entre si, proposta por Jasper, em 1923, e reafirmada, em 1946, dentro da tradição do idealismo alemão da universidade de Humboldt, é considerada utópica por muitos intelectuais (SANTOS, 2001a), como o

americano Clark Kerr (1982), que traz o conceito de multiversidade, ou para o espanhol Ortega y Gasset (2003), que ressalta a necessidade de sair da ideia de universidade e passar para a análise da missão da instituição que ela é.

A ideia de a universidade ser uma partir de seus três objetivos perenes está associada às características e à constituição da própria universidade, com origem nas instituições europeias, principalmente no idealismo da universidade de Humboldt, na Alemanha, e no positivismo da universidade francesa do século XIX (FARIA, 2001; SANTOS, 2001a; SILVA E., 2003). Porém, se a universidade de Humboldt nasce com o ideal de tornar-se “centro de pesquisa”, preparando o homem para descobrir e ensinar a ciência, é na França que a *universidade napoleônica*, como era chamada, adquire o “caráter de formação profissional”, com fins pragmáticos e utilitaristas, estruturando-se de forma fragmentada e com objetivos práticos, com finalidade profissionalizante.

Entretanto, o primeiro grande modelo de universidade foi fundado em Bolonha, Paris e Oxford, no final do século XII, passando por um período de obscurantismo com a universidade medieval, retomando o seu desenvolvimento no século XII até a crise do século XVIII, com a universidade decadente, que a Revolução Francesa veio simbolicamente a fechar (POMBO, 2010). A nova universidade moderna de Humboldt iniciou com pesquisas humanísticas para tornar-se, depois, a universidade de pesquisas de ciências humanas, físicas e naturais. Na Alemanha, ingleses e americanos vão aprender como reformar suas universidades a partir da criação da escola de pós-graduação e de pesquisa da universidade alemã (TEIXEIRA, 1969).

Assim, depois do silêncio na Idade Média e do auge da sua marginalização no século XVIII, é somente no século XIX que a universidade formula a primeira ideia sobre si mesma, afirmando-se com um modelo de universidade moderna, sobretudo, a partir da universidade alemã. A reforma da universidade de Humboldt, projetada a partir das ideias de Hegel, Fichte, Schleiermacher e Schelling, em 1808, constituiu a base desse modelo, com a ideia da liberdade de ensinar e a liberdade de aprender (POMBO, 2010).

Nesse modelo, a compreensão do ensino estava contida no princípio de plena participação do estudante. É nesse ideário de liberdade para ensinar e aprender que avança a reforma da universidade, ao longo do século XIX e início do século XX, tanto na Europa como nos Estados Unidos da América

(EUA). E é nesse lastro de ideias que se constitui a universidade americana, porém na forma de oferta de cursos livres oferecidos pelo professor e com a livre escolha dos estudantes (TEIXEIRA, 1969).

Para o autor, nessa longa história de construção do modelo de universidade, é importante destacar o impacto causado pelo desenvolvimento das ciências modernas (físicas, naturais e sociais), com a ampla aplicação na forma de produção material e tecnológica e, principalmente, com a crescente demanda por prestação de serviços à sociedade. Frente a essas demandas, a universidade passa por cada vez mais dificuldades para sustentar seu ideário de unidade do conhecimento.

A noção de perenidade de objetivos começa a ser abalada somente a partir da década de 1960 (SANTOS, 2001a), diante das pressões e das transformações da sociedade moderna que abalam todas as instituições sociais, inclusive a universidade, que se vê exigida a rever as suas funções para responder às crescentes demandas da sociedade em transformação. Nesse novo contexto, as finalidades principais da universidade passam a ampliar-se, atuando a partir do que vem a ser chamado de tripé da universidade: o ensino, a pesquisa e a prestação de serviços, inaugurando um outro modelo de atuação, compreendido na subseção que segue.

1.2.2 O conhecimento pluriversitário

A passagem do conhecimento universitário para um outro modelo de conhecimento que dê conta das novas exigências da sociedade e que se torna cada vez mais contextual, aplicado e interdisciplinar é designada por Santos (2004) como conhecimento *pluriversitário*.

Atualmente, o progresso das ciências e da tecnologia tem ampliado cada vez mais o campo de ação das instituições de ensino superior, tornando-as cada vez mais complexas e diversificadas, sendo necessário à universidade dedicar-se à pesquisa, à transferência de conhecimentos para a economia e à prestação de serviços diversos para a sociedade (SILVA E., 2003). A organização da universidade e do conhecimento tomou uma perspectiva de

pluralidade, levando muitos estudiosos a adotarem a noção de *multiversidade* ou *pluriversidade* como um conceito que possa abarcar a variedade de ações e conhecimentos produzidos pela universidade (JEZINE, 2001; SANTOS, 2004; SILVA E., 2003).

Para Santos (2004), o modelo emergente chamado de conhecimento pluriversitário está calcado principalmente na parceria com o setor empresarial e com a produção do conhecimento mercantil, mas também está relacionado a outros contextos de aplicação, como as relações não mercantis, com o apoio da universidade às relações de cooperação e solidariedade. Neste último caso, a universidade tem desenvolvido ações junto ao movimento social, às organizações não governamentais, aos sindicatos ou a outros grupos que lutam pela democratização da sociedade e contra os processos de violência e de exclusão social. Inclusive, em muitos momentos, esses segmentos da sociedade, de viés não mercantil, têm exigido não só o acesso ao conhecimento produzido pela universidade, mas, principalmente, uma maior participação na avaliação dos impactos da ciência e da tecnologia que são produzidos por ela.

De outra forma, pode-se compreender melhor o crescimento das parcerias mercantis a partir do modelo de desenvolvimento econômico chamado de *neoliberalismo* ou *neoliberal* que se impôs a partir da década de 1980 em todo o mundo. O relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1987, é um exemplo da tentativa de tornar a universidade uma instituição de caráter mais pragmático, ao atribuir-lhe funções, que vão desde a investigação e a educação especializada e qualificada até o fortalecimento da competitividade da economia e da mobilidade social para os trabalhadores das classes populares, com a prestação de serviços à região e à comunidade local e com a aplicação de políticas nacionais. Outra investida é a inclusão do ensino superior entre os serviços comerciais regulamentados pela Organização Mundial do Comércio (OMC), com políticas que favorecem a comercialização internacional dos serviços de educação, assemelhando-os a simples mercadorias (CHAUÍ, 1999, 2003; PANIZZI, 2002; SANTOS, 2004).

Entre as novas funções que a universidade vem assumindo, muitas delas trazem em seu bojo a ideia de integração com a comunidade na

perspectiva do desenvolvimento local e regional e do desenvolvimento tecnológico. Exemplo disso é a criação dos parques tecnológicos e das incubadoras tecnológicas, entre outros projetos e programas institucionais que têm sido demandados por segmentos específicos da sociedade ou mesmo por órgãos do governo.

Certamente, o cenário de mudanças que vêm ocorrendo na sociedade tem provocado alterações significativas nas estruturas das universidades, principalmente com a ampliação das formas de atuação para novas áreas do saber e de pesquisa aplicada. Por um lado, a ampliação do diálogo com a sociedade e com o Estado traz consigo um aprofundamento das contradições com a sociedade, com o mercado e com as políticas de ensino superior. Por outro lado, os interesses científicos e acadêmicos de professores, pesquisadores e extensionistas se diversificam, com interesses que ultrapassam a expectativa em fortalecer a competitividade da economia, ao ter a opção pela ação conjunta com os movimentos sociais na defesa das relações de cooperação e solidariedade. Sobre isso, a segunda metade da década de 1960 no Brasil é marco na relação de apoio da universidade a setores populares durante o período da ditadura militar, tornando visível a atitude da universidade ao assumir objetivos socialmente defendidos por professores e estudantes, através da militância e do movimento estudantil, como mostram Freire (1983), Brandão (2002) e Gurgel (1986).

Por um lado, as ações de apoio ao movimento social reabrem a discussão crítica sobre a militância de docentes na universidade, assim como sobre o debate quanto à transferência das funções do Estado para a universidade, desviando-se das suas funções. Por outro lado, essas mudanças sofrem os impactos das políticas para o ensino superior, com investimentos cada vez mais limitados nas universidades públicas, o que tem estimulado a universidade a buscar parcerias com o setor empresarial. Isso, por sua vez, reforma a perspectiva pragmático-política com que são vistas algumas das ações da universidade voltadas para a sociedade, que deixam de investir na dimensão cultural para privilegiarem as atividades com finalidades produtivistas solicitadas pelo mercado do trabalho.

Portanto, muito mais do que uma mudança no modelo de universidade, essas proposições têm seu maior impacto na dimensão cultural da

universidade, podendo privilegiar a lógica de conteúdo produtivista e utilitarista, com o investimento em atividades que se tornam cada vez mais voltadas para as demandas do mercado (SANTOS, 2001a). Assim, a universidade tem se aberto para uma multiplicidade de funções, muitas delas contraditórias entre si, com a intenção de dar respostas imediatas tanto às exigências feitas pela sociedade quanto pelo Estado frente às políticas de ensino superior, com financiamento cada vez mais limitado.

Entretanto, a universidade mantém-se fiel à mesma formulação de objetivos através da afirmação dos três fins principais, que são: o ensino profissional de jovens adultos, a investigação científica em busca da verdade e a prestação de serviços à sociedade. Com as principais finalidades mantidas, a universidade busca se fortalecer em torno de seus objetivos tradicionais sem perder a autonomia, condição indispensável para a produção do pensamento livre e crítico, mesmo que assumindo funções contraditórias e até mesmo incompatíveis entre si, principalmente se elas forem pensadas a partir da ideia da unidade do conhecimento.

É nesse sentido que as respostas universitárias passam a ser vistas como uma alternativa imediata de "manter as contradições sob controle através da gestão das tensões que elas provocam" do que de resolvê-las (SANTOS, 2001a, p. 189). Nessa tendência, as reformas na gestão buscam amenizar, dispersar ou gerenciar as tensões, evitando que as contradições se aprofundem (SANTOS, 2004).

Em tempos de profundas mudanças, dúvidas e incertezas, muitas apontadas até aqui, Santos (2001, 2004) propõe que o modelo de universidade e, portanto, o modelo de desenvolvimento da sociedade, possa partir da constatação da tensão na perda da hegemonia da universidade, reconhecendo a diversidade de saberes, e possa concentrar-se na questão da sua legitimidade na produção e no diálogo com os saberes diversos, assumindo que a universidade só existe quando há formação profissional, pesquisa e extensão.

Mesmo sabendo que as três crises (*legitimidade*, *hegemonia* e *institucional*) estão completamente inter-relacionadas, e que elas só podem ser enfrentadas com ações que as concebam conjuntamente, ainda assim, a *crise institucional* é aquela que tem monopolizado os debates e as propostas de

ação universitária, principalmente no âmbito das políticas públicas para o ensino superior. Isso porque a autonomia financeira e pedagógica das universidades públicas caracteriza-se pela dependência financeira do Estado e, este, muitas vezes, impõe-lhe modelos organizativos de gestão que seguem a racionalidade do mercado (CHAUI, 1999, 2003).

É a partir das contradições e tensões entre as múltiplas funções que a universidade foi assumindo que o debate sobre a educação e, portanto, sobre a universidade como um bem público, ganha em significado e sentido. A defesa da educação como bem público retoma a natureza e a função da universidade como centro de excelência no debate aberto e na reflexão crítica. Em outros termos, retoma o projeto de a universidade assumir para si a discussão acadêmica, a pesquisa científica e o acesso ao conhecimento sem assumir fronteiras, tendo no próprio conhecimento a sua razão de ser, ou seja, um conhecimento guiado por sua própria lógica. Essa perspectiva coloca a universidade diante de um novo desafio.

Segundo Panizzi (2002), o que está posto para a sociedade de hoje é o destino do conhecimento como *patrimônio social* e da educação como *bem público*. Esses compromissos devem ser afirmados e reafirmados pela universidade junto à pertinência da educação na relação com as demandas sociais, pois as universidades têm extraordinária importância para a sociedade como representante de lugar da diversidade cultural, da pluralidade no debate e no diálogo e da crítica comprometida com a ética, que busca ser verdadeira e justa.

Em síntese, o contexto amplo e complexo das mudanças e dos desafios colocados à universidade na relação com a sociedade (cada vez mais pautados pela diversidade do conhecimento, pela multiplicidade das suas funções e pela necessidade da inovação tecnológica, demandada pela sociedade e pelo mercado) traz questões que inevitavelmente avançam para a discussão da função social assumida pela universidade na produção do conhecimento.

1.2.3 A dimensão social do conhecimento

A partir das colocações feitas anteriormente sobre o papel social da universidade e de sua integração com a sociedade, torna-se necessário que se repense a dimensão social do conhecimento, central para a ação multidimensional da universidade.

A universidade, implicada na organização e na produção do conhecimento, vem atuando na sociedade a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de devolver à sociedade um novo conhecimento, ou seja, um conhecimento transformado e contextualizado.

O saber é elaborado a partir das relações sociais que os homens estabelecem na prática produtiva de sua existência e em momentos determinados da sua história. Nesse sentido, o lócus da produção do conhecimento são as relações sociais que se efetivam entre os homens. Cabe à universidade o papel de organizar, produzir e difundir esse saber e esse conhecimento que é devolvido à sociedade.

A universidade tem uma longa trajetória, repleta por inúmeras inquietudes, tensões e transformações, como foi apontado. Ao longo dessa história, a dimensão social do conhecimento produzido e transmitido pela universidade foi mudando a fim de atender as exigências e as vicissitudes de cada época. Nas últimas décadas, com a multiplicidade de funções assumidas junto à sociedade, a universidade foi passando da ideia da unicidade do conhecimento para a ideia da diversidade e pluralidade dos saberes.

Segundo Chauí (1999,2003), a universidade, desde a sua origem com a universidade europeia, tornou-se inseparável da ideia de formação, reflexão, criação e crítica. As lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, entre outros, contribuíram significativamente para que a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar esse modelo de universidade, seja para opor-se a ele. Portanto, não sendo mais possível a universidade abster-se de fazer referência à democracia como ideia reguladora das suas funções e atividades, mesmo

diante das inúmeras crises e contradições que tem enfrentado (SANTOS, 2001a, 2004).

Porém, se as funções tradicionalmente assumidas pela universidade são confrontadas pelas próprias necessidades que ela tem de estar identificada com a sociedade que lhe deu origem, torna-se fundamental que essa universidade dialogue permanentemente com o meio social, mediando e refletindo a sua cultura e vivenciando os seus problemas.

No Brasil, a criação da universidade deu-se tardiamente se comparada a outros países da América Latina¹², que foram colonizados por espanhóis, todos eles seguindo originalmente o modelo de universidade europeia e trazendo em sua constituição as marcas da colonização. Além dos colégios reais dos jesuítas, o passado colonial no Brasil trouxe uma limitação de participação às universidades, durante séculos, tendo somente a Universidade de Coimbra, na metrópole portuguesa, deixando como marca esse atraso na construção da universidade brasileira, se comparado a outros países da América Latina.

A primeira faculdade brasileira é fundada no início do século XIX, a Faculdade de Medicina na Bahia, em 1808 (LUCKESI, 1998), sendo somente na primeira metade do século XX, em 1934, que legalmente foram criadas as primeiras universidades no Brasil, com o ajuntamento de três ou mais faculdades, e com a ajuda das missões de professores trazidos da Europa (TEIXEIRA, 1969).

Durante o período de criação das primeiras universidades brasileiras, é importante destacar as ideias de Anísio Teixeira, em 1935, que começa a delinear, talvez, pela primeira vez, a ideia de uma universidade pautada por características nacionais. Esse modelo de universidade pública brasileira passa a ser pensado como um centro de debate livre de ideias e desenhado a partir da realidade e do contexto nacional. Entretanto, com a implantação do Estado Novo, em 1937, inicia-se um período de ditadura militar que limita a busca pela liberdade de pensamento e pelo debate crítico e criativo próprios da vida em universidade (LUCKESI, 1998). Cerceia-se, portanto, a constituição do projeto de universidade com identidade nacional, chamada de Universidade do Distrito Federal (UDF), proposta por intelectuais da geração modernista (ALMEIDA

¹² Em Lima, Peru, 1551; no México, 1553; em Córdoba, Argentina, 1613; em Bogotá, 1662; em Cuzco, Peru; 1962; em Havana, Cuba, 1728; em Santiago, Chile, 1783.

FILHO, 2008). E como afirma Chauí (2003, p. 6), “a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático”.

O movimento de resistência e de renovação de ideias proposto por Anísio Teixeira vai ser retomado somente na década de 1960, com Darcy Ribeiro e outros importantes intelectuais brasileiros, e com mais força, dando as bases para a criação da Universidade de Brasília (UNB). Esta, como uma universidade finalmente pensada a partir do contexto nacional, de reflexão nacional e sobre os problemas nacionais. Porém, mais uma vez, logo após a fundação da UNB, esse ideal de construção da universidade brasileira é interrompido por um novo e longo período de ditadura militar e repressão política. Esse período inicia-se em 1964 e dura aproximadamente 20 anos, até a segunda metade da década de 1980, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira.

Além dos períodos de interrupção da ditadura e de luta pela criação da universidade brasileira, é importante ressaltar que o processo de colonização cultural no Brasil foi uma exceção, diferente de outros países da América Latina que foram colonizados por espanhóis e criaram suas universidades já no século XVI, comentado anteriormente. No Brasil, os interesses dos colonizadores determinaram a criação tardia da universidade brasileira e nos moldes da universidade europeia. Entretanto, como os demais países latinos, no Brasil, as universidades iniciaram para servir aos interesses dos colonizadores, posteriormente servindo aos interesses da elite dominante.

Desde as primeiras reformas buscadas para o ensino superior no Brasil, com as escolas e faculdades isoladas, na década de 1920, a universidade pública brasileira passa a ser buscada como um locus por excelência do ensino superior, na formação de jovens adultos para a vida profissional, com base intelectual, científica, humana e técnica. Uma ideia não muito diferente do que vem sendo perseguido por outros países, como as universidades alemãs, francesas, inglesas e americanas. Nesse sentido:

[...] desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por

ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Entretanto, passadas quatro décadas, as tensões trazidas pela reforma da universidade na década de 1960 vão refletir basicamente dois problemas: o primeiro deles oriundo da forte expansão universitária, pela multiplicação das instituições de ensino superior privadas, e o segundo, oriundo da necessidade de a universidade se fazer moderna e de pesquisa e criação da cultura. O primeiro, mais imediato, diz respeito à integração das faculdades isoladas e pode ser resolvido por decreto federal, porém, trazendo o risco da universidade de massa e de consumo. Já o segundo, muito mais importante e complexo, diz respeito ao cumprimento da missão universitária, ou seja, a razão de ser da universidade, impactando na percepção de universidade e em suas finalidades (CHAUÍ, 1994; TEIXEIRA, 1969).

Nessa época, há um desejo da universidade brasileira que denota a ideia de sua universalização, pela tentativa de transformação das faculdades isoladas em universidades. Diferente da Alemanha, por exemplo, que não incluiu nela a engenharia e a tecnologia, da França, que chegou a suprimir, simbolicamente, a universidade durante a Revolução Francesa, da Inglaterra, que sempre teve uma grande diversidade, ou mesmo os Estados Unidos, que têm uma infinidade de *colleges* municipais fora de universidades e também de escolas especiais.

Para Chauí (1994), os anos 1960 sonharam com a revolução social que seria feita na universidade pública. Os anos 1970, com a ditadura, silenciaram a universidade crítica e o sonho de ascensão social da classe média, destruindo a qualidade do ensino público e trazendo a sua massificação. Os anos 1980 acreditaram em uma universidade autônoma e democrática, capaz de equilibrar as exigências do rigor acadêmico e as demandas de uma sociedade marcada pela carência, pela miséria e pela violência. Os anos 1990 tornaram-se prosaicamente realistas, quando o discurso do interesse da categoria docente mantém-se ao lado da gestão universitária que defende a eficiência, a produtividade e a competitividade em nome dos interesses da sociedade civil e da pesquisa, isto é, os interesses do mercado.

O modelo de universidade brasileira, desde então, sem perder de vista o ideal alemão de Humboldt, que deu origem à universidade moderna, nem a

diversificação cultural e dos saberes, fruto das múltiplas demandas e exigências feitas por parte da sociedade à universidade atual, vem determinando a sua especificidade nacional e se consolidando como universidade brasileira.

Nesse vir-a-ser, que tem como origem a ideia de universalizar a universidade, é interessante a seguinte pontuação de Anísio Teixeira (1969, p. 245): “tudo será apenas a dificuldade de aceitar-se a diversidade e o pluralismo da sociedade democrática contemporânea?” Ou melhor dizendo, não será apenas a dificuldade de aceitar a diversidade e o pluralismo necessários à sociedade democrática brasileira?

Sobre isso continua atual a seguinte afirmação do autor:

A universidade não é só a expressão do saber abstrato e sistematizado e como tal universalizado, mas a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida. E é por isto que vemos a universidade germânica cultivar e transmitir a cultura germânica. A universidade inglesa, cultivar e transmitir a cultura inglesa. A universidade francesa, a cultura francesa. A universidade americana, a cultura americana. A universidade brasileira tem que ser a grande formuladora e transmissora da cultura brasileira. Esta cultura brasileira, concebida como modo geral de vida de toda a sociedade, é algo que está em processo, que se vem elaborando e que a universidade irá procurar descobrir, formular, definir, tornar consciente e, deste modo, nela integrar todo o povo brasileiro (TEIXEIRA, 1969, p. 236).

Nesse sentido, procurar descobrir, formular, definir, tornar consciente e, desse modo, integrar, na universidade, amplamente os segmentos da sociedade brasileira, em sua diversidade étnica e cultural, tem sido a tarefa hercúlea da universidade brasileira ao longo dessa sua história recente.

A partir daí, coloca-se o conceito de *práxis* como princípio organizador da relação universidade e sociedade, pois ele compreende as necessárias articulações entre o saber-ser e o saber-fazer, a teoria e a prática, a formação profissional e a educação como cultura. A *práxis*, como espaço de produção efetiva do conhecimento, é atividade humana. A questão do saber isolado da *práxis* é uma questão puramente *escolástica* (MARX, ENGELS, 1987).

A proposição de *práxis* também resgata a noção de princípio educativo em Gramsci, ao relacionar o conhecimento com a vida. Para Gramsci (1981), a educação como *práxis* é aquela que transforma qualquer cidadão em

governante. Uma concepção de educação que atribui funções mais políticas às instituições de ensino e aos seus processos educativos. Para o autor, a dimensão política, de cidadania e de especialista, não poderia se reduzir à noção tecnicista de formar um profissional bem qualificado para o mercado de trabalho, ou seja, para o capitalismo. Gramsci acreditava que a universidade poderia ter o papel orgânico de formular propostas para uma nova sociedade.

A atitude de aceitação do papel decisivo da *práxis* implica em não confundir o conhecimento que busca as coisas e que se situa à margem de sua relação com o homem, como uma prática utilitária, voltada aos resultados imediatos, como se as coisas significassem por si mesmas, independente dos atos e significados humanos. Mas, ao contrário, o conhecimento das coisas é ressignificado pela prática ou pela atividade do homem, que reafirma o conhecimento das coisas humanizadas pela *práxis*. Pois é somente a *práxis* que integra as coisas a um mundo humano, superando a visão imediata e ingênua (VÁZQUEZ, 1977).

A *práxis*, como fundamento do conhecimento, *Tese I* de Marx e Engels (1987), concebe o objeto como produto da atividade humana e entende essa atividade como atividade real, objetiva, sensível, isto é, como prática. Compreende que o conhecimento não pode estar separado da atividade prática, pois ele é "prático-crítico", como esclarece Vázquez:

ao mesmo tempo crítica e prática, ou seja, teórico-prática: teórica sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação guiada pela teoria. A crítica - a teoria, ou a verdade que contém - não existe à margem da prática. [...] Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana (VÁZQUEZ, 1977, p. 153).

A educação não se restringe, como mostra Gramsci (1981), meramente ao aspecto *escolástico*, pois ela está relacionada ao movimento da sociedade, ao movimento das relações sociais, ou seja, à complexidade da vida. Nessa lógica, existe uma relação pedagógica na sociedade como um todo e em cada indivíduo que se relaciona com outro indivíduo.

Sobre isso, as pessoas são constantemente desafiadas sobre a necessidade de uma análise mais ampla da educação, que revelaria as aparentes contradições entre as múltiplas funções do sistema educativo e o

que elas podem esconder de articulações mais profundas, como as relações entre as funções econômicas e sociais ou entre as funções simbólicas e instrumentais, conforme nos apresenta Santos (2001), com as crises enfrentadas pela universidade.

A dificuldade de articular adequadamente o atendimento às necessidades do mundo do trabalho e do mercado, por exemplo, não impede que a universidade desempenhe as suas funções sociais e simbólicas, como refere o autor (SANTOS, 2001a, p. 191):

a função de inculcar nos estudantes valores positivos perante o trabalho e perante a organização econômica e social de produção, regras de comportamento que facilitem a inserção social das trajetórias pessoais, formas de sociabilidade e redes de interconhecimento que acompanham os estudantes muito depois da universidade e muito para além do mercado de trabalho.

A perspectiva da *práxis* desafia a universidade a fortalecer a sua autonomia e a relacionar-se de forma transformadora com o mercado, o Estado e a sociedade. Em outros termos, dá ênfase à necessidade de uma formação que torne o estudante um cidadão capaz de controlar o mercado e o Estado, como um governante, e não de ser controlado por eles, o que traz à tona alguns aspectos específicos da universidade: que ela seja, ao mesmo tempo, pública quanto ao seu destino, estando disponível para todos; estatal quanto ao financiamento; e democrática e comunitária quanto à sua gestão. Nessa lógica, a universidade “não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. Numa perspectiva emancipadora de educação” (GADOTTI, 2000, p. 8).

Entretanto, no momento em que a universidade deixou de ser afirmada somente como o lugar da procura da excelência do conhecimento acadêmico e passou também a ser compreendida como o local de procura de democracia e de igualdade, as críticas foram diversas. Para alguns, a universidade descaracterizou-se, para outros, não mudou o essencial, pois manteve sempre um núcleo duro, capaz de impor os critérios de excelência e os objetivos de educação integral e, ainda, para outra corrente de pensamento, a universidade deixou-se funcionalizar com a ideia de desenvolvimento capitalista da mão de obra qualificada (BOTOMÉ, 1996; SANTOS, 2001a).

Fato é que as transformações recentes no sistema de ensino superior e o seu impacto nas universidades exigem uma reorientação e uma reorganização profunda para que a universidade possa responder criativa e eficazmente aos problemas com que se defronta. O caminho proposto por Santos (2004) é em direção a um projeto democratizante e emancipatório que esteja voltado às exigências da época atual, marcada principalmente pela exclusão social. Pois, para Santos (2001), a universidade precisa encontrar um outro rumo, que dê sentido à reorganização dos seus processos de ensino, pesquisa e extensão, porque ela precisa ser o lugar de encontro de saberes e de aplicação edificante da ciência.

Em síntese, nessa perspectiva, o conhecimento passa a ser entendido como o grande capital social da sociedade e não apenas uma necessidade para o mercado globalizado. Mercado esse que precisa do conhecimento para tornar-se mais competitivo em virtude de sua inovação e tecnologia de ponta, e por ele ser fundamental para a sobrevivência e a vida em sociedade, como um conhecimento cada vez mais contextualizado, aplicado e interdisciplinar.

2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Como apresentado anteriormente, a extensão será tratada como objeto de estudo a partir dos significados e sentidos das suas concepções e práticas. Neste capítulo, discutem-se aspectos da relação entre extensão, universidade e sociedade a partir de contextos sociais diversos, destacando a origem e a trajetória da extensão no Brasil, com ênfase às principais perspectivas e práticas extensionistas em períodos diversos.

O estudo rigoroso e sistemático das concepções e práticas de extensão universitária continua sendo desafiador, principalmente se consideradas as crescentes e sucessivas exigências postas à universidade nessas últimas décadas. A diversificação das demandas sociais, a incompletude do conhecimento, a transnacionalização do mercado e do capital, as mudanças no mercado de trabalho, as dificuldades de financiamento, entre outros fatores, têm tornado as exigências sociais e epistemológicas cada vez maiores, ao mesmo tempo em que têm exigido da universidade respostas à sociedade, em curto e médio prazo. Para Harvey (1992), os processos de democratização do conhecimento e o impacto das novas tecnologias, por exemplo, são os fatores que mais têm pressionado a universidade na busca de alternativas para uma maior aproximação e abertura na relação com a sociedade.

A extensão universitária, nesse contexto de contínuas mudanças, apresenta-se de modo paradoxal. Ao mesmo tempo em que a extensão tem se colocado como uma das respostas da universidade frente às diversas demandas da sociedade, estando presente desde a origem da universidade, e, portanto, fazendo parte da sua longa trajetória histórica, ela ainda continua pouco reconhecida como um espaço acadêmico de participação para os estudantes e de construção de cidadania. Além disso, vem apresentando inúmeras dificuldades, principalmente na superação dos limites encontrados para a sistematização das suas práticas e para o aprofundamento das suas elaborações teórico-conceituais.

Esse percurso, longe de ser linear e unívoco, tem envolvido uma gama de atividades realizadas por docentes, estudantes e técnico-administrativos em programas, projetos e ações, em diferentes níveis, modalidades e perspectivas,

o que muitas vezes dificulta as tentativas de compreensão, delimitação e legitimação do espaço da extensão como uma função importante da universidade. Estudos acadêmicos brasileiros sobre extensão universitária mostram que a diversidade dos conceitos e práticas na extensão tem sido associada à polissemia dos discursos (SOUSA, 2000) e à fragmentação das práticas extensionistas (SILVA E., 2003). Porém, a multiplicidade de concepções e práticas, muito mais do que mostrar uma polissemia, remete ao caráter heterogêneo e não monolítico que tem acompanhado a própria construção do que pode vir a ser a extensão universitária. Concepções essas que precisam ser mais bem apreendidas em sua complexidade e diversidade social e teórico-metodológica.

2.1 CAMINHOS E DESCAMINHOS EM CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Ao longo da história da universidade brasileira, a expressão *extensão universitária*, por diversas vezes, foi usada para caracterizar as práticas docentes que estão para além do espaço da sala de aula e que não são compreendidas nem como ensino, nem como pesquisa. Mais como um rótulo do que um conceito, as atividades de extensão foram sendo entendidas como uma convenção negativa ao serem qualificadas a partir da afirmação daquilo que elas não são, deixando de serem compreendidas como um conceito em construção. Assim, a extensão passa a ocupar uma posição residual e de pouca valorização e legitimidade acadêmica junto ao ensino e à pesquisa por aquilo que ela não é: nem ensino, nem pesquisa.

No Brasil, a extensão universitária inicia com a realização de ações pontuais e individuais, calcadas prioritariamente na ideia de “difusão do conhecimento”, com os cursos e eventos, e da “prestação de serviços” com as práticas de “assistência à comunidade” realizadas por alguns docentes. Dessa forma, como evento pontual (difusão de saber) ou como prática assistencial (prestação de serviços), a extensão deixava de ser pensada como elaboração teórico-metodológica na construção do conhecimento.

A história da extensão universitária acompanha a própria história da universidade brasileira, estando presente desde a sua origem, na década de 1930, no século XX. Nesse sentido, conhecer a extensão universitária significa compreender os momentos específicos que marcaram a universidade e que foram decisivos para a educação brasileira.

Para o desenvolvimento da tese, foi feita uma revisão da crescente bibliografia disponível sobre o tema, com a leitura das produções científico-acadêmicas de mestrado e doutorado e dos inúmeros artigos científicos escritos por extensionistas, pesquisadores e intelectuais brasileiros¹³, em meio *on-line* e impresso. Tudo isso possibilitou uma ampla apropriação do assunto por esta pesquisadora, bem como a captura das especificidades da extensão universitária no contexto da universidade brasileira. É importante destacar que a maioria dos periódicos com publicações sobre a extensão universitária no Brasil possui indexação B pela CAPES, reforçando os dilemas e desafios apontados. Nesse percurso investigativo, apontam-se os desafios teórico-metodológicos que perpassam a história da extensão universitária e tensionam a universidade no processo de repensar as concepções e renovar as práticas voltadas para a sociedade.

2.1.1 As primeiras décadas da universidade

Os primeiros registros oficiais da extensão universitária aparecem com o *Estatuto das Universidades Brasileiras*¹⁴, (Decreto-Lei nº 19.851, Art. 42, 99 e

¹³ A maior parte do material sobre extensão universitária foi encontrada na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No Portal de Periódicos da *Capex* e do *Scielo*, foram encontrados, respectivamente, sete e três publicações sobre o tema. Também foi usada como base de dados a *Rede Nacional de Extensão Universitária (RENEX)*, com publicações mais pragmáticas. Cabe dizer que o reduzido número de material publicizado em portais de consulta científica mostra a necessidade de um maior desenvolvimento de pesquisas que versem sobre o tema.

¹⁴ Para Anísio Teixeira (1969), o primeiro estabelecimento com o “nome” de universidade surgiu no Brasil na década de 1920, com a reunião das escolas de Medicina, Engenharia e Direito, no Rio de Janeiro. Porém, mesmo com o nome de universidade, a Universidade do Rio de Janeiro funciona como uma “confederação” de escolas de ensino superior. Portanto, será somente em 1934 que surgirá realmente a primeira universidade, a Universidade de São Paulo, organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras. Para Almeida Filho (2008), existe uma disputa curiosa para se estabelecer qual foi à primeira universidade

109 – BRASIL, 1931), de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino superior; e, três décadas seguintes, com a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 4.024, Art. 69 – BRASIL, 1961), de 1961. O *Estatuto das Universidades Brasileiras* (BRASIL, 1931) apresenta a forma como a extensão deveria ser realizada pelas universidades brasileiras, concebendo-a como “cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário” (Art. 42), destinados principalmente à “difusão de conhecimento e à solução de problemas sociais”. A extensão é entendida, genericamente, como um instrumento da “vida social universitária”, servindo ao propósito de vinculação da universidade à sociedade, como as associações de classe, os museus e os congressos científicos (Art. 99). Portanto, de maneira genérica, a extensão está reduzida à ideia da transmissão do conhecimento (Art. 109). Três décadas depois, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1961) reafirma a extensão como uma proposta de realização de “cursos” a serem ministrados pelos estabelecimentos de ensino superior (Art. 69), não avançando no conceito proposto anteriormente ao reforçar o caráter unilateral da extensão como uma forma de difusão do conhecimento. Isso, inclusive, veio suprimir a ideia de solidariedade e cooperação com a sociedade, apresentada anteriormente, e, mais uma vez, deixando de mencionar a possibilidade de relação entre o ensino, a pesquisa e a própria extensão.

Na percepção de muitos pesquisadores (FÁVERO, 1991; SOUSA, 2000), a *lei de reforma da educação brasileira* de 1961 é vista como um retrocesso para a universidade ao servir aos interesses específicos da igreja católica e dos proprietários dos estabelecimentos privados de ensino, sem considerar as reivindicações pautadas nas lutas da sociedade civil. Nesse contexto, a reforma proposta não avança na elaboração de um significado mais profundo para a extensão universitária, frustrando segmentos da sociedade brasileira que lutam por uma ampliação da relação da universidade com a sociedade, como os movimentos de intelectuais brasileiros e o estudantil.

Por um lado, a forma como a extensão está colocada nesses dois documentos, mesmo que elaborados e aprovados em épocas distintas,

brasileira. Em seu ponto de vista, defende a inscrição da Universidade Federal da Bahia, pela sua diversificada oferta pedagógica desde a antiga Faculdade de Medicina, fundada em 1808, e a sua efetiva integração com o ensino, a pesquisa e o compromisso social, desde então.

evidencia a forte influência que a educação recebeu do movimento dos liberais¹⁵ na década de 1930, que defendia a modernização da educação no Brasil e propunha às instituições de ensino superior a função de agente de desenvolvimento para a disseminação da cultura e do saber à população, na defesa da educação como um direito de todos. Por outro lado, esse ideário democrático e de transformação social, ao ser transposto para a concepção de extensão em forma de lei, ganha um caráter instrumental e pragmático ao ficar limitado à proposta de cursos, eventos e congressos científicos, principalmente com a lei da reforma da universidade, três décadas depois.

Para Gurgel (1986), a influência dos conceitos defendidos pelo grupo de intelectuais da elite brasileira da década de 1930, chamado de movimento da *Educação Nova* ou da *Escola Nova*¹⁶, acabou ajudando fortemente a difundir o “modelo extensionista norte-americano” no Brasil. Esse movimento que vai contribuir para a implantação da “proposta funcional de ensino, pesquisa e extensão” como política educacional brasileira, com nuances de prestação de serviços, conforme o autor. A defesa é por uma universidade baseada na “tríplice função” entre ensino, pesquisa e extensão, cabendo à extensão a função “vulgarizadora ou popularizadora das ciências e das artes”, como afirma o manifesto dos pioneiros. Em outros termos, mantendo a extensão como uma função disseminadora de conhecimento e difusora da cultura produzidos pela universidade.

Portanto, a história da universidade brasileira tem seu marco oficial de origem, na década de 1930, e passa por grandes instabilidades políticas vividas no país, como o golpe de estado de Getúlio Vargas, em 1937, que instala o Estado Novo e proclama uma nova Constituição, com um período político de centralidade de poder e de autoritarismo. E é somente posterior a isso que o destino da educação brasileira superior vai eclodir, ou seja, com o

¹⁵ O grupo dos liberais influenciou diretamente as diretrizes governamentais com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que defendia a escola pública, laica e gratuita (SOUSA, 2000). Entre eles, encontrava-se Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Cecília Meireles.

¹⁶ É em 1934 que Anísio Teixeira convoca os maiores intelectuais brasileiros para elaborarem conjuntamente a proposta da Universidade do Distrito Federal, como um modelo de universidade brasileira calcado em princípios de Educação Democrática. Criada em 1935 e tendo como reitor Afrânio Peixoto (ALMEIDA FILHO, 2008), a Universidade do Distrito Federal é extinta em 1937, durante a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas. Porém, mais adiante, essas ideias são revividas com a criação da Universidade de Brasília.

fim da ditadura de Vargas, em 1945, e, no ano seguinte, com a criação das redes de universidades federais no Brasil, como a *Universidade do Rio de Janeiro*, a *Universidade da Bahia* e a *Universidade de Recife*. Nessas primeiras décadas da universidade brasileira, a extensão universitária aparece nos registros oficiais em forma de *lei*, como uma atividade pensada na “modalidade de transmissão de conhecimentos” (vertente europeia), através de cursos e conferências, e na “modalidade de assistência social”, através dos serviços sociais prestados à comunidade (vertente norte-americana).

As concepções de extensão universitária que começam a se delinear no cenário nacional seguem os modelos “importados”, a partir da realidade das universidades europeias e americanas, que servem de referência nas primeiras décadas de fundação, construção, estruturação e funcionamento da universidade brasileira. Nessa época, há um instável e incerto contexto sócio-político no país, que cerceia os projetos que pensam uma abertura da relação da universidade com a sociedade, a partir de um projeto mais sintonizado, com os anseios e esforços de um grupo de intelectuais modernistas. Para Sousa (2000) e Gurgel (1986), as duas perspectivas dominantes, a nacional e a “importada”, reforçam a “visão operacional” pensada para a extensão universitária, o que acaba contribuindo para que ela seja reduzida à oferta de cursos, eventos ou serviços especializados destinados à comunidade acadêmica ou à sociedade em geral. Na perspectiva da extensão americana, os autores apontam as ações de assessoria e de assistência técnica prestadas a pequenos agricultores pelas escolas de ensino superior no meio rural¹⁷, com a finalidade de levar os conhecimentos técnico-científicos produzidos pela universidade, especialmente as novas tecnologias.

De outro modo, para a educação brasileira, as décadas seguintes, especialmente entre 1950 e 1960, tornam-se férteis para as novas experiências que surgem em extensão universitária a partir das demandas e dos diálogos da universidade com a sociedade. O *Centro Popular de Educação*¹⁸, criado em

¹⁷ As experiências extensionistas da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa e da Escola Superior Agrícola de Lavras, em Minas Gerais, implantadas no final da década de 1920, a partir do modelo cooperativo de extensão rural dos Estados Unidos, os chamados *Land-Grant Colleges*, foram usadas como referência para a criação das Universidades Rurais brasileiras.

¹⁸ O Centro Popular de Educação, também chamado de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, foi uma experiência pedagógica considerada pioneira no Brasil ao pautar-se por uma ideia de

1950, por Anísio Teixeira, em Salvador, na Bahia, torna-se o primeiro centro de disseminação da ideia de “educação integral” através de projetos e serviços sociais que se voltam para as comunidades locais, com atividades desenvolvidas durante todo o dia.

2.1.2 As experiências extensionistas e o lugar de educação

A extensão universitária passa por intensas mudanças de sentido entre 1960 e 1964, no contexto do programa nacional desenvolvimentista do governo brasileiro. Mudanças decorrentes principalmente da expansão das experiências pedagógicas desenvolvidas por Paulo Freire na área de educação de adultos, mas, também, com a crescente ligação do movimento estudantil com a sociedade. Essas experiências relativamente inovadoras, mesmo fazendo parte de um período bastante específico e singular da universidade brasileira e de duração episódica, adquiriram dimensão especial, como o *Serviço de Extensão Cultural* e o *Centro Popular de Cultura*.

As ações do Serviço de Extensão Cultural (SEC) criadas por Paulo Freire, em 1962, na Universidade de Pernambuco, com professores, técnicos e estudantes engajados no Movimento de Cultura Popular¹⁹, podem ser consideradas como a “primeira iniciativa extensionista brasileira” institucionalizada na universidade e que não surge no âmbito das ações de órgãos do governo. O SEC, mesmo com curta duração, tendo apenas dois anos, difunde o método de educação de adultos desenvolvido e sistematizado por Paulo Freire²⁰ como uma metodologia de aprendizagem que, posteriormente, passa a ser replicada em diversos estados e mesmo em outros

educação integral para crianças, em *escola-parque ou escola-classe*. A ideia obteve repercussão internacional.

¹⁹ O Movimento de Cultura Popular (MCP) surgiu na mesma época que o Serviço de Extensão Cultural (SEC), como um organismo da Prefeitura de Recife de estímulo às práticas educativas ligadas à cultura do povo e à educação de base, mantendo parceria com a universidade através do SEC.

²⁰ O método criado por Paulo Freire torna-se um Sistema de Alfabetização de Adultos que é capaz de alfabetizar 300 pessoas em 40 horas. No início da década de 1961, a Prefeitura Municipal de Natal, de Rio Grande do Norte, inicia a campanha de alfabetização, *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, aplicando o método criado por Freire, e, em 1964, serve de base para o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos do MEC.

países da América Latina. O trabalho de Paulo Freire, reforçado com as publicações na Revista *Estudos Universitários*, do SEC, torna-se uma importante referência de renovação para a extensão universitária ao estar fundamentado na relação dialógica com o outro, como um processo pedagógico em busca da autonomia (FREIRE, 1987, 1996).

A perspectiva extensionista de Freire diferencia-se das tradicionalmente desenvolvidas pela universidade, com a ideia de cursos e de prestação de serviços, ao dar ênfase à interação dialógica com o outro, mediatizada pelo mundo. As atividades do SEC se ampliam para além do protocolo de sua criação, com o sentido de promover a difusão cultural e realizar cursos e eventos, fazendo uma importante ligação com o “movimento de cultura popular”, com a consciência coletiva do limitado papel da universidade na vida cultural da sociedade. As atividades intelectuais e culturais propiciaram o resgate do “lugar da educação” no cenário nacional com a proposta de “educação como cultura”, em uma “perspectiva crítica e libertadora”, que mais tarde foi chamada de *Educação Popular* (BRANDÃO, 2002). Nos anos que seguem, essa visão passa a ser traduzida por diversos intelectuais brasileiros, notadamente Brandão (1984,1987). Desde então, a Educação Popular e o pensamento de Paulo Freire têm sido atualizados por diversos intelectuais brasileiros, em um movimento de ressignificação desses conhecimentos críticos e propositivos, mantendo-os vivos.

Por sua vez, o *Centro Popular de Cultura* (CPC), criado em 1962 pela *União Nacional dos Estudantes* (UNE)²¹, que se fortalece e se expande no cenário nacional ao instalar-se em sindicatos e universidades, é uma iniciativa de estudantes progressistas que defendem uma universidade mais voltada para “a defesa dos direitos dos trabalhadores e do saber popular”²². Inspirados nas experiências do SEC e no modelo de universidade popular²³, eles lutam

²¹ A direção da UNE, no início da década de 1960, é conquistada por um grupo de universitários militantes na Juventude Universitária Católica (JUC), que assume uma ação política de crítica à sociedade capitalista. A JUC e a Juventude Comunista, ao mesmo tempo em que disputavam a direção do movimento estudantil brasileiro, eram aliadas na luta política. A Juventude Comunista foi em grande medida a propulsora do Centro Popular de Cultura (CPC).

²² Um dos principais documentos da UNE, a Declaração da Bahia, de 1961, propõe uma reforma universitária calcada na ideia de universidade popular, que foi proposta na América Latina como uma universidade que está a serviço do povo.

²³ A ideia de universidade popular surgiu no Brasil como bandeira de luta do movimento estudantil de 1938, inspirado no Movimento de Córdoba, de 1918, na Argentina.

por uma “universidade mais democrática e integrada à sociedade”, em que a extensão tem um papel fundamental como educação popular. Com o apoio de artistas e intelectuais, os CPCs da UNE tornam-se espaços estratégicos para a formação das novas lideranças do país, tendo como base o movimento de cultura popular com o teatro de rua e as encenações que abordavam situações da vida cotidiana levadas para as portas das fábricas, às favelas, às praças e às paradas de ônibus. O CPC trabalhava conjuntamente com outro projeto da UNE, chamado *UNE-Volante*, que propagava as diretrizes do movimento. Porém, a ambiguidade das atividades pôde ser sentida nas ações de vanguarda, que eram propostas por uma elite privilegiada no acesso ao ensino superior, elite essa que defendia uma posição de diálogo com o povo, mas, muitas vezes, focava-se mais na busca de adesão de novos artistas e intelectuais a seus projetos de cultura popular do que, efetivamente, na participação do povo, conforme destaca Gurgel (1986).

Outra experiência dessa época a ser destacada é a *Universidade Volante*, criada pela *Universidade Federal do Paraná*, em 1961/1962, na esteira dos debates sobre as universidades populares da América Latina, e que surge como uma parceria entre a direção da universidade e o governo federal com o objetivo de difusão cultural. Essa não é uma proposta desenvolvida no âmbito da participação dos estudantes ou professores.

De outro modo, a partir do Golpe de 1964, quando o Regime Militar assume o governo do país e imprime, na educação brasileira, a marca desenvolvimentista, todas as iniciativas que buscam transformar e revolucionar a educação brasileira passa a ser perseguidas e fechadas, como o SEC em Recife e os CPCs da UNE, com o argumento de serem perigosas ao país e de envolverem comunistas e subversivos (GURGEL, 1986). Por um lado, há um enfraquecimento da ação popular e da mobilização estudantil, que passam a agir na clandestinidade por um longo período. Por outro lado, diante do forte controle policial e da censura sobre o pensamento e a ação de professores e estudantes, ainda assim, a política de repressão não consegue apagar a experiência deixada por professores e estudantes que participaram dessa “perspectiva crítica e libertadora de extensão universitária” no período anterior à ditadura militar, que vai ser reinventada ao longo da década de 1980, com o processo de democratização e reabertura vivido pelo país. Nesse sentido, é

interessante destacar as ações de mobilização de professores, técnicos administrativos e estudantes, engajados no movimento estudantil e no movimento de cultura popular.

Entretanto, ao mesmo tempo em que as ações foram reprimidas em suas especificidades mais críticas e libertárias, fruto das experiências com a educação popular e com o movimento de cultura popular, elas passam a ser absorvidas pelo discurso oficial e pelos programas propostos do governo, pós o Golpe de 1964. A intervenção do governo tem a intenção de silenciar as ideias contrárias ao projeto nacional e de manter a ordem a partir da participação dos estudantes em atividades estritamente de viés assistencialista (GURGEL, 1986; SOUSA, 2000). Em decorrência disso, a extensão passa a ser estruturada a partir das diretrizes do governo federal, novamente seguindo os modelos que são “transportados” de outros países, notadamente dos Estados Unidos, com programas e projetos que buscam contribuir com a integração e com a segurança nacional. As ações extensionistas visam inserir os estudantes em trabalhos com “populações carentes”, a partir de serviços assistenciais, em consonância com as condições políticas e culturais vividas pelo país naquele momento.

2.1.3 O programa de governo e a universidade

Após o Golpe de 1964, a retomada da perspectiva da extensão universitária como prestação de serviços ganha força com os programas propostos por órgãos do governo, como o *Projeto Rondon* e os *Campi Avançados*. Esses programas foram criados e difundidos durante o período da ditadura militar (1964-1985) a partir do Ministério do Interior (MINTER), em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), sem o apoio das universidades. No geral, eles acabaram servindo aos interesses estratégicos desenvolvimentistas do governo, que buscava a inserção da universidade no processo de modernização do país, desvinculando as ações da reflexão crítica dos estudantes e da própria realidade social. No geral, os programas são homogêneos, assemelhando-se na forma de atuação, na ideologia política e no

objetivo com a comunidade, reproduzindo a proposta política vigente nesse período da história brasileira (GURGEL, 1986).

O Projeto Rondon, criado nessa época, demonstra a intenção de alguns professores universitários e alguns militares que sentem a necessidade de suprir o vazio deixado pela extinção da UNE e de outros projetos que envolviam a participação dos estudantes, além de tentar aproximar os universitários e as Forças Armadas. Desde o início das atividades, em 1967²⁴, as ações do projeto repercutiram positivamente no meio estudantil e no próprio governo, que viu aí uma estratégia de interiorização da proposta de segurança e desenvolvimento do país, mesmo sofrendo fortes críticas do MEC²⁵, frente à sua desconexão com as políticas de ensino superior. Em consequência, o Projeto Rondon se institucionalizou como uma ferramenta de integração nacional, de prestação de serviços às comunidades e de treinamento profissional, utilizando a metodologia de desenvolvimento de comunidades. Foi nessa perspectiva que ele se estruturou e se fortaleceu como modelo de extensão universitária que influenciou a criação de outros programas extensionistas, como os Campi Avançados.

A intenção do MINTER de influenciar a universidade a se adequar ao seu programa de desenvolvimento e de participar de forma mais integrada à realidade do país como estratégia de segurança nacional acaba vindo ao encontro do desdobramento das atividades em Campi Avançados, ao mesmo tempo em que é uma resposta do governo às críticas recebidas sobre a fragilidade do conceito de ação comunitária utilizado nas suas atividades. A forma de participação dos estudantes, a não continuidade, a fragmentação das ações levadas às comunidades e a falta de relação com a estrutura formal de ensino superior foram sendo superadas com as ações do Programa dos Campi Avançados.

A criação dos Campi Avançados representou um estágio mais maduro e sistematizado do Projeto Rondon (GURGEL, 1986), trazendo a universidade

²⁴ A primeira atividade do Projeto Rondon, denominada Operação Zero foi liderada pelo seu proponente, o professor Wilson Choeri, a partir da experiência da Universidade Volante do Paraná, com a participação de um grupo de 30 estudantes, durante 28 dias no Território de Rondônia. Em 2005, foi reeditado pelo governo federal, como uma ação unificada de vários ministérios, coordenada pelo Ministério do Interior, com participação da UNE e do CRUB.

²⁵ A UNE é extinta em novembro de 1964 pela Lei nº 4.464, fruto do autoritarismo que se instala, mas os estudantes progressistas continuaram a participar dos movimentos contestatórios ao regime militar durante a década de 1960.

para dentro do programa a fim de ter um papel mais ativo desde a organização até o desenvolvimento das atividades de extensão universitária, com professores promovendo a mobilização e a orientação dos estudantes na universidade e nas regiões de atuação²⁶. No entanto, as críticas da universidade são recorrentes em relação à ausência do MEC e às dificuldades de atuação em projetos elaborados pela coordenação do programa, que apresentaram viés paternalista, sem continuidade nas ações e de pouca profundidade no entendimento da realidade social, dificultando a inserção dos estudantes e fragilizando o papel da própria universidade e a sua desvinculação com a política de ensino.

É nessa linha de disputas internas e, sobretudo, de continuísmo ao programa nacional que surgem os *Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária* (CRUTAC), a *Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária* (CINCRUTAC) e a *Coordenação de Atividades de Extensão* (CODAE) do MEC. Sendo as duas últimas instâncias de coordenação nacional da extensão, mostrando um processo de expansão da extensão a partir da ação do governo e da sua institucionalização nas universidades brasileiras.

É importante destacar que o CRUTAC, por ser outro modelo de extensão proposto pelo programa do governo a partir da experiência de ação comunitária desenvolvida pela *Universidade do Rio Grande do Norte*, em 1966²⁷, veio a adquirir objetivos amplos com a abertura de um espaço de atuação dos estudantes em comunidades rurais, o qual, posteriormente, transformou-se em “caráter de estágio obrigatório”, porém sem vinculação curricular. O programa alcançou resultados positivos, com o envolvimento de professores e técnicos, servindo de modelo para o governo ampliar as suas ações assistencialistas e mostrar à sociedade a sua preocupação e atenção com as condições de vida das camadas mais pobres, sendo disseminado pela

²⁶ Entre 1969 e 1979, surgiram cerca de 22 Campi Avançados, em Roraima, Médio Araguaia, Goiás, Bahia, Amapá, entre outros, com a participação de diversas universidades federais, estaduais, de confissão católica e particulares.

²⁷ Em 1975, o CRUTAC/RN dá mostras de fragilidade em função da estrutura cara e de difícil manutenção pela universidade e da sua desvinculação com o ensino e a pesquisa.

comissão do MEC/CINCRUTAC, em 1969, para outras universidades brasileiras²⁸.

Alguns desses programas são financiados através dos *Acordos MEC e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)*²⁹, que consistiam em firmar convênios entre o MEC e o governo norte-americano. Para Gurgel (1986), na busca de encontrar uma saída para o problema da universidade, o MEC firmou acordos procurando, certamente, encontrar um modelo que melhor servisse aos interesses do governo. Entretanto, esses acordos foram denunciados por intelectuais e estudantes que manifestaram a sua indignação frente ao seu uso como ferramenta de “recolonização cultural em que um mesmo órgão estrangeiro (USAID) financia e promove no Brasil, tanto o treinamento de torturadores, como a reforma da universidade” (RIBEIRO, 1976, p. 134-135 *apud* GURGEL, 1986, p. 76).

O contexto de centralidade e imposição traz à tona uma série de descontentamentos e manifestações contrárias à ordem política, tornando-se propício para a criação de uma instância representativa da universidade que dialogasse com o MEC. O *Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)*³⁰ foi criado em 1966, e mesmo a extensão universitária não sendo o objetivo maior de sua atuação, ela é colocada em uma posição de destaque, ao ser defendida como atividade da universidade junto ao ensino e à pesquisa e como um elemento presente em todos os níveis da universidade, desde as atividades culturais até as atividades científicas. A visão do CRUB vem de uma concepção integral de universidade, trazida do modelo americano, em que a universidade deveria estar desvinculada do controle administrativo e financeiro do governo, e em que a extensão deveria ser “a projeção da universidade no meio”, oferecendo conhecimentos teóricos e práticos, sob a forma de treinamentos e prestação de serviços, como um laboratório da universidade na sociedade (SOUSA, 2000; NOGUEIRA, 2001; FARIA, 2001). O CRUB, durante certo período, coordenou a distribuição dos recursos vindos do financiamento dos Acordos MEC/USAID às universidades.

²⁸ Em 1972, foi o ano que a experiência assumiu uma dimensão nacional ao ser difundida para diversas universidades, não só as universidades federais.

²⁹ Os Acordos MEC/USAID vigoraram até 1968, quando passam a ser individualizados e realizados diretamente com algumas universidades brasileiras.

³⁰ O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) apresenta e defende uma proposta de reforma universitária.

A tentativa de vincular a extensão à ideia de compromisso social da universidade torna-se oficial somente no final da década de 1960, com a *Lei Básica da Reforma Universitária* (Lei nº 5.540, 1968 – BRASIL, 1968), que redefiniu o perfil da universidade brasileira. Pela primeira vez, a extensão foi colocada como uma “prática oficial” em todas as universidades e estabelecimentos de ensino superior, situando-se no discurso oficial e permitindo uma abertura de caminho para o processo da sua institucionalização nas universidades, como refere: “estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados das pesquisas” (BRASIL, 1968, Art. 20). Outro destaque a ser feito, além da extensão passar a ser entendida oficialmente como uma prática da universidade, é o reconhecimento da extensão universitária como um “meio de participação dos estudantes” em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento (Art. 40), ou seja, a extensão sendo explicitamente valorizada como canal de participação dos estudantes. Entretanto, mesmo que a lei da reforma universitária tenha avançado em algumas dimensões importantes, mais uma vez o MEC não propôs nenhum avanço significativo na concepção de extensão, deixando-a vinculada à ideia da “transmissão de conhecimento e prestação de serviços” à comunidade. De outra forma, mesmo que tenha sido relevante explicitar que a extensão é um meio de participação dos estudantes, ainda assim, pelo contexto da época, essa participação ocorreu nos limites e interesses do programa desenvolvimentista proposto pelo governo, com um controle militar sobre os locais e sobre as formas de participação dos estudantes, sem ênfase em sua dimensão pedagógica.

Assim, a reforma universitária de 1968 serve mais para imprimir uma marca no processo de institucionalização da extensão ao colocá-la como parte da estrutura e da função das universidades e como função obrigatória das universidades e dos estabelecimentos de ensino superior. Entretanto, não realiza contribuições para o avanço do sentido e do significado das práticas de extensão e dos meios em que ela foi realizada pela universidade.

O conteúdo da lei vem associado à pressão de intelectuais e do movimento estudantil que, mesmo na clandestinidade, continuaram a mostrar que a universidade brasileira se constituiu e se constitui para manter os

interesses de uma elite dominante, em que as políticas de desenvolvimento e de modernização são somente estratégias de reprodução do mesmo núcleo que lhe deu origem na década de 1930 (DURHAM, 1986). Essa é uma questão que se evidencia nas grandes dificuldades que as universidades encontram para desenvolver as ações na comunidade, diante de uma forte tecnocracia educacional instituída pelo governo, além da perseguição a professores e a estudantes que tenham ideias contrárias ao programa de desenvolvimento nacional. Isso tudo respaldado sob um discurso que afirmava a busca de equilíbrio entre os diversos setores econômico, social, cultural e educacional e o fim dos privilégios a segmentos particulares (PAIVA V., 1986).

Nessa lógica, a extensão encontrava-se implicada em um jogo complexo e contraditório de interesses nacionais e individualistas, como refere Durham (1986), ao apontar para a armadilha da *automistificação* e *mistificação*, própria das práticas assistencialistas. Se aquela representa o desejo de trabalho com as comunidades em situação de pobreza por razão da consciência culpada, a mistificação implicaria o risco de a extensão vir a substituir a função do Estado, dos partidos políticos, dos movimentos sociais ou dos sindicatos, presentes nas ações de militância dos docentes que trabalhavam com as comunidades. Para a autora, mais do que ter boas intenções, a extensão precisa superar as armadilhas que lhe são colocadas, reafirmando-se como o lugar da “difusão dos saberes” que a universidade produz, da divulgação e da generalização do saber produzido pela universidade para o conjunto da sociedade. Essa visão está baseada em uma ideia tradicional e unilateral de extensão, de levar algo para alguém, sendo uma perspectiva assistencialista bastante criticada por Freire (1983) e o movimento de cultura e educação popular desde o início da década de 1960.

Portanto, o contexto de debate da função social da universidade mostrou sua ambivalência, pois, ao mesmo tempo em que se falava de promoção humana e de participação na sociedade, direcionava-se para "atender às exigências da racionalidade capitalista e imprimir novos rumos ao processo de produção e distribuição do saber" (GURGEL, 1986, p. 16). Isso pode ser constatado nas décadas seguintes, com o crescimento da tendência empresarial, corporativista ou tecnológica, calcada na visão da transferência do saber da universidade para as empresas.

A dimensão histórica, social e política da vida do país, com as vicissitudes de um Estado onipresente, autoritário, centralizador e paterno-assistencialista que se afirma na década de 1970, segundo Garrafa (1989), e associada à falta de referências e de uma práxis anterior legitimada em extensão universitária, dificultou a construção de um trabalho conjunto e articulado da universidade com a comunidade na concretização do seu compromisso social. Por um lado, houve falta de experiência na interdisciplinaridade de conhecimentos e saberes de professores e estudantes, uma carga horária reduzida de professores e uma escassez de horários comuns entre os estudantes disponíveis, o que explicitou as enormes dificuldades operacionais para a estruturação da extensão pelas universidades (FLEURI, 1990). Por outro lado, a retomada da educação popular por algumas universidades, com o ressurgimento e o fortalecimento dos movimentos populares e sociais no Brasil, dá sinais da reabertura política e da reconstrução do processo democrático, o que vai contribuir para um repensar mais amplo e profundo sobre o papel da universidade na sociedade e, conseqüentemente, sobre a função da extensão.

Em síntese, a extensão universitária, depois de um período de rompimento com o modelo tradicional de pensar e fazer a extensão, vai passar por um longo período de funcionalização e assistencialismo em atendimento aos interesses desenvolvimentistas do governo militar, sendo retomada como prática das universidades somente com o processo de reabertura política e de diálogo com a sociedade na década de 1980.

2.1.4 O compromisso social da universidade

A extensão, no Brasil, depois das experiências relativamente transformadoras do início da década de 1960 e do período de silêncio da universidade e do MEC durante o programa nacional desenvolvimentista do regime militar, passou por um processo de ressignificação com a reabertura política do país, na década de 1980, vivendo uma revalorização da participação docente e das iniciativas de extensão propostas pelas universidades. O

processo de redemocratização da sociedade³¹ se torna decisivo para a redemocratização do país e marca uma gradativa abertura da sociedade. Esse processo chegou às universidades formando um novo quadro de forças emergentes, com a eleição direta por voto dos dirigentes e com a introdução de formas de gestão mais abertas e participativas (REIS, 1992). Foi um momento bastante favorável para a reinvenção das relações da universidade com a sociedade, que, associado à busca de compreensão das políticas de desenvolvimento social, permitiu que a extensão buscasse um outro sentido para as suas práticas, para além dos modelos tradicionais que priorizavam a disseminação de conhecimentos e da prestação de serviços, dos períodos anteriores.

Com o fortalecimento da sociedade civil, começou a se configurar um novo paradigma de relação entre universidade, sociedade e cidadania. O compromisso social com a sociedade passa a ser um caminho a ser buscado pela universidade, com a extensão sendo entendida como uma prática transformadora da relação com a sociedade, articulada às atividades do ensino e da pesquisa. É uma nova visão sobre a extensão universitária e que consegue dar passos importantes no sentido de ultrapassar a discussão sobre o assistencialismo e avançar para o debate sobre e o compromisso social como vocação da universidade. Nesse contexto, a função social da universidade passou a ser entendida como um componente relevante e, portanto, como um compromisso de todos, como forma de romper a tradição e o isolamento histórico da universidade em relação às demandas sociais. Assim, as tensões que marcaram o período anterior na relação da universidade com a sociedade e na sua relação com o governo cederam lugar à liberdade de iniciativas em projetos e programas de extensão universitária criados pelas próprias universidades. Muitos desses projetos resultaram da experiência da atuação de professores que foram militantes no período anterior, alguns deles engajados nos movimentos de educação e cultura populares, que passaram a ocupar cargos administrativos e de alta gestão, como reitores e pró-reitores.

³¹ Com os anos de anistia aos perseguidos políticos (1979), a Campanha das Diretas Já para eleição a presidente da República (1984), a Assembleia Constituinte (1986/1987) para a elaboração da nova Constituição Federal (1988) e as Eleições Diretas (1989).

O debate sobre a reconstrução de uma sociedade mais democrática tem propiciado que a educação e a cultura possam ser entendidas como elementos que estão diretamente relacionados à redistribuição de renda e de poder e, portanto, como dimensões que integram a política social do país. Segundo Demo (1980), a educação compreendida no sentido amplo da política social não pode mais ficar restrita somente ao espaço da sala de aula, mas precisa ir além, sobretudo para ser pensada como desenvolvimento social. Para o autor, esse é o sentido que confere à universidade as possibilidades de ela cumprir a sua missão social e poder contribuir para a formação de uma sociedade com menos desigualdades, com menos pobreza e mais ascensão social, componentes necessários para a redemocratização da sociedade. As iniciativas de algumas universidades, que começam a desenvolver os seus próprios projetos voltados para a solução dos problemas sociais, dão pistas de sustentação desse momento institucional que busca assumir a extensão como uma função da universidade brasileira. Mesmo de caráter localizado, as práticas extensionistas que começam a ser desenvolvidas na década de 1980 têm em comum a forte crítica ao assistencialismo e ao populismo das ações do período anterior, que tinham ações esporádicas, fragmentadas e desvinculadas do projeto político e pedagógico das universidades.

Entretanto, se naquele momento houve um movimento de algumas universidades brasileiras que buscavam institucionalizar a extensão universitária, fazendo investimentos financeiros e de ampliação da carga horária de docentes, simultaneamente houve um decréscimo da participação dos estudantes, decorrente da extinção dos programas do governo, como o Projeto Rondon, no final da década de 1980. Além desse programa, amplamente difundido nas universidades juntamente com as políticas de estágio extracurricular articuladas aos programas extensionistas, a atuação dos estudantes nos Campi Avançados e nos CRUTAC foi diminuindo, e todos eram mantidos pelo programa nacional do governo. No entanto, a divulgação dos indicadores quantitativos dessa época precisa ser lida com cuidado. Entre 1969 e 1979, por exemplo, passaram pelos Campi Avançados 24.963 estudantes, com uma média de 134 por ano, ou seja, cerca de 11 estudantes por mês. Entre 1972 e 1976, foram treinados 16.982 estagiários, com participação de

1.224 docentes-supervisores. O estudo de Gurgel (1986) traz referências detalhadas sobre esses dados.

A mudança de direção do programa nacional para os projetos propostos pelas universidades impõe novos desafios a serem enfrentados, principalmente no que se refere às políticas pedagógicas a serem adotadas, à manutenção financeira da extensão universitária e à forma de participação dos estudantes. Porém, a tentativa de reestruturar a extensão pelas universidades, implicada ao comprometimento com as demandas da sociedade, levou a uma situação que somente pôde ser avaliada através das funções incorporadas ao longo do tempo e em diferentes contextos, segundo Fagundes (1986).

Cabe ressaltar que o contexto político-social do país, com o processo de reabertura política e de redemocratização, chega à universidade através da participação de professores e estudantes em práticas que questionam o *status quo*, iniciando um processo de repensar a relação da universidade com a sociedade em outras bases. Situação essa que repercute inclusive na produção bibliográfica da época sobre o tema da extensão universitária e que se evidencia nesta pesquisa.

Nesse sentido, o conhecimento das forças que compõem a sociedade torna-se determinante para a escolha das formas de intervenções sociais ao direcionar a universidade para o compromisso da extensão com os movimentos sociais e com a busca da transformação das relações entre universidade e sociedade (NODARI, 1992). A relação da universidade com os movimentos sociais é a melhor expressão dessa nova relação de força da universidade com a sociedade (MELO NETO, 1992). Esse é um processo contra-hegemônico a ser construído, que não tem caminhos prontos, mas que tem uma diversidade contrastante de experiências realizadas nos períodos anteriores a mostrar os sentidos e significados das práticas da universidade com a sociedade e da universidade com o governo em suas relações e contradições com o contexto político-cultural em que convivem.

Por sua vez, a extensão só pode favorecer a formação de consciência crítica dos estudantes na medida em que as pessoas se vinculam à prática dos movimentos sociais, assim como acontece com o ensino que promove o debate crítico em sala de aula, e com as experiências vinculadas à educação popular e ao movimento de cultura popular, dos anos de 1960 a 1964. Porém,

a relação de poder hierárquico, burocrático e elitista das instituições em geral, e entre elas a universidade, traz uma história contrária se comparada aos processos de participação e de democratização dos movimentos sociais, em que há condições concretas para uma relação de forças diferentes em que a tensão gerada pela sua contradição encontra a própria superação. Nesse movimento, percebe-se que a tomada de consciência consiste em uma mudança de posição de ambos. Ou seja, a tensão e a contradição existente entre a universidade e a sociedade permitem o fator propriamente educativo do movimento da crítica e da reflexão, da teoria e da ação, na construção do pensamento propriamente comprometido com o social. Esse processo transformador dá pistas para que a universidade problematize o seu compromisso em relação à sociedade.

Entretanto, em que pese o contexto, com suas implicações conjunturais e estruturais, as contradições das experiências extensionistas com o movimento social muitas vezes acabam não conseguindo superar os pressupostos funcionalistas, reforçando o elitismo e as funções tradicionais da universidade. Dessa forma, a busca da institucionalização da extensão na universidade vai assumir uma forma mais concreta somente na segunda metade da década de 1980, quando há um outro processo de criação e de fortalecimento dos mecanismos de extensão em âmbito nacional. Esse processo conta, inclusive, com a participação de instâncias representativas dos pró-reitores, que colocam as bases para a elaboração de uma proposta de política de extensão para as universidades públicas brasileiras, esperada há décadas, em que a educação é pensada em um sentido amplo, como parte de uma política social, ou seja, como componente indispensável para o desenvolvimento social.

Nesse processo de reconquista e de redemocratização da sociedade, cabe à universidade o papel de contribuir com as oportunidades de acesso ao ensino superior, mas também de se abrir para a relação com grupos que ainda não conseguiram integrar-se a ela, desenvolvendo parcerias com o movimento social e com outras instâncias da sociedade civil, como as organizações não governamentais (ou organizações sociais, como têm sido chamadas) como uma forma de estar contribuindo para o desenvolvimento social. Porém, nesse processo de vinculação da universidade com a sociedade, à extensão cabe

ocupar o mesmo lugar de importância do ensino e da pesquisa, desde que inserida no currículo e no plano de carreira docente, para que professores e estudantes entendam que não estão fazendo algo secundário, mas algo intrínseco na vida institucional e universitária, atrelado à formação acadêmica, conforme destaca Demo (1980). Para o autor, as atividades ou projetos de extensão que se fundamentam na proposta de apoio socioeconômico a segmentos específicos e de capacitação política à comunidade, contextualizadas em programas de desenvolvimento social, possibilitam a sua autossustentabilidade enquanto a educação for parte da política social do país. Assim, o compromisso da educação com a política social dá-se por duas razões: primeiro, a educação é intrinsecamente social, assim como a universidade o deve ser; e, segundo, pela necessidade de crítica e autocrítica, pois a universidade precisa reconhecer que o acúmulo de privilégios deve ser socialmente retribuído na sociedade, visto que o acesso ao saber é uma forma de poder.

Ainda que a posição da época busque uma nova institucionalidade para a extensão, Durham (1986) retoma a fragilidade teórico-conceitual e política da extensão, que não pode deixar de investigar com mais cuidado o complexo de interesses contraditórios que se abriga sob esse termo guarda-chuva, como ela chama, que é a extensão universitária. Essa tomada de posição vigilante é pertinente à época, sobretudo quando o resultado da extensão ainda se encontra permeado de assistencialismo, o qual, muitas vezes, encontra-se disfarçado de um vanguardismo ou de uma militância política na ação universitária, com posições que lembram o período anterior, em que o discurso humanitário encobria o populismo e o controle político-social-militar do programa nacional.

Porém, a situação difícil em que vive a universidade frente às fortes cobranças e expectativas que vêm por parte da comunidade acadêmica e da sociedade não pode deixar que a universidade recaia na armadilha da paralisia e coloque-se à margem dos problemas sociais, com atividades de extensão de cunhos puramente de transmissão de saber. A extensão, como função da universidade, na tentativa de se situar para além do risco do messianismo, precisa considerar os determinantes e as contradições pertinentes aos grupos sociais e ao contexto em que atua, articulando-se a eles com consciência das

armadilhas contida nas práticas de ajustamento e de acomodação social, próprias ao assistencialismo, ao populismo e ao clientelismo (FAGUNDES, 1986).

Garrafa (1989), a partir da experiência diferenciada da *Universidade de Brasília* (UNB), na segunda metade da década de 1980, aponta alguns fatores pragmáticos para a extensão na busca da “construção, ampliação e consolidação da base da cidadania” no país, ainda que de forma incipiente. No caso da UNB, a extensão diferencia-se por fatores imprescindíveis ao seu fortalecimento institucional, como: o apoio da alta administração³² na finalidade de construção de cidadania, a ação conjunta e solidária da universidade voltada às classes populares, elevando seus níveis de consciência política e de organização e, por fim, o aprimoramento da formação teórico-prática através da produção de um saber vinculado às necessidades da maioria da população. Nessa experiência da UNB, a extensão passa, pela primeira vez nas universidades brasileiras, de mero apêndice e discurso retórico para uma prática articulada ao ensino e à pesquisa, contribuindo para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Pois é nessa relação com o ensino e com a pesquisa que a extensão se diferencia da concepção assistencialista e segue à frente na busca da autonomia política da comunidade e da população em que atua. Nessa outra perspectiva, a forma de ser da extensão está calcada na ideia da “ação como instrumento pedagógico”, pois é como “prática pedagógica” que a extensão consegue refletir sobre a própria ação comunitária e se vincular interdisciplinarmente à comunidade, caminhos que proporcionam uma maior integração entre universidade e sociedade.

Esse processo em busca de perspectivas extensionistas que se diferenciem do assistencialismo foi marcado por dois momentos distintos: o primeiro deles, que está estritamente direcionado à extensão universitária como elemento básico para o desenvolvimento conceitual e da política de extensão para as universidades públicas do país, é a criação do *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras* (FORPROEX), em novembro de 1987. E o segundo está relacionado à elaboração e à aprovação da Constituição Federal Brasileira de 1988, que, de maneira ampla

³² Cristovam Buarque exercia a função de Reitor da UNB nesse período.

e contextual, torna-se importante para a extensão por fortalecer o processo de abertura e de redemocratização das universidades e por trazer um novo marco legal também para a extensão universitária no país.

O primeiro momento, fundamental para as universidades brasileiras, vem com a mobilização dos pró-reitores das universidades públicas para a criação do FORPROEX, que nasce com a finalidade de coordenar as reflexões sobre extensão e ser um interlocutor junto ao MEC na construção de um plano nacional para a extensão. A mobilização pelo fórum dá-se a partir da necessidade de discutir “uma nova concepção e dimensão de extensão” para as universidades brasileiras, a partir de três eixos fundamentais, que são: conceituação, financiamento e institucionalização da extensão. Percebe-se com preocupação a falta de clareza nas construções conceituais elaboradas até o momento, o que acaba contribuindo para a desvalorização do *status* de extensão na universidade e para a dificuldade de identificação do que é ou não uma prática de extensão, principalmente nas atividades relacionados ao ensino e à pesquisa. De maneira geral, o fórum recoloca o foco na discussão sobre a função social da universidade, aprofundando o debate sobre a necessidade de institucionalização da extensão e sobre as formas de financiamento, intensificando e fortalecendo o diálogo político com o MEC, a partir do qual se vislumbra, pela primeira vez, a implementação de uma política de extensão universitária por parte do governo (FORPROEX, 2007a).

O segundo momento, em um contexto mais amplo, vem com a nova Constituição Federal, de 1988, que afirma a finalidade da educação para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o “exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). Além desse conceito ampliado de educação, a Constituição afirma o “princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 207), vinculando-o à autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades.

A inclusão do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é, sem dúvida, um avanço importante, mesmo que a lei ainda não indique um caminho para o lugar da extensão no orçamento público da União. O princípio da indissociabilidade ajuda a pensar a extensão, o ensino e a pesquisa de forma mais integrada, pois, como refere Sousa (2000),

torná-los independentes é uma tarefa inútil, visto que a prática tem mostrado que não há separação quando ensino, pesquisa e extensão são compreendidos como atividades complementares e interligadas pelos saberes.

Em síntese, no contexto histórico, social e político vivido pelo país no final da década de 1980, com a herança e as vicissitudes do período anterior, emergem novos elementos para a busca do compromisso social da universidade e da construção de uma política nacional para que a extensão se torne uma atividade mais complexa e integrada às práticas pedagógicas da universidade.

O momento torna-se mais favorável para o desenvolvimento da extensão pelas universidades, ao mesmo tempo em que deixa mais claro os desafios a serem enfrentados nesse processo de institucionalização, como: a fragilidade das referências teórico-conceituais, a falta de uma práxis anterior integrada à universidade, a falta de experiência na interdisciplinaridade, a desvinculação das ações na estrutura curricular, o desinteresse dos estudantes em participar das ações comunitárias, a limitada carga horária dos professores e de recursos financeiros.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o FORPROEX foi um divisor de águas, marcando o período anterior e posterior a 1987, quando a extensão passa da condição de prática silenciada para o debate mais aberto e articulado com as políticas de ensino superior, e uma administração mais democrática nas universidades, que busca redefinir a política e a filosofia da extensão. Porém, mesmo com características mais favoráveis, a extensão encontra novos contrapontos no debate da universidade, que concorrem com as possibilidades da sua institucionalização nas próximas décadas. São esses contrapontos a expansão do ensino e a competição crescente entre as universidades, que reforçam as preocupações com a qualidade de ensino, com o desenvolvimento da pesquisa e com a qualificação docente.

2.2 O RESGATE DA DIMENSÃO POLÍTICA

O amplo questionamento das ações desenvolvidas pela extensão no final da década de 1980 provoca um novo olhar sobre a extensão e, mais do que uma função da universidade, ela começa a ser concebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. No período, cresce a participação dos docentes na luta contra a desigualdade social através das atividades de formação e de assessoramento aos movimentos sociais e organizações não governamentais com a ideia de concretização do compromisso social da universidade com a sociedade. Com esses projetos, algumas universidades abrem-se para as práticas em educação popular, e com mais espaço institucional, é possível fortalecer o debate e a reflexão sobre as relações de poder e saber implicadas nas práticas populares a partir da extensão, do ensino e da pesquisa.

A contribuição das experiências de extensão que retomam a educação popular no trabalho social com a sociedade, além de favorecer a revitalização da extensão e do movimento popular, vai provocar um acirramento das contradições entre saber e poder, principalmente ao provocarem mudanças estruturais na universidade (FLEURI, 1990). Nessas experiências, o engajamento de professores e estudantes com a educação popular vai percorrer dois sentidos contraditórios. Por um lado, a experiência com a educação popular vai favorecer a crítica ao academicismo e ao autoritarismo da universidade, provocando a mobilização de professores, estudantes e funcionários na luta pela democratização das estruturas e formas de gestão, e, em decorrência disso, a conquista na criação de serviços que apoiam o surgimento e o fortalecimento de organizações populares. Por outro lado, a disputa entre educação tradicional e educação popular tende a reforçar a hegemonia dos grupos dominantes e a centralização do poder na alta gestão. No entanto, segundo Fleuri (1990), a mobilização de professores, estudantes e técnicos não foi, em si mesma, suficiente para conseguir transformar as relações de poder e de produção de saber, pois elas não conseguiram avançar na transformação da estrutura e da política da universidade. Entretanto, esse

processo de experimentar as potencialidades de ação e de mobilização sinalizou para os professores que a mudança desejada somente seria mais efetiva se ela estivesse calcada em bases e estruturas institucionais. Em outros termos, para haver a mudança desejada na universidade, seria necessário que a extensão deixasse de ser uma atividade paralela, ou seja, que a extensão deixasse de ser funcional, para se tornar um lugar de participação orgânica na estrutura da universidade. Essa é a possibilidade da sua institucionalização.

O processo de fortalecimento da dimensão política da extensão congrega algumas condições propícias para a criação do Fórum de Pró-Reitores, fundamentalmente a partir de dois movimentos, que são: as iniciativas das universidades em elaborar os seus próprios projetos de extensão e a retomada do diálogo das universidades com o MEC. Nesse contexto o fórum (FORPROEX, 2001a) elabora um novo e mais amplo conceito de extensão, como: *processo educativo, científico e cultural, articulador do ensino e da pesquisa de forma indissociável e instrumentalizador da relação transformadora com a sociedade*. Um conceito que valoriza, sobretudo, a relação de mão dupla com a participação de docentes e discentes na sociedade e que oportuniza o trabalho prático e interdisciplinar na construção de uma visão integrada do social. O novo conceito procura sintetizar as questões candentes sobre a extensão universitária que perpassam os debates nas universidades e no MEC, afirmando que:

[...] A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla [...] Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade [...] Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 2001a, p. 29-30).

Com essa nova concepção, a extensão ganha forças para ser reconhecida e legitimada pelas universidades e pelas políticas de ensino superior no país como um “processo educativo, cultural e científico”, além de evidenciar a “dimensão instrumentalizadora” da extensão na relação com o

ensino e com a pesquisa e a relação da teoria com a prática como notadamente um “trabalho interdisciplinar”.

Para isso, o fórum explicita as bases em que a extensão deve se concretizar, mesmo que dentro de uma proposição com diretrizes gerais. A prioridade tem sido as metodologias de ensino-aprendizagem que estejam voltadas para as situações problematizadoras e produtoras de conhecimentos no confronto com a realidade social, e que participem na democratização do conhecimento acadêmico, na instrumentalização do processo dialético teoria/prática e na promoção da interdisciplinaridade (FORPROEX, 2006). Porém, se o novo conceito dá as bases para o que a extensão deve ser, ou seja, a extensão como processo educativo, e, portanto, pedagógico junto ao ensino e à pesquisa, ainda assim, a extensão permanece sem uma construção teórico-metodológica que lhe confira profundidade. Assim, ainda que o novo conceito traga avanços importantes em termo de orientação conceitual, ainda persiste a fragilidade de as práticas de extensão continuarem sendo desenvolvidas como a função social da universidade.

Mesmo com as marcas das práticas fragmentadas e dispersas adotadas em períodos anteriores, eminentemente de viés apolítico e assistencialista, o fórum vai torna-se um divisor de águas no avanço conceitual e prático pretendido pelas universidades na busca de uma atuação duradoura, sistemática e orgânica das atividades de extensão. A construção da política nacional de extensão em diálogo com as organizações governamentais e não governamentais torna-se uma proposta em construção, assim como o seu necessário aprofundamento teórico-metodológico.

Como resultado desse momento de fortalecimento e amadurecimento da extensão, o MEC evidencia a necessidade de uma estrutura específica para tratar dos assuntos de extensão universitária, criando a Divisão de Extensão e Graduação (DIEG) que possa, inclusive, potencializar o debate sobre a avaliação e o financiamento da extensão. Ainda na atualidade, esse é um processo em construção nas universidades brasileiras e nas políticas nacionais, com enormes dificuldades e desafios a serem enfrentados, com exigências e tensões complexas a serem superadas, tanto internamente como externamente, quando o assunto é financiamento e disponibilidade de recursos financeiros para a extensão.

Entre as reivindicações das universidades, a construção de uma política de financiamento para a extensão é, sobretudo, um dos pontos mais estratégicos. A necessidade de uma maior avaliação das atividades de extensão das universidades e de repasse de recursos financeiros conduzem o diálogo entre o Fórum de Pró-Reitores e a *Secretaria de Educação Superior* (SESu) do MEC para a criação de um programa de financiamento em 1993/1994. A Comissão Nacional de Extensão, constituída na época pela SESu do MEC, com representação do fórum, vai atender essa pauta antiga no sentido de estabelecer as diretrizes e viabilizar a implementação do recém-criado *Programa de Fomento à Extensão Universitária* (PROEXT). Esse instrumento da SESu/MEC apresenta uma linha própria de financiamento para os “programas, projetos e atividades de extensão”, além de ser uma via de avaliação da extensão, com a análise e o julgamento de mérito das ações, vinculando o financiamento tanto ao conceito de extensão proposto pelo fórum, como às políticas de ensino superior do MEC.

O programa encaminha de modo mais concreto e institucional as reivindicações do fórum para a construção de uma política nacional de extensão articulada às políticas de ensino superior do MEC. Entretanto, ele apresenta-se ativo durante um curto período de tempo. Mesmo assim, o PROEXT serve para colocar em questão o financiamento da extensão na agenda do governo e na discussão das políticas públicas, mesmo que ele ainda não venha a ser uma ferramenta ou um mecanismo de repasse de recursos financeiros permanentes à extensão, como acontece com o ensino e a pesquisa (SOUSA, 2000).

Os dados da pesquisa intitulada *O Perfil da Extensão no Brasil - SESu/MEC*³³ oferece um cenário interessante para entender esse momento de avanço da política de extensão no cenário nacional. A pesquisa mostra que mais de 60 universidades públicas no ano de 1993 tiveram seus projetos avaliados, aprovados e financiados pela SESu através da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT). A concepção de extensão apontada foi de articulação

³³ A investigação buscou caracterizar o pensamento predominante sobre extensão, as práticas desenvolvidas, as parcerias feitas com organizações e instituições da sociedade civil, a articulação com programações do Estado, o relacionamento com o ensino e a pesquisa, etc. Esse perfil foi atualizado em 2005 com o *Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil*. Ambas as pesquisas partiram dos conceitos e reflexões do FORPROEX.

da universidade com a sociedade (98,4%) e de levar a universidade ao cumprimento da sua função social (88,7%), assim como também é reconhecida a função de prestação de serviço (64,5%) e politização (54,8%). As universidades avaliadas também entendem que a extensão deve ter como dimensão prioritária o compromisso social (51,6%), seguida pela realimentação do ensino e da pesquisa (24,2%). A sua maior dificuldade é a limitação dos recursos financeiros, e os melhores resultados têm sido a articulação com a sociedade, a repercussão na formação acadêmica e a repercussão na produção do conhecimento.

Mesmo de menor impacto quantitativo em termos de recursos financeiros e abrangência nacional, o programa de financiamento à extensão contribui significativamente para o reconhecimento institucional da extensão como prática acadêmica essencial para o dinamismo da vida universitária e para a maior tomada de “consciência da grande quantidade e diversidade de propostas e concepções de extensão existentes nas universidades” e em busca de um maior e melhor conhecimento e reconhecimento pelo fórum e pelo MEC (SESu/MEC, 1995). De outra forma, a interrupção abrupta do PROEXT dá mostras das contradições sobre o tema na agenda nacional, se pensar-se que esse encerramento é concomitante ao debate da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB, Lei nº 9.394 – BRASIL, 1996), aprovada pelo governo em 1996, e que promove o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pela primeira vez como parte da política do ensino superior. Esse momento é simultâneo às políticas neoliberais do novo governo que assume o país, em 1995, que cria um programa nacional para a extensão universitária chamado *Universidade Solidária*, trazendo uma mudança nos rumos do debate desenvolvido até aqui. Entre as críticas ao programa Universidade Solidária e, conseqüentemente, à proposta do governo para a extensão universitária no país, destacam-se a interrupção do processo de interlocução com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão, que, pela primeira vez desde a sua criação, passa a ter uma posição secundária nas definições das políticas de extensão, e a volta de um modelo assistencialista para as universidades, com atividades que se assemelham a época do Projeto Rondon.

De outro modo, a LDB tem especial importância no cenário político-educacional dessa época por recolocar a extensão na legislação brasileira,

pela primeira vez como finalidade da educação superior e como atividade acadêmica ao lado do ensino e da pesquisa. O artigo da lei que concebe a “finalidade da educação superior” no país é especialmente significativo para a extensão ao afirmar a educação superior com o objetivo de “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (BRASIL, 1996, Art. 43). Com isso, abre-se à extensão um caminho legítimo de vir a contribuir com a formação de profissionais e com o desenvolvimento social do país, estimulando o conhecimento dos problemas do mundo em uma relação de reciprocidade com a comunidade. Assim como é reservada especialmente à extensão a finalidade de promover a atividade aberta à participação da população através da “difusão cultural e científico-tecnológica” gerada na universidade. A lei ainda menciona a extensão, junto às atividades de ensino e pesquisa, ao referir-se à autonomia da universidade em relação aos cursos, projetos e programas, e à distribuição de bolsas com o financiamento de recursos públicos.

Sem deixar de se reconhecer esses avanços na reforma do ensino superior, a lei ainda assim limita-se a pensar a extensão como um instrumento de “difusão” para a população das conquistas e dos benefícios produzidos dentro da universidade, faltando uma orientação clara e mais contundente na forma de operacionalização e no financiamento para que de fato a extensão torne-se uma finalidade acadêmica junto ao ensino e à pesquisa. Em síntese, mesmo com avanços, a LDB ainda não pode ser considerada uma política por não definir uma estrutura administrativa encarregada das atividades de extensão nas universidades, entre outros limites já apontados desde a criação do Fórum de Pró-Reitores. A crítica da falta de profundidade no trato e no processo de construção e institucionalização da extensão pelo MEC (SOUSA, 2000) reafirma a situação recorrente da necessidade de construção de políticas públicas em diálogo com as mudanças esperadas pela sociedade e pelas universidades. Nessa medida, a extensão continua a requerer processos estruturais e institucionais que possam ajudar a superar a sua imprecisão teórico-conceitual e metodológica.

Atento a esses limites, o fórum e o SESu/MEC elaboram um *Plano Nacional de Extensão*, publicado em 1999, com a intenção de definir as

diretrizes para a extensão universitária, no contexto das mudanças propostas pelo *Programa Universidade Cidadã*, de 1997 (FORPROEX, 1999), alavancando o desenvolvimento das ideias para uma política nacional de extensão.

O *Plano Nacional de Extensão* se estrutura didaticamente em quatro eixos a serem seguidos pelas universidades, que são: *i) impacto e transformação (relação da universidade com outros setores da sociedade); ii) interação dialógica (troca de saberes); iii) interdisciplinaridade (coexistência de modelos e conceitos complementares); e, finalmente, iv) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (processo de formação de pessoas e geração de conhecimento)* (FORPROEX, 2007a, p. 18). Esses quatro eixos continuam na atualidade, desafiando as universidades e o MEC a construir referenciais teórico-metodológicos que consigam responder com profundidade aos problemas que têm sido demandados na relação da universidade com a sociedade e no diálogo com os saberes diversos.

Mesmo com o crescimento das produções e publicações extensionistas dessas últimas décadas e com significativas contribuições para o esclarecimento e o aprofundamento das concepções e práticas da extensão nas universidades brasileiras, ainda assim é premente a necessidade de sistematização e divulgação dos conhecimentos sobre as práticas que têm vindo a contribuir para o processo de consolidação e institucionalização da extensão nas universidades brasileiras.

Entre os eixos a serem seguidos pelas universidades, a ideia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mesmo não sendo nova, ainda tem sido a mais polêmica e complexa de ser concretizada. Uma das críticas tem sido o fato de apresentar-se mais como uma proposição teórica, já que, na prática, as funções acadêmicas estão separadas, diferenciadas como *atendimento* e hierarquizadas como *atividades*, apresentando-se mais como um discurso oficial que contradiz as condições de desenvolvimento das práticas em si, que ainda continuam com uma posição desvalorizada em relação ao ensino e à pesquisa (CARVALHO, 1990). Outra posição para explicar a grande dificuldade da extensão na relação com o ensino e a pesquisa tem sido devido à existência de fronteiras complexas, principalmente com a pesquisa, em que, muitas vezes, essa diferença é até inexistente e,

quando existe, é quase sempre burocrática. O próprio ensino e a pesquisa de qualidades, que estão inseridos na realidade social e no compromisso com a melhoria dessa realidade, passam a ser a melhor extensão que uma universidade pode fazer, como refere Nodari (1992).

Sobre isso, destaca-se o conceito do fórum que reconhece a *práxis* educativa presente na extensão como atividade pedagógica que ganha sentido ao ser estruturada a partir de um “currículo dinâmico, flexível e transformador”. Ou seja, a extensão como sendo uma estratégia de flexibilização curricular, em que as ações passam a ser integralizadas às disciplinas previstas nos currículos dos cursos de graduação como optativas ou eletivas, com atribuição de créditos, como práticas articuladas e orgânicas da universidade, previstas no projeto pedagógico dos cursos e dialogando com a política de extensão da instituição (FORPROEX, 2007a).

Em termos gerais, as dimensões e diretrizes do Plano Nacional de Extensão têm sido incorporadas às atividades de extensão das universidades brasileiras. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por exemplo, desde a segunda metade da década de 1990, há prioridade na política de extensão em relação ao ensino e à pesquisa, à sua contribuição com as políticas públicas, aos movimentos sociais organizados e à difusão cultural. As atividades situam-se no conceito de extensão como interação, como um contraponto às ações de extensão entendidas como um apêndice da universidade e que passam a ser entendidas como um elemento articulador da produção de um novo tipo de conhecimento no contato dos saberes acadêmico com os saberes populares (GUIMARÃES, 1997).

É nessa época que a UFRGS (1999) realiza o *I Salão de Extensão*, com o tema “Universidade e Sociedade”, divulgando 227 projetos de extensão, além de atividades em fóruns, mostras, cursos e conferências, com o envolvimento das diferentes unidades acadêmicas e áreas do conhecimento da universidade. Outro exemplo a ser citado é o trabalho da *Universidade Federal da Paraíba*, através do *Grupo de Pesquisa em Extensão Popular* (EXTELAR), vinculado ao *Programa de Pós-Graduação da Educação*, com linhas da extensão

universitária, extensão popular³⁴, movimentos populares e educação popular, desenvolvendo projetos teórico-práticos de atuação no campo popular, com a articulação prática entre ensino, pesquisa e extensão.

Em síntese, se no final dos anos 1980 emerge um novo paradigma de universidade e sociedade que oferece as condições concretas para a extensão ser ampliada e amadurecida, é nas décadas seguintes que a extensão encontra as bases de sustentação e de fortalecimento de uma política em construção que começa a ganhar clareza institucional, com uma nova concepção e com algumas diretrizes para as práticas, na perspectiva de articulação com o ensino e a pesquisa e de financiamento das ações com a comunidade. Nas décadas que se seguem crescem os desafios e as exigências para o reconhecimento e a legitimação da extensão universitária nas universidades brasileiras.

O Quadro 1, que segue, elaborado com base nas produções acadêmicas dos extensionistas brasileiros e nos documentos do FORPROEX/RENEX (Rede Nacional de Extensão Universitária), oferece uma visão geral do contexto da extensão universitária no Brasil, em épocas diversas, indicando o interlocutor da ação, o ano e o conceito de extensão adotado.

Interlocutor	Ação	Ano	Conceito
FORPROEX e SESU/MEC	Plano Nacional de Extensão	1999	Conceito do FORPROEX
Lei nº 9.394	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Serviços especializados e relação de reciprocidade Difusão cultural e científico-tecnológica
SESU/MEC	Programa de Fomento a Extensão Universitária (PROEXT)	1993	Conceito do FORPROEX
Constituição Federal	Lei Federal, Art. 207	1988	Princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão
I Encontro Nacional de Pró-Reitores de	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão		Processo educativo, cultural e científico

³⁴ Extensão popular são atividades de extensão no campo popular, essencialmente de dimensão educativa, que utilizam os princípios teórico-metodológicos da educação popular (MELO NETO, 2004).

Interlocutor	Ação	Ano	Conceito
Extensão das Universidades Públicas Brasileiras	das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX)	1987	Articulação com o ensino e a pesquisa Relação transformadora com a sociedade Via de mão dupla Interdisciplinaridade
Lei nº 5.540	Reforma Universitária	1968	Transmissão de conhecimentos e prestação de serviços
Ministério do Interior	Projeto Rondon; Campi Avançados;	1967-1989 1969-1979	Transmissão de conhecimentos e assistência à comunidade
MEC	CRUTAC	1969-1977	Estágio não curricular obrigatório
VII Fórum de Reitores	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)	1966	Transmissão de conhecimentos e prestação de serviços
Universidade Movimento Estudantil	Serviço de Extensão Cultural (SEC); Centro Popular de Cultura (CPC)	1962-1964	Educação como cultura
Lei nº 4.024	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1961	Transmissão de conhecimentos
Decreto-Lei nº 19.851	Estatuto das Universidades Brasileiras	1931	

Quadro 1 - Contexto da Extensão Universitária no Brasil
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2.3 OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS ATUAIS

Entender a extensão é entender a sua longa trajetória em busca da construção de uma identidade, ou seja, é entender o seu processo de construção e desconstrução permanente e que se mistura com a própria história da universidade (BOTOMÉ, 1996). Porém, o que parece interessante, como afirma José Paiva (1997), é que, para a extensão existir, ela precisa continuar expressando o estranhamento que a instituição tem de si mesma ao se relacionar com a sociedade.

O cenário político da extensão inicia o século XXI com múltiplos desafios e perspectivas. Pensar o modelo de universidade como um lugar de excelência na formação profissional, na produção de conhecimento e na prestação de

serviços, ou seja, como ensino, pesquisa e extensão, tem sido o modo tradicional de conceber a universidade. Mas esse não tem sido o único modelo para ela. Nos EUA, por exemplo, com Clark Kerr, o “modelo de multiversidade” do início dos anos de 1960 propõe algumas modificações para o papel tradicional do professor e do pesquisador ao trazer para a universidade o perfil do consultor e do administrador.

Nessa concepção de multiversidade, o ensino deixa de ser a única atividade do professor, o qual passa a envolver-se com a prestação de serviços de consultoria, por exemplo, ou outras atividades que, na maior parte das vezes, geram uma fonte de renda adicional por serem remuneradas por contratos individualizados ou em grupo. Como afirma Moraes (1998), o mundo intelectual fragmenta-se progressivamente, à medida que os interesses se tornam cada vez mais diversificados. Ao mesmo tempo, mudam as formas de controle na universidade, a qual se torna mais flexível, com a gestão de verbas extraorçamentárias vindo de agências financiadoras, como o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), a FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), ou mesmo de empresas privadas. Essa é uma situação que vai diferenciar a própria posição dos docentes no interior da universidade.

São perceptíveis as tentativas de ampliação do financiamento à extensão, que são retomadas pelo MEC, com o *Programa de Fomento à Extensão Universitária*, a partir de 2003, trazendo um substantivo aumento nas parcerias de fomento para as ações de extensão das universidades, mediante editais públicos lançados por diferentes Ministérios³⁵. Além disso, há a inclusão de novos parceiros, como o CNPq, que passa a ter editais específicos para o fomento a Programas e Projetos de Extensão através da criação da *Secretaria Especial de Inclusão Social* (FORPROEX, 2007a), e com a FINEP, que passa a desenvolver convênios específicos para o financiamento de projetos e programas de extensão universitária.

Por um lado, se a organização da universidade e do conhecimento tem tomado uma perspectiva de pluralidade, principalmente nas últimas décadas,

³⁵ Os principais Ministérios que lançaram editais foram: o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério da Saúde, o Ministério da Cultura, o Ministério do Trabalho, o Ministério da Justiça e o Ministério do Meio Ambiente.

ao adotar o princípio da *multiversidade* ou da *pluriversidade* e ao abarcar uma variedade de ações e conhecimentos produzidos pela universidade (JEZINE, 2001; SANTOS, 2004; SILVA E., 2003), por outro lado, o contexto utilitarista e produtivista de mercado tem induzido a universidade a ampliar ainda mais as suas funções para além do ensino e da pesquisa e a se voltar principalmente para as demandas do mercado transnacional (SANTOS, 2004). Um exemplo é o relatório da OCDE, em 1987, com a tentativa de tornar a universidade uma instituição de carácter mais pragmático-político (SILVA E., 2003), ao atribuir-lhe outras funções, como: a educação e o treinamento altamente especializados, o fortalecimento da competitividade da economia, a mobilidade social para os filhos de operários, a prestação de serviços à região e à comunidade local, os paradigmas de aplicação de políticas nacionais como a igualdade de oportunidades, a preparação para os papéis de liderança social.

Outro exemplo é a investida de inclusão do ensino superior entre os serviços comerciais regulamentados pela OMC, com políticas de implementação que favorecem a ampliação da comercialização internacional dos serviços de educação, assemelhando-os a mercadorias, e, portanto, trazendo a comercialização da universidade (PANIZZI, 2002; SANTOS, 2004). Esses caminhos colocam desafios cada vez mais complexos para as universidades ao terem que se posicionar em mercados internacionais e transnacionais para sobreviverem às regras e às exigências atuais (ALMEIDA FILHO, 2008).

A tendência da ampliação das atividades de prestação de serviços pelas universidades tem apontado para a necessária e positiva abertura da relação da universidade com a sociedade, sobretudo nas formas de “inovação tecnológica, consultoria especializada, treinamento profissional e cooperação em empreendimentos socialmente úteis” (MORAES, 1998). Com o *Terceiro Setor*, não lucrativo e solidário, essa abertura pode representar “um espaço promissor de intervenção das universidades, tanto no domínio da formação como no de actividades de extensão e investigação que tem, até hoje, sido pouco explorado” (ESTANQUE, NUNES, 2003, p. 11). Assim como pode representar a ampliação das parcerias de cooperação da universidade com os movimentos sociais, na difusão de informações e tecnologias, na capacitação de lideranças sociais e na formação de recursos (HADDAD, 2002).

Entretanto, muitas vezes atender às demandas sociais da realidade atual é confundido com atender às necessidades de um mercado. Os modelos de desenvolvimento da sociedade, com projetos de caráter funcional e finalidades pragmático-políticas, como os propostos pela OCDE, pela OMC, pelo Banco Mundial e, em décadas passadas, pela USAID, têm se sobreposto às políticas de educação como um bem público, fragilizando e substituindo projetos que até então seguiam as diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Esse contexto é o mesmo que confere sentido à concepção de extensão como uma atividade desnecessária e anacrônica à vida da universidade e que reforça as velhas e persistentes críticas sobre a extensão como uma prática de ativismo e assistencialismo (BIANCHETTI, 1997). De forma contraditória, esse cenário legitima as atividades de prestação de serviços rentáveis à universidade, que se tornam cada vez mais uma prática útil e necessária ao mercado em expansão (SANTOS, 2004).

As respostas críticas a essas tendências sinalizam a reforma das universidades a fim de torná-las instrumentos de emancipação de sujeitos e de promoção da cidadania. Contudo, a reforma universitária, seja do ponto de vista da reestruturação, da renovação ou da recriação, é um tema complexo e repleto de ambiguidades. Como já foi abordado aqui, tem havido esforços das universidades e das políticas de ensino superior na tentativa de uma maior vinculação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, principalmente no que se refere à abertura e ao fortalecimento de caminhos para o desenvolvimento social.

Conceber o ensino, a pesquisa e a extensão de um outro modo, ou seja, para além da noção de mercado e das suas demandas por práticas empresariais e tecnicistas, e mais ligado às práticas populares e aos saberes práticos, em suas dimensões político-filosóficas, tem suscitado levar a universidade para mais perto da sociedade, fazendo com que ela não se afaste da sua missão e da sua razão de ser, a saber: *a produção, a sistematização e a difusão do conhecimento*. Nessa perspectiva, a extensão estaria fortalecendo-se como um instrumento a serviço da socialização dos processos acadêmicos, vinculando-a ao projeto político-pedagógico dos cursos e,

consequentemente, ao projeto político-pedagógico da instituição e aos processos mais amplos de construção social (MARQUES, 1990). Nessa concepção, a cidadania passa a ser entendida como uma dimensão social integrada à formação profissional dos estudantes, vinculada à produção de conteúdos sociais e à formação profissional aplicada aos contextos sociais diversos (BOTOMÉ, 1996; DEMO, 2001).

Porém, a concepção de extensão tem passado por momentos equivocados desde a sua gênese, muitas vezes comprometendo a própria construção da identidade da universidade na sociedade ao afastar-se dos processos de produção de conhecimento, de transformação do conhecimento em comportamentos e de acesso ao conhecimento sistematizado (BOTOMÉ, 1996). Para a universidade não se afastar de suas responsabilidades típicas, a extensão precisa “sempre envolver estudantes em situação de aprendizagem” de novos conhecimentos, sejam eles estudantes de cursos de graduação, de mestrado ou de doutorado (BOTOMÉ, 2001). Esse caminho ajuda a universidade a lidar com o histórico equívoco de ser confundida com as funções assumidas por organizações assistenciais ou organizações sociais, e de desenvolver a prática pela prática, em uma relação de ativismo e experimentalismo, ou mesmo como um mero instrumento para a qualificação profissional dos estudantes, sem vinculação com a cidadania e com o currículo. Assim como também traz à tona o problema da hipertrofia ou do superdimensionamento de uma das funções acadêmicas em detrimento das outras.

Frente aos crescentes desafios de inovação dos processos de produção do conhecimento, a construção desse outro caminho para a extensão tem sido defendida na “concepção de extensão como educação”, e não como ensino, e com a sua inserção na estrutura curricular, tanto como ensino, como pesquisa. A questão a ser enfrentada, com “o desafio da cidadania”, é que ela geralmente tem sido despachada para a extensão, permanecendo como algo extrínseco, voluntário e intermitente, quando deveria “ser a alma do currículo”, como afirma Demo (2001, p. 142), ou seja, ao ser pensada em sua dimensão mais filosófica. A participação em atividades de educação popular, por exemplo, poderia fazer parte do trajeto formativo de todo o estudante e todo o professor, com a clareza de que o conhecimento é o meio, e a cidadania é o fim, e como um exercício

das condições de acesso amplo à cidadania. Um sentido que nos remete para as diretrizes de flexibilização curricular trazidas pelo Fórum de Pró-Reitores:

[...] Embora este seja um ideal ainda a ser alcançado, um requisito para a existência das ações de extensão é o de envolver os estudantes, sua razão de ser. Em suma, deve se justificar tanto pela perspectiva acadêmica como social. Assim, sem que se coíba a iniciativa de novas proposições – que podem se originar, por exemplo, de áreas de pesquisa dos docentes ou de novas áreas de atuação, não tendo ainda um impacto direto sobre a formação do estudante – o estímulo e a orientação a serem dadas aos proponentes das ações devem ser no sentido de se buscar este componente formativo, seja na perspectiva técnico-profissional e na de formação política, cidadã (FORPROEX, 2007a, p. 52).

Nessa perspectiva, a prática social da universidade só faz sentido se ela for inserida na proposta pedagógica, sobretudo se o seu caminho tornar a extensão parte da política científica e educacional, pois, ao contrário disso, as práticas de extensão se tornam função das políticas públicas e não da educação e ciência. Para Demo (2001), as grandes universidades europeias não conhecem o “termo” *extensão*, pois acreditam que garantir o acesso ao conhecimento com a educação é o que se espera delas. E mesmo as universidades que têm vindo a ampliar o grau de relação com a sociedade, ainda assim o fazem na perspectiva do desenvolvimento tecnológico, através de atividades de prestação de serviços altamente especializados e da transferência de conhecimentos para as empresas no plano da inovação, do empreendedorismo individual, da geração de riquezas e da criação de patentes, ou seja, em cooperação com a comunidade industrial. Portanto, continua prevalecendo a ideia de a universidade estar cumprindo a sua responsabilidade social essencialmente com as atividades de ensino e de pesquisa (SANTOS, 2001a).

O debate crítico sobre a extensão universitária como prestação de serviços, por exemplo, dá mostras da importância do aprofundamento das questões teórico-metodológicas que sustentam a extensão como prática articulada ao ensino e à pesquisa e com vinculação institucional. As universidades brasileiras têm apresentado diferentes orientações para as suas atividades, em que as públicas, por exemplo, têm mais condições para privilegiarem a pesquisa; as particulares enfrentam os desafios e as exigências da gestão administrativa e financeira do ensino; as comunitárias, fenômeno

típico do Sul do país, reconhecem a importância da extensão na função de manter-se próxima à sociedade, ao mesmo tempo em que nenhuma delas deixa de ter a preocupação com o ensino de qualidade, com a autonomia didático-pedagógica e com a expansão do mercado de ensino em nível nacional e transnacional.

Os dados do estudo comparativo *Institucionalização das Universidades Públicas Brasileiras - 1993/2004*³⁶ nos ajudam nessa reflexão ao apontarem para as seguintes questões: ações de prestação de serviço da universidade são as menos avaliadas (30,6%) depois dos produtos acadêmicos (23,6%); os recursos advêm da própria instituição (67,1%) e de convênios externos (61,4%); as bolsas existem (88,9%), mas são insuficientes em relação à demanda; na concepção de extensão, a prestação de serviço, mesmo em último lugar, é apontada em 76,4% das respostas. Entretanto, as relações da extensão com o ensino e a pesquisa saem da simples menção espontânea (8,1%), na pesquisa de 1995, para serem mencionadas por 91,7% das universidades, em 2005 (FORPROEX, 2007b).

Outro dado significativo encontra-se na fragmentação das ações e na fragilidade da concepção de extensão quando se fala em prestação de serviços, que inclui desde o registro de uma ação isolada, como exames e consultas na área de saúde, até um evento pontual na área da cultura. A partir desses resultados, as análises e diretrizes para a extensão têm apontado para a sua diversidade de formas e de conteúdos, com a necessidade de uma redefinição em sua concepção, principalmente no que se refere ao entendimento do que seja a prestação de serviços, de modo a garantir que a dimensão acadêmica da extensão seja mantida como espaço na formação dos estudantes.

Nesse sentido, a abordagem da pesquisa *Extensão: a face social da universidade* (SILVA, SPELLER, 1999) é esclarecedora, ao mostrar a existência de uma dinâmica em extensão que transita entre as práticas tradicionais, as processuais e as críticas. Segundo os autores, as práticas

³⁶ Esse estudo é parte do processo de Avaliação da Extensão Universitária Brasileira realizado pelo FORPROEX, desde 1999. Uma das ações desse processo é a pesquisa de Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil – 2005, base de dados para a elaboração deste estudo comparativo, junto com a pesquisa sobre o Perfil da Extensão Universitária no Brasil do MEC/SESu - 1995.

tradicionais e funcionalistas mostram-se apolíticas e assistencialistas, com a extensão sendo entendida como a terceira função da universidade; as práticas processuais mostram o potencial articulador e de promoção do compromisso social da universidade, em uma perspectiva política e institucional; e as práticas críticas, mostram a extensão intrinsecamente ligada ao ensino e à pesquisa, como uma matéria essencial que deve fazer parte do currículo e, por isso, sem necessidade de separação ou institucionalização, pois ela é o próprio ensino e a pesquisa em uma perspectiva de intervenção crítica na realidade. Os resultados do estudo apontam para uma extensão que se apresenta no discurso como uma concepção processual, mas que, na prática, aparece com uma visão fragmentada e descontextualizada de conhecimento.

As pistas que o estudo aponta convergem para a necessidade de construção de uma nova concepção de educação e de conhecimento, provavelmente diferente daquela que tradicionalmente vigora na formação de ensino superior, pela necessidade de:

[...] Uma nova formação, onde o conhecimento ganhe uma dimensão de totalidade, complexidade, inter-relacionamento e forte contextualização na realidade, onde teoria e prática percam as fronteiras, sem tornarem-se excludentes, sem que pretendam ser mera comprovação uma da outra (SILVA, SPELLER, 1999, p. 246).

A experiência de extensão como conhecimento compartilhado, que busca a superação da concepção de extensão e coloca-a na perspectiva da educação como um instrumento para a prática compartilhada e refletida, geradora de novos conhecimentos e como formação para a construção coletiva de novos saberes e fazeres, tem sido desenvolvida por algumas universidades comunitárias do Sul do país³⁷, em contextos locais.

Segundo Helfer (1998), com ênfase na busca de um “saber situado” e capaz de responder às exigências da sociedade atual, há projetos permanentes e em parceria com o poder público com princípios que buscam a construção coletiva, a cooperação e o conhecimento compartilhado. Mesmo que a experiência não seja uma ideia nova, como no caso da formação

³⁷ As instituições de ensino superior comunitárias, filiadas à Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (ABRUC), situam-se como um fenômeno típico do Sul do Brasil, com origem na segunda metade da década de 1980 (MOROSINI, 2006; SILVA, FRANTZ, 2002).

continuada de professores, que vem associada à concepção de treinamento do regime autoritário, ainda assim, ela reconfigura-se em um outro paradigma, ao estar associada à inovação e às mudanças educacionais através da socialização, da construção e da reconstrução de um conhecimento que é produzido na universidade através do diálogo com a sociedade.

Em síntese, frente aos desafios político-históricos das últimas décadas e das tentativas de construção de uma nova institucionalidade para a extensão, tal qual a universidade, a extensão se depara com a necessidade de transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento, desafios compartilhados juntamente com o ensino e com a pesquisa, na busca de alternativas que apontem para a democratização do conhecimento como um bem público de acesso à sociedade.

3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O DIÁLOGO DE SABERES

No contexto atual, de crescentes exigências e desafios complexos, como a expansão do ensino, a incompletude do conhecimento e a inovação tecnológica, as universidades têm se defrontado com grandes obstáculos na redefinição da sua missão enquanto instituição. A ideia de uma universidade que esteja aberta às transformações de seu tempo para que possa redefinir os seus rumos e os seus processos de produção, de organização e de socialização do conhecimento, não é uma ideia nova. O que parece crescer em sentido e importância nas últimas décadas tem sido a forma como a universidade se coloca na relação com a sociedade para percorrer esses novos caminhos e para encontrar as alternativas que lhe permitam enfrentar as novas contradições e tensões postas pela sociedade atual.

A crescente expansão do sistema de ensino superior, por exemplo, que vem acontecendo em diversos países desde a década de 1970, como no Brasil³⁸, na América Latina (DURHAM, SAMPAIO, 2000; SAMPAIO H., 2000), e em Portugal³⁹, na Europa (ESTANQUE, NUNES, 2003), assinala que a universidade tem buscado alternativas para acompanhar essas mudanças frente às crescentes exigências dos processos de democratização da sociedade. Uma delas tem sido a oportunidade de acesso às classes sociais que historicamente estiveram ausentes da universidade, como aconteceu com o ingresso dos filhos da classe trabalhadora no ensino superior nessas últimas décadas (SANTOS, 2001a, 2004). Entretanto, nas condições atuais, o problema situa-se no acesso à universidade, atrelado às exigências de ela dar novas respostas às complexas e crescentes pressões de seu tempo. Às demandas externas, por parte da sociedade, como a pressão das empresas e dos crescentes índices de desemprego e exclusão social, somam-se as

³⁸ No Brasil, a grande expansão do ensino superior privado dá-se na metade da década de 1960 e se estende até meados de 1980. No final da década de 1990, há mais de 1.000 estabelecimentos de ensino, com 2,4 milhões de estudantes de graduação, com significativo aumento do público feminino e daqueles já integrados no mercado de trabalho (SAMPALIO, 2002, p. 197).

³⁹ Em Portugal, foram criados dezenas de novos Institutos e universidades, públicos e privados, com cerca de 300 estabelecimentos e um significativo aumento no número de estudantes. No início de 1970, com cerca de 50.000 estudantes, passou, em 2001, para 340.000, com prevalência (60%) do público feminino (ESTANQUE, NUNES; 2002, p. 1).

expectativas e exigências internas da própria comunidade acadêmica, com os desafios enfrentados na produção, na inovação e na difusão do conhecimento para uma sociedade em constante transformação.

Nessas condições, o debate epistemológico tem fornecido uma base de entendimento dos processos que estão em curso. A questão epistemológica, mesmo que inerente ao debate *na* universidade e *da* universidade, ainda assim tem se colocado de diferentes formas na comunidade acadêmica, com diferentes leituras sobre a sociedade e sobre suas demandas. Muitas vezes tornando invisíveis os processos e as relações de poder que fazem parte do campo do saber, como mostram os estudos de perspectiva pós-colonial, desenvolvido por Santos (2008, 2009), em Portugal, e Lander (2000), na América Latina. Referenciam-se esses, entre outros autores, os quais abordam a questão da universidade pública e o desenvolvimento das ciências sociais e humanas nos países de cultura colonial, como Meneses (2005) e Cruz e Silva (2005).

Vale destacar que o debate sobre as ciências sociais tem avançado desde meados da década de 1980, com Santos, marcadamente na publicação *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 1988). Nela, o autor defende a necessidade de construção de uma racionalidade mais ampla, que possa superar as dicotomias e os reducionismos do pensamento moderno e desenvolver uma nova relação entre as ciências naturais, as ciências sociais e as humanidades.

Nesta tese, o debate sobre o encontro de saberes é colocado em pauta, com suas zonas de luz e sombras, como afirma Santos (1988), por colocar em questão a ambiguidade da procura pelo conhecimento como uma prática contingente e contextual, e a diversidade epistemológica, ambas presentes nas riquíssimas experiências espalhadas pelo “mundo”.

3.1 O DEBATE SOBRE O DIÁLOGO DE SABERES

A questão da relação entre o saber e o poder tem desafiado a universidade enquanto espaço de construção e de produção de conhecimento,

mas, sobretudo, enquanto espaço de prática social a rever os seus processos organizacionais e institucionais.

“O problema do saber persiste”, afirma Jovchelovitch (2008, p. 19), e continua sendo *nosso* quando se tenta dar sentido à herança que se recebe e quando se confrontam os desafios e exigências que são postos pelas questões ligadas ao conhecimento disponível na sociedade atual. As discussões mais recentes, centradas sobre quem detém o conhecimento e sobre o que é conhecimento, tornam-se difíceis de serem respondidas, principalmente em contextos desiguais, em que surgem as difíceis perguntas: Pode o subalterno falar? (SPIVAK, 2010). Quem pode falar pela vítima? (SANTOS, 2009, p. 360). Se o problema do saber nunca foi abandonado nos estudos teóricos, e se a relação do conhecimento com o contexto social continua desafiando a todos os envolvidos com a produção do conhecimento insistentemente, toma-se como premissa neste estudo que todo conhecimento é contextual, como ressalta Santos (2005, 2008). Pois, é um processo de construção social, histórica dinâmica, como um conhecimento que se estrutura de forma diferente do determinismo arbitrário de sua origem e das características de sua herança, apresentando-se em múltiplas configurações e sempre à espera de uma nova conceituação.

A construção do pensamento moderno ocidental trouxe diversas dicotomias, como a distinção entre ciência e saber local, Norte e Sul, cultura e natureza, sujeito e objeto, entre outras. A ideia da neutralidade do conhecimento, que separa o sujeito que conhece do objeto cognoscente, torna possível para os pesquisadores, sujeitos que observam, analisam, interpretam e discursam, a liberdade das ilusões da percepção, das paixões, das escolhas e dos interesses políticos (SANTOS, 1988). Com a impessoalidade, renuncia-se a *nostra* própria condição humana como sujeitos implicados na construção e na produção do conhecimento científico, um pressuposto que tem sido caro à ciência moderna por significar a renúncia às demandas de ser humano, da sociedade e da cultura (JOVCHELOVITCH, 2008). É nessa esteira de construção do pensamento ocidental que se agravam as desigualdades e os processos de exclusão social e econômica, colocando em crise o paradigma hegemônico em sua dupla dimensão: *epistêmica e social*. Mesma situação que tem levado os pesquisadores, de modo geral, a solicitar às ciências sociais um

outro lugar, o qual esteja mais comprometido e implicado com temáticas de estudo, pesquisa e intervenção social que reflitam as questões de subalternização e dominação. Ou seja, com a função de interlocutora das mudanças que estão por vir, de forma a maximizar as possibilidades de relação dos saberes com as humanidades e com os fatores políticos, econômicos e culturais que influenciam o mundo atual.

A proposta do paradigma emergente de Santos (1988, 2005, 2006a) como um contraponto ao paradigma hegemônico, capitalista e colonialista, defende uma nova relação entre ciência e ética, em que a aplicação técnica possa ser substituída pela aplicação edificante da ciência na construção de um conhecimento prudente para uma vida decente. Como uma nova articulação entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento, esse é um caminho que assenta na dupla ruptura epistemológica, citada anteriormente, privilegiando, entre outros, o reconhecimento das experiências das vítimas e dos grupos subalternizados. Assim, como construção epistêmica, política e social, a proposta do paradigma emergente substitui o projeto sociopolítico atual por uma nova Epistemologia do Sul⁴⁰ (SANTOS, 2009; SANTOS, MENESES; 2009), em que a questão do diálogo dos saberes ocupa um lugar central.

3.1.1 Saber, poder e interação

O paradigma dominante de origem positivista cria, ao longo dos séculos, uma realidade de apropriação da ciência moderna sobre todas as outras formas de saberes, o que Santos (2005) veio chamar de “epistemicídio”⁴¹. Uma realidade que pressupõe o policiamento das fronteiras do conhecimento e a desvalorização dos saberes que não possuem o mesmo estatuto de validade e rigor da ciência, constituindo um imenso terreno de não conhecimento.

⁴⁰ O “Sul” é uma metáfora criada por Santos que significa todo o sofrimento causado pelo capitalismo mundial em todas as suas formas de subordinação, como expropriação, supressão, silenciamento, diferenciação desigual, etc. Implica a experiência histórica de subalternização do mundo inteiro, inclusive o Norte e o Ocidente (SANTOS, 2005, p. 367-368).

⁴¹ O epistemicídio é um termo criado por Santos (2005) para designar a disseminação dos saberes pelo projeto capitalista.

Ao universalizar uma forma de conhecimento em detrimento de todos os outros saberes, as ciências e suas disciplinas científicas foram sendo moldadas para consolidar e legitimar o mesmo projeto sociopolítico, que torna o conhecimento científico uma forma privilegiada em relação ao modo como as outras formas de saber, fazer e viver são validadas e avaliadas. Sem perder de vista as dificuldades e as complexidades dos critérios de validação e avaliação dos saberes, é fato que o projeto epistemológico hegemônico tem passado por processos de crítica e transformação nas últimas três décadas, fruto das novas ciências, da redescoberta da ontologia e da problematização sobre as normas constitutivas e sobre as implicações políticas do conhecimento (NUNES J., 2008). Um exemplo é o que Santos (2008) tem caracterizado como uma Epistemologia do Sul.

Na construção de um modelo assimétrico de conhecimento, o *Outro* é quem se encontra do outro lado da fronteira, que passa a ser representado pela ideia da irracionalidade, como: *os povos não civilizados, o louco, o ignorante, o subalterno, o leigo, o índio, o negro, o pobre, etc.* Como afirma Jovchelovitch (2008, p. 233), “o outro radical foi vigorosamente construído como um lugar de irracionalidade e privado de tudo o que pudesse ser chamado de conhecimento”. Pode-se dizer que não é por acaso que o conhecimento verdadeiro é o que vai colocar em segundo plano o conhecimento que é local, tradicional ou endógeno, como os conhecimentos populares, camponeses ou indígenas, que passam a ser entendidos como um conhecimento mágico, intuitivo, alternativo, exótico, secundário ou periférico.

Por um lado, a compreensão dessas perspectivas, com sentidos, racionalidades e lógicas diferentes, busca reconfigurar o debate sobre o paradigma científico, principalmente nas ciências sociais, em que se amplia a discussão das relações de poder inseridas no campo do saber. Por outro lado, as experiências de saber em contextos diversos devem evidenciar os processos de invisibilização e de sofrimento decorrentes deles em diferentes partes do mundo, do Norte ao Sul, que são fruto das estratégias de poder do paradigma hegemônico. De forma paradoxal, a simultaneidade desses dois modelos no mundo atual nos sinaliza uma maior possibilidade de tradução das experiências que estão disponíveis ou daquelas que estão em devir, como uma

alternativa extraordinária de mudança frente às crescentes formas de produção de desigualdade e exclusão social no mundo atual.

O trabalho de tradução e de reconfiguração das experiências e saberes disponíveis têm sido amplo e diversificado, em diferentes partes do mundo, com importantes contribuições dos estudos feministas nos EUA, com Sandra Harding; dos estudos subalternos na Índia, com Giryatri Spivak; da problemática associada ao local de referência da produção de conhecimento realizada por intelectuais africanos como Paulin Hountondji; dos estudos pós-coloniais das universidades na Europa e nos EUA, com Boaventura de Sousa Santos; dos estudos eurocêntricos na América Latina, com Edgardo Lander e Aníbal Quijano⁴², entre muitos outros.

A experiência colonial, por exemplo, produzida e reproduzida até os dias atuais com diferentes estratégias hegemônicas de poder, tem construído um campo geopolítico desprovido de saberes em diversos países, como mostram os estudos sobre a experiência africana (MENESES, 2005; CRUZ E SILVA, 2005) e latina (LANDER, 2000). Continuar sendo afetado pelo processo de colonização na reprodução dos modos de pensar e agir coloniais significa que a expansão colonial não ficou apenas nos campos econômicos e políticos, nem acabou com o fim dos impérios coloniais. Ela continua a ser reproduzida, como mostram os estudos sobre a configuração dos campos de saber que detectam a persistência da “colonialidade” enquanto forma de poder, entre eles os debates sobre o sentido da universidade que detectam a persistência desse conflito (QUIJANO, 2005).

A ideia de progresso e desenvolvimento pela assimilação de valores e saber, perpetuada durante séculos pelo homem, moderno, ocidental e branco, resultou na apropriação das experiências do *Outro*, como tem sido vivenciado pelos povos e comunidades tradicionais de indígenas e camponeses, com o saber do *Outro* sendo visto como residual e periférico e, portanto, sem estatuto e rigor. Uma relação desigual, em que o poder apresenta-se do centro à

⁴² Outros intelectuais críticos da América Latina como José Martí, José Carlos Mariátegui e, mais recentemente, com Enrique Dussel, Arturo Escobar, Michel-Rolph Trouillot, Walter Dignolo, Fernando Coronil e Carlos Lenkersdorf têm contribuído para esse processo.

periferia, estruturando-se de diversas formas e em diferentes espaços⁴³ (SANTOS, 2005).

3.1.2 Produção de conhecimento e produção de reconhecimentos: do centro às margens do saber

É na lógica de uma relação desigual de saberes que o “pensamento abissal”, como é chamado por Santos (2007), cria um sistema de distinções que vai do visível ao invisível, sendo estas mais radicais do que aquelas que fundamentam as visíveis. Ao separar a realidade “deste lado da linha” daquela “do outro lado da linha”, faz o *outro lado* desaparecer enquanto realidade social que deixa de ser relevante, compreendida e significada. Trata-se de uma relação desigual, hierárquica e assimétrica, e que se estabelece mais forte do centro para a periferia.

É em países periféricos e de herança colonial, onde a dicotomia apropriação e violência⁴⁴ emerge como forma de pensamento abissal, que se observa a produção, a radicalização e a permissão de tipos diferentes de distinções e discriminações, com o descrédito ao conhecimento popular de comunidades tradicionais, como os camponeses, os indígenas, os quilombolas e os pescadores, ou a exclusão por gênero, raça e cultura, ou ainda a pilhagem do conhecimento local sobre a biodiversidade, etc. A atitude de vigilância epistêmica em relação às possíveis apropriações acríticas sobre o *Outro*, além de contribuir para a desconstrução dessas lógicas abissais criadoras de violência, tem reforçado a ação dos movimentos de luta e resistência popular, a exemplo do que ocorre na América Latina e na África⁴⁵.

⁴³ Para Santos (2000, p. 273), o mapa da estrutura-ação das sociedades capitalistas que integram o sistema mundial apresenta-se com seis espaços estruturais (o espaço doméstico, o espaço de produção, o espaço de mercado, o espaço da comunidade, o espaço da cidadania e o espaço mundial) e em seis dimensões (prática social, instituições, dinâmicas de desenvolvimento, forma de poder, forma de direito e forma epistemológica)

⁴⁴ A dicotomia regulação-emancipação aplica-se somente às realidades metropolitanas (SANTOS, 2007).

⁴⁵ Sobre a luta pós-colonial africana, ver o pensamento de Frantz Fanon (1925-1961), *Os condenados da Terra*; Eduardo Mondlane (1920-1969), *Lutar por Moçambique*; Amílcar Cabral (1924-1973), *A Revolução na Guiné*; Kwame Nkrumah (1909-1972), *Sobre o Neocolonialismo*;

A atitude de tornar visíveis as relações de desigualdades mantidas pelo projeto sócio-político dominante em sua dupla dimensão, como forma de conhecimento (episteme) e como reconhecimento das práticas sociais (interação), tem reacendido as críticas sobre o papel das ciências, notadamente das ciências sociais, trazendo outro olhar sobre as experiências das vítimas e dos grupos sociais que têm sofrido com a subalternização dos saberes e modos de vida. De outra forma, há um movimento da periferia para o centro, como a proposta de construção de uma Epistemologia do Sul, que problematiza quem pode produzir o conhecimento, em que contexto o produz, e para quem o produz, criando uma outra geopolítica do conhecimento (SANTOS, 2008).

Sobre essas questões, a contribuição dos estudos feministas tem denunciado a apropriação e a exclusão pelo gênero ao questionar a discriminação sexista e androcêntrica nos processos e resultados da pesquisa científica e nas ciências sociais, que deixam de dar destaque à contribuição efetiva e transformadora dos estudos das mulheres para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, rompendo, portanto, com a neutralidade e com a monocultura do saber pelo gênero e fortalecendo outras lutas sociais ao tensionar o paradigma científico dominante (HARDING, 2010).

Portanto, as relações de poder inseridas no discurso, nas práticas e nas instituições podem se constituir em um espaço de reconfiguração e de religação com as demandas da sociedade, através de procedimentos de tradução das experiências *emergentes* e das experiências *ausentes* (SANTOS, 2008), a exemplo do movimento de luta, resistência e libertação popular na América Latina. Por outro lado, podem se constituir também em um ponto de reprodução da subalternização *do saber do Outro e sobre o Outro* (MENESES, 2005; SANTOS, 2005), com a reprodução de desigualdades.

Em tempos de mudança, é imprescindível refletir, em seu conjunto, como é que esses processos se situam na produção do conhecimento e na reprodução de reconhecimentos. A análise dos contextos dialógicos presentes na universidade, a partir de um olhar sobre a extensão universitária, oferece

pistas sobre esse debate na perspectiva do encontro dos saberes e do alargamento das fronteiras entre os saberes.

3.2 CONTEXTOS DE LIGAÇÃO: O DIÁLOGO E O NÃO DIÁLOGO

Se anteriormente foi argumentado que as relações de poder podem tanto se constituir em um espaço de reconfiguração e religação de saberes e práticas sociais quanto de reprodução da subalternização do *saber do Outro* e *sobre o Outro*, com o acirramento das desigualdades, nesta seção, encaminha-se o debate para a análise dos contextos que propiciam o diálogo e o não diálogo de saberes.

O reconhecimento mútuo entre os saberes pressupõe que não existe uma forma ou um sistema de saber superior a todas as outras formas ou sistema de saber (SANTOS, 2005; JOVCHELOVITCH, 2008). Porém, sabe-se que essa hierarquia existe. Conforme os autores, a representação hierárquica do conhecimento fundamenta-se em recursos de poder, que lhe consolida e lhe dá legitimidade, assim como em uma autointerpretação, que reforça ainda mais essa superioridade e reafirma os critérios que a validam.

Olhando para a universidade, encontram-se períodos específicos da história em que ela vai dialogar profundamente com experiências que nascem na sociedade, como o movimento de educação popular desenvolvido por Paulo Freire no Brasil, no Chile e no Peru, em meados da década de 1960, um marco para a extensão universitária e para a relação transformadora da universidade com a sociedade. E, desde então, com ações de extensão universitária que buscam dialogar e apoiar o movimento social, em maior ou menor intensidade, dependendo do contexto em que se inserem, ao considerarem a diversidade de demandas sociais e políticas que eles trazem para a sociedade e para o Estado.

A experiência extensionista brasileira, mesmo se desenvolvendo em momentos históricos bastante distintos devido às especificidades de cada um, vai apresentar reconfigurações dialógicas a partir das demandas da sociedade, que a aproxima, em maior ou menor intensidade, das “experiências de

produção epistemológica alternativa ao modelo dominante”, já mencionadas anteriormente. É na condição de diálogo com as demandas da sociedade que a extensão universitária consegue dar um outro sentido à produção do conhecimento acadêmico, no contexto de participação popular ou do movimento social, e consegue fazer novos arranjos nas agendas acadêmicas em relação ao ensino e à pesquisa, considerando, para isso, os fatores políticos, econômicos e culturais que têm afetado o mundo atual.

No entanto, compreender a implicação dialógica dessas experiências da universidade na relação com as transformações do mundo atual não constitui uma tarefa fácil. Para fazê-lo, toma-se como ponto de partida a capacidade da universidade de estar aberta para reconhecer e refletir sobre as complexas dinâmicas de poder (conflitos e contradições) inseridas no campo do saber (dimensão epistemológica e das práticas sociais e políticas).

É a partir desse fundamento dialógico que se passa a focar na análise do encontro dos saberes. O critério central usado na compreensão do encontro dos saberes passa a ser o reconhecimento ou o não reconhecimento da sua diversidade e do potencial de diálogo entre eles. Ou seja, além do reconhecimento ou do não reconhecimento dessa diversidade, é preciso avançar nas possibilidades de tradução entre eles e de aproximação das suas fronteiras para compreender os diferentes tipos de encontros que eles produzem.

Ao sistematizar uma distinção entre encontros dialógicos e não dialógicos e analisar os seus respectivos resultados, Jovchelovitch (2008, p. 238) refere que: a) encontros dialógicos envolvem coexistência e inclusão, com potencial para hibridização; e b) encontros não dialógicos envolvem deslocamento e exclusão, com potencial para segregação e, até mesmo, destruição. Diálogo passa aqui a ser entendido como um meio para se compreender a constituição do ser, em sentido ontológico, em que todos os seres são formados dialogicamente; e, ao mesmo tempo, é entendido como prática social, em seu sentido epistemológico, ao ser desenvolvido em diferentes contextos e ser factível de observação empírica. Portanto, com essa categorização, torna-se possível usar esse enfoque para compreender as práticas sociais dialógicas e não dialógicas, tendo como entendimento que a

transformação do conhecimento é um processo dinâmico e não linear, que envolve uma multiplicidade de dimensões, causas e fatores.

Nesse modelo de análise, o encontro dialógico vai supor um esforço no reconhecimento da perspectiva do *Outro* ao tomá-la em sua posição mais singular e legítima. Como processo, em que não há imposição, o diálogo vai construindo o conhecimento na inclusão dos diferentes sistemas de saberes que são postos em tradução, como as crenças, os valores, as visões de mundo, a ideologia, a ciência, o senso comum, etc, ancorados em uma heterogeneidade e multiplicidade de formas e sentidos de saberes que são utilizados pelo sujeito em cada contexto e situação dialógica vivenciada. Portanto, o encontro do diálogo produz um conhecimento que é contextual e situacional e que resulta em formações heterogêneas, plurais ou híbridas de conhecimento (JOVCHELOVITCH, 2008).

De outro modo, o encontro não dialógico constitui-se na falta de reconhecimento mútuo, como atitude de negação que resulta em todas as formas de opressão, dominação e discriminação, muitas já apontadas neste estudo. Como esclarece Jovchelovitch (2008, p. 241), “a perspectiva expressa no conhecimento do *Outro* é negada e o reconhecimento permanece preso ao poder de um sistema de saber sobre outro”, sem ser legitimado. Como relação hierárquica e assimétrica, não há interação, pois o encontro não dialógico impede a inclusão das diferentes perspectivas, tornando invisível a existência do *Outro* ao colocar-se como imposição e apropriação. Essa forma de dominação do conhecimento produz deslocamento e exclusão social de diferentes conhecimentos, chegando à destruição de um sistema de saber, como tem sido mostrado pelos estudos coloniais e eurocêntricos, já comentados anteriormente, e que focam no domínio da visão colonialista e eurocêntrica, do homem branco e ocidental, sobre as construções dos saberes e das práticas dos demais grupos sociais, o que assegura a continuidade da dominação dos países do Norte sobre o Sul (SANTOS, 2008).

Para entender melhor o encontro de saberes com o referencial analítico desenvolvido até aqui, parece desafiador equacionar a questão do encontro dialógico e não dialógico com alguns aspectos que problematizam a representação do *Outro*, que é vítima das relações de dominação social, econômica e cultural.

3.2.1 Pode o subalterno falar? Quem pode falar em nome do Outro?

As críticas aos esforços atuais do Ocidente para problematizar o sujeito e o modo como o *Outro* é representado no discurso ocidental nos ajudam a recolocar a questão sobre as implicações trazidas no “falar pelo Outro” e na “construção do discurso de resistência pelo Outro” (SPIVAK, 2010). O falar por quem não pode ser ouvido com a ideia de “dar voz ao outro” pode configurar-se como um ato de poder ao não oferecer um espaço da fala e ao reproduzir o discurso que mantém o Outro no silêncio e na invisibilidade. Um discurso hegemônico, com “sujeito” oculto, que não tem determinação geopolítica e está descontextualizado e não implicado na sociedade, esclarece Spivak (2010, p. 26), “certamente não é um sujeito desejante como Outro”⁴⁶. A equação para resolver esse impasse sobre o sujeito do conhecimento está atravessada pela relação entre “desejo, poder e interesse”, uma relação localizada na ideia de resgate da subjetividade, representada na ideia do Outro como um sujeito de vontade própria e com desejo de mudança.

O conhecimento do mundo emergiu como um constructo “puro”, afirma Jovchelovitch (2008, p. 53), separado dos contextos que produzem o saber. Nele, a concepção de portador do conhecimento apresenta-se como um sujeito isolado, enquadrado na tarefa de avaliar a realidade externa e subtraído das dinâmicas de troca entre o sujeito do saber, o *Outro* e os contextos de saber. De forma contrária, o debate sobre o reconhecimento da pluralidade e da perspectiva do *Outro* como fundamento para um encontro dialógico recoloca o problema do sujeito do conhecimento na perspectiva da subjetividade, em que reconhecer a diferença de posição e a singularidade do *Outro* passam a ser pressupostos básicos. Visões, saberes e posições diferentes são negociados somente se houver o interesse e o desejo de se construir um caminho que permita o comum acordo com o *Outro*, mesmo que de modo impermanente, o que conduz a uma condição de diálogo e de solidariedade entre saberes.

Por um lado, a compreensão reducionista da modernidade sobre “os outros” povos do mundo reflete o perpetuar de uma relação de poder inserida

⁴⁶ Spivak (2010) critica o sujeito genérico que aparece no discurso de intelectuais pós-estruturalistas franceses, como Foucault e Deleuze.

no campo do saber, e o falar pelo *Outro* sem história, sem representação e sem condição vigorosamente potencial de mudança não nos deixam margem de atuação para além da reprodução das estruturas de poder. Por outro lado, são essas mesmas negações que nos remetem para as difíceis questões: *Pode o subalterno falar?* (SPIVAK, 2010); *Quem pode falar em nome do Outro?* (SANTOS, 2009, p. 360); e, sobretudo, que fornecem pistas esclarecedoras sobre o papel do intelectual e das ciências sociais na construção do pensamento e do conhecimento emergente. Acredita-se que, no contexto atual de crescente desigualdade e exclusão social, essas são questões que continuam sem respostas e que vão continuar persistentemente desafiando os estudiosos desses temas. No entanto, deve-se estar vigilante para as experiências que têm sinalizado um potencial de mudança em devir, que lutam por um espaço de reconhecimento e solidariedade entre saberes e práticas sociais.

A condição entre desiguais como uma relação de poder que se perpetua na reprodução do discurso hegemônico é emblemática na situação indiana apresentada por Spivak, como em tantas outras situações de exclusão social que conjugam estratégias de opressão. Exemplos disso são a discriminação de gênero sobre a mulher e a discriminação étnica sobre os negros e os índios, que mostram que o fim do colonialismo político não significou o fim de um pensar colonizador, que mantém o sujeito disperso e deslocalizado, refém do próprio modelo que o coloniza, ainda nos dias atuais. Esses contextos desafiam os pressupostos dialógicos aqui apresentados, mas não os anulam, nem como espaço dinâmico de produção e reprodução de poder, como Spivak alerta, nem como campo de resistência e de luta popular, como mostram as experiências na América Latina (HESPANHA et al., 2009; FREIRE, 1983).

3.3 REPENSANDO A RACIONALIDADE DO SABER

Na análise realizada neste estudo, tem-se destacado alguns elementos que permitem desenvolver uma leitura teórico-metodológica das atividades de extensão universitária como um campo empírico delimitado pelas ações e

pelos projetos de extensão universitária. Partindo da máxima de Santos, de que para uma teoria cega, a prática social é invisível, e que, para uma prática cega, a teoria social é irrelevante, tem-se aplicado os fundamentos teóricos na busca de tradução das concepções e das práticas de extensão universitária na perspectiva do encontro de saberes. Nesta seção, recorre-se ao enfoque da *sociologia das ausências* e da *sociologia das emergências* com o intuito de ampliar a compreensão do objeto empírico desta pesquisa no conjunto das práticas, relações e contextos concretos em que a extensão, enquanto ação social, ocorre, na relação da universidade na sociedade.

A crítica ao modelo de racionalidade ocidental proposta por Santos (2002) está fundamentada em três procedimentos sociológicos: a *sociologia das ausências*, a *sociologia das emergências* e o *método da tradução*⁴⁷. Em vez de uma teoria geral, o autor propõe um processo de “tradução intercultural” que permita a “criação de inteligibilidades recíprocas” entre as riquíssimas experiências possíveis e disponíveis no mundo, que estão à espera de serem conhecidas. Entretanto, no combate ao desperdício da experiência social, não basta somente propor um outro tipo de ciência social, afirma Santos. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade, que desafie os discursos hegemônicos, em que é preciso também enfrentar as próprias armadilhas dos modos de pensar, de conhecer e de se posicionar, ou seja, as próprias crenças, como leitores e produtores de saber e conhecimento (SANTOS, 2002; SPIVAK, 2010).

Para isso, faz-se necessário um movimento oposto à racionalidade dominante, profundamente fundamentado em procedimentos sociais e epistemológicos. A criação de inteligibilidades recíprocas pelo processo da tradução ajuda a combater o pensamento único e exclusivo, e, portanto, a racionalidade dominante, chamada por Santos (2006b) de “razão indolente”. A racionalidade dominante, ou razão indolente, vai produzir modos ou lógicas de não existência⁴⁸, entre elas, a “monocultura do saber”, que afirma a existência de um conhecimento como sendo válido e verdadeiro em relação aos demais

⁴⁷ Essa proposta surge a partir do projeto de investigação coordenado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, no Centro de Estudos Sociais (CES), da Universidade de Coimbra/Portugal, com o título “A reinvenção da emancipação social”.

⁴⁸ Santos (2002) distingue cinco lógicas ou modos de produção de não existência: a monocultura do saber e do rigor do saber, a monocultura do tempo linear, a lógica da classificação social, a lógica da escala dominante e a lógica produtivista.

saberes existentes no mundo. O processo de tradução traz em si a crítica à ideia de estender o conhecimento das práticas de domesticação ou colonizadoras, como afirma Freire:

[...] Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p. 15).

No entanto, a tarefa de tradução que está em vias de concretização em diversas partes do mundo, com a emergência das experiências sociais dos movimentos e organizações da sociedade, tem enfrentado um duplo movimento: a contração do presente e a expansão do futuro. Com a “contração do presente”, a racionalidade dominante produz o desperdício das experiências, das realidades e dos saberes, ao privilegiar um movimento que contrai e reduz o momento do presente. Esse movimento, chamado por Santos de “razão metonímica”, tem reivindicado para si o *status* de única forma de racionalidade e, portanto, não se habilita a descobrir outros tipos de racionalidades. É uma racionalidade que acaba suprimindo todas aquelas experiências e saberes específicos ao momento em que estão acontecendo, eliminando práticas e saberes que muitas vezes ainda estão em vias de elaboração e de conceituação. Daí se afirma que o enfrentamento da *razão indolente* dá-se pelas suas próprias lógicas de dominação, uma delas sendo a *razão metonímica* (SANTOS, 2002).

Simultaneamente ao processo de supressão do presente, a “razão indolente” tem se afirmado com a outra lógica que produz um conhecimento do futuro e que passa a ser entendido como *progresso*. Esse movimento de expansão do futuro tem sido chamado por Santos de “razão proléptica”. É uma racionalidade que tem levado à expansão do futuro e à produção de um conhecimento sobre ele feito por antecipação por ser um conhecimento afirmado muito antes de ele ser vivido ou experimentado. Essa lógica não se aplica a pensar o futuro porque julga saber tudo sobre ele ao concebê-lo como algo contínuo, permanente e linear.

Nesse duplo movimento de retração do presente, em que se toma a parte pelo todo, e de expansão do futuro, com um conceito linear de tempo e de domínio da natureza, dá-se o enfrentamento da *razão indolente* pelas suas próprias lógicas de dominação, porém, de maneira inversa: pela expansão do presente, com uma *sociologia das ausências*, e pela contração do futuro, com uma *sociologia das emergências*. O desvio de trajetória proposto por elas está em busca de outra racionalidade, com uma re colocação de sentidos que possibilite a ampliação do conhecimento e a valorização das inúmeras experiências disponíveis no momento presente, muitas delas em curso, outras em vias de elaboração. Criar confiabilidade e credibilidade a essas alternativas, considerando a sua pluralidade, seria o objetivo das práticas da sociologia das ausências.

3.3.1 Das ausências às emergências: a pluralidade do saber

Nesta seção, toma-se como ponto de partida o saber em sua pluralidade. Acredita-se que o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam nada saberem, porque “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1983, p. 22), e, portanto, o saber não tem limites. É uma forma dinâmica e continuamente emergente, capaz de apresentar tantas racionalidades quantas são exigidas ou demandadas pela infinita e riquíssima variedade de situações sociais e culturais que caracterizam as experiências humanas (JOVCHELOVITCH, 2008).

O estudo da racionalidade do saber em contextos diversos demonstra que há uma riqueza de formas de pensar e conhecer em curso que, por sua vez, não correspondem fielmente às diferentes formas de saber, muitas delas questionando a lógica dominante e abrindo espaço para formas alternativas de saber que estão em prática na sociedade. Assim, não há apenas uma forma de conhecer, mas várias, como esclarece Jovchelovitch:

[...] Em vez de ver o conhecimento como um constructo monológico e singular, consideramos os saberes uma forma heterogênea e plástica compreendendo múltiplas racionalidades, cuja lógica não é definida por uma norma transcendental determinada (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 295).

Portanto, o saber é uma forma heterogênea e maleável, cuja lógica não se define por algo transcendental, mas em relação ao seu contexto, com diferentes lógicas de saber coexistindo na sociedade.

A produção das ausências tem se expressado, entre outras formas, pela “monocultura do saber” e pelo “rigor do saber”, com a existência de um único saber verdadeiro, o saber científico, que desconsidera os outros saberes por não terem a mesma validade e rigor do conhecimento científico, criando uma monocultura de saber. Com a ideia da *sociologia das ausências*, Santos propõe a substituição da monocultura do saber por uma “ecologia dos saberes”⁴⁹, em que o saber científico possa dialogar mais amplamente com o saber laico, o saber popular, o saber das populações afastadas dos centros de produção hegemônica de um saber hegemônico, entre outros (SANTOS, 2006a, 2006b).

Na *lógica das ausências*, deixam-se de fora as práticas sociais geradoras de saberes populares, não legitimadas pelo rigor da ciência ocidental, ignorando, portanto, não só os conhecimentos alternativos, mas também os sujeitos que os constroem, pois “há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um mundo irreversível” (SANTOS, 2006a, p. 102). Nesse sentido, a ecologia dos saberes estaria relacionada à reinvenção das possibilidades emancipatórias.

A desaprendizagem sistemática do privilégio conferido à monocultura do saber envolve apreender a criticar o discurso *hegemônico, colonizador* ou *pós-colonial*, como tem sido chamado. Como refere Spivak (2010, p. 88), uma crítica feita “com as melhores ferramentas que ele pode proporcionar e não apenas substituindo a figura perdida do colonizado”, como na inquestionável mudez da mulher subalterna, que se encontra presente mesmo no projeto anti-

⁴⁹ Para Boaventura de Sousa Santos, a perspectiva etimológica designada por ele como ecologia dos saberes, inicialmente apresentada no livro “Um Discurso sobre as Ciências”, em 1988, teve uma enorme expansão nos últimos vinte anos. Para o autor, a ecologia dos saberes refere-se a um conjunto de epistemologias, ou seja, desde a pluralidade interna das práticas científicas até a pluralidade externa encontrada na diferenciação entre saberes científicos e não científicos (SANTOS, 2006a).

imperialista dos estudos subalternos, ainda que eles se proponham a criticá-la. Esse sentido de mudança do conhecimento tem sido defendido por Santos (2002) com o trabalho de confronto da razão indolente pela razão metonímica e pela razão proléptica, portanto, usando as próprias formas de ser do conhecimento dominante. Como também com o trabalho de tradução, com a criação de uma inteligibilidade mútua entre as experiências disponíveis no mundo. A tradução é entendida aqui como um processo intercultural, intersocial e interdisciplinar.

Esses procedimentos consideram relevante o não desperdício das experiências e realidades deixadas de fora pela lógica dominante ou hegemônica ao afirmar que há uma existência de saberes ausentes, a qual vem sendo produzida como inexistente ou invisível. Ou seja, a busca da ausência parte do princípio de que o que não existe foi ativamente produzido como não existente. Nessa lógica, buscam-se as possibilidades que estão sendo construídas nas experiências e saberes emergentes, entendendo-as como sinais do futuro, ou seja, do que ainda não é, mas que virá a ser. As experiências e saberes emergentes trariam as sementes do que poderá surgir mais adiante como uma alternativa ao momento presente, sinalizando uma mudança em curso, a exemplo da ação do movimento social e das iniciativas coletivas e solidárias, que anunciam formas alternativas de pensar, viver, sentir e conhecer.

Entretanto, para que essas experiências tenham sentido como experiências formadoras, é preciso que se tenha, por um lado, uma oposição, e por outro, uma continuidade, como afirma Schwartz (2003). Ou seja, é preciso que haja uma possibilidade de articulação entre aquilo que poderia vir a ser um saber ou um conhecimento como algo mais formal e acadêmico, que pode ser transmitido por conceitos, e, também, com aquilo que tenha igualmente a dimensão de um saber, do lado da experiência, mas que ainda não teria o mesmo estatuto, por estar em vias de constituição⁵⁰.

⁵⁰ Para designar esse polo tão enigmático da experiência que deve ser distinto do saber formal, na perspectiva ergológica, Schwartz (2003) fala de *saber investido*. Entre as *formas de saberes investidos*, que estão mais ou menos em via de conceituação, que podemos colocar em palavras e que tem continuidades aceitáveis com os conceitos, tais como são ensinados nas escolas e universidades, ainda há as formas de saberes escondidos no corpo, provisoriamente e até mesmo talvez definitivamente inconscientes.

No contexto da extensão universitária, em que medida as concepções e práticas dão conta da pluralidade de saberes? Quais os limites e possibilidades que as ações de extensão enfrentam para realizar um processo de tradução das experiências sociais? Como ela contribui para validar as iniciativas, os movimentos e as experiências que estão disponíveis, esperando para serem conhecidas pela universidade, sem serem desperdiçadas? Essas questões têm exigido uma profunda reflexão por parte da universidade ao trazer para o debate a racionalidade do saber e a pluralidade dos contextos nos quais os saberes se relacionam.

Nessa lógica, a extensão universitária ganha sentido e significado ao ser compreendida como encontro de saberes, embebida na lógica da sociologia das ausências e na sociologia das emergências. Como procedimento teórico-metodológico e de intervenção da universidade na sociedade, a extensão pode vir a refletir a profunda preocupação contra o desperdício das experiências sociais. Muitas delas estão em curso em diversos locais, algumas desvalorizadas e desacreditadas por serem invisibilizadas e inferiorizadas pela lógica dominante, colocadas à margem e na periferia da sociedade, onde não são vistas nem consideradas relevantes por serem produzidas como “não existentes”.

O combate ao desperdício das experiências e das realidades deixadas de fora do pensamento e do conhecimento dominante apresenta-se na estratégia do “diálogo de saberes”. Como afirma Jovchelovitch (2008, p. 290), “o mundo está lá, esperando ser conhecido, e a tarefa do saber é apreendê-lo tal como é”. Assim deve ser a tarefa da extensão, conhecendo e dando sentido ao mundo em que ela se encontra e constrói. Essa alternativa de redução das invisibilidades como um procedimento “epistemológico”, proposto pela sociologia das ausências, pretende mostrar que o que não existe é produzido intencionalmente como não existente, ou seja, como ausente.

Nessa perspectiva epistemológica e metodológica, a extensão seria uma forma de “abrir-se ao outro”, com um sentido de democratização da universidade, que implica a democratização do acesso, da permanência e do sucesso nela (SANTOS, 2001a, 2004). A extensão é então compreendida como um caminho teórico-prático que busca a promoção do diálogo entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz e a diversidade de

saberes que nasce na sociedade, distanciando-se, portanto, da ideia da prestação de serviços e da aplicação técnica a setores estratégicos da sociedade.

4 O MÉTODO DE PESQUISA EMPREGADO

Este capítulo apresenta os pressupostos epistemológicos, a construção da estratégia de investigação e os procedimentos metodológicos que guiaram o desenvolvimento da pesquisa, delineando o campo de estudo.

4.1 A QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA

A investigação situou-se no âmbito das abordagens qualitativas ao buscar os sentidos, os significados e as intenções presentes na realidade empírica. Com essa abordagem, a pesquisa tem como norte a busca da compreensão da realidade humana vivida socialmente, com ênfase na subjetividade como parte integrante da singularidade do fenômeno social e inerente ao entendimento objetivo (MINAYO, 2000). Portanto, não há fragmentação entre subjetividade e entendimento objetivo, entre sujeito e objeto, buscando construir um conhecimento que se distancia tanto do positivismo lógico e empírico, quanto dos mecanismos materialistas ou idealistas (SANTOS, 1988, 2009).

Com esses pressupostos epistemológicos, adentra-se no campo da pesquisa social, distinta da concepção e da aplicação dos métodos usados pelas ciências naturais, com um objeto de estudo que é histórico e existe em um determinado tempo e espaço, formado por grupos sociais em constante mudança e por instituições em dinamismo permanente. Portanto, um objeto histórico que produz um conhecimento situado e contextualizado (SANTOS, 2002). Nessa medida, como ciência comprometida com o social, produz um conhecimento ideologicamente comprometido, podendo vir a ser um canal alternativo de resistência a determinados interesses e visões de mundo historicamente construídos.

A produção do conhecimento científico, em seu esforço de demarcação da diferença e de institucionalização do conhecimento produzido, envolve um conjunto de autores, de saberes e de contextos distintos, como o senso

comum, os saberes locais, os saberes práticos, os saberes indígenas, as crenças, a religião, a filosofia, as humanidades (NUNES J., 2008). Esse é um processo contingente, como tem sido demonstrado pelos estudos sociais da ciência, principalmente as vertentes adjetivadas de *construcionistas* ou *construtivistas*, em que não existem critérios “soberanos”, como nos mostram os estudos críticos feministas. Assim, na perspectiva do encontro de saberes, no meio de tantas incertezas, certo é que cada vez mais se busca complementar o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento que é produzido sobre o mundo (SANTOS, 1988).

Este estudo, com um percurso no campo da pesquisa social, dialoga mais precisamente com as condições teórico-metodológicas que têm avançado na problematização das próprias práticas científicas, afastando-se dos pressupostos positivistas que reforçam a dicotomia, o reducionismo e as práticas mecanicistas. O objeto de pesquisa é a extensão universitária na perspectiva do diálogo de saberes, sendo um objeto complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação.

4.2 A ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

A construção da estratégia de investigação teve o propósito de contribuir para o avanço da discussão sobre a extensão universitária na perspectiva do diálogo dos saberes. A escolha pelo tema da extensão universitária foi feita com a consciência de se estar colocando em um terreno de dupla implicação: por um lado, o interesse de fazer uma crítica à própria experiência profissional, como professora e extensionista de uma universidade comunitária; pelo outro, com o desejo de contribuir teórico-metodologicamente com o enriquecimento da extensão universitária e, conseqüentemente, da função social da universidade. Com essas pertencas já se explicitam a posição na qual a pesquisadora se encontra e o lugar de onde vem construindo a sua fala e o seu agir como educadora.

A extensão universitária da UFRGS foi escolhida para estudo de caso. Enquanto estratégia de pesquisa, o estudo de caso tem como objetivo a análise intensa e profunda de uma unidade social, construindo uma teoria que possa explicá-la e prevê-la (MARTINS, 2008), englobando importantes condições contextuais (YIN, 2010). Trata-se, aqui, de uma investigação empírica que focou a extensão universitária dentro do seu contexto real, com a descrição, a compreensão e a interpretação da sua complexidade a partir de dois programas de extensão universitária.

A UFRGS foi escolhida como unidade de análise por ser uma universidade que marca o início da educação superior no Rio Grande do Sul, situando-se entre as principais universidades do país e com reconhecido prestígio nacional e internacional pela qualidade no ensino, pela excelência em pesquisa e, mais especificamente, pela diversidade das relações com a comunidade através da extensão universitária. Como estudo de caso, a estratégia de investigação exigiu um mergulho intenso no objeto de pesquisa, a fim de capturar com profundidade a realidade social, o que não aconteceria se fosse feito um levantamento amostral ou quantitativo.

Para pesquisar a extensão universitária, foi necessário estabelecer algumas prioridades e pautar alguns critérios que ajudassem nas escolhas a serem feitas, na delimitação do amplo e complexo universo de pesquisa. Como ponto de partida, a fim de conferir objetividade ao estudo, foi preciso uma atitude atenta aos “vieses potenciais” que poderiam surgir ao longo do processo de construção do estudo, principalmente pela experiência profissional da pesquisadora em extensão universitária, com atuação há cerca de dez anos. Seguindo as orientações da pesquisa naturalística, em que se tem pouco controle sobre eventos e variáveis, foi necessário adotar uma atitude de vigilância às possíveis intenções ou “respostas do pesquisador” (MARTINS, 2008; VIANNA, 2007), a fim de evitar as contaminações dos dados. Nesse processo crítico e autocrítico, o problema de pesquisa, o marco teórico e o detalhado planejamento do trabalho de campo serviram de guia para o percurso da pesquisa.

Na construção do estudo, diante da amplitude e da diversidade da extensão universitária na UFRGS, foram definidos alguns critérios de inclusão, os quais privilegiaram muito mais o interesse do que a conveniência e,

sobretudo, a riqueza dos saberes presentes na realidade constatada. São os critérios: ser uma atividade de extensão desenvolvida em nível de ensino superior da UFRGS, proposta por algum órgão, departamento ou unidade acadêmica⁵¹, coordenada por professor, voltada para comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica, classificada dentro das áreas de conhecimento do CNPq⁵² e da RENEX⁵³. A partir desses critérios estabelecidos, foram escolhidos dois programas de extensão universitária a serem investigados: o SAJU, da Faculdade de Direito, e o PSC, da Faculdade de Educação.

Segundo a RENEX (FORPOREX, 2007a), a área temática da Educação tem sido uma das dimensões mais presentes nas atividades de extensão universitária nas universidades públicas brasileiras por abranger uma diversidade de ações desenvolvidas na comunidade. Isso acaba propiciando a criação de um espaço privilegiado para o exercício da interdisciplinaridade. Por sua vez, a área de Direitos Humanos tem sido considerada uma dimensão emergente para a atuação das universidades públicas devido à crescente demanda da sociedade de educação para os direitos humanos e na luta contra a exclusão social e a violência.

A escolha dos programas de extensão nessas duas áreas de conhecimento – Ciências Humanas, com a Educação, e Ciências Sociais Aplicadas, com o Direito – foi delimitada com base nos dados de 2008 e 2010 para que houvesse a possibilidade de se observar *in loco* e de se realizar entrevistas com os sujeitos das comunidades participantes nas ações de extensão realizadas pelos dois programas investigados.

Das 13 atividades de extensão desenvolvidas pela Faculdade de Educação (FACED) no ano de 2008, dentro da modalidade chamada *Ação Social e Comunitária*, sete delas apresentavam na súmula da ação uma

⁵¹ O departamento é a menor fração da estrutura universitária, seja ela a organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal. Ao departamento compete elaborar, propor e desenvolver programas de ensino, pesquisa e extensão (Estatuto, Art. 38 e 39, 1994 – UFRGS, CONSUN, 1994).

⁵² Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Outros.

⁵³ Segundo a classificação da Rede Nacional de Extensão Universitária (RENEX), usada pelas universidades brasileiras, as ações de extensão estão distribuídas em oito áreas temáticas, que são: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho. Mais informações podem ser obtidas em: www.renex.com.br.

proposta voltada para comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os dados dessas atividades de extensão foram consultados no Sistema de Extensão da UFRGS a partir dos Formulários de Propostas de Ação de Extensão, elencados a seguir:

- Alfabetização na Aldeia: Promoção da Leitura e da Escrita entre Jovens e Adultos Kaigangs da Aldeia Fág Nhin. Período de realização: 24/03/2008 a 23/06/2008.

- Desenvolvendo o Diálogo Academia/ONG Afrosul através de Trabalho. Período de realização: 07/04/2008 a 30/06/2008.

- Projeto de Atendimento aos Adolescentes em Prestação de Serviços à Comunidade 2008. Período de realização: 01/01/2008 a 31/12/2008.

- Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da UFRGS/PPSC - 2007/2008. Período de realização: 01/10/2007 a 31/12/2008

- O PETI no Socioeducativo da Grande Cruzeiro. Período de realização: 14/04/2008 a 27/11/2008.

- O PETI nas Escolas da Grande Cruzeiro. Período de realização: 14/04/2008 a 27/11/2008.

- Prática Político-Educativa num Quilombo Urbano. Período de realização: 01/08/2008 a 30/04/2009.

Dos sete projetos desenvolvidos pela FACED, escolheu-se como instrumento de entrada exploratória no campo de investigação a entrevista semiestruturada com a professora coordenadora do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Essa escolha justifica-se pelo fato de a entrevistada ser professora, pesquisadora e extensionista da universidade, tendo se distinguido nas ações desenvolvidas junto à comunidade, com diversos prêmios de reconhecimento público recebidos por essas ações de extensão desde que assumiu a coordenação do programa, em 1998.

Em relação à Faculdade de Direito, das 12 atividades de extensão desenvolvidas no ano de 2010, dentro da modalidade chamada *Ação Social e Comunitária*, cinco delas apresentaram na súmula da ação uma proposta voltada para comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Seguindo o mesmo caminho citado anteriormente, os dados foram consultados no Sistema de Extensão da UFRGS, a partir dos Formulários de Propostas de Ação de Extensão. Cabe ressaltar que todas as atividades possuíam o mesmo

coordenador de atividade que, por sua vez, representava o mesmo programa de extensão: o Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU).

As entrevistas com os participantes das comunidades envolvidas nos programas de extensão investigados foram indicadas pelos respectivos programas: no SAJU, durante a reunião de equipe com os estudantes, e no PSC, na reunião com a técnica e coordenadora de equipe.

O recorte do objeto de pesquisa levou a uma maior familiarização com os elementos e aspectos que constituem e caracterizam a extensão universitária na UFRGS, executada na forma de programas, projetos e ações voltados para a comunidade. A partir dessa aproximação, foi possível definir o campo de análise, que passa a ser entendido, com ênfase na pesquisa qualitativa, como o recorte do espaço que permite abranger, em termos empíricos, a base teórica correspondente ao objeto de investigação (MINAYO, 2008).

4.2.1 Os procedimentos metodológicos

Sob o enfoque qualitativo, descritivo e exploratório (YIN, 2010), o estudo de caso permite a familiarização e o conhecimento do fenômeno estudado, privilegiando a busca de dados coletados diretamente nas interações sociais e interpessoais analisadas a partir dos significados que os sujeitos e o pesquisador atribuem ao fato (CAMPOS, 2008).

A exploração do campo investigado desenvolveu-se a partir de fontes primárias e secundárias. Como fontes primárias, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em dois programas de extensão universitária: da Faculdade de Direito e da Faculdade de Educação, com um professor, um estudante e um participante da comunidade com envolvimento nas atividades de extensão dos respectivos programas, e, posteriormente, com a PROEXT. Os dados foram complementados com observação direta das atividades de extensão universitária, essas realizadas tanto nas dependências físicas da universidade, com o PSC, quanto diretamente na comunidade em que os extensionistas realizam as suas atividades, na *Vila Chocolate*, com o SAJU. Como fonte

secundária, foi feita a leitura de diversos documentos da universidade que se relacionassem com o tema e expressassem as intencionalidades e as práticas da instituição sobre a extensão universitária. Além disso, foram usadas fotografias da *Vila Chocolate* e do *Galpão de Reciclagem* disponibilizadas por um grupo de fotógrafos, com a finalidade de ilustrar a realidade pesquisada. Vale ressaltar que o acesso a inúmeros documentos institucionais através do site da universidade favoreceu não só a coleta de dados, mas todo o processo de investigação, desde a aproximação com a realidade pesquisada até a construção do objeto e o planejamento do trabalho de campo.

Portanto, a abordagem do problema de pesquisa foi construída através da aplicação de diversos instrumentos e técnicas de coleta de dados, como: documentos oficiais, fotografias, observações diretas e entrevistas semiestruturadas. As fontes primárias seguiram um roteiro previamente definido (Apêndice A, A1, A2, A3), a fim de favorecer a proximidade com os entrevistados. Os roteiros foram estruturados a partir do objetivo da pesquisa, visando estabelecer uma triangulação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica (MINAYO, 2000; VIANNA, 2007).

Visando apreender o ponto de vista dos sujeitos apontados nos objetivos de pesquisa, o roteiro de entrevista listou as questões que pudessem servir como guia de orientação para uma “conversa com finalidade”, com o propósito de facilitar a abertura, a ampliação e o aprofundamento da comunicação entre a pesquisadora e os pesquisados (MINAYO, 2000). O roteiro de entrevista permitiu uma relação dialogada entre a pesquisadora e os entrevistados, em que esses pudessem relacionar as experiências, percepções e ideias vividas junto às atividades de extensão universitária da UFRGS. Já nas observações das atividades de extensão, o roteiro de dados serviu como um guia flexível e aberto que facilitasse a interação com os observados, tanto com os adolescentes do PSC, na Faculdade de Educação, como com a comunidade da *Vila Chocolate*, no centro da cidade, junto às atividades da equipe de estudantes do SAJU.

A participação no contexto real em que as ações da universidade com a comunidade acontecem possibilitou a captura daqueles instantes e aspectos imediatos que evidenciam a riqueza da realidade extensionista, trazendo dados que foram registrados em Diário de Campo.

Além disso, os materiais empíricos foram compostos por um conjunto de documentos significativos da universidade, como: resoluções, decisões, editais, estatuto, regimento interno, regimento geral, propostas de ação de extensão, relatórios de extensão, catálogo de extensão, entre outros. A escolha desses documentos seguiu a mesma lógica investigativa apresentada anteriormente, partindo da premissa de que os textos e contextos não falam por si, mas respondem às indagações e às percepções da investigadora (MINAYO, 2000).

Nas fontes documentais, foi priorizada a busca por informações sobre a dinâmica da extensão universitária a partir dos documentos oficiais já listados. Os instrumentos estavam permanentemente sujeitos a modificações pela instituição, portanto, ao longo do estudo, os dados foram sendo atualizados, sempre que necessário, para que fosse possível acompanhar a dinâmica da situação real. Em alguns momentos, sentiu-se a necessidade de correção dos rumos da pesquisa para se manter na busca das finalidades traçadas, a exemplo da inclusão das fotografias da *Vila Chocolate* e do *Galpão de Reciclagem*, em virtude do que elas representam em relação às experiências realizadas tanto pela comunidade, quanto pelos estudantes do SAJU.

Segundo Minayo (2008), os métodos são os procedimentos voltados para a produção de dados e explicações, enquanto as técnicas são os procedimentos mais focalizados que operacionalizam os métodos, com uso de instrumentos apropriados, a exemplo das observações, das entrevistas e dos roteiros elaborados para a coleta de dados nesse estudo.

O primeiro levantamento de dados qualitativos através de entrevista semiestruturada foi efetuado no dia 16/11/2009, seguindo o roteiro previsto. A entrevista em profundidade foi gravada e, posteriormente, transcrita integralmente, devido à riqueza e à relevância dos dados trazidos pela entrevistada, seguindo os objetivos de pesquisa. É importante ressaltar que, após o término da entrevista, a professora disponibilizou para observação os dois programas extensionistas que estão em andamento na Faculdade de Educação sob sua coordenação, que são: Curso de Extensão para Educadores Sociais, que ocorre há sete anos, e o próprio Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da UFRGS/PPSC, que ocorre há 12 anos. O curso foi observado após a entrevista, e o programa foi observado na semana seguinte,

ambos desenvolvidos em salas da Faculdade de Educação. As demais entrevistas transcorreram ao longo do ano de 2010.

Em relação aos dados levantados na Faculdade de Direito, todos eles foram coletados em 2010, desde a entrevista semiestruturada com o professor coordenador e o estudante do SAJU, até a observação de uma reunião da equipe do programa nas dependências físicas do SAJU, no *campus* central da UFRGS. Da mesma forma, foram realizadas a entrevista com a líder comunitária e a observação de uma reunião dos estudantes com os catadores de lixo, ambas realizadas na *Vila Chocolateão*, no centro da cidade. O impacto da observação na *Vila Chocolateão* está descrito e analisado no próximo capítulo, na subseção que contempla a análise dos dados.

Nesta caminhada de construção da tese, destaca-se o estágio de *Doutorado Sanduíche* na Universidade de Coimbra, em Portugal, de janeiro a julho de 2011, no Centro de Estudos Sociais (CES), dirigido pelo professor Boaventura de Sousa Santos. A experiência no CES propiciou a participação em aulas do professor supracitado e em seminários desenvolvidos pelo centro, além do contato diário com pesquisadores de áreas diversas, com destaque para a integração e a participação da pesquisadora no Grupo de Estudos Ecosol/CES, do Núcleo de Estudos sobre Políticas Sociais, Trabalho e Desigualdades. Nesse período, foi profícua a reflexão teórico-conceitual da pesquisadora sobre temas e políticas sociais no Brasil, na Europa e na África, com o CES servindo como um observatório interessante para o debate crítico sobre problemáticas atuais, muitas delas relacionadas ao tema desta pesquisa. Soma-se a isso, a participação na *Conferência Internacional sobre Conhecimentos Endógenos e a Construção do Futuro em África*, organizada pelo Centro de Estudos Africanos, da Universidade de Porto (Portugal). A oportunidade de dialogar sobre as especificidades da prática de extensão universitária, caso típico do Brasil e de outros países da América Latina, sem similaridade com as atividades de “extensão” encontradas no CES, na Universidade de Coimbra e em outras universidades portuguesas, possibilitou o aprofundamento da tese e a elaboração de um dos capítulos, o qual discute o diálogo dos saberes.

Após o período de doutorado sanduíche no exterior, a etapa da coleta de dados foi finalizada em 2011, com a realização da entrevista com a Pró-Reitora de Extensão da UFRGS.

Na interpretação e no tratamento dos dados, foi empregado o método de análise de conteúdo na busca dos sentidos, dos significados e das intencionalidades da extensão universitária da UFRGS. A análise de conteúdo permitiu à pesquisadora ultrapassar o aspecto meramente descritivo do conteúdo ou dos significados manifestos na mensagem do entrevistado para atingir, mediante a inferência de dados, uma interpretação mais aprofundada do real (MINAYO, 2000). Após a leitura compreensiva do conjunto do material transcrito das entrevistas, foi elaborada uma síntese interpretativa, que dialoga com o problema e com os objetivos de pesquisa, ao mesmo tempo em que foram sendo elucidadas as partes mais significativas das falas dos entrevistados, identificadas com algumas abreviaturas, como: Prof. (Professor), Est. (Estudante), Com (Comunidade), EDU (Educação) e DIR (Direito).

Os elementos de análise, apresentados no próximo capítulo, evidenciam a forma como os dados foram trabalhados, com a produção de inferências explicativas e a interpretação dos dados. A finalidade da análise foi deixar transparecer o processo de interpretação adotado no tratamento dos dados empíricos com a análise de conteúdo. No geral, buscou-se explorar o conjunto de opiniões, percepções, significados e vivências dos entrevistados em relação à extensão universitária. Porém, o tratamento não foi da totalidade dessas falas e expressões, mas somente o que foi mais significativo para os objetivos traçados na pesquisa. Na análise, o propósito foi ultrapassar o que estava transcrito, de onde se partiu de uma primeira decomposição dos dados, buscando estabelecer uma relação entre as partes que se destacaram no conteúdo da fala dos entrevistados (BARDIN, 2004). Com a interpretação dos dados, foram revelados os sentidos dessas falas e também das ações de extensão que elas expressaram.

Cabe ressaltar que a investigação sobre o objeto proposto sempre esteve acompanhada das etapas de análise e de interpretação dos dados, compondo-se, assim, este trabalho escrito, o qual buscou registrar a complexidade observada para o tema escolhido, com suas contradições, e que

não se encerra em si mesmo, possibilitando novos olhares em sua permanente transformação.

5 LOCALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Este capítulo situa a política de extensão universitária desenvolvida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com ênfase para a organização e a sistemática das ações que definem o processo de institucionalização da extensão na universidade. Para tanto, traz dados sobre a origem da universidade, para depois contextualizar a política de extensão em curso, usando como fonte de dados as publicações institucionais e os documentos oficiais disponíveis no site da universidade.

5.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE

A constituição da UFRGS, não muito diferente das primeiras universidades brasileiras, dá-se a partir da junção de escolas isoladas de ensino superior. Em Porto Alegre (RS), as primeiras atividades de ensino profissional começam no final do século XIX, com a Escola Livre de Farmácia e Química Industrial, em 1895, e com a Escola de Engenharia, em 1896, seguidas pelo curso de Agronomia e Veterinária, da Faculdade de Medicina de Porto Alegre, do Curso de Odontologia e da Faculdade de Direito, criados em 1900. É o ajuntamento dessas unidades isoladas e autônomas que origina a Universidade de Porto Alegre (UPA), em 1934, integrando as escolas de ensino profissional e seus respectivos cursos anexos, além do Instituto de Belas Artes e a recém criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e seus cursos humanísticos. Assim, a fundação da UFRGS dá-se em 1934, mesma época em que outras instituições de ensino superior brasileiras passam a unir as suas escolas e cursos para se constituírem como universidades, seguindo as diretrizes de ensino e conforme o Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931).

Na década seguinte à sua constituição como universidade, no ano de 1947, a UPA passa a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), incorporando as Faculdades de Direito e de Odontologia de Pelotas e

a Faculdade de Farmácia de Santa Maria. Posteriormente, a URGS é federalizada, passando para a esfera da união, em 1950, e desde então sendo denominada Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como é chamada até os dias atuais.

No cenário nacional e estadual, a UFRGS tem ocupado uma posição de destaque, com um dos maiores orçamentos do estado, além de ser a primeira universidade em publicações e a segunda em produção científica entre as universidades federais brasileiras, considerando-se o número de professores⁵⁴. Nesse processo de consolidação e reconhecimento, a UFRGS oferece, atualmente, cerca de 75 cursos de graduação e 71 programas de pós-graduação, com 78 cursos de mestrado e 65 de doutorado, totalizando mais de 40 mil estudantes, mais de 2 mil professores e em torno de 2 mil técnicos administrativos, distribuídos em 27 unidades universitárias, um hospital de clínicas, um hospital de clínicas veterinárias e 5 centros interdisciplinares.

A missão da UFRGS é a educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, integradas ao ensino, à pesquisa e à extensão (ESTATUTO, 1994, Art. 5). Portanto, a extensão universitária apresenta-se como finalidade acadêmica e como parte da identidade e da razão de ser da UFRGS, junto ao ensino e à pesquisa.

5.2 ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA EXTENSÃO

A organização da extensão universitária na UFRGS através de uma instância formal ocorreu inicialmente com o Programa de Extensão Universitária, vinculado à Diretoria de Extensão, durante a reforma universitária de 1971. Porém, como instância da alta gestão, a coordenação da extensão passa a ser exercida pela PROEXT em 1976, duas décadas e meia após a federalização da universidade e no contexto de desenvolvimento dos projetos de extensão por órgãos do governo federal durante a ditadura militar.

⁵⁴ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/index_a_ufrgs.htm>. Acesso em: 19 de abril de 2009.

Na UFRGS, compete à PROEXT: propor e promover a política de extensão universitária; coordenar as atividades dos órgãos responsáveis pela sua execução; coordenar programas de fomento, bolsas, intercâmbios e divulgação da extensão; estimular e articular às unidades acadêmicas para o desenvolvimento das atividades multidisciplinares e interdisciplinares; e formular diagnósticos sobre a extensão universitária na instituição. Para cumprir a sua finalidade, a PROEXT está organizada administrativamente através de uma secretaria, assessorias, departamentos e setores especiais, conforme Anexo A.

A extensão universitária proposta pela PROEXT parte da concepção de extensão como sendo uma “tarefa educativa” confiada à universidade, na “formação integral dos estudantes”, ao mesmo tempo em que busca a interação da universidade com a comunidade. Na prática, ela é desenvolvida através de diferentes níveis de extensão, programas, projetos e ações de extensão, e de diversas modalidades, eventos, cursos, publicações e prestações de serviços, sendo implementada pelas unidades acadêmicas nas diversas áreas de conhecimento, seguindo as propostas apresentadas e as suas vocações específicas.

Na estrutura institucional da universidade há “instrumentos de organização e funcionamento” que afetam e definem a política universitária, como o Estatuto (1994) e o Regimento Geral (1995). Também há instâncias superiores de “regulamentação e organização institucional” que afetam o ensino, a pesquisa e a extensão, como as decisões do Conselho Universitário (CONSUN)⁵⁵ e as resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)⁵⁶.

Com essa configuração, os órgãos de “gestão institucional” da extensão são: a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), a Câmara de Extensão

⁵⁵ O Conselho Universitário é o órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da Universidade nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar, tendo sua composição, competências e funcionamento definidos no Estatuto e no Regimento Geral (Estatuto, Art. 10, 1994 – UFRGS, CONSUN, 1994).

⁵⁶ O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão é um órgão técnico, com funções deliberativa, normativa e consultiva sobre ensino, pesquisa e extensão, sendo integrado por Plenário e Câmaras de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, cujas competências são definidas em seu Regimento Interno (Resolução 26, 2003, Art. 14 – UFRGS, CEPE, 2003). O CEPE, o CONSUN, a Reitoria e o Conselho de Curadores são os órgãos que compõem a Administração Superior da UFRGS (Estatuto, Art. 9, 1994 – UFRGS, CONSUN, 1994).

(CAMEX), ligada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), e as Comissões de Extensão (COMEX) das unidades acadêmicas, detalhadas no Anexo B, como instâncias superiores de extensão.

O processo de institucionalização da extensão na UFRGS não tem sido muito diferente do que vem acontecendo, em nível nacional, com outras universidades. Em grande medida, a institucionalização tem se desenvolvido nas duas últimas décadas, juntamente com o processo de normalização das atividades acadêmicas. As instâncias superiores da universidade, ao reformularem os instrumentos institucionais e traçarem novas diretrizes institucionais, vêm contribuindo para a organização e a sistematização da extensão universitária, principalmente no que se refere à valorização do compromisso da universidade com a comunidade e na ideia de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O contexto de debates que transcorre ao longo da década de 1990, fruto do processo constituinte estabelecido na década anterior, dá as bases para a elaboração da nova lei para a educação brasileira (LDB, 1996), propiciando uma série de mudanças nas universidades. Na UFRGS, isso faz sentir-se com a inserção do princípio constitucional da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” em seu Estatuto (1994, Art. 3, VII), que explicita a forma como a extensão passa a ser concebida pela universidade, assim colocada: uma atividade fim e estruturante de sua dinâmica acadêmica.

Outra mudança refere-se ao papel atribuído à CAMEX⁵⁷ pelo Regimento Geral (1995, Art. 161), que passa a ser uma “instância orientadora das ações de extensão” da universidade, atuando junto a PROEXT. Além disso, o Regimento Geral (1995, Art. 160) afirma que “a universidade manterá mecanismos de desenvolvimento da atividade de extensão, cuja execução estará a cargo das unidades e de outros órgãos da universidade”, com a finalidade de buscar a “interação da universidade com setores diversificados da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliar, desenvolver e realimentar o ensino e a pesquisa”. Isso é feito com a COMEX avaliando o mérito das atividades de extensão e a CAMEX avaliando “o caráter interdisciplinar” destas atividades.

⁵⁷ À Câmara de Extensão compete propor normas e diretrizes específicas para a extensão, a serem aprovadas pelo CEPE, propor ações de extensão a Pró-Reitoria de Extensão, avaliar o mérito das atividades de extensão, entre outras atribuições (Decisão 57, 1997 – UFRGS, CONSUN, 2005).

Nesse processo de institucionalização da extensão na UFRGS, as ações têm sido defendidas com ênfase na atuação comprometida da universidade com a sociedade, que leva em conta o seu potencial filosófico, científico, artístico, cultural e tecnológico, e que considera relevante o estabelecimento do diálogo da universidade com os valores e a cultura da sociedade na qual se insere (RODRIGUES, CARDOSO, 2008). É nessa interação da universidade com a sociedade que o trabalho acadêmico tem se enriquecido, tanto na produção de conhecimentos quanto no diálogo com comunidades diversas, na busca de uma maior aproximação da universidade com as demandas, os desejos e as necessidades dos diferentes segmentos e grupos sociais com quem a extensão se envolve.

A compreensão da necessidade de articulação da universidade com a sociedade tem vindo a fortalecer dimensões institucionais importantes, como a necessidade de troca de experiências e de inserção dos estudantes em contextos sociais diversos, assim como o aprofundamento das relações da extensão com o ensino e a pesquisa. Esse tem sido um processo inovador no sentido de estimular e realimentar a universidade em sua necessidade de avaliação e autoavaliação ao considerar as demandas que surgem por parte da sociedade e por parte da comunidade acadêmica, e de expandir a articulação das relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse sentido, entra em vigor junto a CAMEX como órgão de orientação e proposição específica da extensão na UFRGS, membro do CEPE, juntamente com o novo Estatuto e Regimento Geral da UFRGS. A tentativa é de a CAMEX inserir-se de imediato nessa discussão institucional e de atuar na reordenação das normas gerais da extensão. É nesse contexto que a Resolução 41 (UFRGS, CEPE, 1998) modifica o que até então estava em vigor, traçando novas diretrizes para a extensão, com o objetivo de estender a “todos os órgãos e unidades” da universidade a possibilidade de desenvolvimento de atividades de extensão e de ampliar a “participação aos funcionários técnico-administrativos”, como os coordenadores de ações de extensão, desde que tenham atuação ou formação vinculada à área da proposta extensionista e curso superior completo, o que, até então, era uma função restrita aos docentes da universidade.

Essas inovações são importantes por ampliarem institucionalmente o escopo de atuação e de participação da universidade na extensão, que passa a ser desenvolvida por todos os órgãos e unidades da UFRGS, inclusive com o papel da coordenação podendo ser exercido por funcionários técnico-administrativos. Atualmente, a extensão desenvolve-se em todas as unidades acadêmicas da UFRGS, incluindo o Colégio de Aplicação, a Escola Técnica, os órgãos auxiliares e os departamentos das unidades, bem como nos centros de Estudos Interdisciplinares e nos órgãos suplementares da universidade. Para o estudo, não foram consideradas as ações de extensão vinculadas ao Colégio de Aplicação e a Escola Técnica por o estudo estar delimitado às atividades de extensão no âmbito de ensino superior.

Ao longo dos anos, outras decisões do CONSUN e resoluções do CEPE seguem operando na regulamentação e no incentivo ao desenvolvimento da extensão na UFRGS, como a Decisão 118 (UFRGS, CONSUN, 2001), que reconhece as atividades de extensão registradas pela universidade como um dos indicadores usados na definição do cálculo de alocação das vagas docentes nas unidades acadêmicas. É um passo importante para a institucionalização das atividades de extensão no momento em que as horas de trabalho com a comunidade passam a ser reconhecidas, sendo consideradas na distribuição das vagas dos docentes às unidades e departamentos acadêmicos.

Por sua vez, a concepção de extensão como “atividade fim da Universidade” e como “processo educativo, cultural e científico” na “troca de saberes” passa a ser instituída pelo CEPE, em 2003, conforme o Art. 1, da seguinte normativa (Resolução 26):

A extensão, como atividade fim da Universidade, é o processo educativo, cultural e científico que articula, amplia, desenvolve e realimenta o ensino e a pesquisa e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. Este contato com a sociedade, que visa o desenvolvimento mútuo, estabelece a troca de saberes e tem como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade nacional e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético da teoria e prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (UFRGS, CEPE, 2003).

Nessa perspectiva, a política de extensão na UFRGS se estabelece em consonância com o projeto político pedagógico da universidade, ao entender a extensão como uma atividade fim da universidade, ou seja, como processo educativo e como relação transformadora da universidade com a sociedade a partir da troca de saberes. Por um lado, com essa concepção, ela mantém-se alinhada a proposta do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras/SESu/MEC, seguindo as diretrizes do Programa Universidade Cidadã (1997) e do Plano Nacional de Extensão (2001). Por outro lado, insere-se no grande debate nacional que vem sendo realizado pelas instâncias de representação da extensão universitária no país que buscam a construção de uma “nova cidadania”.

Nesse contexto, vale ressaltar que o Plano Nacional de Extensão (FORPROEX, 2001a) foi um divisor de águas na concepção de extensão ao propor uma política nacional para as universidades públicas brasileiras, abrindo um ciclo reflexivo e propositivo para a extensão universitária que está comprometida com as demandas da sociedade. É a partir dele que as universidades públicas vêm promovendo e implementando as ações de extensão, cada vez mais fundamentadas nas orientações e diretrizes traçadas pelo plano nacional, conforme se observa na política de extensão da UFRGS. Trata-se de um movimento que se dá principalmente em âmbito institucional, a cargo das pró-reitorias ou unidades similares, mas também em âmbito regional, sob a coordenação dos fóruns regionais de extensão.

Em síntese, as atividades de extensão planejadas e desenvolvidas pela PROREXT com as unidades acadêmicas e os departamentos da universidade seguem a legislação e as normativas que regem a vida acadêmica, conforme as diretrizes do Estatuto e do Regimento Geral da UFRGS, as Resoluções do CEPE e as Decisões do CONSUN, mas também situada dentro das orientações do Plano Nacional de Extensão, proposto pelo FORPROEX, e das normativas para o ensino superior, previstas pela LDB (1996).

Nessa estrutura institucional, é importante destacar que a PROREXT da UFRGS, além de propor e promover a política de extensão universitária e fazer a coordenação dos órgãos responsáveis pela execução da política de extensão na universidade, entre outras finalidades já citadas, também possui departamentos que desenvolvem programas de extensão e setores especiais

de extensão ligados a ela, como: o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), o Departamento de Difusão Cultural (DDC), o Museu da UFRGS, o Planetário Prof. José Baptista Pereira e o Salão de Atos.

O DEDS, desde a sua criação, em 1992, desenvolve programas e projetos de extensão que buscam uma perspectiva de extensão universitária que se diferencia das práticas assistencialistas ao entender a extensão como troca de saberes da universidade com a sociedade. Com essa perspectiva, o DEDS tem buscado marcar uma posição crítica em relação às ações de extensão que se limitam a estender os conhecimentos produzidos pela universidade àquelas populações que se encontram longe dos centros de produção de conhecimento e que, muitas vezes, são consideradas desprovidas de saber. Para cumprir o seu objetivo, o DEDS desenvolve ações educacionais, culturais e científicas em parceria com diferentes setores da sociedade, enfatizando o trabalho coletivo, interdisciplinar e interinstitucional e o comprometimento com a inclusão social e a construção da cidadania. São ações que estão voltadas para as comunidades rurais e urbanas e articuladas ao ensino e à pesquisa (RODRIGUES; CARDOSO, 2008), que envolvem docentes, estudantes e técnico-administrativos da universidade atuando em organizações comunitárias, movimentos sociais e instituições governamentais. Os programas coordenados pelo DEDS são: Programa Conexões de Saberes - diálogos entre a universidade e as comunidades populares; Programa Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico; Programa Convivências; entre outros.

5.2.1 Programa, projetos e ações de extensão

No processo de institucionalização da extensão na UFRGS, as atividades apresentam-se classificadas em três níveis, que são: *ações, atividades/projetos e programas* (Resolução 26, Art. 2, 2003 – UFRGS, CEPE, 2003). Esses níveis são definidos da seguinte forma.

i) Ação: é a menor unidade de classificação da extensão. Pode ser realizada isoladamente ou estar vinculada a projeto, atividade ou programa de extensão.

ii) Atividade: é o conjunto de ações processuais contínuas; e projeto: é o conjunto de ações desenvolvidas em um período limitado de tempo. Ambos têm caráter educativo, social, cultural, científico e tecnológico e podem ser realizados isoladamente ou estarem vinculados a programa de extensão.

iii) Programa: é o conjunto de atividades ou projetos de caráter orgânico-institucional, com diretrizes claras e voltadas a um objetivo comum, podendo ter subprogramas.

Mesmo que essa nomenclatura de classificação utilize termos que têm sido amplamente empregados na área da gestão, organização e planejamento, ou seja, com “programas, projetos e ações”, ainda assim se tornam perceptíveis algumas ambiguidades conceituais. A diferença nas definições usadas para ação, atividade e projeto de extensão encontra-se pouco clara ao não evidenciar a diferença das três práticas extensionistas propostas, o que propicia uma certa confusão conceitual e, principalmente, uma tendência a fragmentação das práticas desenvolvidas em extensão universitária.

O Fórum de Pró-Reitores (FORPROEX, 2007a) tem sido esclarecedor nesse sentido ao trazer uma classificação de projeto a partir da sua vinculação ou não a um programa de extensão – daí ele ser entendido como *vinculado ou não vinculado*. Nesse último caso, quando “não vinculado” a um programa, seria um projeto isolado. Na universidade estudada, a extensão pode ser classificada como uma ação, uma atividade/projeto ou um programa de extensão sem destacar a vinculação, o que acaba possibilitando a existência de ações, atividades e projetos independentes entre si e dos programas de extensão, como ações isoladas, levando a uma maior fragmentação e dispersão das práticas extensionistas.

5.2.2 Áreas temáticas e linhas de extensão

As ações de extensão na UFRGS, seguindo a orientação nacional e a política da PROEXT, estão estruturadas a partir de oito *Áreas Temáticas*, que se desdobram em inúmeras *Linhas de Extensão*, as quais têm por base as mesmas áreas de conhecimento definidas pelo CNPq. As *Áreas Temáticas* da extensão são oito, assim denominadas: i) Comunicação; ii) Cultura; iii) Direitos Humanos e Justiça; iv) Educação; v) Meio Ambiente; vi) Saúde; vii) Tecnologia e Produção; e viii) Trabalho. Esta classificação, com as respectivas definições, foi proposta pelo Fórum de Pró-Reitores (FORPROEX, 2001b) e passa a ser adotada pelas universidades públicas brasileiras, sendo a mesma estrutura de extensão encontrada na universidade investigada.

As Linhas de Extensão foram propostas pelo FORPROEX com a finalidade de facilitar a construção de programas específicos que atendam as demandas de cada localidade, por isso que elas não estão necessariamente conectadas a somente uma área temática, podendo se apresentar vinculadas a uma principal e a outra secundária, a fim de conferir maior flexibilidade e amplitude no escopo de atuação da extensão (FORPROEX, 2007a).

A Figura 1, apresentada a seguir, é elucidativa da articulação existente entre as Linhas, as Áreas e as Ações de extensão na universidade pesquisada, mostrando os diferentes níveis (programa, projeto, atividade e ação – vinculados ou não) e modalidades de extensão (evento, curso, produção e publicação e prestação de serviços):

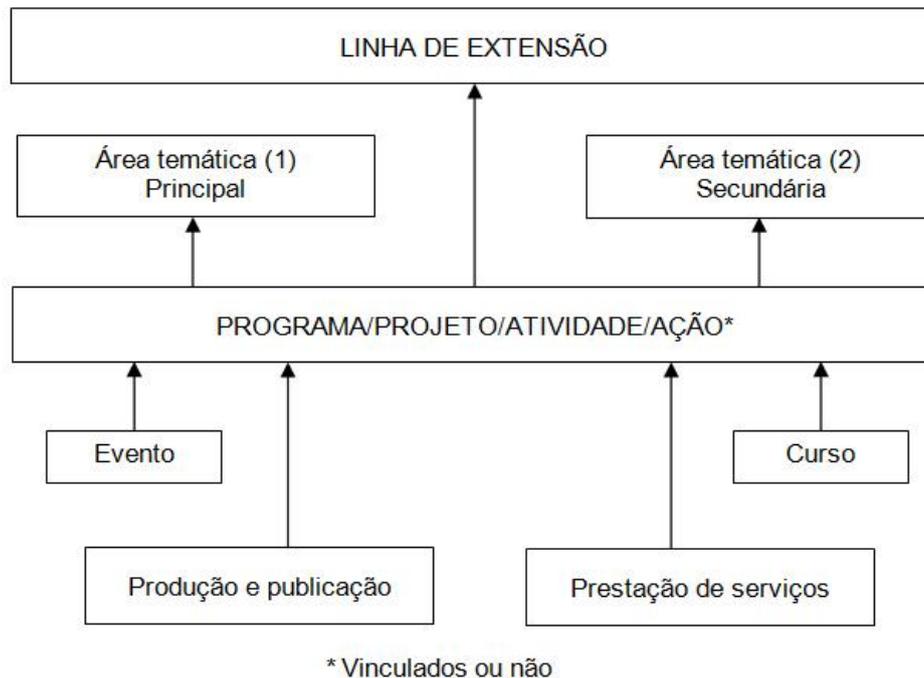


Figura 1 - Linhas, áreas e ações de extensão na UFRGS

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Na UFRGS, as Linhas de Extensão têm a capacidade de absorver qualquer nível ou modalidade de ação de extensão, permitindo, por exemplo, que um programa de extensão possa estar vinculado a mais de uma área, dependendo do tema abordado por suas ações. Porém, todas as ações de extensão devem ser classificadas segundo uma área temática principal, que define o seu objeto ou assunto de ação, permitindo assim uma integração e sistematização da extensão a partir dessas áreas temáticas. Entretanto, a “abertura” para a não vinculação das ações de extensão a um programa será proporcional à sua fragmentação e dispersão, seguindo a aplicação desse modelo de estruturação da extensão e de integração das atividades propostas.

Sintetizando, a política de extensão na UFRGS situa-se em uma estrutura institucional bastante ampla e complexa, composta por diferentes instâncias que planejam e normatizam as ações, classificadas amplamente em atividades, projetos e programas de extensão universitária, e executadas em todas as unidades, departamentos ou órgãos acadêmicos. Com essa configuração, algumas ações são estratégicas para a concretização da política de extensão em curso por melhor caracterizarem a forma de organização e de

sistematização da extensão na UFRGS, apontando elementos que definem a relação da universidade com a sociedade e a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa. Assim, as ações de extensão que passam a ter maior destaque no estudo, são: o Salão de Extensão, o Programa Bolsa de Extensão, a Avaliação da Extensão, o Sistema de Extensão, a Prestação de Serviço e a Participação dos diferentes atores.

5.3 O SALÃO DE EXTENSÃO

O *Salão de Extensão* tem sido o principal meio de divulgação e de troca de experiências para a extensão universitária ao envolver a comunidade acadêmica da UFRGS, os professores e os estudantes de outras instituições de ensino superior e a própria comunidade social, contribuindo de maneira significativa para a consolidação da extensão e para a troca de saberes da universidade com a sociedade.

Na UFRGS, ele tem sido um evento relativamente recente, com início em 1999, sendo realizado anualmente e com a finalidade de mostrar à comunidade interna e externa “o que tem sido feito” no âmbito da extensão universitária. Sua criação foi motivada pelo crescente debate sobre a responsabilidade social da universidade, sobre a inovação e sobre a prática da interdisciplinaridade.

A ideia do salão de extensão surge no debate colocado em pauta por alguns segmentos institucionais que sentiam a necessidade de a universidade ser promotora de um espaço acadêmico que possibilitasse o aprofundamento da discussão sobre os conceitos relevantes na extensão. São esses conceitos: a afirmação dos seus princípios como produtora de conhecimento e comprometida com os diversos setores da sociedade e o fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Desde os primeiros anos, o Salão de Extensão vem se concretizando como um espaço acadêmico que possibilita a mobilização institucional e a valorização dos projetos extensionistas na universidade, tornando-se um

ambiente institucional permanente de publicização, reflexão e avaliação das práticas de extensão.

O 1º Salão de Extensão da UFRGS, em 1999, já como um evento de envergadura, teve como tema central a questão da “Universidade e Sociedade”. A temática proposta situa-se no contexto dos debates nacionais que focam a extensão como função social da universidade e que buscam uma política nacional, proposta pelo Fórum de Pró-Reitores e o SESu/MEC. Essa primeira edição foi realizada em forma de seminário, reunindo professores, técnicos administrativos e estudantes da UFRGS e de outras instituições convidadas. No ano seguinte, o tema volta-se ao “Conhecimento e Mudança Social”, trazendo a importância da relação da universidade com a sociedade através da produção de um conhecimento contextualizado com as demandas sociais. Após um ano de interrupção, em 2002, o 3º Salão de Extensão, traz a questão da “Identidade e Diversidade”, em que a universidade reafirma o seu compromisso com a sociedade, a cultura, a educação e o desenvolvimento ao propor uma reflexão crítica sobre a identidade e a diversidade. Nesse salão, apresentam-se as alternativas interdisciplinares de ação acadêmica a partir das diversas linhas de extensão. Desde então, o salão vem sendo organizado com uma variedade de atividades realizadas simultaneamente, com seminários, oficinas, mostras de projetos, fóruns extensionistas, shows, entre outros.

Desde as primeiras edições, o evento traz em si uma riqueza de concepções e de práticas de extensão, mostrando a diversidade de tipos de programas e projetos e as múltiplas demandas e possibilidades de extensão. Com isso, tornou-se um espaço permanente de divulgação e de participação para a comunidade acadêmica, como um fórum legítimo de exposição, discussão e divulgação das práticas extensionistas, oportunizando a troca de experiências entre as mais diferentes áreas de conhecimento da universidade e contribuindo para o processo de reflexão e autoavaliação da própria universidade.

Em 2008, o 9º Salão de Extensão focou em “A extensão e suas Interfaces”, um debate sobre a relação da extensão com o ensino e a pesquisa no cotidiano acadêmico e a relação dos vínculos da universidade com os diversos setores da sociedade, dando prioridade à inclusão social. Essa temática foi estratégica para a PROEXT ao encaminhar elementos que

contribuem para o processo de institucionalização da extensão universitária. Ao mesmo tempo, ela reafirma a ideia da extensão voltada para a formação discente e como relação dialógica da universidade com a sociedade na perspectiva da troca de saberes. Nesse evento, foram realizadas 132 apresentações de pôsteres, distribuídas em oito áreas temáticas, e 236 comunicações orais, além da apresentação de vídeos e documentários.

No ano seguinte, o salão tematizou o “Mundo de Quem Acredita”, buscando reforçar as diversidades de trocas de olhares entre universidade e sociedade. Cabe ressaltar que, no final de evento, são divulgados os nomes dos estudantes com trabalhos considerados destaques pela comissão avaliadora do salão de extensão. Além disso, os anais do salão são um canal de sistematização dos saberes e de publicação das experiências extensionistas.

5.4 O PROGRAMA DE BOLSAS DE EXTENSÃO

As *Bolsas de Extensão* têm contribuído para o fortalecimento da política de extensão nas universidades brasileiras. A disponibilidade de bolsas para estudantes que participam das ações de extensão tem sido mais um dos aspectos-chave para a institucionalização da extensão e está diretamente relacionada com a autonomia e o fortalecimento da extensão como uma prática acadêmica que contribui para a formação acadêmica dos estudantes.

Em âmbito nacional, a normatização das bolsas pelas instâncias de decisão acadêmica tem sido uma das lutas do Fórum de Pró-Reitores, desde 1999, atuando junto às universidades brasileiras para elas disponibilizarem aporte de recursos financeiros específicos para a extensão. As decisões tomadas por documentos ou instrumentos legais, como as resoluções ou as decisões citadas anteriormente, fortalecem a política de extensão. Essa mobilização do fórum integra um conjunto de reivindicações feito aos órgãos do governo na tentativa de criação de políticas específicas para a extensão como parte das políticas públicas para a educação superior brasileira, buscando um maior compromisso governamental através da liberação de recursos

financeiros que financiem as ações da universidade na sociedade (FORPROEX, 2007a).

O *Programa de Bolsas de Extensão da UFRGS* (EDITAL, 2010), com a finalidade de contribuir para a formação acadêmica, profissional e cidadã dos estudantes, tem sido destinado exclusivamente para os estudantes da graduação regularmente matriculados na universidade. O programa é mantido e desenvolvido pela PROEXT com recursos da própria universidade, oriundos do Orçamento Geral, que tem como objetivo proporcionar aos estudantes da graduação uma participação efetiva em ações, projetos/atividades e programas de extensão que contribuam para o desenvolvimento da sua formação profissional e da sua consciência político-social.

A atuação do estudante como bolsista dá-se nas atividades realizadas junto à comunidade interna e externa da universidade (RODRIGUES; CARDOSO, 2008). Se por um lado a concessão de bolsas estimula e valoriza a participação dos estudantes na extensão, por outro lado, abre-se a oportunidade de avaliação institucional dos projetos que tenham interesse em envolver estudantes em suas ações. Esses projetos passam por uma série de tramitações internas, com a emissão de pareceres por diversas instâncias acadêmicas, iniciando com a chefia imediata ou a coordenação da unidade acadêmica, na qual o proponente do projeto está vinculado, seguindo para a comissão de avaliação, até chegar à PROEXT, que coordena todo o processo.

É importante destacar que o trâmite de concessão da bolsa de extensão começa com a análise de mérito dos projetos de extensão pela CAMEX, instância vinculada ao CEPE (Resolução 02, 1997, Art. 1 e 2 – UFRGS, CEPE, 1997). Seguindo as diretrizes da política de extensão, a CAMEX utiliza como critério de “julgamento de mérito” os projetos que prioritariamente contemplam alguns quesitos, que são: i) interação da universidade com a sociedade; ii) articulação com o ensino e a pesquisa; iii) desenvolvimento de atividades de prestação de serviços rentáveis ou não rentáveis à sociedade; e iv) estabelecimento de parcerias externas e entre departamentos ou órgãos da UFRGS. Esses quesitos abarcam os grandes desafios que têm sido postos à extensão universitária nas últimas décadas, sendo um processo polêmico e em

discussão dentro das universidades, ao relacionar-se com as concepções e a filosofia extensionista, ou seja, com a política de extensão.

No encaminhamento da avaliação dos projetos de extensão, a PROEXT nomeará e presidirá uma Comissão de Avaliação, composta por representantes das COMEXs, e que conduzirá todo o processo de análise das solicitações e de proposição de distribuição de bolsas, seguindo os critérios amplamente publicizados em edital específico para o programa de bolsas de extensão (EDITAL, 2010).

Assim, a concessão da bolsa de extensão inicia primeiramente com a avaliação da ação, projeto/atividade ou programa inscrito no edital do programa de bolsa, para depois passar para a análise propriamente dita da concessão da bolsa, com a Comissão de Avaliação definindo o mérito e a distribuição das bolsas solicitadas. Os critérios de avaliação e de pontuação correspondentes aos itens avaliados são estabelecidos pela PROEXT e pela COMEX, destinando 50% da pontuação para a solicitação da bolsa e os outros 50% para a ação de extensão, conforme elencados no Anexo C. Após o resultado final, a seleção do estudante bolsista será feita diretamente pelo coordenador do projeto. Os requisitos básicos para seleção dos bolsistas são: ser estudante de graduação da UFRGS (entre o 2º e o penúltimo semestre), estar matriculado em 12 créditos, no mínimo, e não possuir qualquer tipo de bolsa ou vínculo empregatício.

O estudante selecionado para participar dos projetos como bolsista de extensão terá uma contrapartida em alguns quesitos, como: assinatura do termo de compromisso, dedicação de 20 horas semanais, apresentação de trabalho no salão de extensão a partir da experiência resultante de sua participação no projeto ou programa em que atua e elaboração de um relatório final. No final do período de atuação, com o máximo de 09 meses, o bolsista receberá o certificado de sua participação.

Em média, a cada ano são concedidas 214 bolsas no valor de trezentos reais (R\$ 300,00), para 20 horas semanais, sendo que o valor da bolsa é definido pela Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. Considerando que a universidade tem mais de 23 mil estudantes da graduação, o percentual de bolsas disponibilizadas pela universidade em relação ao número de estudantes da graduação ainda é pequeno, correspondendo a 0,9% dos estudantes

matriculados. Esse dado somente reforça a necessidade de uma política nacional de extensão que tenha em suas estratégias a dimensão de fomento de recursos financeiros as atividades de extensão universitária para que ela possa valorizar e ampliar a participação dos estudantes de diversos cursos, tanto no que se refere ao número de inserção de estudantes extensionistas como nos valores da bolsa. Em 2009, foram concedidas 248 bolsas entre as diversas unidades acadêmicas, conforme o Resultado do Edital de Bolsas 2009, divulgado pela PROEXT no site da universidade⁵⁸.

Além das bolsas de extensão, outra possibilidade de participação viabilizada pelo programa de bolsas é a participação de estudantes da graduação como voluntários em projetos extensionistas. Da mesma forma que os demais bolsistas, os estudantes voluntários firmam com a universidade um termo de compromisso, recebendo um certificado de participação no término das atividades extensionistas (RODRIGUES, CARDOSO, 2008).

5.5 A AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO

A *Avaliação da Extensão* faz parte de uma prática acadêmica ampla e complexa, que tem buscado desenvolver-se de forma sistemática, periódica e contínua na construção de indicadores quantitativos e qualitativos para a análise das ações de extensão, valendo-se de instrumentos que possibilitam a mensuração dos objetivos, dos resultados e dos impactos da extensão, no contexto das relações acadêmicas e das relações da universidade com a sociedade. Atualmente, o processo de construção de indicadores qualitativos de extensão tem sido um dos maiores desafios para a gestão institucional da extensão, na tentativa de avaliar as relações acadêmicas e a relação com a comunidade.

As primeiras análises das ações de extensão na UFRGS iniciaram na década de 1970, conforme estabelecido na reforma universitária de 1971, sendo de competência das quatro comissões de extensão que atuavam nessa

⁵⁸ Disponível em: <<http://www.proext.ufrgs.br>>. Acesso em: 19 de abril de 2009.

época. Essas comissões estavam distribuídas por áreas de conhecimento (Ciências Exatas e Tecnologia, Ciências Biológicas, Filosofia e Ciências Humanas, Letras e Artes) e eram responsáveis pelo planejamento, acompanhamento e controle das atividades extensionistas e pela execução da política de extensão, definida pelo Conselho de Ensino e Pesquisa (COCEP).

As funções burocráticas, administrativas e financeiras relativas às atividades de extensão ficavam a cargo da Superintendência Acadêmica, que centraliza as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em 1976, com a criação das pró-reitorias nas universidades públicas, inclusive na UFRGS, com a PROEXT, avança-se no processo de organização e sistematização das atividades de extensão. Porém, na UFRGS, é somente com a criação da CAMEX, em 1996, e com a ampliação das iniciativas de atividades de extensão proposta para todos os órgãos e unidades da universidade que a avaliação da extensão passa a ser realizada pelas próprias unidades acadêmicas.

Desde então, com a nova diretriz de extensão, as unidades acadêmicas vêm adotando a “análise do mérito e a viabilidade financeira” como critério de avaliação das atividades e projetos de extensão, cabendo à CAMEX, as funções deliberativas, normativas e consultivas sobre a extensão na UFRGS, subordinada ao CEPE.

É nesse contexto de mudanças nas universidades brasileiras do final da década de 1990 que se percebe um fortalecimento da extensão a partir do amplo debate desenvolvido pelo Fórum de Pró-Reitores, que passa a dar ênfase à implementação e à consolidação da avaliação da extensão, concomitante a luta pelo seu financiamento. Desde então, o fórum tem estimulado o processo de elaboração e aprofundamento da avaliação como parte da política da extensão, elencando, em 2001, cinco dimensões a serem avaliadas, que são: i) a política de gestão; ii) a infraestrutura; iii) a relação universidade e sociedade; iv) o plano acadêmico; e v) a produção acadêmica.

Em conjunto, e em cada um dessas dimensões, a avaliação passa a evidenciar o necessário conhecimento e autoconhecimento da universidade em relação aos seus processos internos e na relação com a sociedade, tendo como meta a experimentação de uma metodologia de avaliação institucional da extensão que contribua para a implementação e a consolidação das políticas para o ensino superior brasileiro (FORPROEX, 2007a).

Atualmente, na universidade estudada, o processo de avaliação da extensão envolve diversos momentos e instâncias acadêmicas, estando sob a coordenação da PROEXT. Esse processo tem início na apresentação da *proposta de extensão* pelo coordenador da ação (proponente), à chefia de departamento da sua unidade acadêmica que, depois de emitir o seu parecer, encaminha a proposta para análise e aprovação pela COMEX⁵⁹. Um outro órgão da universidade ainda pode ser envolvido para realizar a análise e a avaliação das propostas de extensão, a CAMEX, desde que o departamento proponente da extensão não possua uma comissão própria de extensão, ou seja, não possua a COMEX.

Para dar fluxo a esse processo de avaliação da ação de extensão, foi criado o Sistema de Extensão da UFRGS com a finalidade de oferecer um meio eletrônico de encaminhamento das propostas de ação pelo Portal do Servidor. O encaminhamento começa com a “inserção da proposta” pelo coordenador, passando pela “autorização da proposta” pela chefia imediata ou pelo chefe de departamento do órgão de exercício do proponente, seguindo para “apreciação do formulário” pelo COMEX ou CAMEX, passando então para a “homologação da proposta” pela direção, que é a instância máxima do órgão de gestão institucional, responsável pela ação de extensão (ver em Apêndice B). O fluxo de tramitação da proposta de extensão pelas instâncias de formalização institucional da ação está previsto na resolução do CEPE (Resolução 26, 2003, Art. 11 – UFRGS, CEPE, 2003).

Um outro momento na avaliação da extensão acontece ao final do período de execução da ação, com a elaboração do *Relatório de Extensão* pelo coordenador. Entre os dados avaliados, o relatório de extensão prioriza: a construção de indicadores de avaliação dos resultados futuros, a prestação de contas financeira e a avaliação do aproveitamento e da frequência dos participantes do projeto. Cabe ressaltar que a gestão por indicadores quantitativos tem sido cada vez mais adotada na extensão universitária,

⁵⁹ As atividades de extensão da Unidade serão coordenadas por uma Comissão de Extensão (COMEX) constituída por representantes dos Departamentos da Unidade, com mandato de 2 (dois) anos. Compete à COMEX acompanhar e avaliar a execução dos planos, programas e projetos de extensão desenvolvidos na Unidade, emitindo os respectivos pareceres (REGIMENTO GERAL, Art. 56 e Art. 58, 1995). O sistema institucional da extensão na UFRGS é formado por 29 Comissões de Extensão, incluindo todas as Unidades acadêmicas, o Colégio de Aplicação e a Escola Técnica.

seguindo uma tendência de avaliação e controle que tem sido amplamente implementada na maior parte das instituições e das mais diversas áreas de atuação da educação, como o ensino superior.

Da mesma forma que a ação descrita anteriormente, o Relatório de Extensão é inserido no Sistema de Extensão da UFRGS para tramitação e aprovação pelas devidas instâncias, seguindo um fluxo próprio definido e coordenado pela PROEXT, sob orientação da CAMEX. A tramitação do Relatório de Extensão também se encontra definida por resolução do CEPE (Resolução 26, 2003, Art. 12 e 13 – UFRGS, CEPE, 2003). Desde 2008, começaram novos estudos pela PROEXT e pela CAMEX para modificar esses trâmites e alterar o Sistema de Extensão (PONTE, 2008).

De maneira mais ampla, pensando a avaliação da extensão como um processo de conhecimento e de autoconhecimento da instituição, o *Programa de Avaliação Institucional*, realizado pela primeira vez na UFRGS durante o período de 1994 a 2000, vai trazer um marco importante para a institucionalização da extensão (UFRGS, 2004-2005). Mesmo que o Programa de Avaliação Institucional inicie na UFRGS com uma maior ênfase ao ensino da graduação, não muito diferente de outras universidades brasileiras. Posteriormente, há uma mudança de foco que vai privilegiar a graduação, a pós-graduação, a pesquisa, a extensão e a gestão, em seu segundo ciclo avaliativo. Com essa mudança de estratégia na Avaliação Institucional, a UFRGS amplia o seu foco da avaliação, trazendo um olhar mais aprofundado sobre a universidade ao incluir a extensão universitária na avaliação e conferir prioridade para as ações de inserção, relevância e relação da universidade com os diferentes segmentos da sociedade.

De outra forma, o contexto de avaliação institucional na UFRGS corrobora as dificuldades que têm sido apontadas pelo Fórum de Pró-Reitores, que são: por um lado, uma grande diversidade e fragmentação das ações extensionistas das universidades brasileiras e, por outro lado, a necessidade de um maior refinamento nos instrumentos de organização, registro e certificação da extensão e, sobretudo, na criação de indicadores qualitativos de avaliação da extensão.

A partir dessas demandas, a PROEXT cria uma proposta de sistema de avaliação institucional da extensão, em 2002, considerada inovadora por

reunir um conjunto de indicadores de extensão em conformidade com as políticas desenvolvidas na universidade. Ao mesmo tempo, esse sistema vai ao encontro dos diversos níveis e indicadores de avaliação propostos pelo Fórum de Pró-Reitores (UFRGS, 2003). Essa ferramenta é chamada Sistema de Extensão, sendo um instrumento virtual hospedado no site da universidade, mais especificamente no Portal do Servidor, permitindo o acesso de docentes e técnicos administrativos coordenadores das ações de extensão, assim como as instâncias gestoras, como a chefia de departamento, a direção de unidade acadêmica, a CAMEX, a COMEX e a PROEXT. Além disso, permite a emissão de pareceres, o envio de orientações aos coordenadores e o encaminhamento eletrônico das ações de extensão.

Desde 2003, esse modelo tem passado por diversas adequações a fim de tornar-se um sistema com componentes mais funcionais para a comunidade acadêmica. Nesse processo de tramitação eletrônica das propostas e relatórios de extensão, a avaliação realizada pela CAMEX continua existindo, assim como o parecer emitido pela direção de cada unidade ou departamento (PONTE, 2008). Mesmo com os avanços apontados, persiste a demanda para o desenvolvimento de um sistema de avaliação qualitativa, o qual ainda não foi desenvolvido dentro da estrutura da extensão. Há necessidade de um sistema que mensure de forma institucional a opinião dos sujeitos extensionistas e o impacto social e econômico das atividades realizadas (UFRGS, 2004-2005).

Assim, o desenvolvimento de uma política de avaliação para a extensão continua sendo um desafio na atualidade, mesmo com os avanços quantitativos, havendo a necessidade de inovação com indicadores que consigam captar a complexidade, a amplitude e a diversidade conceitual e prática do universo extensionista, de modo a ajudar no processo de reflexão permanente da universidade sobre si mesma e sobre a relação com a sociedade.

5.6 O SISTEMA DE EXTENSÃO

A consolidação da extensão como atividade acadêmica, principalmente na última década, trouxe com ela uma maior necessidade do registro dos dados que deem uma noção mais clara sobre o que vem sendo produzido em extensão universitária. Em nível nacional, com o Plano Nacional de Extensão, de 1999, surge a necessidade de implantação de um sistema de informação que permita o registro de todas as ações de extensão, de forma padronizada quanto à denominação e classificação (FORPROEX, 2007a).

A criação da ferramenta chamada *Sistema de Extensão* pela PROEXT e pelo setor de CPD vem sendo operacionalizada desde 2003 pela comunidade acadêmica da UFRGS, no Portal do Servidor, sendo desenvolvida com a finalidade de automatização do processo de atualização de informações sobre atividades de extensão da universidade, de formulação das políticas institucionais para a área e de gerenciamento de informações sobre as atividades de extensão.

Segundo a PROEXT, o Sistema de Extensão da UFRGS é um aplicativo através do qual a Pró-reitoria mantém os dados necessários ao suporte, ao acompanhamento e à divulgação das Ações de Extensão desenvolvidas na universidade, conforme determina o art. 162 do Regimento Geral.

Mesmo sendo um sistema incompleto e nem sempre fidedigno ao que é realizado institucionalmente no conjunto da universidade, ainda assim o Sistema de Extensão tem contribuído significativamente para a sistematização da extensão, permitindo a quantificação e a qualificação das ações de extensão da universidade, com dados que subsidiam inclusive a avaliação institucional, conforme mencionado no item anterior. Cabe ressaltar que Sistema de Extensão da UFRGS e o Sistema de Informação da Extensão (SIEXBRASIL)⁶⁰ do Fórum de Pró-Reitores são lançados no mesmo ano, este último com o objetivo de integrar e padronizar as ações de extensão em âmbito nacional.

O registro das ações de extensão no Sistema de Extensão na UFRGS tem possibilitado a retroalimentação do sistema de avaliação da extensão ao fornecer respostas imediatas às muitas demandas institucionais trazidas pela

⁶⁰ Ver mais em www.siexbrasil.renex.org.br

gestão acadêmica e administrativa. Entre elas, o período em que a ação se desenvolve, sua relação com as bolsas de extensão, a alocação de vagas e horas dos docentes, a pontuação para a progressão funcional docente e os subsídios para a elaboração anual do Balanço Social da universidade, todas elas de suma importância para a gestão institucional, conforme elencado no Anexo D.

Por um lado, o Sistema de Extensão tem permanentemente realimentado a universidade em dados atualizados, facilitando os processos de avaliação interna e externa, conforme exigido às instituições de ensino superior brasileiras. Por outro lado, ele tem se mostrado um instrumento importante para o almejado avanço conceitual e institucional da extensão na UFRGS ao permitir à PROEXT traçar um perfil da extensão a partir dos seus diferentes níveis (ação, atividade, projeto e programa, isolados ou vinculados) e modalidades (curso, evento, produção e publicação e prestação de serviços) de extensão. Isso ocorre mesmo que ainda seja um instrumento com limites no alcance da totalidade dos dados, dada a complexidade da estrutura acadêmica da UFRGS, sem tornar-se um banco de dados que preveja indicadores qualitativos para a extensão.

O registro das modalidades de extensão no Sistema de Extensão da UFRGS vai usar uma nomenclatura e parâmetros estabelecidos pelas normas da CAMEX, que preveem uma organização específica ao contexto e à dinâmica da universidade.

As *modalidades de ações de extensão* definidas pelo CEPE (Resolução 26, 2003, Art. 4 – UFRGS, CEPE, 2003) são as seguintes.

i) curso: é o conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico ou prático, presenciais ou à distância, planejadas e organizadas de maneira sistemática, com carga horária mínima de 15 horas.

ii) evento: são ações de cunho cultural, artístico, científico, educacional, filosófico, social, desportivo ou tecnológico, desenvolvidas sob forma diversas, como palestra, congresso, espetáculo, oficina, fórum e outros.

iii) produção e publicação: referem-se a livros, capítulos de livro, cartilhas, páginas criadas na Internet, vídeos, filmes, entre outros, gerados por ação de extensão.

iv) prestação de serviços: é a realização de trabalho oferecido ou contratado por terceiros, seguindo normas próprias.

Essa classificação é diferente daquela utilizada pelo Fórum de Pró-Reitores que não separa a extensão em níveis (ação, projeto/atividade e programa, isolados ou vinculados) e modalidades (curso, evento, produção e publicação e prestação de serviços), mas somente apresenta as ações de extensão, como: programa, projeto, curso, evento e prestação de serviços.

Desde a sua publicação, o Sistema de Extensão passou a gerar o *Catálogo de Ações de Extensão*, disponível no portal UFRGS e de acesso ao público em geral, com dados de extensão gerados a partir dos parâmetros de consulta que são disponibilizados, como: área temática, modalidade de extensão, título da ação, nome do coordenador e período de realização das atividades.

Em 2004, após um ano de operacionalização do sistema, havia sido registradas 1.332 atividades, sendo 978 delas como projetos de extensão, dando uma ideia da amplitude, mas também da fragmentação e dispersão das ações de extensão. As áreas da saúde e da educação são as que concentram o maior número de atividades extensionistas, sendo que a área da saúde abrange todas as atividades ligadas aos cursos de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Psicologia e Educação Física. A área de educação, por sua interdisciplinaridade como campo de conhecimento, vai além das atividades realizadas somente pela FACED, apresentando uma variedade de ações originadas em outros cursos ao serem conceituadas como ações de educação pelos respectivos coordenadores proponentes da ação (UFRGS, 2004-2005).

Em síntese, o Sistema de Extensão da UFRGS, seguindo o Regimento Geral da universidade (1995, Art. 161 a 164) cumpre a finalidade de padronizar o registro das ações de extensão e formar um banco de dados sobre a extensão na universidade, mantendo um mecanismo de desenvolvimento e acompanhamento das atividades de extensão, cuja execução está a cargo das unidades, dos departamentos e dos órgãos da universidade.

5.6.1 A prestação de serviços: o que é e para quem é

No Catálogo de Ações de Extensão gerado pelo Sistema de Extensão da UFRGS, a modalidade de extensão, classificada como *Prestação de Serviço* é aquela que “tradicionalmente” vem concentrando o maior número ações na extensão, conforme o Relatório do Programa de Avaliação Institucional Permanente - PAIUFRGS/SINAES (UFRGS, 2004-2005).

Na UFRGS, a prestação de serviços está definida pelo CONSUN (Decisão 242, 2005, Art. 1 e 2 – UFRGS, CONSUN, 2005) como: atividade de ensino, pesquisa e extensão que atende as necessidades de terceiros, sejam eles entidades públicas ou privadas, mantendo a vocação científica, cultural e artística da universidade, e estando vinculada às necessidades do ensino, da pesquisa e da extensão, de caráter eventual ou continuado, podendo ser remunerada ou não. São atividades que se apresentam na forma de contratos, acordos ou outro instrumento legal firmado pela UFRGS, aprovados pelos órgãos competentes, os quais devem assegurar a contrapartida para a universidade, como a decisão refere.

Analisando os dados publicizados no Catálogo de Ações da Extensão da UFRGS, percebe-se que essa modalidade inclui uma diversidade de ações de extensão, que são assim elencadas: Ação Social e Comunitária, Consultoria/Assessoria, Desenvolvimento de produtos e Hospitais/clínicas e laboratórios. Consultando o ano de 2009, o Catálogo de Ações da Extensão aponta mais de 560 registros como Prestação de Serviço, sendo aproximadamente 250 deles em Ação Social e Comunitária (45%), e cerca de 170 deles em Consultoria/Assessoria (30%). Mesmo havendo um predomínio da Ação Social e Comunitária, chama atenção a modalidade de Consultoria/Assessoria estar logo em seguida, geralmente desenvolvida através de ações de extensão que implicam contratos específicos, conhecimentos altamente especializados, como análises, pareceres, auxílios e assistências técnicas, muitos deles com contratos rentáveis.

Em outros termos, a prestação de serviços em extensão universitária é bastante ampla, mostrando concepções e práticas com diferentes significados e sentidos para quem oferece a ação e para quem é beneficiado pela mesma.

Seguindo as diretrizes e as normas do Conselho Universitário (Decisão 242, 2005 – UFRGS, CONSUN, 2005), ela é entendida como ações que são

prestadas à comunidade, desenvolvidas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, com a finalidade de: i) manter uma ampla e diversificada interação com a comunidade; ii) possuir conhecimentos, recursos humanos e materiais de alta relevância para a sociedade; iii) realizar serviços através de convênios, contratos e acordos com entidades públicas e privadas; iv) realizar esses serviços como um mecanismo importante de identificação de temas de relevância acadêmica e inovação tecnológica; e v) contribuir para a melhoria da qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Cabe ressaltar que as normativas anteriores⁶¹ sobre prestação de serviço vêm ampliando gradativamente essa modalidade de extensão, em uma tentativa de atender as necessidades e as exigências atuais colocadas à universidade. Entre elas, a resolução aprovada pelo CEPE (Resolução 41, 1998 – UFRGS, CEPE, 1998), que estende a coordenação geral das atividades de prestação de serviços aos servidores técnico-administrativos ativos, desde que possuam formação superior. Essa função até então era restrita aos docentes da universidade.

Chama atenção que o docente ou o servidor técnico-administrativo participante da atividade de “prestação de serviço remunerado” não poderá exceder, semestralmente, o equivalente a 10 horas semanais. Para tanto, essas atividades deverão estar registradas no Sistema de Extensão, passando pelo trâmite e pela avaliação previstos, com a análise do mérito, da viabilidade e da adequação orçamentária, conforme o parecer emitido pela respectiva Comissão de Avaliação, CAMEX ou COMEX, e aguardando a homologação pela direção respectiva ou pela pró-reitoria. É interessante ainda observar que, quando a atividade for rentável, parte dos recursos da prestação de serviço será destinada à unidade acadêmica de origem da ação ou aos centros interdisciplinares envolvidos, sendo um mínimo de 10% destinado ao financiamento de atividades institucionais, como as Bolsas de Extensão.

Segundo o Relatório da Avaliação Institucional (UFRGS, 2004-2005), os dados relativos aos envolvidos nas ações de prestação de serviços rentáveis ou não rentáveis, indicam 6,6 e 93,3%, respectivamente, representando um

⁶¹ A primeira normativa do CEPE referente à modalidade prestação de serviços foi a Resolução 35/1993, de 29 de dezembro de 1993.

número significativamente mais alto de extensionistas em atividades sem remuneração. Porém, a falta de registros claros e de publicização dos dados que envolvam prestação de serviços, somada à ausência de acompanhamento das atividades nessa modalidade, dificulta a identificação da sua representatividade nas atividades de extensão.

Sem dúvida, a atividade de extensão como prestação de serviços expressa as múltiplas contradições e os desafios postos pela sociedade atual às concepções e práticas de extensão, principalmente ao implicar “inovação tecnológica” e englobar uma diversidade de ações, finalidades, procedimentos metodológicos, interesses, resultados, participantes e parceiros. Sobre isso, a Lei Federal 10.973, de 2004 (BRASIL, 2004), que dispõe sobre os incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, vai definir a “inovação” como introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos ou serviços. Da mesma forma, a lei aponta um sentido para as políticas de financiamento público ao definir as agências de fomento como promotoras, por meio de programas específicos, de ações de estímulo à inovação nas micro e pequenas empresas, inclusive mediante “extensão tecnológica”. Falta, nesse sentido, uma orientação mais precisa e contundente sobre o que o governo entende como “ambiente social” da aplicação da inovação, em outros termos, sobre a “dimensão social” das tecnologias. Sobre isso, atualmente, tem se debatido cada vez mais o conceito de “inovação sociotécnica” ou das “tecnologias sociais” (BAUMGARTEN, 2006, 2007; DAGNINO, 2009).

Nesse sentido, para atender as demandas crescentes por inovação tecnológica, a universidade encontra-se cada vez mais tensionada em sua relação com as próprias atividades acadêmicas, com a sociedade e com o Estado (SANTOS, 2001a, 2004) ao buscar equacionar o cumprimento do seu papel com o compromisso social e com o incentivo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país para acompanhar as grandes tendências globais.

5.7 OS DIFERENTES ATORES: O LUGAR DA EDUCAÇÃO

Na universidade estudada, a concepção de extensão que vem sendo institucionalizada aponta para a construção de um espaço efetivo de participação dos estudantes como protagonistas da relação da universidade com a sociedade, como mostra o programa de bolsas de extensão. Nesse sentido, a política de extensão da UFRGS tem considerado de alta relevância acadêmica a participação dos estudantes em práticas de extensão que busquem a construção de um aprendizado constituído na relação dinâmica com a comunidade e que produza um conhecimento novo e contextualizado com a realidade político-social da atualidade.

Entretanto, os dados sobre a prática do trabalho extensionista revelam contradições quando a perspectiva de análise sai da concepção de extensão e passa a considerar a prática desenvolvida pelos atores extensionistas nos diferentes níveis e modalidades de extensão. Conforme o Relatório da Avaliação Institucional (UFRGS, 2004-2005), a extensão ainda se encontra bastante centrada na figura do professor, com 58,7% dos docentes sendo apontados como participantes em projetos de extensão, enquanto o percentual de participação de estudantes é somente de 8,8% na graduação e 6,4% na pós-graduação. Porém, se o parâmetro de análise for o envolvimento a partir do número de horas dedicadas a extensão, essa relação se inverte, com os estudantes apresentando aproximadamente o dobro de horas em comparação à participação dos docentes.

Dessa forma, mesmo com os esforços no processo de institucionalização da extensão das últimas décadas, com o financiamento das bolsas de extensão, ainda se faz necessário criar outros dispositivos acadêmicos que estimulem e valorizem a participação estudantil. Nesse sentido, desde meados da década de 2000, o FORPROEX tem desenvolvido um plano de trabalho com sugestões que têm contribuído para a implementação da política de extensão através da “flexibilização curricular” e da “articulação entre ensino, pesquisa e extensão”.

A orientação do fórum tem sido a concepção de um currículo dinâmico e flexível, conforme a legislação brasileira, seguindo as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), em que: a interdisciplinaridade e a participação do estudante são fundamentais para a construção de uma

formação crítica, investigativa; uma estruturação curricular, adequada às necessidades de formação de profissionais-cidadãos, que abandone as práticas vigentes de caráter instrucionista, o número excessivo de créditos e de disciplinas encadeadas (FORPROEX, 2006). Com isso, diminui-se o excesso de pré-requisitos entre as disciplinas, e ampliam-se as possibilidades das atividades denominadas “complementares” a serem inseridas aos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, abrindo-se, assim, alternativas para a introdução de ações de extensão no currículo do ensino superior. A operacionalização do processo de inserção da ação extensionista nas estruturas curriculares supõe que a extensão passe a ser computada para a integralização curricular e, portanto, para o plano acadêmico, que cumpre o seu papel de estimular e valorizar a participação dos discentes nas ações de extensão.

Mesmo com as estratégias recomendadas pelo fórum, esse tem sido um processo em construção nas universidades públicas, como na UFRGS, que precisa criar as condições políticas para que a flexibilização curricular e a articulação das atividades acadêmicas possam acontecer.

Na universidade estudada, as atividades complementares foram instituídas pelo CEPE em 2003 (Resolução 31, 2003 – UFRGS, CEPE, 2003), marcando um período em que várias atividades foram sendo consideradas importantes, algumas delas incluídas na grade curricular, mesmo que de maneira informal, mas que três anos depois são revogadas (Resolução 24, 2006 – UFRGS, CEPE, 2006) (PONTE, 2008). Nesse sentido, a extensão precisa ser compreendida como mais do que uma “atividade complementar” ao currículo da graduação, ao possibilitar a experimentação de novos conteúdos e disciplinas. Apresentando-se com uma dinâmica menos cristalizada que aquela exigida pelo currículo tradicional dos cursos, justificando a flexibilização dos currículos, “de forma a “incentivar o discente a expandir sua formação para além da área de concentração do curso”, conforme define a resolução do CEPE (UFRGS, CEPE, 2006, Art. 1).

6 O CASO EM ESTUDO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DOIS PROGRAMAS

Este capítulo apresenta dois programas de extensão universitária de uma universidade pública, com ações desenvolvidas por duas unidades acadêmicas, que são: o Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU), da Faculdade de Direito, e o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), da Faculdade de Educação. Nessa medida, traz aspectos relevantes do percurso institucional e da relação da universidade com a sociedade desses dois programas a partir dos dados levantados em fontes documentais da UFRGS. Depois, passa-se à compreensão das falas dos sete entrevistados a partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas realizadas com dois professores, dois estudantes, a pró-reitora de extensão universitária e duas participantes de comunidades envolvidas com as atividades de extensão dos respectivos programas.

6.1 NA FACULDADE DE DIREITO: O SERVIÇO DE ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA (SAJU)

Entre os programas de extensão universitária desenvolvidos pela Faculdade de Direito da UFRGS, o Serviço de Assessoria Judiciária Universitária (SAJU) é um dos programas mais antigos, tendo como principal característica o fato de ter sido criado exclusivamente por estudantes do curso de Direito. Desde então, o SAJU tem sido planejado e coordenado por estudantes do curso de Direito com a finalidade de proporcionar o acesso gratuito à justiça⁶² e à defesa aos direitos humanos⁶³ através de ações de

⁶² O acesso à justiça dá-se por intermédio da consulta jurídica, do ajuizamento de demandas, de mediações ou de palestras à comunidade, propiciando aos acadêmicos do Direito e de outros cursos, a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e a visão crítica do Direito (Estatuto do SAJU, Art. 3, 2000 – UFRGS, SAJU, 2000).

⁶³ A defesa dos direitos humanos dá-se através da educação popular, do trabalho em parceria com organizações populares e da defesa, judicial e extrajudicial de direitos difusos, coletivos e individuais (Estatuto do SAJU, Art. 4, 2000 – UFRGS, SAJU, 2000).

cunho social, reflexivo, crítico e transformador da realidade. Atualmente, encontra-se localizado no subsolo da Faculdade de Direito, no campus Central da UFRGS.

O SAJU tem uma longa história, que acompanha a própria história da UFRGS, ao ter sido criado no ano da sua federalização, em setembro de 1950, porém, somente em décadas recentes que ele foi institucionalizado como um projeto de extensão da universidade. As reflexões e aspectos históricos aqui apresentados foram coletados em documentos oficiais que se encontram disponíveis no site do SAJU, nos periódicos da UFRGS, na Revista do SAJU, além de outras publicações encontradas na biblioteca da universidade. A busca de conhecimento sobre as concepções e práticas extensionistas do SAJU nos permite avançar no entendimento da relação da universidade com a sociedade na perspectiva do diálogo de saberes, propiciando-nos um aprofundamento na compreensão da extensão universitária e do próprio papel social da universidade.

6.1.1 Aspectos históricos: seis décadas de extensão

O contexto de criação do SAJU dá-se em um momento bastante específico, situando-se a poucos meses da federalização da universidade por parte da União (dezembro de 1950) e no mesmo ano de aprovação da lei que reconhece e regula o direito à assistência judiciária gratuita no Brasil, que define as formas de prestação de serviço judiciário gratuito em âmbito nacional⁶⁴, entre elas, os serviços prestados pelas Faculdades de Direito (Lei nº 1.060/de fevereiro de 1950). O SAJU, criado em setembro de 1950 por estudantes do quarto e do quinto ano do curso de Direito da UFRGS, vem envolvendo, nessas seis décadas de atuação, o protagonismo de estudantes de diversas áreas de conhecimento, com o ingresso de universitários de outros cursos e faculdades, como o Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica

⁶⁴ No Brasil a Assistência Judiciária Gratuita pode ser prestada por advogado nomeado pelo Estado, pela Defensoria Pública, pelas Procuradorias Estaduais e até pelo Ministério Público. Há ainda a possibilidade de prestação desse serviço pelos Escritórios e Faculdades de Direito e por ONGs.

do Rio Grande do Sul (PUCRS), e a Psicologia, da UFRGS. Nesse percurso, o SAJU passou por diversas mudanças na UFRGS, em âmbito estrutural, operacional e ideológico, inclusive com um período de fechamento durante a ditadura militar. Sua institucionalização como programa de extensão da universidade acontece em anos recentes, sendo um processo gradualmente negociado entre os estudantes e as instâncias de gestão, envolvendo a direção da Faculdade de Direito e a Pró-Reitoria de Extensão.

A origem do SAJU está vinculada ao Centro Acadêmico André da Rocha (CAAR), entidade representativa dos estudantes, em que inicia como um departamento de prestação de serviço voluntário gratuito dos estudantes do curso de direito à sociedade, mesclando uma atitude política à função social da universidade (BIFANO FILHO, 2010). A significativa ampliação do número de estudantes envolvidos e dos serviços prestados à sociedade trouxe a necessidade de uma maior organização e regularidade nos horários e na frequência dos atendimentos, ao mesmo tempo em que foi se delineando como uma forma dos estudantes realizarem trabalhos de prática jurídica e treinamento forense e aplicarem os conhecimentos adquiridos na universidade. Assim, no início da década de 1960, a reivindicação dos estudantes pela participação do Conselho da Faculdade de Direito na organização das atividades do programa é atendida, conferindo-lhes maior estabilidade e reconhecimento aos serviços prestados à sociedade. É nessa época que o SAJU começa a se consolidar no meio acadêmico com as ações pioneiras realizadas em comunidades na periferia de Porto Alegre, onde os casos passam a ser resolvidos de forma extrajudicial, no contato direto com a comunidade, tendo o início da participação dos estudantes do curso de Serviço Social da PUCRS.

Esse modelo de atuação vai se difundir dentro da UFRGS, mas também para outras universidades brasileiras, pela “competência dos estudantes em se auto-organizar, em mostrar capacidade e disposição para gerir um trabalho de cunho social, com seu próprio esforço e coordenação”⁶⁵ (NUNES T., 2010). Porém, as dificuldades decorrentes do crescimento não planejado evidenciam-se de diversas formas, principalmente nas atividades que começam a ser

⁶⁵ Em 1963, é criado o SAJU/UFBA, com funcionamento semelhante ao da UFRGS.

realizadas com cobrança de taxas, mostrando uma face de perspectiva individualista com a ideia de extensão como prestação de serviços remunerados.

Fruto de um processo interno de reflexões e com a finalidade de demarcar uma posição diferente àquela adotada pelo Estado, o SAJU passa pela primeira mudança, na segunda metade da década de 1960, deixando de ser chamado de Serviço de Assistência Judiciária para ser reconhecido como Serviço de Assistência Jurídica. A ênfase adotada é a “prática jurídica”, a fim de distinguir-se da prática judiciária, entendida como uma função do Estado, mantendo a ideia de “assistência” por defender que o foco da prestação de serviços passa pelo atendimento gratuito oferecido à população.

Ao longo da trajetória do SAJU, seguida por diversas instabilidades, reestruturações e conquistas, é importante destacar a crise vivenciada com o golpe de 1964, com a criação da Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS) na UFRGS, que passa a ser responsável por investigar, perseguir e expulsar dezenas de estudantes, professores e técnicos, iniciando um controle político dentro da universidade que se agrava ainda mais no final da década, com o Ato Institucional nº 5, de 1968, por parte do governo federal. O controle político e a postura autoritária e repressiva do Estado instaurada no país são sentidos de forma concreta e visível na UFRGS, com a emergência de conflitos dos estudantes com a direção da Faculdade, que eclodem primeiramente na suspensão das atividades do SAJU, que são realizadas diretamente em comunidades periféricas e, posteriormente, com a substituição do SAJU por outras instâncias institucionais, como o Instituto André da Rocha, em 1968, e o Serviço e Preparação Profissional (SPP), em 1971. Esses dois órgãos acadêmicos passam a dar ênfase somente à formação técnica e jurídica dos estudantes, isolando os estudantes das atividades de cunho social e político ao cercearem a inserção e envolvimento com a comunidade.

Após a sua extinção, as atividades do SAJU são retomadas alguns anos depois, por parte de alguns antigos integrantes e fundadores, inicialmente com ações de cunho assistencialistas, restritas ao atendimento jurídico dentro da universidade, com uma atuação delimitada ao espaço físico da Faculdade de Direito e as áreas de direito de família e criminal, passando por um período de progressivo esvaziamento e desencantamento.

Posteriormente, com as tentativas dos estudantes de voltarem a atuar além dos muros da universidade, fortalecidos pelos novos ares do período de redemocratização da sociedade brasileira, na primeira década de 1980, começa a ser fortalecida a ideia de “advocacia popular”, que equaciona as ações da advocacia com a educação popular. Essa outra perspectiva de atuação viria a ser um novo divisor de águas para o SAJU, que demarca uma importante diferença nas atividades desenvolvidas com a comunidade, ao questionar a ideia de assistência e adotar a perspectiva de “assessoria”. No final dos anos 1980, com o crescimento da assessoria em áreas temáticas, como educação, moradia, trabalho e direito das mulheres, há um fortalecimento do debate crítico ao direito tradicional e do compromisso do direito na perspectiva de transformação da realidade. Os estudantes buscam atuar em demandas coletivas, com os movimentos sociais e populares, dialogando com problemáticas que emergem do interior da sociedade, a exemplo da reforma agrária, da redemocratização e dos direitos humanos. Esse processo resulta em uma Reforma Estatutária do SAJU e na mudança do nome, que deixa de ser chamado de Serviço de Assistência Jurídica e passa a ser Serviço de Assessoria Jurídica, conferindo uma maior abrangência nas ações que incluem desde a assessoria até a assistência, mas sem ficar reduzida a ela.

Essa nova perspectiva que emerge no SAJU, de extensão como assessoria, seria marcante em sua história ao demarcar uma “maior presença da crítica ao direito tradicional, do debate, da auto-reflexão das suas atividades e do compromisso em não apenas auxiliar o deficitário sistema judiciário, mas promover mesmo ações transformadoras da realidade” (NUNES T., 2010). As atividades de assessoria apontam para uma concepção diferente de extensão universitária, que se situa para além das noções empregadas pelo direito tradicional e buscam uma atuação mais ampla, voltada para o coletivo, para grupos, principalmente o movimento social, como formas de atuação alternativas ao direito oficial. Essa outra perspectiva encontra ressonância com o debate teórico-metodológico das últimas duas décadas trazidas pelo “Direito Achado na Rua” da UNB, que, no Rio Grande do Sul, passa a emergir como “Direito Alternativo” na defesa de ideias alternativas e inovadoras ao uso do direito (MOLL, 2006, p. 6).

Desde então, a reestruturação do programa tem buscado priorizar a distribuição dos estudantes em grupos de trabalhos, a partir de áreas e temas específicos, seguindo uma metodologia própria a cada um deles, com autonomia para se organizarem entre as atividades de assistência e assessoria, na forma de atendimentos individuais ou coletivos. É na década de 1990 que vão surgir os primeiros grupos de trabalho de regularização fundiária, em parceria com a Prefeitura de Porto Alegre, assim como os projetos de defesa aos direitos da mulher. Os debates e reflexões teórico-metodológicos sobre as atividades de assessoria e de assistência são encontrados nos periódicos do SAJU, tendo a primeira publicação em 1991, chamada Revista do SAJU, assim como nos materiais de apoio ao trabalho e palestras realizadas na comunidade, como cartilhas, jornais e revistas, a exemplo da elaboração de cartilhas informativas sobre os direitos das crianças e adolescentes, dos refugiados e imigrantes, etc.

Outra contribuição do SAJU da UFRGS para a extensão, na década de 1990, foi a participação dos estudantes na criação da Rede Nacional das Assessorias Jurídicas Universitárias (RENAJU), em 1996, juntamente com o SAJU da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essa Rede, criada durante o XVI Encontro Nacional dos Estudantes de Direito (ENED), junto com o Encontro Nacional de Assessoria Jurídica (ENAJU), reúne, ainda nos dias de hoje, grande parte do movimento extensionista dos estudantes de Direito do Brasil, que defendem a assessoria jurídica como uma prática “insurgente” com ênfase na educação popular.

Finalmente, no processo de institucionalização do SAJU como projeto de extensão da UFRGS, é somente em 1997 que ele passa a estar vinculado a PROREXT. Essa mudança foi importante principalmente por lhe permitir uma melhor estrutura físico-administrativa e uma maior estabilidade ao ser desvinculado das eleições do Centro Acadêmico (CAAR) e das posições personalistas e individuais, como refere a coordenação do programa:

[...] Embora o SAJU date do passado, o envolvimento dos acadêmicos sempre dependeu do impulso e do engajamento individual. Daí que o SAJU ressentisse-se de estrutura, organização e funcionamento precário, transitório e sem registros acumulados que lhe dêem caráter institucional (NUNES T., 2010).

O processo de institucionalização do SAJU se completa em 2007 com a sua vinculação oficial à Faculdade de Direito e a criação de uma instância de Coordenação Geral Docente, ocupada pelo diretor em exercício. Mesmo sendo um processo que demandou intensa discussão entre os *sajuanos* e seus conselheiros, principalmente no que se refere à sua autonomia diretiva, funcional e financeira frente à universidade e aos professores do curso de Direito, a partir de então a Coordenação Geral Docente passa a ser ocupada pelo diretor da Faculdade de Direito como um líder de caráter formal junto a PROEXT e um orientador frente às demandas da universidade, facilitando os trâmites em editais para bolsistas de extensão, entre outros processos técnico-administrativos e acadêmicos.

6.1.2 Proposta de ação: os grupos temáticos

Com seis décadas de atuação e tendo passado por inúmeras reestruturações, o SAJU atualmente encontra-se estruturado em 14 grupos de trabalho, sendo que cada um deles possui de 10 a 15 estudantes atuando sob a orientação de um advogado voluntário formado. Os grupos são identificados pela convenção G1 a G9, mais o GAJUP (Grupo de Assessoria Jurídica Universitária Popular), GAP (Grupo de Assessoria Popular), GAIRE (Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados), GEIP (Grupo de Estudos e Intervenção em Matéria Penal) e o G+ (Facilitadores do Acesso à Justiça). Cada grupo tem um monitor, que, somado à participação da Coordenação Geral Docente, formam o Conselho Deliberativo. A Coordenação Geral Docente é composta por Coordenador, Vice-Coordenador e Tesoureiro, eleitos anualmente.

É interessante destacar que a participação dos professores dá-se somente através de dois ou três Orientadores Docentes e da figura do Coordenador-Geral Docente. Os Orientadores Docentes são solicitados pelos estudantes a contribuírem com os grupos em seus respectivos projetos, sempre que necessário, e o Coordenador-Geral Docente tem a tarefa de representação do SAJU junto à PROEXT, como líder do programa, e junto à

instituição como um todo, facilitando os trâmites burocráticos e institucionais. Nessa configuração, todos são considerados *sajuanos*: os estudantes (monitores, assistentes ou assessores), os professores ou os advogados voluntários (orientadores), assim como os estudantes de outras universidades e de outros cursos. Diferente da atuação dos professores, o trabalho dos advogados não é só em âmbito formal, sendo eles que supervisionam e acompanham todos os processos que os estudantes se envolvem a partir dos grupos temáticos, principalmente por eles não poderem postular os casos atendidos junto ao sistema judiciário.

Com essa estrutura funcional, o SAJU se desdobra em grupos de “assistência jurídica”, que é todo o trabalho realizado na própria faculdade e orientado diretamente pelos advogados, e de “assessoria jurídica popular”, que implica o estudo e a prática dos estudantes em educação popular e o envolvimento diretamente com as comunidades. Para isso, os 14 grupos de trabalho, que se dividem entre atividades de “assistência”⁶⁶ e “assessoria”⁶⁷, priorizaram as seguintes áreas do direito: civil, penal, família, trabalhista, previdenciário, consumidor, criança e adolescente, direitos da mulher, imigrantes e refugiados e assessoria popular. O acesso da comunidade a esses atendimentos segue alguns critérios de triagem, como: ser residente em Porto Alegre, não possuir condições financeiras para pagar um advogado particular sem o prejuízo do próprio sustento ou de sua família. Após a triagem, a pessoa é encaminhada ao grupo específico à sua necessidade, conforme o horário disponível. A maior parte dos grupos de trabalho do SAJU atende a área civil e de família por serem as áreas mais demandadas por parte da comunidade. A participação dos estudantes acontece via processo seletivo, que tem reunido cerca de 60 interessados a cada ano, passando por uma

⁶⁶ Os grupos de assistência incluem as áreas de Cível (G1, G2, G3, G4, G6), Família (G2, G3, G4, G6), Trabalhista (G1, G2, G4), Criança e adolescente (G5), Consumidor (G7), Direitos da Mulher (G8), Penal (GEIP), Previdenciário (G+). Envolve os grupos G1 a G9, o GEIP, e, mais recentemente, o G+.

⁶⁷ Os grupos de assessoria surgiram no desenvolvimento de projetos de Regularização Fundiária na região metropolitana de Porto Alegre, na perspectiva de educação popular, a exemplo da regularização habitacional no Parque dos Maias e da Vila Teresina – Grande Cruzeiro. Atualmente, há o projeto *Abrigando a Cidadania*, do GAP, que atua em comunidades empobrecidas via mobilização comunitária e associação de bairro e o projeto *Tá direito*, do GAJUP, que atua em escolas e outros espaços da cidade, promovendo o debate sobre a política e os direitos humanos. E, mais recentemente, o GAIRE, que atua de forma interdisciplinar na assessoria a imigrantes e refugiados internacionais que residem no estado.

prova escrita, uma entrevista em grupo e, no final, entregando uma carta de intenções ao SAJU.

6.1.3 Desafios teórico-práticos: da assistência à assessoria

Entre os principais desafios teórico-práticos vivenciados pelo SAJU na estruturação da equipe e das linhas de atuação dos grupos de trabalho tem se observado a busca de formação dos estudantes a partir de formas de atuação na comunidade que privilegiem a perspectiva da justiça, da defesa dos direitos humanos e da construção da cidadania (BIFANO FILHO, 2010). Porém, desde a criação do programa, há tensões e contradições que ora potencializam a perspectiva assistencialista, ora potencializam a perspectiva de assessoria, mostrando que historicamente a atuação do SAJU tem se dividido entre duas perspectivas, conforme elucida a fala que segue:

Inicialmente com tentativas de se amenizar a drástica divisão entre assistência e assessoria, seguindo o modelo dos “SAJUS” mais modernos, por meio de projetos como o “Palestras na comunidade” em que membros da assistência iam a bairros periféricos de Porto Alegre, decorreu que ao longo dos anos essa divisão acentuou-se e ficaram bem delimitadas as atividades de cada um. Deste modo, cristalizou-se a antiga divisão com dois tipos de atividades no SAJU: a de *assistência*, que atende casos jurídicos e extra-jurídicos na Faculdade, e a de *assessoria*, que realiza capacitações, atua fora da Faculdade em atendimento a demandas coletivas (NUNES T., 2010).

Notadamente, a forma de pensar e fazer extensão, chamada de “assessoria jurídica popular”, tem sido entendida por parte dos estudantes do SAJU como sendo uma atuação emergente e de crítica ao modelo mais tradicional, chamado de “assistencialista”, ao demandar uma atuação coletiva e para além dos muros da universidade. Em outros termos, a assessoria tem sido compreendida como uma prática inovadora, que se propõe a ir além do modelo estatal e dos modelos aprendidos em sala de aula ao se desenvolver através de práticas informais e alternativas a eles, construídas juntamente as demandas sociais. Porém, essa visão não tem sido unânime entre os participantes. Desde a criação do programa, há estudantes que defendem a

atuação do SAJU através de práticas de assistência individual à comunidade, entendendo que a assessoria não basta em si mesma, sendo uma prática “complementar” à assistência jurídica, visto que a comunidade atendida, em muitos momentos, acaba demandando por práticas de assistência jurídica e de atendimentos individuais, sem perder a ênfase na educação popular, no pluralismo jurídico e na construção da cidadania.

As perspectivas de assistência e assessoria estão evidenciadas nos princípios fundamentais do Estatuto do SAJU (2000, Art. 3 e 4), com as respectivas compreensões: o acesso à justiça é realizado através de consultas jurídicas, ajuizamento de demandas, mediações e palestras à comunidade, sempre de forma a propiciar aos acadêmicos do Direito e de outros cursos a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. A perspectiva da defesa dos direitos humanos dá-se através da educação popular, do trabalho em parceria com organizações populares e da defesa, judicial e extrajudicial de direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos, em uma perspectiva disciplinar e multidisciplinar. Ainda, conforme o estatuto (2000, Art. 19):

Constituem atividades dos Grupos de Assistência Jurídica o atendimento e a busca de solução para as demandas trazidas pela comunidade, visando à efetivação do acesso à justiça da população atendida, seja pela via extrajudicial, seja através de demandas judiciais [...]

Com a reforma de outubro de 2008, acrescenta-se ao estatuto (2000, Art. 19A) a seguinte orientação:

Constituem atividades dos Grupos de Assessoria Jurídica a realização de capacitações de seus integrantes a fim de elaborar metodologias que permitam a construção de diálogo com comunidades e outros setores da sociedade, desenvolvendo ações conjuntamente a partir do conhecimento e do contato com eles, ouvindo seus problemas e construindo as respostas, visando à emancipação por meio da conscientização de seus direitos e deveres.

Em termos diferenciais aos grupos com a temática de assessoria popular, há trabalhos voltados ao direito à moradia, atuação junto a ONGs (Organizações Não Governamentais) e ajuda na regularização fundiária de comunidades urbanas de Porto Alegre, a exemplo da ajuda no deslocamento dos moradores da Vila Chocolate, realizada atualmente pelo GAJUP. Os

grupos de assistência atendem pontualmente a uma infinidade de demandas jurídicas, com foco na área técnica do direito. No entanto, a manutenção dessa dicotomia entre assistência/assessoria tem sido cada vez mais contestada nas discussões sobre o trabalho de extensão jurídica em âmbito local e nacional. Para alguns, são práticas opostas, pois uma significa criação e a outra reprodução, para outros são práticas complementares, com abrangências diferenciadas. Sem dúvida, essa é uma questão que permanece candente no debate crítico-reflexivo do SAJU, no decorrer da sua caminhada, assim como no campo temático da extensão universitária.

É importante ressaltar que o SAJU desenvolve atividades de pesquisa a partir das demandas práticas dos grupos de trabalho, na área das ciências jurídicas, sendo projetos propostos pelos estudantes mais antigos e desenvolvidos exclusivamente pelos bolsistas de extensão. No geral, os projetos de pesquisa têm se voltado para temas como: direito processual, direito e moradia, imigrantes e refugiados e assessoria popular.

6.2 NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO: O PROGRAMA DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE (PSC)

Entre os projetos de extensão universitária desenvolvidos pela Faculdade de Educação da UFRGS, o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) é um projeto que apresenta como principal característica a sua articulação com as atividades de extensão e de pesquisa da UFRGS, tendo funcionado ininterruptamente na universidade desde a sua criação em abril de 1997. O PSC está vinculado ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Exclusão e Violência Social (NUPEEEVS) da UFRGS, ao mesmo tempo em que faz parte da rede de acolhimento a adolescentes que cumprem medidas socioeducativas⁶⁸ de prestação de serviços à comunidade⁶⁹ em Porto

⁶⁸ Falar em medidas socioeducativas está implícito que educar é possível, sendo diferente de falar em aplicação de penalidades para quem cometeu ações consideradas ilegais.

⁶⁹ As medidas socioeducativas aplicáveis ao adolescente autor de ato infracional são de dois tipos: as medidas privativas de liberdade, para os casos mais críticos, e as medidas em meio aberto.

Alegre, aproximando, dessa forma, setores da universidade à problemática do jovem infrator e vice-versa. Atualmente, o PSC está localizado no 6º andar da FACED, no *campus* central da universidade.

Os dados coletados sobre o PSC da UFRGS nos fornecem pistas para uma ampliação da compreensão das concepções e práticas de extensão universitária, com dados que nos permitem refletir sobre os desafios teórico-metodológicos que permeiam a extensão universitária na relação da universidade com a sociedade e no diálogo com os saberes, com um percurso extensionista que se articula a setores da universidade, a órgãos do Estado e à comunidade. Esses aspectos têm sido recorrentes ao longo da história da extensão universitária, e, ainda nos dias de hoje, suscitam um maior aprofundamento social e teórico, dada a complexidade com que se apresentam na relação com o ensino, com a pesquisa e com a extensão e na relação da universidade com a sociedade. Os dados sobre o PSC foram coletados em fontes documentais diversas, como o site e as publicações do NUPEEEVS⁷⁰ e a biblioteca da FACED da UFRGS.

6.2.1 Extensão como educação: contradições e desafios

O contexto de criação do PSC dá-se a partir das demandas do convênio firmado entre o Departamento de Desenvolvimento e Recursos Humanos (DDRH) da universidade e a 3ª Vara do Juizado da Infância e da Juventude de Porto Alegre⁷¹, em 1997, com a finalidade de receber os adolescentes autores de ato infracional para o cumprimento da medida de prestação de serviços à comunidade⁷². Após quatro meses de atividades, a FACED é convidada pela

⁷⁰ Disponível em <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nupeeevs/psc.html>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

⁷¹ Segundo o Art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal 8.069/1990, a autoridade judiciária competente, após verificar a prática do ato infracional, poderá aplicar ao adolescente a medida de prestação de serviços à comunidade, entre outras.

⁷² A Prestação de Serviços à Comunidade (Art. 117, ECA), consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. As tarefas são atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante a jornada máxima de oito horas semanais, aos

reitoria a coordenar o programa, trazendo a preocupação de conferir às atividades um “caráter mais educativo” e de abertura de um “campo de pesquisa” nessa área temática. Ao mesmo tempo, a entrada da FACED no PSC vai fortalecer o objetivo principal do programa, qual seja o acolhimento aos adolescentes autores de ato infracional para o cumprimento da medida socioeducativa de prestação de serviços em setores específicos da universidade, que iam aderindo ao programa. Conforme a entrevistada (Prof. EDU): “começamos um trabalho pedagógico, tentando colocá-los a trabalhar na universidade, mas de forma que fosse formador para eles, com orientação nossa e fazendo trabalhos que os qualificassem e não fazendo trabalho de varrer chão”.

Em termos estruturais, o programa passa a ser organizado a partir de um conjunto de atividades que se encontra voltado para a universidade e para os jovens infratores. Em relação aos jovens infratores, as atividades buscam os seguintes aspectos: possibilitar uma experiência positiva de trabalho e de relações humanas, orientação sobre os problemas que levaram à prática do ato infracional, motivação para o retorno à vida escolar e encaminhamento a serviços especializados, se necessário. Em relação à universidade, o programa visa gerar um novo olhar sobre a problemática do adolescente em conflito com a lei e sobre a violência e a exclusão social, com o desenvolvimento de temas de pesquisas que enfatizem a problemática do adolescente infrator e, concomitantemente, contribuam para o avanço do seu enfrentamento com a construção de uma pedagogia mais voltada para as medidas socioeducativas.

Nesse sentido, a vinculação do PSC à FACED traz como princípio balizador das suas atividades uma definição mais clara do que seja o cumprimento das medidas socioeducativas, qual seja: a medida socioeducativa é diferente de uma punição, pois ela possui significado social e ético, proporciona novas aprendizagens e novos conhecimentos, oportuniza o desenvolvimento de relações pessoais positivas, resgata o sentimento de sentir-se útil e possibilita a reflexão sobre as ações praticadas pelos adolescentes no passado e sobre o que ele visualiza para o seu futuro. Esse é um passo importante para a articulação do programa dentro da universidade,

sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho.

pois, ao relacionar a medida socioeducativa com a educação, o programa passa a conferir um caráter mais amplo para a atuação dos jovens infratores em órgãos da UFRGS. A universidade, não muito diferente de outros setores da sociedade, manifesta inúmeros preconceitos em relação à realidade vivida pelos jovens infratores, trazendo à tona, em certa medida, as mesmas dificuldades enfrentadas pelas políticas públicas na inserção dos jovens infratores. Essas dificuldades, no geral, referem-se aos desafios das práticas de construção de cidadania, de segurança pública e de educação, em seu sentido mais amplo.

Em outro movimento, que envolve a relação do PSC com as políticas públicas, cabe ressaltar a necessidade de readequação do programa frente às mudanças implantadas no cumprimento das medidas socioeducativas em meio aberto, que começaram a ser efetivadas em 2000. Com o processo de municipalização, o Programa Municipal de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (PEMSE)⁷³, vinculado à Fundação de Apoio Social e Cidadania (FASC) é a instância que passa a coordenar a execução das medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes de 12 a 18 anos, residentes em Porto Alegre. Antes do processo de municipalização, em sua primeira fase, o convênio da UFRGS com o Juizado da Infância e da Juventude atendeu, através do PSC, cerca de 100 adolescentes que passaram pelo programa a cada ano, durante o período de cinco anos. Em 2002, o convênio passa a ser assumido definitivamente pela FASC. As mudanças nas políticas públicas refletem uma tentativa de melhor definição dos papéis de cada um dos atores envolvidos na rede de atendimento ao jovem infrator, dos espaços a serem ocupados com as atividades e das responsabilidades a serem cumpridas por cada um dos atores envolvidos. Na estrutura do PSC, essas mudanças passam a ser traduzidas na adequação do programa à realidade dos adolescentes, o que acaba se refletindo na busca de melhorias nas

⁷³ O PEMSE foi implantado conforme as divisões regionais do Conselho Tutelar, iniciando com a execução das medidas de prestação de serviços à comunidade (PSC) e, em 2002, com as medidas de Liberdade Assistida (LA). O PEMSE é fruto de um convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Porto Alegre (com a FASC e o Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul) e a 3ª Vara do Juizado Regional da Infância e da Juventude.

condições de trabalho aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em setores específicos da universidade.

Nesse sentido, frente à complexidade da problemática social, além da condição de receber e orientar os adolescentes, o PSC passou a se articular com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, ampliando as atividades desenvolvidas diretamente com os adolescentes, constituindo um banco de dados sobre eles e desenvolvendo, a partir daí, estudos, cursos e publicações sobre o tema.

6.2.2 Perspectiva teórico-prática: o vínculo faz a diferença

No processo de encaminhamento dos jovens infratores pelo PEMSE, os adolescentes chegam à UFRGS com o “guia de inclusão” na mão. Esse é um formulário que contém os dados básicos, como o ato infracional cometido, o número de semanas e horas que o adolescente deve cumprir e a observação de se recebeu alguma outra medida socioeducativa ou de proteção⁷⁴. Depois de eles passarem pela entrevista de acolhimento com algum integrante da equipe do PSC, eles são encaminhados a um dos setores da universidade conveniado ao programa. Na entrevista, busca-se conhecer quais as expectativas dos adolescentes em relação ao cumprimento da medida e em relação a UFRGS, deixando-se claro as regras a serem seguidas, ou seja, o que se espera deles e em que eles serão cobrados. Conforme Craidy e Gonçalves (2005, p. 33), “muitos ficam admirados ao serem bem recebidos e ao saberem que realizarão atividades basicamente administrativas”, que lhes proporcionem novas aprendizagens, permitem-lhes sentirem-se úteis e terem acesso às novas tecnologias, como o computador. É no momento da entrevista que a equipe procura relacionar o perfil do adolescente com o funcionamento e as especificidades do setor em que será realizado o cumprimento da medida

⁷⁴ Geralmente a medida socioeducativa que acompanha a PSC é a Liberdade Assistida (LA), mas, algumas vezes, também pode ocorrer a Obrigação de Reparar o Dano. As medidas de proteção são aplicadas quando algum direito do adolescente foi ameaçado ou violado, a exemplo do encaminhamento para a escola, do acompanhamento da frequência e das notas escolares, avaliação ou tratamento psicológico, psiquiátrico ou de drogadição (Art. 98, ECA).

socioeducativa na universidade, já sendo feito o encaminhamento e marcando a data de início para o dia seguinte. No setor encaminhado, o adolescente receberá o acompanhamento de um funcionário que participará do processo de cumprimento da medida socioeducativa junto com o adolescente como um “educador voluntário”, orientando e gerenciando as atividades, a frequência e o desempenho do adolescente nas tarefas do setor. Essa pessoa se dirigirá ao PSC sempre que necessário, e vice-versa, sendo um funcionário de referência que acompanha as tarefas desempenhadas pelo adolescente, ensinando-o a trabalhar e a estabelecer relações positivas.

Nesse processo, a atitude de acolhimento, respeito e, sobretudo, de não discriminação, juntamente com a explicitação de normas claras, tem sido o caminho destacado pelo PSC na busca de superação da ideia de punição ou das atitudes de paternalismo, situações bastante recorrentes nessa problemática social. É o “lugar de educador” que os professores, técnicos e estudantes que participam do programa se propõem a refletir e a reforçar nas atividades extensionistas. A equipe do PSC mantém um contato semanal com os adolescentes no próprio setor de trabalho e na sala do programa, nesta última, através da hora do lanche, das conversas informais ou formais, do recebimento do vale-transporte e, principalmente, durante as oficinas permanentes desenvolvidas na sala do programa, com participação facultativa dos jovens.

Na convivência cotidiana, o vínculo gera confiança e facilita os encaminhamentos que surgem no decorrer do cumprimento da medida, a exemplo do retorno à escola ou do encaminhamento a algum tipo de tratamento. Muitos adolescentes procuram a equipe para pedir ajuda no tratamento da drogadição, durante ou após o cumprimento das medidas pelo PSC, mostrando que “o vínculo é também condição para trabalhar a permanência ou superação na prática de atos infracionais” (CRAIDY; GONÇALVES, 2005, p. 34). Por isso que além de oferecer um espaço de trabalho dentro da universidade, em setores específicos para o cumprimento da medida de prestação de serviços à comunidade, o PSC organiza oficinas semanais permanentes, em que são realizadas atividades educativas diversas, como filmes com debates, atividades gráficas, oficina de informática, oficinas de *hip-hop*, passeios culturais (PPSC, 2010). Atualmente o programa também

tem realizado oficinas mensais dirigidas aos familiares dos adolescentes e o encaminhamento ao SAJU para receberem assistência judiciária.

O final do cumprimento da medida socioeducativa dá-se com o preenchimento do “relatório conclusivo do PSC” pelo educador voluntário do setor em que o adolescente cumpriu a medida, que será enviado ao PEMSE, juntamente com a folha de frequência e a ficha de autoavaliação preenchida pelo adolescente e pela equipe do PSC.

Atualmente, o PSC da UFRGS dispõe de aproximadamente 30 vagas, dificilmente ocupadas em sua totalidade, sendo que, no início, o programa chegou a contar com cerca de 70 adolescentes distribuídos em diversos setores da universidade. Essa realidade foi se modificando ao longo dos anos, principalmente com o processo de municipalização em Porto Alegre, que veio ampliar significativamente o número de instituições conveniadas à rede, trazendo um maior número de “unidades de execução” para o cumprimento das medidas socioeducativas em meio aberto com o PEMSE. Outro aspecto que explica a ociosidade de vagas do PSC na universidade se deve a motivos internos, tais como: desistência de alguns setores em receber os adolescentes devido à mudança de chefia do local ou a dificuldade de dispor de um funcionário para o necessário acompanhamento do adolescente; a avaliação negativa do setor para a experiência de receber um jovem infrator, e, finalmente, porque a informatização de alguns setores deu-se exatamente nas atividades destinadas a esses adolescentes.

6.2.3 Ensino, pesquisa e extensão: o saber como poder

A publicação do livro *Medidas Sócio-Educativas: da Repressão à Educação* (CRAIDY, GONÇALVES, 2005), fruto da pesquisa realizada a partir dos oito anos de vivência extensionista no PSC, toma como referência os dados dos 757 adolescentes atendidos pelo programa, no período de abril de 1997 a setembro de 2003. O contexto extensionista do PSC nos ajuda a compreender e a refletir sobre a realidade dos adolescentes em conflito com a lei a partir da experiência extensionista na UFRGS. O estudo tem sua

importância não só pela quantidade de informações e pessoas envolvidas, mas principalmente por deflagrar um processo de avaliação do programa que se insere na rede de atendimento aos jovens infratores, envolvendo órgãos como a Secretaria de Justiça e Segurança (SJS), a Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE), o Juizado da Infância e da Juventude (JIJ), o Departamento Estadual da Criança e do Adolescente (DECA), a Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE), o Departamento Médico Legal (DML) e o PEMSE, conseqüentemente, subsidiando-os com informações sobre a rede de atendimento, mesmo que de maneira parcial.

O perfil do adolescente mostrado na pesquisa aponta-o como predominantemente do sexo masculino (86%), de cor branca (50%), com idade entre 16 (26%) e 17 (27%) anos, estudantes (54%), sem trabalho (55%), com atos infracionais cometidos principalmente contra o patrimônio (44%). As meninas geralmente furtam lojas ou cometem lesões corporais, e os jovens com ensino médio completo cometem atos infracionais relacionados ao trânsito ou às drogas. Entre as revelações mais impressionantes, está a distinção entre vítimas e infratores que mostra os adolescentes “responsabilizados pelo senso comum e pela mentalidade repressiva como responsáveis pela violência social, são muito mais vítimas do que agressores” (CRAIDY, GONÇALVES, 2005, p. 68). Ou seja, para cada adolescente que comete o ato infracional, há um e meio que o sofre, com uma proporção de 50% a mais de vítimas do que adolescentes agressores. O que nos leva a pensar que o adolescente definido como infrator pode estar respondendo a uma violência sofrida em algum momento da sua vida, sendo, nesse caso, muito mais vítima do que um causador da situação de violência vivida.

Para esses adolescentes, por um lado, “a escola não tem maior significado porque não acreditam que ela possa mudar a situação em que vivem, o que é uma posição bastante lúcida” (CRAIDY, GONÇALVES, 2005, p. 120). Por outro lado, esse é um grande paradoxo vivido pela juventude, pois se a escola é indispensável, ela não garante o acesso ao trabalho e à mobilidade social esperada. No âmbito da educação formal, cabe ressaltar que os adolescentes não acreditam mais na própria capacidade que têm para aprender, sendo esse um sentimento que é potencializado pela inadequação das escolas e de suas práticas pedagógicas, que funcionam mais como um

controle social do que como interlocutora das aspirações e das necessidades desses jovens.

Ao avaliar o programa, a grande maioria dos adolescentes aponta a experiência como positiva, porém, sem impacto significativo em suas condições de vidas e de realização pessoal, ao não trazer as mudanças pretendidas na garantia de direitos, como propõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Conforme as pesquisadoras (2005, p. 131), a “repressão é uma preocupação maior para a sociedade do que a promoção de direitos”, com o programa mantendo a medida dentro das expectativas da sociedade.

Ao avaliarem a convivência na universidade, indicam-na como positiva (86%) principalmente pelo relacionamento humano, o ambiente de trabalho organizado e o acolhimento e o respeito sem discriminação. As avaliações negativas apontaram os períodos ociosos de trabalho, o fato de trabalhar de graça e de acordar cedo. De outra forma, para as autoras, a presença dos adolescentes na universidade ajuda a diminuir a distância social e o medo generalizado em relação ao jovem em conflito com a lei, tornando o programa um fator de integração social ao relacionar as noções de justiça, construção de democracia e sociedade menos violenta. Isso porque a experiência extensionista da universidade aponta elementos para a ampliação de uma pedagogia das medidas socioeducativas que parta da compreensão de que educar é sempre uma atitude de esperança. Nessa lógica, a medida socioeducativa passa a estar revestida de sentimentos que perpassam a relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo, significativamente diferente da compreensão da medida socioeducativa como uma ação repressora ou punitiva.

Nesse contexto de pesquisa, ensino e extensão, a experiência do PSC e os estudos desenvolvidos junto ao NUPEEEVS apontam uma crescente sensibilização da sociedade para o papel da universidade no que se refere aos problemas do adolescente em conflito com a lei, seja contribuindo com dados para a construção de uma rede pública de atendimento mais eficiente, seja na formação específica dos profissionais que nela atuam ou mesmo na abertura das portas da universidade para que os adolescentes transitem como sujeitos de direitos, ou seja, como cidadãos. A vivência positiva desses jovens dentro de setores da universidade que conseguem dar ênfase ao princípio educativo

do trabalho tem surtido efeitos positivos ao oferecerem aos adolescentes autores de atos infracionais um espaço para se tornarem sujeitos de si mesmos. Porém, isso não significa que a medida em si venha a resolver essa complexa problemática social. Ainda se fazem necessários investimentos efetivos, assim como uma maior interlocução entre as áreas de conhecimento ligadas à problemática para que de fato se mude o atual panorama e se tenha uma execução das medidas de caráter mais educativo e menos punitivo, conforme Craidy (2008a, 2008b). Dessa forma, a abordagem das medidas socioeducativas através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão parece ter vindo oportunizar a relação da teoria com a prática e o encontro de saberes em contextos diversos que transitam na complexa relação da universidade com a sociedade.

Cabe ressaltar que essa experiência do PSC da UFRGS recebeu diversos reconhecimentos públicos, como o Prêmio Socioeducando, na categoria estudante, em 1998, concedido pelo Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (ILANUD). Em 2003, recebeu o Prêmio Direitos Humanos, concedido pela Comissão de Cidadania da Assembleia Legislativa/RS, Fundação Maurício Sirostky Sobrinho e UNESCO. Em 2006 recebeu o Prêmio Educação/RS, concedido pelo Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS).

6.3 A FALA DA UNIVERSIDADE E A FALA DA COMUNIDADE

A fala dos entrevistados passa a ser apresentada nesta seção a partir das experiências vividas junto à extensão universitária. Na universidade pesquisada, as falas são sistematizadas a partir das entrevistas realizadas com dois professores e dois estudantes extensionistas integrantes de projetos de extensão das unidades acadêmicas investigadas: a Faculdade de Direito, com o SAJU e a Faculdade de Educação, com o PSC; e com a Pró-Reitora de Extensão. Na comunidade, as falas são sistematizadas a partir das entrevistas realizadas com uma liderança comunitária e uma integrante da comunidade

que participam respectivamente dos projetos de extensão dessas duas unidades acadêmicas investigadas.

Nas entrevistas realizadas com os atores acadêmicos, vale ressaltar que a maioria das falas está diretamente relacionada às experiências vivenciadas na interação entre universidade e comunidade, em que, para um dos professores e para os dois estudantes entrevistados, a trajetória acadêmica e profissional encontra-se intimamente ligada à sua atuação na comunidade, e vice-versa, dando ênfase às relações entre ensino, pesquisa e extensão. De modo bastante diferente, nas entrevistas realizadas com a comunidade, as falas apresentam-se profundamente marcadas pela problemática social que essas pessoas têm enfrentado e que atravessa todos os âmbitos da vida, desde o pessoal e familiar, até o profissional e o comunitário. Porém, os entrevistados da comunidade apontam passar por um processo de ressignificação do problema social vivenciado a partir do envolvimento com setores da universidade e com os saberes acadêmicos. Dessa forma, os dados sobre as concepções e práticas de extensão universitária nos fornecem pistas para uma compreensão mais ampla das relações entre a universidade e a sociedade, como apontam os dados do SAJU, colhidos em fonte documental, com as atividades de assessoria ou assistência jurídica se voltando para a defesa dos direitos humanos, e, no caso do PSC, com as medidas socioeducativas sendo compreendidas como educação.

Para fins de análise, a fala dos entrevistados foi organizada a partir de algumas categorias analíticas que expressam os sentidos e os significados das concepções e práticas de extensão universitária, com ênfase no diálogo de saberes. As seis primeiras categorias elencadas foram sistematizadas a partir das entrevistas e da fala dos professores, dos estudantes e da pró-reitora de extensão universitária, e, com a última categoria passa-se a apresentar os dados coletados nas entrevistas que foram realizadas com as participantes das comunidades, a partir da fala de uma líder comunitária da Vila Chocolatão e de uma participante da comunidade atendida pelo PSC. As categorias analisadas são as seguintes:

- Marcas na trajetória: a ênfase na experiência.
- Definições de extensão universitária: da ideia de polissemia à pluralidade de ideias.

- Relação entre ensino, pesquisa e extensão.
- Relação com a comunidade: políticas de implementação das atividades.
- Diálogo de saberes: interdisciplinaridade e produção de conhecimento.
- Desafios e desassossegos frente ao futuro.
- A comunidade: modos de ser e de saber.

6.3.1 Marcas na trajetória: a ênfase na experiência

A vivência em extensão universitária está relacionada às experiências e as trajetórias de vida. Nos casos estudados, o envolvimento com a prática da extensão universitária apresenta-se de modo diferente. Para os professores, a trajetória acadêmica está equacionada às demandas da vida profissional, com os concursos públicos, os cursos de qualificação, as atividades de consultoria e o exercício de funções públicas, porém, ela se apresenta de modo diferente para os entrevistados. Para um deles, a satisfação com a vida acadêmica está marcada pela vivência dos processos de ensino-aprendizagem e das relações com os estudantes e em sala de aula, além do exercício profissional. Para o outro entrevistado, a sua trajetória pessoal e acadêmica está vinculada à vivência política, iniciada com o movimento estudantil e os movimentos sociais, que se estende para o exercício da vida profissional e acadêmica. O trabalho de organização popular, o movimento de cultura popular de Paulo Freire, a liderança em diretório acadêmico e no movimento estudantil têm uma importância política na militância que inicia durante a juventude e se estende até os dias de hoje, na prática como docente, conforme esclarece a seguinte fala:

Particpei intensamente do movimento estudantil e sempre com um pé na universidade e um pé nos movimentos sociais, desde a minha adolescência. Comecei a militar com 14 anos, primeiro em JEC, depois em JUC, e depois em organizações clandestinas durante a ditadura, na ação popular [...] eu sempre fui impulsionada por um

militantismo [...] inclusive acho que na minha vida profissional, acadêmica, eu continuei a ser uma militante (Prof. EDU).

Para os estudantes entrevistados, a atuação em projetos e programas de extensão traz com ela uma reflexão e uma vivência que ressignifica a trajetória acadêmica, sendo apontada como uma experiência importante na vinculação do estudante ao curso, principalmente nos primeiros semestres. Para um dos estudantes, a extensão é apontada como um fator motivador para a sua permanência no curso ao lhe proporcionar um contato mais direto com a realidade concreta, como explica:

[...] como o primeiro semestre, o primeiro e o segundo, a base é muito filosófica, tu já entra querendo analisar algo mais concreto e tu leva um banho de água fria, tu entra na filosofia da justiça, Aristóteles, é algo assim muito abstrato. Daí tu fica murcho, né? E o que me mantinha com vontade de trabalhar, com vontade de continuar no curso, era o SAJU. Porque tu lidava com casos muito concretos e tu tem um envolvimento tanto emocional quanto profissional com cada caso que tu tem aqui. É bem profundo. Os primeiros semestres o projeto de extensão serviu como um incentivo pra eu continuar nessa carreira jurídica (Est. DIR).

Nesse mesmo sentido, os estudantes do outro curso apontam como fator significativo em sua trajetória acadêmica a “inserção social” propiciada pela extensão e, conseqüentemente, a reflexão sobre a problemática que envolve os adolescentes do programa no qual participa. As atividades cotidianas do programa lhe permitem relacionar os conteúdos teórico-científicos do curso com as situações práticas vivenciadas na extensão, proporcionando uma integração da teoria com a prática e um novo olhar sobre as demandas da educação e as questões sociais, conforme refere:

Das aulas de pedagogia o que eu mais tiro são coisas que eu possa pensar esse ambiente do PSC da UFRGS, porque eu não pretendo ser professora, pretendo ser pedagoga. Então o que eu tento aproveitar das aulas são coisas que façam eu refletir sobre a questão social, sobre a questão dos alunos, não tanto direcionado a sala de aula, mas direcionado a infância, a adolescência. Isso é o mais marcante pra mim no curso de graduação, da minha trajetória da UFRGS é essa: refletir sobre a adolescência e o social (Est. EDU).

As falas dos estudantes destacam o papel da universidade na reconfiguração das suas funções sociais e simbólicas e como se dá essa

influência na trajetória acadêmica de cada um deles. No início da entrevista, um dos estudantes cita a satisfação ao trocar de instituição e poder participar do programa de extensão da UFRGS, afirmando: “é totalmente diferente do de lá, parece que lá eles formam mais técnicos, e aqui é algo mais relacionado à visão crítica do Direito” (Est. DIR). O outro estudante destaca a reflexão crítica e a integração de conteúdos oportunizada pelo programa de extensão, dizendo: “tu estás no dia a dia num lugar que vai te obrigar a refletir o que tu esta aprendendo [...] Isso faz com que tu juntes tudo o que tu aprende em aula, tudo o que tu lê e coloca em prática, e reflita sobre as coisas que tu estas sendo exposto” (Est. EDU).

O Quadro 2 dispõe resumidamente a fala dos entrevistados nesta categoria analítica:

Entrevistado	Descrição
Prof. DIR	Docência e experiência governamental e profissional
Prof. EDU	Militância que se estende até a universidade
Est. DIR	Experiência concreta com a extensão
Est. EDU	Reflexão sobre o social com a extensão

Quadro 2 - Marcas Trajetória Profissional e Acadêmica

Para os entrevistados, as vivências pessoais, profissionais e acadêmicas que surgem na relação com a própria universidade, com o Estado e com a sociedade trazem marcas que impactam e ressignificam as suas trajetórias de vida em âmbito individual, acadêmico e político-social. Entretanto, a maioria das falas dos entrevistados nessa categoria de análise deu ênfase à experiência adquirida em extensão universitária, notadamente os estudantes entrevistados.

6.3.2 Definições de extensão universitária: da ideia de polissemia à pluralidade de ideias

No geral, as percepções sobre extensão universitária estão diretamente relacionadas às experiências dos entrevistados. Sendo assim, falar em extensão implica em uma variedade de entendimentos e compreensões que partem de diferentes posições e perspectivas teórico-metodológicas. Nos casos estudados, há uma multiplicidade de caminhos que são apontados para a extensão universitária, com diferentes concepções e práticas sobre “o que é” e “como ela dever ser desenvolvida” na relação com a sociedade. Mais do que apostar na ideia da polissemia (SOUSA, 2000), as diferentes concepções e práticas de extensão levam-nos a compreendê-la como um espaço privilegiado para o encontro de práticas e saberes diversos (SANTOS, 2001a), conforme demonstra a fala dos entrevistados.

Segundo um dos entrevistados (Prof. DIR), “a extensão é um conceito muito interessante”, por ser um contraponto ao grande perigo da universidade manter-se isolada, com a postura de se fechar em si mesma, ficando restrita à pesquisa e à docência, isolando-se dos problemas da sociedade e do mundo. Nessa lógica, a universidade não poderia ficar isolada, como um mosteiro, encastelada em si mesma, como refere: “A universidade tem que estar voltada para a sociedade, tem que servir a sociedade [...] assim como nós não podemos nos isolar, assim também a sociedade não deve nos deixar isolados”. Nessa perspectiva, a extensão seria compreendida como uma “atividade de prestação de serviços à sociedade”, exemplificada na proposta de Parque Tecnológico, em que a universidade tem o compromisso de gerar conhecimentos e tecnologias a serviço da sociedade. Porém, essa concepção tem suscitado tensões entre segmentos diversos da universidade, como esclarece o entrevistado:

O Centro Tecnológico é sem dúvida um grande pólo de extensão. Talvez o mais importante. É que a questão foi mal colocada. Acharam que iam colocar a Universidade a serviço das grandes empresas. Não, não é isso. Também servirá as grandes empresas, como as pequenas e médias. Mas servirá, sobretudo, a sociedade (Prof. DIR).

Cabe esclarecer que o Parque Científico e Tecnológico da UFRGS é um projeto recentemente aprovado pelo Conselho Universitário⁷⁵, depois de um acirrado debate no meio acadêmico, com inúmeras manifestações por parte dos estudantes por entendê-lo como uma proposta vinculada às demandas do mercado e à relação de produção capitalista. Como evidencia a fala do professor entrevistado, as contestações e dificuldades na criação do Parque Tecnológico mostram que, muito mais do que uma crítica à sua função, elas trazem uma reflexão sobre os diferentes tipos e entendimentos de extensão universitária e sobre o papel da universidade na relação com a sociedade, sendo um debate que mobiliza diferentes posições que se encontram presentes no meio acadêmico e que traz à tona as contradições que envolvem as relações entre universidade e sociedade, principalmente as que se referem às questões de poder inerentes ao campo do saber.

A perspectiva da extensão como uma prestação de serviços à sociedade, como esclarece o entrevistado, é aquela que “se desenvolve em um duplo sentido”, concretizando-se em um duplo movimento: vai da universidade para a sociedade e vem da sociedade para a universidade. Como um serviço, a extensão estaria calcada em uma relação entre oferta e demanda, como explica a fala que segue: “Ao mesmo tempo em que ela é uma oferta de serviços para a sociedade, ela também procura atender a demanda da sociedade” (Prof. DIR).

Porém, se o conceito de extensão apresenta-se como um “movimento de duplo sentido” que evidencia a relação dinâmica entre a universidade e a sociedade, ele também nos sugere algumas contradições presentes nessa relação e que precisam ser mais bem compreendidas. Se o conceito sugere uma “via de mão dupla” entre a universidade e a sociedade, ele também nos remete ao modelo de produção próprio da sociedade de mercado capitalista, que está calcado na relação entre a oferta e a demanda. Portanto, essa concepção acaba trazendo algumas armadilhas teórico-metodológicas que

⁷⁵ O Conselho Universitário decidiu no dia 09 de abril de 2010 pela criação do Parque Científico e Tecnológico da UFRGS, após a apresentação do projeto para as diversas instâncias da universidade, como: ASSUFRGS, DCE e ADURGS, e de ter realizado três audiências públicas para debate com a comunidade acadêmica interessada na proposta. Sobre isso, ver mais em: <http://paginas.ufrgs.br/parquetec>.

precisam ser mais bem aprofundadas. Por um lado, o entendimento das situações entre desiguais pode ser compreendido com a ideia imediata da igualdade de oportunidades, perdendo de vista, por exemplo, que a situação de profunda desigualdade socioeconômica entre classes populares e classe empresarial acaba por demandar diferentes tipos de conhecimentos e tecnologias e, portanto, diferentes concepções e práticas de extensão universitária. Por outro lado, a ideia de haver dois tipos diferentes de serviços à sociedade, um de assistência, voltado para as comunidades empobrecidas, e outro de consultoria e inovação, ou seja, de transferência tecnológica, voltado para a comunidade empresarial, remete ao pensamento dicotômico do pensamento moderno, calcado inclusive em um modelo de sociedade em crise em que a monocultura do saber nos tem impedido de ampliar a visão sobre os saberes emergentes, e, portanto, sobre as práticas e os sujeitos que neles estão envolvidos (SANTOS, 2007). É uma situação que implica um repensar da universidade sobre as limitações da monocultura dos saberes, em que as práticas assistenciais são oferecidas para grupos e comunidades empobrecidas, e em que as práticas altamente especializadas ficam voltadas para o desenvolvimento, a inovação e a transferência de tecnologia especial, como a qualificação da produção industrial através de parques tecnológicos. Esse viés dicotômico parece colocar em pauta a fragmentação do saber, revelando as contradições existentes em extensão universitária em sua dimensão política, social e epistemológica, o que faz refletir sobre a existência de uma interação das práticas acadêmicas em que a universidade reflete sobre a monocultura do saber.

De outro modo, ainda pensando o conceito de extensão como uma “via de mão dupla”, o outro professor entrevistado parte da necessidade da universidade colocar-se a serviço da sociedade através do conhecimento que é produzido nas suas mais diversas áreas de saber. Para isso, seria necessário que a universidade ampliasse o conceito de “mão dupla”, e, a partir da extensão, entendesse que a universidade estaria levando um conhecimento para a sociedade, e, ao mesmo tempo, estaria aprendendo com essa sua inserção no campo social. Nessa perspectiva, “a extensão seria um trabalho de dupla via”, que vai prestar um serviço à comunidade, mas, além disso, também vai se inserir e perceber o impacto social desse serviço dentro da universidade.

Para estabelecer esse diálogo, seria necessário à extensão se manter articulada ao ensino e à pesquisa, como esclarece a fala do entrevistado:

A extensão é um trabalho de dupla via, de prestar um serviço e de se inserir e perceber o impacto social dentro da universidade. Eu acho que ela é inseparável do ensino e da pesquisa porque não tem sentido você fazer uma extensão como quem faz assistência. A extensão tem que produzir conhecimento, por isso que nós temos banco de dados, por isso que nós temos pesquisas feitas dentro do nosso programa, e ela deve repercutir no ensino. Eu, por exemplo, atualmente estou dando uma cadeira de exclusão social, que é baseada na minha experiência de extensão [...] pelo menos a metade das teses e dissertações que eu orientei é sobre essa problemática com meninos de rua ou adolescente infrator ou medidas sócio-educativas ou exclusão. Pelo menos a metade das orientações foi disso, já dei cadeiras na pós-graduação, na graduação e nas especializações sobre esse tema, que é o resultado do meu trabalho de extensão e do meu trabalho de pesquisa. Eu acho inseparável. (Prof. EDU)

Nesse sentido, a extensão universitária é exatamente o ensino e a pesquisa feitos pela universidade e que estão em inter-relação com a comunidade, afirma a Pró-Reitora de Extensão da UFRGS. É o relacionamento da universidade com a comunidade, em que a universidade só faz extensão universitária por que faz pesquisa e faz ensino. Ou seja, “é concretamente atividade de ensino e de pesquisa da universidade, só que exatamente na sociedade. Não é dentro da sala de aula, não é dentro do meu laboratório. É na sociedade” (Pró-Reitora EXT).

Posta a importância dessa ideia de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, ela será apresentada em uma categoria específica de análise no próximo item desenvolvido neste estudo.

Corroborando parte das proposições apresentadas pelos professores, os estudantes entrevistados apontam a necessidade de a extensão universitária estar articulada ao ensino, ou seja, de a extensão ser entendida como uma “atividade complementar as disciplinas do curso” e que lhes proporciona uma experiência pessoal e acadêmica. Pela extensão, os estudantes têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula e, ao mesmo tempo, de aprender com essa inserção no social, em que os conhecimentos levados à comunidade atendida depois retornam para a universidade e se transformam em teoria, como explica um estudante:

Eu vejo a extensão como uma forma de tu aplicar o que tu aprende com as cadeiras da faculdade. E também, aqui no SAJU, a gente vê bastante, a gente não só aplica, a gente aprende, como a gente aprende varias coisas e depois vem a teoria [...] A gente primeiro vê algo na prática e depois aprende na teoria (Est. DIR).

Essa visão amplia a ideia da extensão como prestação de serviços ao compreendê-la como processo de aprendizagem e de construção de conhecimentos, como um movimento duplo que acontece a partir da inserção social da universidade na sociedade. Essa concepção traz a ideia de “inter-relação de sentidos e saberes” a partir da extensão universitária como um conhecimento duplamente vinculado na relação da teoria com a prática, seja pela pertinência da prática extensionista dentro da comunidade, seja pela pertinência da teoria advinda da aplicação prática na sociedade que retorna para a universidade, como esclarece a fala do estudante (Est. DIR): “a extensão do conhecimento que a gente tem em sala de aula, é proporcional a um tipo de serviço a comunidade. É um serviço que nos interessa, porque a gente aprende e é uma forma de retribuição a comunidade”.

É nesse duplo sentido que a extensão se amplia e abre novas oportunidades de conhecimento, de reflexão e de construção de outros olhares sobre uma mesma coisa ou um mesmo fato, como um movimento que parte tanto da sociedade, quanto dos acadêmicos que atuam nos programas de extensão universitária. É uma relação mútua, como diz o seguinte entrevistado (Est. EDU): “não é a gente mostrando para eles, mas eles mostrando pra nós também que a gente pode pensar diferente”. Para esse estudante, o conceito de extensão é construído na experiência concreta das atividades vivenciadas nos programas de extensão da universidade, em que ela tem uma participação repleta de significados sobre as coisas do mundo e da realidade, como esclarece: “as coisas são muito maiores que tu realmente acha que elas são no início” (Est. EDU). Com esse sentido, a extensão está mais vinculada ao saber e ao contexto prático do que ao saber que está pronto e sistematizado como uma teoria ou como um conceito elaborado sobre a realidade, pois a extensão participa dessa construção como processo de aprendizagem e construção de conhecimentos, conforme é exemplificado no seguinte relato:

[...] ontem, a gente estava conversando sobre as oficinas que teve de manhã e de tarde com os adolescentes. E a oficina de manhã eu não sei como, a Paula estava me contando, surgiu o assunto de guerra. E aí os guris começaram a falar de guerra, como é que surge a guerra, como é que é o não sei o que... E o outro bolsista de extensão que faz história, estava na oficina, e começou a falar para os guris como é que tinham surgido as guerras, porque que surgiram, quais são os valores que são fatores para a guerra começar. Então é muito maior! Quando é que tu iria imaginar que numa Oficina de Arte e Educação ia surgir um assunto de guerra que por sua vez teria um bolsista de história que pode dar um pouco de aula pra eles, que eles provavelmente não tiveram no colégio. Porque muitos não sabiam o que ele estava falando. É isso que é muito maior! (Est. EDU).

A definição de extensão como prestação de serviços nos remete, de certa forma, à ideia de responsabilidade social (RIBEIRO, 2003), pois a universidade, enquanto instituição social que é, está implicada com a sociedade no desenvolvimento de ações que retornem os investimentos que nela foram feitos a partir dos recursos que são disponibilizados pela sociedade que a mantém e da qual ela faz parte, principalmente no caso da universidade pública, como refere o seguinte entrevistado (Est. DIR): “Essa prestação desse serviço, isso é também um dever nosso perante a sociedade, já que tudo vem de verba pública. Então é paralelo [...]”, ambos os sentidos coexistem na extensão universitária.

O Quadro 3 sintetiza as definições de extensão universitária trazidas pelos professores e estudantes:

Entrevistado	Descrição
Prof. DIR	Caminho com duplo sentido: universidade como oferta de serviços e como atendimento de demandas da sociedade.
Prof. EDU	Trabalho de mão dupla: universidade ao mesmo tempo leva o conhecimento a serviço da sociedade e aprende com essa inserção no social. É inseparável do ensino e da pesquisa. Não é assistência, por isso que tem que produzir conhecimento.
Est. DIR	Prática complementar ao ensino ao aplicar o que se aprende na faculdade e aprender com a prática. Prestação de serviço. Dever da universidade pública perante a sociedade.
Est. EDU	Relação mútua, de abertura de oportunidades, conhecimentos e olhares.
Pró-Reitora EXT	É o ensino e a pesquisa inter-relacionados com a comunidade

Quadro 3 - Definições de Extensão Universitária

6.3.3 Relação entre ensino, pesquisa e extensão

Na universidade, o exercício das funções acadêmicas inclui as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Para os professores entrevistados, todas essas atividades fazem parte da função do professor, porém, a gestão acadêmica é, de longe, a mais difícil e a mais complicada de ser exercida. Segundo um dos entrevistados, os professores não são preparados para assumir a função de administradores, da mesma forma que não são preparados para atuar nas atividades de extensão universitária, diferente da situação que vivenciam ao assumirem a função de educadores ou de pesquisadores, como afirma: “não há cursos para ser gestor. Tem o curso de administração, mas nós não fizemos” (Prof. DIR). O entrevistado entende que a função de gestão da universidade vem sendo ocupada por professores de áreas diversas, como biólogos, médicos, odontólogos, advogados. Ou seja, são professores que aprendem na prática a serem administradores, mesmo não sendo formados para atuarem nessa função, assim como acontece com a extensão universitária. Para esse entrevistado, entre as múltiplas funções acadêmicas que ele tem assumido como professor, a preferência tem sido pela sala de aula, “porque ali se sente realmente o exercício da profissão” (Prof. DIR), como ele esclarece. Já as funções de extensão e gestão, mesmo sendo necessárias para a universidade, ainda assim são entendidas por ele como funções do professor por serem secundárias ao exercício da vida docente.

De modo diferente, para o outro professor entrevistado, a preferência pelas funções acadêmicas é apontada no “trabalho de inserção” que é realizado com as atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, e com a mesma intensidade e envolvimento. Ou seja, são atividades que fazem parte da vida acadêmica e, portanto, todas elas fazem parte da função de professor. Porém, o gosto pelo ensino está relacionado a uma visão ampliada de educação ao situar-se para além da noção de sala de aula e relacionar-se com a pesquisa e a extensão, como refere o entrevistado (Prof. EDU):

[...] Isso decorre de uma postura, de atitude na vida, de uma militância que eu tenho desde adolescente. Então eu não concebo um trabalho universitário mais desvinculado de uma ação social. Embora eu tenha muita consciência que o trabalho universitário ele não pode se reduzir a ação social.

Essa concepção vai contrastar com a necessidade do exercício das atividades de gestão, como o entrevistado afirma: “Eu até nem sei dizer de qual dos três eu gosto mais, porque eu acho até que eles são inseparáveis. Agora, gestão eu não gosto muito. Faço porque é obrigação” (Prof. EDU), portanto, não é uma escolha. Assim, a necessidade de assumir a função de gestão passa a ser apontada como de menor preferência para o professor. Entretanto, o ensino, a pesquisa e a extensão são compreendidos como práticas que integram a vida docente, sendo atividades inseparáveis entre si ao permitirem ao professor a oportunidade de sentir, questionar e ser questionado por uma realidade que passa a ser vivenciada nas atividades de extensão e que continua sendo pensada, problematizada e sistematizada (FREIRE, 1983) com as atividades de pesquisa científica e de ensino, com a graduação e a pós-graduação, como mostram as seguintes falas:

[...] os meninos trazem para nós uma verdade que sem eles a gente desconheceria, e que são base das nossas pesquisas. As nossas pesquisas surgem do que a gente sente na extensão Assim também nos cursos de extensão, os educadores que vem sempre aqui trazem uma problemática que enriquece, que nos provoca, que nos desafia (Prof. EDU).

[...] Nós já recebemos 1200 adolescentes que praticaram ato infracional nestes 12 anos. Nós temos um banco de dados que é base de pesquisa sobre esses 1200 adolescentes. Formamos muitos bolsistas que trabalharam no programa. Já trabalharam no programa umas 40 pessoas, pelo menos, que saíram daqui e vão trabalhar na Febem, na Fase, em centros e albergues, nos mais diferentes lugares, ou vão fazer pós-graduação. Muitos foram para o pós-graduação (Prof. EDU).

Para os professores entrevistados, a experiência com a extensão tem sentidos e significados diversos, iniciando como uma prática acadêmica que é desenvolvida há bastante tempo e em diferentes contextos. Para um deles, a proximidade com a extensão surge a partir do convite dos estudantes extensionistas com o intuito de envolver o diretor da unidade acadêmica no

programa de extensão como um facilitador frente às demandas funcionais e administrativas da universidade, como explica:

“os membros do conselho do SAJU, me convidaram para ser coordenador [...] sou, vamos dizer assim, de direito coordenador do SAJU. O diretor, sendo o coordenador do SAJU, lhes dá um certo status, dá um certo relevo pra eles, eles ficam menos isolado” (Prof. DIR).

É interessante o entrevistado usar em sua fala a expressão “coordenador de direito”, pois denota a legitimidade institucional que passa a ser conferida ao programa extensionista com o ingresso do diretor da unidade acadêmica como coordenador do SAJU, ao mesmo tempo em que os estudantes continuam sendo os principais protagonistas do programa de extensão, que somente se fortalece com o processo de institucionalização na universidade. Mesmo sem saber precisar a data de início dessa coordenação, dizendo: “Desde o início. Não saberia dizer bem a rigor” (Prof. DIR), o que é mais explícito nessa relação é o reconhecimento e a valorização do processo histórico das atividades dos estudantes do SAJU.

De modo diferente, para o outro entrevistado, o convite para assumir a coordenação parte da Reitoria, ainda nos primeiros meses de implantação do programa na universidade frente às demandas do tema a ser trabalhado, como refere: “Fui chamada logo para o trabalho de extensão e não quis me recusar. Faz 12 anos. Foi em 97, logo depois de terminar o doutorado” (Prof. EDU). Nesse caso, o programa nasce como uma prática institucional que se vincula à uma unidade acadêmica específica em busca de qualificação das ações extensionistas desenvolvidas pela universidade. Porém, as ações passam a adquirir uma outra postura política e acadêmica a partir da compreensão do professor líder do programa sobre o tema trabalhado e sobre a extensão universitária, entendendo-os a partir da militância com o movimento social e do compromisso com a articulação da teoria com a prática e da extensão com o ensino e a pesquisa, como explica:

[...] a pesquisa ela não pode ser só a pesquisa aplicada, e não pode ser só uma pesquisa vinculada a extensão. Eu acho que a pesquisa teórica dentro das universidades ela é indispensável e a pesquisa pura também. Agora eu faço muita pesquisa vinculada ao trabalho de extensão, a minha pesquisa é fundamentalmente vinculada ao

trabalho de extensão, mas eu não acho que isso deva esgotar a pesquisa (Prof. EDU).

Em relação aos estudantes entrevistados, a adesão ao programa tem acontecido desde o início do curso, mas de maneira diferenciada para eles. Em um dos casos investigados, a inserção do estudante na extensão está prevista desde o primeiro semestre, devido ao fato de esse programa possuir autonomia funcional, financeira e diretiva, regulamentada por estatuto próprio. Porém, na UFRGS, os projetos de extensão estão condicionados ao Edital do Programa de Bolsas de Extensão da Pró-Reitoria que prevê como pré-requisito de participação na extensão que o estudante esteja matriculado entre o segundo e o penúltimo semestre do curso.

Para os estudantes entrevistados, a ênfase na prática é o vetor principal na procura de participação na extensão universitária. Os estudantes veem na extensão uma oportunidade de colocar em prática os conhecimentos aprendidos em sala de aula e de estabelecerem uma relação mais concreta com a realidade estudada. Na extensão, os estudantes vivenciam os conhecimentos aprendidos no curso e ainda têm a oportunidade de um envolvimento direto com as pessoas e com as comunidades participantes dos projetos. Essa vivência da extensão é entendida como integral por propiciar-lhes uma relação mais próxima entre a dimensão profissional e a emocional, entre a teoria e a prática, ou seja, entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A fala do estudante entrevistado explicita a relação da extensão com o ensino:

[...] Os primeiros semestres o projeto de extensão serviu como um incentivo pra eu continuar nessa carreira jurídica. Então, agora eu estou no terceiro ano de faculdade, faço parte do projeto ainda, faço estágio, tento conciliar (Est. DIR).

As experiências extensionistas dos estudantes e professores entrevistados no campo empírico corroboram a importância de a universidade manter espaços que possam ampliar a integração da teoria com a prática através de programas de extensão universitária, assim como tem acontecido com a inserção de estudantes bolsistas e voluntários em programas de iniciação científica da universidade.

A relação entre ensino, pesquisa e extensão existe, porém está desenvolvida de maneira diferente entre as unidades acadêmicas, sendo mais ampla em algumas unidades e mais restrita em outras, conforme a área de conhecimento em que ela se insere, podendo estar mais voltada para as humanidades e a interdisciplinaridade ou para o desenvolvimento científico-tecnológico. Em um dos casos estudados, devido à natureza da área do conhecimento, essa relação existe, principalmente entre a pesquisa e a extensão, já que a relação entre ensino, pesquisa e extensão tende a torna-se mais restrita devido à instrumentalidade do conhecimento produzido pela unidade e pelos saberes demandados pela sociedade.

Para o professor entrevistado da Faculdade de Direito, o SAJU tem sido o maior e melhor programa de extensão na Faculdade de Direito, sendo aquele que tem proporcionado os espaços de relação com a pesquisa (Prof. DIR). De outro modo, para o estudante entrevistado (Est. DIR) “dentro da unidade acadêmica é muito valorizada a pesquisa e pouco valorizada a extensão”, com a pesquisa sendo utilizada muitas vezes como uma forma de selecionar os estudantes que participam de intercâmbios, sendo vista “como uma oportunidade de abrir portas para várias coisas, tanto para o contato com aquele professor que é super, hiper, mega conceituado” (Est. DIR). Nessa percepção, a extensão acaba sendo deixada de lado, em segundo plano, como uma atividade secundária da universidade, o que acaba criando uma classe de estudantes, por um lado havendo os “estudantes de luxo”, que participam da pesquisa, e por outro, os estudantes que precisavam de atividades complementares e participam da extensão, como no SAJU. Para o entrevistado, essa é um visão elitista de ensino, que traz em si uma classificação hierárquica entre o ensino e a pesquisa e, por consequência, que cria uma valorização diferenciada para o acesso à pós-graduação. Essa distinção entre ensino, pesquisa e extensão é criticada pelo entrevistado (Est. DIR) na fala que segue:

[...] eu sei que quando tu vai fazer mestrado e doutorado, eu sei que as horas que tu faz na extensão e na pesquisa são contadas de forma diferente pra pontuação. A extensão é menos. Eu não entendo isso, porque a minha concepção de extensão é justamente como uma coisa, onde todo aquele ensino que eu tenho, é uma forma, a extensão eu vejo como uma forma de concretizar isso.

Falando a partir da própria experiência, a prática extensionista do entrevistado no grupo Direito e Moradia do SAJU tem lhe mostrado um cenário diferente, em que o ensino, a pesquisa e a extensão são complementares, com estudantes do grupo de pesquisa procurando espaços de prática no SAJU e vice-versa, como no exemplo que segue:

[...] a gente tem esse processo do Ministério Público contra o Estado, que é um processo coletivo, que é um processo muito complexo, que é um prato cheio para esses alunos desse grupo de pesquisa. Tanto que um deles veio participar do SAJU com o objetivo de, digamos, complementar a prática dele dentro daquele grupo de pesquisa, mas que veio com essa necessidade de ter contato com a extensão, com a prática, como forma de complementar a pesquisa [...] ele tinha o teórico e queria ver na prática pra aprimorar o trabalho dele (Est. DIR).

Por um lado a pesquisa tem importantes contribuições a serem levadas para a extensão a partir dos avanços, das descobertas e das inovações obtidas pela sistematização do conhecimento, fornecendo uma base teórica que muitas vezes a extensão não tem possibilidade por si mesma de suprir. Por outro lado, a extensão tem importantes contribuições a serem feitas à pesquisa, a partir dos avanços, das descobertas e das inovações obtidas nas práticas acadêmicas e no diálogo entre saberes, fornecendo um espaço de troca e de diálogo com a realidade que muitas vezes a pesquisa não tem possibilidade por si mesma de suprir. Em tese, como práticas sociais que são (SANTOS, 2001a), a extensão e a pesquisa se relacionam entre si a partir do ensino, como atividades acadêmicas que contribuem para a produção do conhecimento e a formação do estudante. A fala que segue traz um entendimento sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo em que questiona a hierarquia que ainda se estabelece entre eles e que cria distintos reconhecimentos e valorações na universidade, desde a graduação até a pós-graduação, como explica o entrevistado (Est. DIR):

[...] eu vejo como práticas que são uma do lado da outra. Só são diferentes. Então eu não sei da onde poderia vir essa, eu acho que essa é uma questão da valorização, vendo como práticas que são, as duas completam o ensino e são super necessárias para o ensino. Qualquer acadêmico tem que passar pelas duas, tanto extensão

como pesquisa. Eu acho que seria a partir desse reconhecimento de práticas que tem o mesmo valor e que isso fosse valorado também depois, na pós-graduação principalmente. Eu realmente não entendo porque a pontuação é diferente.

No outro caso estudado, as atividades de extensão do PSC estão vinculadas ao NUPEEVES, gerando um amplo banco de dados que realimenta tanto as atividades de extensão como as de pesquisa. Na perspectiva do entrevistado (Est. EDU), há uma relação indireta com o ensino, através de algumas disciplinas que oportunizam a divulgação das experiências da extensão em sala de aula, na forma de apresentação de trabalhos, principalmente naquelas disciplinas que estão menos direcionadas para a formação técnica e especializada do curso, como a sociologia e a filosofia. Além disso, há uma relação direta entre ensino e extensão através do aproveitamento do PSC como crédito complementar para o currículo do curso.

Mesmo que os dois estudantes entrevistados tenham citado a relação entre o ensino e a extensão através do aproveitamento de créditos complementares, ainda assim, parece haver pouco entendimento sobre o significado e o sentido pedagógico e social da aplicação dessas práticas na construção do currículo acadêmico e na formação profissional dos estudantes, tanto como um espaço de aprendizagem e de pesquisa, como de articulação da teoria com a prática. É com essa mesma lógica que a extensão ainda continua sendo menos valorizada e qualificada do que o ensino e a pesquisa no currículo dos professores.

O sentido e o significado da relação entre ensino, pesquisa e extensão que vem sendo debatido por segmentos da universidade pode ser compreendido na seguinte fala (Prof. EDU):

[...] a extensão é um trabalho de dupla via, de prestar um serviço e de se inserir e perceber o impacto social dentro da universidade. Eu acho que ela é inseparável do ensino e da pesquisa porque não tem sentido você fazer uma extensão como quem faz assistência. A extensão tem que produzir conhecimento[...] Eu acho inseparável. E se for feito de uma forma segmentada, que a extensão não resulte em pesquisa e que não repercuta no ensino, eu acho que está errado. A definição constitucional de universidade é que ela é um local de ensino, pesquisa e extensão e que isso é indissociável. Eu acredito nisso e tento colocar em prática, embora isso nem sempre seja muito fácil.

Na perspectiva desse professor, a extensão precisa ser compreendida como uma fonte inesgotável de dados que permite à universidade o acompanhamento e a evolução da realidade social da população no caso estudado, aproximando a universidade da realidade social dos jovens infratores. Como refere o entrevistado, a aprendizagem e o aprofundamento daquilo que intuitivamente se sente nos atendimentos feitos com a comunidade pode transformar-se em pesquisa e produção de conhecimento, assim como o que se estuda e se problematiza nas pesquisas científicas também pode ser experienciado e descoberto na convivência direta com os adolescentes que participam das atividades de extensão. Isto é o que lhe confere um outro significado para o ensino, a pesquisa e a extensão, “embora isso nem sempre seja muito fácil” (Prof. EDU) de ser feito e de ser compreendido, como refere o professor entrevistado. Em síntese, é na produção de conhecimentos que a extensão deixa de ser uma prática assistencialista. E se a extensão é produtora de conhecimento, ela é também fonte de pesquisa. Por isso que extensão e pesquisa são práticas indissociáveis propostas pela universidade.

Para a Pró-Reitora de Extensão, a relação entre ensino, pesquisa e extensão está presente no dia a dia da universidade através de alguns cursos e unidades acadêmicas que desenvolvem projetos integrados de extensão e de pesquisa, assim como com atividades de sala de aula dos estudantes, que são realizadas no campo, como uma atividade de extensão. Nesse último caso, os estudantes aprendem e convivem com atividades de campo, em locais diversos, como vilas, sindicato ou zona rural. Para a entrevistada, a integração entre ensino, pesquisa e extensão existe, porém, sem ser de uma forma regulamentada. Um passo nesse sentido foi o Salão de Extensão de 2011, ao ter sido realizado de forma integrada pelo ensino, pesquisa e extensão. Outro aspecto importante foi a grande pressão da extensão universitária com a chegada na universidade de um grande número de doutores. A maior parte dos coordenadores dos projetos de extensão da UFRGS é de doutores que estão envolvidos em ensino, pesquisa e extensão.

O Quadro 4 que segue sintetiza a relação entre ensino, pesquisa e extensão a partir da fala dos professores e estudantes:

Entrevistado	Descrição
Prof. DIR	<u>Relação</u> : existe, principalmente entre a pesquisa e a extensão.
Prof. EDU	<u>Pesquisa</u> : fonte de dados que permite o acompanhamento e a evolução da realidade da população. Significa aprender e aprofundar aquilo que intuitivamente se sente nos atendimentos. O que se estuda é descoberto na convivência com os adolescentes. <u>Ensino</u> : experiência levada para a sala de aula e para a formação profissional. <u>Relação</u> : traz ao programa uma nova abordagem, mais atual.
Est. DIR	<u>Pesquisa</u> : projetos propostos pelos alunos mais antigos e executados por bolsistas de extensão, sem ligação com a Propesq, mas com orientação dos doutores, se necessário. <u>Ensino</u> : conhecimento trazido e aplicado por cada aluno. <u>Relação</u> : a extensão acaba sendo deixada de lado, parece que os estudantes de luxo fazem pesquisa e os estudantes que precisavam de atividades complementares fazem extensão.
Est. EDU	<u>Pesquisa</u> : banco de dados que gera pesquisas, com o NUPEEVES. <u>Ensino</u> : algumas disciplinas oportunizam a experiência na extensão, como sociologia e filosofia. <u>Relação</u> : a pesquisa é mais separada, por ser pesquisa, ela não faz questão de se misturar.
Pró-Reitora EXT	<u>Relação</u> : Existe no dia a dia da universidade, mas não se consegue perceber como ela se dá. Ainda não é uma relação regulamentada.

Quadro 4 - Relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão

Conforme a fala dos entrevistados, a relação entre ensino, pesquisa e extensão tem sido vivenciada por estudantes e professores de modo bastante diferenciado, a partir das suas unidades acadêmicas e dos projetos de extensão na qual participam, entretanto, ela ainda não possui diretrizes definidas como uma política institucional da universidade.

6.3.4 Relação com a comunidade: políticas de implementação das atividades

A relação da universidade com a comunidade tem sido implementada de diferentes maneiras e sob diferentes perspectivas, conforme o contexto e a época em que se situa, como demonstram os dados coletados nas falas dos entrevistados. Em um dos casos estudados, a estruturação das atividades de extensão tem sido realizada desde a perspectiva de execução e coordenação

das atividades, sendo exclusivamente protagonizada pelos estudantes e com o envolvimento de diversos cursos, áreas de conhecimento e universidades, como no caso do SAJU, da Faculdade de Direito. No outro caso, a execução das atividades de extensão tem sido feita por uma equipe interdisciplinar formada por professores, técnicos e estudantes que se envolvem desde o planejamento até a execução das atividades, conforme os dados colhidos no PSC, da Faculdade de Educação, com estudantes de graduação e pós-graduação. É uma técnica concursada na coordenação de equipe e uma professora que faz a coordenação do programa. Em ambos os casos, os estudantes envolvem-se diretamente com a comunidade, ao mesmo tempo em que participam das reuniões de discussão, estudo e formação, organizadas pela coordenação do programa de extensão, enquanto que o envolvimento dos professores está localizado em somente um dos casos estudados, o PSC.

Para a Pró-Reitora de Extensão, atualmente há mais recursos públicos disponíveis para o trabalho da extensão universitária, com os editais do governo e os programas de fomento da própria universidade. Esses recursos se somam à disponibilidade de horas-aula dos professores como atividades de extensão, não mais entendidas somente como dentro de quatro paredes, com o ensino, ou em laboratórios, com a pesquisa. Durante muitos anos, a atividade de extensão universitária foi uma atividade voluntária de professores atuando nos finais de semana. Atualmente, ela exige disponibilidade de horas do professor como uma atividade acadêmica normal da universidade.

No SAJU, da Faculdade de Direito, a coordenação formal do programa é realizada pelo diretor do curso, que atende as demandas institucionais e burocráticas vindas da própria universidade, atuando muito mais no papel de conselheiro e facilitador dos trâmites administrativos do que de fato como um coordenador das atividades desenvolvidas pelo SAJU. Assim, a coordenação do programa é realizada exclusivamente pelos estudantes através da Coordenação Discente, que se efetiva através de encontros semanais. A coordenação discente é constituída a cada ano através de eleição, apresentando-se geralmente em chapa única. Estruturalmente, o programa está organizado através dessa coordenação geral, formada por três discentes, e um órgão colegiado, formado pelos monitores dos 13 grupos temáticos que compõem o SAJU. Segundo o estudante entrevistado (Est. DIR), as atividades

do SAJU são implementadas na comunidade através da prática de assistência e de assessoria, envolvendo cerca de 130 acadêmicos da UFRGS e de outras universidades⁷⁶ e três bolsistas de extensão da UFRGS, com enfoque interdisciplinar. A orientação das atividades não é feita por professores, mas por advogados voluntários que aderem ao programa. O atendimento à comunidade é feito pelos 13 grupos temáticos, que desenvolvem projetos diferenciados entre si, e tendo plena autonomia entre eles, com cada estudante escolhendo o grupo que deseja trabalhar ao ingressar no programa. Os grupos temáticos estão distribuídos entre as práticas de assistência (nove grupos) e de assessoria (quatro grupos), com alguns deles desenvolvendo ambas as atividades, mesmo havendo tensões entre eles a partir dessa divisão metodológica. Portanto, na implementação das atividades dos grupos temáticos, há diferentes entendimentos para o trabalho com a comunidade, com a prática de assessoria e a prática de assistência, conforme explica o entrevistado (Est. DIR):

[...] hoje eu trabalho com uma pratica diferente, não só de assistência. Antes eu fazia parte de uma prática assistencialista, que era a pessoa que vinha aqui e a gente atendia com o advogado. Agora eu faço parte de uma outra vertente aqui dentro, que é de assessoria, que a gente vai na comunidade, faz oficinas. E a gente busca interagir com eles, não impor algum tipo de conhecimento, alguma coisa, mas fazendo uma dinâmica, um grupo de trabalho, uma oficina em que a gente possa trocar informações com eles, que eles se sintam parte do que a gente esta querendo fazer.

[...] assistência é tu ficar dentro dos muros da faculdade e a comunidade, a sociedade, vir até a ti, com algum tipo de problema, de demanda. A prática de assessoria é uma prática mais emancipatória, por isso que a gente tem estudante até da pedagogia que trabalha com a educação popular, esse tipo de trabalho. Então a assessoria ultrapassa os muros da universidade e vai até comunidade, mas vai não no sentido de impor alguma coisa, mas por saber do interesse de tal comunidade.

No entendimento desse entrevistado, na “prática de assessoria” há uma relação de troca, com a equipe indo até a comunidade e participando na vida dela, tendo uma perspectiva emancipatória. Enquanto que a “prática de

⁷⁶ Atualmente participam estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e da Fundação do Ministério Público (FMP).

assistência” é mais limitada e pontual ao demandar um atendimento técnico especializado e ter uma perspectiva de prestação de serviço.

Esse programa tem sido historicamente gerido e executado pelos estudantes, completando 60 anos de atuação em 2011. Os estudantes são os únicos protagonistas e, dessa forma, mantêm a característica que deu origem ao programa, de serem independentes da atuação dos professores. Na visão do entrevistado (Est. DIR), essa é a característica que lhes confere o diferencial, em que o professor coordenador é somente um conselheiro e um facilitador para as questões burocráticas, sem interferir na autonomia dos estudantes e dos grupos temáticos com que atuam na comunidade. Os demais professores do curso ajudam e orientam os estudantes, sempre que procurados, mas sem se envolverem diretamente na estrutura e na implementação das atividades junto à comunidade. A maior parte deles já participou do programa quando ainda estava na graduação.

O outro programa de extensão investigado, o PSC, da FACED, corrobora a metodologia de envolvimento direto dos estudantes com a comunidade. Nesse caso, dá-se através das oficinas com os adolescentes, das entrevistas de acompanhamento com os adolescentes e com os orientadores dos setores da universidade, além dos contatos telefônicos permanentes aos setores da instituição que participam do programa, e ainda com questões burocráticas que exigem o controle de documentação, de planilhas financeiras e a manutenção do banco de dados (Est. EDU). Porém, a coordenação de equipe e das atividades em geral é feita por uma técnica concursada, com a coordenação docente tendo o papel de acompanhamento, estudo e formação da equipe.

Conforme o professor entrevistado (Prof. EDU), o programa recebe mais estudantes da graduação, mas ainda assim a pós-graduação tem se inserido a partir do interesse na realização da pesquisa de campo, como orientandos da professora coordenadora do programa. Atualmente, há quatro estudantes da graduação, sendo dois bolsistas de extensão, dois bolsistas de pesquisa (PIBIC) e um estudante contratado com verba externa, captada através das parcerias institucionais. O envolvimento dos estudantes da graduação com as atividades tem sido muito grande, conforme a professora entrevistada, atuando no turno de sua preferência, escolhido ao iniciar as atividades, sendo uma

ponte de comunicação entre a universidade e a sociedade. De outro modo, há atualmente dois estudantes da pós-graduação, atuando em poucas horas.

Os estudantes da pós-graduação participam de maneira mais esporádica por estarem absorvidos por suas teses e dissertações, e, além disso, por trabalharem, o que torna ainda mais difícil a disponibilidade de tempo para a extensão. Com exceção da técnica que coordena o programa, que também foi orientanda da líder do programa, e, atualmente, é funcionária concursada pela universidade, com exclusividade para o programa. Atualmente, os dois estudantes da pós-graduação estão envolvidos nas oficinas com os adolescentes, de caráter permanente, e com a oficina de jogos dramáticos, realizada mensalmente com os pais. A atividade com os pais é recente no programa, realizada por uma psicóloga, estudante da pós-graduação, que já foi membro permanente da equipe e que agora participa dessa atividade, uma vez ao mês. A oficina dá ênfase à problemática enfrentada pelos filhos e pelos pais e tem sido uma atividade bastante gratificante, como refere o entrevistado (Prof. EDU): o trabalho com os pais “foi maravilhoso. Vieram muitos pais, nós fizemos primeiro uma confraternização e depois a gente saiu e ela fez um jogo dramático, como psicóloga, e eles adoraram [...] foi um negócio muito gratificante!”.

Para esse professor, “quem faz a extensão é a equipe do programa”, ou seja, são os estudantes da graduação, da pós-graduação e a técnica coordenadora da equipe, sob orientação da professora coordenadora do programa. Porém, em sua opinião, para fazer o trabalho de extensão acontecer “tem que acreditar muito”, porque ainda é algo muito exigente e pouco valorizado na universidade e pouco compreendido pela sociedade, se comparado com o ensino e a pesquisa. No dia a dia de implementação das atividades extensionistas, o que se torna mais gratificante é a relação com a comunidade, em que “existe às vezes a desconfiança da comunidade, embora eu acho que, maior que essa desconfiança, é a esperança de que a universidade possa resolver as coisas” (Prof. EDU), como refere o entrevistado.

Segundo a Pró-Reitora de Extensão, a disponibilidade da universidade de ir atuar na comunidade passa a existir quando a universidade compreende que a extensão é tão importante para sua excelência quanto o ensino e a pesquisa, ou até mais do que isso, como refere. Entretanto, na prática

extensionista, a relação da universidade com a sociedade tem sido cada vez mais confrontada por exigências diversas (SANTOS, 2001a), apresentando tensões e contradições para ambas às partes e que nem sempre se tornam fáceis de lidar, o que torna a relação “mutuamente rica e mutuamente tensa”, conforme destaca um dos professores entrevistados (Prof. EDU). Entre exigências e necessidade crescentes postas para a universidade por parte da sociedade, nem sempre a universidade encontra as respostas que a sociedade espera dela, assim como nem sempre a sociedade entende o seu papel como centro de produção e organização do conhecimento necessário para a vida em sociedade.

Como refere o entrevistado, de modo geral, a comunidade se sente muito valorizada em vir à universidade, porém, muitas vezes essa relação está cercada de uma “visão mítica” de que a universidade é capaz de resolver todos os problemas da sociedade ou mesmo de que ela é capaz de dar voz às demandas e necessidades dos grupos que estão historicamente excluídos de certos benefícios da vida em sociedade (SPIVAK, 2010), como o acesso à educação de ensino superior. Como afirma o entrevistado, “a gente tem que inclusive ter um pouquinho de cuidado nas expectativas” (Prof. EDU), principalmente se for levado em conta que o poder está inserido no campo do saber (MENESES, 2005), e que a relação entre a universidade e a sociedade se reproduz em um campo repleto de tensões e contradições, em que o acesso ao conhecimento estabelece fronteiras e nem sempre minimiza as crescentes desigualdades sociais e econômicas. Segundo o entrevistado, a leitura dessa situação exige um maior cuidado por parte da universidade para não criar falsas expectativas ou prometer soluções que não são possíveis de serem atendidas por não fazerem parte da finalidade da universidade, qual seja, a produção do conhecimento. Para isso, tem sido cada vez mais necessário estabelecer uma “relação de cuidado e de troca” (Prof. EDU) (FREIRE, 1997, SANTOS, 2007) que seja cada vez mais suficiente e capaz, de

[...] mostrar que nós não somos os donos do saber, que eles muitas vezes são portadores de um saber que nós não temos e que estes cursos de extensão, ou que este trabalho de extensão, ele tem que ter uma dimensão de troca [...] e que nem sempre é fácil de lidar, e nem sempre nos temos as respostas que eles querem que a gente

tenha. Então eu acho que é uma relação mutuamente rica e mutuamente tensa.

Outro exemplo, que afirma a importância da extensão como uma relação de troca com a comunidade, está no sentido de ela oportunizar uma reflexão mútua sobre as possibilidades e os caminhos a serem trilhados a partir das experiências no programa, tanto no âmbito individual, ao propiciar uma reflexão sobre a própria condição vida, como no âmbito social, ao provocar uma reflexão sobre o contexto e as possibilidades que cada um tem e na qual está inserido. Essa lógica reflexiva pode ser traduzida na fala do estudante que diz: “eles (os adolescentes) podem muito mais do que eles acham que poderiam, normalmente no início (do programa)”, e a extensão assume a função de “mostrar que eles são capazes de fazer coisas e de ir mais além do que eles estão” (Est. EDU), trazendo nessa afirmação o duplo processo de reflexão em que se encontram implicados com o programa de extensão. Assim, a relação de troca implica um duplo envolvimento, em que estudantes extensionistas e os adolescentes do PSC vivenciam, em âmbito pessoal e interpessoal, um processo de descobertas, de criação de novos sentidos, de desconstrução de significados e de crítica a conceitos e preconceitos socialmente estabelecidos, como mostra a seguinte fala (Est. EDU):

[...] Então eu acho que esta abrindo uma possibilidade de reflexão, e de olhar para si, e reflexão até do social aonde eles vivem, de como as coisas estão e como a gente daqui vê a onde eles estão, no caso de ser mútuo, não só eles olharem em volta deles, e olharem para eles, e vê o que está errado e o que não está errado, o que poderia ser melhor. Mas a gente também, porque a gente tem sempre uma ideia pronta, e também desconstruir um pouco essas ideias [...] Acho que a gente não vê eles, os adolescentes, como um criminoso. Não tem discriminação. Aqui eles são adolescentes pra nós, eles não são adolescentes infratores [...].

Nesse duplo processo, a implementação das atividades de extensão aponta para a necessidade de uma permanente renovação das condições e elementos que lhe conferem sustentabilidade, principalmente no que se refere à manutenção do equilíbrio da equação entre o “compromisso” de quem lida com a problemática social e a “confiança” de quem vem buscar no trabalho da universidade uma alternativa diferenciada para lidar com o seu problema. Essa necessária relação de compromisso por parte da universidade e de confiança

por parte da sociedade traz exigências de ambas as partes, principalmente à universidade, frente às crescentes desigualdades sociais e às enormes dificuldades de acesso ao conhecimento que é produzido pela universidade e por parcelas da sociedade (MENESES, 2005), como esclarece o entrevistado (Prof. EDU):

[...] existe é uma boa parte da comunidade que desconfia seriamente do trabalho universitário, que acha que é palavrório e que não resolve nada. E existe uma outra parte que quase que mistifica, acha que é a solução de tudo. Então a gente tem que ficar no meio do caminho, mostrar que nem nós somos uma torre de marfim, que não tem nenhuma relação com a comunidade, e conseguir se inserir e estabelecer um diálogo, por um lado. E por outro lado fazer a comunidade sentir que nós não temos todas as respostas, que há uma busca conjunta, sobretudo quando se trata de problemática social. E que eles são portadores de um saber que eles têm inclusive que nos trazer esse saber e nos ajudar a entender a verdade que nos diga do cotidiano.

Para a Pró-Reitora de Extensão é necessária uma abertura da universidade para isso, porque as comunidades sempre estiveram abertas a dialogar com a universidade. Tem uma demanda muito grande da sociedade em relação ao que a universidade faz, sendo a universidade quem deve se abrir pra isso.

Portanto, o fortalecimento da relação dialógica que implica o compromisso por parte da universidade e a confiança por parte da sociedade continua sendo um desafio para a extensão universitária. Nessa perspectiva, a ideia do encontro de saberes acadêmicos e não acadêmicos, debatida por Freire (1983), com a educação popular e os movimentos populares na década de 1960, ainda nos dias de hoje continua sendo um desafio e uma desacomodação na ampliação do diálogo entre os saberes, como propõe Santos (2007) com a ideia de uma ecologia de saberes.

6.3.5 Diálogo de saberes: interdisciplinaridade e produção de conhecimento

No contexto atual, as concepções e as práticas de extensão universitária que buscam ampliar a experiência do diálogo entre saberes cada vez mais têm procurado se desenvolver no campo das ações interdisciplinares.

Nos casos estudados, a interdisciplinaridade aparece em diferentes momentos e a partir de diferentes iniciativas práticas e perspectivas teórico-metodológicas, como um processo em experimentação da teoria e de renovação da prática na relação da universidade com a sociedade. Em um dos programas estudados, o SAJU, as ações dos estudantes iniciam na forma disciplinar, como a grande maioria dos programas extensionistas na época, envolvendo somente o curso de direito, com uma visão mais técnica e dogmática. Ao longo dos anos, a partir das necessidades trazidas pelas comunidades, o programa foi se abrindo para o ingresso de estudantes de outras disciplinas, inicialmente com um estudante do serviço social, com a finalidade de ampliar as atividades desenvolvidas junto à comunidade para além da ideia da transmissão do conhecimento, como refere o entrevistado (Est. DIR): “só com estudantes de direito não dá pra montar uma oficina, porque fica quase uma palestra e perde o caráter”.

Atualmente, as oficinas interdisciplinares são planejadas por todos os integrantes dos grupos de trabalho, envolvendo os cursos de pedagogia, psicologia, ciências sociais, arquitetura e economia, como explica o entrevistado (Est. DIR):

[...] a Pedagogia foi mais com essa coisa de educação popular, a Psicologia pra ajudar nos atendimentos. Tem Psicólogos Clínicos, mas eles não fazem clinica aqui dentro, Psicólogos Sociais, Psicólogos Forenses. Foram se juntando conforme a necessidade. O pessoal das Ciências Sociais se interessa bastante, principalmente por esse negócio de assessoria popular, eles participam. O pessoal da Arquitetura pra parte mais técnica, o pessoal da Arquitetura e da Economia pra parte técnica do projeto que a gente precisa mostrar uma planta ou mostrar um cálculo pra liquidação de sentença. Então, são partes.

Essas áreas de conhecimento não foram previamente definidas pela equipe do programa, mas foram surgindo conforme a necessidade dos atendimentos realizados e no diálogo com a comunidade beneficiada. Assim, é no contato direto com a comunidade que as ações dos estudantes se misturam e se mesclam entre os diversos cursos, dando o contorno e o sentido da interdisciplinaridade, conforme explica o entrevistado (Est. DIR):

[...] a atuação, essa interdisciplinaridade, quando ela entra em contato com a comunidade, na verdade ela se mistura com o Direito. A gente até não separa: ah, esse lado aqui, esse lado do trabalho, da oficina ou do atendimento foi feito mais no Direito, mais nessa coisa, mais do lado psicológico. Não, a gente mistura isso, a gente mescla isso.

Como refere o professor entrevistado, a divisão da universidade em faculdades acaba dificultando a troca de saberes entre os cursos e unidades e tendendo ao isolamento das diferentes unidades acadêmicas. A aproximação acaba acontecendo entre os cursos da mesma área de conhecimento, ou com maior potencial interdisciplinar, como as ciências sociais e a educação, conforme a fala (Prof. DIR):

[...] como ela é dividida em faculdades, ela tende também ao isolamento das distintas unidades [...] a troca de saber com a odontologia é bem mais restrito, mas com a economia é muito forte. Com as ciências sociais é muito forte. Com a educação é muito forte”.

A interdisciplinaridade mostra-se como um caminho de trocas riquíssimas para os estudantes dos mais diferentes cursos. Os estudantes da pedagogia, por exemplo, ao entrarem em contato com as ciências sociais, acabam sendo estimulados intelectualmente no trabalho que fazem com a comunidade. E os estudantes das ciências sociais, que estão muito mais voltados para o trabalho intelectual, acabam por ter uma maior inserção social ao serem estimulados pelos estudantes da educação para o trabalho de intervenção com a comunidade. Assim como os estudantes da psicologia que, ao trabalharem com os as ciências sociais, passam a ser estimulados a pensar uma psicologia do social (Prof. EDU). Corroborando o olhar do professor, o estudante da educação refere-se à interdisciplinaridade como algo que faz parte do dia a dia das atividades do PSC, envolvendo estudantes do curso de

história, pedagogia, psicologia e direito, não precisando necessariamente ser planejada ao ser parte integrante das oficinas de arte e educação desenvolvidas pelo programa, como refere (Est. EDU): “as oficinas de arte e educação eu acho que já são interdisciplinares por si só, porque elas tratam de vários assuntos e os assuntos vão conforme a demanda dos adolescentes”. Assim, a extensão permite que os saberes diversos criem uma ligação com os saberes acadêmicos, relacionando a experiência prática com a sala de aula e a teoria em si, “sempre trazendo elementos que a gente está vivendo aqui, com coisas que a gente está aprendendo e lendo sobre educação e pedagogia em si”, como refere o entrevistado (Est. EDU).

O trabalho de extensão, desenvolvido através de oficinas interdisciplinares e com a ideia de troca com a comunidade, também é corroborado pelo outro estudante entrevistado, envolvido na prática da assessoria popular, que diz (Est. DIR):

[...] Essa troca, na verdade, eu sinto ela bastante na prática de assessoria, que é aquela que a gente vai até a comunidade. Na de assistência, aqui na área do direito, ela é mais limitada, porque a maioria das demandas é judicial. Então a gente acaba se centrando na demanda judicial e a troca que acaba tendo é a pessoa me dá o problema e eu dou a solução. Acaba não sendo uma troca maior que isso. E na de assessoria popular, que é a mais emancipatória, que a gente trabalha com as comunidades há anos, com os líderes dessas comunidades [...] as pessoas através disso, elas começam a interagir muito mais e elas começam a falar de casos concretos. Então às vezes tu vê que aquilo que tu aprendeu e que tu acha que na prática deveria dar certo, não é bem assim. Têm muitas dificuldades. Então, essa troca, através da metodologia da assessoria, contempla muito mais. Tu consegue fazer muito mais essa troca. E na de assistência não, porque ela é mais limitada, até pelo tipo de serviço que é oferecido através da assistência. É um serviço judicial, nem sei se eu posso falar de troca, mas é a questão que ela me dá o problema e eu tento dar uma solução, eu não construo junto com ela a solução.

É nessa relação de troca propiciada pela interdisciplinaridade que o estudante se apropria da complexidade do real e aprende muito mais do que o aparente, pois é onde ele desfaz mitos e supera preconceitos. Para um dos professores entrevistados, a aproximação da universidade com os adolescentes infratores que participam do PSC levou setores da universidade a “redescobrir uma verdade social”, criando uma nova mentalidade, menos preconceituosa, embora o preconceito ressurgir todos os anos dentro da

universidade e precise ser permanentemente trabalhado, como refere. Nesse caso, ao mesmo tempo em que há momentos em que a extensão avança na construção de uma nova mentalidade em setores da universidade, essa é uma condição impermanente, que vai e volta, e que está repleta de contradições. Portanto, se a extensão avança no trabalho que se propõe a fazer, ela também vivencia recuos e retrocessos, marcados por momentos em que ressurgem o mesmo problema a ser trabalhado.

Como explica o entrevistado (Prof. EDU), é na aproximação e na troca de saberes com a comunidade, que “a gente aprende muito, e a gente desfaz mitos”. Entretanto, há projetos em que o saber retorna de uma forma muito evidente, como nos casos estudados, mas há outros em que não, que esse retorno é menos evidente. É consensual entre os entrevistados que somente prestar um serviço para a comunidade ou somente retirar um dado que é de interesse para o trabalho acadêmico, sem haver uma troca de saberes e uma interlocução efetiva com a comunidade, faz com que o retorno para a universidade seja muito menor. A riqueza está na aprendizagem propiciada pela relação da universidade com a comunidade, na valorização dos saberes e da cultura, como evidencia a seguinte fala (Prof. EDU):

[...] nós temos muito a aprender com essa população, que tem uma dimensão cultural específica e própria. Então, da nossa própria dificuldade de lidar com eles, vem uma aprendizagem significativa. Isso em todos os campos. [...] essa população é uma fonte de saber enorme.

Nessa relação de diálogo e de trocas de saberes pela extensão, em que a interdisciplinaridade aparece como um dos caminhos a serem buscados, torna-se fundamental a atitude de quem faz a extensão, ou seja, a atitude do professor e do estudante extensionista, que colocam à disposição da comunidade a sua capacidade de estabelecer um diálogo real e de produzir um conhecimento novo a partir da realidade que é vivenciada,

[...] de fazer com que a extensão não seja um assistencialismo, mas seja um diálogo, uma importante produtora de um conhecimento. Se ela é produtora de conhecimento, ela é também fonte de pesquisa. Eu acho isso indissociável. Eu acho que a extensão que não é fonte de pesquisa ela está um pouco mutilada (Prof. EDU).

Na visão de um dos estudantes entrevistados, o saber extensionista retorna para a universidade principalmente através da experiência dos estudantes que participam da extensão, a exemplo dos seminários internos do SAJU, que propiciam a troca de informação com os líderes comunitários, os encontros regionais e nacionais das assessorias populares, além da publicação específica do programa, com a Revista do SAJU, que é uma fonte de produção e sistematização de conhecimentos. Porém, em sua percepção, as experiências extensionistas pouco se expandem para além das ações do programa, ou seja, para dentro da universidade como um todo.

Em termos gerais, para os entrevistados, a produção de conhecimento na extensão dá-se mais especificamente através do Salão de Extensão, mas também através do Salão de Iniciação Científica da UFRGS, da Escola de Inverno, da Faculdade de Educação, e da Semana dos Direitos Humanos, da Faculdade de Direito. É importante ressaltar que, em ambos os casos estudados, há publicações específicas, como a Revista do SAJU, um periódico anual, que, mesmo tendo dificuldades financeiras para manter a frequência de edição, ainda se mantém ativa. Assim como no caso do PSC, que tem três livros publicados pela professora coordenadora do programa, em 2005 e 2010, intitulados como: “Medidas Sócio-Educativas: da repressão à educação. A experiência do PSC/UFRGS”, de 2005; “Educação em prisões: direito e desafio” e “Guia do Orientador: medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade (PSC)”, ambos de 2010. Além disso, há produção de artigos científicos, monografias de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado⁷⁷ em ambos os programas de extensão estudados.

Segundo a Pró-Reitora de Extensão, a extensão está marcada pela diversidade ao apresentar caminhos diferentes e que muitas vezes parecem que nunca vão se encontrar. E ao mesmo tempo em que ela tem um projeto junto aos quilombolas ou ao movimento dos sem-terras, ela também tem uma atividade no salão de atos da universidade, que traz um conferencista como o Oscar Jara ou o Edgar Morin, ou está em uma atividade voltada para os empresários, como refere.

⁷⁷ Sobre isso, ver em: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nupeeevs/> e <http://www.ufrgs.br/saju/>.

Entretanto, a extensão na UFRGS conseguiu chegar a esse estágio pela “compreensão da sua alteridade”, ou seja, a compreensão “de que existe um outro que lhe é realmente diferente, e este outro pode ser diferente do ponto de vista social, não incluído ainda, ou como um grande empresário” (Pró-Reitora EXT). Para a entrevistada, a universidade precisa atuar nessas diferentes “frentes” partindo da compreensão da presença do outro, que é sempre muito diferente de nós e que não pode ser olhado com um único olhar. Esse é o papel da universidade: fazer com que essas partes diferentes possam, em algum momento, encontrar-se, com a universidade fazendo essa troca e sistematizando essas experiências, considerando que o saber da universidade não é mais importante que os demais saberes.

6.3.6 Desafios e desassossegos frente ao futuro

A fala dos entrevistados sobre os desafios e as expectativas futuras para a extensão oferece elementos de análise sobre o processo de institucionalização e de valorização da política de extensão na UFRGS. A relação da universidade com a sociedade tem estado permeada por desafios e desassossegos colocados por parte da própria universidade e por parte da sociedade (SANTOS, 2008) e que impactam na política institucional, ou seja, na gestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme demonstra a fala dos entrevistados.

Um dos elementos mencionados nas entrevistas é a luta da extensão para ser reconhecida e valorizada pelas instâncias competentes, no âmbito da educação superior e das ciências e tecnologias, como uma atividade produtora de conhecimento, junto ao ensino e à pesquisa, e que possa pontuar para os cursos de graduação e para o currículo acadêmico, conforme mostra a fala do entrevistado (Prof. EDU):

[...] Eu acho que isso é uma luta que nós temos que fazer nos órgãos de fomento e nas hierarquias do poder, mostrar que a extensão é fonte de conhecimento. Nacional, sobretudo [...] Na pontuação do curso não vale, e nós vivemos de pontuação. Então eu acho que tem que ser feito um trabalho pela reitoria e pelos cursos junto aos órgãos

de fomento e junto às hierarquias do MEC e das Ciências e Tecnologias, dizendo que a extensão é fonte de saber e que a universidade não existe sem a extensão.

Nesse sentido, a fala da Pró-Reitora de Extensão complementa os dados apresentados ao afirmar que a universidade precisa ter um aumento no número de publicações na extensão e uma aba de inserção de registro próprio na Plataforma Lattes do CNPq. Em sua opinião, é necessário que se abra uma aba no CurrículoLattes para que se possa ter a extensão “no mesmo nível do ensino e da pesquisa, o *lattes* não tem isso” (Pró-Reitora EXT). Além disso, os concursos na universidade pública precisam se abrir para que os professores possam entrar com um projeto de extensão e não só com projeto de pesquisa, como esclarece:

Isso não é porque a universidade não quer, é porque as bancas tem uma dificuldade de avaliar a capacidade de um projeto de extensão. O projeto de pesquisa é mais fácil de avaliar, ele está fechado, ele está abotoado. Eu sei da onde ele vem e para onde ele vai. O projeto de extensão eu não sei para onde ele pode ir, porque depende de como vai se comportar a comunidade a onde ele está atuando.

A questão da valorização da extensão está associada não só às políticas de financiamento público, que estão em crescimento, mas que ainda assim estão restritas às questões administrativas e financeiras que limitam a autonomia dos programas e projetos de extensão. Além disso, ainda há a questão da pouca carga horária disponibilizada pela universidade para a extensão universitária e a baixo interesse dos professores em atuar nela. Somado a isso, há o fato de as atividades de extensão não contarem pontos para o currículo acadêmico, como fazem o ensino e a pesquisa, ou mesmo para o currículo do curso, com as horas de extensão não sendo creditadas como créditos obrigatórios, como as disciplinas. Isso remete para a questão da flexibilização curricular nas políticas de ensino superior, apontada no capítulo anterior, em que a extensão deixa de ser buscada como crédito complementar para ser compreendida como crédito obrigatório nos currículos dos cursos, sendo necessária para a formação profissional dos estudantes.

Entre os fatores limitadores para o desenvolvimento da ação extensionista que foram apontados pelos professores e estudantes entrevistados para este estudo, os mais destacados são: a pouca

disponibilidade dos professores, já que a extensão não é pontuada no currículo acadêmico; a pouca valorização da extensão universitária, que ainda deixa de ser vista na prática como uma atividade fim da universidade; o grande número de solicitações vindas por parte da comunidade, não sendo sempre possíveis de serem atendidas pela universidade; as questões burocráticas, próprias das instituições públicas, que dificultam os processos internos; o limitado número de bolsistas de extensão disponibilizados aos programas de extensão, com valores de bolsas pouco atrativos; a preferência dos estudantes pelas atividades de pesquisa pela valorização dentro da universidade, se comparada às práticas de extensão.

De outro modo, há fatores facilitadores para a ampliação das atividades de extensão na universidade e que estão relacionados fundamentalmente a duas dimensões.

A primeira diz respeito à relação da universidade com a sociedade e que se traduz no “compromisso dos extensionistas” com a problemática social na qual determinada comunidade se encontra envolvida. Pressuposto básico para o trabalho de inserção social e de diálogo de professores e estudantes com a comunidade envolvida e com o acolhimento das demandas trazidas até a busca de uma solução conjunta para os problemas.

A segunda dimensão apontada pelos entrevistados está relacionada à “forma de gestão da extensão”, que se encontra cada vez mais inserida nos processos de planejamento, execução e controle que são próprios à instituição universitária. Apresenta programas e projetos de extensão que cada vez mais usufruem da infraestrutura oferecida pela unidade acadêmica e tem abertura para a busca de parcerias externas, o que possibilita doações financeiras para o programa, as quais são complementares às formas de financiamento público e de fomento institucional da extensão universitária, já que ela ainda não tem agências de fomento próprias, ao contrário do ensino e da pesquisa.

Para a Pró-Reitora de Extensão da UFRGS, as expectativas com o futuro da extensão são as melhores possíveis em um momento em que as universidades públicas brasileiras, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão e a Secretaria de Ensino Superior do MEC se empenham na construção de uma minuta de Projeto de Lei para a extensão universitária, que

inclui não só as demandas do Projeto Josué de Castro, como também de um Plano Nacional de Extensão, como refere a entrevistada (Pró-Reitora EXT):

A extensão universitária realmente dá esse grau de excelência para a universidade, ela amplia os compromissos da universidade. E é isso que a gente está fazendo, em termos de extensão universitária no Brasil, e temos uma grande expectativa de que o governo, seja por portaria ou por decreto, que se tenha uma lei da extensão universitária no Brasil. E que a partir daí se consiga estabelecer uma política nacional de extensão universitária, para que todas as universidades possam saber como vão caminhar em termos de extensão universitária, dizendo o que é extensão universitária no Brasil.

A partir da fala dos entrevistados, entre desafios e desassossegos, a extensão coloca-se como um processo em constante acontecer, como algo que está continuamente sendo gestado na relação com a própria universidade, com o Estado e com a sociedade.

6.3.7 A comunidade: modos de ser e de saber

A fala das duas integrantes da comunidade, de modo diferente da fala da universidade, está marcada pelas dificuldades e pelas limitações socioeconômicas que vivenciam, ainda que expressem, em alguns momentos, os sonhos, as lutas e as superações pessoais. Em síntese, as duas entrevistadas da comunidade revelam as marcas deixadas pela difícil adaptação da família vinda do interior, com o enfrentamento dos problemas de uma cidade grande, como a sedução e o vício das drogas, a falta de trabalho bem remunerado e gratificante, a dificuldade da moradia e, especialmente em um dos casos, a vivência de ocupação irregular em uma área central da cidade, conhecida como Vila Choclatão, passando pelo medo e pela insegurança da proximidade de deslocamento para outra área urbana da cidade, coordenada pelo poder público.

A entrevista com a líder comunitária participante do programa da Faculdade de Direito, aqui chamada de Com DIR, foi realizada em uma viela da Vila Choclatão, em uma tarde em que a pesquisadora acompanhou as

atividades dos estudantes do SAJU. Esse dia iniciou com a participação na reunião de equipe do SAJU, realizada na Faculdade de Direito, no *campus* da universidade, e teve continuidade na Vila Chocolatão, onde foi realizada a entrevista com a líder comunitária e, posteriormente, a observação de uma reunião do SAJU com os recicladores de lixo, moradores do local.

A vila está localizada no centro de Porto Alegre, entre os prédios da Justiça Federal, mostrando um imenso contraste entre o lixo e o luxo, que deixou a pesquisadora perplexa desde o primeiro momento. A entrada na vila com os estudantes do SAJU começa por um terreno, em frente à vila, que serve para o depósito e a separação do lixo que é trazido pelos moradores que trabalham com esse tipo de material. A caminhada no local começa a ser feita pelas vielas estreitas, de chão batido, que deixam poucos metros de distância entre as casas, que podiam ser vistas pelos vidros dos luxuosos prédios públicos da Justiça Federal que a cercavam. Após a chegada na casa da líder comunitária e da apresentação e explicitação do motivo do encontro, a pesquisadora continuou caminhando com a líder comunitária pelas vielas da vila até encontrarem uma sombra, onde sentaram em bancos trazidos pela entrevistada e começaram a conversa, com foco no roteiro de entrevista.

A entrevistada começou a trazer as suas percepções de forma muito sucinta, sendo muitas vezes lacônica, mas sempre com simpatia e um sorriso no rosto, ocorrendo em um tempo relativamente curto (15 min.). Algumas vezes, a entrevistada era interrompida pelos transeuntes que passavam e a cumprimentavam. Ao longo da conversa, várias vezes, aproximou-se uma criança com uma bola, querendo brincar com a pesquisadora; esta lhe devolveu a bola tranquilamente. Em algum momento a criança foi levada embora por uma mulher que estava parada na soleira da porta de uma das casas nas proximidades.

Logo no início da entrevista, frente à necessidade de facilitar o fluxo das respostas, o roteiro foi deixado de lado pela pesquisadora e as perguntas pré-elaboradas foram se desdobrando em uma conversa que pudesse estimular um maior conteúdo de informações sobre as atividades do SAJU junto aos moradores da Vila Chocolatão, contribuindo para um maior aprofundamento nos comentários trazidos pela entrevistada.

Nessa entrevista, realizada em uma das vielas da vila, no centro de Porto Alegre, entre crianças brincando com bola e vizinhanças encostadas nas portas das casinhas de madeira e papelão, a vida que era traduzida em breves palavras parecia se resumir ao momento presente, passando a impressão de que o passado e o futuro se fundiam no aqui e agora, ou seja, ao que era vivido pela comunidade naquele momento: o deslocamento dos moradores para uma outra área urbana, distante daquela onde moram e onde construíram laços entre si, com o local e com a cidade.

Segundo a fala da entrevistada, o que tem sido mais marcante em sua vida é a família e o envolvimento com os assuntos da comunidade, onde mora há cinco anos. Atualmente, ela coordena um projeto social voltado para crianças e adolescentes da vila, chamado Amigo da Bola, que começou em 2009, como explica: “Acho que com tanta dificuldade que eu tive, tirei alguma coisa que eu tento passar para os meus filhos (...) me envolvo mais é com assuntos da comunidade, em um projeto ou outro” (Com DIR).

Para a entrevistada, a proposta dos estudantes da UFRGS trouxe uma esperança para a comunidade, e “abriu muitas cabeças”, como refere. A comunidade está aprendendo a ouvir os estudantes, o que não é fácil de ser feito, em sua opinião, pois: “é difícil alguém chegar e explicar pra certas pessoas aqui na vila, e que elas escutassem”, como explica. Nesse contato permanente com o SAJU, o mais importante é que “eles conseguiram chegar no foco”, como refere, trabalhando com os catadores para criar uma cooperativa, pois 80% da comunidade sobrevive do lixo e não sabe trabalhar em associação. Com essa proposta, os estudantes foram conquistando a confiança dos moradores para começar a trabalhar com as demandas locais, inclusive a situação de deslocamento da vila para outro local da cidade.

Segundo a líder comunitária, tem “gente que diz que quer ajudar, mas na realidade o que eles querem é tirar o pessoal daqui” (Com DIR), como explica, se referindo aos órgãos públicos municipais e federais, principalmente os federais, que têm mantido algum tipo de intervenção na comunidade, mas com intenções diferentes ao que tem sido explicitada a ela. Isso só tem acirrado as disputas em razão da proximidade com os jogos da Copa do Mundo, de 2014, em Porto Alegre, como esclarece. Para a entrevistada, o interesse maior dos órgãos públicos tem sido retirar as famílias do local, sem ter a preocupação

com o que vai acontecer com elas depois de saírem dessa área central da cidade, como afirma: “a prefeitura até pode acompanhar um pouquinho, mas a federal não. Parece que o serviço deles é tirar a gente daqui”.

A fala que segue ajuda a situar a atuação dos estudantes do SAJU no contexto atual da comunidade:

[...] O problema do pessoal aqui da vila é que eles têm medo. Chegam muitas pessoas que querem ajudar, mas eles não estão pensando em ajudar, mas eles estão pensando é tirar o lucro em cima da gente. E até pegar a confiança das pessoas, não é fácil. E aí eles começaram, iam de casa em casa, um pouco aqui, um pouco lá. Agora que o pessoal começou a ouvir, a entender o que eles querem fazer mesmo, estão dando mais voz ativa para eles.

É importante ressaltar que em diversos momentos da entrevista, a entrevistada revelou que a comunidade tem medo e é desconfiada porque tem pessoas que se aproximam só para tirar vantagem. Ela esclarece que, no início, a atuação dos estudantes era mais na base da conversa, porque ninguém participava das atividades propostas, mas com a persistência, eles foram ganhando confiança e voz ativa para montar a cooperativa de catadores e recicladores de lixo que moram na comunidade. Como diz (Com DIR):

[...] Estão aceitando mais o pessoal e tem um pouco de esperança neles. Principalmente se eles conseguirem montar um galpão pra pessoal ficar trabalhando aqui no centro. Ia ser a maior esperança para o povo aqui.

A importância da relação dialógica e de troca entre saberes acadêmicos e saberes populares (FREIRE, 1983; SANTOS, 2007) desenvolvida nas atividades dos estudantes extensionistas também se evidencia na seguinte fala (Com DIR):

[...] No início eles mais vinham pra escutar, pra conhecer que ajuda que a gente mais precisava. Mas depois que passou um tempo, que eles começaram também a ajudar e conversar mais com a gente, explicar a situação, tudo, como é e como não é. E agora eles estão entendendo, depois de um certo ponto. [...] Foi como passar do tempo. E eles nunca desistiram, sempre vindo, vindo, vindo, e aos pouquinhos [...] e eles tratam todo mundo igual, não importa se eu moro aqui ou moro lá no fundo, para eles é tudo uma pessoa só, é a mesma vila, a mesma comunidade.

Apesar de a entrevista ter sido breve, o conteúdo fala por si mesmo na intensidade das informações trazidas sobre o momento que essa comunidade vivencia, prestes a ser removida para uma outra área urbana de Porto Alegre, em um jogo de interesses diversos e contraditórios em que a atuação da universidade passa a ser um elemento protagonizador da emancipação social ao voltar-se para a organização da vida das pessoas e da comunidade. Os estudantes, com o apoio da comunidade, podem ajudar a melhorar o futuro da desta, como mostra esta fala da entrevistada (Com DIR):

[...] É que agora, eles têm que terminar de montar essa cooperativa, agora, e tentar nos organizar, a comunidade, pra se mudar pra essa nova área. Pensar no amanhã, e não no agora, no amanhã, lá. Porque lá está faltando muita coisa, e com a ajuda deles a gente pode conseguir muita coisa, se eles ajudassem a gente.

Depois de responder a última pergunta, a líder comunitária deixa a impressão de que ainda havia muito mais a ser dito sobre a situação atual dos moradores da vila, mas provavelmente não naquele momento e com aquela finalidade de conversa que lhe fora proposta. Após o encerramento, a entrevistada convidou a pesquisadora para ir até a sua casa e ver as fotografias do projeto comunitário que ela coordena. As fotografias estavam colocadas em um quadro, organizadas em forma de mural, na parede, logo na entrada de sua casa, em uma peça que dava uma ideia de ser usada como cozinha e como sala de estar.

Daí em diante, a pesquisadora passou a observar a reunião com os recicladores de lixo e os estudantes do SAJU, que já estava em andamento em um galpão comunitário, onde eles discutiam a criação de uma associação de recicladores e um modelo de estatuto. As pessoas participavam animadamente, em um clima amigável e de respeito, com os estudantes facilitando o entendimento dos moradores sobre o funcionamento da associação e do trabalho a ser realizado, em muitos momentos mediando alguns conflitos de interesses ou de ideias.

De outra forma, a entrevista com a participante do PSC, programa da Faculdade de Educação, aqui chamada de Com EDU, foi realizada na própria

universidade, transcorrendo durante um período longo (1h15min), se comparada a anterior. A entrevistada traz detalhes em suas respostas, com uma postura aberta e cooperativa, mostrando-se comprometida e valorizada pelo programa de extensão da Educação que lhe indicou para ser entrevistada para a pesquisa.

A fala dessa participante da comunidade, mãe de um dos adolescentes que participam do Programa de PSC, foi marcada pelas dificuldades em sua trajetória de vida pessoal e familiar, desde a difícil adaptação da família ao chegar do interior em Porto Alegre, ainda na sua infância. Atualmente, ela enfrenta a dependência química do marido e do filho mais velho, de 22 anos, e com a situação do filho adolescente estar em conflito com a lei e cumprindo a medida socioeducativa.

Foi possível perceber em sua fala que o enfrentamento dos problemas econômicos e familiares tem sido permeado não só com o “trabalho duro”, como refere, mas com o resgate de sonhos, como o fato de ter voltado a estudar, no final da década de 1990, e de ter terminado o ensino médio, mesmo com dificuldades. Atualmente, ela se prepara para ir em busca de uma nova conquista, com o plano de ingresso no ensino superior: “quero fazer faculdade de história” (Com EDU), como diz.

Somente para essa entrevistada da comunidade que a palavra extensão é conhecida, sendo compreendida como uma atividade da universidade que está voltada para a sociedade. Ela refere já ter tido acesso a outros projetos de extensão da UFRGS, além do PSC, através da escola em que cursava o ensino médio. Cita o projeto Portas Abertas, em que a universidade convida as escolas públicas a visitarem o *campus* universitário e a conhecerem o universo de cursos e outros aspectos que envolvem a vida acadêmica.

Em sua fala, ela aponta o crescimento do filho desde que começou a participar do PSC, decorrente da oportunidade de conviver com pessoas em um outro nível, como refere, em que tem a oportunidade de falar, de se expor e de amadurecer através das conversas oportunizadas pelo programa entre os adolescentes e com a equipe. Também cita as oficinas com a psicóloga, que têm fornecido uma orientação para os problemas que são vivenciados em comum pelos pais dos adolescentes, focando as dificuldades que eles vivem e que não sabem como lidar com, principalmente no que se refere aos filhos

estarem vivendo uma situação de conflito com a lei e de cumprimento das medidas socioeducativas. Além disso, a entrevistada destaca, nesse trabalho com a psicóloga, a condição de estar em um grupo que propicia o prazer de se compartilhar com outras pessoas o que se sabe e o que não se sabe, com a possibilidade de elas estarem ouvindo e falando, como refere (Com EDU):

[...] Eu me sinto bem quando eu ouço os pais falar, e eu também posso falar. É um lugar que os pais até deveriam procurar mais, estes apoios. Porque nós precisamos ter lugar onde nós possamos falar de um assunto que é os nossos filhos. E se esquece um pouco também desta correria. Daí é um momento que a gente direciona a atenção para os problemas em comum, que é o adolescente. Falando em grupo [...] nós trabalhamos com a psicóloga. E ela coloca jogos, no caso, palavras, pra fazer os grupos falarem, para que se sintam a vontade pra falar. Palavras-chave que eles possam falar. Para mim já é mais fácil. Na verdade eu começo para eles se sentirem bem, porque eu já estou mais habituada, mas depois eu gosto de ouvir e se possível falar alguma coisa que possa ajudar.

A entrevistada destaca a forma como os encontros com a equipe do SAJU e com a psicóloga se desenvolvem, priorizando a forma de debates de ideias e de roda de conversas, intercalados com palestras realizadas com pessoas que são convidadas pelo SAJU, a exemplo do Naranon, Narcóticos Anônimos. Porém, essa forma de trabalho no formato de palestras, por ser mais técnica e de transmissão de conhecimentos, tem menor aceitação no grupo, por não permitir o envolvimento e a troca de ideias entre os participantes, como refere:

[...] porque a psicóloga vem e ela sabe o público que ela quer alcançar [...] Ela sabe como chegar eles não precisam de técnica, eles precisam de uma pessoa que ajude a quebrar aquela dureza que está ali dentro, com a situação de resistir de falar. E aí tem que saber ir buscar. E aí fica difícil [...] palestra onde só duas pessoas falam e as outras pouco são ouvidas, fica complicado. Fica cansativo.

No geral, percebe-se que a demanda da comunidade é por relações dialógicas e de troca de saberes, por deixarem as pessoas mais a vontade para falarem o que pensam e o que sentem. Ao mesmo tempo em que os encontros criam um importante espaço de informação e diálogo com a comunidade, eles oferecem um espaço em que se escutam as necessidades e as opiniões que são apresentadas pelos participantes, seja na forma de

oficinas realizadas com os pais, conforme descrito anteriormente, e com os adolescentes, na forma de atividades dirigidas, como a entrevistada explica:

[...] O trabalho deles ali é mais de conversa, de deixar eles mais a vontade. Pelo que eu vejo do Leonardo, que é o meu filho, ele fala que eles colocam, eles conversam, os diálogos são bem abertos. E eles se sentem bem à vontade assim. Eles têm tarefas, como por exemplo, eles fizeram uma exposição, e então eles tinham um trabalho, uma meta pra cumprir e pra desenvolver naquele trabalho e foi bem produtivo. Sobre fotos até. Então eles confiaram a eles máquinas pra que eles tirassem fotos e trabalhassem em cima daquelas fotos. Pra eles foi muito positivo. Eles se sentiram importantes (Com EDU).

Em sua opinião, a universidade tem sido usufruída só pela elite, o que é desestimulante para quem está fora dela, principalmente para os jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Essa situação muitas vezes estimula um sentimento de raiva, como explica a entrevistada, devido a esses adolescentes não terem acesso ao que deveria ser de todos. Ideia essa que acaba se transformando em uma forma de preconceito.

Para a entrevistada, a extensão tem o papel de mostrar que a universidade é para todos, que todos da sociedade podem e são capazes de ter acesso ao saber por ela disponibilizado. Entretanto, para isso acontecer, é necessário ampliar o acesso à universidade e diminuir a sua seletividade, ou seja, é preciso que a universidade democratize os seus processos institucionais de acesso, principalmente aos segmentos mais distantes dela (SANTOS, 2001a, 2004).

Em sua opinião, todas as áreas de conhecimento da universidade deveriam ter uma oferta de atividades de extensão para a sociedade, sendo uma das formas de se abrir para ela, como esclarece, principalmente na educação: “mostrar aquilo que se aprende e também de aprender mais. Porque na área da educação a gente não só ensina, a gente aprende, a gente troca o tempo inteiro” (Com EDU). Nesse sentido, a educação e as demais áreas de conhecimento poderiam ampliar as atividades de extensão como uma forma de a universidade abrir-se para a comunidade e de aprofundar o diálogo com a sociedade.

O Quadro 5 sintetiza a fala dos integrantes da comunidade e mostra a sua percepção sobre as atividades de extensão realizadas pela universidade na comunidade:

Entrevistado	Descrição
Comunidade EDU	Trabalho em grupo, encontros debatidos. Conversa e diálogos abertos. Não precisa de técnica, mas de ajuda para quebrar a dureza que está dentro de cada um e a resistência em falar. Ser respeitado, ouvido e compreendido.
Comunidade DIR	É aos poucos, conversando. Começa com a escuta para conhecer o que a comunidade precisa. Depois vem a ajuda, a explicação da situação, para a comunidade começar a entender o que acontece. Tratam todos como iguais.

Quadro 5 - Relação da universidade com a comunidade

A fim de complementar os dados levantados para a análise, seguem algumas imagens da Vila Chocolatão, publicadas no Jornal da Universidade (ALENCASTRO, 2011, p. 16), com o título *O Novo Já Nasce Velho*. Elas foram cedidas para a pesquisadora pelo grupo de fotógrafos que as produziram e ilustram a realidade pesquisada.

As fotografias foram realizadas em diferentes ocasiões e por diversos fotógrafos, compondo uma série de olhares que se cruzam entre si e com os dados da pesquisa, dialogando com as cenas cotidianas e com a dura realidade da vila. As imagens registram a vida diária dos moradores da Vila Chocolatão, agora “velha”, por já ter sido transferida para um outro local da cidade, conforme dados apontados na entrevista com a líder comunitária (Com DIR). Atualmente, as famílias que formavam a Vila Chocolatão foram transferidas para outra área urbana na cidade, distante do centro, que atualmente leva o nome de *Residencial Novo Chocolatão*.

Em alguma medida, a sequência das fotografias revela o trajeto que a pesquisadora fez ao ingressar na vila, desde a entrada pelo lixão, com a caminhada entre as vielas, com crianças jogando bola, pessoas paradas nas soleiras das portas, cachorros transitando pelos mesmos espaços. Essas imagens revelam um sentido e um significado especial pelo contraste que elas representam, já mencionados durante o relato da entrevista.



Figura 2 - Pedro Revilion, 12/05/2011

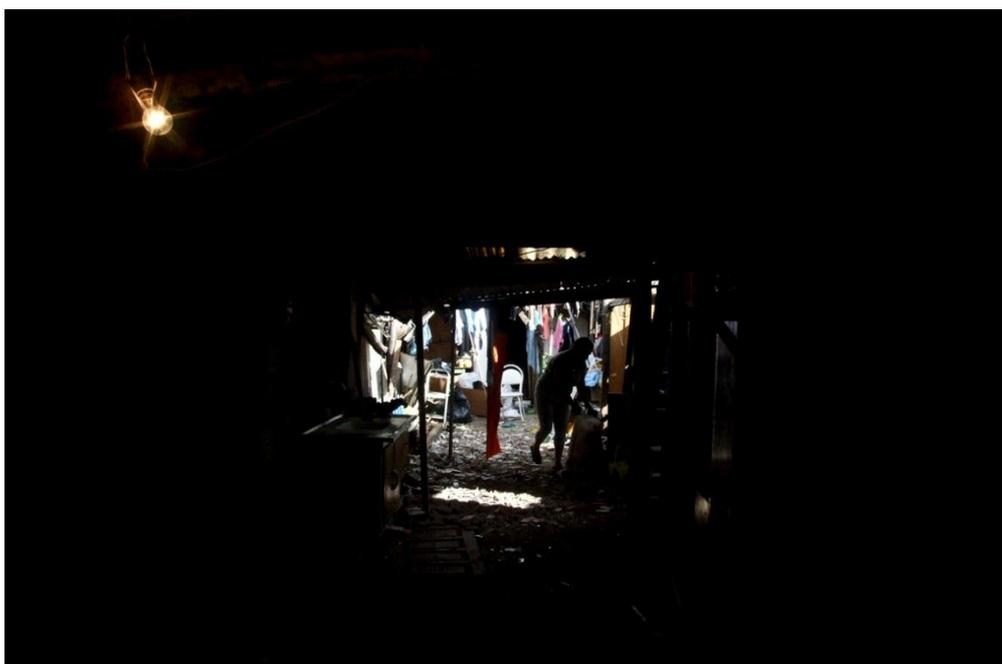


Figura 3 - Bruno Alencastro, 04/05/2009



Figura 4 - Eduardo Seidl



Figura 5 - Mateus Bruxel, 30/01/2009



Figura 6 - Flávio Dutra, 17/11/2010



Figura 7 - Camila Domingues, 26/01/2009



Figura 8 - Eduardo Seidl, 01/04/2009

Em maio de 2011, quando os cerca de 700 moradores da Vila Chocolatão começaram a ser realocados para um loteamento no bairro Morro

Santana, em Porto Alegre⁷⁸, o trabalho do SAJU, através do GAJUP, reforçou o trabalho de apoio aos moradores, na garantia do direito básico fundamental à moradia digna⁷⁹. Mesmo que a realocação das famílias tenha ocorrido sem violência física, ainda assim há que se falar em violência moral, pelas perdas materiais e imateriais contidas nesse processo de transferência pelo poder público (Est. DIR).

As fotografias que seguem mostram algumas cenas no momento da remoção da vila, vivida com ansiedade e insegurança pelos moradores:



Figura 9 - GAJUP, 2011

⁷⁸ Depois de 20 anos no local, as 240 famílias da Vila Chocolate começaram a ser removidas no dia 12 de maio, às 7h30, para o residencial situado na Av. Protásio Alves, 9.099.

⁷⁹ Nesse dia, foi realizado um processo de negociação com a prefeitura municipal, com a participação de diversas entidades presentes, como: GAJUP/SAJU-UFRGS, NAJUP/RS, CARU, AGB e ONG Acesso. Dados fornecidos por e-mail pelo GAJUP.



Figura 10 - GAJUP, 2011

Passados aproximadamente sete meses da remoção da vila, a questão da geração de renda, foco do trabalho do GAJUP/SAJU, continua sendo uma situação complexa de ser encaminhada. Isso ocorre principalmente por se encontrar associada a outros fatores, como a exigência atual de pagamento aos moradores de taxas públicas, como água e eletricidade, e o aumento da evasão escolar de crianças e adolescentes, que passam a ser identificados de forma discriminatória, como “os moradores da vila” (Est. DIR). Essas situações indicam que os desafios, as contradições e as exigências no trabalho de “educação popular e de emancipação popular” são imensas.

De outra forma, a Associação de Catadores, constituída há cerca de um ano, ganhou autonomia nesse período, passando por uma eleição e reestruturando-se com o trabalho de triagem de resíduos no Galpão de Reciclagem, que fica próximo ao loteamento. O galpão, conveniado com o Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU), já contou com a assessoria da organização não governamental CAMP, e atualmente recebe o apoio do Movimento Nacional dos Catadores de Material Reciclável (MNCR). As ações de entidades diversas mostram a necessidade de articulação de instituições e organizações da sociedade, entre elas, a universidade,

principalmente na preparação dos trabalhadores para o trabalho coletivo⁸⁰. As fotografias que seguem ilustram o trabalho no Galpão de Reciclagem:



Figura 2 - Flávio Dutra, 2011



Figura 3 - Flávio Dutra, 2011

⁸⁰ Os trabalhadores recebem, a cada duas semanas, um valor que muda conforme a produtividade, sendo o mínimo recebido, de “R\$100 e o máximo, R\$ 270, ou seja, menos de um salário mínimo por mês” (CUNHA, 2011, p. 5).

Nos contextos investigados, as concepções e práticas de extensão universitária apontam pistas para a ampliação do diálogo com a sociedade, com práticas que buscam a valorização do Outro, ao mesmo tempo em que mostram que há limites a serem superados, frente à dinâmica contraditória e complexa do real, com seus modos de ser e de saber instituídos pela lógica dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi construída com o objetivo de avançar na compreensão das concepções e práticas de extensão universitária e na perspectiva do encontro dos saberes. Para isso, partiu do olhar sobre a relação da universidade com a sociedade, situando o objeto pesquisado no contexto de mudanças das últimas décadas, frente à multiplicidade das funções assumidas pela universidade e a necessidade de produção de um novo conhecimento, ou seja, um conhecimento transformado e contextualizado.

Com essa abordagem teórica, o campo empírico foi desenvolvido a partir da percepção dos entrevistados sobre os sentidos e os significados das experiências extensionistas, evidenciando as contradições e a complexidade dos saberes em extensão universitária. No planejamento do trabalho de campo, além dos extensionistas, foram incluídos os participantes das comunidades envolvidas em ações com a universidade, partindo-se da ideia de que é importante o que eles têm a dizer, a partir das experiências que têm vivido com a universidade, e, logicamente, com a sociedade. Foi desse lugar que eles foram ouvidos, sobre o que pensam, sentem e reconhecem como extensão universitária, conforme apresentado no capítulo da análise dos dados.

A busca de compreensão da extensão universitária, e consequentemente da universidade, mostra a racionalidade de um processo formativo que se estende da universidade para a sociedade, e vice-versa, e que impacta nos modos acadêmicos de perceber e de entender o lugar da educação, ora modelando os modos de ser e de saber conforme a lógica dominante, ora sinalizando para um outro conhecimento, transformado e contextualizado pelas experiências de um cotidiano repleto de tensões e contradições.

A questão epistêmica presente na extensão universitária, em sua dupla dimensão, como técnica e como prática social, evidencia que os conhecimentos são construídos não só nos espaços hegemônicos de ensino-aprendizagem, previstos nos ordenamentos curriculares da universidade, mas também em outros espaços de troca e de diálogo, como aqueles propiciados

pelos programas e projetos de extensão universitária, principalmente quando relacionados às ações com o movimento social. Portanto, neste último caso, situando-se na experiência que acontece para além do espaço formal da sala de aula.

Neste estudo, o que ganha sentido e significado são as *experiências* vividas no cotidiano das práticas extensionistas; a *pluralidade dos saberes* que nelas se encontram presentes; a *interação* entre disciplinas, culturas e conhecimentos e, finalmente, o *reconhecimento do Outro* que emerge nas relações de proximidade, de construção de vínculo e de abertura ao encontro dialógico de saberes.

Assim, os resultados da pesquisa reforçam a ideia das concepções e práticas de extensão universitária serem plurais, transitando entre aspectos dialógicos e não dialógicos, já que inseridas na complexidade das relações que fazem parte do campo do saber, em sua dimensão epistemológica e de prática social. Nesse sentido, os resultados apontam para uma diversidade nos modos de ser e de saber em extensão universitária, desenvolvidos com práticas acadêmicas que se situam entre o reconhecimento do Outro, as experiências alternativas e a construção de um novo conhecimento.

A tentativa de compreensão da extensão universitária, partindo de inúmeras publicações acadêmicas sobre o tema, em sua maioria, produzidas por extensionistas brasileiros, permitiu a elaboração de um quadro síntese, apresentado no segundo capítulo. Os dados sobre a trajetória da extensão no Brasil foram articulados a partir do protagonismo de diversos atores envolvidos, em épocas diversas, como: as universidades, o movimento estudantil, o governo federal, com a legislação e as políticas dos órgãos de educação superior, e o Fórum de Pró-Reitores.

O quadro, mesmo incompleto devido à abrangência, à dinâmica e à complexidade da extensão universitária no Brasil, ainda permite uma visão geral de como a extensão universitária situa-se no cenário nacional, apontando, de forma sintética, os conceitos e as ações desenvolvidas em cada época. Ao mesmo tempo, mostra que a extensão tem ganhado espaço acadêmico, com debates e proposições teórico-práticas que se aproximam da troca de saberes, o que têm repercutido na própria universidade e na relação com a sociedade. Desta forma, o quadro elaborado pode servir como um

elemento de consulta sobre o assunto, subsidiando o debate atual sobre as concepções e práticas de extensão, ou mesmo o desenvolvimento de novos estudos sobre o tema.

A incompletude do conhecimento, em decorrência da dinâmica do real, pode ser percebida em diversos aspectos, a exemplo da proposta de “flexibilização curricular”, reivindicada há alguns anos pelo FORPROEX e, mais recentemente, pelo Fórum de Estudantes de Origem Popular (FEOP)⁸¹.

A flexibilização curricular, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020, aprovado no final de 2010 pelo Congresso Nacional, traz entre as metas para a educação superior, a estratégia de “assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária” (Projeto de lei, 8.035/2011, p. 39 – BRASIL, 2010). Portanto, pode vir a ser mais um mecanismo de qualificação das ações de extensão no processo de formação dos alunos.

Outra proposta é o Programa Josué de Castro, da SESu/MEC, alinhado ao Plano Nacional de Extensão desde a sua elaboração, em março de 2011, como intuito de favorecer a formação acadêmica dos estudantes universitários através da extensão e da parceria com as universidades. Este programa de fomento à extensão prevê um conjunto de incentivos para as universidades participantes, como a “concessão de bolsas de extensão”, a criação da “residência em extensão” e de “bolsas de agentes sociais comunitários”, entre outros.

E, por fim, outro exemplo é o projeto de “criação de uma nova lei” para a extensão universitária, que vem sendo trabalhada por uma comissão específica do fórum, discutida recentemente, durante o 30º Encontro Nacional do FORPROEX, que ocorreu em novembro de 2011, em Porto Alegre, com o tema *Desafios da institucionalização da extensão*. Portanto, uma realidade que tem se ampliado nos últimos anos, com políticas sociais que buscam reforçar o compromisso da extensão com a educação e com a sociedade, sendo propositivas no enfoque teórico-metodológico do diálogo dos saberes.

⁸¹O Fórum Nacional de Estudantes de Origem Popular é um espaço político de proposições e formulações dos estudantes de origem popular, abrangendo às questões que envolvem o ingresso e a permanência com qualidade na universidade. Foi idealizado em 2005 durante o I Seminário Nacional do Programa Conexões de Saberes em Recife na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ver mais em: <http://feop.blogspot.com>.

Por um lado, a construção do contexto extensionista no Brasil permitiu um olhar mais aprofundado sobre a relação da universidade com a sociedade, inclusive com as políticas de governo, principalmente da SESu/MEC. Por outro lado, o debate sobre o encontro de saberes, descortinando as possibilidades e os limites dialógicos dos saberes em extensão universitária, permitiu recolocar a extensão como um lugar de educação, em sua dimensão epistemológica e de prática social, ao mesmo tempo em que considera as contradições do poder inseridas no campo do saber. Questões difíceis de serem abordadas por exigirem um pensar novo para gerar um conhecimento contextualizado, em diálogo com as condições concretas nas quais a extensão tem a possibilidade de se relacionar. Em diversos momentos, esse percurso teórico teve como pano de fundo a seguinte pergunta inquietante: *de que lado estamos?*

Segundo Santos (2005, p. 25), essa pergunta, que sempre serviu de ponto de partida para a teoria crítica, “tornou-se para alguns uma pergunta ilegítima, para outros uma pergunta irrelevante e para outros ainda uma pergunta irrespondível”. Para quem acha que não tem de tomar partido, não há preocupação. Entretanto, para quem busca respostas a ela ou para quem busca tomar partido, por ver esta situação com angústia, aparentemente encontrando uma dificuldade, cada vez maior, de “identificar as posições alternativas”, como refere o autor.

Na tese, o lugar ocupado pela pesquisadora foi um lugar de desafio multidisciplinar, multicultural e multiversitário, no sentido de ser um lugar em que se buscou exercer uma hermenêutica contrária a qualquer racionalidade hegemônica, para que possibilitasse um conhecimento e também um reconhecimento do Outro.

No geral, o desenvolvimento de ações dialogadas em extensão universitária tem sido pautado pela ideia de participação dos protagonistas sociais envolvidos na relação da universidade com a sociedade, de forma a respeitar as necessidades locais e de promover a integração dos saberes, principalmente o popular, ou seja, de fortalecer a emancipação humana, nas mais diversas dimensões. Entretanto, como apontado no capítulo da análise, os desafios são enormes, pois, na prática, o encontro entre o saber acadêmico e os outros saberes dá-se em um processo dinâmico, repleto de contradições e exigências de ambos os lados, que nem sempre são fáceis de resolver. Como

refere um dos entrevistados: “existe às vezes a desconfiança da comunidade, embora eu acho que, maior que essa desconfiança, é a esperança de que a universidade possa resolver as coisas”, tornando a relação “mutuamente rica e mutuamente tensa” (Prof. EDU).

Essa necessária relação de compromisso por parte da universidade e de confiança por parte de segmentos da sociedade traz exigências de ambas as partes, principalmente à universidade, frente às crescentes desigualdades sociais e às enormes dificuldades de acesso ao conhecimento que se perpetuam ainda na atualidade.

Com os dados pesquisados, percebe-se que a universidade, como instituição aberta às mudanças de seu tempo, tem buscado cada vez mais se inserir na sociedade com práticas que dialoguem com os saberes diversos, reconhecendo e refletindo sobre as contradições do poder inseridas no campo do saber. Nesse sentido, frente às crescentes e complexas mudanças pelas quais a universidade tem passado, a extensão universitária tem buscado legitimar-se como prática social, principalmente pela sua contribuição para a diversidade dos saberes e para a aplicação edificante (ética) da ciência.

Porém, levando-se em conta o contexto da extensão universitária no Brasil, ainda é perceptível uma posição de fragilidade se comparada ao ensino e à pesquisa, sem uma política nacional de extensão universitária para as universidades brasileiras – ainda em vias de construção – que fortaleça as diretrizes, a concepção e o fomento das práticas de extensão universitária, desenvolvidas pelas universidades públicas. Nesse sentido, ainda inexistente uma agência ou um órgão nacional específico que garanta o fomento permanente das ações de extensão, como acontece com o ensino e a pesquisa, apesar dos avanços obtidos com os debates promovidos pelas instâncias governamentais e de representação nacional, como a SESu/MEC e o FORPROEX.

A questão da relação entre o saber e o poder continua exigindo da universidade uma reflexão crítica por ela ser um espaço de construção e de produção de conhecimento, e, sobretudo, pela universidade ser um espaço de prática social na construção de um novo conhecimento, contextualizado com as demandas sociais. Portanto, o problema do saber em extensão universitária ainda persiste como uma questão a ser revista e compreendida nos estudos sobre a universidade. Assim pensada, a extensão universitária pode contribuir

mais profundamente para a reflexão crítica sobre o diálogo de saberes, contra o desperdício das experiências e dos saberes que se encontram disponíveis na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Bruno. O novo já nasce velho. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, UFRGS, ano XIV, n. 139, jul. 2011, p. 16.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina/CES, 2008, p. 79-184.

BAUMGARTEN, Maíra. Tecnologias sociais e inovação social. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006, p. 302-304.

_____. Complexidade, redes e tecnologias sociais. In: SARTI, Ingrid (org.) **Ciência, Política e Sociedade**. As ciências sociais na América do Sul. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/Sulina, 2007, p. 151-160.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIANCHETTI, Lucidio. Extensão universitária: na heterogeneidade das demandas, a questão popular. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 5, n. 2, p. 33-48, jul./dez.1997.

BIFANO FILHO, José Augusto da Rosa. **História do SAJU**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/saju/historia/historia-97-06.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2010.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**. O equívoco da extensão universitária. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCar; Caxias do Sul, RS: EDUCS, 1996.

_____. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001, p.159-176.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1987.

_____. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. Brasília. 1931. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. _____. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. _____. **Lei 5.540**, de 20 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. _____. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. _____. **Lei 9.394**, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. _____. **Lei 10.973**, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2004/lei-10973-2-dezembro-2004-534975-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. _____. **Projeto de lei, 8.035**, de 2 novembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/plano-nacional-de-educacao/pl-8035-2010-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em: 7 mar. 2011.

CAMPOS, Luiz Fernando de Lara. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008.

CARVALHO, Maria da Conceição Sousa de. Extensão universitária: algumas ideias para análise. **Educação e compromisso**, Teresina, v. 2, n. 1/2, p. 105-108, jan./dez. 1990.

CATTANI, Antonio David (Org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

CUNHA, João Flores da. Do discurso à prática. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, UFRGS, ano XIV, n. 141, set. 2011, p. 5.

CHAUÍ, Marilena. USP 94: a terceira fundação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 49-68, sep./dez.1994.

_____. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Mais, 9 mai. 1999.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003.

CRAIDY, Carmem Maria. A pedagogia das medidas socioeducativas no Estado do Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 177-188, jul./dez, 2008a.

_____. Apresentação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 11-14, 2008b.

CRAIDY, Carmem Maria; GONÇALVES, Liana Lemos. **Medidas sócio-educativas**: da repressão à educação. A experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.

CRUZ e SILVA, Teresa. Instituições de ensino superior e investigação em ciências sociais. In: CRUZ e SILVA, Teresa, ARAÚJO, Manuel. G. M.; CARDOSO, Carlos. (Org.), **Lusofonia em África**: história, democracia e a interrogação africana. Dakar: Codesria, 2005, p. 33-44.

DAGNINO, Renato Peixoto et al. **Tecnologia social**: ferramenta para construir outra sociedade. Campinas, SP: IG/UNICAMP, 2009.

DEMO, Pedro. **Educação, Cultura e Política Social**. Porto Alegre: Feplam, 1980.

DURHAM, Eunice R. A universidade e as demandas da sociedade. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 8, n. 17, p. 23-30, jul./dez.1986.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 7-37, jul. 2000.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. 3. ed. São Paulo, SP: Editora Gente, 2004.

ESTANQUE, Elísio; NUNES, João Arriscado. **A universidade perante a transformação social e as orientações dos estudantes**: o caso da Universidade de Coimbra. Coimbra: Oficina do CES, 2002. (v. 169).

_____. Dilemas e desafios da universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra. **Revista de Ciências Sociais Aplicadas**, Coimbra, n. 66, p. 5-44, out. 2003.

FAGUNDES, José. A função social da universidade medida pela extensão. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 8, n. 17, p. 103-111, jul./dez. 1986.

FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

FLEURI, Reinaldo Matias. Contradições e perspectivas emergentes na extensão universitária em educação popular. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 5, n. 20, p. 47-54, out./dez. 1990.

FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano nacional de extensão universitária**. Ilhéus: Editus, 2001a.

_____. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Extensão e flexibilização curricular**: uma visão da extensão. UFMG: Coopmed Editora, 2006.

_____. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Extensão universitária**: Organização e Sistematização. UFMG: Coopmed Editora, 2007a.

_____. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Institucionalização das universidades públicas brasileiras**: estudo comparativo, 1993/2004. Comissão permanente de avaliação da extensão universitária. 2. ed. UFMG: Coopmed Editora, 2007b.

_____. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Sistema de dados e informações**: base operacional de acordo com o plano nacional de extensão. Rio de Janeiro: NAPE, UERJ, 2001b.

_____. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Universidade Cidadã**. Programa Nacional Temático de Fomento a Extensão, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. Perspectiva atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, 2000, p. 3-11.

GARRAFA, Volnei. Extensão. A universidade construindo saber e cidadania. In: UNB. **Relatório de atividades 1987/1988**. Brasília: UNB, 1989, p. 124.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 76-92.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona, Espanha: Editorial Fontamara, 1981.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. A extensão Universitária como reconfiguração dos saberes. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez, 1986.

HADDAD, Sérgio (Org.). **ONGs e universidades: desafios para a cooperação na América Latina**. São Paulo: Abong, Peirópolis, 2002.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo, SP: Loyola, 1992.

HARDING, Sandra. **Ciência e tecnologia no mundo pós-colonial e multicultural: Questões de gênero**. Disponível em:

<<http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/sandra1.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

HELPER, Carmen Lúcia de Lima. Extensão universitária: a leitura de uma prática na perspectiva do conhecimento compartilhado. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 1, p. 61-71, jan./jun. 1998.

HESPANHA, Pedro et al. (Coord.). **Dicionário internacional da outra economia**. Coimbra: Almedina/CES, 2009.

JEZINE, Edineide Mesquita. Multiversidade e extensão universitária. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001, p.127- 140.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**. Representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KERR, Clark. **Os usos da universidade**. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. In: _____. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos et al. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARQUES, Paulo de Moraes. Contradições da universidade brasileira, extensão universitária e estágio curricular. **Educação e Compromisso**, Teresina, v. 2, n. 1/2, p. 95-100, jan./dez. 1990.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**. Uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MELO NETO, Jose Francisco de. **Extensão universitária e hegemonia**: em busca de novo direcionamento. Caxambu: Anped, 1992.

_____. **Extensão universitária:** autogestão e educação popular. João Pessoa: UFBP, 2004.

MENESES, Maria Paula G. A questão da Universidade Pública em Moçambique e o desafio da abertura à pluralidade de saberes. In: Teresa, ARAÚJO, Manuel. G. M; CARDOSO, Carlos. (Org.), **Lusofonia em África:** história, democracia e a interrogação africana. Dakar: Codesria, 2005, p. 45-66.

_____. Introdução. **Revista de Ciências Sociais Aplicadas**, Coimbra, n. 80, p. 5- 10, mar. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **Pesquisa social.** Teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

MOLL, Luiza Helena. Apresentação. **Revista do Saju:** para uma visão crítica e interdisciplinar do direito. Porto Alegre, edição especial, n. 5, p. 5-16, 2006.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Universidade hoje: ensino, pesquisa, extensão. **Educação e sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 63, p. 19-37, ago. 1998.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Brasília, DF: INEP, 2006. v. 2.

NATIVIDADE, Marisa Oliveira. **Entre a política e a academia.** A extensão universitária numa perspectiva comparada (UFRGS/BRASIL–UDELAR/URUGUAY). Porto Alegre: UFRGS, 2003. 330f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NODARI, Jose Maria. Bases teóricas e políticas da pesquisa e extensão em educação. **Cadernos CED**, Florianópolis, n. 18, p. 64-77, 1992.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. A extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001. P. 57-72.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. **Revista de Ciências Sociais Aplicadas**, Coimbra, n. 80, p. 45- 50, mar. 2008.

NUNES, Thiago Calsa. **Breves apontamentos e suas tendências**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/saju/?pag=3>>. Acesso em: 20 de dez. 2010.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da universidade**. E outros textos. Coimbra: Angelus Novus, 2003.

PAIVA, José Maria. Universidade e sociedade: apontamentos para debate. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21-22, p. 281-286, jan./dez.1997.

PAIVA, Vanilda Pereira. Extensão universitária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 67, n. 155, p. 135-151, jan./abr. 1986.

PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade**: um lugar fora do poder. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

PONTE, Cyntia Isabel Ramos Vivas. **Identificação e discussão do processo de produção/construção do conhecimento a partir das ações de extensão realizadas pelos professores da FAMED/UFRGS no período 2000-2004**. Porto Alegre: 2008. 97 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

QUARTIERO, Elisa Maria. BIANCHETTI, Lucídio. Educação corporativa. In: CATTANI, Antonio David; LORENA, Holzmann (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/CNPq, 2006, p. 113-118.

POMBO, Olga. **Universidade**. Regresso ao futuro de uma ideia. Disponível em <<http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/universidade/opombo.htm>>. Acesso em: 9 dez. 2010.

PPSC. **Programa de prestação de serviço à comunidade da UFRGS**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nupeeevs/psc.html>>. Acesso em: 27 dez. 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** LANDER, Edgardo (Org). Argentina: CLACSO, 2005, p. 227-278.

REIS, Renato Hilário dos. A institucionalização da extensão. In: **Educação brasileira** (Brasília). Brasília, v. 14, n. 28, p. 67-81, jan./jul. 1992.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes.** Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RODRIGUES, Sara Viola; CARDOSO, Susana. Ações da Pró-Reitoria de Extensão – PROEXT. In: **Por uma política de ações afirmativas: Problematizações do programa conexões de saberes/UFRGS.** Porto Alegre: UFRGS, 2008, p. 110-116.

SAMPAIO, Carlos Benedito. A formação de um sistema de ensino superior de massa. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 48, p. 197-203, fev. 2002.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1988.

_____. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001a, p. 187-233.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista de Ciências Sociais Aplicadas**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 2005.

_____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social** (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO Libros, 2006b.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista de Ciências Sociais Aplicadas**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

_____. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista de Ciências Sociais Aplicadas**, Coimbra, n. 80, p. 11- 43, mar. 2008.

_____. **Una epistemología del Sur.** México: Siglo XXI: CLACSO, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, CES, 2009.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação.** Revista do NETE/UFMG, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 21-34, jan/jun. 2003.

SESu/MEC. **Perfil da extensão universitária no Brasil.** Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

_____. Programa de fomento a extensão universitária. In: MEC/SESu. **Perfil da extensão universitária no Brasil.** Rio de Janeiro: UERJ, 1995b. P. 72-78.

SILVA, Enio Waldir da. **Extensão universitária no Rio Grande do Sul:** concepções e práticas. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 330f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, Enio Waldir da; FRANTZ, Walter. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

SILVA, Maria das Graças Martins da; SPELLER, Paulo. Extensão universitária: qual o seu lugar no contexto da universidade? **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 8, n. 13, p. 229-249, jan./jun. 1999.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

UFRGS. Câmara de Extensão (CAMEXT) do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução nº 02, 1997**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/camext/documentos/Res_02-97_CAMEXT.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução nº 35, 1993**. Normas disciplinadoras de prestação de serviços à comunidade no âmbito do ensino, da pesquisa e de outras atividades de extensão universitária. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res35-93.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. _____. **Decisão nº 57, 1997**. Regimento interno. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. _____. **Resolução nº 41, 1998**. UFRGS, 1998. Disponível em: <<https://www1.ufrgs.br/RepositorioDigitalAbreArquivo.php?310695BB97&12>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. _____. **Resolução nº 26, 2003**. Normas Gerais para Atividades de Extensão Universitária. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res26-03.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. _____. **Resolução nº 31**, 2003. Disponível em: <<https://www1.ufrgs.br/RepositorioDigitalAbreArquivo.php?3F212096FA&12>>. Acesso em: 08 dez. 2010.

_____. _____. **Resolução nº 24**. 2006. Normas para as atividades complementares na Graduação. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res24-06.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. Conselho Universitário (CONSUN). **Decisão nº 148**, 1994. Estatuto. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/Estatuto_e_RGU.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. _____. **Decisão nº 183**, 1995. Regimento geral. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/consun/regimento.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. _____. **Decisão nº 88**, 1996. Regimento interno. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/consun/>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. _____. **Decisão nº 57**, 1997. Atribuições da Câmara de Extensão, 1997. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/camext/atribuicoes_camext.htm>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. _____. **Decisão nº 118**, 2001. Banco de vagas docente não titular da UFRGS e normas para a destinação dessas vagas, 2001. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/consun/leis/dec118-01.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. _____. **Decisão nº 242**, 2005. Diretrizes e normas relativas à prestação de serviços à comunidade no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/consun/leis/dec242-05.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT). In: _____. 1º Salão de Extensão. Apresentação. **Anais**. 1999.

_____. _____. **Edital 2010**. Programa de Bolsas de Extensão, 2010. Disponível em: <http://www.proext.ufrgs.br/beneficios/programa-de-bolsas/Programa_de_Bolsas_2010.pdf/view>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. **Relatório**. Projeto PAIPUFRGS/SINAES: 3. ciclo. Avaliação institucional permanente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2004-2005.

_____. Secretaria de Avaliação Institucional. **Avaliação institucional permanente na UFRGS**: graduação - pós-graduação - pesquisa - extensão - gestão. Porto Alegre: UFRGS/ Secretaria de Avaliação Institucional, 2003.

_____. Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU). **Estatuto do SAJU**, 2000. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/saju/?pag=2>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e métodos. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

REFERÊNCIAS DE APOIO

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

ANDRADE, Luiz Antônio Botelho; SILVA, Edson, Pereira. A universidade e sua relação com o outro: um conceito para extensão universitária. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 23, n. 47, p. 65-79, jul./dez. 2001.

ARROYO, Miguel. Trabalho. Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002, p. 138-165.

_____. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, p. 13-41.

BEMVENUTI, Vera Lúcia S. **Da intenção ao gesto**: a extensão universitária como prática acadêmica na perspectiva da construção do conhecimento novo. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei 10.172**, de 9 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

CABRAL, Nara Grivot. **A extensão universitária na concepção dos gestores acadêmicos**: o caso da Feevale – Novo Hamburgo/RS. São Leopoldo: Unisinos, 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Instituto de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

CRAIDY, Carmem Maria; GONÇALVES, Liana Lemos; MARTINELLI, Eduardo. A experiência do PPSC da UFRGS: da repressão à educação. In: Simpósio Internacional sobre Juventude, Violência, Educação, Justiça. **Anais** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2006. 1 CD-ROM.

DEMO, Pedro. Lugar da Extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001, p.141-158.

FERNANDES, Rubens César. **Privado porém público**. O terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **La ciudadanía negada**: políticas de exclusión en la educación y el trabajo. 2. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HUPFFER, Haide Maria. **Ensino jurídico e compromisso social**: a extensão como prática de transformadora do currículo. São Leopoldo: Casa Leiria, 2008. CD-ROOM.

MAZZILLI, Sueli. A ideia de universidade no Brasil: influências do movimento de Córdoba. **Comunicações**. Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, v. 7, n. 2, p. 156-161, nov. 2000.

MELO NETO, Jose Francisco de. Extensão universitária: bases ontológicas. In: **Extensão universitária**: diálogos populares. José Francisco de Melo Neto

(Org.). João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2002, p. 13-33.

MOLLIS, Marcela. et al. **Las universidades en América Latina**: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

QUINTINO DOS SANTOS, Renato. **Educação e extensão**: domesticar ou libertar? Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

PACHECO, Natércia et al. Avaliação da universidade popular do Porto: pistas para a biografia institucional de um associativismo militante. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 22, p. 41-62, 2004.

PEIXOTO, Marcus. **Extensão rural no Brasil**. Uma abordagem histórica da legislação. Textos para discussão. Brasília, out. 2008. Disponível em: www.senado.gov.br/conleg/textos_discussao.htm. Acesso em: 7 de junho de 2011.

RIBAS, Luiz Otávio. **Assessoria jurídica popular universitária e direitos humanos**: o diálogo emancipatório entre estudantes e movimentos sociais (1988-2008). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola Superior do Ministério Público da União. Curso de Especialização Direitos Humanos. Porto Alegre, maio 2008.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001, p.13-27.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes Rodrigues. A instabilidade da universidade vista à partir das contradições de suas crises: crise da hegemonia, crise da legitimidade e crise institucional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 15, n. 29, p. 129-140, jan./jun. 2001.

_____. Extensão universitária: um texto em questão. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21-22, p. 89-126, jan./jun-jul./dez. 1997.

SALGADO, José Guadalupe Gandarilla. **La universidad ante la complejidad del conocimiento y del mundo actual**. Coimbra: Oficina do CES, 2006. (v. 250).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Seis razões para pensar. **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 54, p.13-23, 2001.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson, Santos dos (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15-33.

SAVIANI, Dermeval. Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista. In: _____. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991, p. 46-65.

SILVA, Caroline da. Justiça, direitos humanos e cidadania. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, nov./dez., 2010, p. 7.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Extensão universitária no sentido do ensino e da pesquisa. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001, p. 91-105.

SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. **Universidade brasileira**: a intenção da extensão. São Paulo: Loyola, 1987.

SOUSA, Ana Luiza Lima. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos de falar sobre isso? In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001, p.107-126.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Ensino do direito e assessoria jurídica. **Revista do Saju**: para uma visão crítica e interdisciplinar do direito, Porto Alegre, edição especial, n. 5, p. 19-36, 2006.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001, p. 73-84.

THIOLLENT, Michel; ARAÚJO FILHO, Targino de. **Metodologia para projetos de extensão**: apresentação e discussão. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.

THIOLLENT, Michel; ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa Leonora Soares (Orgs.). **Metodologia e experiências em projetos de extensão**. Niterói (RJ): EdUFF, 2000.

TOALDO, Olindo Antonio. **Extensão universitária**: a dimensão humana da universidade. Fundamentação e estratégia. Santa Maria, RS: Imprensa Universitária, 1977.

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. **Política de extensão**. Piracicaba (SP): Editora UNIMEP, 2000.

BRASIL. Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT). **Edital 2009**. Programa de Bolsas de Extensão 2009. Disponível em: <http://www.proext.ufrgs.br/beneficios/programa-de-bolsas/Programa_de_Bolsas_2009.pdf/view>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. **Relatório de gestão 2008**. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAN). UFRGS, 2009.

VOISIN, Jane. Extensão e comunicação: anotações em debate. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 75-83, jul./dez. 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**. O mercantilismo e a consolidação da economia mundo europeia, 1600-1750. Porto: Afrontamento, 1994. (v.2)

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR

- 1 Para começar, gostaria que você falasse um pouco da sua trajetória pessoal em termos educacionais e profissionais. O que mais lhe marcou? Por quê?
- 2 Como você se descreve como pessoa?
- 3 Qual a sua formação? Quando ingressou na UFRGS? Em que área atua?
- 4 Nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão administrativa, como você se sente desenvolvendo cada uma delas? Tem preferência? Por qual?
- 5 Por que você participa da extensão? Desde quando?
- 6 O que é extensão universitária para você?
- 7 Como você faz a extensão universitária acontecer, ou seja, como tem sido a sua experiência na extensão? Você poderia descrever mais, comentando e trazendo exemplos.
- 8 Como você vê a relação da extensão com a comunidade, neste(s) projeto(s)?
- 9 Quais os elementos facilitadores para que essa relação aconteça? E os elementos limitadores?
- 10 A partir dessa sua experiência, qual tem sido o papel da extensão no diálogo com os saberes diversos, a exemplo dos saberes não acadêmico?
- 11 Como esses saberes retornam para a prática acadêmica/universidade? Dê exemplos.
- 12 Quais os mecanismos/recursos acadêmicos ou administrativos que propiciam a sistematização e a difusão dos saberes extensionistas?
- 13 A partir de sua prática como tem sido desenvolvida a interdisciplinaridade nas ações extensionistas? Em relação a isso, qual a formação da equipe que trabalha ou trabalhou nas atividades de extensão?
- 14 Nestas experiências, como você vê a participação dos alunos? Dê exemplos dessas práticas.
- 15 A partir de sua prática como acontece a relação entre ensino, pesquisa e extensão?
- 16 Quais os elementos facilitadores para que essa relação aconteça? E os elementos limitadores? (essa é nova)
- 17 O que você sugere para que a extensão se torne mais valorizada institucionalmente? E para que ela alcance os seus objetivos?

- 18 Considerando a pluralidade de ações de extensão, quais os tipos/modalidades de extensão que você conhece? Quais vc gostaria que a UFRGS incentivasse mais? Por que?
- 19 Para finalizar, quais são as suas expectativas futuras quanto a atividade de extensão?
- 20 Você gostaria de fazer mais algum comentário?

APÊNDICE A1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNO

- 1 Para começar, gostaria que você falasse um pouco da sua trajetória pessoal e acadêmica no curso e na UFRGS. O que mais lhe marcou? Por quê?
- 2 Por que você participa da extensão? Desde quando? Em qual(is) projeto(s)?
- 3 O que significa extensão universitária para você?
- 4 Como é hoje a sua participação como extensionista, ou seja, como você tem desenvolvido as suas atividades na extensão? Dê exemplos.
- 5 A partir desta experiência, como você vê a relação da extensão com a comunidade beneficiada pelo projeto?
- 6 Quais os elementos facilitadores para que essa relação aconteça? E os elementos limitadores?
- 7 Qual a participação dos professores do curso neste projeto de extensão? E dos gestores?
- 8 Qual a formação da equipe que trabalha nestas atividades de extensão? E a interdisciplinaridade, como ela tem sido desenvolvida nestas ações?
- 9 A partir dessa sua experiência, qual tem sido o papel da extensão no diálogo com os saberes diversos? Dê exemplo de saberes não acadêmicos?
- 10 Como esses saberes retornam para a prática acadêmica/universidade? Dê exemplos.
- 11 Quais os mecanismos/recursos acadêmicos ou administrativos que propiciam a sistematização e a difusão dos saberes extensionistas?
- 12 Como tem sido a sua participação em eventos de extensão? E em publicações?
- 13 A partir de sua prática como você vivencia a relação das atividades de extensão com o ensino? Como isso acontece? Dê exemplos. E na relação com a pesquisa?
- 14 Quais os elementos facilitadores para que essas relações aconteçam? E os elementos limitadores?
- 15 O currículo do curso prevê atividades de extensão?
- 16 O que você sugere para que a extensão se torne mais valorizada institucionalmente? E para que ela melhor alcance os seus objetivos?
- 17 Considerando a pluralidade de ações de extensão, quais os tipos/modalidades de extensão que você conhece? Quais você gostaria que a UFRGS incentivasse mais? Por quê?
- 18 Para finalizar, quais são as suas expectativas futuras quanto a atividade de extensão?

19 Você gostaria de fazer mais algum comentário?

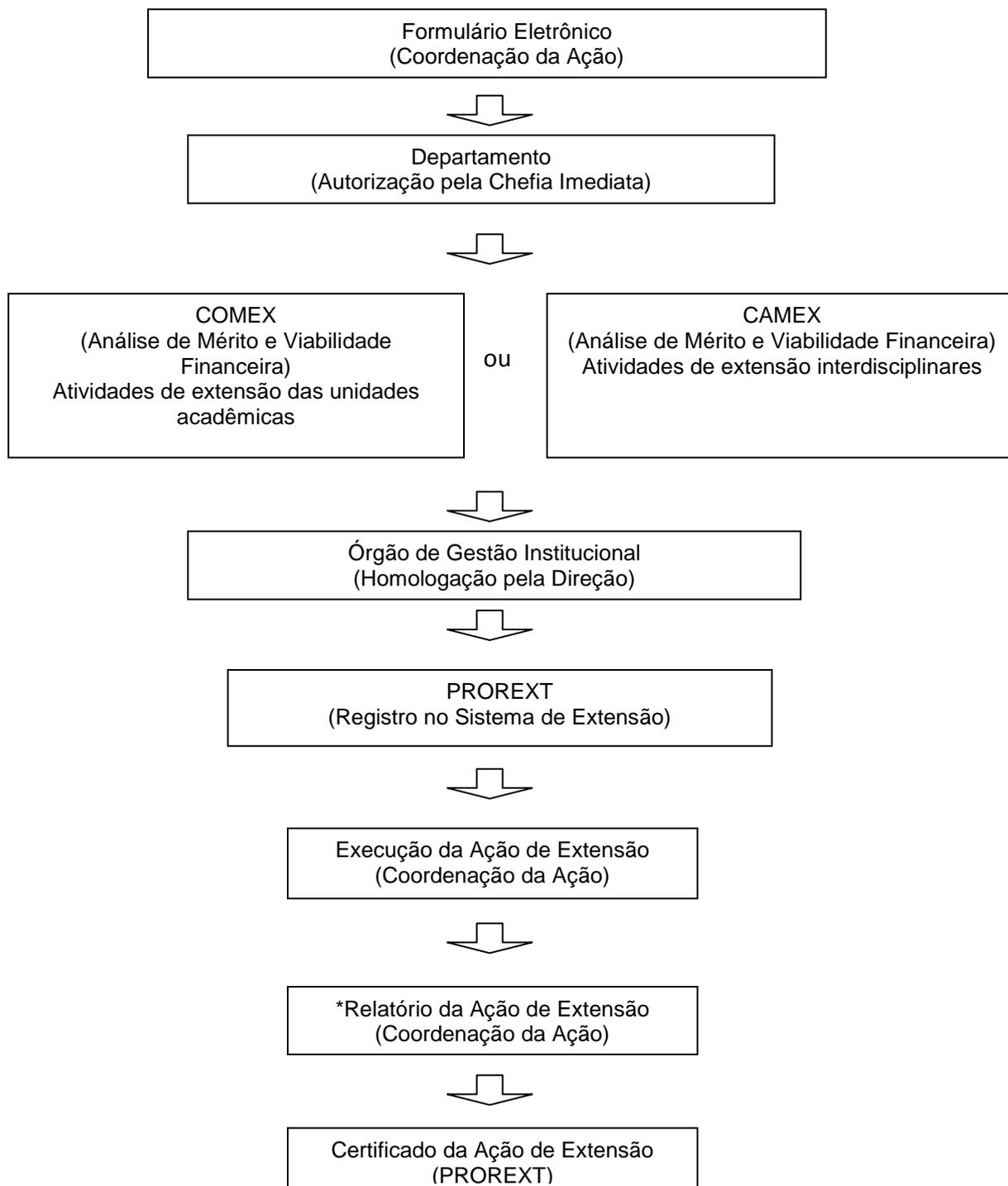
APÊNDICE A2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COMUNIDADE

- 1 Para começar, gostaria que você me falasse onde você nasceu, como era a sua família. O que você faz atualmente, se trabalha e/ou estuda? Onde mora (bairro) e com quem mora?
- 2 Como você conheceu a SAJU? Por quê?
- 3 Qual atividade da SAJU que você teve acesso? Quando? Onde?
- 4 Como estão acontecendo hoje estas atividades?
- 5 Qual o significado disso para você?
- 6 Em que estas atividades têm contribuído para a tua vida, ou seja, que benefícios te trouxeram? Fale mais sobre eles.
- 7 O que você acha que dificultou a tua relação com a SAJU? E o que facilitou? Dê exemplos.
- 8 Como se dá esse diálogo entre vocês, ou seja, a troca de idéias? Fale mais sobre isso. Dê exemplos.
- 9 A partir desta experiência, você acha que estas atividades poderiam ter sido diferentes? Em que? Por quê?
- 10 Qual a participação dos alunos do curso de Direito nestas atividades?
- 11 Você já ouviu falar em extensão universitária?
- 12 A partir desta experiência, como você vê a relação da SAJU com a comunidade?
- 13 O que você sugere para que a SAJU se torne mais próxima da comunidade?
- 14 Além da SAJU, que outras atividades da universidade que você conhece? Quais você gostaria que a universidade incentivasse mais? Por quê?
- 15 Para finalizar, quais são as suas expectativas futuras com as atividades de SAJU?
- 16 Você gostaria de fazer mais algum comentário?

APÊNDICE A3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PRÓ-REITORA

- 1 Para começar, eu gostaria que você me falasse como tem sido a sua experiência como gestora da extensão? Desde quando?
- 2 Você já havia participado da extensão anteriormente? Como e em que?
- 3 Como tem sido desenvolvido a política de extensão da UFRGS? Você poderia descrever mais, comentando e trazendo exemplos.
- 4 O que é extensão universitária para você?
- 5 O que você acha das diversas orientações das atividades de extensão, por exemplo: cursos pagos, assistência à comunidade, etc.
- 6 Gostaria que você comentasse sobre o Salão de Extensão.
- 7 De onde vem a verba para a extensão?
- 8 A partir desta sua vivência, como acontece a relação entre ensino, pesquisa e extensão? Quais os elementos facilitadores para que essa relação aconteça? E os elementos limitadores?
- 9 Como percebe a importância e valorização da extensão com relação ao ensino e a pesquisa?
- 10 Como você vê a relação da extensão da UFRGS com a comunidade? Quais os elementos facilitadores? E os elementos limitadores?
- 11 A partir dessa sua experiência, qual tem sido o papel da extensão no diálogo com os saberes diversos, a exemplo dos saberes não acadêmicos?
- 12 Como esses saberes retornam para a prática acadêmica/universidade? Dê exemplos.
- 13 A partir de sua vivência, como tem sido desenvolvida a interdisciplinaridade nas ações extensionistas?
- 14 Nestas experiências, como você vê a participação dos alunos? Dê exemplos dessas práticas.
- 15 Gostaria de saber se você tem tido contato com experiência fora do Brasil? Alguma novidade?
- 16 Para finalizar, quais são as suas expectativas futuras quanto a atividade de extensão?
- 17 Você gostaria de falar mais alguma coisa?

APÊNDICE B – TRAMITAÇÃO DA AÇÃO DE EXTENSÃO



*No término da Execução da Ação de Extensão é exigida a apresentação do Relatório de Extensão que irá tramitar pelas mesmas instâncias para, após a aprovação, ser liberado a confecção dos Certificados das Ações de Extensão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da PROEXT.

ANEXOS**ANEXO A - ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DA PROEXT**

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
ASSESSORIA TÉCNICA
SECRETARIA ADMINISTRATIVA
DEPARTAMENTOS: Departamento de Difusão Cultural (DDC) Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS)
SETORES ESPECIAIS: Museu da UFRGS Planetário Salão de atos

Fonte: PROEXT.

ANEXO B - INSTÂNCIAS SUPERIORES DE EXTENSÃO

Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT):
<p>Compete a PROEXT:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formular diagnóstico das questões relativas à Extensão na Universidade; - Elaborar propostas de política de atuação em Extensão e coordenar as atividades dos órgãos responsáveis pela sua execução; - Coordenar programas de fomento, bolsas, intercâmbios e divulgação da Extensão; - Estimular e articular as unidades acadêmicas para o desenvolvimento de atividades multidisciplinares e interdisciplinares.
Câmara de Extensão (CAMEX):
<p>É composta por membros docentes, sendo um de cada unidade acadêmica, e por quatro representantes discentes, eleitos por seus pares.</p> <p>Compete a CAMEX:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor diretrizes específicas de extensão da universidade, a serem submetidas ao plenário do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de acordo com a política geral estabelecida pelo Conselho Universitário (CONSUN); - Propor normas específicas para as atividades de extensão, a serem submetidas ao plenário do CEPE; - Propor, à Pró-Reitoria competente, ações para o desenvolvimento da extensão; - Avaliar, quanto ao mérito, as atividades de extensão desenvolvidas pelos centros de estudos interdisciplinares e pela Pró-Reitoria de Extensão; - Avaliar os relatórios anuais das atividades de extensão, organizados pela Comissão de Extensão da Unidade; - Entre outras funções normativas, deliberativas e consultivas sobre assuntos da extensão.
Comissões de Extensão (COMEX):
<p>Presente em todas as unidades acadêmicas que desenvolvam atividades de extensão é composta por representantes docentes, dos servidores técnico-administrativos e pela representação proporcional discente, seguindo as atribuições definidas no Regimento de cada unidade acadêmica.</p> <p>Compete a COMEX:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor ao Conselho da unidade ações relacionadas às atividades de extensão; - Acompanhar e avaliar a execução dos planos, programas e projetos de extensão desenvolvidos na unidade, emitindo pareceres.

Fonte: PROEXT.

ANEXO C – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA SOLICITAÇÃO DA BOLSA DE EXTENSÃO

Critério	Itens avaliados
1. Justificativa da solicitação	<ul style="list-style-type: none"> - Justificativa adequada; - Aponta ganho acadêmico na formação do bolsista; - Coerência entre a proposta de extensão e a justificativa.
2. Plano de trabalho do Bolsista	<ul style="list-style-type: none"> - Cronograma das atividades do bolsista é compatível com o desenvolvimento da proposta de extensão; - Bolsista terá atividades de caráter administrativo ou organizacional; - Bolsista terá atividades auxiliares de ensino ou orientação do público; - Bolsista terá atividades auxiliares de pesquisa; - Bolsista terá atividades auxiliares de serviços de consultoria, assessoria ou similares.
Para a ação de extensão que solicita a bolsa	
3. Interação com Ensino e/ou Pesquisa	Há interação com ensino de graduação, ensino de pós-graduação e/ou pesquisa.
4. Interação com a Comunidade externa ou interna	- Há interação indireta ou direta com público interno ou externo.
5. Interação Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Há interação com parceiros externos devidamente cadastrados no Sistema de Extensão; - E entre departamentos e/ou órgãos da UFRGS.
6. Características Gerais	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade é permanente, com dois ou mais re-oferecimentos contínuos; - Sem movimentação financeira; - Com movimentação financeira, mas sem remuneração da equipe interna da UFRGS; - Com solicitação de coordenadores ingressantes no Sistema de Extensão (coordenadores novos); - Com propostas que não sejam re-oferecimento.

Fonte: Programa de bolsas de extensão. Edital 2010. PROEXT.

ANEXO D – FINALIDADE DO REGISTRO DAS AÇÕES

<p>1. Apropriar os dados relativos às ações de extensão que determinam a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pontuação dos Departamentos para a alocação das vagas docentes; - Pontuação dos Docentes para progressão funcional para classe de Professor Associado; - Concessão do Regime de Dedicção Exclusiva (DE) aos docentes do ensino fundamental, médio, profissional e da educação superior; - Concessão de alteração do regime de trabalho de Docentes de 20 para 40 horas.
<p>2. Possibilitar o preenchimento dos dados solicitados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que consolidam a matriz orçamentária das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) em nível nacional.</p>
<p>3. Subsidiar a elaboração anual do Balanço Social da Universidade, bem como o acompanhamento da execução do Plano de Gestão.</p>
<p>4. Alimentar o banco de dados do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior).</p>
<p>5. Consolidar dados para serem enviados ao Fórum Regional e Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.</p>
<p>6. Regulamentar a participação de Docente Convidado ou Técnico-Administrativo Convidado em atividades de extensão na UFRGS.</p>
<p>7. Contar as horas de extensão como créditos complementares para a graduação.</p>
<p>8. Possibilitar a participação no Edital Anual para concessão de Bolsas de Extensão.</p>
<p>9. Agilizar a emissão de certificados.</p>
<p>10. Acompanhar o cumprimento das normas legais sobre extensão universitária, como à prestação de serviços à comunidade no âmbito do ensino, da pesquisa da extensão universitária e as ações de parceria da UFRGS.</p>

Fonte: PROEXT.