

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA

DOUTORADO EM CIÊNCIA POLÍTICA

ÊNFASE EM POLÍTICA COMPARADA

E INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

ENTRE A POLÍTICA E A ACADEMIA:

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NUMA PERSPECTIVA
COMPARADA (UFRGS/BRASIL - UDELAR/URUGUAY)**

Tese de Doutorado
Orientador: Helgio Trindade

Marisa Oliveira Natividade

Porto Alegre, julho de 2003

ENTRE A POLÍTICA E A ACADEMIA:
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NUMA PERSPECTIVA
COMPARADA (UFRGS/BRASIL - UDELAR/URUGUAY)

por

Marisa Oliveira Natividade

Tese de Doutorado
apresentada como requisito parcial para obtenção
do título de **Doutora em Ciência Política**
no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Helgio Henrique Casses Trindade

Porto Alegre, RS, Brasil

2.003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA

DOUTORADO EM CIÊNCIA POLÍTICA

ÊNFASE EM POLÍTICA COMPARADA

E INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**ENTRE A POLÍTICA E A ACADEMIA:
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NUMA PERSPECTIVA COMPARADA
(UFRGS / BRASIL – UDELAR / URUGUAY)**

Elaborada por
Marisa Oliveira Natividade

Como requisito parcial para obtenção do Grau de
Doutora em Ciência Política

COMISSÃO EXAMINADORA:

Professor Doutor Gerónimo de Sierra

Professora Doutora Maria Beatriz Moreira Luce

Professora Doutora Mercedes Loguécio Cánepa

Porto Alegre, julho de 2.003

AGRADECIMENTOS

Aos colegas e amigos do Departamento de Sociologia e Política da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com quem tive o privilégio de compartilhar momentos de felicidade e, como é de praxe, algumas frustrações.

Agradeço, principalmente, aos colegas e dirigentes da Universidade Federal de Santa Maria, que me proporcionaram a possibilidade de afastamento para realizar o curso de Doutorado, com auxílio de bolsa PICDT.

Agradeço também à professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Maria Beatriz Moreira Luce, pelo incentivo e compreensão nas horas mais difíceis, e aos professores do Programa de Doutorado em Ciência Política, particularmente à Céli Regina Jardim Pinto, Mercedes Loguércio Cánepa e Maria Izabel Noll, em especial a Helgio Trindade, que orientou esta pesquisa, suas críticas e sugestões foram muito importantes.

Aos participantes das atividades de Extensão Universitária da UFRGS e da Câmara de Extensão dessa Universidade, que também me acolheram com paciência, em algumas de suas reuniões, dispondo-se a me conceder entrevistas.

Aos membros das Pró-Reitorias de Extensão da UFRGS, Pró-Reitores Luiz Fernando Coelho de Souza e Fernando S. Cruz Meireles (e principalmente à professora Ana Maria e Souza Braga, vizinha, amiga e incentivadora) e da UFSM, nas pessoas do Pró-Reitor Ailo Valmir Saccol, e da amiga Liliane Gontan Timm Della Méa.

Especialmente, da Pró-Reitoria de Extensión Universitária y Actividades en el Medio da Universidad de la República que, com muita paciência e compreensão, me acolheram e disponibilizaram materiais preciosos (inclusive de suas bibliotecas particulares), sem os quais

esse trabalho não teria se realizado, e ainda, aos integrantes do Programa APEX-Cerro. Dessa última Universidade, quero citar, principalmente, o Pró-Reitor de Extensión y Actividades en el Medio, Carlos Rucks, e também a Gustavo Olveyra, Álvaro Mazzuco, e com carinho especial, Rúben Cassina, coordenador do Programa APEX-Cerro. Também a Miguel Serna e Rosário, Gustavo Marisquirena e Selva Lopez.

Às amigas e amigos, colegas que tornaram-se amigos e companheiros, cujo incentivo e apoio incondicional foram cruciais: Malu, Angela, Carla, Neusa, Rosângela e Sócrates, Álvaro, Maiza, Clara, Sandra, Ana, Miriam, Ecila e Antônio, Maria Angela, Erondina, meus irmãos Marília e Roberto, e tantos outros, que apesar de minhas ausências e mau humor, não desistiram de mim.

Espero ter conseguido cumprir com uma parcela da confiança depositada, alertando, desde já, que eventuais erros ou falhas são de minha inteira responsabilidade.

Muito Obrigada!

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	viii
RESUMO	x
ABSTRACT	Xi
RESUMEN	Xii
INTRODUÇÃO	001
PARTE I – UNIVERSIDADES E POLÍTICA: CONSTRUINDO A MISSÃO SOCIAL	013
Cap. 1 - AS UNIVERSIDADES EM PERSPECTIVA E SUAS RELAÇÕES COM O ESTADO E A SOCIEDADE	024
1.1 – Os modelos originários da universidade.....	026
1.2 – Concepções de universidade na América.....	031
1.3 – As universidades rumo ao povo: o extensionismo norte-americano e a Reforma de Córdoba	051
Cap. 2 – UDELAR / UFRGS: IDENTIDADE INSTITUCIONAL E PERTINÊNCIA SOCIAL	068
2.1 – Bases dos sistemas de ensino superior: dos primórdios aos anos 30.....	069
2.2 – As instituições universitárias em situações autoritárias.....	090
2.3 – A ampliação da pertinência social durante o período desenvolvimentista.....	100
CAP. 3 – DITADURAS MILITARES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	140
3.1 – Universidades à sombra de ditaduras.....	141
3.2 – Estratégias distintas para um mesmo problema político.....	149
3.3 - UDELAR e UFRGS: dimensões comparativas.....	161

PARTE II – POLÍTICA E MERCADO: CRISES E TRANSFORMAÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	169
CAP. 4 – UNIVERSIDADES E REDEMOCRATIZAÇÃO: NOVOS (DES) ENCONTROS ENTRE POLÍTICA E MERCADO.....	175
4.1 – A educação superior face às novas políticas governamentais.....	175
4.2 – Entre o passado e o futuro: a revalorização da relação Universidade – Sociedade.	187
4.3 – Entre a adesão e a crítica: a Extensão e as finalidades da Universidade.....	195
CAP. 5 – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM PROBLEMA CONCEITUAL?...	213
5.1 – A Extensão Universitária e seus campos.....	216
5.2 – Constituição e legitimação dos sujeitos coletivos envolvidos na Extensão Universitária.....	238
5.3 – A extinção de demandas e a construção de novas necessidades.....	249
CAP. 6 – INSTITUCIONALIZAÇÃO, DIVERSIFICAÇÃO E FORTALECIMENTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	260
6.1 – As vicissitudes Extensão Universitária e sua institucionalização na América Latina.....	260
6.2 – Estratégias de diversificação e fortalecimento.....	265
6.3 – Antigos e novos discursos legitimadores da Extensão Universitária.....	293
CONCLUSÕES.....	305
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	313

LISTA DE SIGLAS

ABC	- Academia Brasileira de Ciências
ABE	- Associação Brasileira de Educação
ABI	- Associação Brasileira de Imprensa
ABESC	- Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ACCMV	- Ação da Cidadania Contra a Miséria e pela Vida
ADUR	- Asociación de Docentes de la Universidad de la República
AEC	- Associação de Educação Católica
ANDE	- Associação Nacional de Educadores
ANDES	- Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior
ANEP	- Administración de la Enseñanza Pública
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Investigação em Educação
APEX-Cerro	- Aprendizaje y Extensión - Barrio Cerro
APRA	- Aliança Popular Revolucionária Americana
APS	- Anteción Primaria de Salud
ASCEEP	- Asociación Social y Cultural de Estudiantes de la Enseñanza Pública
CAMEX	- Câmara de Extensão
CAPES	- Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
CDC	- Consejo Directivo Central
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEIS	- Comissão de Investigação Sumária
CEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNBB	- Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COCEP	- Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa
COFECON	- Conselho Federal de Economia
COMEX	- Comissão de Extensão
CONAPRO	- Concertación Nacional Programática
CONSUN	- Conselho Universitário
CPC	- Centro Popular de Cultura
CRUB	- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	- Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
DGEU	- Dirección General de Extensión Universitária
EFCSA	- Establecimiento Frigorífico del Cerro S. A.
FASUBRA	- Associação dos Servidores das Universidades Brasileiras
FAURGS	- Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FEUPA	- Federação dos Estudantes da Universidade de Porto Alegre
FEURGS	- Federação dos Estudantes da Universidade do Rio Grande do Sul
FEUU	- Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay
GERES	- Grupo Executivo para a Reformulação da Educação
GUM	- Grupo Universitário Multiprofissional
INESC	- Instituto de Estudos Sócio-Econômicos
ISSRU	- Instituto del Servicio Social Rural Universitário

JUC	- Juventude Universitária Católica
MARE	- Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OAB	- Ordem dos Advogados do Brasil
OPEMA	- Operação Mauá
PROEXT	- Pró-Reitoria de Extensão
RS	- Rio Grande do Sul
RENEX	- Rede Nacional de Extensão
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCEAM	- Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio
SNRU	- Seminário Nacional de Reforma Universitária
UCUDAL	- Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga
UDELAR	- Universidad de La República
UDF	- Universidade do Distrito Federal
UDUAL	- Unión de las Universidades de América Latina
UEE	- União Estadual de Estudantes
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNAM	- Universidad Autónoma de México
UNISOL	- Universidade Solidária
URGS	- Universidade do Rio Grande do Sul
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNB	- Universidade de Brasília
UPA	- Universidade de Porto Alegre
USP	- Universidade de São Paulo

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa sobre a relação Universidade – Sociedade, através da Extensão Universitária, em duas importantes instituições de ensino superior: a Universidad de la República (UDELAR) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) situadas em países latino-americanos (Uruguai e Brasil, respectivamente) com características histórico-sociais e educacionais distintas, e que a incluíram, já na primeira metade do século passado, como forma relevante, mas não única, para relacionar-se com a sociedade.

Através do enfoque comparativo e da periodização de longa duração, investigou-se como e por que a Extensão Universitária tem se constituído como uma função legítima e permanente nessas duas universidades. A análise, em sentido sincrônico e diacrônico, desde sua formação, passando pelas mudanças políticas e institucionais ocorridas ao longo do século XX, até o atual período democrático, cobriu as transformações ocorridas tanto interna quanto externamente. Também investigou-se os diferentes conceitos, concepções, práticas e sujeitos coletivos considerados legítimos para participar da Extensão Universitária, a partir de distintas posições, seja como portadores de um saber especializado que deveria ser *estendido* à sociedade mais abrangente, futuros profissionais, ou, ainda, como ouvintes, clientes ou parceiros.

A hipótese norteadora é de que a Extensão Universitária tem se construído, na América Latina, como legítima e permanente das universidades, sendo realizada por sujeitos coletivos adeptos de estratégias científicas ou academicistas (Lovisoló, 2000), numa relação permeada por alianças, conflitos e tensões conjunturais no tempo e no espaço, e cujo referencial encontra-se nas lutas pela definição sobre a forma como essas instituições deverão realizar suas vocações política e científica (Chauí, 2001). As universidades foram abordadas através da concepção de *campo de lutas* (Bourdieu, 1999), na qual são importantes tanto seu modelo organizacional, quanto os diversos sujeitos que dele fazem parte (Clark, 2000).

Nos casos empíricos pesquisados, concluiu-se que, no Uruguai, a estratégia científica adotada pelos extensionistas esteve em consonância com a vocação política presente desde a constituição do projeto da Universidad de la República, enquanto no Brasil, a estratégia academicista foi subordinada à vocação científica das universidades. Após a redemocratização no Brasil e no Uruguai, houve um processo de reorganização das universidades públicas e da Extensão Universitária, buscando um maior equilíbrio entre as vocações política e científica. Na UFRGS, a nova realidade explica-se tanto pela convivência pragmática entre as estratégias científica e academicista, quanto pela redefinição das vocações científica e política da universidade. Na UDELAR há um processo de recuperação da sua vocação política, ao mesmo tempo em que se busca impulsionar sua vocação científica.

ABSTRACT

This work is result of a study about the relationship University - Society through University Extension at two important Institutions for Higher Education: “Universidad de la República” (UDELAR) and the “Universidade Federal do Rio Grande do Sul” (UFRGS), located in Latin-American countries (Uruguay and Brazil), the two institutions have different educational, social and historical characteristics and, during the first half of the last century, both of them included these Extension into their educational services, as a significant but not the only way to deal with society.

Trough the comparative approach and long-term periods, the means by which and the reasons why the University Extension were constituted as a legitimate and permanent ones were searched at those Universities. In synchronic and in a dyachronic way, the analysis, since its formation, went through political and institutional changes, taking place throughout the XX century up to the current democratic period, and accounted for either internal or external changes. Different concepts, conceptions, practices and collective subjects – considered legitimate to participate in the University Extension – were also studied. Departing from different positions, those participants were either holders of some expertise that should be widely *extended* to society, future professionals or even listeners, clients or partners.

The leading hypothesis is that the University Extension have been created, in Latin America as legitimate and permanent of the universities, carried out by collective subjects who adhere to scientific or academic strategies (Lovisolo, 2000). The established relationship is permeated by alliances, conflicts and situational tensions in time and space and whose points of reference are positioned in the efforts to define the way in which those institutions should conduct their political or scientific vocation (Chauí, 2001). Those Universities were approached through the *struggle field* conception (Bourdieu, 1999), in which either the organizational pattern or the different subjects, belonging to it, are important (Clark, 2000).

It was concluded that, in the empirical studied cases, the scientific strategies adopted in Uruguay by the extensionist were in accord with the political vocation that is present since the creation of the project at Universidad de La República. However, in Brazil, the academic strategy was submitted to the scientific vocation at the Universities. After the re-democratization in Brazil and in Uruguay, there was a reorganization process of the University Extension and at Public Universities, seeking a better balance between the political and the scientific vocation. At UFRGS, the new reality is explained either by the pragmatic coexistence between the scientificist and academicist strategies, as for the reorganization of the scientific and political vocation of the University. In UDELAR there is a recovery process of its political vocation and at the same time, there is a search to trigger its scientific vocation.

RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de una investigación sobre la relación Universidad – Sociedad a través de la Extensión Universitaria, en dos importantes instituciones de enseñanza superior: la Universidad de la República (UDELAR), y la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, situadas en países latinoamericanos (Uruguay e Brasil, respectivamente), con características histórico-sociales y educacionales distintas y que la incluirían, ya en la primera mitad del siglo pasado, como forma relevante pero no única, para relacionar-se con la sociedad.

A través del enfoque comparativo y de la periodización de larga duración, se investigó cómo y por qué la Extensión Universitaria se ha constituido como una función legítima y permanente en esas dos universidades. El análisis, en sentido sincrónico y diacrónico, desde su formación, pasando por los cambios políticos e institucionales ocurridos a lo largo del siglo XX hasta el actual período democrático, cubrió las transformaciones ocurridas tanto interna cuanto externamente. También se investigó los diferentes conceptos, concepciones, prácticas y sujetos colectivos considerados legítimos para participar de la Extensión Universitaria, a partir de distintas posiciones, sea como portadores de un saber especializado que debería ser *extendido* a la sociedad más amplia, futuros profesionales, o, aún, como oyentes, clientes o colaboradores.

La hipótesis rectora es de que la Extensión Universitaria se constituyó en América Latina como legítima y permanente en las universidades, siendo realizada por sujetos colectivos adeptos de estrategias científicas o academicistas (Lovisolo, 2000), en una relación permeada por alianzas, conflictos y tensiones conyunturales en el tiempo y en el espacio y cuyo referencial se encuentra en las luchas por la definición sobre la forma como esas instituciones deberán realizar sus vocaciones política y científica (Chauí, 2001). Las universidades fueron abordadas a través de la concepción de *campo de luchas* (Bourdieu, 1999), en la cual son importantes tanto su modelo organizacional cuanto los diversos sujetos que forman parte de él (Clark, 2000).

En los casos empíricos estudiados, se concluyó que, en el Uruguay, la estrategia científicista, adoptada por los extensionistas, estuvo en consonancia con la vocación política presente desde la constitución del proyecto de la Universidad de la República. En el Brasil, entretanto, la estrategia academicista estuvo subordinada a la vocación científica de las universidades. Después de la redemocratización en el Brasil y Uruguay, hubo un proceso de reorganización de las universidades públicas y de la Extensión Universitaria, buscando un mayor equilibrio entre las vocaciones política y científica. En la UFRGS, la nueva realidad se explica tanto por la convivencia pragmática entre las estrategias científicista y academicista, cuanto por la redefinición de las vocaciones científica y política de la Universidad. En la UDELAR hay un proceso de recuperación de su vocación política, al mismo tiempo que se busca impulsar su vocación científica.

INTRODUÇÃO

O título de nosso trabalho, *Entre a Política e a Academia*, pretende sugerir, metaforicamente, a leitura e a interpretação das complexas relações entre a universidade e sua missão acadêmica, e a teia de relações políticas que permeia suas atividades.

As primeiras universidades surgiram autonomamente, ao molde das corporações de ofício, sendo formadas por corporações de estudantes ou de mestres e, mais tarde, passaram a ser objeto e participantes das disputas entre os poderes temporal e espiritual. Quando os Estados Nacionais foram constituídos, as universidades transformaram-se em fator relevante das políticas dos mesmos, cumprindo papel importante, inclusive, nas estratégias de dominação das metrópoles face à política colonial implantada no Novo Mundo.

A partir dos processos de independência das colônias ibéricas na América, novamente as universidades estiveram no centro das discussões a respeito de seu papel e importância na construção dos novos Estados, permanecendo nesta época, a polêmica entre diversos grupos, com posições ideológicas distintas, como os católicos e liberais durante os séculos XVIII a XIX, e mais tardiamente pelos positivistas ainda no final do século XIX, início do século seguinte. Durante o século XX, a comunidade universitária esteve presente nas controvérsias entre as diversas concepções político-ideológicas, dentre as quais se destacam a marxista e a neoliberal.

Inseridas no debate entre distintas concepções políticas, e inclusive sendo parte atuante das mesmas, as próprias universidades ganham centralidade na definição de projetos vinculados não apenas a questões de política educacional, mas também de (re)construção da sociedades. Isso se verifica na medida em que, historicamente, a identidade das Universidades Latino-Americanas está relacionada a projetos de participação / exclusão na sociedade mais abrangente, e a partir da qual a sociedade, com a mediação do Estado, organiza-se em seu conjunto, organizando igualmente os sistemas de ensino. De acordo com Rama, na América Latina, a educação "é analisada, propugnada e combatida em termos políticos, porque o que

está em jogo é saber quais são os valores que devem ser incluídos no princípio da socialização, quem são os sujeitos que devem ser socializados e quem constituem as agências sociais responsáveis pelo processo". (citado por Weinberg, 1986, p. 18). Também no alto da hierarquia do sistema educacional, onde se encontram as universidades, a definição da missão social das mesmas, seus sujeitos, métodos, objetivos e projetos - não apenas de formação profissional, mas inclusive de organização política e social - ganham centralidade política pois, como afirma Touraine, a universidade é o principal lugar de produção ideológica na América Latina (1989, p.16).

Nesse último século, em diversos países latino-americanos, vários sujeitos políticos e sociais defenderam a inserção, ao lado do Ensino e da Pesquisa, uma terceira função universitária, influenciados tanto pelo Movimento de Córdoba, quanto por correntes de pensamento oriundas de tradições universitárias européias e mais recentemente, norte-americanas, adaptadas com maior ou menor sucesso, diferindo do período ou do país em estudo. As influências provenientes destes países chegaram à América Latina tanto através da presença de professores e pesquisadores vinculados a agências de desenvolvimento que realizaram projetos de apoio e de intervenção, quanto pela formação de docentes, pesquisadores e extensionistas que realizaram sua formação profissional, ou parte dela, em países como Inglaterra, Alemanha, França e Estados Unidos.

Oriunda de distintas tradições, a Extensão Universitária foi incorporada às universidades, como forma de ampliar sua relação com a sociedade. Isso poderá ser verificado a partir da análise das duas importantes instituições selecionadas: a Universidad de la República (UDELAR) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que, situadas em países latino-americanos (Uruguai e Brasil, respectivamente) com características histórico-sociais e educacionais distintas, a incluíram, já na primeira metade do século passado, como forma relevante, mas não única, para relacionar-se com a sociedade e seus sujeitos constitutivos. O foco de estudo estará centrado, portanto, nas políticas estabelecidas para concretizar a relação Universidade – Sociedade, através dessa função que, especialmente a partir da redemocratização em ambos os países, tem se constituído como relevante nas universidades, carecendo de estudos comparativos que possibilitem sua melhor compreensão.

Salienta-se, desde já, que a Extensão Universitária possui denominações e significados distintos na UDELAR e na UFRGS, sendo composta por diferentes campos, tais como os da Extensão do Ensino, Difusão Cultural, Científica e Tecnológica, Prestação de Serviços, Relação com o Meio, Parceria com a Sociedade, Terceira Função Universitária, não podendo portanto, ser comparada sem uma prévia reinterpretação.

No Brasil, por exemplo, a Extensão Universitária engloba os campos da Difusão Cultural e da Prestação de Serviços, enquanto no Urugua, eventualmente, como na década de 60, essa função é entendida em sua acepção mais abrangente incluindo alguns daqueles campos. Entretanto, essa igualdade de denominação é a apenas aparente, pois ela não abarcou nesse país, em momento algum, o campo da Prestação de Serviços, tal como entendido e praticado no Brasil. Assim, a adoção dessa expressão, para designar as formas como as universidades buscam cumprir com sua missão social, em ambas as universidades, inseridas em países e sistemas de ensino com tradições e concepções distintas, não deve ser utilizada sem essa necessária advertência, visando eliminar um equívoco que poderia surgir, na análise comparativa, se fosse conferida à expressão Extensão Universitária em ambos os países, uma similaridade apenas nominal, e portanto, ilusória. Conforme Bourdieu e Passeron:

os traços do sistema que melhor se prestam à comparação quantitativa e às proposições gerais que daí decorrem só têm realidade se forem acompanhados de correções e reinterpretações capazes de integrá-los num contexto. [...] Encaminhar-se-ia assim para uma forma mais acabada de comparação, por meio da qual se visaria a explicar que traços ou sistemas de traços, característicos de uma instituição escolar, possam ter propriedades e, em particular, funções idênticas ou comparáveis pelo fato de que eles ocupam posições homólogas em diferentes sistemas de ensino, ou ainda, que sistemas educacionais diversos possam apresentar características idênticas na medida em que estabelecem com outros sistemas relações de posição ou de oposição estruturalmente equivalentes. (1979, p.103-104)

Partindo do exposto, esse trabalho objetiva contribuir, através da análise comparativa, para uma melhor compreensão sobre a Extensão Universitária, aportando novos conhecimentos sobre a relação que a UDELAR e a UFRGS, herdeiras de tradições histórico-políticas distintas, estabelecem com as sociedades nas quais estão inseridas.

A hipótese principal é de que a Extensão Universitária tem se construído, historicamente, na América Latina, como legítima e permanente das universidades, sendo realizada por sujeitos coletivos adeptos de estratégias científicas ou academicistas, numa relação permeada por alianças, conflitos e tensões conjunturais no tempo e no espaço, e cujo referencial encontra-se nas lutas pela definição sobre a forma como essas instituições deverão realizar suas vocações política e científica. Nos casos empíricos pesquisados, observa-se que no Uruguai a primeira estratégia esteve em consonância com a vocação política presente desde a constituição do projeto da Universidad de la República, enquanto no Brasil, a estratégia academicista foi subordinada à vocação científica das universidades. Dessa hipótese geral decorrem as seguintes hipóteses secundárias, que lhe darão suporte:

1. Enquanto na UDELAR (Uy), desde sua fundação, houve uma explicitação de sua vocação política e a estratégia adotada pelos defensores da Extensão Universitária foi a científica, na UFRGS, e nas universidades brasileiras em geral, a estratégia academicista esteve em consonância com a vocação científica da universidade. Nas universidades públicas brasileiras, somente a partir dos anos 60, no contexto das Reformas de Base, foi enfatizada a dimensão político-transformadora da Extensão Universitária.
2. No período das ditaduras brasileira e uruguaia, as universidades, e a Extensão Universitária, passaram por uma transformação profunda: na UDELAR, ambas as vocações foram afetadas pelo processo de intervenção militar e no Brasil, a universidade foi revalorizada em sua vocação científica, havendo a redefinição e expansão dessa função e da estratégia academicista, dentro da lógica do regime.
3. Após a redemocratização no Brasil e no Uruguai, há um processo de reorganização das universidades públicas, com redemocratização interna e, inclusive, da Extensão Universitária, visando um maior equilíbrio entre as vocações política e científica. Na UDELAR, há uma nova dinâmica de recuperação da vocação política, ao mesmo tempo em que se busca impulsionar sua vocação científica, enquanto na UFRGS ocorre a valorização de sua vocação política, numa convivência pragmática entre as estratégias científica e academicista.

Partindo dessas hipóteses, as universidades serão abordadas através da concepção de *campo de lutas*, entendido como um "sistema de relações objetivas no qual as posições e as tomadas de posição se definem relacionalmente e que domina ainda as lutas que visam a transformá-lo" (Bourdieu, 1999, p.175). Nesse campo de lutas, com relativa autonomia face ao Estado e à sociedade, estão presentes tanto os diversos sujeitos (individuais e coletivos) que disputam (espontânea ou organizadamente) pela fixação do conceito de Extensão

Universitária: sua classificação e limites, seus objetivos e destinatários, bem como os lucros (materiais ou simbólicos) decorrentes.

Essa perspectiva analítica implica que, para compreender os projetos políticos em disputa pela definição das modalidades e práticas para a realização da missão social da universidade, é fundamental analisar o jogo que se estabelece nesse campo de lutas, bem como os sujeitos, individuais e coletivos, envolvidos. Para tal, será necessário relacionar tanto os incentivos e constrangimentos (simbólicos e materiais) institucionais, quanto as disposições para a adesão / formulação / reformulação destas políticas, por parte dos distintos setores componentes da Universidade. Assim, será possível, no mínimo, colocar em dúvida tanto uma idéia de adesão mecanicista às práticas, desencarnadas dos sujeitos, bem como explicações psicologizantes ou aleatórias para a existência de sujeitos com diferentes projetos em disputa. Acrescento, ainda, que nesse campo de lutas são importantes tanto o modelo organizacional que o orienta, quanto os diversos sujeitos que dele fazem parte, pois como afirma B. Clark, "os grupos, grandes e pequenos - centrais e departamentais - do pessoal docente e administrativo (e as vezes os estudantes) podem desenhar novas estruturas, processos e orientações por meio dos quais uma universidade se inclina para uma mudança adaptável" (2000, p.31).

Ambas as universidades serão analisadas tanto em sentido diacrônico, para identificar como ocorre seu desenvolvimento institucional, quanto em sentido sincrônico, através da comparação em três períodos: da fundação das universidades até as ditaduras, o período ditatorial (décadas de 60 e 70) e, finalmente, o período da redemocratização. A abordagem diacrônica, aliada à contextualização histórico-política, será utilizada a partir da constatação que as universidades são partes integrantes do sistema de ensino, e que esse último "deve de fato sua estrutura singular tanto às exigências que definem suas funções específicas quanto às tradições nacionais ou situações históricas e sociais nas quais essas exigências são satisfeitas" (Bourdieu e Passeron, 1979, p.79).

A perspectiva comparativa é fundamental para compreender as especificidades dos sistemas de ensino, permitindo contrastar tanto os elementos únicos, particulares, criados pela história e cultura de cada povo, quanto aqueles que são próprios das universidades como

instituição e que, portanto, poderão apresentar condições de comparabilidade, por semelhança, em relação a outras instituições universitárias de outros países e em diversas situações.

Agregue-se ainda a contribuição que a mesma poderá trazer para os estudos comparativos, visto que há poucos trabalhos sobre as concepções e experiências da Extensão em instituições com histórias e tradições diferenciadas, lacuna que se torna mais evidente no momento em que há uma efetiva consolidação de atividades acadêmicas ibero-americanas, voltadas para a integração das universidades em geral, e da Extensão, em particular, como é o caso dos Congressos Ibero-Americanos de Extensão Universitária.

Finalmente, acrescenta-se a pertinência da abordagem centrada no instrumental teórico das Ciências Sociais, mais especificamente da Ciência Política, visto que a terceira função é, também no Brasil e no Uruguai, defendida e combatida a partir de critérios e concepções políticas, por sujeitos (individuais e coletivos) que disputam politicamente pela conservação ou transformação de princípios de hierarquização pelos quais a Universidade deverá cumprir sua missão junto à sociedade.

Nosso trabalho, embora tendo como objeto a universidade e suas relações com a sociedade através da Extensão Universitária, está no centro das estratégias políticas que a instituição acadêmica vem construindo através dos tempos. Seu conteúdo político decorre, desde logo, da natureza das relações Estado, Universidade e Sociedade que, a partir dos modelos francês (napoleônico) e prussiano (humboltiano) combinaram duas dimensões eminentemente políticas: a natureza estatal das instituições, rompendo com a tradição anterior, e as novas relações que se aprofundam entre universidade, ciência e Estado, a partir da Revolução Industrial. Embora a universidade, como instituição social com missões acadêmico-científicas próprias, não esteja no campo da política, suas complexas relações na sociedade contemporânea, com o Estado e a sociedade, são mais *politizadas* que no passado, afetando inclusive sua concepção de autonomia.

Por outro lado, nossa abordagem trabalha num campo familiar à Ciência Política, tanto no nível micro-político, como no macro-político. O nível micro foi explicitamente mencionado por Boaventura de Souza Santos quando se refere à *micro-utopia*, e o nível

macro-político cobre, desde o enfoque da universidade como parte das políticas públicas do Estado, até as relações com o próprio Estado e a sociedade. A melhor prova é que a universidade latino-americana buscou sua identidade própria com a reforma de Córdoba que, além de um ato político nascido de uma greve radicalizada, vence pela intervenção do Estado a seu favor e, a partir do movimento argentino espalha-se pela América Latina um conceito de universidade co-governada democraticamente, politizada e politizadora, comprometida com os destinos da sociedade. Nesse sentido, a Extensão Universitária, com todas suas manifestações e diversificações posteriores, nasce, na América Latina, de um ato eminentemente político.

Considerando-se que, embora UDELAR e UFRGS não possam ser identificadas como modelos de universidade - hispano-americanas e brasileiras, respectivamente - é possível fazer algumas generalizações a partir desse estudo para, pelo menos, propor linhas de análise que futuramente poderão ser verificadas ou refutadas, numa eventual ampliação do número de casos estudados.

Ressalta-se que, embora o recorte do objeto de estudo esteja centrado nas diferentes concepções e modalidades de relação entre a Universidade e a Sociedade, pertinentes à Extensão Universitária na UDELAR e na UFRGS, eventualmente serão consideradas atividades que, mesmo não classificadas como tal, façam parte de um conjunto de práticas aceitas como legítimas para estabelecer esse relacionamento. Essa estratégia de trabalho fundamenta-se na constatação de que, em diversas circunstâncias, ações pertinentes à Extensão Universitária, explicitada de acordo com os conceitos e normativas destas mesmas universidades, encontram-se classificadas como pertinentes às duas outras funções (Ensino e Pesquisa). Portanto, se não houver um processo de reinterpretação dos dados empíricos, a análise resultante da sua comparação em diferentes contextos e sistemas, induziria a resultados que ofereceriam a ilusão de comparação, mas ignoraria que as funções exercidas pelas universidades em estudo possuem sistemas de classificação que são, eles mesmos, decorrentes de processos internos de competição acadêmica, conflitos de natureza institucional e/ou estratégias políticas.

Existe, em diferentes momentos históricos, e para diferentes sociedades, uma hierarquização das funções exercidas pelo sistema escolar, em sentido amplo, bem como pelo sistema universitário, em sentido estrito, decorrente, entre outras coisas, do sistema de valores dominante em cada período. Esse sistema hierárquico não é, portanto, definido acima e além das lutas que se estabelecem na sociedade, mas é ele próprio o objeto de lutas para distinguir o que é ou não relevante em cada época, em cada Universidade. Ou seja, o posicionamento da Extensão Universitária, em cada Universidade em particular é, ele próprio, o resultado de lutas internas pela definição, sempre provisória, de sistemas de hierarquização distintos.

O ponto de partida metodológico para realizar a comparação da Extensão Universitária exercida na UDELAR e na UFRGS consiste na afirmação de Sartori que "comparar implica assimilar e diferenciar *nos limites*", pois se determinadas entidades são totalmente iguais ou totalmente diferentes, é inútil compará-las. Em contrapartida, o autor afirma que "as comparações que sensatamente nos interessam ocorrem entre entidades que possuem atributos em parte compartilhados (similares) e em parte não compartilhados (e declarados não comparáveis)". Sartori acrescenta - buscando responder à questão como *comparar*, ou seja qual a estratégia comparativa a eleger - que deverão ser escolhidos sistemas *mais semelhantes*, ou sistemas *mais diferentes*, onde o ideal seria encontrar entidades similares em todas as variáveis, exceto naquela que se investiga, ou ao contrário, selecionar entidades caracterizadas por um conjunto de diferenças, à exceção do fenômeno que se está investigando (1991, p. 35-40).

Entretanto, a dificuldade, ou impossibilidade de encontrar sistemas mais semelhantes ou mais diferentes em que as condições ideais estejam presentes, não pode inviabilizar a comparação. Inicialmente selecionamos, como ponto de partida metodológico, a função Extensão Universitária na UDELAR e na UFRGS, destacando, no decorrer do trabalho, tanto as semelhanças quanto as diferenças, visando contribuir para um melhor entendimento do fenômeno.

Os materiais empíricos utilizados compõem um conjunto de documentos, como por exemplo, Leis, Estatutos e Regimentos, Relatórios, Atas, Palestras e Discursos. Claro está que estas diferentes fontes, pela sua própria natureza, possuem status diferenciado, e têm

diferentes pesos na definição das políticas universitárias, sendo necessário, portanto, distinguir os documentos emanados pelo poder executivo, de suas agências centrais, como é o caso do(s) Ministério(s) encarregados dos assuntos educacionais e culturais de cada país, cujas ordenações têm um caráter normativo e, no mais das vezes, impositivo para as unidades componentes de cada sistema nacional de ensino.

Outra fonte de ordenamento são os organismos centrais executivos das respectivas universidades (como por exemplo, as Reitorias e Pró-Reitorias) e ainda dos órgãos colegiados, como por exemplo, as Comissões Setoriais (UDELAR), Conselhos e Câmaras (UFRGS), dependendo do modelo organizacional de cada universidade. Disso resulta, concretamente, que os atos dos órgãos situados no topo da hierarquia dos sistemas nacionais de ensino delimitam e definem as políticas que poderão e/ou deverão ser implementadas nas diferentes unidades subordinadas, demarcando, assim, as fronteiras do possível. Utilizou-se, ainda, uma série de documentos que não possuem o mesmo status das normas. Esse é o caso das palestras, artigos, atas de reuniões, discursos, e publicações individuais ou coletivas que, assim como os documentos emanados pelos setores dirigentes, refletem o espírito da época mas, por outro lado, na maioria das vezes, possuem caráter descritivo e/ou prescritivo, como aqueles resultantes de encontros e seminários que, além de analisar situação do momento, em muitos casos, apontam para um dever-ser da universidade e da Extensão Universitária. A escolha desses documentos como fonte principal de análise está fundamentada na concordância com a afirmação de Bourdieu, para o qual:

A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na *vontade* de um indivíduo ou de um grupo mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos habitus dos seus ocupantes, se geram as *vontades* e no qual se define e se redefine continuamente, na luta - e através da luta - a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais previstos e imprevistos. (Bourdieu, 1989, p. 81)

As entrevistas constituem outra fonte de natureza completamente diferente das citadas anteriormente, especialmente aquelas realizadas em etapas posteriores e, em muitos casos, distante temporalmente em décadas dos eventos acontecidos. Diferentemente dos documentos

escritos e datados sobre fatos passados - sejam eles de autoria individual ou coletiva – elas têm valor pela reflexão distanciada, o testemunho do vivenciado, são uma fonte importante para complementar as informações constantes nos documentos.

Outra advertência metodológica refere-se à condição especial da Universidade, como instituição que forma seus próprios profissionais, à qual acrescento que esta situação é de grande importância, visto que, em certa medida, tanto os sujeitos comprometidos com as atividades extensionistas, quanto os intelectuais que elaboram reflexões sobre a mesma, estão inseridos no próprio campo acadêmico, e portanto, participam das lutas pelas suas definições e (em alguns casos des)legitimação¹.

* * *

Esse trabalho está dividido em duas Partes, cada uma contendo três capítulos. Na Parte I, a lógica orientadora está fundada no desenvolvimento histórico-político de longo prazo. No primeiro capítulo, faremos uma incursão sobre a literatura que analisa o surgimento das universidades nos países originários das antigas Colônias espanhola e portuguesa, a fim de definir as raízes do desenvolvimento destas universidades, suas principais características, contextualizando-as política e historicamente. Além disso, serão identificadas as duas principais concepções e modalidades de exercício da Extensão Universitária: o Movimento de Córdoba e o Extensionismo Norte-americano.

No capítulo seguinte será enfocada a criação das Universidades de la República (UDELAR) e Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em relação com os sistemas políticos e educacionais do qual fazem parte, bem como as primeiras propostas e experiências que compõem a Extensão Universitária. A razão do regresso às origens dessas universidades reside na convicção de que ambas possuem e mantêm características que remontam a suas fundações e ao seu padrão específico de desenvolvimento, pois essa função poderá ser compreendida com maior pertinência e acuidade na medida em que são contextualizadas, buscando, por um lado, identificar os padrões perenes de organização e normatização e as

¹ Sobre esta problemática, ver Homo Academicus, 1984.

funções trans-históricas que as universidades exercem em cada sociedade global e, por outro lado, padrões que têm se modificado (reformulados ou abandonados), por diversas razões, dentre as quais se destacam os equilíbrios políticos (permanentes ou circunstanciais), de origem interna e/ou externa.

No terceiro, será analisada a Extensão Universitária durante os períodos ditatoriais, vigentes no Uruguai durante os anos de 1973 a 1984, e no Brasil de 1964 a 1985, avaliando como ela foi concebida e exercida, considerando-se que em ambos os países houve significativas mudanças internas e externas à universidade, refletindo-se em seu conjunto de maneiras distintas, pois enquanto no primeiro ela foi *canceladas*, no segundo foi incentivada.

Essa periodização tem como parâmetro as grandes transformações políticas e sociais ocorridas em ambos os países e universidades, conferindo uma unidade temporal específica para os capítulos 2 e 3, permitindo a criação de unidades que tornam mais funcional a relação de comparabilidade empregada. Os dois capítulos têm como eixo estruturante as diversas modalidades de Extensão Universitária e difusão cultural, inscritos nos diferentes documentos da UDELAR e da UFRGS. A análise dos documentos é complementada por outras fontes, como por exemplo, o registro de debates, palestras, artigos, relatórios e etc... visando construir um quadro mais completo, buscando responder como, até então, as vocações política e científica das respectivas universidades eram exercidas através da Extensão Universitária.

A Segunda Parte está centrada no período pós-redemocratização em ambos os países, analisando a institucionalização da Extensão Universitária, suas continuidades e transformações, bem como as principais questões em debate no período. Localizada temporalmente no período pós-redemocratização do Uruguai e do Brasil, ao contrário da Parte que a precede, não está estruturada com base em critérios cronológicos, mas temáticos, visando conferir uma maior visibilidade a elementos relevantes para a análise da Extensão Universitária: as questões político-ideológicas e as transformações macro-estruturais das universidades; suas concepções políticas e a constituição e legitimação dos sujeitos, internos e externos, que dela participam e, finalmente, sua institucionalização, complexificação e fortalecimento.

O quarto capítulo refere-se, em primeiro lugar, aos processos de transição e democratização ocorridos no Uruguai e no Brasil, e as principais questões políticas atinentes à Universidad de la República e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com ênfase para a Extensão Universitária, que havia sido *cancelada* durante o período ditatorial, e para os processos internos de reordenamento da UFRGS. A seguir serão analisadas as funções públicas exercidas por ambas as Universidades, salientando-se a contribuição dessa função para sua efetividade.

No capítulo seguinte enfoca-se os diferentes conceitos da Extensão Universitária constituídos ao longo do tempo, bem como os campos que dela fazem parte (Ensino / Cursos, Difusão Cultural e Científica, Prestação de Serviços/Assistência, da Relação com a Universidade – Empresa – Estado, Relação com o Meio / Comunidade/ Sociedade e, finalmente, o de Relações Públicas), realizando um cotejo comparativo entre esses campos. Serão analisados os distintos sujeitos coletivos (internos e externos) considerados legítimos tanto para sua formulação e implementação, quanto para atuarem como seus parceiros, bem como, as demandas consideradas legítimas no âmbito da Extensão Universitária. A inclusão dessas três temáticas: conceitualização – sujeitos – demandas, refere-se ao fato que estão intimamente relacionadas, visto que, à medida em que se reconhece a existência e legitimidade de novos sujeitos sociais, com identidades e necessidades distintas, como enunciadores de novas demandas dirigidas à universidade, há um processo de reorganização institucional, com a redefinição de seus programas e projetos.

Finalmente, no sexto e último capítulo, serão destacadas as transformações e inovações ocorridas nas distintas estratégias de valorização da Extensão Universitária e os discursos legitimadores, construídos ao longo da história da UDELAR e da UFRGS, com especial atenção para o período pós-redemocratização.

PRIMEIRA PARTE

UNIVERSIDADES E POLÍTICA: construindo a missão social

UNIVERSIDADES E POLÍTICA:

construindo a missão social

Desde a criação das primeiras universidades européias, no século XII, houve um processo contínuo de especialização e complexificação de suas atividades acadêmicas. Como instituição social, foi conferida à universidade, de distintas maneiras, a missão de contribuir para a conservação e o avanço das humanidades e artes, da ciência e da tecnologia, através de suas três funções principais: a primeira delas, ensinar, que deita raízes na academia ateniense, pode ser encontrada desde os primórdios quando mestres e alunos reuniam-se para compartilhar o saber desinteressado. A segunda, de pesquisar, impulsionada mais tarde pela penetração das ciências nas universidades tradicionais e, mais tarde, pelo processo de industrialização e pelas revoluções científico-tecnológicas. Finalmente, a terceira, a função da Extensão Universitária, institucionalizada e legitimada a partir do início do século XX, num momento em que as próprias universidades deixam de ser instituições voltadas exclusivamente para a formação das elites dirigentes e dos quadros de altos funcionários para as burocracias estatais e clericais, para atender um amplo setor da sociedade em busca de ascensão social, ao mesmo tempo em que demanda maior democratização de sua organização interna, e da própria sociedade de seu tempo.

Entretanto, se a Extensão representa uma novidade no panorama universitário, a participação ativa das universidades nas questões políticas e sociais, bem como dos poderes político e religioso no interior das mesmas não é uma problemática recente, nem específica da América Latina. Essa afirmação poderá ser verificada tanto na análise de sua formação histórica, quanto, mais recentemente, pela polêmica na qual se envolveu Max Weber, em 1908, quando da nomeação de um professor, na Universidade de Berlim, por iniciativa ministerial, sem passar pelos trâmites acadêmicos formais e regulares².

² Para maiores informações, ver o livro *Sobre a Universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica* (1989), que reúne textos e artigos publicados pelo autor, e inclusive as réplicas de seus opositores.

De acordo com Le Goff (1995), Charle e Verger (1996), Verger (1990) Dreze e Debelle (1983) e outros autores que estudaram a formação histórica das universidades, desde as corporações de ofício até o século XIX, houve um longo processo de transformação: da constituição das *nações* à nacionalização das universidades e sua expansão por diversos países, criando uma *nova geografia universitária*. Também os profissionais vinculados às mesmas sofreram grandes transformações: do mestre que ensina seu ofício, ao docente universitário. No caso da França, por exemplo,

le professeur d'enseignement supérieur s'éloigne du notable directement nommé par le pouvoir politique et engagé dans la politique qu'il était dans la première moitié du siècle pour devenir un maître sélectionné et spécialisé, coupé du milieu des notables par une activité professionnelle incompatible avec la vie politique, et animé par un idéal proprement universitaire

... ao mesmo tempo em que se distanciam do campo político, os professores universitários igualmente o fazem em relação aos intelectuais, profissionalizando-se e adotando metodologias específicas, rompendo com antigas tradições – como exemplificado pelo caso dos professores de literatura francesa (Bourdieu, 1984, p.57).

Embora as distinções entre o intelectual e o cientista³ já estivessem estabelecidas naquele século, Max Weber, em duas de suas conferências clássicas, coloca o ponto central da discussão na distinção entre a vocação de político e de cientista, que pode ser atribuído, principalmente, à coincidência, na Alemanha, do exercício de ambas por profissionais vinculados às universidades, como definidas pelo ideal humboltiano, em contraposição à tradição francesa, na qual as universidades, após a reforma napoleônica, concentravam-se na docência profissionalizante, enquanto a pesquisa era realizada “em alguns cursos da Sorbonne ou do Colégio de França, ou no seio do Instituto e das sociedades eruditas”. (Charle e Verger, 1996, Cap 5).

³ Sobre a construção da ciência normal e das revoluções científicas que acompanharam a estruturação da moderna concepção de ciência, é essencial a obra de T. Kuhn (1994). Entretanto, enfocar-se à não o processo de construção e legitimação da ciência, mas como essa e política são construídas como domínios separados (e quase antagônicos) ou complementares na relação entre universidade e sociedade, através da Extensão Universitária.

Já no início de sua explanação sobre a vocação de cientista, Weber introduz a problemática das condições necessárias para o exercício da mesma, notadamente para aquele que, “tendo concluído seus estudos superiores, decida dedicar-se profissionalmente à ciência, no âmbito da vida universitária”. Embora não explorando a distinção entre o cientista e o docente, essa é perceptível na própria afirmação de que os candidatos devem ter as qualificações de ambos, pois elas não são necessariamente coincidentes, alertando para a possibilidade de que um eminente cientista seja um péssimo professor.

Weber afirma que a condição necessária para a construção de uma carreira científica bem sucedida seria por-se a serviço da causa da ciência - colocando todo o *coração* em sua obra - que tem como objetivo contribuir para a progressiva intelectualização e *desencantamento* do mundo. Daí a importância do estabelecimento de conceitos como instrumentos, e da experimentação racional como procedimento científico.

Definida a importância dessa vocação para os desejosos em seguir a carreira universitária, o autor acrescenta que o exercício da vocação política não tem, ou não deveria ter lugar na mesma, nem entre os estudantes, nem entre os docentes, pois existe uma diferença profunda entre “analisar cientificamente as estruturas políticas e as doutrinas de partidos” e tomar posições políticas práticas. Àqueles que optam por essa última posição, Weber denomina *profetas* ou *demagogos*, acrescentando que ambos estão deslocados em uma cátedra universitária. Também os líderes que possuem domínio da conduta prática da vida não devem confundir sua posição e nem se utilizar dessa liderança no exercício da função docente, pois...

O professor que sente a vocação de conselheiro da juventude e que frui da confiança dos moços deve desempenhar esse papel no contato pessoal de homem para homem. Se ele se julga chamado a participar das lutas entre concepções de mundo e entre opiniões de partidos, deve fazê-lo fora da sala de aula, deve fazê-lo em lugar público, ou seja, através da imprensa, em reuniões em associações, onde queira. É com efeito, demasiado cômodo exibir coragem num local em que os assistentes e, talvez, os oponentes estão condenados ao silêncio.

Entretanto, se não cabe ao docente o papel de profeta, demagogo, ou líder, como orientador da vida prática e das decisões práticas a tomar, Weber destaca que a ciência ainda resguarda importância na vida prática, na medida em que coloca à disposição um certo número de conhecimentos que permitem às pessoas “dominar tecnicamente a vida por meio da previsão”, e ainda, fornece “métodos de pensamento, isto é, os instrumentos e uma disciplina”.

Em suma, para Weber, os docentes devem adotar uma atitude absenteísta em relação à política, apontando para um dever ser para aqueles que optam pela vocação de cientista, e em conformidade com a concepção humboltiana de universidade, dominante durante o século XIX. Como intelectual da época, ele pode, nesse sentido, ser considerado como uma peça chave na própria definição do campo acadêmico e dos critérios de pertinência e julgamento da própria relação da universidade com a política, elaborando uma classificação entre o pertinente e o impertinente no exercício dessa função.

Distante da cultura universitária dominante na Alemanha, na Espanha⁴ – e os exemplos seriam muitos outros – Ramon y Cajal, no discurso de posse na Academia de Ciências Exatas e Naturais da Espanha (1897), afirma que a legitimação da ciência e sua construção como campo autônomo, se faz a partir de três renúncias: a de disputar com os teólogos a respeito de questões religiosas, a de lutar com os políticos sobre o ordenamento do mundo, e a de interferir em assuntos de ordem prática/utilitária, em detrimento das questões científicas (Lovisoló, 2.000, Cap.3).

A citação desses dois exemplos sobre o dever-ser da ciência, a partir de dois pensadores próximos temporalmente – final do século XIX, início do século XX – mas distantes no sentido de que enquanto um trabalhava num dos países mais avançados no campo universitário (Alemanha), o outro tinha consciência de exercer suas atividades em um país cientificamente atrasado (Espanha), objetiva destacar o processo de transformação e

⁴ Alguns anos mais tarde, outro intelectual espanhol, Ortega y Gasset, afirmará que a universidade é distinta mas inseparável da ciência: “...yo diría: la Universidad es, además, ciencia”, acrescentando que “... la ciencia es la *dignidad* de la Universidad, más aún - porque, al fin y al cabo, hay quien vive sin dignidad - es el *alma* de la Universidad, el principio mismo que le nutre de vida e impide que sea sólo un vil mecanismo” (1930, p. 138).

legitimação da ciência, concomitantemente ao afastamento da política, comum a ambos. De outro lado, introduz a diferença que se estabelecerá na América Latina, a partir dos postulados do Movimento da Reforma de Córdoba (MRU), que defenderá a participação das universidades na vida política, enfatizando a importância de sua missão social.

Nas universidades latino-americanas, a discussão sobre a importância do ensino para a construção da cidadania, e da contribuição das universidades, através do exercício da missão social, atravessou momentos de acomodação pragmática ou de tensão, em distintos países, formas, conjunturas, e sistemas universitários. Lovisolo (2000, Cap.4), por exemplo, analisa e descreve as comunidades científicas e universitárias, num estudo de caso sobre as diferenças entre Argentina e Brasil, comparando as duas estratégias discursivas que as orientam.

A primeira estratégia, denominada intervencionista ou científicista, caracteriza-se, fundamentalmente, pela postulação de que o conhecimento científico deve (re)estruturar as ordens sociais e culturais, defendendo que a universidade, como instituição com responsabilidade social, precisaria desenvolver uma ciência intervencionista e utilitária, preocupada com objetivos amplos e auxiliando na resolução dos problemas sociais, políticos e econômicos da sociedade na qual está inserida. Na defesa de valores *igualitários, niveladores, antiaristocráticos e antielitistas*, essa estratégia defende a democratização e a justiça social, e frequentemente entra em conflito com outras forças sociais, como as elites religiosas, políticas, econômicas e sociais. Seus defensores não são obscurantistas, pois consideram a ciência importante, mas ela somente tem sentido quando seus resultados podem ser colocados a serviço do povo, aos quais frequentemente têm a pretensão de *conduzir, conscientizar, desalienar* ou *educar*. O autor acrescenta que essa convicção, não raramente, origina comportamentos caracterizados como prepotentes, visto que, considerando-se vanguarda de uma nova ordem social e de uma razão moral, têm dificuldades de respeitar opiniões discordantes.

A segunda estratégia, de renúncia ou academicista, é caracterizada por três aspectos principais: primeiro, a convicção de que política e ciência são separadas, e portanto, renunciam a intervir na primeira a partir dessa última; segundo, a separação entre os conhecimentos da ciência e as questões religiosas, teológicas e teleológicas; e em terceiro, não

se preocupam com a aplicação do conhecimento científico, tendo a convicção de que, se esses tiverem qualidade, terão algum tipo de utilidade. Para o autor, a estratégia de renúncia desenvolve um sentido de lealdade para com o próprio projeto de desenvolvimento da ciência, seus valores e normas de funcionamento, não ensejando confrontos, ao contrário, evitando enfrentamentos.

Ainda assim, os adeptos da estratégia de renúncia eventualmente podem intervir politicamente, elaborando projetos técnico-científicos com o objetivo de auxiliar na resolução de problemas nacionais ou de problemas de setores sociais específicos mas, diferentemente da primeira estratégia, esses projetos são orientados para responder a demandas, sem interferir no ordenamento social ou preocupar-se com as crença ou orientações políticas dos demandantes. Dessa forma, "a estratégia academicista intervém mais por mediação da figura do doutor, especialista ou perito a serviço do programa de intervenção, de seus objetivos e valores, sem pretender estabelecer quais eles deveriam ser". (2000, p. 96).

Embora o ensaio acima mencionado esteja centrado em uma análise comparativa entre Argentina e Brasil, e refira-se às comunidades científicas e universitárias de ambos os países, a classificação proposta será útil para diferenciar as duas estratégias que dividem os defensores da Extensão Universitária. Contudo, como destaca Lovisoló, há momentos em que convivência entre os dois grupos é marcada pelo enfrentamento, mas também pode ser pautada por uma convivência pragmática, como se verá no decorrer da pesquisa.

Ainda concernente à relação entre universidade, ciência e política, mas partindo da análise sobre como estas se concretizam na primeira – e não mais como vocações individuais (Weber), ou estratégias coletivas (Lovisoló) – Marilena Chauí (2001, Cap.4) argumenta que as vocações política e científica das universidades possuem compatibilidades e incompatibilidades.

As compatibilidades se estabelecem na explicitação da relação entre o saber e o poder adquirindo uma *face luminosa*, exemplificada tanto pela adoção pelas universidades modernas dos princípios filosóficos gregos (sobre o caráter público e aberto da ciência, em contraposição ao privilégio das corporações de ofício, podendo ser realizada por todos e,

complementarmente, de seu caráter coletivo, na compreensão de que “o conhecimento é vasto e importante demais para ser obra de um só ou de uns poucos”) bem como pelos eventos de 1968, que influenciaram movimentos políticos e sociais em várias partes do mundo.

A *face obscura* da compatibilidade entre as vocações política e científica surge no momento em que a primeira é exercida como vocação científica, mas não sendo admitida ou pública, dependendo do modo como as universidades estão inseridas no social, reproduzindo os sistemas econômico e político. Além de pesquisas que atendem a interesses específicos, o caso da prestação de serviços (Extensão Universitária) e da formação de quadros para a tecnoburocracia, apresentam situações em que o papel do Estado é preponderante, direcionando a universidade através de incentivos que nascem externamente, para a manutenção da estrutura social e atendimento de interesses políticos. Portanto, a emergência dessas duas faces estaria relacionada, principalmente, à forma como se estabelecem na universidade: quando nascem em seu interior, a tendência é de que se manifestem em sua face luminosa, ao contrário, quando surgem como mecanismo de reprodução sociopolítica, subordinada aos interesses de grupos sociais específicos, a partir de uma articulação tácita, implícita e eventualmente secreta, manifesta-se a outra face.

De outro lado, há três incompatibilidades entre as vocações científica e política das universidades: a primeira, porque existe uma diferença de temporalidade entre docência e pesquisa, de um lado, e da política de outro; a segunda, na medida em que a política, em sua forma democrática se realiza pela alternância do poder e pela capacidade do povo decidir pela continuidade, ou não, de projetos e programas, enquanto a vocação científica da universidade se realiza na medida em que há a continuidade de projetos e programas de formação e de pesquisa. Finalmente, a terceira incompatibilidade é decorrente da estrutura social brasileira, caracterizada como autoritária, desigual e excludente, na qual a vocação científica da universidade tende a contribuir para a consolidação e aumento da exclusão, quando utilizada com o intuito de legitimar a estrutura econômico-social vigente, embora a universidade, como instituição social, também traga em si as contradições existentes na sociedade, havendo a possibilidade de que a vocação política seja proposta como forma de diminuir a exclusão social, contestando o caráter excludente da vocação científica. Acrescente-se, ainda, que:

a última incompatibilidade entre as duas vocações vem aumentando à medida que crescem e se expandem a ideologia e a política neoliberal, uma vez que deixam por conta do mercado a definição das prioridades de formação e pesquisa científica, de sorte que a privatização do saber entra em choque com uma política de abertura e expansão da universidade, ou em lugar do choque, produz a compatibilidade sombria, submetendo a vocação política da universidade à privatização imposta à sua vocação científica (2001, p.123).

Deixando em suspenso a discussão a respeito da emergência da ideologia neoliberal, como um dos elementos complexificadores da (in)compatibilidade entre as vocações científica e política das universidades, que será destacada na Segunda Parte, é importante resgatar os principais pontos delineados até o momento.

A partir de Weber, demarca-se a diferença entre as vocações científica e política, bem como a inclusão e legitimação da primeira e a exclusão da segunda nas universidades. Por seu turno, nas universidades latino-americanas a disputa pela manutenção e legitimidade de ambas as vocações em seu interior é marcante, especialmente quando se observa o papel a elas conferido pelos liberais, na medida em que compreendiam a educação (popular num primeiro momento, e universitária a seguir) como parte integrante da formação dos cidadãos, e portanto como caminho para impedir (ou ao menos dificultar) a emergência de novas ditaduras e do autoritarismo dos governantes. Nesse sentido, o exercício da vocação política da universidade se mantém como uma esperança de formação e inclusão da população – especialmente dos imigrantes – na construção da nacionalidade, e complementarmente, dos setores excluídos da sociedade, através das propostas elaboradas pelo Movimento de Córdoba (como se verá no Uruguai). Como apontou Lovisolo, para o caso argentino, a vocação política, exercida através da estratégia academicista, diferencia essa comunidade científica e universitária da brasileira e, como defenderemos nesse trabalho, também é marcante na relação que a universidade uruguaia e brasileira estabelecem com a sociedade na qual estão inseridas.

Entretanto, como assegura Chauí, se as vocações política e científica das universidades podem ser compatíveis, há uma série de incompatibilidades entre ambas, visíveis especialmente no caso brasileiro. A problemática apresentada pela autora é importante, na medida em que, se a universidade uruguaia estava inserida em uma sociedade

que, pelo menos durante a primeira metade do século XX, tinha pretensões integradoras e abarcativas, reforçadas pela adesão a projetos posteriormente divulgados pelo Movimento da Reforma Universitária (MRU), que eclodiu em Córdoba (1918), no Brasil, por sua vez, não houve um distanciamento entre as vocações política e científica, sendo a primeira vocação realizada através da segunda, adquirindo sua face obscura.

Agregue-se a isso dois elementos relevantes elencados por Lovisolo, diferenciando as comunidades científica e universitária da Argentina e do Brasil. A primeira diz respeito ao *timing* da criação das universidades em ambos os países: enquanto no primeiro elas surgem ainda no período colonial, no segundo, sua formação foi tardia (a partir da década de 20). O segundo elemento refere-se às estratégias utilizadas pelas comunidades acadêmicas em ambos os países, já que no primeiro a estratégia dominante é a intervencionista (cientificista), e no segundo é a de renúncia (academicista). Por fim, a universidade argentina adquiriu um alto grau de autonomia constituindo-se, inclusive, como alternativa ao poder do Estado, enquanto no Brasil as universidades e os cientistas não representaram essa alternativa, pelo contrário, integraram-se e participaram de situações políticas importantes, como por exemplo, no Estado Novo e durante a ditadura militar (1964-1984).

Tais elementos convergiriam para uma explicação a respeito do exercício da vocação política e científica em comunidades acadêmicas distintas, sendo possível afirmar, preliminarmente, que assim como no caso argentino já apontado por Loviso, há uma predominância da vocação política na universidade uruguaia, transformando a Universidad de la República, em diversos momentos, em um *quarto poder*, na afirmação de Petit Muñoz, ou em um “eixo contestatório das políticas governamentais”, de acordo com Landinelli, enquanto no Brasil, o exercício da vocação política da universidade ocorre, principalmente, a partir da vocação científica.

Portanto, mesmo reconhecendo que as universidades não são os únicos lugares em que se realiza a pesquisa científica e a produção intelectual, que a comunidade científica e as questões pertinentes à ciência não se restrinjam a elas, e ainda, que a relação entre essa e a política possui maior amplitude, estudaremos como ambas se inserem na problemática

universitária, mais especificamente, nas duas universidades selecionadas (UDELAR e UFRGS).

CAP. 1 – AS UNIVERSIDADES EM PERSPECTIVA E SUAS RELAÇÕES COM O ESTADO E A SOCIEDADE

O surgimento das universidades não decorreu de uma idéia pré-concebida, mas de uma série de eventos intimamente relacionados ao desenvolvimento da sociedade. De acordo com Le Goff, “as origens das corporações universitárias são freqüentemente tão obscuras como as de outras corporações de ofício. Organizam-se lentamente, mediante conquistas sucessivas, ao acaso dos incidentes que são outras tantas circunstâncias” (1995, p.60).

Segundo Manacorda, as origens dessa instituição podem ser buscadas na atuação dos mestres livres, que possuíam a denominada *licentia docendo*, e que, sendo clérigos ou leigos, ensinavam também aos leigos, e mais tarde supriram as necessidades da nova classe mercantil em busca de conhecimento. A atuação dos mestres, que estavam sob a proteção da Igreja e do Império, especialmente na Itália, parece ter sido fundamental para a criação das primeiras universidades: Salerno e Bolonha. Seu nascimento pode ser encontrado, portanto, “na confluência espontânea de clérigos de várias origens para ouvir aulas de algum douto famoso” (1992, p. 147).

Inicialmente a presença dos mestres livres gerou descontentamento nas cidades e conflitos com a Igreja, até que, com a ação de Frederico I, Barba-Roxa (1158), foi reconhecida sua importância cultural e concedidos privilégios particulares: aos mestres livres caberia a prerrogativa de escolher entre a proteção do bispo ou de seu mestre. Contudo, “à parte do apoio do poder político aos estudantes, a Igreja manteve uma espécie de supervisão sobre as universidades através da concessão, com exame prévio dos títulos de estudo, da autorização para ensinar, a *licentia docendi*” (id. p.150).

A partir da fase em que houve a criação *espontânea* das universidades, elas se encontraram cada vez mais no entrecruzamento de dois poderes que, não somente na questão do ensino, estavam em disputa para redefinir suas prerrogativas. De um lado, a Igreja, que durante a Idade Média também foi um dos pilares do ensino, e de outro, o poder político. Em

algumas situações essas duas instituições compartilharam o direito de criar os *estudos*, como explicitado no *Libro de las leyes*, codificação de Afonso X, o Sábio, rei de Castela e Leão, em cuja Lei I define que:

Estudo é a união de mestres e estudantes, que se realiza em qualquer lugar com a vontade e o objetivo de aprender as ciências. Existem duas espécies de estudos: a primeira é aquela que chamamos de *estudo geral*, em que há mestres das artes, como gramática, lógica, retórica, aritmética, geometria, música e astronomia, como também há mestres de decretos e senhores de leis; este estudo deve ser estabelecido por mando do Papa, do Imperador ou do Rei. A segunda espécie de estudo é aquela que chamamos de *particular* que é o ensino que um mestre qualquer ministra numa cidade qualquer, privadamente, a alguns alunos (id., p.151).

Na codificação encontram-se, além da definição dos *studia generali*, as prescrições a respeito das cidades que poderiam abrigá-las, localização das escolas e salas, forma de pagamento aos mestres, bem como, a definição das novas identidades que a comporão: os estudantes, reitores, mestres, bedéis e livreiros (id., p.152-153).

Portanto, a Universidade, após nascer livre dos ordenamentos dos poderes temporal e espiritual, passou, ainda na Idade Média, a ser objeto de regulações tanto de um quanto de outro. Se num primeiro momento essas ordenações tiveram um sentido positivo, de salvaguardar direitos dos mestres e dos estudantes (como por exemplo o de reunião), e de protegê-los contra a ira dos moradores das cidades em que se localizavam, veremos, mais adiante, a progressiva ingerência do poder político sobre as universidades e a crescente adequação das mesmas às novas tecnologias de poder, que acompanhou o surgimento dos Estados Nacionais.

1.1 - Os Modelos Originários da Universidade

O nascimento da **universidade medieval** pode ser explicado pela confluência de pelo menos três fatores completos, presentes no século XIII: a emergência de grandes cidades – como por exemplo, Paris – proporcionando o surgimento do intelectual; uma renovação do conhecimento, que vinha se processando desde o século XII, com as traduções de Aristóteles de seus comentadores; e, finalmente, a criação de necessidades propriamente profissionais. Embora as universidades não tivessem surgido a partir da definição de um modelo único, suas duas características marcantes foram a estreita relação com o sistema corporativo / associativo e o progressivo distanciamento das antigas escolas clericais (Charle e Verger, 1996, p. 19-20).

Essas universidades surgiram no entrecruzamento de dois poderes que lutavam pelo seu controle, não somente de seus aspectos organizativos, mas inclusive pela própria definição dos conteúdos ensinados pelos mestres. Ainda que o poder temporal estivesse progressivamente adquirindo autoridade para defini-la, durante todo esse período as lutas entre um e outro permaneceram. A situação foi agravada pelo surgimento do *humanismo*, que introduziu a redescoberta da cultura greco-latina, à qual a Igreja Católica se contrapôs.

Desde o princípio as corporações universitárias tentaram manter sua autonomia: primeiro contra os poderes eclesiásticos, livrando-se da influência dos clérigos e bispos locais, e em seguida contra os poderes laicos, representados pelos poderes real e comunal. Nessa fase as corporações receberam a aprovação de um importante aliado: o Papa. Entretanto, se seu apoio valorizou e incentivou a atividade intelectual, não o fez desinteressadamente, pois "quando o papa retira os universitários do controle local da Igreja [...] é para submetê-los à Santa Sé, integrá-los em sua política, impor-lhes seu controle e seus fins" (Le Goff, 1995, p.63)⁵. A aliança com os Papas trouxe aspectos positivos, na medida em que ampliou a

⁵ Sobre as disputas entre as nascentes corporações universitárias e os poderes eclesiais e laicos, bem como, sobre sua organização e disputas internas, ver o capítulo intitulado "O século XIII. A maturidade de seus problemas", de Jacques Le Goff (1995, p. 59 a 94).

presença das universidades para toda a cristandade mas, por outro lado, representou o estabelecimento de novos limites para sua autonomia (Charle e Verger, 1996, p.21).

Na Península Ibérica, no período da Reconquista, houve o protagonismo da criação de universidades a partir da intervenção dos monarcas e dos papas, contrariando a tradição da formação *espontânea e progressiva* das mesmas, como Bolonha, Paris e Oxford. Esse é o exemplo da universidade de Lisboa-Coimbra (1288), sob a proteção do papa Nicolau IV, e de Salamanca (1218), sob Afonso IX, de Leão, sendo que, de acordo com Serrão, essa última era considerada um dos quatro centros do saber, comparável às três primeiras (1983, p.53)⁶. A nova tendência terminou paulatinamente com outra tradição universitária: a do internacionalismo, dando origem ao recrutamento nacional, e até mesmo regional de seus mestres e estudantes. Ainda, segundo Le Goff,

esse processo tem lugar dentro de uma evolução de conjunto que viu as grandes universidades se tornarem potências políticas em fins da Idade Média, desempenharam um papel ativo, às vezes de primeiro plano, nas lutas entre os Estados, serem o teatro de violentas crises envolvendo em seu interior as 'nações', desde então inspiradas por um sentimento nacional, e, por fim, se integraram nas novas estruturas nacionais dos Estados (1995, p.109).

Essa tendência - também detectada por D'Irsay (1933) - fez com que, cada vez mais, as universidades estivessem sob a ingerência dos Estados Nacionais em formação. No final do século XIV, as universidades já haviam se tornado substancialmente distintas de suas predecessoras. Embora as mais antigas tentassem garantir sua autonomia, uma série de fatores concorreram para que tanto essas, quanto as que foram sendo criadas já no marco dos Estados Nacionais se tornassem peças importantes no jogo político desses últimos: promessas de gratificações financeiras e de construção de carreiras propriamente universitárias, atração pela ação política e acesso a carreiras do Estado (Charle e Verger, 1996, p. 24-25).

⁶ Além de Bolonha (1150), Oxford e Paris (1160), Salamanca (1218) e Lisboa-Coimbra (1288), as outras universidades criadas entre os anos de 1150 e 1300 foram: Montpellier (1181), Cambridge (1209), Palência e Vercelli (1210), Arezzo (1215), Pádua (1222), Nápoles (1224), Toulouse (1229), Orleans (1235). Siena (1247), Angers (1250) e Lérida (1300) (Serrão, 1983, Cap.2, págs. 26-66)

A partir do século XV, a **universidade renascentista** foi influenciada pelo fim da hegemonia da Igreja e pelo início do humanismo antropocêntrico, com desdobramentos diferenciados em cada universidade, de acordo com o grau de adesão à nova doutrina. Nos locais atingidos pelos movimentos reformadores houve tentativas de construir escolas e alfabetizar a população, para permitir que esses lessem e interpretassem a Bíblia segundo suas capacidades. Esse movimento também chegou a influenciar a criação de universidades, onde a atuação de Martinho Lutero “a partir de Wittenberg, no centro geográfico da Alemanha, se espalha por todo o território (salvo a Baviera e a Boêmia), gerando as primeiras universidades desde 1544 (Leipzig, Tübingen, Marburg, Koenisberg e Iena)”. (Trindade, 1999a, p.14). Se por um lado a ação da Reforma foi positiva, incentivando a criação de novas instituições, por outro lado, de acordo com D'Irsay:

La ruine d l'autonomie universitaire fut achevée sous la Réforme, par les tendances nationalistes qu'elle fit éclater. La souveraineté territoriale fut amenée à son apogée par cette révolte contre l'unité mondiale du catholicisme qu'est au fond la Réforme, et cette souveraineté anéantit l'oeuvre séculaire des corporations médiévales. L'Université est désormais un organe de l'État, dont elle est la servante et la stipendiée (1933, p.8-9).

No plano social, a reforma incentivou um amplo movimento de rediscussão da importância da educação e, no plano político, o reconhecimento, por Carlos V, de sua relevância para a formação de cidadãos e, portanto, para a organização do Estado. Isso fica evidente no decreto do imperador, em 1549, afirmando que "as escolas são viveiros não somente de prelados e de ministros da Igreja, mas também de magistrados e de quantos com seus conselhos governam a cidade; e se elas são negligenciadas ou se corrompem, inevitavelmente, as Igrejas e os Estados estarão em perigo: portanto, é preciso ter muito zelo em instituí-las" (In: Manacorda, 1992, p.199).

Por seu lado, a atuação da contra-reforma buscou garantir a hegemonia da Igreja Católica, desautorizando as iniciativas dos reformadores, principalmente através da ação jesuítica que “amplia o campo universitário da Contra-Reforma na Alemanha, França, Países

Baixos e Itália, especialmente com a criação da Universidade Gregoriana, em Roma (1533)". (Trindade, 1999, p.14).

Nesse período, os movimentos da Reforma e da Contra-Reforma, que dividiram radicalmente o campo religioso, a afirmação do Estado Nacional, bem como o nascimento das ciências experimentais, tais como a Física, a Astronomia e a Matemática, atingiram profundamente as universidades, reordenando, inclusive, as divisões entre as áreas do conhecimento. Do ponto de vista institucional, houve um progressivo avanço do poder político sobre o religioso, que fazia parte de um movimento mais amplo de divisão entre os poderes espiritual e temporal, rumo à afirmação dos modernos Estados Nacionais.

A partir do século XVI, ocorreram mudanças importantes na relação entre os Estados e as universidades, pois estas últimas passaram progressivamente a depender economicamente dos primeiros (excetuando as universidades inglesas e a de Salamanca), que proviam desde o pagamento de salários dos professores até a construção de prédios. Além disso, os governantes faziam um movimento significativo proibindo os estudantes de buscar universidades no estrangeiro não reconhecendo a validade de seus diplomas, com o objetivo de formar suas próprias elites nacionais (Charle e Verger, 1996, p.45-49).

A Revolução Francesa assinalou o surgimento da **universidade moderna**. A nova universidade trouxe a marca, especialmente na França e na Prússia, do novo poder político, que se ocupava não somente de organizar o Estado, mas a educação do povo começou a ser objeto de preocupação face às novas mudanças em curso. De modo geral, foi fundamental a atuação dos enciclopedistas e dos déspotas esclarecidos durante toda a segunda metade do séc. XVIII, elaborando e realizando reformas na instrução pública na Prússia (1763), Saxônia, Polônia e Rússia (1773) e na Áustria (1774). Neste último país, ainda em 1760, a Imperatriz Maria Teresa afirmou que "a instrução é e sempre foi, em cada época, um fato político" (In: Manacorda, 1992, p. 247-248).

Ao longo do século XVIII, continuaram as reformas nas universidades, objetivando modernizá-las para adequá-las às necessidades dos Estados e das profissões. Um exemplo significativo é o da universidade de Göttingen (1733) que, de acordo com seu idealizador G.

A von Münchhausen, deveria estar a serviço do Estado e do príncipe⁷ (Charle e Verger, 1996, p.62).

O período Napoleônico também pode ser considerado um marco do novo ordenamento que subordinou as universidades ao poder estatal. Exemplo disso foi a fundação, em 1806, da Universidade Imperial. O século XIX inaugurou, portanto, com a criação de uma nova articulação entre as universidades e o poder de Estado, no qual a Prússia, e posteriormente o Estado alemão, tiveram papel significativo. Ainda nesse século, a formação e consolidação dos Estados Nacionais redefiniu as universidades em diferentes países, conferindo-lhes características peculiares.

Gellert sintetiza as principais diferenças entre os distintos modelos nacionais ao afirmar que, em relação às universidades inglesas, houve um tradicional interesse no desenvolvimento da personalidade de seus estudantes, embora a pesquisa e formação profissional não tenham sido menosprezadas. Ainda assim, não seria arbitrário denominar o paradigma da educação na Inglaterra como *personality model*. Em contraste, o modelo universitário alemão, altamente voltado para as atividades de pesquisa, também valoriza o ensino e o treinamento profissional. Nos Estados Unidos, que adotou o sistema alemão de pesquisa desde o fim do século XIX, as conseqüências foram radicais, pois houve diferenciações estruturais e segmentação entre as instituições e funções referentes ao atendimento do ensino de terceiro grau: a função da *educação liberal* é exercida quase que exclusivamente pelo *undergraduate level*; o treinamento profissional está a cargo das *specialised professional graduate schools*; e a de pesquisa é exercida nas *academic graduate schools of arts and science*. Finalmente, o sistema francês é distinguido em razão de sua subordinação a hierarquia do Estado, tal como definido por Napoleão. Isso permite compreender porque a universidade, nesse país, mais do que nos outros modelos considerados, enfatiza o treinamento profissional, sendo denominada *training model* (1993a, p.237-238). Quanto às universidades socialistas, pode-se caracterizá-las tanto pela sua total

⁷ São várias as mudanças importantes nesta reforma: controle estrito do Estado sobre a gestão da universidade e a nomeação de professores, introdução de disciplinas extra-acadêmicas e disciplinas modernas, renovação pedagógica através de "seminários", participação dos professores em pesquisas e publicações (Charle e Verger, 1996, p.62-63).

dependência do Estado (no qual a formação político-ideológica tem um caráter explícito), quanto pelo objetivo de treinar profissionais qualificados, aptos para servir à sociedade.

1.2 - Concepções de Universidade na América

A - As Universidades Hispano-Americanas

Para comparar universidades integrantes de sistemas de ensino tão distintos quanto os do Brasil e Uruguai, é necessário, em primeiro lugar, compreender o lugar em que esses países se situam no contexto mais geral. De acordo com Góes (1992), à primeira vista, existe um conjunto de diferenças quase irreduzíveis a uma comparação. Entretanto, observando-se a realidade histórica, para além de aparências tão distintas, poderemos encontrar uma série de semelhanças, dentre as quais se destaca, em primeiro lugar, a distância entre as duas culturas que entraram em contato no processo de colonização: a dos nativos americanos e a dos europeus.

Quanto a esses últimos, cabe destacar, ainda, a similitude entre os ibéricos pois ambos, portugueses e espanhóis, eram herdeiros tanto do processo de centralização política, que cedo se implementou naquela península, quanto do catolicismo, redefinido pela luta contra os hereges. Com efeito, centralização política e catolicismo complementaram-se, pois enquanto a primeira forneceu os instrumentos políticos, burocráticos, jurídicos e militares para a empresa colonizadora, o segundo forneceu o substrato ideológico sobre o qual justificou-se a colonização, a tentativa de eliminação das culturas ameríndias, e até mesmo a escravização do negro e do indígena, definidos como o *outro*, um novo herege. Góes acrescenta que

se fosse pela vontade de portugueses e espanhóis este seria um mundo imutável: o chamado *exclusivo colonial*, com os seus monopólios e oligopólios; o controle das Coroas sobre os mercados; a pequena nobreza ibérica sem terras, transformada em quadros administrativos, com títulos nobiliárquicos; a unanimidade católica, protegida de desvios heréticos e judeizantes pela Inquisição; as Coroas amealhando a sua acumulação de capital; os seus fidalgos e comerciantes aqui

chegando para fazer os *pés-de-meia* e voltar para a Europa, que ninguém é de ferro; a redução de ameríndios e africanos à cultura branca - este, o almejado mundo das semelhanças totalizantes (1992, p.187).

As diferenças são, em grande parte, questionadas pois, se num primeiro momento os eventos históricos são únicos, suas motivações e conseqüências muitas vezes são semelhantes. A primeira diferença destacada refere-se à realidade demográfica, que será trabalhada de diversas maneiras, conforme a região e as riquezas passíveis de exploração, embora os processos de implementação das atividades econômicas fossem semelhantes, pois assentados fundamentalmente na "grande propriedade de caráter privado, definido pelo poder político, apoiada no trabalho compulsório e escravo" (id. *ibid.*). Outra diferenciação reside na inexistência, na América portuguesa, de impérios altamente organizados tais como os Maia, Asteca, Inca e Chibchas⁸.

Outra diferença importante refere-se à educação superior, pois se na Nova Espanha foram criadas universidades durante o período colonial, nos domínios portugueses, como veremos a seguir, organizaram-se, tardiamente, apenas Escolas e Faculdades. Mas, mesmo nesse aspecto há semelhanças, visto que: "na América Latina e no Caribe, a transmissão da cultura é majoritariamente verbal, através do púlpito e da cátedra, e o acesso ao ensino só era possível a uma minoria" (id., p.188-189).

⁸ Os modelos de educação no período anterior ao descobrimento, são analisados por Weinberg (1995, Cap. 1).

a) O Período Colonial

As universidades criadas na América possuem características importantes. No que diz respeito às terras colonizadas por espanhóis, há dois pontos marcantes: a vinculação com o poder cristão governante e o modelo político-administrativo imposto pelos Habsburgo.

Quanto à primeira característica, observa-se que, já na Idade Média, em função das lutas de conquista e reconquista dos territórios dominados pelos muçulmanos, as universidades ibéricas se diferenciaram das europeias, aproximando-se dos governantes que professavam a fé cristã. A segunda deve-se especificamente à fundação de universidades fora do território europeu, o que distinguiu a Espanha de outras potências coloniais, inclusive Portugal. De acordo com Steger, as diferenças entre os Habsburgo e os Bourbon na concepção de Estado influenciaram também a criação de universidades nas respectivas colônias. Enquanto o modelo colonial dos primeiros organizava-se em torno de confederações, formadas por reinos unidos pela Coroa, e não por uma administração central, os segundos estabeleceram um Estado unitário centralizado (1974, p.105).

Na América Espanhola, a história das universidades começou a partir do ano de 1538, com a fundação da Universidade de Santo Tomás de Aquino, em Santo Domingo. Sua criação, autorizada pelo Papa Paulo III a pedido dos Dominicanos, representou um novo padrão, conferindo essa iniciativa a membros de ordens religiosas. Segundo Harold Benjamin:

Prácticamente todas estas universidades coloniales fueron fundadas por órdenes religiosas; al principio, sobre todo por los dominicos. En el siglo XVII los jesuitas desarrollaron mayor actividad en la educación superior. [...] De todos los grupos aislados, el más dinámico en la educación superior durante la primera mitad del XVII fue la Compañía de Jesús. Su objetivo principal era la formación de dirigentes clericales y legos para promover los fines religiosos y políticos por los que abogaba la sociedad (1964, p. 14-15).

Além dessas duas explicações que se entrelaçam e se reforçam para a criação de universidades na Nova Espanha - de um lado, o modelo administrativo dos Habsburgos, e de outro o caráter missionário das Ordens Religiosas - Tünnermann acrescenta outras explicações de caráter mais pragmático: a) a necessidade de prover educação aos noviços das ordens religiosas, para satisfazer novas e crescentes demandas de evangelização; bem como, b) de instruir os filhos de peninsulares e criollos, extraindo lealdade à Coroa e capacitando-os para ocupar postos secundários na burocracia colonial, e finalmente, c) o desejo dos membros mais graduados das ordens religiosas em aumentar seu status, conferindo títulos universitários (1991, p.18).

De acordo com Haring, nos primeiros séculos de colonização hispânica, a educação refletia fielmente a sociedade colonial, aristocrática e elitista, restrita aos criollos, espanhóis e mestiços de classe alta (In: Weinberg, 1995, p.57). Embora as universidades mantivessem as características principais das congêneres ibéricas, em raras e notáveis situações elas foram, nos primórdios, fatores de mobilidade social (Steger, 1974, p. 124). Tünnermann⁹, igualmente, afirma que sua missão era servir aos interesses da Coroa, da Igreja e das classes altas da sociedade, aceitando filhos dos chefes indígenas somente em situações excepcionais (1991, p.21-22).

As universidades criadas no Novo Mundo invocavam suas origens em Salamanca e Alcalá, importando o padrão de organização institucional dos conquistadores. Embora existisse uma aproximação entre governo e religião, Steger estabelece uma divisão entre universidades missionárias e universidades estatais. Fazem parte do primeiro grupo as universidades de Santo Domingo, Bogotá e Quito, herdeiras da tradição de Alcalá, criadas por bulas papais; compõem o segundo as universidades organizadas de acordo com o modelo de Salamanca, tais como a do México, Lima e Santiago de la Paz [em Santo Domingo], estabelecidas por decretos reais e imperiais (Steger, 1974, p.109-112).

⁹ Para uma análise do acesso à universidade colonial pelos diferentes grupos sociais, ver Tünnermann, 1991, páginas 38 a 42.

Weinberg, resumindo o modelo implantado pelos espanhóis nas colônias, afirma que ocorreu um processo de imposição cultural fundamentada nos conteúdos mantidos pela ortodoxia religiosa, nas regras de procedimento baseadas na tradição salamantina, e na ritualística caracterizada por cerimoniais complexos e custosos. Esses elementos contribuíam para distanciar a universidade do conjunto da população, legitimando e reforçando o papel da educação formal como um dos instrumentos de diferenciação em uma sociedade rigidamente estratificada. Em linhas gerais, esse modelo de universidade estava em concordância com o papel que lhe foi atribuído pela política colonial pois, se de um lado, a Espanha pretendia formar uma sociedade complexa, com *bases sociais e culturais estáveis*, a partir do qual se compreende a iniciativa na formação de escolas e universidades (1995, p. 70-76), de outro, não incentivava a formação de uma sociedade autônoma e gerida por princípios de igualdade e da justiça social. Ao contrário, o projeto de construção da sociedade e da política colonial estava fortemente relacionado à necessidade de mantê-la sob domínio permanente.

Ressalta-se que o modelo memorialista, livresco, transmitido em latim, com predomínio da forma em detrimento do conteúdo, e da teoria em detrimento da prática, é característico da universidade da contra-reforma e que, transplantado para o Novo Mundo sofreu um processo de empobrecimento. Esse modelo já encontrava resistência entre alguns setores sociais e políticos, com idéias modernizantes influenciadas pela Ilustração, a partir do século XVIII.

A influência do Iluminismo nas colônias espanholas deu origem ao que Weinberg denominou *modelo da Ilustração*, acarretando mudanças significativas tanto no modelo educativo quanto no papel que passou a ser designado ao Estado, pois contribuiu para questionar o tradicionalismo e o princípio de autoridade e para incorporar novos temas na política nacional. Para os ilustrados, a idéia de *progresso* era importante, estando vinculada às idéias de *felicidade* e de *liberdade*, bem como de *utilidade*, entendidas em seu sentido secular. A função da educação, portanto, foi revalorizada e requalificada (1995, p. 84-85).

Inicialmente os defensores do Iluminismo depositaram na Coroa suas expectativas de modernização da colônia, pois não confiavam nem no povo nem na Igreja para a realização do ideal modernizador. Entretanto, com a reação borbônica, perderam-se as esperanças de que a

Coroa espanhola realizasse a modernização, passando a atribuí-la ao Estado, conferindo-lhe um papel emancipador tanto no âmbito político quanto educacional, visto que ambos eram concebidos interligadamente. De acordo com Weinberg, o que caracterizou o modelo educacional da Ilustração - em contrapartida ao modelo emancipacionista - foi o papel político atribuído à educação, pois enquanto os primeiros concebiam-na como um suporte para legitimar a autoridade real, os segundos questionavam a legitimidade monárquica, defendendo a igualdade e a soberania popular (1995, p.86-87).

Porém, o tradicionalismo das universidades impediu a adoção dos novos ideais e a elaboração de instrumentos teóricos e conceituais para dar conta de uma realidade em transformação e "as *novidades* científicas, econômicas, culturais buscaram um clima mais propício em instituições menos rígidas, menos formalizadas, isto é, mais permeáveis à inovação e às inquietudes, onde fosse menor o peso da rotina e da inércia [em suma...] a renovação se gestava em outras vias" (Weinberg, 1995, p.93).

A permanência do conservadorismo nas universidades pode ser exemplificada pela predominância dos cursos tradicionais até o final da primeira metade do século XIX, começando a criar novos cursos somente quando foram atingidas pelas idéias da Ilustração. As áreas de conhecimento em que estavam divididas as universidades das colônias espanholas, durante os séculos XVI, XVII e XVIII, eram similares às das universidades da metrópole, sendo que o ensino superior era restrito às profissões liberais, tais como a teologia, o direito, a medicina e as artes. Apenas a partir de 1850, a investigação científica começará a ser inserida como a segunda função dos sistemas de ensino superior latino-americanos (Benjamin 1964, p.16-17).

Tünnermann, mesmo concordando com a responsabilidade das universidades hispano-americanas com o atraso científico, elencou alguns aspectos positivos das mesmas: em primeiro lugar de importância está a concepção unitária de universidade, quebrada após os processos de independência; em segundo, a pretensão dessas universidades em autogovernar-se através da busca de autonomia universitária; e, finalmente, a idéia de participação estudantil, como precedente da co-gestão universitária que constitui uma das características da universidade latino-americana (1991, p.69-70).

Por seu lado, em conformidade com o modelo português de colonização, não existiam universidades no Brasil Colônia, sendo que a maioria dos estudantes que queriam – e podiam – cursar o ensino superior dirigiam-se a Coimbra (Portugal), para graduar-se em Direito, ou a Montpellier (França), para formar-se em Medicina. Fortemente influenciado pela atuação dos jesuítas, que controlavam a Universidade de Coimbra, o ensino fazia parte de uma "estratégia missioneira global da Ordem dos Jesuítas, que vai além de Portugal e que é extrauniversitária". Daí depreendem-se as tentativas, por parte dos jesuítas, de subordinar as conquistas militares às conquistas espirituais, desdobradas nas disputas entre missionários e bandeirantes, que terminaram somente com sua expulsão de Portugal e do Brasil (Steger, 1974, p.158). Criada em 1290, a Universidade de Coimbra recolheu, em suas origens, a orientação jurídica francesa e italiana, influenciada pelo direito romano, que predominou até 1537, quando os jesuítas assumiram o controle da mesma. A partir de então, por dois séculos, sua influência isolou-a do progresso intelectual e científico europeu.

No Brasil, as escolas superiores e as Universidades que as substituíram foram influenciadas pela colonização portuguesa. De acordo com Fávero, o motivo da criação tardia das universidades, em comparação com as universidades da América Espanhola, teve uma forte conotação política, visto que o governo português impedia a sua criação temendo que essas divulgassem as novas idéias libertárias (1980, p.31).

Entretanto, para Cunha, citando Faria, há outras hipóteses que devem ser consideradas quando se analisa a diferenciação da criação de universidades nas colônias espanhola e portuguesa na América. Em primeiro lugar, a inexistência de povos com *culturas superiores* nos domínios portugueses, sendo que, a presença dos mesmos nas terras colonizadas pelos espanhóis tornava-se um empecílio para a divulgação da cultura dos conquistadores. Em segundo, havia uma grande distinção em relação aos recursos docentes detidos pelos espanhóis, que já possuíam, no século XVI, oito universidades, enquanto em Portugal havia apenas a Universidade de Coimbra, e posteriormente a de Évora. Como consequência dessa desigualdade em relação aos recursos docentes, a Espanha poderia fazer uma maior transferência dos mesmos para suas colônias, ao passo que Portugal, não os possuindo em mesma quantidade, prejudicaria a situação do ensino na metrópole. Um terceiro elemento (ou dúvida) que Cunha acrescenta aos argumentos já citados por Faria, é o de que se deve

considerar se na realidade não haveria apenas uma distinção de nomes conferidos ao ensino superior nessas duas colônias. Ou seja, questiona se os colégios jesuítas da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Olinda, Maranhão e Pará seriam (ou não) equivalentes às universidades fundadas na América Espanhola, em seus currículos, porte e destinatários (1980, p.12-13).

Em que pese os argumentos elencados por Cunha, as razões de ordem política têm importância vital para a compreensão da inexistência de Universidades na colônia portuguesa e, especialmente na unificação de sua elite e na manutenção do vínculo de dependência colonial em relação à metrópole e que terão efeitos a longo prazo. Conforme Carvalho, Portugal atuou deliberadamente para impedir a criação de universidades no Brasil e, quando da Independência, esse país possuía “uma elite ideologicamente homogênea devido a sua formação jurídica em Portugal, a seu treinamento no funcionalismo público e ao isolamento ideológico em relação a doutrinas revolucionárias”, enquanto nas ex-colônias espanholas, a política de criação de universidades “permitiu a formação de elites locais e impediu o efeito unificador produzido por Coimbra”(1996, p.33).

Além disso, como exposto no decorrer desse capítulo, a inexistência de universidades no Brasil até o século XX, adquiriu um peso simbólico elevado, e gerou uma série de conseqüências, dentre as quais o sentimento de inferioridade em relação à conferência de títulos aos estudantes que pretendiam completar seus estudos em instituições européias. Cunha relata que, embora os jesuítas utilizassem o mesmo plano pedagógico e reproduzissem os mesmos rituais na Europa e no Colégio da Bahia, os títulos conferidos pelo último não possuíam o mesmo valor, obrigando seus alunos a repeti-lo ou realizar exames de equivalência para ingressar em Coimbra.

A desconformidade com a ausência de Universidades no Brasil fez com que, a partir da segunda metade do século XVII, houvesse reiteradas reivindicações para conferir ao Colégio da Bahia os mesmos privilégios e prerrogativas do Colégio de Évora e, inclusive, da Universidade de Coimbra. Embora a partir de 1662, a Câmara Municipal da Bahia tenha enviado ao Rei várias solicitações para tornar equivalentes os títulos do Colégio da Bahia e de Évora, somente em 1689 o Estado conferiu uma Carta Régia estabelecendo o estatuto civil aos colégios jesuítas no Brasil, isentando os estudantes graduados em filosofia dos cursos

complementares ou exames de equivalência para freqüentar os cursos de Direito, Cânones, Medicina ou Teologia da Universidade de Coimbra (Cunha, 1980, p.31-33).

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal, em 1759, houve um esforço no sentido de reformar os conteúdos e métodos da educação no país, ao tempo em que se passava a receber a influência do Iluminismo. Entretanto, como ressalta Carvalho, sua vertente era mais próxima ao Iluminismo italiano do que francês, pois “seu espírito não era revolucionário, nem anti-histórico, nem irreligioso, como o francês; mas essencialmente progressista, reformista nacionalista e humanista. Era o Iluminismo italiano: um Iluminismo essencialmente cristão e católico”. Essa vertente do Iluminismo era, em resumo, politicamente conservadora (1996, p.57-58). Esse fato também repercutiu no Brasil, pois desarticulou completamente o ensino e, após o fechamento de seus colégios¹⁰ foram instituídas somente aulas de matérias isoladas, e criados dois cursos: no Rio de Janeiro e em Olinda. Cunha acrescenta ainda que, “em 1776, os frades franciscanos criaram, autorizado por Alvará Régio, um curso superior no Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro. Era, na realidade, uma faculdade, organizada conforme a Universidade de Coimbra, já nos moldes da reforma pombalina” (1980, p.53).

Entretanto, após a morte do rei D. José I (1777), a reforma iniciada por Pombal foi eliminada, no movimento reacionário conhecido como Viradeira, trazendo conseqüências para a Universidade pois “muitos professores e estudantes foram processados pelo Santo Ofício e expulsos sob acusações de deísmo, naturalismo, enciclopedismo, heresia”, sendo que as ciências naturais perderam importância. Isso trouxe conseqüências relevantes para o Brasil, pois, como acrescenta Carvalho, “a maior parte dos políticos brasileiros da primeira metade do século XIX estudou em Coimbra após a reação” (1996, p.59).

Após a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil (1808), cresceu a necessidade de formação de profissionais, incentivando a reestruturação e ampliação do ensino superior. Para tanto, “foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais

¹⁰ Os colégios jesuítas estavam localizados na Bahia, Recife, Olinda, Piratininga, Rio de Janeiro, São Luís, Belém e Mariana.

liberais". Ainda de acordo com Cunha, os profissionais oriundos dos estabelecimentos militares, bem como dos cursos de Medicina, Cirurgia e Matemática, tinham como função principal integrar a burocracia do Estado, embora também pudessem trabalhar autonomamente. Outras carreiras profissionais foram necessárias para produzir bens simbólicos adequados aos interesses das classes dominantes, destacando-se os cursos de direito, "pois os bacharéis tinham, na atividade cotidiana de elaborar, discutir e interpretar as leis, a tarefa principal de formular e renovar as ideologias que legitimavam as relações de dominação mantidas e dissimuladas pelo aparato jurídico" (1980, p.62-63).

Para Fávero, as escolas superiores criadas em estabelecimentos isolados, no início do século XIX, não tinham caráter crítico e inovador adaptado à realidade brasileira, sendo organizadas como um *serviço público* (1980, p.31). Esta afirmação é corroborada por Cunha, quando acrescenta que o ensino superior brasileiro nasceu junto com o próprio Estado Nacional, com o objetivo precípua de cumprir funções próprias deste, acrescentando que "a independência política, em 1822, veio apenas acrescentar mais dois cursos, de Direito, ao rol dos já existentes, seguindo a mesma lógica de promover a formação dos burocratas na medida em que eles se faziam necessários" (1980, p.70).

Entretanto, como destaca Carvalho, se a homogeneidade de formação política e ideológica dos estudantes formados em Coimbra é evidente, afastando-os do Iluminismo francês, considerado politicamente perigoso, de outro lado, o comportamento político dos alunos formados em outros países europeus, especialmente na França e até mesmo nas Escolas brasileiras era influenciado pelas idéias francesas, sendo que "o isolamento a que estavam submetidos os alunos de Coimbra foi quebrado nas escolas de direito brasileiras. Mas as idéias radicais continuam ausentes dos compêndios adotados" (1996, p.76).

b) O Período Pós-Independência: a disputa de projetos

A partir dos processos revolucionários nas colônias espanholas, houve uma predominância das idéias Iluministas, resignificada pela substituição da figura do súdito fiel pela do cidadão ativo. Conceitos como justiça e igualdade foram efetivamente incorporados ao discurso político, conectados à importância da formação política e cultural das futuras

gerações, através da educação. Dentro dessa lógica, pode-se destacar, por exemplo, um fragmento de artigo publicado n'Aurora de Chile, em 1812, de autoria de Camilo Henríquez: "a geração futura se forma pela educação política da juventude". Outro exemplo eloqüente é conferido pela ordem de Artigas, instituindo o lema do dia da inauguração da primeira biblioteca pública do Uruguai (26/05/1816): "Sejam os orientais tão ilustrados quanto valentes" (In: Weinberg, 1995, p. 102 e 104).

Posteriormente aos processos de independência das colônias espanholas da América, ocorreram discussões e debates entre diversos grupos políticos, destacando-se a recusa dos novos setores dirigentes em aceitar a ingerência da Igreja e das ordens religiosas na instrução pública. Como pano de fundo da disputa estava na própria concepção de país que se pretendia construir pois, como já foi salientado, a educação era vista como um fator político, e o Estado, na ótica liberal, deveria ser seu incentivador e mantenedor, garantindo assim a participação do povo na formação das futuras gerações de cidadãos¹¹. Essa polêmica entre liberais e conservadores¹² - que defendiam a importância da Igreja como elemento relevante na tarefa educacional - não pode, portanto, ser descolada da concepção vigente no momento, qual seja, de que cultura e política estavam intimamente vinculadas.

Em resumo, liberais e conservadores competiam pelo poder de definir os rumos e o caráter dos Estados Nacionais que haviam sido profundamente modificados pela independência política. A controvérsia sobre o novo papel do Estado desdobrou-se em diferentes concepções a respeito da escola como instituição educadora, sintetizada por Weinberg:

Cada modelo educativo concebía por tanto instituciones educativas diferentes, y la escuela sólo aparece como alternativa institucional para la difusión de conocimientos, valores,

¹¹ Um exemplo significativo é a implantação das escolas lancasterianas, cujo modelo era duplamente funcional naquele momento: garantia educação para um número cada vez maior de alunos, ao mesmo tempo em que não sobrecarregava os já deficientes cofres públicos (Weinberg, 1995, p.108-114).

¹² É importante destacar, novamente, que a definição de "liberais" e "conservadores", só pode ser entendida como um recurso teórico para uma compreensão mais geral dos setores políticos em disputa na América Latina, pois tanto uns quanto outros, adquirem características específicas, seja em comparação com os grupos políticos europeus, seja no que diz respeito aos grupos realmente existentes nos diversos países formados após os processos de independência.

actitudes etc., en el modelo liberal. En cambio la política conservadora - tal el caso de la aplicada por Juan Manuel Rosas en Argentina - puede caracterizarse por su manifiesto desinterés hacia la escolarización, pero a su vez esta postura se acompaña por un uso sistemático de las posibilidades educativas de un amplio conjunto de instituciones privadas, bastante eficaces en la difusión de los valores, etc., que, dentro de su esquema constituían los contenidos fundamentales (1995, p. 126).

As discordâncias estabelecidas entre ambos sobre a importância da educação estão vinculadas à visões de mundo e a interesses políticos que ultrapassavam a questão educacional, referindo-se, em uma dimensão maior, ao caráter do Estado e à luta pelo seu reordenamento. Enquanto os primeiros questionavam e tentavam diminuir o poder da Igreja, os segundos atribuíam-lhe um papel importante na manutenção ou restabelecimento da ordem política e social abalada pela independência. Essas disputas, que tinham como referência o campo político, refletiram-se no campo educativo e, por conseguinte, na concepção de Universidade¹³ que cada um dos setores defendia.

De acordo com Prado, após a independência, as ex-colônias espanholas tornaram-se palco de confrontos entre os defensores da universidade colonial e os defensores de sua modernização. Estes últimos, em consonância com os princípios liberais, viam as universidades existentes até então como símbolos do atraso, da opressão e do domínio da Igreja. Resguardadas as diferenças entre os diversos países em formação, a disputa entre liberais e conservadores permaneceu durante o século XIX, sendo que a partir de sua segunda metade agregaram-se a ela os positivistas (1999, p.94).

O conflito adquiriu relevância política na medida em que, no momento da libertação do domínio espanhol, houve a oportunidade de transformar as universidades em um elemento poderoso de legitimação da nova ordem, sendo tanto um instrumento de ascensão social quanto de qualificação para o exercício do novo poder político e administrativo, que até o momento encontrava-se subordinado aos espanhóis, majoritários tanto na administração

¹³ Um artigo que aborda comparativamente as disputas entre liberais e conservadores, no Chile, México e Brasil, neste período é o de Prado (1999), intitulado *Universidade, Estado e Igreja na América Latina*, cujo fragmento destacamos..

burocrática quanto na alta hierarquia da Igreja Católica. No que diz respeito ao fechamento de diversas universidades nos momentos posteriores ao processo de independência, Steger atribui à incapacidade, tanto dos burgueses, quanto dos criollos vencedores, em formular um programa de educação para a *americanidad* (1974, p.266-267).

Tünnermann também identifica, nesses grupos, uma incapacidade para formular um projeto nacional. Um dos elementos-chave que corroboram essa afirmação foi a adoção do modelo Napoleônico de universidade nos países recém emancipados. Com o processo de independência passou-se de um modelo de *traspaso cultural*, para um modelo de *préstamo cultural*, mas, "em ambos casos, a resposta careceu de autenticidade, pois não brotou das entranhas mesmas da realidade americana nem correspondeu a suas necessidades". A adoção do modelo francês trouxe três conseqüências prejudiciais para as universidades latino-americanas: destruiu o conceito de universidade que havia sido estabelecido durante o período colonial; fortaleceu o espírito profissionalista em detrimento da aproximação entre universidade e investigação científica e, finalmente, aniquilou a pequena autonomia que essas possuíam, visto que o novo modelo adotado era fortemente burocratizado e dependente do Estado (1991, p.91-93).

Um exemplo do desdobramento das discordâncias políticas entre liberais e conservadores pode ser encontrado na Argentina, através da fundação da Universidade de Buenos Aires, em 1821, contrabalançando, assim, a influência da Universidade de Córdoba, criada em 1613, e até então a única universidade existente naquele país. Para Weinberg, esse fato representou um significativo desenvolvimento do ensino superior por diversos motivos: não foi criada pela união de escolas pré-existentes mas a partir do esforço do Estado rumo a organização de uma instituição moderna, que incorporava os avanços técnicos e científicos da época, objetivando formar uma nova elite dirigente nacional. Além disso, representou o deslocamento do eixo político, econômico, cultural e demográfico do interior - em crescente processo de empobrecimento - para o litoral em expansão (1995, p. 135-136).

Um segundo exemplo pode ser encontrado na atuação do argentino Domingo F. Sarmiento e do venezuelano Andrés Bello, que tiveram importante contribuição para a construção do sistema educativo chileno. O primeiro, autor de *Facundo* - que foi publicado

inicialmente no jornal *El Progreso*, de Santiago do Chile, em 1845, e reproduzido integralmente no jornal *El Nacional* de Montevidéu entre 1845 e 1846 -, foi diretor da *Escuela Normal de Preceptores*, criada no ano de 1842. Já o segundo, foi Reitor da Universidade chilena, fundada após a extinção da Universidade de San Felipe. Ambos, juntamente com outros autores, fizeram parte da chamada *Geração de 42*, que prosperou em um clima político relativamente estável naquele país.

A criação dessa universidade lançou as primeiras bases para a formação de um novo modelo pois, como ressalta Steger, não houve influência marcante das universidades alemãs, *humboltianas*, pelo contrário, "a universidade latino-americana clássica, tal como encontramos ainda hoje em uma série de exemplos, tem seu modelo estrutural na Universidad de Santiago de Chile (1843) fundada por Andrés Bello e cujo lema não é *Solidão e Liberdade* mas *Ordem e Progresso*"(1974, p. 13).

Também no Chile gestou-se o que Weinberg denomina de o antecedente do movimento estudantil na América Latina¹⁴. Iniciado sob a liderança de Francisco Bilbao, que recolhera influências do socialismo utópico, demonstrava um deslocamento das idéias liberais em direção a uma proposta mais democrática e igualitarista, que não se limitava a defender a renovação dos estudos através da incorporação de novas disciplinas, e a redefinição de conceitos políticos como *soberania popular*, mais do que isto "aquele pensamento radicalizado, rotundamente crítico, [...] pretende elaborar um projeto acorde com as aspirações dos grupos sociais que a seu juízo constituam *el pueblo*" (1995, p.142).

Embora o autor acrescente que seria necessário, para além da coerência interna desse movimento, analisar em que medida ele efetivamente atendia aos interesses, ou representava os grupos marginalizados da sociedade, importa destacar o ingresso de um novo ponto de pauta nas preocupações dos intelectuais que buscavam interpretar a América Latina, refletindo sobre a importância da construção de um novo sistema educativo capaz de atingir *o povo*. Essa corrente de pensamento é herdeira, em alguma medida, dos ideais civilizatórios dos

¹⁴ O autor faz estas afirmações fundamentado na tese intitulada *El Movimiento Estudiantil [chileno] de 1842. Aportes para una historia de la educación Americana*, defendida por María Margarita Andrés, na Universidade Nacional de Córdoba, em 1972.

emancipacionistas, e também dos ideais liberais que desconfiavam do papel da Igreja e das universidades na formação política do povo. Nesse momento, começou a haver uma sensível inclinação para a valorização da educação popular, entendida como sinônimo de educação primária.

Já na segunda metade do século XIX, preocupados com a constante ameaça de golpes políticos e governos caudilhescos, políticos e educadores viram na formação do povo uma forma de, senão impedir, pelo menos dificultar a perpetuação da miséria, da barbárie e da fragilidade institucional em todo o continente. É assim que pode ser entendida a manifestação de Benito Juárez, porta-voz do governo constitucional mexicano, em 1859: "a instrução é a primeira base da prosperidade de um povo, e ao mesmo tempo o meio mais seguro de fazer impossíveis os abusos de poder" (In: Weinberg, 1995, p. 163).

É no interior dessa corrente de pensamento que podem, também, ser compreendidas as obras de Sarmiento e Varela, para os quais educação popular não era uma finalidade em si, mas cumpria uma função importante no desenvolvimento político, econômico e social de seus respectivos países. Nesse ponto, os defensores da educação popular se aproximavam dos políticos liberais, visto que ambos desconfiavam da educação elitista, proporcionada nas universidades, pois associavam-na ao tradicionalismo e à influência da Igreja:

Esto es comprensible si se recuerda que la universidad[...], que seguía siendo de signo minoritario cuando no francamente oligárquico, mal podía entender y mucho menos expresar los intereses y aspiraciones de los nuevos grupos, cuyo *modelo* de desarrollo no se asentaba ni mucho menos sobre la educación superior, sino que, antes bien, reclamaba una amplia cultura de masas con un doble signo *político y utilitario*. Los actores de esta propuesta revolución educativa aspirarán a llevarla a cabo con sujetos de fuera de la universidad (recuérdese, por ejemplo, que Sarmiento y Varela no fueron universitarios), con gente que ambicionase dar una educación popular para las grandes masas, como un efectivo aporte a la democratización de la sociedad (Weinberg, 1995, p.186).

Finalmente, o último grande movimento ideológico que atingiu a América Latina no século XIX, propondo um modelo educacional diverso foi o positivismo. A ênfase desse movimento encontrava-se na necessidade de estabelecer a *ordem política* e a *liberdade econômica* e, portanto, para que ambas pudessem existir, era necessário que houvesse *progresso e paz*. De acordo com Tünnermann, "as correntes positivistas, que as conduziram ao profissionalismo, levaram também os primeiros germens da consciência nacional e crítica" (1991, p.106). De diferentes maneiras, essas correntes foram influentes em países como o México, Uruguai e o Brasil, havendo em cada um deles, distintas alianças e propostas políticas para dar conta da necessidade de construir um novo modelo educativo adequado às novas necessidades políticas, econômicas e sociais, e de sua crescente inserção no mercado mundial.

Conforme Steger, se a influência comtiana na França representou a conclusão de um processo dinâmico entre revolução e industrialização, na América Latina foi uma *abertura para o futuro*, convertendo a filosofia positivista em receita para a *ação prática*, visando a transformação social: "Augusto Comte se converteu na América Latina em um poder político imediato: sem exagero, pode-se dizer que foi seu governante espiritual durante o século XIX". (1974, p.92).

Entretanto, partindo dessa constatação, é necessário considerar, ainda, que nos países originários da ex-colônia espanhola e no Brasil, houve uma diferenciação básica, pois para Angela Alonso "de um modo geral, o positivismo foi adotado na América Latina pelos mesmos grupos sociais que antes haviam incorporado o liberalismo; daí a possibilidade de adequação entre as duas correntes", enquanto no Brasil, contrariamente, "o positivismo foi marcadamente um discurso antiliberal" (In: Trindade, 1999c, p. 128). Arturo Ardao, igualmente, aponta diferenças entre os positivismos brasileiro e uruguaio, acrescentando que enquanto no primeiro país (juntamente com o México) predominou a influência do positivismo francês (comtiano), no segundo (como na Argentina¹⁵), sua vertente foi anglo-saxã, influenciada principalmente por Darwin e Spencer (1968, págs. 72-73).

¹⁵ Para uma comparação da influência do positivismo, nas comunidades acadêmicas e científicas brasileira e argentina, ver Lovisolo 2000, cap. 1).

Essas diferenças foram potencializadas pela corrente positivista majoritária no Rio Grande do Sul, o Castilhismo, de cunho autoritário. A influência positivista nas políticas educacionais adotadas durante o Império até duas primeiras décadas da República manifestou-se tanto na valorização do ensino técnico, quanto no veto à criação de universidades, tidas como instituições ultrapassadas, que originavam a pedantocracia burguesa (Trindade, 2002).

No Brasil, ano seguinte à proclamação da Independência, houve uma primeira tentativa - infrutífera - de criação das universidades. Xavier, ao pesquisar as atas da Assembléia Constituinte de 1823, afirma que o deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro propôs a criação de, no mínimo, uma universidade, argumentando que os alunos brasileiros que iam a Coimbra estavam sendo submetidos *aos mais duros tratamentos e opressão*. A aceitação entre os parlamentares sobre a necessidade de deliberar sobre o assunto foi unânime. Os debates seguintes se detiveram em três aspectos fundamentais: a capacidade do Estado ou das províncias em manter a universidade e dar suporte para seu financiamento, ou a necessidade de recorrer ao apoio de particulares para fundá-las; a disputa regionalista pela definição da sua localização (que optou pela criação de duas universidades: em São Paulo e Olinda); e finalmente, a discussão a respeito da viabilidade desse projeto, pois havia uma grave deficiência do país em todos os níveis de instrução. A Assembléia Constituinte de 1823 foi dissolvida em 12 de novembro daquele ano e, na Constituição outorgada de 1824, que teve vigência durante todo o Império, há referência somente à instrução primária e gratuita para todos os cidadãos (1990, p.30-36).

Ainda durante o Império houve outras tentativas de criação de universidades no Brasil, entretanto, todas foram infrutíferas. Esse assunto foi tratado nos anos de 1847, 1870, e 1882, sendo que neste último houve a interferência favorável de Rui Barbosa, redator de dois relatórios sobre a instrução pública do Ministério do Império. Com efeito, o Imperador, em sua última fala do trono (1889), participou da discussão, propondo a criação de duas universidades: uma no norte e outra no sul do país. Como no caso das outras propostas, essa também não foi concretizada (Fávero, 2.000, p.22-24).

Em suma, a política para o ensino superior universitário, nos países originados pela colonização espanhola e portuguesa, foi sensivelmente distinta. Já mencionamos que enquanto

nas regiões colonizadas pelos primeiros houve a formação de universidades, ao contrário do Brasil, onde pelo menos até 1850 grande parte dos estudantes eram formados na Europa, especialmente em Coimbra, e que ainda durante o século XIX possuía somente Faculdades. Para Carvalho, essa distinção é altamente relevante, inclusive para explicar as razões da fragmentação da ex-colônia espanhola em contraste com a manutenção da integridade territorial brasileira: a formação jurídica em Portugal contribuiu para a formação de uma elite ideologicamente homogênea associada ao seu treinamento no funcionalismo público, permitiu sua manutenção, mesmo após o processo de independência. Carvalho chega a referir-se a essa elite como “uma ilha de letrados num mar de analfabetos” (1996).

Enquanto no Brasil os debates sobre a criação das universidades ainda estavam no início, começava a delinear-se o moderno sistema universitário norte-americano, a partir do Morrill Act (1862), que incentivou a criação de novas instituições escolares voltadas para a formação profissionalizante, como os *Land-Grant Colleges* e os *State Normal Schools*. Essa tendência influenciou posteriormente as universidades, iniciou um movimento de conflito e também de amalgama com o modelo tradicional de formação, mais elitista e *desinteressado*. Outro modelo que influenciou a longo prazo as universidades norte-americanas foi o alemão, que aliava ensino e pesquisa. De acordo com Charle e Verger, "o utilitarismo e a crença no progresso econômico explicam a introdução precoce de cursos que, na Europa, devido aos preconceitos herdados da sociedade pré-capitalista, não são considerados dignos da universidade" (1996, p.94).

A definição das universidades norte-americanas como *núcleos de progresso*, era evidente para Whitehead, um de seus principais formuladores, para o qual esse valor estava subordinado à vontade de construir uma sociedade progressista, influenciando os destinos de toda a nação. Para o autor, "as universidades são os principais agentes desta fusão de atividades progressivas num instrumento eficaz do progresso. Elas não são, naturalmente, os únicos agentes, mas hoje, é um fato que as nações progressivas são também aquelas onde as universidades são florescentes" (In: Dreze e Debelle, 1983, p. 64). A preocupação em relação ao ensino universitário deveria ser, portanto, menos a educação como um fim em si, mas com os benefícios que esta poderia trazer para o progresso de uma sociedade. Whitehead defendeu a utilidade da educação da seguinte forma:

Os pedantes desprezam uma educação útil. Mas se a educação não é útil, o que é ela? Será um talento que é preciso conservar, secretamente, bem guardado? Seguramente a educação deve ser útil, qualquer que seja nosso fim na vida. Ela o foi para santo Agostinho como para Napoleão. E isso porque a inteligência da vida é útil. (In: Dreze e Debelle, 1983, 65).

Dreze e Debelle salientam que para os norte-americanos não há identificação entre as necessidades e condições de progresso de uma sociedade, e os interesses políticos do Estado ou do governo, portanto, a universidade deve possuir independência e autonomia em relação aos últimos. De acordo com os autores, embora as idéias de Whitehead tivessem como parâmetro o progresso da sociedade na qual a universidade estava inserida, permaneceu a concepção de universidade como centros de excelência onde, no alto do sistema de ensino americano, há uma elite que corresponde ao objetivo de colaborar para o progresso. Afirmam, ao mesmo tempo, que no tocante ao ensino de massa, os Estados Unidos possuem índices invejáveis, mesmo havendo grande estratificação e diferenciação de instituições, sistemas de financiamento e objetivos. Portanto, nesse país, as universidades estão "mais próximas da sociedade e de suas necessidades, no plano das preocupações e das formas novas de serviço, permanecendo ao mesmo tempo, autônomas no plano das condições de vida e de trabalho da comunidade universitária" (id., p.77).

Embora efetivamente houvesse um forte impulso às universidades, através do mecenato, do aporte financeiro providenciado por fundações, e pelas doações de antigos alunos, esta afirmação de autonomia em relação às condições de trabalho foi questionada por Clark Kerr, em sua análise das transformações ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial, pois "desde 1941, Harvard tornou-se uma universidade subsidiada pelo governo federal, obteve doações particulares acima de qualquer experiência anterior e expandiu-se muito além de suas então *fronteiras existentes*" (1982, p. 78). Ocorreu um grande impacto sobre as universidades, causado pelo financiamento do governo federal para pesquisas científicas voltadas para o atendimento de interesses nacionais do momento, nas áreas de defesa, progresso científico-tecnológico e saúde. Essa política de financiamento alterou a correlação

de forças existente, propiciando o surgimento da *universidade subsidiada pelo governo federal* (1982)¹⁶.

Na mesma linha de raciocínio, John Wyatt afirma que embora as universidades norte-americanas tenham preservado a imagem de independência face ao Estado e/ou aos fundos de financiamento federais, deve-se relativizá-la a partir de um exame mais aprofundado: é necessário considerar que se criou um complexo sistema de financiamento para pesquisas, especialmente com fins militares, que põe em xeque uma longa tradição de independência acadêmica (s/d, p. 13). Entretanto, a ingerência do governo nas universidades não significou que o sistema de educação superior nos Estados Unidos tenha sido homogeneizado. Pelo contrário, pressionado tanto pelas forças da tradição quanto da modernização, esse sistema é altamente diferenciado e complexo.

Rossato sintetizou da seguinte maneira as principais características desse sistema, formado tanto por universidades, quanto por outras modalidades de instituições do ensino superior: há uma *multiplicidade e diversidade de instituições*; orientadas por um princípio *pragmático*, sendo que o ensino e a pesquisa devem estar a serviço da nação americana, seja através da profissionalização, seja através da relação com as empresas e setores de alta tecnologia; há uma *valorização da pesquisa*, especialmente aquela voltada ao progresso econômico; houve uma forte *democratização do acesso ao ensino superior*¹⁷ e integração ao ensino de 2º Grau, especialmente através dos *júnior colleges*; observa-se uma forte *tradição familiar ou grupal*, a partir da formação de diferentes gerações familiares em um mesmo estabelecimento de ensino; resultando, em muitos casos, na tradição do *mecenato*; e, finalmente, há a busca de uma *formação moral*, embora mais forte no passado do que atualmente (1998, p.131-134).

¹⁶ Para uma crítica do conceito de *multiversidade* proposto por Kerr, ver o livro de Wolff (1993), no capítulo *A Universidade como Agência de Prestação de Serviço*, páginas 55 a 70. Um artigo que comenta tanto a *multiversidade* de Kerr, quanto o livro de Wolff, é o de Moraes (1998), intitulado *Universidade hoje - Ensino, Pesquisa e Extensão*.

¹⁷ Charle e Verger afirmam, inclusive, que uma das originalidades do sistema de ensino superior norte-americano é a sua entrada precoce no ensino superior de massa, embora em 1925, o percentual de estudantes provenientes da pequena burguesia e das classes populares representassem apenas 6,8% do total e, além disto, nas décadas 20-30, houvesse cotas discriminatórias contra os estudantes judeus nas universidades de Harvard, Princeton e Colúmbia (1996, p.95-96).

Em suma, durante todo o século XIX, os países originários das antigas colônias da Espanha, Inglaterra e Portugal encontravam-se em processo de construção e consolidação do Estado Nacional. Entretanto, somente as ex-colônias espanhola e inglesa possuíam universidades e, na virada do século, começaram a organizar estratégias de aproximação entre estas e a população em geral, ainda que partissem de pressupostos distintos, como explicitado a seguir.

1.3 - As Universidades Rumo ao Povo: o Extensionismo Norte-Americano e o Movimento de Córdoba.

A - A Extensão Norte-Americana

Shannon e Schoenfeld (1965, p.8-14), identificam a gênese da Extensão Universitária norte-americana a partir da confluência de diversas influências, tais como: (a) o modelo extensionista inglês, iniciado a partir de 1789, quando houve a organização, em Birmingham, de cursos regulares de mecânica para trabalhadores, seguido pela criação de cursos voltados para a formação de adultos, no século XIX, em Oxford e Cambridge; (b) o American Lyceum, cuja proposta era a auto-instrução (*self-culture*), brindando um aprendizado racional e útil, e discutir os eventos correntes; (c) as Escolas Públicas norte-americanas, que durante o século XIX já estavam difundidas em todo o território objetivando a formação de crianças, jovens e adultos; (d) os *Farmers' Institute*, criados inicialmente em Kansas, esses institutos se disseminaram durante o século XIX, apoiados pelos clubes locais, associações e *land-grant colleges*, tendo como objetivo discutir e difundir técnicas agrícolas e problemas práticos que atingiam o meio rural; (e) o Movimento Chautauqua, que unia evangelização e educação, preocupado simultaneamente com questões seculares e religiosas; (f) os *Short Courses*, principalmente os cursos de verão criados pela Harvard e pela Johns Hopkins, para uma clientela formada por grupos específicos, bem como para professores do ensino fundamental e médio, posteriormente esses cursos também foram incorporados pelos *Land-Grant Colleges*, abrangendo um público proveniente do meio rural; (g) os *County Agents*, que visavam atingir as massas, com um programa voltado para práticas agrícolas.

Já no final do século XIX, esses movimentos foram reforçados por novas influências, tais como, (h) os *Correspondence Study*, que formavam grupos de estudos nas residências e garantir uma instrução sistemática, por correspondência; (i) a criação de Bibliotecas públicas localizadas no interior do país, oportunizando o acesso à literatura, ciências naturais, ciências sociais e outras áreas; incentivando a criação das denominadas (j) Lectures, que ofereciam um amplo sistema de extensão sistemática; (k) a proposta *revolucionária* da Universidade de Chicago, defendendo que a Extensão Universitária passasse a integrar as universidades, não sendo mais uma atividade paralela; (l) a valorização da *Public Relations*, visando publicizar as atividades organizadas pelas universidades, ampliando seu público e ao mesmo tempo informando sobre os novos avanços; e, finalmente (m) a *Wisconsin Idea*, iniciada já nos primeiros anos do século XX, com a criação da *Extension Division of The University of Wisconsin*, e a proposição de que seus professores atuassem também como técnicos a serviço do Estado.

A Extensão Universitária norte-americana teve um forte incentivo a partir da promulgação do Smith Sever Act de 1914, que permitiu aos extensionistas trabalhar como *professores extramuros* das Universidades Estaduais, estando, simultaneamente, vinculados ao serviço do Departamento Federal de Agricultura dos Estados Unidos. A partir de então, essa função desenvolveu-se subdivida em duas modalidades: *general extension* e *agricultural extension*, que compõem o que Shannon e Shoenfeld consideram, em sentido amplo, "um estado de espírito institucional que vê a universidade não como um lugar, mas como um instrumento" através do qual, a partir da identificação dos problemas e necessidades da população, a universidade mobiliza recursos pessoais e materiais para procurar soluções e participar na sua resolução. (1965, p.2).

B - O Movimento de Córdoba

O Movimento de Córdoba¹⁸ foi o ápice de uma série de discussões sobre a construção de um modelo educativo adequado às necessidades latino-americanas. Se o movimento reformista atingiu, no final do século XIX as preocupações com os aspectos da democratização do acesso ao saber para todo o povo, através da estruturação da educação popular, agora ele chega às universidades, buscando alterar significativamente seu modelo e suas formas de inserção social¹⁹. Para Tünnermann, "o chamado Movimento de Córdoba foi o primeiro cotejo importante entre uma sociedade que começava a experimentar mudanças em sua composição interna e uma Universidade enquistada em esquemas obsoletos" (1991, p.111).

Segundo o autor, a origem do Movimento de Córdoba não deve ser analisada apenas em seu ângulo acadêmico, mas sim em seu contexto social, econômico e político. Dentre as explicações para o seu surgimento estavam: a classe média emergente e fortalecida pela imigração, que buscava adquirir um título universitário como forma de *incorporar-se ao paraíso burguês*; a existência da denominada *geração de 1910*, ou *geração do Centenário*; a ascensão do Radicalismo ao poder e a ampliação do voto em 1916, bem como a crescente urbanização; e, finalmente, no âmbito internacional, a Primeira Guerra Mundial, colocando em crise os valores ocidentais, e a Revolução Russa de 1917, que *ampliou o horizonte social e despertou novas expectativas*. Do ponto de vista ideológico, várias correntes uniram-se ao

¹⁸ No capítulo seguinte trabalharemos com as repercussões e conseqüências do Movimento de Córdoba no Uruguai e no Brasil, pois nesses dois países houve uma influência muito diferenciada: no primeiro, seus efeitos não causaram grandes mudanças, visto algumas de suas demandas já haviam sido atendidas anteriormente; já no segundo, embora os estudantes brasileiros já tivessem informações desde a década de 20, a influência desse movimento foi bastante tardia, tendo repercutido significativamente somente nos anos 60, no contexto da discussão sobre a reforma universitária.

¹⁹ É interessante observar que, também na Espanha no final do século XIX há um forte movimento pela modernização de suas universidades, baseado na constatação que estas se encontram muito atrasadas em relação ao restante das universidades européias. Uma das formas encontradas para romper com este atraso foi a criação de cursos de extensão universitária, iniciados na Universidade de Saragoça em 1893. Esta prática foi utilizada também por outras universidades espanholas. De acordo com Charle e Verger, "*Nesse trabalho, foram implicados, além dos professores de faculdade, colaboradores externos. Os cursos chegam mesmo a serem ministrados fora da cidade universitária*"(1996, p. 119). Como se verá no Capítulo seguinte, o exemplo da Universidade de Oviedo será citado pelos estudantes latino-americanos.

Movimento - positivistas, liberais, socialistas e anarquistas - buscando uma resposta nacional e americana para a crise em que viviam (id., p.112-119).

A proposta dos reformistas valorizava a preocupação política com a democratização da universidade, que deveria ser permeável às mudanças em curso na sociedade, dentre as quais, em especial, o questionamento do poder das oligarquias e a preocupação com as novas camadas sociais em ascensão. Essa demanda democratizante estava voltada para dois aspectos: de um lado, a organização interna da universidade, de outro, sua abertura para os setores sociais historicamente excluídos, como se observa no Manifesto do Movimento de Córdoba, cujo texto defendia:

co-participação dos estudantes, professores e ex-alunos das universidades em sua gestão; liberdade de aprender e de ensinar para os estudantes e os professores, conforme os princípios colocados pelas universidades alemãs no século XIX; renovação periódica dos titulares de cátedras; divulgação de atas e das discussões dos Conselhos Universitários; difusão do ensino superior; apoio econômico aos estudantes sem recursos suficientes; autonomia das universidades; abertura de universidades sociais para o povo (Touraine, 1989, p.162).

Para Tünnermann, esse Manifesto é um texto chave "...para o processo reformista das universidades latino-americanas, [pois] como que recolheu e expressou em tom grandiloqüente, as inquietudes da juventude universitária latino-americana" (1991, p.134). A Reforma de Córdoba colocou em discussão uma questão candente de seu tempo, quando começaram a surgir tendências conflitivas no interior da sociedade, acrescentando um novo elemento na disputa pela inclusão social e política, incluindo-se aí a democratização do acesso à universidade. A partir de então, não poderiam ser considerados apenas os interesses e necessidades das elites que concorriam entre si pelo poder, mas também da nova classe média e do incipiente proletariado. Com efeito, na criação das Universidades Populares em diversos países se faz notar sua influência, buscando, através de alianças entre os estudantes e as

classes dominadas, incentivar a formação técnica e política do proletariado que começava a surgir e se organizar²⁰.

Várias demandas originalmente apresentadas no Manifesto do Movimento de Córdoba foram efetivamente adotadas por movimentos sociais de países latino-americanos, respeitando as especificidades e momentos de cada um. É a partir dessa constatação que se compreende a longevidade de seu ideário, bem como a *naturalização* de propostas que ainda fazem parte das lutas pela (re)organização das universidades neste continente. Realizando um levantamento de diferentes pontos do ideário reformista, Tünnerman subdivide-os em três:

- a) Questões relacionadas à organização e governo da universidade. Destacando a luta pela autonomia e co-governo universitários, sendo que o primeiro termo era compreendido pelos reformistas como liberdade, enquanto o segundo representou uma idéia recorrente na luta pelo terço estudantil. Ambos “representam as duas conquistas mais explícitas da Reforma e as que mais têm contribuído para diferenciar a Universidade Latino-americana de suas congêneres de outras regiões do mundo”.
- b) Quanto ao ensino e seus métodos. Não houve grandes preocupações com a estrutura acadêmica, mas sim com o ensino e seus métodos, destacando-se a proposta de docência e assistência livres, sendo que a segunda tinha um propósito profundamente social. Ainda estão incluídas nesse item a mudança de metodologia e a concepção da tarefa educativa como instrumento de formação.
- c) Quanto à projeção política e social da Universidade, considerada *o remate programático da Reforma*. Nesse aspecto, os defensores da Reforma propunham que a universidade possuísse uma vinculação com a sociedade e seus problemas, tornando-se mais voltada para o povo e criando, inclusive, as Universidades Populares. Assim sendo, "a Reforma incorporou a Extensão Universitária e a

²⁰ Para Portantiero, os projetos das universidades populares representam o elemento de passagem da luta estudantil para a luta política (1987, p. 80).

Difusão Cultural entre as tarefas normais da Universidade Latino-americana e propugnou por fazer dela o centro por excelência para o estudo objetivo dos grandes problemas nacionais". Agregue-se que "toda a gama de atividades que gerou o exercício desta missão social, que inclusive se traduziu em determinados momentos em uma maior conscientização e politização dos quadros estudantis, contribuíram para definir o perfil da Universidade Latino-americana" (1991, p.153-163).

Para Ribeiro, mais importante que o questionamento de temas relativos exclusivamente à vida e organização universitária, foi a formulação de demandas extra-universitárias, tais como:

O rechaço das barreiras impostas às relações entre a juventude universitária e a trabalhadora; a redefinição do papel dos intelectuais na formulação de um ideário novo para as *sociedades de consumo*; e a exigência de que a universidade se faça a agência fundamental de elaboração e difusão da crítica ao regime capitalista, às formas presentes de institucionalização do socialismo revolucionário e à própria civilização industrial. (1969, p. 44)

Entretanto, segundo Portantiero, a ideologia reformista não pôde levar a crítica à universidade para além da demanda de uma maior democratização interna e da busca de autonomia frente ao Estado e, "por mais que pretendesse *ir até o povo* a universidade que a reforma podia auspiciar se limitava a ser uma *ilha democrática* na qual as classes médias, alijadas do poder político, reivindicavam sua própria esfera de poder". A criação da Extensão Universitária, como mecanismo para aproximar-se do povo, foi influenciada por dois fatores: o filantropismo e a transformação dos estudantes em dirigentes dos trabalhadores, visto que não havia uma intervenção autônoma dos últimos. O autor resume a questão afirmando que: "preocupados com os problemas sociais, os estudantes reformistas terminavam por postular-se, de fato, como dirigentes dos trabalhadores" (1987, p.20-21).

Mesmo que todas as demandas do Movimento de Córdoba não tenham sido atingidas em sua plenitude, ou ainda, seus resultados tenham sido distintos em diferentes realidades nacionais, sua influência conferiu um caráter específico às universidades latino-americanas.

Durham elenca, dentre as propostas incorporadas ao longo do tempo, a autonomia universitária e participação dos estudantes no governo das universidades, educação pública e gratuita, expansão do número de matrículas, limitação da autonomia de faculdades voltadas para a formação de profissionais liberais, fortalecimento das reitorias, diminuição do poder do catedrático e estruturação das faculdades através do sistema departamental e, finalmente, a demanda pelo desenvolvimento da pesquisa no âmbito da universidade. Esse conjunto de idéias foi sustentado, principalmente, por dois atores coletivos: os estudantes e as lideranças científicas e intelectuais (1996, p.14).

Observa-se que a inserção política e social das universidades, através da Extensão Universitária, não é mencionada por Durham, enquanto para outros autores, tais como Tünnermann e Ribeiro acima citados, tem importância fundamental na caracterização e diferenciação das universidades latino-americanas. Acrescente-se ainda, como exemplo dessa última posição, a palestra de Gabriel Del Mazo, proferida em 1956, na qual afirma que, em consequência da Reforma Universitária, as universidades latino-americanas podem ser distinguidas de suas congêneres norte-americanas e européias por três tendências: 1) realizar a clássica idéia de comunidade de professores, alunos e graduados, concretizada no co-governo e na autonomia universitária; 2) colocar o estudante no centro da vida educativa e razão de ser da universidade, “fazendo do educando uma entidade ativa e criadora na co-participação geral da comunidade universitária dentro da comunidade nacional” e, ademais 3) é uma universidade que pretende fundamentalmente servir ao povo e ao Estado, procurando exercer, além das funções cultural, científica e profissional, a função social, “colocando o saber a serviço da coletividade” e influir na vida nacional, dar base nacional a suas orientações e trabalhos e divulgar a cultura por diferentes meios (Del Mazo, [1959?]). De outra parte, Trindade chama a atenção para a herança simbólica da Reforma de Córdoba, avaliando que

hoje, a luta pela construção de uma universidade pública democratizada e comprometida com um projeto de Nação se traduz por outra linguagem, mas guarda sua inspiração básica: a construção contínua de uma universidade latino-americana que busque realizar, de forma permanente, o equilíbrio dinâmico entre *qualidade acadêmica, relevância social e equidade societal* (1998, p.51).

Em síntese, tanto o modelo de extensionismo norte-americano, quanto o Movimento de Córdoba, romperam suas fronteiras originais e disseminaram-se pela América Latina, embora em momentos diferentes, a partir de estratégias distintas, e sensibilizando sujeitos coletivos igualmente distintos. Citando Alborno, Tünnermann afirma que o Manifesto de Córdoba transformou-se na *carta constitucional dos estudantes latino-americanos*, acrescentando que o evento não foi uma projeção latino-americana de um movimento argentino, mas um movimento latino-americano que surgiu na Argentina, daí a longevidade de seu ideário, a heterogeneidade de suas atividades e programas, e sua amplitude geográfica (1991, p.134-137).

Após a eclosão do Movimento de Córdoba e sua disseminação para as outras universidades argentinas²¹, suas propostas foram divulgadas em outros países latino-americanos²². O Peru foi o primeiro país em que se fizeram sentir suas repercussões, propiciando a abertura das relações entre estudantes e operários que influenciaram na formação de alianças políticas entre ambos. A politização desse movimento foi concretizada na Aliança Popular Revolucionária Americana (APRA), sob a liderança de Haya de la Torre e a colaboração de Juan Carlos Mariátegui, que o auxiliou nas Universidades Populares González Prada, criadas a partir de 1921. Mariátegui foi um autodidata crítico do ensino universitário tradicional, representado em seu país pela Universidade de San Marcos. Sua contrariedade pode ser observada no artigo publicado no jornal *Claridad*, intitulado *A Crise Universitária: Crise de Mestres e Crise de Idéias*:

A Universidade de Lima é uma universidade estática. É um medíocre centro sem vida e de afetada modéstia de uma cultura burguesa. É um mostruário de idéias mortas. As idéias, as inquietações, as paixões que comovem outras universidades, não

²¹ Quando eclodiu o movimento da Reforma Universitária em Córdoba, havia na Argentina três universidades nacionais (Córdoba, Buenos Aires e La Plata) e duas universidades provinciais (Santa Fé e Tucumán), e em cada uma delas as repercussões foram diferenciadas, pode-se encontrar mais informações a respeito na obra de Caldelari e Funes (1998) e Portantiero (1987, p.131-171).

²² O resumo a seguir foi baseado em publicação coletiva sob responsabilidade da Conferência Internacional de Estudantes [1959?], Portantiero (1987) e Tünnermann (1991). A disseminação e influência das propostas do MRU no Uruguai e no Brasil será tratada no capítulo seguinte.

têm eco aqui. Os problemas, as preocupações, as angústias desta hora dramática da história humana não existem na Universidade de San Marcos (Mariátegui, In: Bellotto e Corrêa, 1982, p.191).

De acordo com Tünnermann, caberá a Mariátegui "traduzir o reformismo universitário em uma proposta de reforma social, amalgamando a Reforma com a luta pela liberação dos índios e mestiços" (1991, p.126).

O segundo país influenciado pelo Movimento de Córdoba foi o Chile, cujos estudantes manifestaram-se em 1920 e 1922. Dentre suas demandas: autonomia universitária, representação nos órgãos dirigentes e escolha das autoridades pela própria comunidade, docência e assistência livres, e Extensão Universitária. Tanto no Peru quanto no Chile houve uma forte politização do movimento estudantil, e a esses países se seguiram outros: Uruguai, Colômbia (1922), Cuba (1923), Paraguay (1927), Venezuela, Brasil e Bolívia (1928), e posteriormente Porto Rico e Equador.

Para Tünnermann (1991) um país que merece destaque é o México que, em função do processo de revolução política e social que havia passado anteriormente, antecipou o movimento reformista [como veremos adiante, também o Uruguai - apesar de não ter passado por um processo revolucionário]. Das resoluções do Primeiro Congresso Internacional de Estudantes, realizado no país em 1921, constam: a proclamação do nascimento de uma *nova humanidade*, luta para mudança do conceito de poder público e pelo fim da exploração do homem pelo homem, busca da justiça social, condenação ao imperialismo, às ditaduras e ao militarismo, e fortalecimento do nacionalismo na comunidade internacional. No aspecto acadêmico destacam-se: criação de universidades populares e fortalecimento da Extensão Universitária a cargo dos estudantes, participação desses últimos no governo da universidade, docência e assistência livres²³.

Complementarmente, ao longo do século 20 as universidades latino-americanas passaram a receber forte influência das universidades norte-americanas, que possuíam uma

²³ A íntegra desse documento encontra-se em Portantiero (1987, p.191-200).

trajetória histórica fortemente diferenciada. Essa influência pode ser encontrada de maneira difusa desde o início do século, de forma distinta de acordo com cada país, ocorrendo através de duas modalidades: a partir da formação, especialmente em nível de pós-graduação, de profissionais naquelas universidades, que retornavam aos países de origem e, em muitos casos, exerciam suas atividades profissionais nas universidades latino-americanas, ou inversamente, a partir da visita de missões técnicas, científicas e culturais nas universidades latino-americanas, e/ou através da criação de agências técnicas de cooperação.

A influência do modelo Extensionista norte-americano foi intensificada após a Segunda Guerra Mundial, num esforço conjunto entre governos locais "em convênio com agências extensionistas americanas, acrescidos, ainda, de uma certa mística comunitária no sentido de tentar conseguir maiores e melhores índices de produção agrícola, propor melhorias no padrão de vida, na saúde e no nível educacional das comunidades rurais" (Fonseca, 1985, p.47). A cooperação entre os governos locais e as agências norte-americanas imprimia um caráter político à atividade extensionista, visto que esta não se limitava a elaborar um projeto pedagógico para o desenvolvimento das comunidades rurais, mas inseri-las em um modelo de sociedade. Resumindo sua introdução na América Latina, Fonseca afirma que:

Em síntese, os Programas Extensionistas como projetos educativos para as zonas rurais, a partir de suas propostas teóricas, demonstram estar entre aqueles programas educacionais que politicamente buscam uma conciliação aparente entre o capital e o trabalho, para que a sociedade possa diluir em seu todo o fantasma das desigualdades, fazendo com que os problemas sociais sejam assumidos por todos em comum-unidade, adiando assim, mais uma vez, um possível embate entre aqueles que fazem as leis, detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho e dos produtos e aqueles que, na verdade, são donos só da força de seus braços (1985, p. 54).

As críticas à importação desse modelo, e sua implantação em países latino-americanos, têm raízes distantes no projeto de *educación del pueblo* e na construção da *americanidad*, associaram-se à luta contra o imperialismo que, em meados do século XX, estava disseminado nos movimentos estudantis latino-americanos e, inclusive, entre docentes, como se verifica no artigo de Alfredo Palacios, intitulado *La Reforma y el Problema Americano*. Ao analisar a

relação entre Estados Unidos e América Latina, Palacios inicia afirmando que é um *erro mesquinho* classificar esses últimos como *inimigos da América do Norte* para, na seqüência, argumentar que os países latino-americanos precisam construir sua própria identidade, valores e personalidade, acrescentando que

nada tenemos que hacer por hoy con la América del Norte, sino defendernos de las garras de sus voraces capitalistas. Los que predicán un panamericanismo que Norte América es la primera en despreciar, conspiran contra el porvenir de nuestra raza. Los Estados Unidos ya han cumplido su misión de incomparables dominadores de la materia. Nosotros debemos ahora emprender la nuestra, de intérpretes del espíritu. (1959 [?], p. 46)

Definindo a civilização norte-americana como *materialista, mecanicista e quantitativista*, Palácios defende a construção de uma Nova Era Americana, apoiada nos ideais renovadores da juventude, em seu espírito social e coletivo, em contraposição ao individualismo.

Esse discurso antiimperialista encontrou terreno fértil nos países em que a Reforma de Córdoba já havia sido disseminada. Posteriormente, Paulo Freire, então exilado no Chile, influenciará sobremaneira a Extensão Universitária em diversos países, propondo a *educação libertadora*, e com a obra *Extensão ou Comunicação?*²⁴, publicada em 1969, onde aborda a pedagogia da extensão rural. Refletindo sobre a educação como *prática da liberdade*, rejeita o modelo extensionista que concebe os camponeses como objetos, e não como sujeitos de sua prática, afirmando / propondo que

o importante é que, quaisquer que sejam os pontos de apoio dos quais possa dispor o agrônomo-educador, saiba ele que estes são auxiliares que só se justificam se forem usados num quefazer libertador.

Quefazer que, tendo nele, um de seus sujeitos, lhe coloca uma exigência fundamental: que se pergunte a si mesmo se realmente crê no povo, nos homens simples, nos camponeses. Se realmente é capaz de comungar com eles e com eles *pronunciar* o mundo.

²⁴ Este livro foi publicado originalmente pelo Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária do Chile, país em que Freire, exilado pela ditadura militar brasileira, estava desenvolvendo seu trabalho.

Se não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio. Provavelmente um tecnicista; ou mesmo um bom reformista. Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais (1973, p. 92-93).

Embora Paulo Freire estivesse refletindo sobre o processo de comunicação entre o técnico das áreas rurais com o camponês, e não especificamente com os modelos de extensionismo desenvolvidos pelas universidades, o texto citado, assim como o conjunto de sua obra, influenciará sobremaneira a reflexão sobre a Extensão Universitária desenvolvida em diversos países da América Latina, especialmente aqueles setores em busca de uma nova prática educativa e de (re)definição da nova missão social de suas universidades.

Assim, as diferentes modalidades de Extensão Universitária não foram fruto da mera justaposição dessas duas grandes correntes (a originária do extensionismo norte-americano e a do Movimento de Córdoba), mas o resultado de lutas, nas quais estão em jogo diferentes modelos, com peculiaridades, consensos e dissensos, e que permanece, mudando, como referencial básico da maioria das universidades do continente. Conforme Angeles,

El incluir la función de extensión y difusión cultural en la legislación universitaria representa prácticamente un compromiso institucional que da lugar a un gran número de iniciativas y acciones con diverso carácter y orientación, en función de la interpretación que cada país, régimen político o institución hacen de ella. En algunos casos, ha llegado a constituir-se en una amenaza al régimen político vigente, al considerársele como un factor de movilización popular; en otros, no deja de ser un escaparate de la producción artística universitaria (1992, p.57-58).

A amplitude e importância alcançada pelo ideário extensionista propiciou, em 1957, a convocação, pela *Unión de Universidades de América Latina* (UDUAL)²⁵, da *I Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural*, realizada em Santiago do

²⁵ A UDUAL foi criada em 1949, a partir da aprovação da *Carta de las Universidades Latinoamericanas*, resultante do *Primeiro Congreso de Universidades Latinoamericanas*.

Chile, em 1958. Nessa Conferência, a Extensão foi definida como *missão e função orientadora* da universidade contemporânea, estando fundamentada em estudos e atividades filosóficas, científicas, artísticas e técnicas, cujos *conteúdos* são os problemas, dados e valores culturais colhidos no meio social, nacional e universal (*procedimento*). Sua *finalidade* é projetar a cultura, o conhecimento, os estudos e pesquisas realizadas na universidade, e vincular todo o povo a esta última, bem como, estimular o desenvolvimento social, a elevação do nível espiritual, moral, intelectual e técnico da nação, propondo soluções para os problemas de interesse geral (Licea, 1982, p.197-205; Angeles, 1992, p. 58-59).

Somente em 1972 foi realizada, no México, a *II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitária y Difusión Cultural*, com o tema *La Difusión Cultural y la Extensión Universitária en el Cambio Social de América Latina*, na qual essa função foi definida como "a interação entre a Universidade e os demais componentes do corpo social, através da qual esta assume e cumpre seu compromisso de participação no processo de criação da cultura e de libertação radical da comunidade nacional" (UDUAL, 1972, p. 482)²⁶.

Os objetivos fundamentais da Extensão Universitária, definidos nesse documento são: (a) contribuir para a formação da consciência crítica de todos os setores sociais, buscando a verdadeira mudança libertadora da sociedade; (b) contribuir para a formação de uma visão integral e dinâmica do homem e do mundo, no contexto da realidade histórico-cultural e do processo social de emancipação latino-americana; (c) integrar a docência e a investigação na revisão crítica dos fundamentos da Universidade e na conscientização de todos os seus estamentos, para construir um processo único e permanente de criação cultural e transformação social; (d) contribuir para a criação e difusão dos modernos conceitos científicos e técnicos imprescindíveis para alcançar uma efetiva transformação social, criando, ao mesmo tempo, "a consciência dos perigos da transferência científica, cultural e tecnológica quando contrárias aos interesses nacionais e aos valores humanos" (UDUAL, 1972, p.482).

²⁶ A título ilustrativo, menciono os participantes uruguaios e brasileiros desta Conferência, como apresentadores ou comentaristas, estavam: João Cruz Costa e Darcy Ribeiro, do Brasil, e Emir Rodríguez Menegal, Ángel Rama e Jorge Brogno, do Uruguai; como assistentes participaram: Arturo Ardao, Manuel Martínez Carril e María del Carmen Merola, do Uruguai, Cosme Ferreira Neto, Claudio Girardi, Mario Guimarães Ferri, Wilhelm Hunke, Avelino Madalozzo, Orlando Marques Paiva e Ana Regina de Souza, do Brasil.

Coerentes com tais objetivos, foram elaboradas as seguintes orientações para a Extensão Universitária: (a) vincular-se solidariamente a todo processo social que busque abolir a dominação interna e externa, a marginalização e exploração dos setores populares; (b) despojar-se do paternalismo e assistencialismo, "e em nenhum momento ser transmissora dos padrões culturais dos grupos dominantes"; (c) ser planejada, dinâmica, sistemática, interdisciplinar, permanente, obrigatória e coordenada com outros setores sociais com objetivos semelhantes, não somente em âmbito nacional, mas inclusive com vistas a promover a integração latino-americana (UDUAL, 1972, p.482-483).

Angeles, comparando esses dois últimos documentos, aponta para a passagem de uma noção de Extensão Universitária de caráter assistencialista e culturalista, no qual a universidade é compreendida como a sede do saber que será *extendido* à população em geral, para uma noção vinculada à educação libertadora, amalgamada pela influência marxista. De acordo com a autora, o documento resultante da *I Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitária y Difusión Cultural*, demonstra que a Universidade,

consciente de su condición de institución elitista y privilegiada de la sociedad, pretende remediar esta situación, al menos parcialmente, llevando algunos de los conocimientos y servicios que ella produce hacia los grupos desfavorecidos. Es claro que la universidad es quien decide qué es lo que debe hacerse llegar a ellos, dado que el pueblo, al no estar *educado*, no tiene capacidad de decisión. No hay mayor relación o acercamiento a este para determinar necesidades, acciones, formas y contenidos, ya que la universidad, depositaria del saber y concedora del rumbo que debe tomar la sociedad, conduce a ésta por tal vía (1992, p.59-60).

Já no documento resultante da *II Conferencia*, há uma mudança significativa a respeito da compreensão da universidade e da Extensão Universitária, influenciada, inclusive, pelas teorias e experiências de Paulo Freire e da educação libertadora. A partir de então, essa função passou a ser compreendida "... como um processo de comunicação entre instâncias situadas em um mesmo nível, onde não existe hierarquia e as mensagens atuam em uma via dupla,

modificando tanto a universidade quanto a comunidade, graças à interação permanente que se estabelece entre elas" (Angeles, 1992, p.60).

Houve, portanto, dois fatores complementares que contribuíram para a transformação da concepção de Extensão a partir de meados dos anos 60: a (re)valorização da educação do povo, através de uma prática libertadora, e as transformações políticas que estavam acontecendo nos distintos países latino-americanos, muitos dos quais passavam por períodos ditatoriais, que afetaram inclusive as respectivas universidades. Esse segundo fator foi apontado por Leopoldo Zea, Diretor de Difusão Cultural da UNAM, e Presidente da Mesa Diretora da *II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*, quando, referindo-se ao interregno entre a primeira e a segunda Conferência, afirma que "nos últimos quatorze anos as universidades da América Latina, pobres e ricas, pequenas ou grandes, têm sido neste tempo, quem sabe mais que em nenhum outro, a caixa de ressonância dos conflitos políticos, sociais e ideológicos de nossas nações". Em decorrência dessa situação conjuntural, Zea acrescenta que a relação entre universidade e sociedade deve ser repensada criticamente devendo, como tarefa principal, descobrir "como evitar as influências negativas que chegam extramuros, o que fazer frente à repressão de seus membros que expressam opiniões sobre os assuntos nacionais" (UDUAL, 1972, p.IX).

No aspecto organizativo, embora a *I* e a *II Conferencias* tenham apontado para a criação de mecanismos coordenadores da Extensão Universitária e Difusão Cultural entre os países latino-americanos, sob coordenação da UDUAL, somente na década de 90 houve uma efetiva retomada de reuniões sistemáticas, de caráter internacional, a partir dos *Congresos Iberoamericanos de Extensión Universitaria*.

Em resumo, desde a criação das universidades européias, identifica-se uma luta constante pela afirmação de sua singularidade face à influência dos poderes religiosos ou temporais. Entretanto, as universidades, como instituições sociais, também trazem em si as contradições das sociedades nas quais estão inseridas, havendo uma permeabilidade de ideologias e demandas que podem surgir tanto intra quanto extra-muros, mas, freqüentemente, são o resultado da combinação de ambas.

Na América Latina, o próprio surgimento das universidades, esteve condicionado à decisões dos poderes eclesiásticos e temporais²⁷, resultando daí uma primeira distinção entre as ex-colônias espanholas e portuguesa. Enquanto nas primeiras elas começaram a ser criadas ainda no período colonial, na segunda, por uma decisão política da Metrópole portuguesa, e em seguida, por conta da influência positivista, sua formação foi tardia, ocorrendo somente na segunda década do século XX. Ao longo do século XIX, nas ex-colônias espanholas e inglesa, e do século XX, em todo o continente, distintos movimentos e políticos e sociais, em combinação com diferentes ideologias, (re)elaboram projetos de modernização e / ou transformação política, econômica e social, nos quais a importância e o papel das respectivas universidades foi questionado.

Pela sua relevância e longevidade, dois ideários, com características e visões distintas, tiveram destaque: o primeiro, com raízes no modelo norte-americano, enfatizava o projeto de modernização, calcado em uma visão utilitarista, na crença no progresso econômico e na valorização da técnica. O segundo, do Movimento de Córdoba, recolheu e deu sistematicidade a um conjunto de demandas que vinham sendo elaboradas em diversos países latino-americanos, propunha a construção de uma fraternidade americana, ao mesmo tempo em que preconizava a transformação política, econômica e social.

Se ambos entraram em choque com os modelos hegemônicos (elitista e desinteressado) nos respectivos países, sua convivência também não foi isenta de conflitos. Unidos pela convicção de que as universidades devem dialogar com as sociedades em que estão inseridas, e de que a ciência é relevante para contribuir para a melhoria de vida da população, estavam separados por dois conceitos centrais: modernização e transformação, ambos combinados, de distintas formas, com o conceito de progresso, defendido pelos positivistas desde meados do século XIX.

²⁷ Isso se deve, inclusive, ao fato de que a criação espontânea das Universidades, como corporações de estudantes ou de professores, já estar ultrapassada inclusive nos países europeus, onde aquela experiência havia iniciado. A própria descoberta da América foi possível quando, na Europa, os Estados Nacionais já estavam preparados para a empresa das grandes navegações, permitindo, portanto, a descoberta e colonização do Novo Mundo.

Nos dois capítulos seguintes, analisaremos o surgimento e consolidação institucional da UDELAR e da UFRGS, tendo como parâmetro a relação que ambas estabelecem com a Sociedade, a partir da Extensão Universitária, considerando as estratégias cientificista e academicista.

CAP. 2 – UDELAR E UFRGS: IDENTIDADE INSTITUCIONAL E PERTINÊNCIA SOCIAL

Traçados os principais aspectos da formação histórica das universidades, bem como as mais importantes correntes de pensamento que originaram e fundamentaram a Extensão Universitária, enfocaremos, nos próximos dois capítulos, a trajetória de formação e consolidação da Universidad de la República (UDELAR), e das instituições que originaram a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A estruturação desses dois capítulos, compostos pelo retrospecto da criação e desenvolvimento de ambas, decorre de uma estratégia metodológica fundamentada em dois pontos, o primeiro refere-se à valorização das tradições históricas das universidades, cuja importância e propriedade é sintetizada por Gellert:

A more promising way to help us understand also present-day institution of higher education in their basic tasks and purposes is to look at their development, i.e. how specific patterns within respective national systems have emerged. Of course, a historical picture does not necessarily reveal all of today's features and peculiarities. But it can, particularly in the field of such time-honoured institutions as universities, provide us with a fairly reliable and comprehensive first account of fundamental organisational and normative elements which are unlikely to disappear or to be totally modified overnight (1993a, p. 237).

O segundo, complementarmente, refere-se à necessidade de compreender os sistemas de ensino em geral, e as universidades, em particular, em seus contextos nacionais, pois, de acordo com Bourdieu e Passeron, "um sistema de ensino deve de fato sua estrutura singular tanto às exigências que definem suas funções específicas quanto às tradições nacionais ou situações históricas e sociais nas quais essas exigências são satisfeitas" (1979, p. 79). Os pontos mencionados acima convergem para a análise da constituição e consolidação da Extensão Universitária desde a criação dessas Instituições de Ensino Superior até o final das ditaduras militares em ambos os países.

Neste capítulo, será analisada a formação da Universidad de la República e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, abarcando desde as iniciativas de criação até o final do período desenvolvimentista, com destaque para os projetos de transformação de ambas, que foram interrompidos pelas ditaduras no Uruguai e no Brasil (1973 e 1964, respectivamente). Como indicado anteriormente, a criação de universidades foi tardia no Brasil, em comparação com outros países de colonização espanhola, como é o caso do Uruguai, mesmo assim, como estratégia de pesquisa, optou-se por acompanhar a formação e instalação das Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul, visto que, algumas delas, posteriormente serão incorporadas na formação da UFRGS.

Portanto, com um caráter tanto descritivo quanto analítico, o capítulo objetiva, a partir de uma periodização estabelecida pelas grandes mudanças políticas em âmbito nacional, situar as universidades e a Extensão Universitária em seu desenvolvimento histórico, destacando os conceitos e as principais modalidades extensionistas, os sujeitos envolvidos e os projetos em disputa.

2.1 - Bases dos Sistemas de Ensino Superior: dos primórdios aos anos 30

O Uruguai, logo após o processo de independência, constituiu sua Universidade. O primeiro projeto de criação data de 1833, elaborado pelo presbítero / senador Dámaso Antonio Larrañaga. Em junho do mesmo ano, o Poder Legislativo autorizou ao Poder Executivo instalar nove cátedras: Latinidad, Filosofia, Matemáticas, Jurisprudência, Economía Política, Medicina e Ciências Sagradas.

Entretanto, a efetiva instalação das referidas cátedras não ocorreu naquele período, pois como destacam Oddone e París, a vida intelectual do Uruguai foi altamente influenciada pelos acontecimentos políticos ocorridos na região do Rio da Prata: a presença em Montevideu, de muitos estudantes e professores provenientes da Argentina, sob a ditadura de Rosas²⁸; a ocorrência da guerra civil e do sítio a Montevideo, visto que a Lei que criou a

²⁸ Muitos desses professores se integraram à nova Universidade. Entretanto, em 1852, com a derrota de Rosas na Argentina, renunciaram e retornaram a Buenos Aires.

Universidad Mayor de la República (1838), foi promulgada durante o governo do General Manuel Oribe; e, além disso, a discórdia entre o novo governo e a Companhia de Jesus, com a vitória do primeiro, garantindo ao Estado a direção absoluta do ensino (1963, p.23).

Embora a universidade uruguaia tenha nascido sob o domínio da Igreja Católica, a partir do Regulamento de 02 de outubro de 1849, sua influência tornou-se *efêmera e nominal*, passando a caracterizar-se como espiritualista e liberal, incentivando a formação de uma consciência cívica, antimilitarista e anticlerical, contribuindo para a criação de concepções políticas adequadas à nova realidade independente do Uruguai. Esse Regulamento dotava a Universidade de quatro Faculdades: Ciências Naturais, Medicina, Teologia, e Jurisprudência, embora somente a última tenha funcionado, precariamente, durante os primeiros anos.

Assim como em outras ex-colônias espanholas, os primeiros governantes e políticos influentes concebiam a educação do povo como uma forma de liberá-lo da antiga vassalagem e das influências nefastas da ordem Colonial. Para a geração liberal que viveu as lutas pela consolidação do Estado uruguaio, a educação do povo estava vinculada à política, exemplificada pela declaração de Herrera y Obes, constante em Ata da sessão do Conselho Universitário, de 24 de agosto de 1850:

Deplorando como siempre he deplorado los males y desgracias públicas de que he sido testigo, alcanzando a ver que su origen está en esa úlcera cancerosa que nuestra sociedad lleva en su seno como más de trescientos años de vasallaje colonial y cuarenta de la más espantosa y desenfrenada anarquía; y ansioso de encontrar el medio eficaz de poner término a tanto sufrimiento y tanta calamidad, toda mi atención se ha concentrado al fin sobre la educación, como el único poder capaz de operar ese fenómeno, removiendo el peso desconmensurable de las hábitos y de las costumbres. La creación pues de la Universidad y demás creaciones a que he propendido en el interés de sistemar y difundir las instrucciones primaria y científica, parte de un pensamiento fijo que preside a mis creencias políticas. (In: Oddone e París, 1963, p. 28-29).

Mesmo nos momentos em que o caudilhismo assolava o Uruguai, Herrera y Obes reafirmava sua fé na educação pública como forma de combater antigas tradições: "A República conta com trinta e oito anos de existência, e a educação não veio ainda em auxílio

de suas instituições criando os costumes e os hábitos que as podem fazer práticas, subordinando os espíritos turbulentos e as ambições desordenadas" (In: Oddone e París, 1963, p. 44). Ainda em 1858, Herrera y Obes acrescenta que a educação nacional deveria ser provida pelo Estado e teria a capacidade de moldar o indivíduo aos *interesses e conveniências da comunidade*. Em suma, para os fundadores da UDELAR, a importância da educação para formar cidadãos ativos, sendo inclusive um *serviço do Estado*, era um *dogma* (Id. *ibid.*, p.46).

A formação desse modelo educacional foi concomitante ao processo de transformação do Uruguai - modernização e fortalecimento - cujos elementos mais visíveis foram: a profissionalização do exército; a penetração do capitalismo no meio rural, através do cercamento dos campos, da criação do Código Rural e da adoção do *Registro de Marcas y Señales*; o saneamento das finanças públicas, a adoção do padrão ouro; e a modernização dos meios de transporte e comunicações. Essas mudanças foram apoiadas tanto por setores internos (saladeristas e comerciantes), quanto externos (como os setores financeiros britânicos), interessados na inserção do Uruguai no sistema capitalista internacional (Artucio et alii, 1985, p.17-20).

Inclusive, foi nessa época que surgiu e se fortaleceu uma corrente em torno da reforma da educação, cujo principal teórico e animador foi José Pedro Varela. Tendo participado da fundação da *Sociedad de Amigos de la Educación Popular* (1868), também colaborou no governo Latorre, sendo de sua autoria os livros: *La Educación del Pueblo* (1874) e *De la Legislación Escolar* (1876).

Embora sua atuação estivesse voltada para a reforma e generalização do ensino primário, as características fundamentais da escola vareliana - obrigatoriedade, gratuidade e laicidade - e a sua missão - não apenas alfabetizar, mas formar cidadãos integrais e conscientes - influenciaram, a médio e longo prazo, todos os níveis de educação uruguaia: "Muito lhe deve o Uruguai Moderno ao impulso educativo valeriano: foi fator integrador de uma população aluvial, conferiu-lhe um caráter laico e cimentou a estabilidade democrática, características que durante longo tempo lhe darão singularidade no contexto latino-americano" (Artucio et alii, 1985, p.22). Na mesma linha de argumentação, Oddone e París acrescentam

que as mudanças iniciadas por Varela chegaram até a Universidade pelo impulso de Vásquez Acevedo, que implantou a reforma universitária (1963, p. 106).

Desde os primeiros anos da instalação da Faculdade de Jurisprudência, os estudantes uruguaios demandaram maior representação e participação na formulação e organização da vida universitária. Mesmo que essa participação estivesse legitimada desde o Regulamento de 1849, no qual os bacharéis integrantes da Sala de Doutores participavam – limitadamente – da eleição das autoridades universitárias, ainda estiveram ausentes do governo da instituição. Em 1854 os estudantes reivindicaram novamente maior inserção e a renovação periódica do corpo docente e, em 1877, propuseram aumentar as atribuições da Sala de Doutores, incorporando a ordem estudantil na representação universitária²⁹. De acordo com Oddone e París, as mudanças transformariam a Sala de Doutores em uma verdadeira *Assembléa de Claustro*, embora no momento ainda não estivesse em pauta a representação proporcional (1963, p. 31-32; 40 e 81).

Somente em 1876 somou-se à Faculdade de Jurisprudência a Faculdade de Medicina e Cirurgia. A partir de então o espiritualismo eclético da primeira começou a sofrer a influência do positivismo, que foi dominante desde os primórdios da segunda. Desde o início da década de 80, essa filosofia passou a predominar na Universidade, vinculando-a a problemática nacional, e transformando seu conteúdo em utilitário e profissional (Oddone e París, 1963; Artucio et alii, 1985)³⁰. A orientação positivista consolidou-se, nos anos de 1880-1882, com a disputa instalada entre duas *listas* apresentadas para a eleição dos dirigentes universitários: a Radical, de tendência espiritualista, e a Progreso, que foi vitoriosa, apoiada pelos positivistas, da qual fazia parte Vásquez Acevedo (Oddone e París, 1963, p.103).

Como resumem Oddone e París, "a definição política da Universidade, no terreno ideológico ou na militância prática, é uma das características mais singulares de sua projeção

²⁹ A representação dos estudantes, como terceira ordem, somente será institucionalizada na Ley Orgânica de 1958.

³⁰ Como resume Van Aken, no período da Universidad Vieja, os estudantes não possuíam um papel dominante nos assuntos acadêmicos, tampouco um programa geral de reformas: "*Las protestas estudiantiles de finales del siglo XIX no constituyeron un movimiento, sino meramente un presagio, una insinuación de cosas todavía por venir*" (1990, p.18).

social", acrescentando que "'formar cidadãos', como dizia José Pedro Ramirez, foi sem dúvida missão primordial da Universidad Vieja; a qual quem sabe melhor define sua projeção social; assim como capacitar profissionais e técnicos corresponde à Universidade reformada pelo positivismo, a partir de 1885" (1963, p. 298 e 300).

A promulgação da *Ley Orgánica* de 1885 marcou o início da hegemonia positivista, quando a Universidade adquiriu um caráter fortemente profissionalista e Alfredo Vásquez Acevedo começou uma ampla reforma institucional, criando novas Faculdades, como a de Matemática. Esse foi o momento de seu amadurecimento, mas também de reformas e modernização, buscando dar-lhe projeção social e responder aos problemas econômico-sociais do país, através da formação de profissionais capacitados para atender às grandes mudanças que estavam ocorrendo. Para atender às novas demandas foram construídos edifícios, contratados professores (alemães, franceses e norte-americanos) e outorgadas bolsas de estudo para que os alunos completassem sua formação no exterior (París, 2.000).

Destaca-se ainda, no período, a polêmica estabelecida entre o Reitor e o Ministério do Governo a respeito da liberdade de estudo e da liberdade de profissões. Enquanto o segundo interpretava a lei vigente a partir da convicção de que a instrução pública não era atribuição do Estado, sendo atinente à esfera individual, Vásquez Acevedo afirmava que "liberdade de estudo não é liberdade de profissões" (In: Oddone e París, 1963, p. 108).

A partir da reforma universitária de 1885, sob a influência da doutrina positivista, foram realizadas atividades que atendiam demandas externas, seja através de pesquisa aplicada, seja através da prestação de serviços, embora essas não fossem denominadas de Extensão Universitária. Ainda no final do século XIX houve experiências de prestação serviços à comunidade, como a do Instituto de Higiene Experimental (1895), vinculado à Faculdade de Medicina, que produzia soros e vacinas; e posteriormente foi criado o Laboratório de Ensaio de Materiais (1912), vinculado à Faculdade de Matemática.

Após 1903, iniciaram as gestões para a criação das Faculdades de Agronomia e Veterinária, fundadas em 1906, com o objetivo de "associar a Universidade com o desenvolvimento da riqueza agropecuária do país, em más condições de tecnificação, e

promover também sua transformação econômica” (Breve História de la Universidad de la República, 2001[?], p. 18). Para organizar e dirigir a Faculdade de Agronomia foi contratado o professor Backhaus³¹, que tinha ampla experiência em docência, pesquisa e administração de propriedades rurais, em torno do qual formou-se uma equipe composta por docentes, técnicos, artesãos e lavradores provenientes da Alemanha. De acordo com Oddone e París, sua atuação na direção da Faculdade foi *avassalante*, criando uma exceção à tradição universitária de predominância francesa (1971, cap. 6). Na inauguração de seus cursos, em 1º de março de 1907, o Reitor, Dr. Eduardo Acevedo, declarou que:

La fundación de la Facultad de Agronomía responde a una de las más grandes y persistentes aspiraciones nacionales. Un país como el nuestro, cuyas actividades productivas se encauzan casi exclusivamente en la ganadería y en la agricultura y en las industrias que de ellas derivan, no puede desenvolverse por la rutina, que empobrece la tierra y desconoce la selección de las razas. Necesita hombres de ciencia que estudien esa fuente de producción en el terreno mismo, que incorporen a su explotación todos los recursos que el progreso sugiere incesantemente y que multipliquen y mejoren los productos que sirven de base a las corrientes del comercio exterior y del comercio interior (In: UDELAR/ Facultad de Agronomía, *80 Anos al Servicio del País (1907-1987)*).

Entretanto, a inserção da Faculdade de Agronomia e Veterinária na Universidad de la República foi efêmera, pois a partir da promulgação da Ley Orgánica de 1908³², foi retirada da *órbita universitária*. Assim, se de um lado, a Lei consolidou estruturas existentes, de outro, desencadeou mudanças significativas, que tiveram importância na posterior configuração da

³¹ O currículo de Backhaus ilustra as influências de sua formação, bem como o aporte que este trará para a nova Faculdade. Conforme Oddone e París, Backhaus "*Había nacido en 1865 en Hesse, Alemania, de religión evangélica, recibido en la Real Schule de Alsfeld en estudios prácticos de agricultura y ciencias naturales. Estudió economía social en Leipzig en 1888. Fundó y dirigió en una propiedad recibida por herencia una granja modelo y un instituto para la enseñanza de jóvenes y chacareros. En 1891, profesor de Agricultura en la Universidad de Gotinga; em 1896, en Konisberg; realizó estudios de ganadería y lechería en Inglaterra y Alemania, y otros trabajos en Rusia, Austria-Hungria; habia viajado a la Exposición de Chicago y publicado varios trabajos científicos. Estaba en 1906 a servicio del gobierno de Prusia y el Ministerio le recomendaba muy especialmente; dirigia las chacras de las inmeditaciones de Berlín. Estudiaba castellano* (1971, p.562-563, nota nº 1391).

³² De acordo com Oddone e París de Oddone, diversos setores universitários consideravam que a Ley de 1908 transformava a universidade em um "*consórcio de três facultades: Derecho, Medicina e Ingenharía*" (1986, p.8). Posteriormente a Escola de Agronomia e Veterinária será reincorporada à Universidade, desmembrada, como Faculdade de Agronomia, em 1925, e Faculdade de Veterinária, em 1933.

Universidade: os Conselhos de Faculdades passaram a ser compostos por membros das três ordens (docentes, egressos e estudantes), antecipando a reivindicação do Movimento de Córdoba (1918). A segunda mudança refere-se ao início do processo de descentralização e eleição das direções das Faculdades e de parte dos membros do Conselho Central Universitário, permitindo, inclusive, que esse propusesse o candidato a Reitor ao Executivo.

Na primeira década do século XX os estudantes organizaram-se para elaborar projetos atinentes à reforma da Universidad de la República. Conforme destaca Van Aken, a partir de 1905, os estudantes aglutinaram-se em torno do periódico mensal *Evolución*, começando a publicar temas que viriam compor o conjunto de demandas que, em 1908, agrupadas sob o título de Reforma Universitária, integraram os debates do *Congreso Internacional de Estudiantes Americanos*³³, em Montevideú.

Dentre as questões que receberam maior atenção durante o Congresso estavam: a representação estudantil no governo universitário (proposta pelos estudantes uruguaios), o sistema de exames e a assistência livre ou obrigatória às aulas. De acordo com o autor, "as moções a favor da autonomia universitária, a designação de professores por períodos de cinco anos e a participação estudantil nos tribunais [bancas] de seleção de docentes, pareceram de importância menor aos estudantes de 1908, porém foram significativas a longo prazo" (1990, p. 41). Destaca-se a proposta apresentada pelos estudantes uruguaios, sob influência positivista, de transferir as universidades estatais para instituições privadas pois aquelas seriam corporações burocráticas incapazes de promover o avanço do conhecimento, preparando seus estudantes apenas para o *parasitismo* e a *corrupção*.

³³ O Congresso contou com a participação de 113 delegados, sendo que Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai, Peru e Uruguai foram representados por delegados próprios. Cuba e Guatemala foram representados por estudantes uruguaios e Costa Rica, Honduras e três universidades norte-americanas (Columbia, George Washington e Michigan) enviaram mensagens de simpatia e apoio. Ainda de acordo com o autor, a maior parte dos créditos sobre a antecipação das demandas do movimento reformista coube aos uruguaios, os chilenos, argentinos e peruanos também contribuíram significativamente, e por fim, os brasileiros apareceram com menor destaque, e os bolivianos e paraguaios "*limitaram-se a seguir o caminho marcado pelos demais países*" (Van Aken, 1990, p.32-33). É interessante destacar que, ainda naquele período, não havia universidades no Brasil, apenas escolas e faculdades de ensino superior.

Quanto à Extensão Universitária, os estudantes propunham uma maior vinculação entre universidade e sociedade, em especial aos setores populares defendida por um delegado da Argentina. Após mencionar as experiências inglesas, norte-americanas e da Universidad de Chile, e de destacar que no Peru os estudantes simpatizavam com esta proposta, ele defendeu a utilização da nova técnica como forma de colocar a Universidade a serviço do povo, declarando ainda que a Extensão iria substituir o *profissionalismo de levita* pela *blusa do obreiro*. No evento deliberou-se sobre a necessidade de "promover e difundir a educação do povo buscando o engrandecimento nacional por meio da educação de todas as classes sociais".

Em síntese, a partir do Congresso operou-se uma transformação significativa na concepção dos estudantes uruguaios sobre sua própria identidade e missão no interior da Universidade, sobre a inserção da UDELAR e seus compromissos com a sociedade que a mantém. Desde então, através da Extensão Universitária, os estudantes entraram em contato com os trabalhadores e dirigentes sindicais, inclinando-se para as atividades de esquerda, sendo que, de acordo com Van Aken, esse relacionamento incentivou os líderes estudantis começassem analisar a própria Universidade em termos de conflito de classe e, "como é lógico, se consideravam como a classe oprimida". Após o Congresso, ampliaram-se as perspectivas pois, se entre os anos de 1905 e 1908 suas principais preocupações estavam relacionadas a questões internas ao Uruguai, a partir daí ocorreu sua internacionalização (Van Aken, 1990, cap. II, pags. 19-46).

Nas duas décadas seguintes houve a consolidação institucional das propostas de reforma da Universidade uruguaia, destacando-se dois eventos importantes: a promoção da gratuidade de matrícula e de realização dos exames, reafirmando o papel do Estado na democratização do acesso ao ensino nos níveis secundário e superior (1916); e a promulgação da Constituição de 1917, permitindo o reforço da autonomia do sistema educacional em seu conjunto, criando Conselhos Autônomos, e garantindo aos docentes liberdade em relação a planos, programas e métodos. Esta autonomia foi ampliada por Lei em 1923, conferindo à Universidade a prerrogativa de nomear docentes (Artucio et alii, 1985, p.28-29).

Se, de um lado, as demandas defendidas por docentes e discentes começaram a ser incorporadas na legislação específica sobre a Universidade, e na própria Constituição, de

outro lado, as entidades representativas dos estudantes passavam por períodos de instabilidade.

Após a realização do Congresso de 1908, a Associação de Estudantes entrou em declínio, sendo substituída pela Federação de Estudantes Uruguaios que, por sua vez, também entrou em crise de representatividade, estando quase inoperante em finais de 1917, quando foi decretada uma greve pelos alunos dos cursos preparatórios. De acordo com Van Aken, a real importância da greve foi dar surgimento a uma nova associação: o Centro de Estudantes Ariel, fundado nesse mesmo ano. O Centro tinha, no início, perfil semelhante ao dos clubes literários do século XIX, mas, a partir do momento em que seus fundadores ingressaram na Universidade suas preocupações e orientações políticas foram mudando paulatinamente, passando a organizar publicações e pesquisas que tematizavam os problemas sociais (1990, p.56).

Van Aken destaca que, já no início dos anos 20, instalou-se na Universidad de la República um genuíno interesse pela função social da universidade e pelos debates políticos que envolviam o programa da Reforma Universitária, retomada então pelos estudantes argentinos, a partir da Universidade de Córdoba. Dentre os artigos publicados na edição de dezembro de 1919 - janeiro de 1920, o autor menciona um texto sobre a Extensão Universitária na Universidade de Oviedo (Espanha), que finalizava convidando os estudantes uruguaios a trabalharem em benefício dos proletários de seu país (1990, p. 56).

Numa entrevista a Emílio Frugoni, publicada na Revista Ariel (1919), é defendida a vinculação da Universidade ao meio social, afirmando que a ninguém é excusado desconhecer a realidade social uruguaia e seus problemas. Após elencar os problemas do alcoolismo, da tuberculose e a sífilis, engendrada pela miséria e pelos filhos da miséria, a ignorância, a prostituição, a falta de higiene, Frugoni argumenta que:

Preparar a las generaciones para esa obra debería ser el fin de las universidades. Erigirse en centros de elaboración espiritual de donde surjan hombres animados de la aspiración de ser útiles a la colectividad sobreponiéndose a la mezquina preocupación del provecho propio, la noble capacidad para el sacrificio pro el bien ajeno. He ahí una función moral y social que puede aliarse

perfectamente con la de dotar a los jóvenes de buenas herramientas y aptitudes para la graduación intelectual y profesoral (Entrevista de Emilio Frugoni para a revista Ariel. In: Oddone e París, 1971, p. 181-182).

.... acrescentando, ainda, que os centros universitários deveriam colocar os estudantes em contato com essa realidade, ensinando-os a encarar de frente os problemas históricos, econômicos e vitais do momento, realizando ações práticas e imediatas, coletivamente orientadas, “de acordo com o conceito de que a cultura deve ser um bem, uma riqueza das sociedades e para as sociedades de onde emana, e não um privilégio de indivíduos”, utilizada exclusivamente por quem as possui (id. *ibid.*).

Coerente com a orientação voltada para a tentativa de resolução dos problemas sociais do Uruguai, ainda em 1920, o Centro Ariel publicou um artigo defendendo os princípios da Reforma Universitária e conclamando os estudantes a agir em favor da classe trabalhadora. Seus autores identificaram dois tipos de atividades que poderiam ser implementadas: através do apoio à Extensão Universitária, levando ao povo os conhecimentos adquiridos na Universidade e da organização de Universidades Populares, sendo que a segunda absorveu os maiores recursos do Centro Ariel durante os anos seguintes. A defesa de que a Universidade deveria ampliar sua missão social pode ser exemplificada pelo artigo de Dardo Regules, publicado em Ariel (1921), na qual o autor afirma que ela possui três fins: cultural, ético e social, sendo que esse último deveria orientar os estudos e ações pragmáticas da Universidade para os problemas nacionais e humanos da sociedade naquele momento histórico, acrescentando que:

La Universidad debe dirigir-se a estudiar el país, a discutir y analizar sus problemas, a marcar el rumbo social por el balance exacto de sus factores y la delineación de la trayectoria científica de su progreso. Y allí donde no pueda o no deba resolver los problemas debe planearlos, agitarlos, preparar para se haga el libre y amplio examen social que, todo problema exige perentoriamente. Sólo así la enseñanza se vincula a intereses vivos y palpitantes y la Universidad llena sus fines sociales irrenunciables (In: Oddone e París, 1971, p.128).

No ano seguinte, os debates a respeito da orientação social da Universidade e da importância da Extensão Universitária continuaram. Van Aken afirma que nos anos 20 e 30,

os ideais da Reforma Universitária mantiveram-se graças à atuação do Centro Ariel e da Associação dos Estudantes de Medicina³⁴, entretanto, no final da década de 30, o Centro tornou-se pouco mais que *apêndice* das universidades populares. Outro fator que contribuiu para seu declínio foi a criação, em 1929, da *Federación de Estudiantes Universitarios Uruguayos* (FEUU) (1990, cap III, págs. 47-79).

A importância do movimento estudantil universitário também pode ser exemplificada pela realização do *1º Congreso Nacional de Estudiantes* (1930), em Montevideu, cujo tema central foi a Reforma Universitária, e o *2º Congreso Americano de Profesores Universitarios* (1931), na mesma cidade. Em ambos foi reafirmada a preocupação com a missão da Universidade no meio político e social.

O *segundo Congreso*, com a participação de estudantes, aprovou a diretiva de incentivar a criação, nas diversas unidades da instituição, de organismos permanentes objetivando implementar atividades extensionistas na forma de docência popular e ação social, que deveriam ser realizadas, preferencialmente, nos bairros industriais e centros *obreros*, nos centros educativos e culturais não universitários, especialmente nos locais em que não havia sedes universitárias. Como ações extensionistas a serem implementadas, elencou-se: o estudo e discussão de problemas sociais, políticos, científicos, artísticos, etc...; a confecção de publicações diversas; a criação de institutos de ensino de ciências sociais para os trabalhadores; a realização de conferências, cursos e palestras; a fundação de bibliotecas populares; e a confecção de estatísticas. Além disso, foi definida a composição da Comissão de Extensão Universitária: três estudantes dos últimos anos, nomeados pela agrupação estudantil correspondente; um delegado do conselho da Faculdade (ou Escola) e um dos egressados; dois delegados dos professores e três dos trabalhadores, acrescentando, ainda, que os dez membros da Comissão deveriam ocupar os cargos em sistema de rotatividade.

³⁴ A atuação da Associação dos Estudantes de Medicina diferia do Centro Ariel, uma vez que os participantes do primeiro estavam mais voltados para as ações desenvolvidas especificamente pela Faculdade e pela Universidade, pois possuíam uma maior vinculação com o meio universitário, embora não menos radical, pois nele também estava presente a preocupação com ambas as reformas: universitária e social, compreendidas interligadamente.

Observa-se que o conteúdo das resoluções sobre Extensão Universitária reflete o desejo de voltar a Universidade para os trabalhadores e os excluídos do ensino superior, reforçando a noção de *extender* a universidade ao meio. Outro elemento significativo é a composição da comissão diretiva, formada por alunos, professores, egressos e representantes da instituição, sendo que, individualmente, o número de delegados dos alunos e de trabalhadores é maior que os outros, e igualado somente se somarmos os dois delegados dos professores com o delegado que representa a instituição (delegado do Conselho da Faculdade ou Escola). Ressalta-se, ainda, que o representante dos egressos não estava contabilizado em conjunto com o dos trabalhadores, deixando uma inequívoca diferenciação de classe entre os mesmos.

Em resumo, desde o início do século, até 1933, o Uruguai atravessou uma fase de estabilidade democrática, com incentivo à alta participação cívica e popular em um Estado laico e intervencionista. As mudanças foram profundas: no âmbito social, o Estado foi transformado em árbitro, criando leis e intervindo para dirimir conflitos, reforçado no âmbito econômico, através da estatização e controle de serviços públicos essenciais. Já no aspecto político, ocorreram mudanças tanto na engenharia institucional, com a reforma do Poder Executivo, substituído por um colegiado de nove membros e pela ampliação do voto (universal e secreto); bem como, no aspecto político-partidário, com um crescente apelo e incentivo à participação popular, iniciado pelo Partido Colorado (com a busca de maior participação das bases), posteriormente seguido pelo Partido Blanco (Artucio et alii, 1985, p.25-27).

Como contraponto ao processo de crescente democratização durante o período batllista³⁵, menciona-se a tentativa de excluir o Partido Blanco da vida institucional, resolvida através de uma solução de compromisso entre os partidos políticos, permitindo, posteriormente, sua convivência e a coexistência pacífica, até 1933:

³⁵ Durante esse período, destaca-se as duas presidências de José Batlle y Ordóñez (1903-1907 e 1911-1915), organizando-se uma *ala* no interior do Partido Colorado.

El centro de acción batllista es el medio urbano y el fortalecimiento de la clase media que, reafirmada en su seguridad económica, sus posibilidades educativas, y el ejercicio continuado de sus derechos políticos, imprimirá un sello característico a la sociedad uruguaya. En estos treinta años la práctica de una acción política de los diversos partidos conjuntamente con la dirección en el gobierno del sector batllista crea una verdadera *filosofía de la vida* que desborda el marco partidista y se confunde con la historia y la mentalidad del pueblo uruguayo (Artucio et alii, 1985, p. 27).

Se a tendência de exclusão das oposições políticas foi sustada pela própria pressão das forças antagônicas, outra característica surgida no período batllista permaneceu ainda por longo tempo: um amplo aparato estatal, com uma pesada burocracia, assentado em bases econômicas débeis e fundadas em uma tranqüilidade econômica conjuntural.

Portanto, no limiar dos anos 30, a Universidad de la República já contava com uma história de quase um século de existência, possuindo uma trajetória de discussões a respeito da missão social da Universidade, bem como, lançara as bases institucionais e legais para seu exercício, apoiadas inclusive pela filosofia impressa durante o batllismo, enquanto no Brasil, conforme exposto no capítulo precedente, esse modelo de Instituição estava ainda em gestação, sendo precedidos pelos Institutos e Faculdade.

No Rio Grande do Sul, a primeira instituição de ensino superior foi criada em Pelotas (1883), sendo posteriormente extinta e adquirida pelo Município, que a transformou no Liceu Rio-grandense de Agronomia e Veterinária. Em 1909 ocorreu uma nova mudança, passando a ser denominada Escola de Agronomia e Veterinária, mais tarde incorporada à Universidade de Pelotas. Também a segunda escola de ensino superior no Estado estava relacionada à área rural, a Escola de Agricultura e Veterinária, inaugurada em Taquari (1891).

Já no período da República Velha³⁶, em 1896, foi fundada a primeira instituição de ensino superior na capital do Estado, a Faculdade de Farmácia, que em 1898 uniu-se à Escola de Partos, originando a **Faculdade de Medicina e Farmácia de Porto Alegre**. Segundo Boeira, a medicina foi influenciada pelo positivismo ao longo da Primeira República, o que se refletiu tanto nos aspectos vinculados à produção científica quanto na relação entre essa área e a política. Nesse segundo aspecto, "a maior influência do comtismo sobre a Medicina rio-grandense parece ter sido puramente negativa, ou melhor conflitiva". Um dos motivos principais foi a recusa dos médicos em aceitar a liberdade profissional vigente no Estado, gerando uma hostilidade entre a categoria e o governo, chegando ao ponto desse último considerar a hipótese de criar outra Faculdade de Medicina para contrabalançar a posição dos médicos, organizados em torno daquela Faculdade. Outra fonte de discórdia entre a categoria médica (incluindo-se aí membros do próprio PRR) e o governo do Estado foi a fraca participação desse último na erradicação de epidemias que atingiam o Rio Grande do Sul (1980, p.53).

Ainda no ano de 1896, foi criada a **Escola de Engenharia** de Porto Alegre. Se, para Boeira, a relação dos positivistas com os médicos e com a atuação da Faculdade de Medicina foi conflitiva, situação inversa ocorreu na fundação da Escola de Engenharia, considerada pelo autor a grande contribuição dos positivistas religiosos na área de educação:

Esta escola, planejada segundo o projeto comtiano da universidade técnica, consistia numa série de institutos de ensino (e pesquisa) superior, secundário e profissional, que deram mais tarde origem à Escola de Agronomia, à Escola de Engenharia, ao Colégio Júlio de Castilhos, ao Instituto Parobé e ao Instituto Coussiderat de Araújo (1980, p.57).

³⁶ Fávero acrescenta que na República Velha, houve a autorização para o funcionamento de Universidades nos Estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (Reforma Rocha Vaz, de 1925). Nessa reforma são feitas exigências de "*ordem financeira e material. Não há exigências quanto às atividades-fim que essa instituição deveria ser chamada a desenvolver. Seu trabalho quando muito se reduzia a transmitir um conjunto organizado de conhecimentos estabelecidos, não havendo preocupação de buscar e criar ciência, nem de aprender novas formulações científicas e muito menos saber como aplicá-las*"(1980, p.37).

A Escola de Engenharia foi constituída, na época, como uma *autêntica organização universitária*, fundada pela iniciativa de ex-professores da Escola Militar de Porto Alegre, influenciados pela doutrina positivista, tendo sido alguns deles, inclusive, amigos e alunos de Benjamin Constant. Essa peculiaridade fez com que a doutrina positivista fosse incorporada pelos criadores da Escola, especialmente no que diz respeito à concepção de que não cabia ao Estado a responsabilidade sobre os ensinos secundário e superior, mas somente ao primário (hoje ensino fundamental), que deveria ser leigo e gratuito³⁷. Coerente com essa doutrina, a criação e manutenção das instituições de ensino superior deveriam ser responsabilidade comunitária e confessional, cabendo ao Estado apoiar a iniciativa privada, reconhecendo sua utilidade social³⁸ (Soares e Silva, 1992; Morosini e Franco, 1992).

Leite et alii, apoiando-se nos estudos de Franco (1993), concordam que a Escola de Engenharia teve como referência a orientação universitária, acrescentando que "a idéia de Universidade que já vinha sendo objetivada em ações sucessivas obteve tal qualificativo em 1922 quando os Estatutos da Escola de Engenharia passaram à referenciá-la como Universidade Técnica do Rio Grande do Sul" (1997, p.60). Sua orientação diferia do conjunto das escolas de ensino superior brasileiras, baseadas no modelo francês-napoleônico, buscando sua influência nas universidades alemãs e norte-americanas (Wisconsin), que valorizavam o ensino e a pesquisa, bem como, o incentivo à extensão e à difusão cultural, com o objetivo de socializar o conhecimento, realizando um abrangente programa de assistência rural no Rio Grande do Sul:

Essa assistência teve como um dos seus pontos altos, num Estado essencialmente agropecuário, o Ensino Ambulante de Agricultura que, em sua fase áurea, contando com a orientação de técnicos europeus, dispunha de vagões da Viação Férrea do Rio Grande do Sul, especialmente adaptados, com cinema, livros, mostruários de máquinas e implementos, sementes, adubos, além de reprodutores de várias raças de animais domésticos, para realizar coberturas, anotadas no registro

³⁷ Conforme citado anteriormente, também os estudantes uruguaiois, sob influência positivista, consideravam que não cabia ao Estado a responsabilidade sobre o Ensino Superior.

³⁸ Segundo Soares e Diniz, a escola contava, no início, com uma taxa de "2%, mais tarde de 4% sobre a arrecadação de todos os impostos, pode adquirir um vultoso patrimônio em glebas físicas, prédios e equipamentos escolares, que constituem o patrimônio básico de sua sucessora, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul" (1992, p.29-30).

Genealógico dos Rebanhos, providências que iriam trazer grandes melhorias aos nossos processos criatórios. O Instituto Borges de Medeiros, com técnicos que remeteu a se especializarem no estrangeiro, produziu as primeiras vacinas brasileiras contra as doenças dos animais (Soares e Diniz, 1992, p.31-32).

Leite et alii. também destacam as atividades realizadas pelo Serviço Ambulante "que instruíra os agricultores com palestras, contatos com instrumentais de trabalho, demonstrações práticas, cursos rápidos e orientação técnica no sentido da melhoria da produção" (1997, p.62) e era complementada pela Revista EGAETEA, que proporcionava um amplo espectro na difusão cultural e técnica.

Concorde com a orientação positivista sobre a importância do ensino técnico para alavancar a inserção do Estado no modo de produção capitalista, a Escola era caracterizada pela estratificação do ensino em vários níveis, da alfabetização ao superior; interiorização de unidades e o ensino teórico-prático³⁹; e seleção e promoção de talentos oriundos de camadas sociais de poucos recursos econômicos (Morosini e Franco, 1992, p.24).

Em 1900, foi criada a **Faculdade Livre de Direito do Porto Alegre**, sendo equiparada, em 1903, aos estabelecimentos oficiais de ensino (Decreto nº 8.659). Como ressalta Leite, no Brasil, já havia tradição no ensino jurídico, sendo precedido por outras seis Faculdades. De acordo com Raymundo Faoro, a instalação da Faculdade, no Rio Grande do Sul, respondia a interesses e necessidades de ordem política, pois:

O jogo federativo, a descentralização das fontes de pensamento exigiam que as maiores unidades formassem as suas elites, aptas a transmitir ao centro reivindicações estaduais. Teria sido este o propósito de Júlio de Castilhos, coerente em seu indormido federalismo, sempre inconformado com a hegemonia crescente de São Paulo e Minas Gerais, em sugerir a criação da Faculdade de Direito de Porto Alegre, ao lado das já existentes Escola de Engenharia e a Faculdade Livre de Medicina e Farmácia (In: Leite, 1992, p. 93).

³⁹ A Escola de Engenharia possuía unidades escolares em Caxias do Sul, Rio Grande, Santa Maria, Bento Gonçalves, Cachoeira do Sul, Santa Rosa, Bagé, Alegrete e Júlio de Castilhos.

Em suma, a criação e consolidação das Faculdades estavam relacionadas, ao jogo federativo, às orientações filosóficas e ideológicas, e às particularidades de seu apoio ao desenvolvimento, e tinham influência diferenciada em cada Faculdade em particular. As orientações políticas adotadas pelos gaúchos refletiram na própria concepção de ensino superior. Tanto no Brasil, quanto no Rio Grande do Sul, durante as duas primeiras décadas do século XX, houve uma intensa disputa entre liberais, católicos e positivistas, sendo que esses últimos constituíam a força política hegemônica no RS e, sob distintas formas, influenciaram as culturas institucionais da Faculdade de Medicina e Farmácia, Escola de Engenharia e da Faculdade Livre de Direito (Franco, 1992). Diferentemente das duas últimas, não presenciou-se, na primeira, a preponderância do grupo ligado ao positivismo, havendo uma diversidade de culturas institucionais que gerou fases de aproximação e afastamento entre essa e o governo do Estado (Franco e Morosini, 1992).

Nos anos 20, os debates sobre o Ensino Superior estavam fortemente influenciados pela discussão a respeito da construção da Nação. Nesta década, houve o surgimento de um grupo de intelectuais defensores da sua organização, como forma de inserir o Brasil na modernidade. Não nos cabe aprofundar a análise sobre os intelectuais brasileiros durante esse período marcado pela riqueza de debates a respeito da educação nacional, mas é importante ressaltar que a missão da Universidade brasileira, bem como de suas funções (Ensino, Pesquisa e Extensão), começou a ser delineada nessa época⁴⁰.

Nesse ponto, é interessante remeter à análise explicativa sobre a discussão da missão da universidade elaborada por Carreta (1999) que, ao interrogar sobre a existência de uma *intelligentsia* no Brasil, na década de 20, e seu projeto de universidade associada à pesquisa desinteressada, lança algumas luzes sobre as funções atribuídas à universidade, que irá se consolidar com a Reforma Francisco Campos, em 1931.

A partir do estudo dos intelectuais que atuaram principalmente através de duas instituições: a Academia Brasileira de Ciências (ABC) e a Associação Brasileira de Educação (ABE), Carreta investiga os argumentos dos mesmos, voltados tanto para a discussão sobre o

⁴⁰ Sobre intelectuais e política no Brasil, ver Pécaut (1990).

caráter nacional e de um *saber genuinamente nacional*, quanto para a defesa da criação de um campo específico de atuação: a universidade. A partir do diagnóstico da necessidade de constituir verdadeiras universidades (em contraposição a um aglomerado de Faculdades) que contribuíssem para a modernização, desenvolvimento e prosperidade nacionais, os intelectuais organizados nessas duas entidades passaram a defender um modelo de instituição que continha, necessariamente, as condições para o desenvolvimento da ciência pura e da pesquisa científica.

Contraopondo-se ao modelo de docência praticada nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, considerada ineficiente e marcada pelo bacharelismo, os intelectuais aglutinados em torno da ABC e da ABE defendiam a inclusão da *ciência pura* e de uma *cultura científica* na universidade, como forma de qualificar o ensino para constituir uma verdadeira elite intelectual brasileira, com *espírito investigativo e questionador*. De acordo com o Boletim da ABE, "o problema da educação nacional só estará a caminho de ser resolvido no dia em que possuímos uma *elite* esclarecida e consciente, capaz de compreender sua importância e de empreender sua solução. Preparar essa *elite* é, pois, o primeiro passo a realizar" (In: Carreta, 1999, p. 110).

Importa destacar que, nesse modelo de universidade, a Extensão Universitária assumiu um caráter subordinado pois, estabelecida a importância das duas primeiras funções (Ensino e Pesquisa), e constituída a elite nacional, a formação do povo se daria tanto pela ação dos professores formados nessas instituições (daí a importância da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) nos outros níveis de ensino, quanto através da difusão cultural e científica.

Em suma, de acordo com Carreta, a atuação da ABC e da ABE propiciaram, nos anos 20, tanto a formação de um tipo de intelectual - o cientista - quanto de seu local de atuação - a Universidade. O autor conclui que as propostas defendidas por essas duas entidades serão apropriadas, autoritariamente, pela Reforma Francisco Campos.

Embora a dissertação de Carreta esteja centrada no debate a respeito da constituição da pesquisa como função inerente às universidades brasileiras, é interessante observar que os

intelectuais organizados na ABE e na ABC, articulam seus argumentos em torno de temas que posteriormente serão compartilhados pelos defensores da Extensão Universitária. Esse é o exemplo da defesa de um ensino coerente com as necessidades nacionais: enquanto os integrantes das duas entidades valorizaram a importância da pesquisa, posteriormente os defensores da Extensão Universitária propõem a inserção dessa função como forma de fazer com que a Universidade seja organizada de acordo com as necessidades do povo. De outro lado, enquanto os intelectuais dos anos 20 defenderam que a missão da universidade deveria ser, em primeiro lugar, a formação da elite, a partir da década de 60, no Brasil, ela será questionada e resignificada, concomitantemente à proposta de reorientação da Extensão Universitária.

Outra diferença significativa entre Uruguai e Brasil, no período, refere-se à organização estudantil, pois ao contrário do primeiro país, no segundo não havia um movimento estudantil organizado, com um projeto de atuação definido, sendo que, muitas vezes, as reivindicações dos estudantes explodiam em situações específicas - relacionadas tanto ao meio universitário quanto à questão política regional e nacional - mas permanecendo como movimentos esporádicos.

Como no Uruguai, em meados da primeira década do século XX, também os estudantes brasileiros começaram organizar-se em entidades representativas. No RS, em 1905, foi organizada a Federação dos Estudantes do Rio Grande do Sul que, de acordo com Santos, possuía mais de 300 sócios originários das escolas de Direito, Medicina, Engenharia e Militar. A Federação teria sido um "centro de estudos de marcada saliência na vida social de Porto Alegre", organizando conferências e outras atividades. Segundo Henrique Rupp Júnior, que presidiu a Federação de 1906:

Os moços deste tempo, embora embebidos nas então modernas diretrizes da ciência, das artes, no estudo da filosofia, tinham tempo, não somente para enriquecerem o espírito como para grandes diversões coletivas, desde as competições atléticas, desde as touradas, antes reservadas apenas aos profissionais, até os saraus literários onde se aferia sua cultura e inteligência (In: Santos, 2.000, p. 170).

Além da organização de entidades que tinham várias atribuições como a realização de atividades de caráter cultural, recreativo, esportivo, o autor registra a participação dos estudantes gaúchos em eventos de importância política, como por exemplo, a organização dos discentes - e também dos docentes - da Faculdade Livre de Direito em torno da sucessão de Borges de Medeiros (1907), dividindo alunos e professores em blocos antagônicos durante as duas primeiras décadas do séc. XX.

Entretanto, em contraste com os estudantes uruguaios, no Brasil e no Rio Grande do Sul não se registrou no período o mesmo protagonismo dos discentes a respeito de um projeto de Extensão Universitária. Há duas hipóteses complementares para explicar essa situação, a primeira, refere-se à própria estrutura do sistema de ensino superior brasileiro, tardio em relação ao uruguaio, a segunda, está ligada à concepção da missão da universidade, pois enquanto no Uruguai ocorreu a definição da missão social da UDELAR, em consonância com a concepção de que a educação do povo era fundamental para a construção da identidade nacional e da formação da cidadania, no Brasil, a missão da universidade estava conectada à formação das elites e da estruturação da pesquisa como pré-requisito para a educação do povo.

Pode-se considerar que houve participação do movimento estudantil na Extensão Universitária, de forma protagônica, somente se realizado um alargamento do conceito, como o faz Ana Luisa Souza, analisando a História da Extensão Universitária no período compreendido entre a Colônia e a Revolução de 30. Embora reconhecendo que os estudantes não possuíam uma estrutura organizativa, e que suas ações eram esporádicas e regionalizadas, a autora conclui que a Extensão poderia ser entendida como a participação dos estudantes nos movimentos e lutas políticas, fundada em seu compromisso com a sociedade e na preocupação com os temas nacionais (2000, p. 27-28).

Embora o movimento pela reforma universitária não tenha adquirido repercussão comparável, no mesmo período que estava sendo difundido nos países latino-americanos, pelo menos desde 1928-29 suas propostas já eram conhecidas no país, tendo sido lançado, em Porto Alegre, sob a influência de estudantes cariocas, um manifesto com referências à Carta de Córdoba. O documento, intitulado *Manifesto dos Estudantes do Rio de Janeiro a seus Companheiros no País*, utiliza os mesmos argumentos dos estudantes latino-americanos para

criticar a universidade e os profissionais nela formados (marasmo, isolamento, estagnação burocrática, autoritarismo, parasitismo, enclausuramento e anacronismo,...) e propõe sua transformação, incluindo-se aí o aprofundamento de sua missão social, afirmando que “as universidades devem forçosamente refletir o ambiente social, suas tendências, seus desequilíbrios, suas matizes, seu momento histórico”, convertendo-se em *centros de elaboração inovadora*, defendendo, inclusive, a transformação da estrutura interna da universidade, e a participação dos estudantes no co-governo, acrescentando que a finalidade da reforma universitária é “o governo estritamente democrático, a soberania emanada do demos universitário, radica visceralmente na massa estudantil” (In: Portantiero, 1987, págs. 227-231).

Em suma, desde os primeiros anos de criação da UDELAR e das Instituições que deram origem à UFRGS, houve iniciativas de aproximação de ambas com o meio no qual estavam inseridas, embora na primeira essas tivessem encontrado maior receptividade, dada a própria concepção que a Universidad de la República, como parte do sistema de ensino uruguaio, tinha um papel relevante a cumprir, na formação dos cidadãos. O protagonismo dos estudantes e dos professores reafirmava esta concepção, incentivando a extensão da Universidade ao povo, participando ativamente na reformulação universitária. Já no Rio Grande do Sul, na Escola de Engenharia, as atividades extensionistas também estavam começando a ocorrer, embora dentro de um marco conceitual distinto, mais ligado à produção agrícola.

2.2 - As Instituições Universitárias em Situações Autoritárias

Com o golpe de Terra (1933), NO Uruguay, a Universidade, que estava imbuída de uma série de projetos de ampliação, democratização e participação, transformou-se em um centro de resistência ao novo governo⁴¹. A disputa pelos rumos da Universidade se estabeleceu em diversas frentes, dentre as quais a legal: contra a Ley Orgánica intervencionista, de 1934, uma Assembléia do Claustro (1935), elaborou um Estatuto Universitário⁴² que acolhia os princípios do Movimento de Córdoba e dos dois Congressos ocorridos nos anos de 1930 e 1931, já referidos, conferindo à Universidade autonomia completa:

En el Estatuto se plantea la reestructuración total de la Universidad, procurando adecuarla a las reales necesidades y aspiraciones del medio. Se concebía a la Universidad como centro cultural coordinador e integrador. En cuanto a su extensión, el fin esencial era comunicar al universitario con el entorno social a través de cursillos, ciclos de conferencias de interés nacional, contactos frecuentes con entidades obreras, etc... (Artucio et alii, 1985, p. 36).

A disputa entre o novo governo e os membros da comunidade universitária, pelo poder de legislar sobre a Universidade, também era simbolicamente relevante pois, se estava claro que o Estatuto não seria aprovado pelo poder político, sua importância foi de afirmar que o governo não era considerado legítimo para definir seus rumos.

A respeito dos eventos ocorridos em 1934-35, Blanca de París enfatiza o enfrentamento entre os setores oficialistas (que apoiaram o golpe de Terra ocorrido no ano

⁴¹ No ano de 1933, que coincidiu com as comemorações dos 15 anos do Movimento de Córdoba, a Federação Universitária Argentina publicou um documento intitulado Um Balance Crítico a 15 Años de la Reforma, no qual reafirma seus vínculos com a Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay, e manifesta apoio a professores e alunos que lutam contra o estado de força que impera no país (In: Portantiero, 1987, págs 292-294).

⁴² De acordo com Artucio et alii (1985), mesmo sem ser colocado em prática, o Estatuto é um dos documentos mais significativos e completos sobre a reforma universitária americana, sendo que este manteve sua importância simbólica durante cerca de 20 anos, servindo de base para a Ley Orgánica de 1958. Também Oddone e París de Oddone, referindo-se ao Estatuto de 1935, afirmam que este é "*um dos mais significativos do reformismo universitário*". (1986, p.7).

anterior) e os setores contrários, que se reuniram na Agrupação Universitária. Enquanto os primeiros proclamavam completa neutralidade da UDELAR frente à política uruguaia, os segundos defendiam a autonomia universitária e "o direito da Universidade abordar temas não estritamente docentes e a opinar sobre assuntos de interesse geral, políticos não partidários, sociais ou econômicos defendendo uma militância cívica" (2000, p.258).

Mesmo durante a ditadura de Terra, intensificaram-se os debates sobre a missão social da Universidade, sendo que várias autoridades universitárias, como Carlos Vaz Ferreira, Emilio Oribe, Eduardo Acevedo e Emilio Frugoni⁴³, manifestaram-se contrariamente à ditadura, inclusive na UDELAR, em defesa da autonomia universitária e do papel protagônico da Universidade nas mudanças sociais e políticas (Ardao, 1996).

Santa Ana acrescenta que, além do aprofundamento da consciência universitária sobre os problemas do país, a luta contra a ditadura fortaleceu o papel da Extensão, definindo-a, no Estatuto Universitário de 1935, como "um fim essencial para comunicar o universitário a seu contorno social" (1972, p. 100). Efetivamente, consta do informe da comissão encarregada de formular o projeto de Estuto Universitário, enviado à Assembléia do Claustro, na parte dedicada aos Organismos Auxiliares, a criação de um Instituto de Extensión Universitaria, que a organize e extenda a cultura a todo o meio social, sistemática e organizadamente. Acrescenta, ainda, que "a Universidade procurará estabelecer o contato necessário com as entidades obreiras e incorporar a seus trabalhos os obreiros que se dispuserem", preceito que não necessitaria de maiores explicações "dada a natureza e finalidade da Extensão Universitária" (In: Oddone e París, 1971, p. 177-178).

No Brasil, no mesmo ano da Revolução de 1930⁴⁴ e da ascensão de Getúlio Vargas à Presidência da República, os estudantes gaúchos engajaram-se no movimento em favor da

⁴³ Para maiores informações sobre o período é interessante a leitura do livro de Arturo Ardao "*La Tricolor Revolución de Enero: recuerdos personales y documentos olvidados*", inclusive porque o autor acrescenta diversos fragmentos originais publicados pelos sujeitos envolvidos na resistência ao golpe de Terra.

⁴⁴ A partir dessa Revolução houve, de um lado, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) que propôs uma nova Universidade, discutindo seus fins, e de outro, o grupo que assumiu o poder, dentre os quais se destacou Francisco Campos. No período a centralização política foi um dos instrumentos para implementar um novo tipo de desenvolvimento, no qual os intelectuais associados ao Estado adquiriram importância política.

criação da Universidade no Rio Grande do Sul, na ocasião da fundação da Federação Acadêmica de Porto Alegre (14/07/30). De acordo com seus organizadores, essa instituição deveria estar comprometida com o desenvolvimento do Estado e, ao mesmo tempo, vinculada aos avanços técnicos e científicos da época (Soares e Diniz, 1992, p 33-37).

Em 1931, a Escola de Engenharia foi transformada em **Universidade Técnica do Rio Grande do Sul**, dando continuidade às atividades extensionistas iniciadas pela instituição de origem⁴⁵. Em que pese a mudança de status, seus problemas financeiros agravaram-se sobremaneira, situação registrada no memorial assinado pelos membros do Conselho Universitário e enviado ao Interventor Federal Flores da Cunha, em janeiro de 1934. De acordo com Soares e Diniz, o documento elencava os problemas da Universidade Técnica: um vultoso patrimônio sem conservação com algumas construções e instalações inacabas, falta de professores, remuneração insuficiente dos profissionais agravada por descontos de emergência, materiais escassos resultando num quadro em que imperava a indisciplina e o desânimo (1992, p.40).

Diante da situação, a solução encontrada pelos dirigentes gaúchos foi a criação da **Universidade de Porto Alegre (UPA)**. Para melhor compreender as diferentes concepções ideológicas presentes na época, é interessante resgatar o discurso do General Flores da Cunha, ao assinar o decreto de sua fundação:

A idéia, que foi corporificada nesse decreto, já estava amadurecida. Era como que um imperativo da necessidade de elevar a cultura do Rio Grande. Em verdade, tendo tido formação cultural bem diferente da que hoje domina os espíritos do Rio Grande e fora do Rio Grande - (quando digo cultural, quero me referir à orientação filosófica), devo confessar que era infenso ao ensino universitário. Mas, por que não dizer [...] que não me envergonho de corrigir as minhas idéias e retificá-las. A Universidade é uma necessidade... (In: Soares e Diniz, 1992, p. 43).

⁴⁵ Conforme Franco e Morosini (1993).

A Universidade de Porto Alegre foi criada através do Decreto N° 5.758 (28/11/34), tendo como finalidades: *a) formar especialistas e técnicos em todas as profissões científicas e artísticas; b) aperfeiçoar a educação intelectual, moral e física das novas gerações, e ministrar conhecimentos culturais e práticos que preparem cidadãos úteis à Nação e à humanidade; c) estimular a investigação científica; e, finalmente, d) promover a vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, difusão pelo rádio, por filmes e outros processos adequados* (Art. 1°). Os estabelecimentos que passaram a compor a Universidade foram: a Faculdade de Medicina (com escolas de Odontologia e Farmácia), a Faculdade de Direito (com Escola de Comércio), a Escola de Engenharia, a Escola de Agronomia e Veterinária, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, e o Instituto de Belas Artes (Art. 2°)⁴⁶.

Dentre as atribuições do Conselho Universitário estão: "autorizar acordo entre os institutos universitários e sociedades industriais, comerciais ou particulares, para a realização de trabalhos ou pesquisas"; autorizar a contratação de professores para a realização dos cursos, conferências e outras ações extensionistas; bem como, organizá-las, em consonância com os institutos da Universidade (Estatuto, Título III, cap. II, par. 12, 13 e 16, respectivamente).

No Título VI, referente à Organização Didática, consta como atribuição dos institutos de ensino profissional superior a realização de cursos normais, equiparados, de aperfeiçoamento, de especialização, livres e, finalmente, cursos de Extensão Universitária, "destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários" (Art. 35, letra f), realizada através de "cursos ou conferências de caracter educacional ou utilitário", objetivando "á difusão de conhecimentos úteis á vida individual ou coletiva, á solução de problemas sociais ou a propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais", podendo ser organizados pelos institutos, mediante prévia autorização do Conselho Universitário, e garantindo a acessibilidade do público em geral (Art. 42).

⁴⁶ Posteriormente, a Lei Federal N° 173, de 06 de janeiro de 1936, e o Decreto Federal N° 679, de 10 de março de 1936, que lhe deu execução, foram incorporados à Universidade de Porto Alegre quatro Institutos de Ensino pertencentes à Universidade Técnica do Rio Grande do Sul (Escola de Engenharia, Instituto Montauri, Instituto de Química Industrial e Instituto Borges de Medeiros).

Adiante, o Título XIV, enumerou as organizações da Vida Social Universitária, que incluíam: as associações de classe, o congresso universitário, o museu social e a Extensão Universitária (Art. 96), definindo-se que essa função "destina-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo", efetivada "por meio de cursos intra e extra universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas", cabendo ao Conselho Universitário prover os meios convenientes para a realização das atividades extensionistas (Art. 105).

Inclui-se ainda nesse Título, embora separado do artigo específico sobre a Extensão Universitária, referências à criação de um Museu Social, "destinado a congregar elementos de informação, de pesquisas e de propaganda, para o estudo e o ensino dos problemas econômicos, sociais e culturais, que mais interessar ao Estado e ao País", capacitado a organizar exposições permanentes e demonstrações ilustrativas sobre assuntos de interesse, direto ou indireto, para o desenvolvimento do país e "a qualquer dos ramos da atividade nacional" (Art. 106 e parágrafo único).

Mesmo após o longo processo de luta pela criação da UPA, que remonta à criação da Escola de Engenharia, a Universidade, em seus primeiros anos, enfrentou problemas tanto no que diz respeito à subordinação da mesma à Secretaria da Educação e Saúde Pública, através da qual suas expectativas autonômicas foram frustradas, quanto em seu aspecto interno. Esse último caso evidencia-se no discurso do primeiro Reitor, André da Rocha, na 1ª Assembléia Geral dos Professores:

Reunidos, ontem, por assim dizer, em Universidade, os institutos, que a formam, ainda não se desprenderam da influência dos hábitos que lhes criara a situação de entidades isoladas, sem laços de solidariedade, movendo-se cada qual egoisticamente, dentro das linhas fronteiriças que lhes traçava a sua finalidade central. Não se criou ainda o sentimento universitário verdadeiro, a consciência integral e pura de que cada qual tem de viver fora de si, levando ao organismo a que está ligado uma larga parcela de seu próprio sangue, da sua energia vital. Só após esse fenômeno de interpenetração, em que os institutos universitários realizarão, como alguém belamente o

disse, a função de vasos comunicantes, poder-se-ão apontar os progressos oriundos da vida comum em Universidade (In: Soares e Diniz, 1992, p.52).

A partir do Golpe de 1937, o ensino público superior sofreu uma série de intervenções centralizadoras, passando a educação a ser compreendida como um instrumento ideológico de importância estratégica para o progresso do país. Segundo afirmou Gustavo Capanema, "sendo a educação um dos instrumentos do Estado, seu papel será ficar a serviço da Nação" (In: Fávero, 1980, p. 91). A Universidade do Brasil, criada pela Lei N° 452 (05/07/37), incorporou e modificou a antiga estrutura da Universidade do Distrito Federal e, a partir de então, o ensino adquiriu progressivamente o status de formador de uma ideologia, em concordância com o projeto dominante, eliminando o saber crítico e as novas experiências (id. *ibid.*).

Durante o Estado Novo (1937-1945), as mudanças políticas no poder executivo estadual atingiram sobremaneira a Universidade pois, em que pese sua *autonomia*, o provimento do cargo de Reitor era prerrogativa do Governo. Esse era o caso da Secretaria Geral da Universidade, sendo que, dentre suas atribuições incluíam-se as tarefas de administração central, secretariar o Conselho Universitário e assistir as Comissões Técnicas.

Nesse período, os dirigentes universitários tomaram iniciativas para consolidar a Universidade, rompendo com a fragmentação resultante do modelo de formação da mesma, qual seja, a união de diversos institutos isolados. Também nesse aspecto houve dificuldades, inclusive porque as Escolas e Faculdades possuíam regimes jurídicos diferenciados, sendo o exemplo mais cabal o da Faculdade de Medicina, "estabelecimento federal subordinado diretamente à Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Saúde Pública e incorporada à Universidade estadual apenas para efeitos de cooperação administrativa e cultural" (Soares e Diniz, 1992, p.54).

Além disso, persistiram os problemas relativos à falta de recursos para melhoria e modernização de prédios e equipamentos, bem como para remunerar melhor os professores e funcionários. Não obstante, dentre o conjunto de iniciativas tomadas pelas diversas

administrações universitárias, durante o Estado Novo, destacaram-se: a construção e ampliação de prédios (incluindo-se o início da construção do Hospital de Clínicas e os primeiros planos para a Cidade Universitária), a aquisição de novas áreas de instalação, modernização de equipamentos e laboratórios, tentativa de implantação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (e efetiva instalação da Faculdade de Filosofia), normatização e adequação dos cursos e carreiras docentes à legislação federal, aprovação da legislação interna da Universidade, inclusive a regulação da Vida Social Acadêmica e dos órgãos de representação estudantil (com a aprovação dos estatutos da Federação Acadêmica e do Código de Ética do Estudante Universitário do Rio Grande do Sul), auxílio às entidades estudantis e assistência aos estudantes, qualificação do corpo docente através da realização de concursos para provimento de cargos, e a criação dos cargos de assistente e auxiliar de ensino, reajustes funcionais e salariais para os corpos docente e administrativo, maior vinculação com o ensino secundário, através do Colégio Universitário e, posteriormente do Colégio Júlio de Castilhos, bem como a criação de cursos para professores da rede de ensino estadual.

Como indicador das atividades de Extensão Universitária efetivamente implementadas nos primeiros anos da criação da Universidade de Porto Alegre, cita-se o Relatório apresentado pelo Reitor Aurelio Py ao Interventor Federal no Estado, Coronel Osvaldo Cordeiro de Farias, referente ao ano de 1937, afirmando que desde a sua criação, e contando com o apoio do governo, foram convidados palestrantes de projeção internacional para realizar cursos públicos de extensão universitária. Após lamentar o fato de que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras ainda não estivesse funcionando, pois sua existência melhoraria e tornaria mais duráveis os resultados das atividades de extensão, o Reitor acrescentou que, enquanto não ocorresse sua instalação deve-se "promover o intercâmbio intelectual, aproveitando, para conferências sobre assuntos especializados, professores estrangeiros e nacionais, em trânsito no Brasil para as Repúblicas do Prata". Referindo-se aos cursos de extensão, o Reitor reafirmou a importância dos mesmos, caracterizando-os como *focos de irradiação cultural*.

No Relatório constam como atividades de Extensão as seguintes conferências, cursos e/ou temas desenvolvidos: Economia Política, Sociologia, Economia Política e Finanças, Geografia Humana, História da Economia, Clínica Médica e Tisiologia, Medicina, Cirurgia e

Matemática. Cita ainda o Relatório que ao final dos cursos [de extensão] regulares de Economia Política e Sociologia "foram expedidos, a exemplo do que se pratica nos grandes centros europeus, certificados de frequência que foram distribuídos a grande número de pessoas de relevo interessadas continuamente naqueles assuntos".

Destaca-se ainda, nesse documento, a menção a uma caravana de estudantes uruguaios, de Montevideú, acompanhada de quatro professores que proferiram conferências no salão nobre da Faculdade de Medicina. O item referente aos Cursos de Extensão Universitária, foi finalizado com o seguinte parágrafo: "Com tão grande atividade cultural, a Universidade de Porto Alegre já pode orgulhar-se de ter iniciado sua elevada tarefa sob os melhores auspícios".

Observa-se, portanto, que desde o início da fundação da Universidade de Porto Alegre, já havia a preocupação, consubstanciada em seus documentos, com as duas outras funções da universidade, quais sejam, a Pesquisa e a Extensão. Esta última surge com a marca da difusão do conhecimento, tanto para o público interno quanto externo à universidade, e será realizada, principalmente, através de cursos e conferências, embora não se descarte a possibilidade de realização de *demonstrações práticas*, na esteira das atividades que já vinham sendo desenvolvidas anteriormente pela Universidade Técnica.

Outro elemento relevante, desde os primórdios da Universidade, é a identificação dos sujeitos individuais e coletivos que serão atingidos pelas atividades extensionistas, dentre os quais são citados as sociedades industriais, para a realização de trabalhos ou pesquisas, o que posteriormente será caracterizado como atividade de prestação de serviços. Menciona-se, ainda, a possibilidade de utilização dos meios de propaganda de massa (cinema e radiodifusão).

A Universidade de Porto Alegre era concebida por seus dirigentes como uma Instituição que deveria estar voltada para a sociedade, como se observa pelo discurso de posse do Reitor Antonio de Saint Pastous:

Sob o conceito de Universidade contemporânea, as suas atividades, muito além de cogitações precípuas de centros de pesquisa, de cultura e de ensino profissional, devem se integrar

no sentido da realidade da vida social, assumindo funções de orientação e assistência em todos os setores do trabalho e do pensamento, sobretudo das gerações moças! [...] É mister que, dentro das Universidades, se desenvolva, em ritmo de intensa e continuada atividade, uma campanha educacional de orientação dos espíritos, não só dos próprios universitários, como também da sociedade em geral. A Universidade de Porto Alegre assumiu este compromisso e o cumprirá em seu mais alto grau de ação no ano de 1944, mantendo desde a reabertura de seus trabalhos, um programa de conferências e cursos de extensão universitária, de que participarão, além de seus próprios elementos, valores de outros centros do país ou do estrangeiro (In: Soares e Diniz, 1992, p.75).

Nos anos finais de vigência do Estado Novo, a Universidade, que já vinha enfrentando diversos problemas de ordem financeira e organizacional, teve suas dificuldades agravadas, sendo que os dois últimos Reitores (Saint Pastous e Egydyo Hervé) renunciaram ao cargo por desconformidade política com atos dos Governos Federal e Estadual. O primeiro, que havia inclusive elaborado o *Programa de Ação da Universidade*, renunciou em decorrência das dificuldades de administrar uma instituição em que havia sombreamentos de responsabilidades, notadamente no caso da Faculdade de Medicina.

Egydyo Hervé, que assumiu o exercício interino da Reitoria após a renúncia de Saint Pastous, igualmente renunciou ao cargo, em virtude da reincorporação do Instituto de Belas Artes à Universidade de Porto Alegre, através de Decreto-lei do Governo do Estado, sem consulta prévia ao Conselho Universitário, conforme determinação do Estatuto da Universidade. A renúncia ocorreu sob a vigência do Decreto-Lei 736 (30/12/44), que garantia à mesma, incluindo-se seus Institutos "gozar de ampla autonomia administrativa e didática, com a aplicação integral dos seus Estatutos, na movimentação das verbas e dos saldos orçamentários pela própria Universidade" (Soares e Diniz, 1992, p.76). Destaca-se, portanto, que a autonomia universitária, cuja importância era (e é) ressaltada como uma das condições *sine qua non* para a existência e funcionamento da Universidade, nem sempre foi respeitada, constituindo-se em uma luta constante entre esta última e as instâncias governamentais, tanto ao nível nacional quanto estadual.

Ainda nesse período houve a elaboração do Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira (no qual também há referências ao MRU), e a criação da UNE (1938). A partir de então, os estudantes e suas entidades representativas passam a ser parte importante no jogo político nacional, devido à sua capacidade de mobilização. Cunha enfatiza a ação do governo Vargas na tentativa de cooptar suas lideranças, prática já empregada no movimento sindical, e a ação do Partido Socialista Brasileiro, que igualmente lutava pelo controle das entidades estudantis, inclusive em seus Congressos Nacionais⁴⁷. A disputa não se restringia aos fóruns democráticos pois, “quando o controle *político* não era conseguido, o Estado acionava o aparelho repressivo policial e até mesmo as forças armadas. Não faltaram, também, as tentativas de *conversão* dos líderes estudantis, como se fazia, também, com o movimento operário, através do *intercâmbio cultural* com entidades afins norte-americanas” (1989a, Cap.V).

Observa-se, portanto, que durante os períodos autoritários ora em análise, tanto no Uruguai quanto no Brasil, esteve em jogo a questão da autonomia universitária, face ao poder do Estado. Mas, se enquanto no primeiro país a intervenção teve curta duração, e por conseguinte seus efeitos na Universidade não se enraizaram nem foram duradouros, no segundo, considerando os anos 30-45, foram de maior profundidade e a longo prazo. Agregue-se a isso a própria questão institucional *stricto sensu*, como fator relevante, pois enquanto no Uruguai a Universidade já possuía, pelo menos simbolicamente, quase um século de existência, e a autonomia universitária já fora incorporada, no Brasil elas estavam em processo de criação e definição institucional, relacionando-se à própria constituição dos sujeitos coletivos universitários: os docentes e discentes, visto que, especialmente no caso brasileiro, a cooptação política foi um dos mecanismos relevantes na relação Estado/Sociedade, marcando presença, também, na relação Estado/Instituições de Ensino Superior.

⁴⁷ Schwartzman define a cooptação política como um “*sistema de participação política débil, dependente, controlado hierarquicamente, de cima para baixo*”, ocorrendo em situações nas quais existem pessoas e grupos sociais reivindicando o ingresso na arena política e, de outro lado, a condição de que “*aqueles que controlam o sistema político tenham meios para comprar ou, de alguma forma, incorporar esses espaços de participação, de tal maneira que sejam estabelecidos vínculos de dependência entre os detentores do poder e as lideranças políticas emergentes*”. O autor acrescenta, ainda, que a cooptação política “*tende a predominar em contextos em estruturas governamentais fortes e bem sucedidas antecedem historicamente os esforços de mobilização política dos grupos sociais*” (1988, cap. 1).

2.3 - A Ampliação da Pertinência Social Durante o Período Desenvolvimentista

Do final da ditadura de Terra, até a primeira metade dos anos 50, a Universidad de la República foi marcada por uma profunda reflexão a respeito da realidade nacional, onde "se reflete sobre as condições para o desenvolvimento e as conseqüências da dependência latino-americana e, além disso, se consideram questões que se entendem centrais para ser remodeladas: saúde, moradia, educação" (París, 2.000, p.258).

Essa preocupação foi aprofundada pela atuação da FEUU que, de acordo com Van Aken, passava por um processo de reformulação e radicalização, ainda sob a influência do ideal da Reforma Universitária e, inclusive, com preocupações relacionadas ao antiimperialismo. Um exemplo dessa orientação pode ser encontrado em um artigo publicado no periódico *El Estudiante Libre* (1944), no qual, após considerações sobre a importação de modelos, especificamente o francês, afirma-se que são "bem vindos todos os fatores... que adaptados e na medida que não desnaturalizados, sigam sendo os mesmos, e nos ajudem a um enraizamento do que em nós é verdadeiro, positivo... Tudo mais é esnobismo.. decoração de papel, jogo de luzes", e acrescenta que:

la orientación de la Universidad no puede ser marcada por *gabinetes técnicos* por *especialistas técnicos* como los que regulan la producción de la fábrica. La orientación de la Universidad tiene que nacer del pueblo mismo, de sus fuerzas sociales, de las inquietudes que a ella aporten nuevas generaciones con nuevos horizontes... Ésta... se marca por dos clases de hechos: un hecho, el fracaso del caudillismo em la dirección de las Facultades; la desaparición de personas que imponen un rumbo, una orientación, un plan docente, la desaparición de un *decano* que todo lo puede y sabe... El otro hecho, la coparticipación de todas la fuerzas en buscar esa orientación de la Universidad, el enterramiento de los prejuicios de los órdenes de profesor y alumno, de dirigido y dirigente (In: Oddone e París, 1971, p. 88).

Observa-se portanto, que o Movimento Estudantil, no período, tinha uma forte preocupação tanto com a defesa da orientação da Universidade, como voltada para os

genuínos interesses nacionais, questionando a importação de modelos, quanto pela própria relação que buscava uma maior igualdade entre os sujeitos, seja externamente, pela aceitação de que caberia ao povo, através de suas necessidades e de suas inquietudes, orientá-la, quanto internamente, pelo estabelecimento de uma relação mais igualitária entre docentes e discentes.

Essa orientação para o estudo da realidade uruguaia concretizou-se, inclusive, em um projeto que, embora não tenha sido aprovado, é importante destacar. Em 1950, os estudantes formularam um projeto de lei criando o *Instituto del Servicio Social Rural Universitario* (ISSRU), objetivando proporcionar aos estudantes conhecimentos sobre a realidade rural uruguaia, realizar estudos e pesquisas sobre comunidades, e difundir conhecimentos que contribuíssem para elevar seu nível *moral, material e intelectual*. Participariam do projeto os estudantes dos cursos de Agronomia, Arquitetura, Direito, Magistério, Medicina, Odontologia, Veterinária e da Universidade do Trabalho, que trabalhariam durante alguns meses, remuneradamente.

Além da sociedade, os estudantes seriam beneficiários, pois receberiam "uma formação técnica sobre bases reais, conformada em direta relação com os problemas de nossa época". Novamente surge a contraposição entre a formação baseada na realidade e a alienante, que tem sido recorrente na discussão a respeito da Extensão Universitária, utilizada como recurso argumentativo pelos seus defensores. Observa-se, no período, que a estratégia intervencionista era amplamente difundida e utilizada pelos estudantes, visto que, além das demandas por uma relação mais igualitária entre os componentes internos e externos da universidade, buscavam intervir na sociedade a partir de sua posição no interior da mesma, recorrendo aos benefícios que a ciência poderia trazer para a melhoria das condições do povo.

Entretanto, de acordo com Bralich, a concepção dominante nas atividades que buscavam a vinculação com o meio em que a Universidade estava inserida tinham caráter culturalista, ou seja, concebiam a extensão como uma "mera difusão do saber acadêmico aos setores culturalmente despossuídos da sociedade, ou como a prestação de serviços técnicos ao mesmo", num modelo Iluminista. Mesmo após o Movimento de Córdoba, que contribuiu para incluir os setores populares como sujeitos relevantes, a universidade e os estudantes

permaneciam como protagonistas da Extensão, pois ela ainda era vista como uma atividade intelectual, centrada no saber e no conhecimento, mesmo quando relativo às classes populares.

Nos anos 50, a UDELAR aprofundou sua expansão, complexificação e especialização, e a Extensão Universitária foi reformulada e renovada, a partir da criação da Faculdade de Humanidades e Ciências (1954), e da *Sección de Bienestar Estudiantil* da Faculdade de Medicina seguidas pelas *Misiones Sócio-Pedagógicas*, e pelas *Semanas Médico-Culturales*. As Faculdades de Direito e de Arquitetura se engajaram em atividades culturais e assistenciais tais como: *Misiones Pedagógicas*, propaganda sanitária e de higiene, cinematografia, música, teatro, e a criação de um Consultório Jurídico volante e, inclusive, a incorporação do Hospital de Clínicas (1950) foi outro elemento importante na relação entre Universidade e sociedade.

A partir de 1951, houve uma série de debates em torno da autonomia universitária que, de acordo com a reunião do Claustro de 24 de setembro, deveria ser integral: técnica, docente, administrativa e financeira. Em 1958, após um processo de mobilização que envolveu o Reitor Mario Cassinoni, professores e alunos, apoiados pelos setores políticos e populares, o Parlamento aprovou a *Ley Orgánica*, na qual a missão da Universidade passa a ser:

acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de persona humana y la forma democrático-republicana del gobierno (Art. 2°).

Além da autonomia universitária, estava igualmente contemplado o sistema de co-governo, prevendo a participação das três ordens: docentes, estudantes e egressos. As principais mudanças almejadas foram: a superação da formação profissionalizante, a diversificação dos fins da universidade, a priorização da pesquisa científica e a criação do regime de co-governo participativo (París, 2.000, p.273).

Dentre os projetos concretizados em sua vigência constam: a integração das comissões de *Bienestar Estudiantil y Acción Social*; a organização do *Departamento de Extensión*; a criação de carreiras curtas, ou carreiras auxiliares na área de saúde; a instalação de estações

agronômicas experimentais no litoral do país, buscando descentralizar o ensino e projetar a Universidade para o interior através das Faculdades de Agronomia e Veterinária. Além disso, foram realizadas experiências de trabalho no meio rural e urbano de Montevideu (Paris, 2.000, p.260).

A partir de 56, com a formação da Comisión de Extensión Universitaria (composta por quatro docentes e dois estudantes), recebeu novo impulso. A esse período Bralich denomina a primeira etapa da Extensão Universitária na Universidade de la República, pois houve a formação de um espaço institucional e centralizado para sua organização, começaram a se estabelecer suas atividades, inclusive contando com apoio financeiro.

As primeiras iniciativas da Comissão, instalada em 1957, buscavam o estabelecimento de relações internas e externas à Universidade. No ano seguinte, foram redefinidos os objetivos da Extensão, visando sanar deficiências da Universidade em sua relação com o meio:

- *conocer los problemas del medio en que actúa, para planificar soluciones;*
- *hacer llegar los conocimientos de la enseñanza superior y la técnica moderna a aquellos sectores que, por razones principalmente económicas, no tienen acceso a la Universidad;*
- *lograr que los egresados de la Universidad tengan una visión auténtica de la realidad en que deberán actuar y que lo hagan con una concepción social y solidaria y no egoísta e individualista como hasta ahora.*

O Documento acrescenta ainda que "com a Extensão Universitária se forja uma ferramenta útil para a capacitação dos alunos, docentes e graduados", acionando e reafirmando um conjunto de argumentos historicamente utilizados para valorizá-la, não somente para o conjunto da Universidade, mas para toda a sociedade. Isso pode ser constatado no início da afirmação, onde ela é apresentada como atividade que visa preencher uma lacuna entre as tarefas da Universidade. Em seguida, quando são elencadas suas ações, nota-se que há elementos de diversas ordens: proporcionar um maior conhecimento a respeito da realidade na qual está inserida, bem como, participar da busca de soluções para a sociedade; difundir

conhecimentos e saber técnico para outros setores sociais, deixando claro, nesse momento, a opção pelos excluídos economicamente.

E, finalmente, na terceira tarefa, em que menciona os egressos da Universidade, são expressos, implícita ou explicitamente, alguns jogos de oposição: o primeiro deles apresenta a preocupação com que os formados pela universidade tenham uma *visão autêntica* da realidade - em contrapartida a uma visão falsa / inautêntica / irreal / alienada. O segundo jogo de oposições refere-se à forma com a qual os egressos devem atuar, sendo que, de um lado, estão os pólos positivos (concepção social e solidária) e de outro lado, estão os negativos (egoísmo e individualismo). Ressalta-se, ainda, que as preocupações expressas principalmente na terceira tarefa estão associadas a valores (a solidariedade como valor positivo, e o egoísmo como valor negativo) bem como, a forma de convivência, percepção e atuação no mundo social (concepção social, como elemento positivo, e individualismo como elemento negativo), não havendo apenas uma preocupação restrita ao futuro profissional e sua inserção no mercado de trabalho, mas ampliando-a.

Nesse período foram criados um programa radiofônico e três programas extensionistas: **(a)** o primeiro no Barrio Sur (na zona urbana de Montevideú), **(b)** o segundo nos bairros Municipal, Borro e Unidad Casavalle (componentes da zona suburbana da capital), **(c)** e um terceiro programa que atingia a zona rural no Departamento de Flores (Denominadas Plantas Piloto Urbana, Suburbana e Rural, respectivamente).

(a) O programa extensionista do **Barrio Sur** envolveu docentes e estudantes das Faculdades de Medicina e Arquitetura, das Escolas de Enfermaria e Serviço Social, em convênio com a Escola de Serviço Social do Ministério de Saúde Pública. O trabalho iniciou com uma pesquisa sobre as condições higiênicas e sanitárias do bairro, com vistas a melhorar as condições de vida de seus moradores, através de uma série de atividades coordenadas por representantes do corpo docente e discente da Universidade, bem como por uma comissão de moradores e trabalhadores da região. Dentre as razões para que houvesse a presença da Universidade em tal trabalho, constavam: envolvimento dos estudantes da área de saúde em atividades práticas onde esses pudessem aplicar seus conhecimentos; apoiar a comunidade para que ela pudesse, por si mesma, lutar para solucionar seus problemas; integrar a própria

Universidade, através dos docentes e estudantes, de maneira multidisciplinar, na realização de atividades práticas.

A publicação *Una Etapa de la Extensión Universitária en el Barrio Sur* (1958), defende essa forma de Extensão Universitária, ressaltando a importância do projeto, pois beneficiaria tanto os moradores, quanto para os corpos docente e discente, que teriam a oportunidade de conhecer um setor do povo uruguaio, conhecer-se entre si, dialogar e trabalhar conjuntamente. Além disto, a própria Universidade poderia ser enriquecida, pois o trabalho extensionista contribuiria para a diminuição das distâncias entre as Faculdades, ampliando seu conteúdo e linguagem, criando um conceito integral de sua missão na sociedade, estando a serviço daqueles que mais necessitam, os *homens humildes que são a riqueza de nosso povo* (p.179-180).

Segundo o Diretor da Extensão Universitária, E. Margolis, "ao novo caminho que toma a Universidade significa uma verdadeira renovação, adequando-a a seus fins sociais e compenetrando-a dos postulados da reforma Universitária que ainda não tenham sido totalmente logrados em nossa Casa". A atividade foi encerrada em 1967, ao que Bralich atribuiu a incapacidade de elaborar uma política extensionista e a de fazer com que fossem efetivamente incorporadas pelas cátedras (s/d.,p.22).

(b) A Planta Piloto Suburbana foi desenvolvida no **Barrio Instrucciones**, que possuía características distintas daquelas encontradas no Barrio Sur. Suas atividades abarcavam aspectos educativos, culturais, desportivos, sanitários e sociais, tendo sido implantados os seguintes consultórios: Jurídico, Higiene Mental e Psicologia Infantil. Além disso, foram implementadas ações por uma equipe de assistentes sociais, atividades recreativas e um censo. O programa foi encerrado em 1964 pois, de um lado, a comunidade desinteressou-se, e de outro, o Departamento de Extensão não conseguiu elaborar uma política específica nem uma metodologia de trabalho adequada.

(c) E finalmente, o terceiro programa se desenvolveu na zona rural, em três *racherios* do **Departamento de Flores**: Pintos, Piedras y Costas del San José. Essa atividade deu continuidade ao trabalho já realizado pelo *Centro de Misiones Socio-Pedagógicas*, que passou

a integrar as atividades da Comisión de Extensión Universitária, através de missões permanentes.

Nos três programas foram realizados censos, com o auxílio de professores e estudantes, antes de colocar em prática as atividades, pois "o Departamento acredita ser importante o conhecimento profundo de cada comunidade antes de lançar-se ao planejamento dos programas" (Gaceta de la Universidad, outubro de 1959, in: Bralich).

Outra atividade importante foi realizada através dos *Cursos de Verano*⁴⁸ (1958 a 1973⁴⁹), que tinham como público-alvo os professores das escolas primárias e secundárias, atingindo setores mais amplos da população, com ações de cunho científico, cultural e artístico⁵⁰. Embora no período inicial sua organização estivesse a cargo do *Consejo Interuniversitario Regional* (CIR), e posteriormente da *Comisión de Cultura de la Universidad*, vinculado diretamente à Reitoria, é corrente na literatura sobre a UDELAR considerar esses cursos como de Extensão Universitária.

Posteriormente, em 1961, foi criado o *Departamento de Extensión Universitaria y Acción Social*, cujo objetivo fundamental era colocar "em prática as novas orientações sobre suas relações com o meio social em que atua e sua conseguinte repercussão sobre o ensino e a investigação". Suas finalidades eram:

- 1.- *Capacitar la comunidad para la comprensión y solución de sus problemas, mediante el esfuerzo organizado de la propia comunidad.*
- 2.- *Ampliar la esfera social de la Universidad, poniéndola al alcance de sectores que no tienen acceso a ella por razones socio-económicas.*

⁴⁸ Pode-se ter uma visão geral, inclusive a listagem dos cursos e o número de participantes, no *Informe sobre Cursos de Verano para la CSEAM*, elaborado por Américo Rocco (1997). No México, desde 1921, foi organizada a Escuela de Verano del Departamento de Intercambio Universitario de la Universidad Nacional, considerada por Jorge Fernandez Varela, juntamente com a Sociedad de Conferencias (criada em 1907-1908), o Ateneo de México (1910-1914) e a Universidad Popular (1912-1920), um precursor importante da Extensão Acadêmica.

⁴⁹ Os *cursos* foram interrompidos durante a ditadura militar e, após o processo de redemocratização, foram reorganizados.

⁵⁰ É interessante mencionar que, no ano de 1959, dois professores da Universidade do Rio Grande do Sul, Cypriano Bernd e Carlos Alberto Ilha, foram docentes em uma das atividades do Curso de Verão, embora não haja mais referências sobre o curso ou área de trabalho. Nesse mesmo ano também houve a participação de professores da Universidade do Brasil e de São Paulo (Rocco, 1997).

- 3.- *Crear una vinculación solidaria entre la Universidad y los sectores populares, a los efectos de que haya una interacción activa entre ambas.*
- 4.- *Realizar el estudio de problemas de interés general, propendiendo a su comprensión pública, en estrecho contacto con el pueblo (Art. 2º de la Ley Orgánica).*
- 5.- *Divulgar los conocimientos culturales - artísticos, técnicos, científicos a la población en general, a las comunidades organizadas y a los órdenes universitarios.*
- 6.- *Impartir a los estudiantes una enseñanza activa, en contacto con el medio social en que deberá actuar una vez graduados.*
- 7.- *Propender a la creación del hábito del trabajo en equipo de las diferentes técnicas que integran la Universidad, mediante su interrelación en los programas que se realicen.*
- 8.- *Vincular a la Universidad, a través de actividades prácticas con las otras ramas docentes y con instituciones que efectúan una labor social afín a la extensión (Reglamento del Departamento de Extensión Universitaria y Acción Social, 1960; ver también Bralich, 1996, p. 153).*

O Regulamento ratifica os pontos norteadores da Extensão Universitária: como atividade *externa* à universidade, preocupada com a comunidade na qual se insere, em especial o povo, os setores historicamente excluídos; como atividade com repercussões internas à universidade, enfatiza-se sua contribuição na criação de um ensino ativo, preparando os estudantes para o exercício profissional, bem como, sua colaboração na inter-relação entre os diversos setores componentes da instituição.

Em 1962 foram realizadas as *Jornadas de Extensión Universitária*, com duplo objetivo: chamar atenção da comunidade universitária para essa função e recolher opiniões e experiências dos diversos setores sobre a orientação do trabalho extensionista e técnicas de educação comunitária. De sua pauta constavam: a obrigação da Universidade, através da Extensão Universitária, de *exclaustrar* sua missão educativa, levando-a àqueles que, por razões sócio-econômicas não ingressaram na mesma. A necessidade de transformar em prática as tarefas educativas, imbuindo os diversos institutos de planos de estudos "fixados na realidade social, compenetrados com o meio ambiente", levando o estudante a comprometer-se com a sociedade que sustenta a Universidade (o documento acrescenta que essa não é a situação encontrada, pois os programas das disciplinas têm um sentido profissionalista, "que desorientam ao estudante e ao professor da função social da Universidade"). Quanto à questão

do financiamento, concluiu-se que os escassos recursos para a Extensão limitavam não apenas o seu alcance, mas a própria capacidade de divulgação de suas atividades, e por conseguinte, o número de pessoas que se dispunham a realizá-la. Outra questão mencionada foi a necessidade de superar as ações de caráter assistencialista, enfatizando aspectos educativos e metodologias adequadas (cit. em Bralich, p.18).

Nos anos seguintes, houve a continuidade das atividades extensionistas, cuja preocupação principal estava na metodologia do trabalho e organização das comunidades envolvidas. De acordo com Bralich, "o trabalho de extensão continuou desenvolvendo-se de forma inercial, impulsionado pelos compromissos assumidos ante as comunidades nas quais se trabalhava" e, embora com dificuldades, as atividades de caráter educacional, recreativo e assistencial eram cumpridas, mesmo sem uma participação efetiva das cátedras universitárias, sendo que muitas foram executadas pelo pessoal técnico vinculado ao Departamento de Extensão.

Em 1973, um documento do Departamento de Extensión Universitaria avaliava que essas atividades permaneciam realizando ações paternalistas, baseada em outros modelos latino-americanos e sem a criação de uma prática voltada para a realidade nacional uruguaia, não conseguindo elaborar uma metodologia específica para as necessidades do país. Também houve críticas à definição das três plantas piloto escolhidas em finais da década de 50 (Barrio Sur, Instrucciones e Dep. de Flores), visto que elas foram "motivadas por urgências locais, mobilizações de moradores ou compromissos já estabelecidos, como no caso das misiones sócio-pedagógicas" e, além disso, na implementação dos projetos houve a permanência de critérios convencionais de operacionalização, evidenciando a falta de uma metodologia integradora entre docência, investigação e extensão (*Evaluación General de la Política del Departamento Tendiente a Instrumentar la Programacion Correspondiente al Año 1973, p.1*).

Embora nos primeiros anos de implantação do Departamento de Extensión tenha havido uma série de dificuldades, ocorreu uma mudança de enfoque da atividade extensionista, abandonando o seu caráter culturalista, para incentivar o envolvimento da comunidade atingida nas soluções de problemas. A participação dos docentes e discentes foi impulsionada a partir do ano de 1965, especialmente após a inserção da *Federación de*

Estudiantes Universitarios Uruguayos (FEUU). Ainda nesse ano foi realizado o concurso para designar o Chefe do Departamento de Extensão Universitária, através do qual cada candidato apresentou um documento contendo suas concepções a respeito do conceito de extensão, metodologia, etc... O concurso foi vencido por Abner Prada⁵¹.

Em um seminário desenvolvido no mesmo ano, foram elencados os novos resultados que a Extensão passaria a buscar: proporcionar à comunidade um melhor conhecimento sobre a Universidade; envolver todas as Faculdades e Escolas em suas atividades; integrar as atividades desenvolvidas, evitando assim "apresentar diante do povo uma frente universitária excessivamente heterogênea e às vezes até contraditória no planteamiento de estudo dos problemas"⁵².

Em outubro de 1966, o Departamento apresentou ao *Consejo Directivo Central* o programa *Acción Social Universitaria* (ASU), buscando integrar ações de alcance nacional em extensão, inicialmente através do estudo de *rancherios rurales*. O referido programa tinha, entre seus objetivos:

-Reconocimiento público sobre las posibilidades de acción por parte de la Universidad. - Estudio y evaluación sobre el alcance y configuración del problema del ranchario en el Uruguay. - Promover en los núcleos locales programas de acción social asistenciales y educativos en el plano de las distintas técnicas universitarias. - Promover a nivel regional o departamental la formación de equipos técnicos que prosigan la tarea indicada. - Abocar a la Universidad al cumplimiento de uno de sus fines: contribuir al estudio de los problemas de interes general y propender a su comprensión publica. - Despertar en el medio universitario un movimiento de apoyo e interes hacia la tarea extensionista. - Contribuir a la formación social de estudiante al sensibilizarlo ante un problema de especial significación social y humana (Carlos Nuñez, citado por Bralich, s/d., p.21-22).

⁵¹ Posteriormente esse texto foi publicado no livro *Conceptos de Extensión Universitaria*, Montevideo, FCU, 1972.

⁵² Documento elaborado pelo Departamento de Extensão Universitária, denominado "Evaluación de la política del Departamento". Rep. 12/73.

Embora o programa tenha sensibilizado inicialmente um número significativo de estudantes, houve uma diminuição dos mesmos ao longo do tempo, bem como, das localidades estudadas. Bralich apontou alguns problemas ocorridos, que são de grande significação para nosso trabalho, pois estão vinculados à dificuldades de relacionamento entre os parceiros da atividade de extensão. Em primeiro lugar, o atraso do *Consejo de Enseñanza Primária* em definir sua participação no projeto. Em segundo, houve conflitos com o *Ministerio de Salud Pública* e a AFE, que dificultaram a prestação de serviços sanitários e no transporte das equipes de pesquisadores. E, finalmente, Bralich aponta a dinâmica interna do Departamento de Extensión, entervando seu andamento.

Em que pese as dificuldades, o programa foi considerado exitoso, especialmente no que diz respeito à relação entre os membros da universidade e a comunidade alvo, além disso, incentivou o planejamento de outras atividades, como por exemplo, na zona pesqueira do rio Negro e do rio Santa Lucía, das condições de vida do trabalhador rural, dos núcleos suburbanos no interior do país e outros.

Entretanto, conforme Bralich, as dificuldades financeiras se avolumavam, especialmente pelo atraso, por parte do Governo, dos valores contidos no orçamento, problema acrescido pelas "tensões surgidas na relação Universidade-Poder Executivo, dificultavam toda empresa universitária que fosse algo mais além do estritamente curricular" (s/d. p. 22). Não obstante essas conclusões também constarem das avaliações do Departamento de Extensão Universitária, as propostas foram mantidas pois "os programas a nível nacional respondem a um válido enfoque da atividade extensionista porém os condicionamentos do meio, o marco socioeconômico em que estamos inseridos podem frustrar a realização de programas desta natureza" (*Evaluación General de la Política...*, 1973, p.4).

Houve ainda, no período compreendido entre o final dos anos 60 até a intervenção na Universidade, uma série de outras iniciativas, como os *Programas Locales Coordinados* (objetivando estudar os problemas sociais, de maneira interdisciplinar e curricular em instituições locais, que posteriormente deveriam dar continuidade ao trabalho); uma atividade realizada pela Escola de Enfermaria, no Departamento de San José, no qual foram elaborados

estudos em cinco escolas primárias da zona rural, e em seguida apresentadas sugestões para sua melhoria.

Outra atividade de extensão foi realizada pela Faculdade de Medicina, iniciada a partir do deslocamento de uma equipe de seis professores e vinte estudantes para as cidades de Mercedes e Fray Bentos para realizar pesquisas sobre uma epidemia de sarampo que atingiu a região. Concluiu-se, dessa experiência "a viabilidade desta metodología de aprendizagem baseada na experiência direta, [e] o enriquecimento dos estudantes através de seu contato com os problemas humanos e sociais que contextualizavam o brote epidêmico (*La Extensión Universitaria. Documentos de Trabajo*, 1973, cit. em Bralich, p.24).

Igualmente o curso de Agronomia teve presença relevante no processo de descentralização e interiorização da Universidade, com a transformação da Escuela de Agronomia de Paysandú em Estación Experimental. Disso decorreu o projeto de criação de um centro universitário, que originou a primeira Casa Universitaria na cidade (1969) e, dois anos depois, houve a criação da segunda Casa, em Salto. Até 1973 as Casas desenvolveram atividades como: os *Cursos de Verano*, mesas redondas, conferências, exposições, e atividades artísticas (*Extensión Universitaria (1996-1999)*, 2.000, p.111).

As transformações internas que começavam a ser experienciadas na UDELAR nesse período ocorriam concomitantemente às mudanças no país, exemplificada pela promulgação da Constituição de 1967, que ampliou a autonomia da Universidade face ao poder executivo⁵³. De acordo com Landinelli:

La incrustación de la Universidad en la trama institucional del Estado, con una fisonomía normativa que reconocía el máximo grado posible de descentralización en su relación de subordinación al poder central, permitió que ella pudiera modelarse como un organismo capacitado para ordenarse

⁵³ Como já referido anteriormente, o processo de autonomização da UDELAR teve uma longa trajetória, sendo que, no primeiro Regulamento e Plano de Estudos (1849), a autoridade acadêmica estava subordinada ao Ministério e os atos mais relevantes do Conselho Universitário e do Reitor deveriam ser aprovados pelo Poder Executivo. A partir da Reforma Constitucional de 1917, foi estabelecida a autonomia universitária, garantindo à UDELAR independência para organizar seus programas de estudo e designar docentes. Tendência autônoma que foi aprofundada pelas Reformas Constitucionais de 1934 e 1952.

jurídicamente y gobernarse por sí mismo, sin determinaciones políticas ajenas a su voluntad y emancipado de los imperativos ocasionales de los titulares del poder público (1989, p.75-76).

No mesmo ano da promulgação da Constituição, a UDELAR aprofundou o processo de renovação e vinculação com o meio, contando com o apoio de Darcy Ribeiro, que elaborou um estudo crítico sobre a universidade latino-americana da época e participou das conferências introdutórias do *Seminário de Estructuras Universitarias*, organizado pela Comissão de Cultura da Universidade. Do Seminário resultou a publicação do livro *La Estructura de la Universidad a la Hora del Cambio*, contendo análises e proposições para as diversas áreas de conhecimento atendidas pela Universidade⁵⁴.

Concomitantemente, o Reitor Oscar Maggiolo elaborou um plano de reestruturação que deveria se transformar em ponto de partida para as mudanças políticas que norteariam a nova *universidade necesaria*. De acordo com Bentancur, a finalidade principal do Plan Maggiolo era promover a investigação científica e tecnológica vinculada ao desenvolvimento nacional, transformando a UDELAR de Universidade tradicional em outra, modernizada e capacitada para responder à grave crise que já se antevia no país (1998 a, p. 06-11). Embora esse projeto não tenha sido colocado em prática, é importante mencionar que a Extensão Universitária foi valorizada, a partir de um conjunto de redefinições e de classificações em sub-programas, alterando substancialmente a concepção vigente.

O acirramento da crise, para a qual uma das tentativas de resposta foi o Plan Maggiolo, começou a ser visibilizado a partir de 1968, quando os estudantes uruguaios organizaram uma série de manifestações de protesto: "o antagonismo entre universidade e poder político não conhecerá trégua, e a ele se agrega o desgaste que determinaram para a universidade as travas financeiras do governo, afetando seu funcionamento normal: nestes anos a universidade viveu em um clima de cidade sitiada" (París, 2.000, p. 262).

⁵⁴ Compõem o Tomo I os seguintes títulos e autores: La Ciencias Físico-Matemáticas (Juan Jorge Schaeffer), Arquitectura y Urbanismo (Antonio Cravotto), Las Ciencias Biológicas (Pablo Carlevaro), Las Ciencias Médicas (Hugo Villar), Las Ciencias Agrarias (Luis V. de León), e Las Ciencias Tecnológicas (Héctor E. Ibarlucea); o Tomo II contém os seguintes títulos e autores: Las Ciencias Jurídicas (Rufino Larraud), Las Ciencias Económicas (Israel Wonsower), Las Ciencias Humanas (Jorge Galeano Muñoz), Letras (Angel Rama), Artes (Juan José Fló) e La Educación (Domingo Carlevaro).

Assim, a Universidade passou a ser uma forte opositora das políticas públicas emanadas do Poder Executivo, havendo em conseqüência, um crescente descompasso entre seus dirigentes e as orientações governamentais. Além disso, o aumento de demandas para o desenvolvimento do setor educativo, em contraposição ao estancamento econômico, gerou um amplo setor social cuja formação escolar estava além da capacidade de colocação no mercado de trabalho e portanto, via a sua ascensão social e profissional barrada pela incapacidade dos setores público e privado em criar novos postos de emprego e remunerá-los de acordo com suas expectativas. Como conseqüência da sobre-educação relativa e desvalorização da educação, cada vez mais, a população opunha-se à política governamental recessiva (Warren, Lesa e Apezechea, 1986, p. 131).

Landinelli, analisando os eventos ocorridos na Universidade de la República no período 68-73, afirma que sua função crítica sobre a situação nacional e o envolvimento do movimento estudantil vinculado aos conflitos sociais da época não se constituem em novidades. Segundo o autor:

el elemento distintivo en la conyuntura radicaba en los nuevos contenidos que definían la concepción intelectual transformadora de la Universidad para implementar un renovado examen de la realidad nacional, reivindicando ante la insondable crisis del país el ascendiente de sus tradiciones liberales avanzadas, su intrínseca cualidad democrática y la inserción protagónica de sus órdenes en las luchas sociales, especialmente el estudiantil, que volcó sus organismos asociativos de masas a una revuelta callejera sostenida (1989, p.81-82).

O autor acrescenta que, de acordo com a perspectiva dos setores universitários organizados, embora com diferentes interpretações sobre a situação, o Uruguai havia deixado de constituir-se como exceção no panorama latino-americano, passando a igualar-se aos demais países, com suas experiências *convulsivas*. Além disto, o Estado não mais simbolizava a representação coletiva, o que resultou na "produção de políticas universitárias de oposição ao governo que cristalizaram uma zona de ruptura da unidade estatal" (1989, p. 83).

Em outro texto que abarca o mesmo período, Landinelli acrescenta que atribuir as mobilizações dos estudantes uruguaios a um mero reflexo das revoltas dos estudantes europeus seria errôneo, uma vez que os últimos estavam em conflito aberto com a instituição universitária, não possuíam definições em relação à projetos de transformação social, apresentavam uma postura *particularista e excludente*, sem vinculação com o movimento trabalhador e, finalmente, suas mobilizações não tinham durabilidade, pelos contrário, foram curtas e episódicas. Embora as demandas específicas dos movimentos estudantis europeus e uruguaio tenham sido substancialmente distintas, ainda assim, houve uma incidência subjetiva do primeiro movimento sobre o segundo, especialmente no sentido de que estes encontraram naquele uma legitimação para seus próprios atos de insubordinação (1988, p.91-93).

Por sua vez, em que pese a heterogeneidade política dos componentes do movimento estudantil uruguaio, Landinelli elenca os eixos aglutinadores do mesmo: no pólo negativo, encontra-se o rechaço à transformação da Instituição em reprodutora acrítica do sistema político-econômico dominante, ao imperialismo, à repressão, às restrições orçamentárias e à violação da autonomia da Universidade. No outro pólo, composto pelas políticas propositivas, estão: constituir a Universidade como um dos elementos relevantes do desenvolvimento nacional através da transformação estrutural, a defesa do co-governo e da aliança programática com o movimento dos trabalhadores (1988, p.91-93).

Em 1972, continuavam as discussões a respeito dessa função na UDELAR, tendo como pontos altos a realização do Seminário de Política de Extensão Universitária e os debates transcorridos em torno do projeto Ensino-Aprendizagem, vinculado à área de saúde. Como veremos adiante, de um lado, há a manutenção e o reforço da tradição extensionista dessa universidade e, de outro, há a inclusão de outros temas, os quais não eram unânimes.

A concepção de Extensão Universitária foi reforçada no documento *Sobre Política de Extensión Universitária do Departamento de Extensión Universitária* (Repartido n°. 61/72), que define que esta resulta da "intercomunicação entre a Universidade e o meio que a rodeia", sendo fundamental estabelecer uma relação dialética entre a instituição e a sociedade. Cabe à primeira "aumentar a superfície de contato de suas fronteiras", buscando estabelecer um intercâmbio bi-direcional entre as partes. O documento defende ainda a idéia de que a

extensão deverá ser uma atividade de todos os universitários, e não de um setor especializado da mesma, cabendo ao Departamento de Extensão Universitária estimulá-la e coordená-la, e ainda, incentivar o trabalho multidisciplinar "no estudo de temas concretos da realidade nacional".

É salientado que, sendo uma prática humana, a Extensão Universitária é, também, *ideológica*, tendendo à transformação da consciência social, e, por consequência, a transformação do país. No conjunto do documento há menções recorrentes à sua contribuição para a criação da consciência crítica e transformadora:

La meta primordial de la extensión universitaria en el momento actual es coadyuvar a la formación, el perfeccionamiento y el ejercicio de la conciencia crítica en la población del país. Ello implica, simultáneamente, la desmitificación o destrucción de la falsa conciencia que, como reflejo de la ideología de las clases dominantes, se sigue creando en vastos sectores de la población (1972, p.1).

As concepções são de grande relevância visto que definem a Extensão Universitária como prática ideológica - de base científica - colocando em questão um dos fundamentos da moderna idéia de ciência, e do principal local onde se realiza, a universidade, como ideologicamente neutra. Sendo defendida como uma prática de todos os membros da comunidade universitária, a extensão seria, portanto, uma atividade ideológica de todos, em busca da transformação da sociedade.

Outra questão constante no documento N°. 61/72, e que suscitou debates, refere-se à inclusão da Extensão como atividade curricular, entretanto, mais que oferecer respostas, ela foi tratada como um elemento a ser equacionado paulatinamente, através de discussões mais aprofundadas e experiências-piloto. Esse tema foi retomado no *Seminário de Política e Extensión Universitaria*, e foi objeto de análise de Carlos Reverdito, em documento intitulado *La Tarea Cumplida por el Departamento de Extensión Universitaria (1958-1972)*, no qual afirma que ela deverá ser parte constitutiva dos planos de estudo, das distintas instâncias, e da Universidade em seu conjunto, e coordenada pelo Departamento de Extensão Universitária

Conforme Artucio et alii, encontra-se a persistência de um modelo educativo no Uruguai, que se estendeu desde 1870 até 1970, quando a intervenção dos militares na política o redimensionou, transformando-o autoritariamente. Essa orientação de quase 100 anos, foi caracterizada pela permanência da função niveladora, permitindo aos uruguaios aspirar à ascensão social através da aquisição de títulos universitários. O desenlace da situação ocorreu em 1973, quando "a experiência autoritária que se inicia, desarticula no plano teórico, programático e técnico, o modelo liberal democrático sem aportar soluções aos problemas que o haviam feito entrar em crise" (1985, p.18).

Especificamente em relação à Extensão Universitária, observa-se, no período estudado, um grande esforço (teórico e prático) com vistas a organizá-la e institucionalizá-la. As iniciativas foram dificultadas pela crescente contraposição entre Universidade e Governo, já no final dos anos 60. Sobre o período, Bralich comenta que, embora houvesse dificuldades para efetivar as atividades extensionistas, existia uma clara vinculação com os setores organizados da sociedade, bem como, um grupo de estudantes e professores que estavam adquirindo, através da prática, uma metodologia de trabalho com os setores marginalizados da sociedade uruguaia, buscando uma relação efetiva entre as três funções básicas da Universidade. Após a intervenção na UDELAR, como explicitado adiante, suas atividades foram interrompidas e, inclusive, criou-se um novo organismo institucional responsável pela Extensão (1974), na tentativa de romper com as concepções e práticas que estavam sendo implementadas.

Também no Brasil o intervalo democrático entre as duas ditaduras foi importante para a reestruturação das instituições do Estado, incluindo-se aí as universidades. Após o término do Estado Novo, as instituições políticas atravessaram um período de transição e reinstalação da ordem constitucional, e do qual a Universidade de Porto Alegre não deixou de sofrer conseqüências. Essa primeira fase, que compreende os anos de 1945 a 1949, ocorreu sob o reitorado de Armando Câmara, que assumiu tendo como responsabilidade a resolução do conflito entre Universidade e Governo do Estado, no caso da reincorporação do Instituto de Belas Artes.

Outros elementos relevantes no período foram: a mudança da forma de escolha do Reitor, que durante o período de Vargas era feito pelo Governo do Estado, passando a ser eleito por uma lista tríplice composta por votação do Conselho Universitário, questão relacionada à autonomia didática, disciplinar, administrativa e financeira da Universidade; a rediscussão da localização e construção da Cidade Universitária⁵⁵; a transformação da Universidade de Porto Alegre em **Universidade do Rio Grande do Sul** (URGS), incorporando Faculdades do interior do Estado (notadamente as de Direito e Odontologia de Pelotas, e a de Farmácia de Santa Maria). Houve discussões a respeito da representação estudantil, cabendo mencionar que, em maio de 1946, o Presidente da Federação dos Estudantes da Universidade de Porto Alegre (FEUPA), reivindicou a inclusão de representantes nos órgãos de direção da Universidade e de seus Institutos, demanda à qual o Reitor respondeu que "do ponto de vista lógico - sim - considero justificável a tese, desde que os estudantes já participam do Conselho Universitário. Do ponto de vista filosófico - não - pois o fermento da indisciplina existente tornaria essa ação de presença de alunos, que não viessem com objetivos construtivos, uma colaboração prejudicial" (In: Soares e Diniz, 1992, p.91).

No início de 1949, a exemplo de seus dois antecessores, o Reitor renunciou às suas funções, sendo acompanhado pelos membros do Conselho Universitário, coletivamente, passando o cargo a ser exercido temporariamente por um membro, ausente na Sessão em que ocorreu a renúncia, até a eleição e posse dos novos dirigentes.

Na gestão seguinte, de Alexandre Martins da Rosa, ocorreram dois eventos importantes: a federalização da Universidade do Rio Grande do Sul, que passou a integrar o Sistema Federal de Ensino Superior (Lei 1.254, de 04/12/50) e a greve de estudantes, já no período em que a Universidade estava federalizada.

⁵⁵ As primeiras cidades universitárias brasileiras foram criadas durante a república populista, inspiradas no modelo norte-americano de campus. Sua criação obedecia a um duplo movimento: de um lado, reunião das diversas faculdades e institutos e de outro, segregá-las, retirando-as da cidade. Contudo "*as concepções arquitetônicas dos câmpus nem sempre estiveram orientadas para buscar a integração entre as faculdades, limitando-se a justapô-las e, às vezes, até mesmo fragmentando o que já estava integrado*" (Cunha, 1989a, p. 100).

A federalização da Universidade já vinha sendo discutida no Rio Grande do Sul desde 1947, sendo que o principal argumento favorável era a falta de recursos do Governo do Estado face ao crescimento do número de cursos e, portanto, de matrículas, bem como, a incapacidade de ampliar e melhorar as suas instalações físicas com os meios então disponíveis. Tanto a direção da Universidade quanto o governo estadual apoiaram a federalização, que se concretizou, no plano nacional, dentro de um conjunto de medidas que visavam criar e normatizar o sistema de universidades públicas federais, tendo como parâmetro a Universidade do Brasil ⁵⁶. Outro argumento para a federalização da URGS foi apontado pelo Reitor, entendendo que essa é "interessante, até do ponto de vista político, afastando a Universidade da instabilidade e pressão dos dissídios regionais" (Ata da sessão do Conselho Universitário de 27/12/47).

A greve dos estudantes - que durou cerca de três meses - teve vários componentes, como por exemplo, o não reconhecimento, por parte da Reitoria, da União Estadual dos Estudantes (UEE), com o argumento de que a entidade era composta não apenas pelos estudantes da Universidade do Rio Grande do Sul, mas tinha uma base mais ampla, além disso, a entidade que deveria representar exclusivamente os estudantes da Universidade era a Federação dos Estudantes da Universidade de Porto Alegre (FEUPA). Outro componente da greve estava relacionado a fatores decorrentes do processo de federalização, mais especificamente, ao preenchimento de cargos docentes, renomeação de disciplinas, não realização de eleições para os cargos dirigentes e a demora em aprovar os novos Estatutos da Universidade. Um último elemento refere-se à proposta, defendida pelos estudantes, da realização de uma Reforma Universitária, que incluía a eliminação da cátedra vitalícia⁵⁷.

⁵⁶ Para maiores detalhes sobre o processo de federalização da Universidade do Rio Grande do Sul, ver o "Relatório apresentado ao Conselho Universitário em sessão de 1º de outubro de 1950, pelo Professor Alexandre Martins da Rosa, Reitor da Universidade do Rio Grande do Sul". Publicado pela Imprensa Universitária, Publicação nº 26, 1950.

⁵⁷ Os debates ocorridos no Conselho Universitário, registrados nas atas dos dias 29 e 30 de maio de 1952, a respeito da resolução da greve dos estudantes e das providências para a normalização da vida universitária estão reproduzidos no Anexo 2 do livro de Soares e Diniz (1992).

O Estatuto da Universidade do Rio Grande do Sul foi aprovado pelo Decreto N° 30.994 (17/06/52)⁵⁸, portanto, um ano e meio após sua inclusão no Sistema Federal de Ensino Superior. No Decreto a Universidade⁵⁹ é definida como pessoa jurídica, com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, tendo como fins:

- a) *manter e desenvolver o ensino superior nos institutos que a compõem, bem assim outras modalidades de ensino necessárias à plena realização de seus objetivos;*
- b) *promover e estimular a realização da pesquisa científica nos diferentes setores culturais em que se desdobre o ensino que ministra;*
- c) *formar quadros culturais, compostos de elementos habilitados para o exercício das profissões técnico-científicas, liberais e do magistério, bem como das altas funções da vida pública;*
- d) *facilitar a educação física de seus alunos e aperfeiçoar-lhes a formação moral e cívica;*
- e) *promover a difusão das ciências e das letras e concorrer para o aperfeiçoamento do ensino e o engrandecimento da cultura nacional;*
- f) *contribuir para o desenvolvimento da solidariedade humana, especialmente no campo social e cultural, em defesa da civilização.*

A seguir, é acrescido que a formação universitária deverá obedecer "aos princípios fundamentais no respeito à dignidade da pessoa humana e aos seus direitos naturais e essenciais e, contribuindo para a cultura superior, terá em vista as realidades brasileiras, o engrandecimento da Pátria e o sentido da unidade nacional" (Art 2°). Complementarmente, em sintonia com o novo status de Universidade integrada ao Sistema Federal de Ensino Superior, observa-se a preocupação com a inserção da questão nacional, exemplificada pela afirmação de que as atividades universitárias, em seus aspectos administrativos, de ensino, pesquisa e difusão cultural deveriam considerar a finalidade social e a eficiência técnica correspondentes à realidade do país (Art. 27).

⁵⁸ Este Estatuto já contém as alterações decorrentes do Decreto N° 36.057, de 16/08/54, posteriormente alterado pelo Decreto 41.465, de 11/05/57.

⁵⁹ No referido Decreto constam como constituintes da Universidade do Rio Grande do Sul os seguintes estabelecimentos de ensino: Faculdade de Medicina e Escola de Enfermagem, anexa, Escolas de Farmácia, de Odontologia, de Engenharia e de Agronomia e Veterinária, Faculdades de Direito, de Ciências Econômicas, de Filosofia e de Arquitetura (Porto Alegre); Faculdades de Odontologia e de Direito (Pelotas); Faculdades de Medicina e de Farmácia (Santa Maria).

Especificamente em relação à Extensão, o novo Estatuto mantém as duas primeiras atribuições do Conselho Universitário definidas pelo anterior, de caráter deliberativo, eliminando a terceira (organizar atividades de Extensão), que tinha caráter executivo. Adiante, define que os cursos universitários⁶⁰ serão divididos em três categorias: de graduação, de pós-graduação e de extensão universitária, acrescentando que os últimos destinam-se a *difundir conhecimentos da técnica*, e serão classificados nas modalidades de *extensão popular* e de *atualização cultural*, embora não haja mais referências explicando as características e distinções entre ambas (Art. 31).

Aprovados os Estatutos, o Conselho Universitário elegeu uma lista tríplice de candidatos a Reitor, posteriormente encaminhada ao Presidente da República para a nomeação. Foi escolhido o professor Elyseu Paglioli, catedrático da Faculdade de Medicina, que o exerceu entre os anos de 1952 e 1964, através de reeleições sucessivas. A política implementada na URGs durante o período pode ser sintetizada pelas palavras do próprio Reitor:

A Universidade não deve limitar-se ao campo do ensino e da pesquisa visando apenas à formação profissional de nível superior ou de pós-graduação. Deve ser também organismo vivo e atuante na solução e cooperação em todos os problemas da comunidade, importantes para o progresso e bem-estar coletivos. Deixar, enfim, de ser uma instituição intramuros, tornando-se sensível aos anseios comunitários, abrindo suas portas à cultura popular, integrando-se na solução dos mais variados problemas científicos, econômicos, político-sociais, agropecuários, médico-sociais, assistenciais e culturais. Em síntese: centro aglutinador das grandes iniciativas (In: Soares e Souza, 1992, p. 165).

Nesses 12 anos as mudanças na Universidade de Porto Alegre foram profundas, com ênfase para uma série de construções e melhorias nos Campi Universitários e o planejamento

⁶⁰ Diferentemente, no Guia da Faculdade de Filosofia, há a previsão de Cursos Extraordinários, subdivididos em: Equiparados, de Pós-Graduação, Livres, Avulsos, e de Extensão Universitária. Os Cursos Livres têm o objetivo de desenvolver ou completar partes dos programas dos cursos ordinários, enquanto os Avulsos referem-se a disciplinas não constantes nos programas. Já os últimos, de Extensão Universitária, “*destinam-se a prolongar, em benefício coletivo, a atividade cultural e científica da Faculdade, sendo constituídos de conferências de divulgação*” (1957, págs. 22-29).

da Cidade Universitária. Além disso, foram criados diversos Institutos, objetivando maximizar as atividades de ensino, pesquisa e, em alguns casos, a prestação de serviços à comunidade: Instituto de Pesquisas Hidráulicas (1953), de Estudos e Pesquisas Econômicas (1953), de Ciências Naturais (1954), de Microbiologia (1958), de Física (1959), de Matemática (1959), de Administração (1959), de Estudos e Pesquisas Forrageiras (1959), e de Tecnologia Alimentar (1959). Também foram criados órgãos de Extensão e Difusão Cultural, e ampliadas as atividades de Assistência Estudantil, com destaque para os Restaurantes Universitários e as Casas de Estudante.

Ainda no período em que Elyseu Paglioli exerceu a Reitoria da Universidade, foram implantados dois importantes meios de difusão cultural a Rádio e a Gráfica da Universidade. A radiodifusão iniciou em 1952, de forma experimental, vinculada ao Instituto de Eletrotécnica da Escola de Engenharia, e posteriormente transformado na Estação de Radiodifusão da Universidade do Rio Grande do Sul.

Durante a década de 50, houve uma série de ingerências para a efetiva instalação da Rádio, inaugurada em 18 de janeiro de 1958, constituindo-se na primeira emissora universitária brasileira. As atividades de Radiodifusão eram classificadas da seguinte forma: divulgação cultural (programas musicais, teatrais, literários, narrativos, palestras e conferências), educativa (programas relacionados aos diversos ramos do conhecimento, *amenos e instrutivos*, cursos que interessem ao público em geral), artística (programas que despertem o interesse pelas manifestações artísticas em geral), social (“transmissão de atos e realizações que promovam o desenvolvimento do espírito universitário”), transmissões que promovam a elevação cultural e artística, e ensino prático, voltado aos alunos das cadeiras de Eletrônica, Telecomunicações, Radiotécnica e Técnica de Radiodifusão (Art. 125, parágrafo único do Regimento Interno da Universidade, 1958). O Estatuto recomenda ainda que haja uma estreita vinculação com as diversas unidades da Universidade, incluindo aí os respectivos Grêmios estudantis, com o intuito de garantir uma comunicação ágil e eficiente, inclusive, na divulgação de notícias (Art. 128). Posteriormente, o Relatório do Reitorado de Elyseu Paglioli, enfatizou o ineditismo da Rádio da Universidade e de seus programas de cunho educativo e cultural, acrescentando que,

Graças à existência dessa Emissora, pela primeira vez os gaúchos tiveram oportunidade de acompanhar com regularidade, transmissões integrais de concertos, recitais, atos solenes de formaturas, conferências, palestras e sessões do Conselho Universitário, dilatando por essa forma a própria vida e atuação da Universidade (1978, p.68-69).

Outra iniciativa visando maximizar a difusão cultural foi a criação da Gráfica da Universidade, que iniciou em 1948 no subsolo da Faculdade de Direito, com uma impressora de pouca capacidade, confeccionando pequenos trabalhos e material de expediente da Reitoria, sendo ampliada e modernizada na década de 50. Suas atribuições, definidas no Regimento Interno da Universidade, eram: editar as revistas das Faculdades e Escolas e imprimir trabalhos gráficos para a URGS, podendo ainda executar outros trabalhos, a critério do Reitor (Art. 141).

Destaca-se que no Regimento Interno da Universidade (1958), a Estação de Rádio e a Gráfica da Universidade não estão vinculadas à Extensão Universitária, sendo que esses dois meios privilegiados pelos quais se faria a divulgação/difusão cultural e educativa, compõem Secções separadas (VIII e IX, respectivamente).

Essa desvinculação da Estação de Rádio e da Gráfica do âmbito da Extensão Universitária será questionada já em 1961, pelo Chefe do Departamento de Difusão Cultural da URGS, Prof. Aneron Correa de Oliveira. O Departamento havia sido criado no ano anterior, através do Decreto nº. 48.598 (23/07/60), publicado no Diário Oficial em 25 de julho de 1960. Para a elaboração do ante-projeto de organização do Departamento, foram considerados os âmbitos interno e externo: “internamente, facilitando, em particular, que os valores culturais de que cuidam certos setores sejam postos em circulação em todo o organismo universitário”, e externamente “por meio de cursos de extensão, já perfeitamente definidos e aproveitados em todos os institutos superiores de ensino, preocupados em expandir para benefício de todas as camadas sociais, as conquistas levadas a efeito no recesso dos laboratórios, centros de pesquisas e bibliotecas” (In: Relatório do Departamento de Difusão Cultural, 1961).

Na proposta de organização do Departamento foram apresentadas quatro Seções, quais sejam: de Educação (criando, inclusive, bolsas de estudos) de Extensão Universitária (“projetando para todas as camadas sociais e, em termos acessíveis, tudo que existe de ciência, técnica, arte e cultura da Universidade do Rio Grande do Sul”), de Intercâmbio e Publicações (para promover a “divulgação intensiva de nossa Universidade com as demanis congêneres nacionais e estrangeiras) e por último, a seção de Expediente (para realizar tarefas de ordem burocrática).

É interessante apontar que constam desse Relatório dois aspectos importantes, o primeiro, refere-se à lacuna, apontada no documento, sobre a questão organizativa da Difusão Cultural. Após reconhecer que nas gestões anteriores havia iniciativas nessa área, “pecava, no entretanto, por falta de apoio geral para um pleno desenvolvimento no âmbito cultural e social”. Assim, para concretizar o Departamento, foram realizadas pesquisas em diversas universidades, nacionais e estrangeiras⁶¹, para subsidiar seu projeto. Em segundo lugar, como mencionado anteriormente, há uma crítica à desvinculação dos veículos de difusão cultural do Departamento, considerada uma *lacuna gritante* pelo Chefe do Departamento, pois: “em confronto com universidades menos expressivas, nacionais e estrangeiras, [o Reitor] verificará naturalmente em nosso trabalho alguns hiatos, insolúveis para nós, por isso que os mesmos são produtos de atribuições já definidas no Regimento Interno da Universidade do Rio Grande do Sul”, acrescentando que os órgãos veiculadores da difusão cultural e social, tais como Rádio, Salão de Atos e Cinema, Assessoria Musical e a Biblioteca Central deveriam ter suas atividades controladas pelo Departamento Cultural, afirmando que:

julgamos conveniente, e mesmo necessário, que Vossa Magnificência, ao revisar nosso trabalho, nos oriente na solução desse ponto que consideramos de capital importância para a vida ativa do Departamento Cultural, já que o mesmo sem controle ou supervisão sobre os meios de difusão tornará dificultoso o seu trabalho e, salvo melhor juízo, inoperante a sua eficiência.

Finalmente, observa-se no decorrer do Relatório, uma constante súplica ao Reitor, para que atente para as necessidades do Departamento, pois

⁶¹ Nomeadamente as universidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Ceará, e no exterior, da Costa Rica, UBA, UNAM e Nuevo Leon, Central do Equador, Universidades de San Simon, Panamá, e Chile.

neste setor que consideramos importantíssimo, muito mais poderíamos ter realizado se para tanto tivéssemos aprovadas as sugestões que apresentamos, que inexplicavelmente, foram se perdendo na voragem burocrática ou simplesmente arquivadas. Resta-nos, no entanto, a esperança de que Vossa Magnificência, atentando no exame deste setor, para as possibilidades enormes de desenvolvimento da difusão audio-visual, forneça todos os meios necessários à realização de um grande plano, que permita projetar a Universidade do Rio Grande do Sul, como a pioneira no país, dos modernos métodos de ensino, que a evolução atual tanto exige.

Outro aspecto importante na organização das atividades extensionistas durante o período, com desdobramentos importantes nos primeiros anos da ditadura militar foi o Convênio assinado entre a UFRGS e a Universidade de Wisconsin⁶², contemplando o intercâmbio de profissionais brasileiros e norte-americanos, com o objetivo de proporcionar aos primeiros um maior conhecimento técnico-científico, envolvendo profissionais da agronomia, veterinária, economia, educação rural e sociologia rural, com equipes compostas por professores brasileiros e norte-americanos⁶³.

Inicialmente sediado no IEPE (Instituto de Ensino e Pesquisas Econômicas), posteriormente foi instalado na sede da Faculdade de Agronomia. Um dos desdobramentos mais importantes desse Convênio foi a criação do Laboratório de Solos da Universidade e da *Operação Tatu*⁶⁴. Essa atividade, desenvolvida entre os anos de 1967 e 1972, envolvia Pesquisa e Extensão (modalidade de prestação de serviços), visava auxiliar os agricultores na definição das terras mais adequadas para determinados tipos de culturas e na recuperação de solos. De acordo com Mielniczuk (1990),

Através da experiência trazida da Universidade de Wisconsin, em extensão rural, chamou logo a atenção do Prof. Murdock a

⁶² Como já mencionamos no Capítulo 1, esta Universidade possuía uma longa trajetória nas atividades de extensão universitária nos Estados Unidos.

⁶³ Em conformidade com a política de assistência técnica e financeira a países em desenvolvimento, em 1950 Estados Unidos e Brasil assinaram um documento fixando princípios e normas de cooperação técnica, e em 1953 foi assinado um novo acordo, originando o Escritório do Governo Brasileiro para a Coordenação do Programa de Assistência Técnica (Ponto IV) ver Cunha (1989).

⁶⁴ De acordo com Mercedes M. Wolf, este nome surgiu em função da necessidade dos agricultores retirarem uma porção de suas terras para levarem ao Laboratório de Solos para análise.

existência de grandes áreas de solos pobres e ácidos na região colonial do Estado, que tendo sua fertilidade esgotada, estavam sendo abandonadas como improdutivos, sem que fossem apresentadas soluções viáveis, pelas agências de extensão da época.

Mielniczuk acrescenta que, num esforço conjunto entre professores, alunos de pós-graduação, técnicos da ASCAR, lideranças locais e outras instituições de pesquisa, foram encontradas soluções a partir das quais "os extensionistas foram treinados nas novas tecnologias que transferiam aos agricultores", acrescentado que "os reflexos positivos no meio rural e sobre a filosofia de trabalho das agências de extensão e do Departamento de Solos são perceptíveis até hoje [1990]".

Paralelamente à complexificação da sociedade brasileira e de suas universidades, as contradições vividas pela sociedade em geral, e pelos estudantes em particular, incentivaram o processo de radicalização. A rebelião estudantil que se anuncia teve vários componentes, interligados entre si, como as dificuldades de ascensão social via escolarização; o processo de urbanização; a inserção do capitalismo monopolista; o jogo de alianças dos partidos e políticos populistas e, de outro lado, o fortalecimento do Partido Comunista; o surgimento do setor de esquerda na Igreja Católica, influenciando a criação da Juventude Universitária Católica (JUC), e posteriormente da Ação Popular (AP) criando o denominado *espaço social católico* no movimento estudantil. Todos esses componentes contribuíram para a disseminação da consciência de alienação entre os jovens e, "desde a segunda metade da década de 50, mais intensamente a partir de 1960, os estudantes universitários, até então buscados como massa de manobra para conflitos entre segmentos das classes dominantes, passaram a atuar como aliados explícitos das classes trabalhadoras na construção de uma nova ordem social" (Cunha, 1989, p. 61).

Cunha acrescenta que nos anos 60 houve um acirrado debate sobre as universidades, caracterizado pelo dilema: *Universidade Engajada* versus *Universidade Liberal*. Defendiam a primeira os estudantes e alguns setores da intelectualidade, tendo como opositores "aqueles que defendiam a isenção da universidade diante dos problemas conjunturais por que passava a

sociedade brasileira, e até mesmo diante dos problemas estruturais, como seriam os problemas que estavam a exigir *reformas de base*, inclusive na própria universidade” (1988, p. 105).

Esse dilema entre dois modelos de universidade, está no centro das disputas entre as duas estratégias com as quais estamos trabalhando, quais sejam a intervencionista, no primeiro caso, e a academicista, no segundo. Como veremos na seqüência, na URGs e na UDELAR, os dirigentes acadêmicos, docentes e estudantes laboraram projetos de reformas estruturais capacitando-as a atender a nova realidade nacional.

Projetos para o Futuro: as propostas de reforma na UDELAR e na UFRGS nos anos 60

A década de 60 foi marcada por manifestações políticas e culturais, questionando a tradição do passado e formulando novos projetos de futuro. Como no conjunto de seus respectivos países, na UDELAR e na UFRGS foram elaboradas propostas que visavam adaptá-las às transformações pelas quais as sociedades estavam passando, ao mesmo tempo que adequá-las a um novo protagonismo, tanto interno quanto externo. A seguir, apresenta-se uma síntese das principais propostas reformistas que estavam em discussão na UFRGS: **(a) o 1º Seminário de Reforma da URGs** e **(b) as Diretrizes para uma Reforma Estrutural da URGs**, e **(b) o Plan Maggiolo** na UDELAR para, em seguida, analisar comparativamente os documentos.

(a) A primeira metade da década de 60, no Brasil, foi caracterizada, no plano político, pela instabilidade institucional, e pela radicalização de distintos projetos de reorganização nacional. Incentivados pelos governos de João Goulart, no plano nacional, e Leonel Brizola, no Rio Grande do Sul, diferentes setores sociais engajaram-se na organização e defesa de um conjunto de projetos objetivando implementar as Reformas de Base, dentre as quais estavam a Reforma Universitária, integrando a Reforma Educacional.

A Reforma Universitária foi incorporada pela UNE, que organizou uma série de mobilizações que atingiram o país, refletindo também entre os estudantes gaúchos. O *Primeiro Seminário Nacional de Reforma Universitária* (I SNRU)⁶⁵ foi organizado em Salvador, de 20 a 27 de maio de 1961, do qual resultou a *Declaração da Bahia*. Em julho de 1961, foi realizado o *Encontro da Região Sul*, que rediscutiu alguns pontos do Seminário da Bahia, como por exemplo, a autonomia universitária, a participação dos alunos nos aspectos administrativos e didáticos da universidade, bem como a alteração do ingresso dos estudantes, com a criação do Colégio Universitário. Além disso, foram apresentadas outras sugestões, como a criação de um *Conselho Universitário Regional*, englobando as escolas superiores da Região Sul e a revisão dos métodos de promoção dos alunos; e propostas que podem ser vinculadas à Extensão Universitária, apontando para a necessidade de planejar diferentes formas de atuação da universidade junto à sociedade, bem como, a adoção do ensino por correspondência e da radiodifusão para a dinamização do ensino (I SRU - Região Sul, 1961, in: Fávero, 1995, p.39-40).

Em consonância com as demandas formuladas pelos estudantes em nível nacional e regional, também na URGs o movimento estudantil foi ativo, destacando-se a realização do **1º Seminário de Reforma da URGs**, promovido pela *Federação dos Estudantes da Universidade do Rio Grande do Sul* (FEURGS⁶⁶), de 24 a 27 de agosto de 1961, cujas Resoluções foram publicadas em setembro do mesmo ano. O documento traduziu, para a realidade local, as preocupações que mobilizavam o movimento estudantil em todo o país, mencionando o *Iº Seminário Nacional de Reforma Universitária*, a *Declaração da Bahia* e também o *Seminário Latino-Americano de Reforma Universitária*⁶⁷ (ocorrido na Bahia em

⁶⁵ Além desse Seminário ocorreram mais dois: o II Seminário Nacional da Reforma Universitária, no Paraná (1962); e o III Seminário Nacional da Reforma Universitária, em Belo Horizonte (1963). De acordo com Fávero, "em conjunto, a análise do Seminários da UNE sobre a Reforma Universitária ressalta o fato de os estudantes colocarem sempre o problema da reforma da sociedade e as questões políticas mais globais. Isso se torna evidente quando, após 1960, procura-se pensar a Reforma Universitária como parte das reformas de base" (1995, p.45). Ver também Cunha, 1989, Cap. V.

⁶⁶ A FEURGS, foi criada em 03 de novembro de 1953, substituindo a FEUPA, na organização e representação dos estudantes universitários vinculados à URGs.

⁶⁷ De acordo com Fávero, nesse Seminário foram discutidos e avaliados três pontos básicos: a situação da Universidade na América Latina; uma política para as universidades latino-americanas; e o conteúdo técnico da Reforma Universitária (1995, p.28). Cunha, ressalta que nessa oportunidade os estudantes brasileiros novamente tiveram contato com a Carta de Córdoba mas, "desta feita, as influências foram muito mais fortes e se difundiram muito mais do que no caso do manifesto de 1929 e do Plano de Sugestões de 1938"(1989, p. 216).

maio de 1960, do qual participaram 14 delegações de países Latino-americanos), acrescentando que "a Reforma Universitária é programa reivindicatório dos estudantes latino-americanos já há dezenas de anos" (1961, p.7).

Ao analisar *A Realidade Brasileira e o Papel da Universidade*, os estudantes definiram o país como uma nação sub-desenvolvida, de capitalismo incipiente, dependente das potências estrangeiras, sem um modelo de desenvolvimento e tecnologias próprias. A sociedade, por sua vez, estaria dividida em duas classes fundamentais: dominantes e dominados. Ao longo do texto, há uma série de equivalências utilizadas para caracterizar uns e outros. Os primeiros, são definidos como elite, minoria proprietária, atrelada aos interesses internacionais, já os dominados, dentre os quais destacam os operários e os camponeses, qualificados como aqueles que nada possuem a não ser sua força de trabalho, que vivem miseravelmente, são a mola propulsora do desenvolvimento social, explorados pela minoria.

Considerando que o sistema educacional brasileiro é fruto da sociedade na qual está inserido, o documento afirma que a educação no Brasil é um privilégio da minoria, o que atinge igualmente a Universidade, pois "se a composição social da Universidade espelha a estratificação da sociedade brasileira, a sua estruturação pedagógica, por sua vez, é o reflexo da mentalidade que possui a camada social que a compõe" (1961, p.19). Sendo assim, é necessário que a Universidade seja reformada para cumprir com sua missão, qual seja, contribuir para o efetivo progresso do país, construindo um modelo de desenvolvimento adequado à realidade, baseado em tecnologia nacional, pois o objetivo fundamental da mesma "é proporcionar à comunidade que a cerca a possibilidade de aproveitamento total dos benefícios do progresso, que a escola superior transmite, aperfeiçoa e cria" (1961, p.8).

Ao concluir que os alunos, apesar de oriundos da elite, ainda não estão totalmente impregnados pela mentalidade dominante e são, portanto, livres, o documento propõe que a democratização da sociedade ocorra a partir da democratização da própria Universidade. No plano interno à instituição, o documento apresenta uma série de proposições para a sua democratização, como por exemplo, ampliação do ingresso; fortalecimento da assistência universitária (alimentação, habitação, colônia de férias, saúde, cooperativismo, bolsas de estudo e material didático); instituição do co-governo, com participação de 40% para

professores e para alunos, e de 20% para egressados⁶⁸; publicidade dos atos universitários; autonomia; não reeleição de reitores e diretores de Faculdades; profissionalização e racionalização da burocracia; reforma dos métodos, currículos e da estrutura acadêmica, qualificando o ensino e a pesquisa.

Quanto às propostas de democratização da sociedade, e sua relação com a Universidade e com os estudantes, esta seria incentivada pela *Extensão da Universidade ao Povo* e pela criação de uma *Aliança Operário Estudantil*⁶⁹.

Nesse capítulo foi reafirmada a importância do estudante universitário para a construção de uma sociedade democrática, argumentando que eles têm responsabilidade em sua efetivação, visto que consideram-se uma *classe* que ainda conserva a *chama do idealismo*, impedindo que o interesse individualista corrompa seus sentimentos. Em decorrência, os estudantes consideram-se mais abertos "às idéias generosas, de desprendimento, estando sempre disposto a lutar pelas causas justas". Mesmo constatando que a educação no Brasil é um privilégio de poucos, e que, portanto, a maioria dos estudantes provém da classe dominante, esses ainda estariam suscetíveis à lutar pela causa da justiça e da transformação social. Daí decorre a importância da entidade estudantil, esclarecendo e organizando os estudantes, entrosando-os aos professores visando conquistar os últimos para suas posições vanguardistas, lutando pela Reforma Universitária, mas de forma equidistante de correntes ou grupamentos ideológicos, políticos, filosóficos ou religiosos. Nessa perspectiva, ganha sentido e importância a *Extensão da Universidade ao Povo*, com um duplo objetivo: treinar os estudantes profissionalmente, bem como, levar a todo o povo o conhecimento, para que

⁶⁸ A inclusão da demanda pelo co-governo universitário foi incorporada pelos estudantes brasileiros, no mínimo, desde 1928. Embora o manifesto desse ano não mencione especificamente o percentual pelo qual será co-partido o governo universitário, reivindica a participação dos estudantes na democracia universitária, já em 1938 o Plano de Sugestões quantificam a participação em 50% de discentes. No RS, ainda em 1946, a direção da FEUPA solicitou ao Reitor Armando Câmara a inclusão dos estudantes nos órgãos de direção da Universidade e dos Institutos, obtendo resposta negativa, no início da década de 60 essa reivindicação aparece novamente, embora com percentuais distintos: na Carta de Salvador e no documento da FEURGS era de 40%, e na do Paraná foi reduzida para 1/3. Para uma visão mais detalhada das demandas estudantis pelo co-governo universitário, especialmente na discussão que acompanhou a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a greve do terço, ver Cunha, 1989, cap.III.

⁶⁹ Estes itens não apenas estão colocados em um único capítulo como estão unidos pela lógica interna de argumentação.

ambos adquiriram maior conscientização dos problemas e unam-se para sua resolução (1961, p. 53-54).

Dentre as propostas concretas dos estudantes da URGS, aprovadas no Seminário constam: a maximização dos órgãos de difusão e divulgação, para fazer chegar ao povo suas posições a respeito dos problemas da sociedade; a realização de atividades culturais para contribuir com o *despertar* do povo brasileiro; o incentivo à alfabetização de adultos, "contribuindo imensamente para a elevação dos padrões de vida das populações desfavorecidas"; organização de cursos Pré-Vestibular; criação de estágios obrigatórios nas áreas de assistência médica, odontológica, farmacêutica, jurídica e técnica, contribuindo essa última, através de assistência direta à população, "para tornar suas existências mais amenas e compatíveis com a dignidade humana"; e, finalmente a divulgação, entre os estudantes de grau médio, das carreiras universitárias (1961, p. 55-58).

Como decorrência da atuação conjunta entre estudantes e povo, o documento propõe a concretização de uma Aliança Operário Estudantil, visto que ambos são as únicas parcelas da população *realmente descompromissadas* e, portanto, que poderiam arcar com a responsabilidade de fazer a *revolução social* no Brasil. Para que essa ocorresse, a classe estudantil, definida como a única parcela livre da intelectualidade brasileira, deveria contribuir para retirar as massas trabalhadoras de sua situação de alienação.

Dentre as providências para viabilizar a aliança operário-estudantil, constam: o apoio dos estudantes às lutas dos trabalhadores, "aproveitando tais oportunidades para o esclarecimento do verdadeiro sentido dessa luta e desse apoio", promoção de cursos de alfabetização em massa, prestação de serviços técnicos, profissionais e assistenciais, campanhas de esclarecimento à opinião pública sobre seus posicionamentos, criação de grupos de trabalho com o objetivo de estudar e propor soluções para minorar a situação de miséria em que se encontra a maioria da população gaúcha, incentivar os proletários a realizar cursos de nível médio, técnico e superior e, por fim, lutar pela democratização da Universidade, inclusive pelo incremento das políticas assistenciais aos estudantes provenientes das classes exploradas.

Nas Conclusões do 1º *Seminário de Reforma da URGs*, reforça-se, mais uma vez, a importância da Reforma Universitária no contexto de outras Reformas que deveriam ocorrer, pois se houvesse apenas a reforma do sistema de ensino superior, os resultados não seriam completos, visto que não encontrariam apoio na sociedade da época. Ou seja, para que se efetivasse a Revolução Brasileira, que os estudantes consideravam estar em processo, seriam necessárias outras mudanças, quais sejam, as Reformas Agrária e Urbana, a socialização dos meios de produção, ampliação das liberdades democráticas, reforma eleitoral, industrialização e outras providências que permitissem a ascensão do proletariado e garantissem ao povo melhores condições de vida e dignidade humana. Para os estudantes signatários do documento "só a sua união com o operariado, o único conjunto social interessado em um progresso honesto, que atinja a todos, será capaz de tornar as suas disposições de luta eficazes e fecundas" (1961, p.62).

Relacionando esse Documento com outros produzidos pela UNE, na primeira metade da década de 60, em especial a Declaração da Bahia e a Carta do Paraná, observa-se que há uma grande identidade entre os mesmos. Especificamente em relação aos dois últimos, Fávero destaca as seguintes convergências:

a) a reforma da universidade como parte de uma reforma geral da sociedade brasileira, assumindo-se como órgão de concretização da Revolução Brasileira (p.3) não como instrumento de dominação, organicamente vinculado à burguesia; b) a nova universidade compromissada com as classes populares, entendidas como o proletariado urbano e rural (p.4); c) o mundo acadêmico como devendo apresentar perfil anti-dogmático, constante perspectiva crítica e capacidade de reformulação (p.4); d) a universidade como preenchendo a dupla função de transmitir e de produzir cultura (p.7), indicando os caminhos para superação das contradições sociais, não de modo isolado, não como mentora, mas como instância de razão dentre outras que lutam politicamente ao lado das classes populares (p.17)" (1995, p.32).

Nessa perspectiva, "a partir dos anos 60, o movimento estudantil passa a relacionar as reivindicações de caráter pedagógico à luta política", exemplificando essa afirmação pelos seguintes eventos ocorridos no início da década: criação do Centro Popular de Cultura (CPC), do Centro de Estudos Cinematográficos, e da formação do grupo de teatro da UNE; greve dos

estudantes de Salvador, denunciado a crise da universidade brasileira; e a ascensão do grupo católico no movimento estudantil, aglutinados na Juventude Universitária Católica (JUC) (1995, p.28-29). Entretanto, apesar dessa identidade, é importante destacar que, no documento elaborado pelos estudantes gaúchos, a Extensão Universitária adquire importância maior, quando comparado com os documentos nacionais sobre a Reforma Universitária.

(b) No mesmo clima de apoio às reformas institucionais, os representantes do corpo docente da URGs elaboraram uma proposta, denominada **Diretrizes para uma Reforma Estrutural da URGs**⁷⁰ (apresentado em novembro de 1963), feita por uma Comissão composta por Pery Pinto Diniz da Silva, Luiz Pilla e Manoel Luiz Leão.

Ao analisar a *Universidade e o Momento Nacional* o documento identifica a convivência entre *dois Brasís*, o arcaico e o moderno, sendo que, dentro das Reformas de Base que estavam em discussão e deveriam ser implementadas, a reforma da educação seria a mais urgente e fundamental, pois seria a única com capacidade de preparar a sociedade para *absorver os métodos científicos de organização e produção* e, portanto, impulsionar o progresso do país. Apelando para que os educadores abandonem a rotina institucionalizada e os nichos da especialização, o item é encerrado com a afirmação que "é preciso compreender, acima de tudo, que a educação não é algo permanente e isolado do processo histórico e social. É preciso compreender que a sociedade brasileira se espalha e que a educação terá que democratizar-se em todos os níveis, ainda que isso venha diluir e rebaixar certos valores tão prezados de nossas elites".

N'A *Missão da Universidade*, consta que essa deixou de ser uma *cidadela isolada*, para ser um instrumento de transformação social que deveria ter como principal função "educar para uma participação ativa numa sociedade democrática em rápida transformação, sob o impacto da ciência e da tecnologia". O documento acrescenta que, para cumprir sua missão, as funções da Universidade são o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, sendo que o primeiro, parte essencial e permanente da educação, deveria ter maior atenção enquanto as duas últimas deveriam ser

⁷⁰ In: Soares e Diniz, *Memória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1934-1964)*. Porto Alegre, UFRGS, 1992, [Anexo 1, páginas 179 a 195]

desenvolvidas através de programas *específicos e mutáveis*, organizados de acordo com as *possibilidades e peculiaridades locais*.

Para que a Universidade pudesse cumprir com as novas funções ela deveria passar a ter novas características e preocupar-se com o desenvolvimento livre e integral do ser humano, habilitando-o para o exercício profissional dentro da sociedade da qual faz parte, conciliando formação liberal e profissional, desenvolvimento das ciências e das artes, estudos gerais e profissionais. Além disso, precisaria garantir a efetivação do princípio da igualdade de oportunidades, tanto no acesso quanto no desenvolvimento de aptidões específicas de seus alunos, pois "não basta que ela ministre o ensino universal, mas que permita, também, a articulação entre todas as áreas de cultura de modo a oferecer uma variedade quase ilimitada de oportunidades educacionais".

Ainda, a educação superior deveria se desenvolver em três ciclos, quais sejam, a formação básica, a profissional e a especializada ou pós-graduada. Sugeriu ainda uma nova estrutura universitária, composta pelos seguintes sistemas: a) de órgãos de execução do ensino, da pesquisa e da extensão (órgãos culturais); b) de órgãos de administração; c) de leis e regimentos que regulam o funcionamento dos órgãos e a política universitária; d) o sistema urbano (campus). Além disso, foi proposta a departamentalização, a criação de Institutos Centrais e de Faculdades, bem como de órgãos complementares que garantiriam a implementação mais eficiente das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Destaca-se que os termos Extensão e Prestação de serviços são tratados como sinônimos e seu exercício ocorre através da extensão de suas atividades para além de seus limites e clientela regular. O documento define a Prestação de Serviços como uma combinação entre ensino e difusão cultural, pesquisa e assessoramento, implementados através de programas *flexíveis e mutáveis*, citando como exemplos: os cursos populares por correspondência, rádio ou televisão; de aperfeiçoamento para profissionais liberais; missões culturais; pesquisa e resolução de problemas relacionados à produção agrícola ou industrial; assessoria à administração pública e privada; conferências e debates públicos; espetáculos artísticos e exposições científicas; disponibilização ao público de diversos equipamentos organizados e mantidos pela universidade, tais como bibliotecas, museus, parques e campos

de esporte. Em síntese, o documento afirma que é através de sua terceira função que a universidade busca atender as demandas e encontrar soluções para os problemas do meio, reforçando "seus vínculos de solidariedade com a comunidade que a mantém e à qual deve servir" (In: Soares e Diniz, 1992, p.182)

(c) Finalmente, na UDELAR, foi elaborado o **Documento Base para Discutir una Política para el Quinquenio 1968-1972** para la Universidad de la República, que ficou conhecido como **Plan Maggiolo**. Tal proposta resultou de um Documento elaborado pelo Reitor Oscar Maggiolo para discutir a redistribuição e aplicação orçamentária para o período. O documento enfatiza aspectos vinculados às políticas de previsão orçamentária, detalhando apenas os aspectos ineficientes ou inexistentes da Universidad, sem prejuízo ao debate que estava em curso sobre o conjunto de transformações que a instituição deveria enfrentar, preparando-se para atender às necessidades do país.

Foi destacada a importância da UDELAR estar preparada para assumir atribuições vinculadas ao desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, rompendo com a tradição criada por Larrañaga, que desvinculou o ensino da pesquisa científica. As soluções indicadas no conjunto do documento apontam para a reestruturação da Universidad, a partir da criação de Institutos Centrais, agregando disciplinas básicas, de caráter interdisciplinar, que oportunizassem o desenvolvimento da pesquisa, não mais como sub-produto do ensino, mas como objetivo específico, planejando e dando suporte à criação de grupos de pesquisa, bem como, ao fortalecimento dos grupos então existentes.

Também a Extensão Universitária foi revalorizada, sendo classificada em quatro sub-programas: Assistência (Médica, Odontológica, Veterinária, Jurídica e Técnica), Ação Social, Publicações e Difusão Cultural (Cursos de Verão, Jornadas Universitárias no Interior, Seminários, e Ações Culturais voltadas ao público que não tem acesso à Universidad). Dentre os sub-programas extensionistas elencados acima, merece destaque a modalidade de Assistência Técnica, subdividida em dois programas básicos:

- a) o Serviço de Ensaio Industriais de Controle que estaria sendo realizado pela Universidad somente em virtude da escassez de recursos humanos e materiais

disponíveis no país, mas que não contribuiria efetivamente para qualificar o ensino e a pesquisa universitária. A solução sugerida seria a formação de profissionais altamente qualificados para sua realização, bem como, a criação de soluções institucionais, tais como um instituto parauniversitário, ou ainda, a sua continuidade em órgãos independentes da Universidade, acrescentando que sua solução demandaria tempo, não se realizando antes dos anos 1975-1980.

- b) a Pesquisa Científica Aplicada, sub-dividida em industrial e agropecuária, relacionada também à Investigação Científica Básica, pertencendo à primeira quando surge de uma necessidade do meio, diretamente conectada com sua aplicação imediata e financiada a partir de recursos extra-universitários, e à segunda quando motivada pelo propósito de ampliar o conhecimento, gerado individualmente pelo pesquisador ou pela Universidade, coletivamente, devendo ser financiada por recursos universitários próprios. Também nesse caso a perspectiva é de que essa não seja realizada imediatamente, estabelecendo um prazo de vinte anos para a sua efetiva implantação.

Em suma, o Plan Maggiolo denota a preocupação com a transformação da Universidade, com vistas a capacitá-la a contribuir para o processo de desenvolvimento do Uruguai. Assim, compreende-se a tentativa de propor alternativas ao modelo berlinense, buscando incentivar a pesquisa científica e ampliar o escopo da Extensão Universitária, legitimando o sub-programa de Assistência Técnica, especialmente através da inserção da Pesquisa Científica Aplicada como modalidade extensionista.

Julio de Santa Ana, chefe do Depto. de Extensión Universitária da UDELAR, ainda em 1972, analisou sua política extensionista, destacando a proximidade entre as preocupações de Darcy Ribeiro e o projeto apresentado por Maggiolo. Enquanto o primeiro “propõe que a Universidade se reforme para chegar a ser uma Universidade militante, criadora, docente, responsável pela Nação e difusora”, o segundo afirma que a Universidade não deve descuidar dessas atividades, que a leva a entrar em *contato direto com as massas* (“expressão recorrentemente utilizada pelo Reitor Maggiolo”), beneficiando tanto o contorno social, quanto a própria instituição, desafiando-a e revitalizando-a (1972, p.101-103). Santa Ana

synetiza a concepção do Reitor Maggiolo afirmando que para ele “o aspecto fundamental da Extensão Universitária é o da ação social, entendida como desenvolvimento e organização da comunidade, assim como também compromisso militante tendente ao enfrentamento e solução das grandes questões nacionais” (1972, p.104).

Enfim, tanto os documentos referentes à URGS (*1º Seminário de Reforma*, 1961, e *Diretrizes para a Reforma Estrutural*, 1963) quanto à UDELAR (*Plan Maggiolo*, 1967), sintetizam um conjunto de discussões que mobilizaram diferentes setores universitários (docentes, estudantes e funcionários) para as reformas necessárias para qualificar as universidades, contribuindo para o desenvolvimento nacional.

Quanto ao documento resultante do setor estudantil, observa-se que os gaúchos (em consonância com o movimento nacional), passam a articular uma série de demandas e propostas que já estavam em discussão em universidades latino-americanas, desde o início do século XX, sintetizadas no Manifesto Liminar dos estudantes de Córdoba. Esse é o caso da formulação a respeito da missão social da Universidade, concretizada pela abertura da Universidade ao povo, e da organização da Aliança Operário Estudantil. Nesse mesmo documento, identifica-se a constituição da identidade estudantil e proletária - em contraposição aos outros setores sociais - como aquela marcada pela liberdade e pelo descompromisso com o passado, capacitando-os a efetivar as Reformas de Base, necessárias ao progresso nacional.

É valorizado o protagonismo atribuído às Reformas como elemento de transformação nacional, trazendo para o âmbito da política - e a ela subordinando - a condição de possibilidade de futuras transformações. Já os dois documentos provenientes do interior de *stablishment* universitário assentam os argumentos em favor das mudanças nas respectivas universidades na necessidade de que essas acompanhem e qualifiquem suas contribuições para o progresso, auxiliando na eliminação de seus pontos de estrangulamento: a existência dos *dois Brasís* (um moderno e o outro arcaico), e a pequena dimensão nacional e o atraso científico e tecnológico, no Uruguai.

Outra diferença significativa entre os três documentos refere-se à visão sobre os sujeitos sociais componentes da sociedade pois, enquanto os alunos identificam a presença de duas classes sociais antagônicas: explorados e exploradores - visão que já estava disseminada entre os setores estudantis latino-americanos - os documentos elaborados pela comissão da URGS e o Plan Maggiolo referem-se ao conjunto da sociedade, embora apresentem preocupações em atingir os setores sociais que não tiveram oportunidade de ingressar na universidade.

E, finalmente, é importante mencionar que as *Diretrizes...* e o *Plan Maggiolo* apresentam propostas semelhantes quanto à reestruturação interna das respectivas universidades, cujas origens remontam ao projeto de criação da Universidade de Brasília (UnB), e cujo primeiro Reitor, Darcy Ribeiro, encontrava-se, naquela época, exilado do Brasil, e participou das discussões no Uruguai sobre as mudanças na UDELAR. Santa Ana indica uma convergência de concepções sobre a Extensão Universitária no *Plan de Reestructuración de La Universidad*, que foi ratificada pelo seminário *La Estructura de la Universidad em la Hora del Cambio*, onde inclusive, nota-se a influência de Darcy Ribeiro, especialmente na apresentação de Angel Rama (1972, p.130-131).

Assim, é possível afirmar que, embora os três documentos ora em análise possuam características distintas, há em comum a valorização da Universidade como fator relevante no processo de transformação social dos respectivos países, enfatizando a estratégia intervencionista da comunidade universitária. No caso brasileiro, a incorporação dessa estratégia representa uma novidade, enquanto no Uruguai já estava presente desde meados do século XIX, e aprofundada ao longo do séc. XX.

No Brasil, na primeira metade da década de 60, tanto o movimento estudantil quanto setores da intelectualidade passam a elaborar formas de intervenção, a partir da Universidade, na política nacional. O caso mais exemplar talvez seja o da Universidade de Brasília, no qual, a partir de uma reflexão sobre as necessidades do país, busca-se construir um novo modelo de universidade, coerente com o diagnóstico da época. Isso significava tanto repensar o papel do intelectual / acadêmico, quanto a própria estrutura universitária. Daí a importância de Darcy Ribeiro, primeiro Reitor, e de sua defesa no sentido da transformação das universidades

latino-americanas em *universidades críticas*, inseridas no contexto nacional e de *desenvolvimento autônomo*, em contraposição ao modelo de *atualização histórica*. Nesse sentido, Ribeiro questiona se

é possível instituir uma universidade que sirva à transformação estrutural em sociedade cujas camadas dominantes não desejam mais que uma modernização reflexa que consolide, em lugar de delibitar, sua dominação. E se é possível conquistar a maioria dos corpos universitários para uma política de crescimento autônomo da Universidade, visando contribuir para que a sociedade nacional se encaminhe pela via da aceleração evolutiva (1969, p.12).

O papel dos intelectuais na construção desse novo modelo de Universidade é sintetizado por Heron de Alencar, em comunicação à Assembléia Mundial de Educação (México, setembro de 1964), iniciada da seguinte forma:

A Universidade de Brasília é o resultado de uma consciência crítica dos mais autênticos intelectuais brasileiros. Não foi imposta à realidade nem tampouco nasceu de um desejo alienado de nivelação cultural e científica com Universidades dos países chamados desenvolvidos. Pelo contrário [...] foi fruto da convergência de experiências de um grande número de intelectuais brasileiros, cada um deles projetando seu setor através de uma vivência pessoal e muitas vezes dramática da realidade brasileira (In: Ribeiro, 1969, p. 213)

Nesse sentido, a defesa da vinculação com a realidade, a importância da universidade crítica, e a postura militante, rumo à transformação social, encontrou eco tanto entre setores universitários no Brasil, quanto no Uruguai, evidenciando-se na participação e influência de Darcy Ribeiro na discussão sobre as propostas de transformação da UDELAR⁷¹.

Como veremos a seguir, primeiro no Brasil, com o Golpe Militar de 1964, e posteriormente no Uruguai, com a quebra da estabilidade democrática e a posterior

⁷¹ No Uruguai, Darcy Ribeiro realizou as conferências introdutórias ao Seminário de Estruturas Universitárias, posteriormente editadas pelo Departamento de Publicaciones da Universidade, sob o título *La Universidad Latinoamericana* (conforme indicado na abertura da publicação *La Estructura de la Universidad a la Hora del Cambio*). Posteriormente, no livro *A Universidade Necessária*, Ribeiro reúne dois trabalhos publicados no Uruguai, relativos a estudos e palestras realizados naquele país, nos anos de 67 e 68.

intervenção na UDELAR, houve a interrupção do processo de discussão interna sobre as propostas de reforma universitária.

CAP. 3 – DITADURAS MILITARES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A crise antevista por dirigentes e políticos brasileiros e uruguaios teve desfecho semelhante, com a implantação de regimes ditatoriais em 1964 e 1973, respectivamente, sendo que ambos também foram iguados pelo protagonismo dos militares na condução dos novos governos⁷².

Desde os primeiros momentos dos novos regimes de força implantados, os militares buscaram construir as bases dos novos governos, atuando em duas frentes: de uma lado, através de mudanças nas Constituições e nas legislações ordinárias, e de outro, através do uso da força. Desde os primeiros momentos da instalação das Ditaduras em ambos os países, houve a criação de um novo ordenamento legal para o Ensino Superior, intervenções nas Universidades, seus dirigentes – professores, alunos e técnicos - foram perseguidos e suas entidades representativas ocupadas ou fechadas⁷³.

Outra semelhança consiste nos argumentos utilizados pelos militares para a intervenção nas Universidades (a de que não estariam cumprindo com suas mais altas responsabilidades) e entidades de representação (que serviriam como refúgio e base para atos de elementos subversivos).

Entretanto, como exposto neste capítulo, apesar dessas semelhanças de caráter mais geral, tanto a atuação dos militares face às Universidades (enquanto a UDELAR foi fechada imediatamente após a instauração do regime militar, as universidades brasileiras passaram por processos de intervenção), quanto seus sujeitos constitutivos e suas funções diferenciaram-se, bem como os resultados, ao final das respectivas ditaduras, foi diametralmente oposto.

⁷² No Brasil o Presidente João Goular foi destituído por um golpe militar em 1964, e instaurou-se uma ditadura que duraria mais de 20 anos, até a primeira eleição de um presidente civil, por via direta, em 1989.

⁷³ A UNE e a FEUU, entidades que representavam nacionalmente os estudantes foram declaradas ilegais e dissolvidas, bem como seus dirigentes foram destituídos, presos, exilados ou mortos.

3.1 – Universidades à Sombra de Ditaduras

No Brasil, o Golpe Militar de 1964 - que depôs o Presidente João Goular - causou alterações na política educacional, consubstanciada na *Reforma do Ensino Superior* (1968) e na *Reforma do Ensino Primário e Médio* (1971), com o objetivo de adequá-la aos novos interesses do governo. A primeira começou a ser gestada no ano seguinte ao Golpe Militar e, embora a colaboração de Rudolf Atcon tenha sido decisiva, já havia, desde a década de 40, uma grande aceitabilidade, por parte da intelectualidade brasileira, do modelo modernizador adotado pelas congêneres norte-americanas, do qual nem todas as propostas foram aceitas (como o caso da divisão entre *college* e *graduate course*), e ainda, foram acrescentadas novidades (exemplificadas pela inserção de órgãos oficiais de espionagem na estrutura oficial das universidades).

A partir de 1964, tal reforma se desenvolveu em torno do binômio modernização – controle, no qual “os rumos da *reforma estrutural da universidade brasileira* não foram assim isentos de uma clara proposta política: a proposta tecnocrática foi a maneira de rejeitar como *política*, isto é, ilegítima, *toda a proposta política de cunho liberal ou de esquerda*” (Cunha, 1988, p.205). Germano complementa essa afirmação, resumindo a política educacional do período: controle político e ideológico da educação; aceitação da teoria do capital humano, relacionando educação e produção capitalista; incentivo à pesquisa como forma de qualificar a produção capitalista; e o progressivo descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, em que pese o discurso da valorização da educação escolar (1993, p.105-106)⁷⁴.

Desde os primeiros dias após a deflagração do Golpe, a estrutura repressiva do novo regime atingiu as universidades brasileiras em diversos aspectos, através de ações que abarcaram desde a extinção ou o realocamento de verbas, prisões e espancamentos, proibição de manifestações públicas, demissão sumária de professores acarretando a *fuga de cérebros*

⁷⁴ Como o exposto adiante, acrescenta-se, também, a insitucionalização da Extensão Universitária (item 3.2).

para universidades e centros de pesquisas no exterior, perseguição a professores, estudantes⁷⁵ e funcionários que defendiam modelos de Universidade distintos daqueles definidos pelos novos dirigentes⁷⁶, nomeação de reitores / interventores⁷⁷, intervenção nas universidades⁷⁸, extinção de entidades representativas do movimento estudantil (como por exemplo a UNE) através da Lei Suplicy⁷⁹, de departamentos e de programas⁸⁰.

O movimento estudantil foi amplamente atingido pela repressão militar, especialmente a partir do ano de 1967, quando essa tornar-se mais violenta. O ano de 1968 ficou marcado simbolicamente pelas manifestações de estudantes contra a violência e o autoritarismo, representando, no Brasil, o momento de agravamento da crise, com a promulgação do AI-5⁸¹. A partir do Decreto nº 477 (02/69), as manifestações estudantis refluíram e as lideranças que conseguiram livrar-se da prisão ingressaram em organizações clandestinas que, em alguns

⁷⁵ Especificamente em relação aos estudantes e às suas entidades representativas, Fávero afirma que "*com o golpe militar de abril de 1964, a história da UNE e do movimento estudantil passa a se confundir com a história da repressão às liberdades no país*" (1995, p.47). Sintetizando cronologicamente O Autoritarismo Pós-64 e a Radicalização do Processo, acrescenta que: "*A reação dos estudantes, entre os anos de 1964-66, foi das vaias aos boicotes - no caso da Lei Suplicy - às greves e as passeatas [...] passada esta primeira fase, o movimento estudantil volta às ruas com nova palavra de ordem: reagir à violência policial. [...] Apesar da violenta repressão policial, as manifestações estudantis continuam durante todo o ano de 1966 e dezenas de estudantes são detidos. No início de 1967, a situação se agrava [...com espancamentos e prisões de estudantes...]*" (1995, cap 4, p.48-58).

⁷⁶ Um exemplo notável ocorreu na USP, que foi invadida, depredada e teve diversos professores demitidos, havendo perseguição, liderada pelo Reitor, dos grupos oposicionistas, implantando um regime de terror. Outros dados sobre o *processo de depuração* nas universidades, ver Cunha (1988, p.39-55).

⁷⁷ Em diferentes momentos, e por distintas razões, foram nomeados reitores pró-tempore nas seguintes universidades Federais: de Pernambuco, de Goiás, do Estado do Rio de Janeiro, da Paraíba, do Rio Grande do Norte, e de Minas Gerais.

⁷⁸ Na Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, houve três intervenções, em 1964, 1965 e 1968.

⁷⁹ A lei Suplicy (Lei nº 4.464, de 09/11/64), do Ministro da Educação Governo Castelo Branco, extinguiu a UNE e todas as organizações estudantis nos Estados. De acordo com Fávero, "*...a lei Suplicy vem para acabar com a participação política dos estudantes, destruindo a autonomia e representatividade do movimento e tentando transformar as entidades estudantis em órgãos dependentes do MEC, no que se refere a verbas e orientação*" (1995, p.61).

⁸⁰ A história da UnB é abordada em diversas obras, dentre as quais "A Universidade Necessária", de Darcy Ribeiro (1969). Cristóvam Buarque afirma que "*A experiência não poderia continuar sob o regime militar que se fez necessário para continuar a modernidade desenvolvimentista. Depois de 1964, mesmo quando outras universidades tentaram copiar o modelo da UnB, deturparam a concepção inicial e submeteram a estrutura universitária aos propósitos tecnocráticos. A própria UnB manteve grande parte da estrutura inicial apenas como fachada*". (1994, ps.55-56)

⁸¹ O Ato Institucional nº5 (AI-5) decretou o recesso do Congresso Nacional e a cassação de mandatos, permitiu a intervenção nos Estados e Municípios, suspendeu os direitos políticos, as liberdades civis e garantias individuais (fim do habeas corpus) e decretou Estado de Sítio.

casos, implementaram ações armadas⁸². Com efeito, após 1969, o movimento estudantil funcionou clandestinamente, e sua reorganização começou a ser reestruturada somente a partir do XXXI Congresso da UNE, em 1979 (Fávero, 1995, p.71).

Como contraponto à resistência de setores da comunidade universitária, em colaboração com entidades organizadas da sociedade civil - sindicatos, setores da Igreja Católica, OAB, ABI e outros - houve, no interior das universidades, a adesão de professores, estudantes e funcionários ao novo regime⁸³. Na UFRGS também houve exemplos tanto de resistência à nova ordem constituída, quanto de adesão ao ideário da *Revolução de 64*, como evidenciado no discurso do ex-reitor Armando Câmara⁸⁴ nas comemorações de seu primeiro aniversário...

Quartéis e Faculdades, catedráticos e gerais, nesta conjuntura da vida nacional, após essa histórica opção do País pelos valores que o criaram, têm, assim, tarefas comuns, visam objetivos análogos, lutam por uma mesma causa. Eis por que a Universidade do Rio Grande do Sul quer, nesta oportunidade, dizer o seu muito obrigado, público e oficial, aos líderes do movimento libertário de 31 de março, que restituíram às Universidades do País as condições de sua sobrevivência e de realização fecunda de sua tarefa cultural (In. Mendonça, Jacy de Souza. Diálogos no Solar dos Câmara, 1999).

A adesão de alguns professores dessa Universidade igualmente pode ser dimensionada pela participação de membros em comissões de inquérito que tinham por objetivo punir alunos e funcionários por atos pretensamente subversivos. Já em abril de 1964, foram criadas *Comissões de Investigação Sumária* (CIS) nas universidades, com o objetivo de indentificar e punir indivíduos discordantes com a nova orientação política. Após a manifestação das Congregações da UFRGS, consideranso desnecessária a instauração de inquéritos, foi formada

⁸² Há várias obras sobre o movimento estudantil no período da ditadura militar, dentre as quais Fávero, 1995, cap. 4;

⁸³ A adesão ou oposição às políticas implantadas pelo novo regime foi diferenciada em cada universidade. Como exemplifica Germano "o que é mais surpreendente na USP é que não se trata de mero deslocamento de personalidades individuais, porém - ao contrário da UnB e da UFMG - da adesão de inteiros grupos intelectuais ao Regime Militar e ao obscurantismo implantado na vida universitária" (1993, p.110)

⁸⁴ Armando Câmara era um dos expoentes do grupo católico e anti-comunista, compreendendo-se assim sua adesão ao movimento de 64 como uma forma de lutar contra o comunismo que pretensamente estava ameaçando tomar o poder no Brasil.

a *Comissão Especial de Investigação Sumária* (CEIS), composta por 16 membros representando as 4 unidades universitárias, que formaram 4 subcomissões: resultou daí o expurgo de 17 professores (onze catedráticos, três instrutores de ensino superior e três contratados). Em 1969, houve um segundo ciclo repressivo na Universidade, em agosto foram aposentados mais 14 professores e, em setembro, em virtude da assinatura de um manifesto de protesto contra a demissão ou aposentadoria dos colegas, foram aposentados mais 6 professores. Nesses episódios houve a manifestação de setores da sociedade em geral, e também de alunos, que organizaram diversos atos em desconformidade com a repressão instaurada dentro da UFRGS⁸⁵.

Nesse ínterim, o governo, através de Ato Legislativo, publicou o Decreto-Lei N° 53 (18/11/66), estabelecendo princípios e normas para a reorganização das universidades federais: unidade ensino-pesquisa e não duplicação de recursos, regras para a aplicação dos mesmos; coexistência do ensino-pesquisa nos institutos, escolas e faculdades; concentração dos estudos básicos; exclusividade de cada setor profissional; institucionalização das atividades interescolares; e supervisão das atividades no nível da administração superior. Destaca-se que foram citadas literalmente apenas as funções de Ensino e Pesquisa, aplicando-se, de acordo com a Comissão Especial designada pelo Conselho de Reitores para elaborar o Roteiro para a sua aplicação, as mesmas regras para a Extensão⁸⁶.

No ano seguinte, foi publicado o Decreto-Lei n° 252 (28/02/67), onde constava que a Universidade deveria estender à comunidade as atividades de ensino e pesquisa, sob a forma de cursos e serviços (Art. 10). Essas diretrizes foram consubstanciadas, posteriormente, na Lei N° 5.540, de 1968, dispondo que "as universidades e os estabelecimentos de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes" (Art. 20).

⁸⁵ Para maiores detalhes sobre os processos de demissão ou aposentadoria de professores da UFRGS nos anos de 1964 e 1969, inclusive sua nominata, ver "*Universidade e Repressão: os expurgos na UFRGS*" (1979), organizado pela Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ADUFRGS).

⁸⁶ Conforme Roteiro para Aplicação do Decreto-Lei n°53, In: *Reorganização da Universidade Brasileira*, UFRGS, Gráfica da Universidade, 1966, p. 12 a 16 (vol 1).

A Reforma do Ensino Superior (1968) objetivava transformar e modernizar as universidades de acordo com a nova concepção Revolucionária. A Reforma obedeceu as recomendações de Atcon, da USAID e da Comissão Meira Matos, e incorporou diversas demandas e propostas que já estavam sendo discutidas, tanto entre alunos (como no caso dos SNRU da UNE), quanto professores, e baseou-se em experiências anteriores (como o caso da UnB), enquadrando-as em uma lógica privatista, vinculando educação e mercado de trabalho a partir da teoria do capital humano⁸⁷ (Germano, 1993; Fávero, 1991). Cunha acrescenta à modernização do ensino superior, de acordo com o modelo norte-americano, o aumento do controle governamental sobre as universidades, realizado por diversos meios, tais como a *triagem* de professores, funcionários e estudantes, a *espionagem*, a escolha de reitores pelo poder Executivo (através de lista sêxtupla e não mais tríplice como era a tradição), a multiplicação de órgãos e instâncias decisórias que, por um lado, entravavam a realização de mudanças, e por outro, permitiam a tomada de decisão pelas instâncias superiores (1988).

A política do governo militar, consubstanciada nessa Reforma⁸⁸, e nas demais diretrizes emanadas posteriormente, transformaram profundamente as universidades brasileiras – e, por conseguinte, a Extensão Universitária – tanto em sua estrutura administrativa, quanto na forma como essas relacionam-se com a sociedade.

Quase uma década após o início da ditadura militar no Brasil, o Uruguai também atravessou por um período de quebra da estabilidade democrática. Imediatamente após a instauração da ditadura, a Universidad de la República foi duramente afetada, tendo sido fechada em 27 de outubro de 1973: houve ocupação das dependências pelas forças armadas, o Reitor, os Decanos e os membros do Conselho Diretivo Central foram detidos e o Ministro da Cultura foi designado reitor-interventor.

⁸⁷ Ambos os Decretos foram reproduzidos e publicados pelo Serviço de Divulgação da Comissão de Planejamento da UFRGS, sob o título "Reestruturação das Universidades Brasileiras". Do vol. 1 constam: o Decreto-lei nº 53, de 18/11/66, o Parecer-Indicação nº442/66, da C.E.Su. e o Roteiro para aplicação do Decreto-lei nº 53. Do vol. 1-A consta o Decreto-lei nº 252, de 28/02/76, que complementa o Decreto-lei nº 53.

⁸⁸ Cunha (1999b) afirma que as crises decorrentes dessa Reforma Universitária foram minimizadas pela *contenção* político-ideológica do período ditatorial mas, a partir dos anos 80, no contexto de transição para o regime democrático, revelam-se na forma de uma crise de identidade das universidades brasileiras

A intervenção na UDELAR foi justificada no Decreto N° 921/73 (28/10/73) do Poder Executivo, o qual afirmava que havia sido constatado em todas as Faculdades: a) a realização de atividades subversivas; b) a existência de materiais e artefatos preparados para a *ação conspiratória direta*; c) a utilização de locais e equipamentos públicos para atividades que perturbavam *a ordem e a tranqüilidade pública*, para a doutrinação de jovens no marxismo e para iniciar a luta armada; e, finalmente, que d) o interior da Universidade se encontrava em situação deplorável, contrária à *ordem, segurança, moral e higiene*. Acrescentava, ainda, que as autoridades universitárias estavam sendo omissas e tolerantes, permitindo o agravamento da situação diagnosticada, transformando "os centros superiores de docência em refúgio da conspiração contra a Pátria, suas instituições e a segurança de seus habitantes" (In: Bralich, 1995, p. 26).

Suas conseqüências foram desastrosas: grande perda de pessoal docente, discente e técnico-administrativo, muitos dos quais exilados; supressão da Lei Orgânica de 1958; destituição dos dirigentes eleitos e substituição por interventores; supressão quase total da investigação e da Extensão Universitária; depuração das bibliotecas; mudanças dos planos e programas de estudos; criação de mecanismos restritivos para o ingresso de estudantes. A partir dos anos 72-73, ocorreu um progressivo desmonte do sistema educacional (concomitantemente à desagregação da própria sociedade civil), evidenciado pela crescente *dogmatização da educação* em todos os níveis, ampla demissão de professores por motivos político-ideológicos e burocratização do trabalho docente (Warren, Lesa e Apezechea, 1986).

A perseguição política na UDELAR trouxe conseqüências profundas. De acordo com Serna, calcula-se que em 1974 houve o desligamento de "quase 40% dos professores universitários, via destituição direta, renúncia ou simplesmente por meio da não renovação dos contratos de trabalho, ao que se somou a redução dos salários docentes" (1999, p. 147), situação que contribuiu para o desmantelamento da universidade, com efeitos a longo prazo.

A intervenção na Universidade, pelo Poder Executivo, além de romper com a tradição autonômica da UDELAR, refletiu-se em outro ato contrário à tradição uruguaia: o livre ingresso de estudantes. Partindo da afirmação de que a Universidade deveria ser um agente de desenvolvimento, restringiu-se o ingresso de estudantes através da criação dos exames de

admissão, pela justificativa de que deveria conduzir a demanda por educação através de quotas de admissão definidas de acordo com o modelo de desenvolvimento que o país necessitaria. Entretanto, a restrição do acesso ao ensino universitário era fortemente contrária à noção presente entre os uruguaios que "crêem que educando-se vão igualar-se e vão ascender, [...] e se aferram desesperadamente ao canal educativo para ascender ou para não descender mais". Com uma forte resistência à nova proposta de restrição, esse sistema funcionou durante os anos de 79 e 80, começou a declinar em 1981, e foi eliminado após o retorno à democracia (Bayce, 1988, cap. 4, pags. 155-196).

De sua parte, onze ex-membros⁸⁹ do *Consejo Directivo Central* da Universidad de la República, no exílio, publicaram pela UNAM o documento *Situación de la Universidad Uruguaya Bajo la Actual Intervención*, denunciando que a intervenção estava marcada pela perseguição e pela destruição. O documento já antecipava as conseqüências que mais tarde se verificaram na Universidade, especialmente no que diz respeito à qualidade do ensino, investigação científica e difusão cultural, ao concluir que "é pois em todos os níveis que têm a ver com a ciência - investigação, ensino superior, ensino médio e difusão - que se tem efetuado esta tarefa de destruição generalizada, como resultado da ação anticultural e política da ditadura" (1979[?], p.16).

Desde o início da década de 80, houve iniciativas de restabelecimento de entidades associativas, proscritas durante a ditadura: os estudantes criaram a *Asociación Social y Cultural de Estudiantes de la Enseñanza Pública* (ASCEEP), como forma de substituir a *Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay* (FEUU), também os docentes e funcionários começaram a reunir-se, iniciando um processo de mobilização em busca da redemocratização.

⁸⁹ Os signatários do documento foram: Oscar J. Maggiolo e Samuel Lichtensztejn, Ex-Reitores, Santos Arbiza, Pablo Carlovaro, Mario H. Otero, Carlos Piriz Mac Coll e Carlos Reverdito, Decanos/Diretores de Faculdades, Ricardo Caritat, Gerardo Rodríguez e María Viñas, Conselheiros representantes do pessoal acadêmico, e Jorge Landinelli, Secretário Geral da FEUU.

No que diz respeito ao conjunto do sistema educativo uruguaio, Filgueira e Léméz afirmam que as políticas implantadas não tinham objetivos claramente demarcados, nem eram eficientes, acrescentando ainda que:

Más que una efectiva política alternativa de adoctrinamiento y *construcción* de una nueva juventud supuestamente a salvo de los efectos perniciosos de *instituciones educativas politizadas*, el régimen de facto implantó un sistema educativo altamente autoritário, controlista, con fuertes componentes moralista y esencialmente desmovilizador. No tuvo éxito, sin embargo, en proponer formas alternativas de movilización ni tampoco contar con el apoyo de algunos núcleos mínimos de jóvenes con fuertes lealtades al sistema. En lo institucional, el sistema educativo tampoco conoció una reconversión modernizadora, haciendo uso en la práctica de los mismos dispositivos legales vigentes antes del golpe de estado (1989, p.227-228).

Na mesma linha argumentativa, Bentancur acrescenta que a intervenção na UDELAR não trouxe mudanças significativas em sua estrutura, pelo contrário, foi marcada por uma condução externa regressiva, controladora, resultando na exclusão e no esvaziamento substantivo, culminando com a desnaturalização de seu funcionamento (1998a, p.11).

Embora os objetivos do regime autoritário não tenham sido alcançados, isso não significa que o sistema educacional não tenha sido fortemente afetado, com conseqüências que permaneceram mesmo após o processo de abertura e o retorno do governo civil. Resumindo a herança do regime militar no sistema educativo, Warren, Lesa y Epezechea (1986) destacam cinco pontos principais: a permanência do fenômeno de desvalorização da educação e sobre-educação relativa; a desestruturação da rede de ensino devido ao escasso financiamento; a desqualificação do corpo docente; o rechaço à experiência vivida durante o período da ditadura militar, aliado à falta de um projeto a respeito do papel das instituições de ensino; problemas relativos à péssima administração nos níveis docente, administrativo, de serviços, de investigação e de extensão, sendo que vários desses problemas eram anteriores à intervenção militar.

No final da década de 80, o governo uruguaio começou a demonstrar sua incapacidade de legitimar-se. O indício mais cabal dessa situação ocorreu com a proposição, por parte das Forças Armadas, da organização de um plebiscito que deveria legitimar a nova Constituição do país. Contudo, 57% dos votantes rejeitaram a nova Constituição, contra 42% de votos favoráveis. A partir daí iniciou-se o processo de transição, buscando-se a retomada da democracia.

3.2 - Estratégias Distintas para um mesmo Problema Político

Durante o período ditatorial, a UFRGS - como no conjunto das IFES brasileiras - o impacto da Reforma Universitária foi repleta de ambigüidades, visto que, de um lado, recolheu partes dos discursos - principalmente do movimento estudantil - para incentivar e consolidar a Extensão Universitária e, de outro lado, resignificou-o, adequando-o ao seu projeto de desenvolvimento, à sua própria concepção de participação das Universidades e dos corpos docente e discente no desenvolvimento nacional e ainda, criando estruturas específicas para prover condições que o seu modelo extensionista fosse implementado.

Em 1970, foi reformulado o Regimento Geral da Universidade, no qual consta a criação da Pró-Reitoria de Extensão, que será formalmente instalada somente em 1976. Destaca-se, ainda, que no Regimento foi aprovada a participação de representantes dos estudantes nos Órgãos Superiores da Universidade, bem como, de representantes de classe, nomeadamente um (01) representante da FARSUL no Conselho Universitário, um (01) representante da FIERGS e outro indicado pela Federação das Associações Comerciais do RS, na Coordenação do Ensino e da Pesquisa (COCEP).

Em 1971, ocorreu a criação do Programa de Extensão Universitária, para "promover, desenvolver e integrar a Universidade à comunidade", e foi instalada a Diretoria de Extensão Universitária "com a finalidade de executar e controlar as atividades de extensão devidamente aprovadas pelas Comissões de Extensão" (*Programa de Extensão Universitária da UFRGS*, 1976). As mudanças administrativas decorrentes da Reforma Universitária (1968), e

efetivamente implementadas, podem ser verificadas já em 1971, através do documento A Nova Estrutura Acadêmica da UFRGS: Primeiro Ensaio de Dimensionamento, quando a Universidade passou a ter quatro Comissões de Extensão (uma para cada área de conhecimento), sendo suas atribuições: *a) programar anualmente as atividades de extensão, para apreciação da Câmara correspondente; b) promover cursos de extensão, estabelecendo as normas gerais para sua realização; c) promover programas culturais e recreativos acessíveis à comunidade.* Também na organização didática os cursos mantidos pela UFRGS passaram a ser classificados como: de graduação, de pós-graduação, de especialização e aperfeiçoamento, de extensão e outros, sendo que "os cursos de Extensão representam a função integradora da Universidade, em relação a setores amplos da comunidade, correspondente a um processo dinâmico de intercâmbio e interação entre a Universidade e o meio", e regulados pelo COCEP (Vianna, 1971).

Posteriormente, a Resolução N° 4/73, definiu as Normas Gerais para os Cursos de Extensão Universitária da UFRGS, definindo-se sua iniciativa, que poderia ser tanto de setores internos da Universidade, quanto da comunidade externa. Consta ainda das exigências para a realização dos cursos, que estes possuam planejamento e aprovação dos órgãos competentes, a tramitação dos projetos, o custeio e o relatório final, recomendando que "a atividade dos professores em cursos de extensão deverá ser remunerada, sempre que possível".

A Resolução N° 9/76, que altera o Artigo N° 72 do Regimento Geral da Universidade, determina, em seu Artigo 74, que compete à Pró-Reitoria de Extensão "contribuir para o desenvolvimento da comunidade, através de cursos ou serviços que serão realizados no cumprimento de programas específicos", e tem como atribuições:

- I) *executar a política definida pelo COCEP relativa a cursos de extensão e serviços à coletividade;*
- II) *manter o registro das atividades de extensão e serviços à comunidade;*
- III) *promover atividades científicas, culturais, artísticas, desportivas e cívicas;*
- IV) *incentivar e difundir a produção literária, artística, técnica e científica ao corpo docente, técnico, administrativo e discente;*
- V) *coordenar as atividades dos órgãos suplementares a ela vinculados e dos serviços de extensão universitária;*

- VI) expedir os certificados dos cursos de extensão;
- VII) promover e coordenar o intercâmbio cultural com instituições congêneres;
- VIII) manter contatos com entidades financiadoras de cursos de extensão e serviços à comunidade;
- IX) promover a divulgação dos trabalhos de extensão realizados e em realização;
- X) articular-se com a Pró-Reitoria de Graduação, para a manutenção dos registros atualizados dos cursos de extensão;
- XI) promover, em caráter supletivo, programas de extensão cultural;
- XII) manter estreitos vínculos com os órgãos superiores da Universidade, fornecendo-lhes os subsídios necessários;
- XIII) dar apoio administrativo às comissões de extensão, no exercício de suas atribuições.

De acordo com o *Programa de Extensão Universitária na UFRGS* (1976), as ações extensionistas eram implementadas através de atividades de atualização (cursos, seminários, ciclos de conferências, simpósios, encontros e palestras), difusão cultural e artística (apresentações artísticas, cursos de fotografia, realização do Salão de Artes Visuais, apresentações do Coral da Universidade e do Conjunto de Câmara, organização da Orquestra de Câmara da UFRGS, Centro de Teledifusão Educativa e Direção do Teatro e Cinema), no campo da Integração Universidade-Comunidade, destacou-se o Projeto Rondon e o Convênio FEBEM/UFRGS, além de serviços prestados pelo Centro de Orientação e Seleção Psicotécnica, Centro de Processamento de Dados, Centro Olímpico, Biblioteca Central e Editora.

Em 1978, dentro das atividades de Integração da Universidade à Comunidade, foi elaborado um Catálogo, pela Pró-Reitoria de Extensão, intitulado *Atividades Ligadas à Pesquisa Tecnológica Desenvolvidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul: projetos, pesquisas e prestação de serviços*. Na apresentação, consta que, "além das áreas de ensino e de difusão cultural, a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi criada para apoiar a área de prestação de serviços da Universidade à Comunidade". Afirmando que nesse campo a UFRGS tradicionalmente tem sido um centro de colaboração com o governo, indústrias, comércio e demais setores da comunidade, o documento acrescenta que estão em processo iniciativas para institucionalizá-las, com a elaboração de regulamentações para garantir sua eficiência, assegurando que a "Universidade não se desvie de suas finalidades específicas e nem concorra indevidamente com as empresas privadas que prestam serviço nas áreas comuns" (1978, p.1).

Também no documento *A Reforma Universitária: pressupostos gerais e implantação na UFRGS (1979)*⁹⁰, pode-se vislumbrar as atividades que estavam em andamento, bem como, a própria concepção de Extensão Universitária disseminada nas universidades brasileiras a partir de 1968. De acordo com o levantamento das diversas modalidades de Extensão, que eram divididas em: **a)** cursos de extensão e outros e **b)** serviços prestados à comunidade, tais como assistência através de convênios ou contratos; integração universidade, empresa e governo (visando estimular a pesquisa técnico científica, identificar a necessidade de novos cursos profissionais e oferecer ao estudante treinamento profissional); programas de ação comunitária (Campus Avançado, Projeto Rondon, OPEMA e CRUTACs); difusão cultural; atividades de treinamento, tanto para o público interno quanto externo.

A Reforma obedeceu aos princípios básicos de não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, que deveria assegurar a maximização dos recursos a partir de uma integração estrutural e funcional e, à indissociabilidade das funções da Universidade. Entretanto, como aponta o documento, embora as três funções sejam mencionadas como integrantes da Universidade moderna, a lei refere-se, expressamente, somente à indissociabilidade das funções de Ensino e Pesquisa (1979, p.21).

Analisando as três funções na Universidade reformada, o documento acrescenta que a função Ensino preocupa-se com o ingresso do aluno, pois a graduação visa a abertura da Universidade para a grande massa, enquanto a pós-graduação tem a responsabilidade de desenvolver as *altas formas do saber* e de formar pesquisadores responsáveis pelo avanço do conhecimento, "solidarizando a Universidade com a comunidade científica internacional". Integrada a esta função está a Pesquisa, em que "há a manifesta preocupação, nos programas governamentais, com o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, utilizando-se como

⁹⁰ Este documento resultou de um relato do Reitor Homero Só Jobim, em janeiro de 1977, ao CRUB, e posteriormente, em 1979, foi publicado pela Pró-Reitoria de Planejamento da UFRGS, na série Estudos e Projetos.

estratégia o estímulo aos cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, e ao tempo integral universitário"⁹¹.

Finalmente, a Extensão, "a mais nova das funções universitárias, é caracterizada como a necessidade de a Universidade *estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços* as atividades que empreende", transformando-se em "um agente da modernização científica, tecnológica e cultural a serviço da comunidade" (1979, p.23). Mesmo apontando para um amplo crescimento das atividades de extensão na UFRGS, são identificados seus pontos frágeis: falta de tradição, em comparação ao Ensino e à Pesquisa na universidade pré-reforma, e também, que "as vias de comunicação entre a comunidade e a Universidade não são, entretanto, fáceis de serem estabelecidas. A Universidade é uma realidade muito mais palpável e concreta que a comunidade, entidade abstrata de difícil determinação". De outro lado, consta que a criação da Pró-Reitoria de Extensão, objetivando atender a essa problemática, poderá contribuir decisivamente para a futura expansão e consolidação das atividades extensionistas (1979, p.98 a 106).

Posteriormente, na Resolução N° 20/80, foram redefinidas as normas gerais para cursos e atividades de Extensão⁹², em cujas Diretrizes Gerais consta que:

A extensão universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul deve ser entendida como forma peculiar de atuação, através da qual a Universidade levará sua ação à Comunidade, colocando seu potencial a serviço desta última, no intuito de propiciar conhecimentos e estímulos, que visem ao bem-estar social e individual dos seus integrantes e a incentivar a participação destes no desenvolvimento da sociedade a que pertencem.

⁹¹ A expansão e qualificação do ensino superior foi uma característica distintiva no Brasil desse período, em comparação com outros países latino-americanos. Na UFRGS, a política de valorização e qualificação da pesquisa e da pós-graduação foram exitosas, caracterizando-se como "*um dos produtos mais nitidamente associáveis à Reforma, considerada em seu contexto mais amplo*" (A Reforma Universitária..., 1979, p. 82). Leite et alii confirmam esses resultados a partir da seguinte tabela:

Áreas	Exatas	Saúde	Sociais e Humanas	Letras e Artes
Década de 70	8	6	1	----
Década de 80	15	14	6	1
Década de 90	27	20	11	2

Fonte: Leite et alii (1997, p.73)

⁹² O documento também define os Órgãos, Recursos, Iniciativa, Planejamento, Certificados, Tramitação e Recursos Financeiros.

Ainda nas Diretrizes Gerais acrescenta-se que "enquanto busca elevar os níveis sócio-econômico e cultural do meio", através da Extensão, a Universidade recolherá subsídios para sua própria avaliação, relacionado-a às funções de Ensino e Pesquisa, definindo que a primeira função, abrange três campos: Ensino, Difusão Cultural e Prestação de Serviços. As atividades pertinentes ao primeiro campo objetivam proporcionar: a melhoria dos "conhecimentos necessários ao desenvolvimento sócio-econômico-cultural da comunidade em geral"; a atualização profissional; os conhecimentos sobre os aspectos sócio-culturais da comunidade e, finalmente, aportar conhecimentos necessários para o exercício profissional. Para que esses objetivos sejam alcançados, são explicitadas as seguintes atividades: cursos de extensão; ciclo de palestras; palestra e conferência; encontro, reunião temática e congresso. O campo da Difusão Cultural, por sua vez, refere-se à difusão/divulgação "dos elementos culturais oriundos do patrimônio intelectual ou artístico da Universidade", citando como meios a editora, emissora de rádio, planetário, teatro, música, artes plásticas, tecnologia educacional, literatura e outros. Finalmente, o terceiro campo definido no documento é relativo à Prestação de Serviços, no qual a Resolução N° 20/80 é sucinta, limitando-se a mencionar que a Universidade deverá mobilizar seus recursos humanos e materiais visando "integrar-se no esforço comum de dignificar a convivência e o bem-estar social".

Observa-se a ênfase, consubstanciada nas Diretrizes Gerais e presente no conjunto do documento, do papel da Universidade em *levar* para a comunidade a sua produção intelectual e científica. Embora adiante define-se que as atividades extensionistas também podem ser de iniciativa de qualquer pessoa ou entidade interessada - matizando a percepção de que a Universidade, como portadora da alta cultura, da ciência e da tecnologia, tenha a exclusividade na determinação das atividades extensionistas que colocará em oferta - permanece a noção de transmissão Universidade – Comunidade.

Em suma, se durante toda a década de 70 houve avanços importantes no sentido de adaptar a estrutura da UFRGS às novas diretrizes emanadas a partir da Reforma Universitária (1968), os resultados ainda poderiam ser melhorados. Essa é a constatação de Dalla Zen (1980), com base em pesquisas e análise dos projetos realizados na UFRGS no período 1976-

1979. A autora conclui que essa função não estava satisfatoriamente institucionalizada, diagnosticando como principais pontos negativos: a inexistência de políticas e normas claras, a deficiente comunicação entre a Universidade e os grupos envolvidos e a incipiente departamentalização. De outro lado, avaliou positivamente a motivação dos diversos grupos pesquisados, bem como, a qualidade e eficiência de projetos implementados, acrescentando que a Universidade possuía potencial para ampliá-las e qualificá-las.

Outro evento importante, em meados da década de 80, foi a criação do Museu Universitário (instalado em 28/11/84). Inicialmente o Museu, como órgão suplementar, não estava vinculado a nenhuma Pró-Reitoria mas, devido a problemas de *sombreamento* entre setores da Universidade, foi agregado à Pró-Reitoria de Extensão em 1988⁹³.

Além da reorganização da estrutura interna das universidades, durante a ditadura militar, houve a criação dos primeiros programas nacionais de Extensão Universitária. Em 1966, foi criado o *Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária* (CRUTAC), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e do *Projeto Rondon*. Esse último surgiu a partir do *Primeiro Seminário de Educação e Segurança Nacional*, organizado pela Universidade do Estado da Guanabara e pela Escola de Comando e Estado Maior do Exército.

Segundo Germano, durante o regime militar a Extensão foi organizada de acordo com a égide da Ideologia de Segurança Nacional, preocupada com o binômio desenvolvimento e segurança, visando o controle político e ideológico dos estudantes e caracterizada pelo assistencialismo aos carentes, buscando assentar sua legitimidade tanto nuns quanto noutros (1993, p.126-127). Esses programas de caráter assistencialista - paternalista - caritativo, não tinham como objetivo estimular o exercício da crítica social, pelo contrário, procuravam impedir a subversão, através de programas nos quais o Estado, em conjunto com a ação universitária (que representava o setor favorecido da sociedade), contribuía para desenvolver as comunidades carentes, principalmente aquelas localizadas no interior do país. Sob o

⁹³ Para maiores informações ver Bered (1990), *Museu Universitário*, In: Anais do Seminário de Extensão da UFRGS (1990), p.56-57.

aspecto ideológico, adotavam o tom nacionalista em lemas como o do Projeto Rondon (Integrar para não Entregar), embora concretamente o processo de internacionalização da economia estivesse sendo intensificado com o apoio do Estado (1993, p. 136-137).

A UFRGS participou do Projeto Rondon incentivada por uma visita do Coronel Weber ao Reitor Faraco, em 1970, propondo a criação do Campus Avançado em Porto Velho, Território Federal de Rondônia, cujos principais problemas diagnosticados eram: a migração intensa, os problemas fundiários e os surtos de malária.

Após a aceitação da atividade, foi constituída a coordenação do projeto, pela professora Mercedes Marchant [Wolf], e organizada a visita de uma equipe de professores da UFRGS a Porto Velho para definir suas ações. Em 02 de fevereiro de 1971, foi assinado o convênio entre a UFRGS, o Projeto Rondon e o Governo do Território, contando, inclusive, com o apoio da Aeronáutica (para o transporte dos extensionistas), do Exército (que cedeu alojamento dos professores e alunos) e posteriormente de Marinha (que viabilizava o transporte por via lacustre na região).

Em virtude da complexidade do trabalho, do envolvimento de diversos setores da administração pública (direta e indireta) na sua coordenação e execução, do número elevado de professores e alunos que dele participaram, e a distância entre a sede da UFRGS e o Campus Avançado, uma das primeiras providências foi a normatização de suas atividades, consubstanciada pela Decisão 157/70 do Conselho Universitário, e pela Resolução Nº 7/73, que estabeleceu seu Regimento Interno.

Os objetivos declarados do Campus Avançado da UFRGS estão em consonância com aqueles propostos pelo Projeto Rondon, quais sejam, prestar assessoria a órgãos públicos (nas esferas nacional, territorial e municipal) e privados, visando contribuir para o desenvolvimento local integrado; proporcionar aos estudantes a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico da região de atuação do Campus Avançado; incentivar a Universidade a participar efetivamente do processo de desenvolvimento sócio-econômico nacional, especificamente em áreas carentes, contribuindo para a transformação da

região em pólo de irradiação de desenvolvimento e na fixação de profissionais capacitados a atuar em regiões diferentes daquelas de sua origem.

Também foram definidas as normas para participação dos estudantes no Campus Avançado, através de estágio voluntário, equiparado à disciplina opcional para efeitos de concessão de créditos (correspondente a 05 créditos). A Resolução prevê ainda que após seu retorno, o aluno terá o prazo de dez dias para apresentar seu relatório de atividades, prevendo a dispensa da frequência das disciplinas condicionando a obtenção do conceito final ao seu desempenho durante a estadia no Campus Avançado (Resolução N° 9/73).

Um documento ilustrativo das atividades do Projeto Rondon efetivamente implementadas na UFRGS, em 1976, é o Relatório das Atividades do Campus Avançado de Rondônia. Em 1980, os principais projetos e atividades do Campus contemplavam: no setor agropecuário, a assistência aos agricultores de Ji-Paraná, curso de Oleicultura, treinamento de recursos humanos, Projeto de Arborização de Ariquemes e o Levantamento da Bacia Leiteira de Porto Velho; na área de Educação, o curso de extensão de treinamento em habilidades técnicas de secretariado e atividades de educação física na rede escolar de Porto Velho; na área de Saúde, o Projeto Ouro Preto, a Operação Trailer e assistência médico-odontológica à população de Ji-Paraná; e no setor técnico, o projeto de casas pré-fabricadas e o cadastramento industrial de Porto Velho (MEC, 1980, p.69-71).

De acordo com a Professora Mercedes Marchant Wolf⁹⁴, que coordenou a criação e implantação do Campus Avançado de Rondônia, foi possível utilizar a oportunidade da UFRGS participar de um projeto de âmbito nacional, mantendo os objetivos e princípios da Universidade, sem submeter-se a um modelo imposto externamente. Para Wolf "é importante saber usar as coisas que querem nos impor e depois fazer da nossa maneira", ou seja, professores e alunos da Universidade puderam constituir e adaptar, a partir da proposta do Governo, uma atividade que efetivamente contribuiu não só para o crescimento e formação profissional dos estudantes, e para a comunidade-alvo do projeto extensionista. Destaca ainda que na UFRGS, houve a preocupação em não transformar o Campus Avançado de Rondônia

⁹⁴ Entrevista concedida no dia 26 de abril de 2.002.

em um programa caritativo e assistencialista, pelo contrário, era objetivo do trabalho incentivar a população para que ela pudesse adquirir os meios para trabalhar em seu próprio desenvolvimento.

Em suma, a Reforma Universitária e as políticas implementadas durante os governos da ditadura militar lançaram as bases para a implementação e institucionalização da extensão nas universidades brasileiras. Entretanto, as análises daí decorrentes, podem ser diametralmente opostas, de acordo com as opções teóricas de cada autor.

Toaldo (1977), partindo do aporte teórico da filosofia humanista, argumenta que "os egressos do ensino superior podem representar uma força poderosa no melhoramento das condições humanas e materiais da comunidade a que pertencem, como também das comunidades Nacional e mundial" (p.19), e conclui que a Extensão é um meio para que o universitário verifique *in loco* os problemas nacionais, servindo como *base, experiência e treinamento* para sua futura vida profissional e cidadã. Em resumo, ela "é instrumento mediante cujo exercício o universitário aprende a participar, aprende a tomar iniciativas na solução de problemas, aprende a ser um membro ativo e dinâmico na sua comunidade". Além disso, essa função beneficiaria duplamente o País, "pela aceleração do desenvolvimento das comunidades, graças à atuação dos estudantes, e pela melhor qualificação geral dos mesmos para o desempenho das funções que lhes forem confiadas no dia de amanhã" (1977, p. 95).

De outro lado, José Fagundes (1985) e Roberto Mauro Gurgel Rocha (1986), ambos utilizando o arcabouço teórico gramsciano, enfatizam os aspectos negativos do modelo extensionista idealizado e implementado durante o regime militar. Para Fagundes, a política extensionista do MEC e do CRUB visava legitimar e conservar a ordem existente, dissimulando o caráter elitista da Universidade pois, embora contribuisse efetivamente com comunidades carentes, através de projetos tais como Rondon e CRUTAC, seus limites eram o ajustamento e a acomodação social, não problematizando as condições determinantes da exclusão e da marginalização das comunidades. Rocha conclui que a Extensão Universitária, no período, era composta por atividades assistemáticas, esporádicas, desvinculadas do Ensino e da Pesquisa, "não consideradas sequer como função, apesar das inúmeras instâncias burocráticas existentes para sua operacionalização ou coordenação" (1986, p. 175-176).

No Uruguai, ao contrário da situação verificada na UFRGS e em outras universidades brasileiras, o impacto da intervenção autoritária foi avassalador, destruindo ou cancelando as experiências anteriores. A partir de 1974, a Universidade passou a ser gerida por uma nova *Ordenanza Orgánica* do Ministério de Educação e Cultura, eliminando inclusive a filosofia que sustentava as atividades extensionistas existentes. De acordo com Bralich "as autoridades - para além de seus discursos - careciam de interesse em possibilitar algum tipo de participação popular ou em dar à Universidade um papel distinto ao da mera formação de técnicos postos ao serviço de uma certa filosofia econômica e política". À falta de preocupação com os problemas sociais, o autor atribui as mudanças nas tarefas que a Extensão Universitária passou a abarcar, como por exemplo: teatro, coro, publicações, bolsas de trabalho, conferências, anexos no interior do país.

Após cancelar as atividades de extensão e relação com o meio que estavam sendo realizadas, e para adaptar-se à nova orientação, os interventores criaram, com base no Artigo Nº 136 da nova Ordenanza, a *Dirección General de Extensión Universitaria* (DGEU), cujas funções eram:

- a) *Vincular a la Universidad de la República en el medio extra-universitario, contribuyendo al estudio de los problemas de interés nacional y propendiendo a su comprensión pública.*
- b) *Coordinar en el medio intra-universitario los aspectos técnicos, docentes y culturales en el campo de la Extensión Universitaria.*
- c) *Fomentar, coordinar y organizar el aporte científico y tecnológico al medio nacional, especialmente en las áreas vinculadas al proceso de desarrollo nacional.*
- d) *Contribuir, a través de la difusión de su opinión y de los estudios técnicos realizados, a la comprensión por parte de la comunidad, de los problemas universitarios y de aquellos de alcance nacional.*
- e) *Coordinar y organizar las actividades de aporte social y cultural a la comunidad extra-universitaria.*
- f) *Dirigir las relaciones de la Universidad de la República con los egresados universitarios y asociados.*
- g) *Dirigir las actividades que en beneficio de los estudiantes realice la Universidad de la República, tendiendo a crear mejores condiciones para el aprovechamiento de los estudios (In: Bralich, 1995, p.27).*

A partir de então, a DGEU foi estruturada em Departamentos e Divisões. O *Departamento de Extensión Técnico Docente*, atuava em situações e atividades que necessitavam de recursos humanos e técnicos, realizando ciclos sobre Energia, Exportações e outros ciclos de conferências, levantamento de docentes e equipamentos da Universidade, e a produção de audio-visuais; o de *Extensión Cultural*, incentivava a abertura universitária para a população, buscando integrá-la em manifestações culturais, procurando estender a cultura já adquirida, através da organização de cursos de formação teatral (artes cênicas, maquiagem, pantomima, cenografia, iluminação...), do Coral Universitário, e de ciclos de concertos e de palestras sobre história da arte; o *Departamento de Medios Tecnicos de Comunicación*: que estava vinculado à Reitoria, encarregado das programações como por exemplo, filmes, audiovisuais, etc...; a *Divisão de Bienestar Estudiantil*: se ocupava dos aspectos extra-curriculares, as quais envolviam a vida dos estudantes, incentivando seu desenvolvimento e garantindo boas condições para o término do curso, através da oferta de restaurante, passagens gratuitas para o interior, torneios desportivos e a criação de bolsas de trabalho; e, finalmente, a *Divisão de Publicações e Edições*, que publicava obras que atendessem às necessidades dos estudantes, além da instalação de livrarias no edificio central da Universidade e nas faculdades de Odontologia, Veterinária, Medicina, Arquitetura e Engenharia. Suas atividades eram rigidamente controladas, havendo a recomendação expressa de que fossem comunicadas ao DGEU com dez dias de antecedência (Bralich, 1995, p.27-28).

Outra mudança significativa ocorreu nos anos 1976-1978, quando foram criadas comissões de extensão nos Departamentos de Salto, Maldonado, Tacuarembó e Lavalleja, objetivando interiorizar as atividades culturais da Universidade. Embora no período que antecedeu a ditadura militar já houvesse discussões sobre a interiorização da Universidade, no qual a Extensão cumpriria um importante papel, as Comissões de Extensão criadas nos Departamentos parecem atender a outro objetivo, também político: contrabalançar a importância de Montevideo, angariando a simpatia dos setores sociais mais conservadores, que até então estavam fora da politizada Capital.

Em síntese, as mudanças na UDELAR e na Extensão Universitária, decorrentes do processo de intervenção ditatorial, tinham a intenção de reconfigurá-la, deixando-a desprovida de todo o aspecto crítico que vinha sendo exercido até o momento, como pode ser verificado

tanto pelas atribuições da DGEU, quanto pela estrutura administrativa criada para executá-las. Na UFRGS, por seu turno, a Extensão foi efetivamente institucionalizada, embora as críticas sobre sua implementação sejam recorrentes.

Se do ponto de vista institucional há enormes diferenças entre ambas as universidades, sob o aspecto do conteúdo pode-se detectar semelhanças, pois a Extensão Universitária passou a ser desprovida da dimensão política e transformadora, que vinha sendo defendida pelo movimento estudantil e parcelas do movimento docente. Embora o repúdio à dimensão política e politizadora da Extensão seja comum a ambas, na UFRGS suas conseqüências podem ser visualizadas, especialmente nos aspectos relativos à prestação de serviços para os setores empresariais, enquanto na UDELAR houve seu desmantelamento.

3.3 – UDELAR E UFRGS: Dimensões Comparativas

A Universidad de la República e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul constituíram, desde suas fases iniciais, estruturas e estratégias que as capacitassem a interagir com as sociedades nas quais estavam inseridas. Entretanto, enquanto a UDELAR estava num período de hegemonia política liberal, que concebia sua importância para a consolidação do novo Estado Nacional e para a formação de cidadãos ativos, no Brasil, durante os primeiros anos após a independência não havia universidades, apenas Faculdades isoladas, criadas para atender necessidades imediatas do Império nascente, e longe da influência dos setores liberais que já se constituíam em forças políticas relevantes nas ex-colônias espanholas.

Mesmo distinguindo-se temporalidades e as ideologias hegemônicas, os Cursos e Faculdades, em ambos os países, foram criados seguindo o modelo napoleônico de ensino profissionalizante, onde as novas profissões estavam calcadas tanto nas necessidades dos Estados emergentes, quanto dos setores situados no alto da pirâmide social. Este é o caso dos cursos de Jurisprudência / Direito, formando profissionais aptos a trabalhar nas nascentes

burocracias estatais, e dos cursos de Medicina que, através dos conhecimentos científicos interviam na ordenação social⁹⁵.

Nas últimas décadas do século XIX, e primeiras do XX, tanto no Uruguai, quanto no Rio Grande do Sul, os positivistas tornaram-se hegemônicos tendo influência importante para todo o sistema de ensino, inclusive o superior. Foi a partir de então que os positivistas uruguaios, que já eram majoritários na UDELAR, e os positivistas gaúchos, passam a influenciar, de distintas formas, as práticas legítimas para estabelecer a relação entre essas instituições, o poder político e as necessidades identificadas como sendo do Estado e da sociedade naquela fase de reorganização.

Embora a Universidad de la República tenha sido criada segundo o modelo de Universidad Mayor, a Ley Organica de 1908 propiciou sua profunda descentralização, chegando-se a caracterizar a Universidade como uma federação de Faculdades, o que a aproxima, apenas aparentemente, da situação encontrada no Brasil nas décadas subseqüentes, e no caso de estudo, do Rio Grande do Sul, na qual o modelo de formação seguiu a criação de Faculdades isoladas, que posteriormente foram trazidas para a órbita da Universidade. Entretanto, já em meados do século, o esforço dessas universidades rumo à centralização, propiciou o início da formação de uma cultura insitucional mais homogênea, situação que se refletiu na Extensão Universitária.

É importante ressaltar, seguindo a classificação sistematizada por Lovisolo (2000), que os grupos hegemônicos no Uruguai e no Brasil aderiram a estratégias distintas e, em ambos os países os defensores dessa função adotaram as mesmas estratégias hegemônicas no conjunto das respectivas universidades (cientificista e academicista, respectivamente).

No Uruguai, desde a fundação da UDELAR, foi conferida à Universidade a missão de contribuir, através da ciência, para o desenvolvimento da Nação, atribuição ratificada pela ascensão de Vásquez Acevedo, na Reitoria, e que se manteve durante os anos posteriores, mesmo que as ideologias adotadas pelos sujeitos internos da Universidade tivessem mudado. Nesse caso, a importância do positivismo foi fundamental, legitimando a ação prática, aliada à

⁹⁵ Para o caso brasileiro, ver Schwartzman, 1997.

valorização da ciência na evolução e ordenação social, estando presentes nos discursos dos estudantes e professores sobre a importância da Extensão Universitária, bem como nos documentos da época.

No segundo país, prevaleceu a estratégia academicista ou de renúncia, refletindo-se, inclusive nas concepções vigentes sobre a Extensão Universitária, que se destinava à difusão do saber que a Universidade conservava e produzia, bem como, nos campos constitutivos da mesma: Cursos de Extensão Popular e de Atualização Cultural, e Difusão Científica. A hegemonia dessa estratégia foi quebrada somente a partir de 1960, na esteira da proposta das Reformas de Base, quando se observa, principalmente entre os estudantes, críticas sobre o elitismo da universidade brasileira, seu descolamento dos grandes problemas nacionais, menções sobre a classe trabalhadora e o papel dos primeiros no esclarecimento e desalienação da última. O surgimento da estratégia científicista, contrapondo-se à academicista predominante, é ponto de apoio fundamental para a compreensão do documento resultante do I Seminário de Reforma Universitária da URGS, e da mudança de concepção extensionista operada pelos / entre os estudantes.

Durante os períodos autoritários no Brasil e no Uruguai, iniciados em 1964 e 1973, respectivamente, as estratégias hegemônicas adotadas pelas comunidades universitárias em cada um dos países é fator relevante para explicar ações e conseqüências futuras. Se no Brasil, nos anos imediatamente anteriores ao golpe, detecta-se uma novidade, valorizando a estratégia científicista, no Uruguai ela continuava hegemônica, servindo, em ambos os países, como argumento para que seus opositores justificassem e legitimassem as intervenções nas Universidades.

Contudo, se no Brasil começa-se a detectar o surgimento da estratégia científicista, é no quadro da estratégia academicista que se compreende a efetiva inserção e consolidação da Extensão Universitária na UFRGS durante o período ditatorial, bem como, a adesão dos docentes e discentes. A renúncia à política e à intervenção dos sujeitos componentes da Universidade e, portanto, da participação ativa nos processos de transformação social, pode ser relevante para compreender porque houve uma efetiva colaboração com o projeto extensionista proposto pelos militares, visto que, de acordo com a estratégia academicista, a

Universidade também intervém politicamente, mas através de projetos técnico-científicos, auxiliando na resolução dos problemas nacionais. Entretanto, essa atuação não é reconhecida como tendo um caráter político ou politizador, mas orientada para responder demandas, e mediadas pela figura do doutor, especialista ou perito a serviço do programa de intervenção. A estratégia academicista auxilia, inclusive, na explicação do porquê a efetiva incorporação do campo da Assistência / Assessoria Técnica obteve uma aceitação tão ampla, principalmente em algumas áreas, como as Rurais, Ciências Sociais Aplicadas e Tecnológicas, valorizando a Extensão Universitária e dando início à sua efetiva implantação nas universidades brasileiras.

Além dessas questões de ordem interna, é importante destacar que, se no Brasil a intervenção dos militares teve um caráter desenvolvimentista no qual os institutos de pesquisa e as universidades possuíam um importante papel a cumprir, no Uruguai, houve a desagregação das instituições, inclusive da Universidade. Nesse último país, o fracasso das autoridades, a partir de 1973, em criar um novo modelo de Extensão, exemplifica como a estratégia científicista predominante, apoiada na defesa da autonomia universitária, deu suporte à negativa dos docentes e discentes em participar efetivamente na construção do novo ordenamento institucional.

Partindo dessas considerações de caráter mais geral, pode-se derivar três conclusões. Em primeiro lugar, as políticas de inserção, legitimação e institucionalização da Extensão Universitária tiveram maior aceitabilidade na medida em que seus modelos mais se aproximavam das lógicas preconizados pelo conjunto da(s) Instituição(ões). Nesse sentido, considerando a aceitabilidade do papel político da formação do povo na construção do Estado Nacional uruguaio, e da Universidade na sua condução, essa função, ancorada na estratégia científicista, obteve maior margem de aceitação na UDELAR. Nas universidades brasileiras, a valorização da formação das elites, em primeiro lugar, e a posterior educação do povo, influenciaram de forma distinta na concepção da Extensão, conforme se observa pela inclusão inicial dos Cursos/Ensino e da Difusão Cultural como os campos primordiais pelo qual se realizavam essas atividades, bem como pela posterior incorporação do campo da Prestação de Serviços.

Em segundo lugar, é importante referir-se à participação e legitimação dos sujeitos (tanto externos quanto internos) envolvidos na Extensão Universitária. Enquanto na UDELAR a participação dos estudantes teve início ainda em meados do século XIX, com as demandas pelo co-governo universitário, e sua posterior implantação, na UFRGS, diferentemente, os estudantes passaram a ter assento nos órgãos máximos de direção somente no contexto da ditadura militar implantada em 1964, e num conjunto numericamente inferior ao Uruguai. Nesse caso, resgata-se a importância e influência da Reforma de Córdoba entre o conjunto de estudantes nos países hispano-americanos, em contrapartida ao Brasil, onde, embora o Movimento tenha sido conhecido, somente na década de 60 suas reivindicações serão efetivamente incorporadas às demandas estudantis.

Também os sujeitos externos – a quem é dirigida a Extensão Universitária – foram distintos em ambas as universidades. Coerente com a concepção elitista de universidade, presente no Brasil, suas atividades desde cedo tiveram a preocupação de voltar-se para este público, seja através da realização de Cursos e da Difusão da *alta cultura*, seja através da Prestação de Serviços, concorde com a estratégia academicista. Em razão disso, inclusive a adesão e formas de participação dos sujeitos internos – os corpos docente, discente e técnico – na Extensão Universitária foi distinto em ambas as universidades, pois enquanto a estratégia academicista valoriza a importância dos critérios meritocráticos, ressaltando o distanciamento entre proponentes e executores das atividades extensionistas, e dos sujeitos aos quais ela atinge, na estratégia científicista, essa distância continua existindo, evitando-se comportamentos considerados *basistas*, mas os critérios de hierarquização são distintos, havendo outras formas de articular-se discursivamente e legitimar a aproximação entre comunidade universitária e sociedade.

A seguir, ressalta-se a importância que as formas organizativas e ideologias tiveram em sua definição. No caso do Uruguai, a autonomia organizativa do movimento estudantil foi temporalmente anterior à dos brasileiros que, como se viu, atuavam como massa de manobra, principalmente dos partidos políticos, e sobre os quais a cooptação política e o peso do Estado foi relevante pelos menos até a década de 50. Será na década de 60 que haverá uma coincidência, em ambos os países, de ideologias e processos organizativos, com a influência do marxismo e do anti-americanismo, momento em que a estratégia científicista pode ser

visualizada nos documentos emanados dos encontros estudantis. Essa questão está intimamente relacionada ao próprio processo de maturação organizacional e institucional das respectivas universidades, visto que, enquanto no Uruguai a Universidade foi criada ainda no século XIX, no Brasil esse processo começa a se desencadear somente a partir dos anos 20. Nesse sentido, o *timing* institucional pode ser um fator relevante, embora não único, visto que a constituição e legitimação da identidade discente, e relativamente autônoma, pode ter sido um fator relevante.

Outro ponto importante na análise da legitimação e institucionalização da Extensão Universitária na UDELAR e na UFRGS, refere-se à questão do relação com os Estados Nacionais, devendo-se avaliar tanto as concepções presentes nos momentos de suas fundações, quanto os modelos das reformas⁹⁶ implementadas. Como explicitado no decorrer dos capítulos segundo e terceiro, ambas as universidades passaram, ao longo do século XX, por diversas transformações internas que refletiram sobre a mesma.

Na UDELAR predominaram as reformas de caráter corporativo, surgidas e elaboradas no interior da própria universidade, cujos sujeitos principais foram os docentes e discentes. Estas reformas foram elaboradas após um longo processo de maturação interna que, como no caso da reforma decorrente da Ley Orgânica de 1958, recolhia elementos da tradição reformista latino-americana e, além disto, foi implementada a partir de negociações e manifestações de rua que tinham duplo objetivo: angariar apoio da população e pressionar os poderes executivo e legislativo.

Já as reformas implantadas na UFRGS foram, basicamente, de caráter cooperativo (nas quais convergiram esforços paralelos e complementares entre a universidade e o Estado) ou político (que partiram do Estado). No primeiro caso, os exemplos mais eloquentes são os processos de transformação da Escola de Engenharia, em Universidade Técnica, Universidade de Porto Alegre, Universidade do Rio Grande do Sul, e finalmente, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em todos esses casos, a Extensão Universitária não sofreu interrupções

⁹⁶ A classificação das reformas utilizada aqui baseia-se na distinção proposta por Medina Echavarría, in: Pádua, 1998, p. 116.

significativas, mas eram requalificadas e incentivadas. No segundo caso, o exemplo mais importante talvez tenha sido o da reforma implantada pela ditadura militar (1964-1984), embora mencione-se que, a partir das resistências iniciais (provenientes dos setores docentes e discentes), houve um processo de acomodação entre o Estado e a Universidade, resultando em um dos momentos no qual a Extensão Universitária passou por um processo de ampliação e fortalecimento. Nesse sentido, se a reforma teve início a partir do modelo político, sua efetivação esteve mais próximo do modelo cooperativo e, um dos elementos que concorrem para explicar a posterior cooperação entre Universidade e governo foi a incorporação, por parte dos setores dirigentes, de demandas que já estavam em discussão entre discentes e docentes.

Por outro lado, ambas as universidades estavam preparando, durante a década de 60, reformas de caráter corporativo, como demonstram os documentos resultantes do *1º Seminário de Reforma da URGs*, organizado pelo movimento estudantil em 1961, e do grupo de trabalho que elaborou as *Diretrizes para a Reforma Estrutural da UFRGS*, em 1963, nesse caso, se o modelo corporativo foi predominante, também não se pode ignorar o clima presente no Brasil em defesa das Reformas de Base, a qual a estava subordinada a Reforma Universitária. Também na UDELAR nos anos imediatamente precedentes à intervenção foram elaborados o *Plan Maggiolo*, e do *Seminário de Estructuras Universitarias*, realizado em 1967.

Se essas reformas, em ambas as universidades, foram abortadas com o início das ditaduras militares em ambos os países, e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul elas foram bem sucedidas, na Universidad de la República foram amplamente recusadas pela comunidade universitária. Disto resultou que, enquanto na UFRGS houve a institucionalização e o fortalecimento das atividades extensionistas, na UDELAR houve o cancelamento de suas experiências mais significativas, num processo regressivo em que a descaracterização da Extensão Universitária - a partir do qual assumiu uma vertente culturalista - foi paralelo ao desmantelamento da própria universidade.

Será durante o período da ditadura militar, especialmente no Brasil, que a compatibilidade entre as vocações científica e política da universidade irá adquirir sua *face*

obscura, pois a segunda foi exercida através da primeira, através de um duplo movimento: enquanto as discussões e deliberações de ordem política eram consideradas ilegítimas no interior das universidades, no âmbito da política nacional essa mesma vocação científica estava subordinada ao modelo de desenvolvimento proposto pelos militares, qual seja, o de inserção e aprofundamento num modelo capitalista altamente explorador e excludente.

Finalmente, no tocante à estratégia científicista, hegemônica principalmente no Uruguai, é preciso fazer uma ressalva: se durante a primeira metade do século ela efetivamente possuía um viés *autoritário*, na medida em que havia a pretensão de *conduzir*, *conscientizar*, *desalienar* ou *educar* o povo, já na década de 50, no contexto das discussões sobre a Ley Orgânica de 1958, começará uma sensível mudança, buscando-se metodologias específicas que contemplem a participação popular de forma mais autônoma. No Brasil, ainda, nos primeiros anos da década de 60, observa-se, nos documentos resultantes dos encontros da UNE, e inclusive no I Seminário de Reforma da URGS, a mesma tendência verificada nas décadas precedentes no Uruguai, posteriormente, ela será paulatinamente reformulada, entre os aderentes da estratégia científicista, inclusive pela influência de Paulo Freire e da *educação popular*. No conjunto da América Latina, pode-se datar a mudança de inflexão dessa estratégia a partir da *II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitária*, realizada em 1972, no México, entretanto, dada a existência ou iminência dos regimes militares na maioria dos países latino-americanos, essa tendência de transformação será retomada somente a partir dos processos de redemocratização, com a valorização dos distintos saberes e da bidirecionalidade da Extensão Universitária, realizada em parceria com os diversos segmentos da sociedade.

Como veremos na parte seguinte, será a partir da redemocratização no Uruguai e no Brasil, após 1984, que ambas as universidades irão se preparar para estabelecer um conjunto de concepções e de regras de procedimento que as capacite a formar uma nova cultura institucional referente à Extensão.

SEGUNDA PARTE

POLÍTICA E MERCADO:

Crises e transformações da Extensão Universitária

POLÍTICA E MERCADO:

Crises e transformações da Extensão Universitária

Após o ciclo das ditaduras militares no Cone Sul, tanto as sociedades uruguaia como brasileira, quanto as respectivas universidades, já haviam sofrido um processo de mudanças significativas. Se o período anterior às intervenções autoritárias era visto como de crise, as soluções que deverão ser buscadas, em ambos os países, estavam assentadas, de um lado, em sua tradição, e de outro, nas novas mudanças ocorridas, inclusive em escala global, novas soluções para os problemas preexistentes e para os novos requerimentos exigidos pela *sociedade do conhecimento*.

No final da década de 50 e durante a década seguinte os modelos de desenvolvimento pelos quais ambos os países se referenciavam começavam a demonstrar sinais de esgotamento, indicando uma situação de crise que era, ao mesmo tempo, estrutural e conjuntural. Durante as respectivas ditaduras militares, por sua vez, os espaços de manifestação política estiveram bloqueados, restando, para as comunidades acadêmicas e as sociedades em geral, espaços de manifestação e organização que, em regra, eram fortemente reprimidos pelas forças militares, havendo, para muitos, apenas a *alternativa* da clandestinidade ou do exílio.

Nesse caso, a Reforma Universitária implantada no Brasil pode ser relativamente bem sucedida, visto que a oposição, organizada ou não, estava desprovida de canais de manifestação, nos fóruns acadêmicos e nos locais públicos, nos quais a sociedade civil poderia intervir. A diminuição do espaço público, como local de manifestação, discussão e deliberação sobre os rumos da universidade brasileira, e os projetos de desenvolvimento nacional em sentido amplo, contribuiu para legitimar o espaço privado, das relações econômicas. Assim, houve a limitação de direitos como o da educação, e o incentivo à criação de Faculdades e Universidades privadas, especialmente durante as ditaduras brasileira e chilena, ao mesmo tempo em que se institucionalizou e legitimou, nas universidades

públicas, um processo de semi-privatização, no qual a vocação política foi exercida através da ciência, e a Extensão Universitária passou a ter, como interlocutores privilegiados, tanto as empresas, quanto as comunidades carentes.

Por sua vez, no Uruguai, antes da ditadura, onde havia a tradição de intervenção da UDELAR nas discussões sobre as questões nacionais, a ruptura entre governo e universidade resultou na intervenção da mesma, num processo regressivo e dismantelador, no qual a própria estrutura universitária foi atingida. Mais que no caso brasileiro, a repressão atingiu profundamente a sociedade uruguaia, que igualmente possuía uma ampla tradição partidária e cidadã, cimentada desde o começo do século XX. Como no Brasil, os canais de manifestação política estiveram bloqueados, e as organizações da sociedade civil somente encontraram na clandestinidade ou no exílio, formas de sobrevivência.

Será a partir dos processos de redemocratização, em ambos os países, que as demandas existentes nos períodos anteriores às intervenções autoritárias aliadas à novas aspirações democráticas, numa sociedade mais complexa, que haverá um processo de rediscussão, abrangendo questões internas e externas às universidades, na qual novamente a comunidade universitária irá se reorganizar e buscar novas formas de convivência. A *restauração* democrática no Uruguai restabelece o *status quo ante*, tanto nos planos do regime político, quanto no retorno à Universidade das autoridades que estavam na reitoria antes do golpe. No Brasil, diferentemente, a ausência de um sistema de co-governo provocou a ampliação e democratização dos mecanismos de escolha dos reitores.

Além disso, há que se destacar, no cenário latino-americano, uma nova ordem ideológica hegemônica, trazendo novas problemáticas com as quais as sociedades nacionais e as comunidades universitárias defrontam-se: o neoliberalismo. Esse decompõe discursivamente a importância do Estado em sua relação com a sociedade e a política. Como veremos adiante, a hegemonia política neoliberal contribui para que o espaço público, onde são (ou deveriam ser) atendidas demandas como a educação pública e de qualidade para o conjunto dos cidadãos, incentiva a concepção de que o próprio financiamento das universidades não mais seja entendido como uma obrigação do Estado, para tornar-se uma

política complementar, ao sabor das necessidades do mercado, na compra de produtos e serviços universitários.

Se no caso da UDELAR, que até então havia tido o monopólio público da educação universitária no Uruguai, e sua importância política estava fortemente arraigada, a hegemonia neoliberal na América Latina, através da ideologia do Banco Mundial, começa a surtir efeitos, no Brasil, por sua vez, essa questão é incentivada por duas tradições distintas: de um lado, pela criação e manutenção de universidades privadas, legitimadas ao longo de todo o século, e outra, pelo próprio modelo de desenvolvimento adotado, no qual a influência norte-americana já vinha sendo presente, através de missões e acordos, desde o período anterior ao golpe militar de 64.

Em ambos os casos, com maiores ou menores resistências, a Extensão Univesitária, como uma das funções constitutivas das universidades, vem sendo incentivada a realizar parcerias com o setor privado que, em contrapartida, aporta recursos, muitas vezes significativos, para a manutenção ou compra de equipamentos para laboratórios ou departamentos, e para a complementação salarial de docentes / pesquisadores. Essa problemática é fundamental importância para as universidades pois, como afirma Trindade:

Conhecimento e poder se interpenetram na sociedade contemporânea em todos os níveis, da esfera pública ao mercado, recolocando o problema do público nas universidades e afetando sua *missão social*. Esta questão, além de interferir na lógica da produção do conhecimento e suas formas de aplicação legítimas em benefício da sociedade, coloca também para a comunidade universitária e seus dirigentes uma questão central de natureza ética: uma instituição pública não pode se deixar dominar pela lógica do mercado ou do poder. Esta é a questão que está no centro do conceito de autonomia universitária, mesmo que historicamente ele tenha se transformado nas diferentes etapas da evolução da sociedade em relação a sua forma medieval originária. (2000)

De outro lado, agregue-se ao próprio processo de abertura política, a (re)organização de diversos grupos que, numa situação democrática, readquirem direitos políticos e civis, e (re)constituem-se os canais de elaboração e definição de demandas que, sob outra fundamentação política e ideológica, também lutam por seus direitos, inclusive o de educação

formal, sejam atendidos pelo Estado, não sob a forma de compra de serviços, ou do assistencialismo. O debate em torno da Constituição de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foram momentos importantes desse processo em que a capacidade de mobilização e articulação dos setores educacionais organizados tiveram um papel de vanguarda. Nesse contexto, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES/ Sindicato Nacional),

teve papel essencial na defesa de um novo paradigma de universidade que possui como referencial a sociedade civil organizada para a busca de problemas a serem investigados cientificamente (pesquisa), para a reformulação dos programas e processos de ensino, além da fiscalização e avaliação do trabalho desenvolvido, cabendo à sociedade política financiar e proporcionar condições dignas de trabalho aos integrantes das IES públicas (Tavares, 1996, p. 177).

A partir de então, a sociedade civil (re)organizada, cuja participação no espaço público necessita de novos conceitos e metodologias para (re)estabelecer a relação entre Universidade e Sociedade, encontra em programas ou projetos nos quais a parceria, a bi-direcionalidade, e o respeito entre diferentes saberes devem ser considerados.

Nessa nova situação, que compreende mudanças estruturais nos Estados Nacionais, bem como conjunturais, distintos grupos integrantes das comunidades universitárias, compreendidas como instituições sociais altamente complexas, encontraram uma situação de convivência pragmática entre distintos projetos políticos, nos quais os grupos acadêmicos, partir das estratégias cientificistas ou academicistas, buscaram não só constituir-se em termos de responsividade à demandas e projetos, como também, propositivamente, participar da resolução das questões nacionais.

Na sociedade democrática, diferentemente dos respectivos períodos ditatoriais, as instituições universitárias recuperam sua autonomia (total ou relativa), e a existência de diferentes grupos, associações e organizações, é vista como um sinal de fortalecimento da própria democracia, havendo o reconhecimento da legitimidade da mobilização da comunidade acadêmica, e de grupos situados na administração central, nas Pró-Reitorias, e inclusive nos departamentos ou agremiações estudantis.

As lutas para redefinir estruturas, processos e orientações sob os quais as universidades em seu conjunto, a Extensão Universitária em especial, vão se orientar futuramente, ocorre tanto internamente, quanto externamente. O primeiro caso cobre desde as eleições universitárias e momentos de reforma das universidades, incluindo-se suas principais normativas legais, tais como a reformulação de Estatutos, Regimentos Internos e Leis Orgânicas, chegando até ao seu cotidiano, quando grupos, pequenos ou grandes, situados no alto da hierarquia universitária ou nos departamentos, mobilizam-se para realizar mudanças significativas em sua estrutura. No âmbito externo às universidades, os governos nacionais e as organizações internacionais também possuem importância fundamental. Os primeiros, ao definirem políticas públicas para a educação, e os segundos, tais como a UNESCO e o Banco Mundial, ao orientar políticas para os diversos graus de ensino, inclusive das universidades e suas missões.

Como veremos nos capítulos seguintes, as universidades, como instituições com relativa autonomia face ao Estado e à Sociedade, buscam, num duplo movimento, não apenas a recuperação de sua autonomia frente às outras organizações e instituições sociais, mas também (re)qualificar e estabelecer novas formas de relacionamento com aquelas, tanto através da adoção da estratégia cientificista, quanto da estratégia academicista.

CAP. 4 - UNIVERSIDADES E REDEMOCRATIZAÇÃO: NOVOS (DES)ENCONTROS ENTRE POLÍTICA E MERCADO

Na segunda metade dos anos 80, e a década de 90, houve, na maioria dos países latino-americanos, o fim das ditaduras militares e o retorno à democracia. Esse período foi caracterizado por profundas mudanças no cenário internacional, identificados pelos processos de internacionalização e globalização, indicando o apogeu ideológico do neoliberalismo e tentativas de ajuste, por parte de instituições internacionais e governos nacionais, às políticas econômicas e de reforma do Estado, vinculadas a essa ideologia⁹⁷.

Como veremos nesse capítulo, as reformas projetadas e/ou implantadas, em sua maioria, pelos novos governos democráticos, incentivaram as comunidades científicas e acadêmicas a organizar-se politicamente para influenciar os rumos das propostas e, também, para produzir um número expressivo de análises, buscando dar conta da nova realidade, tanto em sua especificidade nacional, quanto regional⁹⁸.

4.1 - A Educação Superior Face às Novas Políticas Governamentais

Concomitantemente à onda de redemocratização que atingiu a América Latina, durante as décadas de 80 e 90, houve um expressivo número de países que realizou reformas nos sistemas de ensino superior: Chile, Equador, Peru e Honduras na década de 80, e Argentina, Colômbia, El Salvador, Nicarágua, Panamá e Paraguai na seguinte. As reformas tiveram características gerais semelhantes, tais como: ênfase na avaliação e acreditação,

⁹⁷ Sobre o apogeu ideológico do neoliberalismo, ver especialmente Sader e Gentili (1995 e 1999).

⁹⁸ A literatura sobre as reformas do Estado, políticas educacionais (em âmbito nacional e regional) e suas conseqüências para os sistemas de ensino superior é extensa. Sem a pretensão de esgotá-la, citamos algumas obras coletivas: Sguissardi e Silva Jr (1997), Catani (1998), Trindade (1999), Schmidt, Oliveira e Aragón (2000), Krawcyk, Campos e Haddad (2000), Silva Jr. e Sguissardi (2001), Trindade e Blanquer (2002). Outros artigos serão citados ao longo do capítulo.

expansão do ensino privado e não universitário, e maior liberdade para as instituições, incluindo-se aí a redefinição dos sistemas de ingresso e fixação de taxas (García Guadilla, 1998; 2.002).

Se, para Durham as novas políticas têm aspectos positivos, tendentes a alterar a relação entre as instituições de ensino superior e o Estado, substituindo a centralização, a burocratização e o financiamento incrementalista, por um modelo descentralizado administrativamente, com mecanismos de avaliação que limitem a expansão do gasto público (1996), para autores como Puiggrós as reformas pretendidas pelos governos da Argentina, Peru, Uruguai e Brasil, durante os governos Carlos Menem, Alberto Fujimori, José Maria Sanguinetti e Fernando Henrique Cardoso, estão fundadas em propostas de organismos internacionais como o Banco Mundial⁹⁹, e desconsideram as realidades nacionais, regionais, culturais, concentrando-se "em realizar no sistema educativo o *ajuste* começado antes nas demais áreas do Estado" (1997, p.82).

Ainda de acordo com Puiggrós, as reformas neoliberais foram aplicadas nos distintos países embasadas em *modelos hegemônicos anteriores*, havendo, portanto, uma relação dialética entre conservação e mudança. No Brasil, por exemplo, "o liberalismo tardio de Fernando Henrique Cardoso aplicou medidas de política educativa derivadas do ajuste econômico. Porém não conseguiu ainda instalar o modelo pedagógico que vinha no pacote, com a centralidade que ocupa no Chile e na Argentina" (1997, p.81).

Para De Sierra, Chile e Uruguai foram os primeiros países latino-americanos a aplicar políticas econômicas de inspiração neoliberal. No último, durante as gestões de Sanguinetti e Lacalle, as políticas tenderam a romper com os consensos normativos e valorativos que sustentavam uma sociedade com tradição igualitária e estável política e socialmente, gerando o enriquecimento de setores minoritários em detrimento do empobrecimento material e cultural dos setores médios e baixos da sociedade (1994).

⁹⁹ Retornaremos à questão do Banco Mundial e de outra importante organização internacional, a UNESCO, no final desse item.

A introdução das políticas neoliberais, tanto no Brasil quanto no Uruguai, trouxe conseqüências para as Universidades. Marilena Chauí, por exemplo, analisando a situação brasileira após a redemocratização, atribui parte das mudanças recentes nas universidades à emergência da ideologia neoliberal, onde, "o neoliberalismo, ao afirmar que os imperativos do mercado são racionais e que, por si mesmos são capazes de organizar a vida econômica, social e política introduz a idéia de competição e competitividade como solo intransponível das relações sociais, políticas e individuais" (1999, p.48).

Essa afirmação está em consonância com a análise de Atilio Boron (1999), ao afirmar que está em processo o "*apogeu ideológico do neoliberalismo*", cujo resultado é a "*mercantilização da vida social*". Para ele, as privatizações significam mais que a venda ou o sucateamento das empresas públicas, contribuindo para a transformação de direitos (cujo espaço de satisfação é o público), em mercadorias que os indivíduos adquirem para satisfazer necessidades, e cuja escolha pertence à ordem privada.

Boron acrescenta que somente em casos excepcionais a relação entre democracia e mercado é harmoniosa, identificando quatro fontes de incompatibilidade entre ambos. Em síntese, o autor afirma que a lógica democrática (a) está fundada em um modelo ascendente de organização do poder estatal, cuja base é a igualdade dos cidadãos, (b) é animada por uma lógica *includente, abarcativa e participativa*, (c) fundada no valor da justiça e, (d) possui *expansividade*, pois historicamente houve um processo de *socialização de demandas*, as quais, partindo da conquista da igualdade política, incentivou o alargamento do espaço público e do papel dos Estados Nacionais. Em contrapartida, a lógica dos mercados é: (a) descendente, valorizando os atores sociais que se *concentram na cúpula*, (b) definida pela *competição, segmentação e seletividade*, (c) fundada na busca do lucro e na *paixão pela riqueza* e (d) promove a *descidadanização* de amplos setores sociais, pois direitos, demandas e necessidades são transformadas em questões individuais, que devem ser supridas pelo mercado¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Conforme menciona Trindade (2000), o aprofundamento da relação universidade – mercado ocorre também nos Estados Unidos, sendo a Faculdade Técnica Fox Valley, em Wisconsin, um exemplo para defensores de políticas neoliberais.

Igualmente no Uruguai, as transformações diagnosticadas a partir do modelo neoliberal como necessárias ao Estado atingem a Universidade. Para Landinelli,

la ruptura de la lógica estatal orientada al bienestar y la reversión de la dinámica de los ámbitos de la vida relativamente protegido... son vistos en términos de costos como una traba para el desarrollo de los aparatos productivos y como una carga que sofoca la capacidad innovadora del sistema económico [...] Así, la crítica al imaginario providente tradicional que incluía simultáneamente la intervención directa del Estado en la economía, los subsidios políticos, la asistencia sanitaria, la seguridad social y la educación pública, también se ha incorporado a los debates sobre la Universidad, ilustrando las posturas asumidas por gravitantes sectores de la clase política en el campo de la problemática universitaria. (In: Bentancur, 1998 a, p.16).

Em outra obra, Landinelli, afirma que se construiu nas diversas esferas do governo uruguaio, uma imagem negativa da UDELAR, como uma instituição gigantesca, custosa e de baixa capacidade seletiva, características incompatíveis com as necessidades das modernas estruturas estatais ocidentais. O autor acrescenta que o questionamento à função pública da Universidade engloba basicamente aspectos políticos e funcionais. No primeiro aspecto, a UDELAR é caracterizada como uma corporação fechada às exigências do meio e que ignora a vontade política geral, com mecanismos próprios de legitimação que a distanciam tanto do controle social quanto governamental, permitindo que ela escape à racionalização do Estado através do poder político, mentendo-se insularizada. Quanto ao aspecto funcional, as críticas estão centradas na suposta incapacidade da Universidade em gerenciar-se administrativa e financeiramente, na baixa qualidade acadêmica, no deficiente relacionamento com a sociedade, na prestação de serviços e na produção de ciência e tecnologia para atender às necessidades do mercado. Landinelli resume a imagem que os críticos buscam construir para a Universidade como "uma instituição sem prestígio e em decadência, que exerce uma negativa função centralizadora de caráter público oposta ao necessário encolhimento do Estado" (1994, p. 74-75).

Se, no Uruguai as críticas foram centradas no isolamento da Universidade face ao controle do Estado Nacional, decorrente de sua tradição autonômica, no Brasil, cujo sistema

de ensino superior é comparativamente mais dependente das políticas do Estado, a modernização e a reforma realizam-se numa relação entre o governo, as IFES, e as entidades organizadas em torno da questão do sistema de ensino superior. Dada a impossibilidade de explorar exaustivamente esse período, no qual diversos atores entraram em cena, direcionando suas demandas, optou-se por destacar alguns dos elementos principais.

De acordo com Cunha, nos anos compreendidos entre a eleição de Tancredo Neves para a Presidência da República (1985) e a promulgação da nova Constituição (1988), houve a organização de diversos fóruns, dentre os quais se destaca a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, criada através de decreto pelo Presidente José Sarney, e que teve o prazo de seis meses para apresentar um informe sobre a educação superior. A heterogeneidade da Comissão, composta por 24 membros, resultou em um "conjunto de textos referidos a questões discordantes, que originaram um informe concorde com as diretrizes implícitas do ministério, seguido de proposições por separado de alguns de seus integrantes" (1989, p.191).

No ano seguinte o Ministério da Educação e Cultura criou o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação (GERES), que elaborou um documento posteriormente transformado em anteprojeto de lei, cujos principais pontos eram: acabar com a dualidade jurídica das universidades federais (autarquias e fundações), criando um novo ente jurídico (universidade); racionalizar o controle federal sobre as universidades; valorizar a titulação acadêmica e redefinir a participação de docentes, estudantes e funcionários (1989, p.192). O anteprojeto foi duramente criticado pela comunidade universitária, sendo retirado pelo Presidente da República, embora permanecesse como referência para a política governamental, e parte de suas diretrizes foram transformadas em normas específicas.

Ainda nos anos de 1985 e 1986 houve a constituição do Programa de Apoio a Educação Superior (ou Programa Nova Universidade), cujo objetivo era "revitalizar a universidade, mediante a adoção de mecanismos ágeis de apoio a seus programas de ação", tendo como referência a dimensão qualitativa do ensino de graduação (1989, p.193-194). A proposta foi rejeitada pela comunidade universitária e sequer sua meta orçamentária foi cumprida pelo governo.

Na segunda metade da década de 80, a atuação de entidades e movimentos organizados foi presente na luta pela redemocratização, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Criada em 1948, era composta por professores universitários, cientistas e pesquisadores vinculados principalmente às áreas biomédicas, tecnológicas e das ciências exatas. A partir de 1970, essa entidade manteve-se como um dos poucos fóruns de discussão política e da política educacional, ampliando seu leque de participantes, com o ingresso de novos pesquisadores e professores universitários preocupados com a política científica do país e com a sua disseminação para o conjunto da sociedade. Aliado a isso, a crescente participação das ciências sociais em sua programação trouxe novas abordagens e temáticas para a discussão dos fóruns da SBPC (Cunha, 1989).

A essa entidade de representação nacional somaram-se outras, criadas ainda no período da ditadura militar (final da década de 70) e que, para além dos temas estritamente educacionais, estavam preocupadas com discussões mais amplas, tal como a redemocratização da sociedade, com destaque para a Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior (ANDES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Investigação em Educação (ANPEd).

Também nesse período surgiu a Federação da Associação dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), embora somente a partir da segunda década de oitenta ela tenha se unido às outras na luta pela redemocratização e na organização dos movimentos grevistas nas universidades, à qual se somou a UNE, que recuperou sua existência legal na década de oitenta, participando igualmente dos movimentos a favor do fim da ditadura militar, liberalização e democratização política do país (Cunha, 1989) .

Finalmente, analisando os principais temas que estiveram em disputa na redefinição do sistema educacional brasileiro, Cunha (1989) destaca um elemento que atravessou toda a história do Brasil republicano, qual seja, a oposição entre defensores do ensino público versus ensino privado, distinguindo-se entre eles os debates sobre a destinação dos recursos públicos

e sobre a laicidade do ensino¹⁰¹. Os temas estiveram presentes tanto nas propostas dos partidos políticos quanto nos debates que ocorreram na Assembléia Nacional Constituinte (instalada em fevereiro de 1987) e entre os diversos setores organizados para influenciar a redação da nova Constituição.

Também os projetos dos presidentes eleitos após o final da ditadura militar apresentavam mudanças para o ensino superior buscando inseri-las em um novo modelo de Estado, mais eficiente e pautado pelo fim do financiamento incrementalista. Isso pode ser exemplificado pelo projeto de Fernando Collor de Mello na obra *Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional*, cujo item referente ao *Novo Papel do Governo Federal na Educação*, inicia afirmando que essa é "uma das áreas onde a presença do Estado é fundamental", enfatizando a articulação público-privado, bem como entre as diferentes esferas públicas: federal, estadual e municipal. Estão expressas, ainda, as principais linhas de ação de seu governo: autonomia universitária através da desregulamentação, com ênfase para a avaliação, supervisão e gestão administrativo-financeira, patrimonial e didático-científica; busca de maior eficácia e eficiência no ensino superior, e de maior equidade de oferta; rediscussão da gratuidade indiscriminada do ensino público; aperfeiçoamento do sistema de bolsas e de crédito educativo, e implantação de cursos noturnos. Embora as propostas de campanha de Collor não tenham sido implementadas, deram destaque a novos temas na agenda da política educacional, redefinindo conceitos, como a avaliação institucional e, em especial, a tentativa de construir um novo modelo gerencial para o ensino superior (1991, págs. 67-71).

Nas eleições presidenciais de 1994, os dois candidatos que chegaram ao segundo turno tinham concepções e projetos distintos para a educação. Cunha, ao analisar as propostas de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, conclui que:

Em termos mais gerais, a educação é, na plataforma de Lula, um fim em si mesma, e seu interesse externo mais importante é a construção da cidadania; o desenvolvimento econômico deve contribuir para que a educação se desenvolva. Na de FHC, a

¹⁰¹ Em artigo posterior, Cunha (1999a) analisa as políticas do governo federal concernentes às esferas públicas e privadas do ensino superior, afirmando que durante a década de 90 o governo atuou no sentido de secundarizar a distinção entre estatal e privado, para estabelecer outra linha demarcatória: excelência *versus* mediocridade.

educação é um instrumento do desenvolvimento econômico, sendo este um requisito para o pleno exercício da cidadania. Em suma, Lula enfatiza a dimensão político-ideológica da educação, a participação, a cidadania. FHC enfatiza a dimensão econômica, segundo critérios de eficiência e eficácia (1995, p.95).

Na primeira gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-1998)¹⁰², fortemente articulada com as políticas do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), período da gestão do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, o governo buscou implantar um novo modelo [gerencial] de Estado, condizente com os novos requerimentos políticos, econômicos e sociais, sendo capaz de implementar políticas públicas com maior eficiência e eficácia, melhor atendendo aos cidadãos. Dentre as proposições apresentadas para constituir esse novo modelo de Estado constam: o ajuste fiscal; as reformas econômicas orientadas para o mercado; a reforma da previdência social; a inovação dos instrumentos de política fiscal; e, finalmente, a reforma do aparelho de Estado (MARE, 1995, Introdução).

De acordo com Bresser Pereira, a reforma do aparelho de Estado compreende a existência de quatro setores: 1) o *Núcleo Estratégico*, 2) as *Atividades Exclusivas do Estado*, 3) os *Serviços Não Exclusivos* ou competitivos, e 4) a *Produção de Bens e Serviços para o Mercado*. As universidades (assim como as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus) foram classificadas dentre os serviços não exclusivos ou competitivos, que passariam a ser consideradas entidades não-estatais: "a idéia é transformá-los, voluntariamente, em *organizações sociais*, ou seja em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público" (Bresser Pereira, 1996, p.286, grifos do autor).

¹⁰² Na sua proposta de governo, no item relativo ao ensino superior, consta que: "*A política para o ensino superior deve promover uma revolução administrativa, que dê efetiva autonomia às universidades, mas que condicione o montante das verbas que recebem a uma avaliação de desempenho e, especialmente, ao número de alunos que efetivamente formam, às pesquisas que realizam e aos serviços que prestam. Um programa deste tipo deve prover recursos suficientes para que as escolas possam se adaptar às novas exigências, realizando uma correção gradual dos orçamentos atuais. Uma política como esta estimulará uma administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, hoje existente, para generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. A racionalização dos gastos e o aumento da produtividade deverão se refletir em aumentos salariais. A longo prazo, a expansão do sistema público de ensino superior dependerá de novas formas de cooperação, que precisam ser estabelecidas, entre União, estados, municípios e as comunidades locais*" (1994, p.114-115).

Os objetivos dos *Serviços Não Exclusivos do Estado*, estabelecidos no *Plano Diretor Para a Reforma do Estado*, eram: lograr autonomia, maior responsabilidade de seus diretores e maior controle social por parte dos cidadãos, incentivar parcerias entre o Estado, a instituição prestadora dos serviços não-exclusivos do Estado e "a sociedade a que serve e que deverá também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e de doações". Em síntese, a criação das instituições públicas não-estatais visaria aumentar "a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor" (MARE, 1995, 6, 6.4).

Marilena Chauí, em crítica à concepção subjacente ao conceito de Setor de Serviços Não Exclusivos do Estado, afirma que a proposta está baseada no pressuposto ideológico de que o "mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da república", tendo como seqüência a transformação dos *direitos sociais* em *serviços definidos pelo mercado*. Questiona, ainda, a transformação da universidade, de instituição social para organização social, pois enquanto na primeira ela é definida como *ação e prática* sociais, fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, em sua autonomia face aos poderes da religião e do Estado, e inseparável das idéias de *formação, reflexão, criação e crítica*; na segunda, passaria a ser regida pela lógica da instrumentalidade, referida a um conjunto de meios para atingir um objetivo particular, e pela idéia de *gestão, planejamento, previsão, controle e êxito*. Chauí argumenta, ainda, que a universidade brasileira, desde a década de 70, vem passando por sucessivos processos de mudanças: da universidade *funcional*, para a de *resultados* e dessa última para a *operacional*, concluindo que essa última "não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas" (1999).

Coube ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), dirigido pelo ministro Paulo Renato de Souza, a tradução das formulações gerais do projeto da Reforma do Estado, em políticas específicas para a reforma do ensino brasileiro, inclusive o ensino público superior. De acordo com Trindade, nesse período o MEC atravessava uma situação de fragilidade política frente ao MARE, afirmando que a iniciativa política do primeiro "em matéria de

educação superior, tem sido reflexa e dependente de decisões desenvolvidas nos núcleos de poder mais poderosos do governo, ligados às áreas econômica e de reforma do Estado". A proposta de autonomia universitária, feita pelo MEC, possuía um alto grau de *fragilidade política e ambigüidade conceitual*, afirmando, ainda, que o MEC adotou uma estratégia *ardilosa*, ao acenar com uma proposta defendida pelos movimentos de reforma universitária latino-americanos, mas cujo verdadeiro objetivo é "submeter as universidades federais à asfixia financeira que está destruindo as bases materiais e acadêmicas do tecido universitário", ao mesmo tempo em que a apresenta como uma "panacéia para todos os males" (1999b). Essa conclusão é ratificada por Silva Júnior e Sguissardi que, ao comparar as políticas originárias do MARE e do MEC afirmam que o primeiro fez uma opção radical na defesa da restrição da esfera pública da educação superior, enquanto o segundo fez uma opção mais *dissimulada*, caracterizada por "por medidas menos incisivas ou parcialmente negociadas, mas ainda assim, com idêntico viés privatista neste nível de ensino" (2001, p.75).

Do ponto de vista político, a reforma apresentada pelo MARE estava em consonância com as propostas das duas campanhas de Cardoso. Comparando as propostas de campanha do primeiro (*Mãos à Obra, Brasil*, 1994) e do segundo (*Avança Brasil: mais 4 anos de desenvolvimento para todos*, 1998) governo, observa-se que há coerência e unidade entre ambas, apontando para núcleos temáticos tais como: a qualidade do ensino superior, a preocupação com a baixa escolaridade e necessidade de ampliar as vagas para estudantes universitários, a rigidez dos cursos de graduação, a necessidade de promover uma *revolução administrativa* no ensino superior, racionalizando os gastos e desenvolvendo os campos científico e tecnológico, implantar os processos de avaliação internos e externos nas universidades, e renovar e expandir o sistema brasileiro de ensino superior.

Silva Júnior e Sguissardi, analisando o conjunto de pronunciamentos oficiais e as medidas legais do Governo Fernando Henrique Cardoso, afirmam que as propostas para dirimir os problemas do ensino superior público, decorrentes da crise do Estado, seriam as seguintes: a) superar o modelo de universidade de pesquisa, através do fomento à diferenciação institucional; b) superar a unidade do sistema de financiamento do ensino superior público com verbas federais através da diversificação das fontes de financiamento, da introdução do ensino pago, estreitar a vinculação financiamento-resultados e, no caso de

insuficiência de recursos, incentivar as universidades a estabelecer convênios de pesquisa e de prestação de serviços através de assessorias e consultorias¹⁰³; c) mudar o papel do governo, substituindo a manutenção pela fiscalização e regulação das instituições; d) superar a ausência de qualidade e de equidade, buscando maior eficiência e, finalmente, e) superar os limites da expansão, através do incentivo ao desenvolvimento do ensino privado (2001, p.51-53).

Em suma, no que se refere a uma proposta mais genérica de reorganização do sistema educacional, incluindo-se aí o financiamento para as instituições universitárias, observa-se uma semelhança entre Brasil e Uruguai, visto que, no primeiro país, embora o projeto de autonomia do MEC ratificasse a gratuidade para os cursos de graduação e pós-graduação, aponta, de outro lado, para a possibilidade de cobrança de qualquer outro serviço prestado pelas universidades, incluindo-se aí os cursos e atividades de extensão (Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p.63).

Dias Sobrinho, analisando as propostas de avaliação e privatização do ensino superior, afirma que no Brasil a esfera pública está sob uma campanha de desmoralização, e que valores como o da equidade e da pertinência deveriam ser considerados no processo de avaliação, em contraposição à capacidade de sua inserção no mercado concluindo que "a administração eficiente de uma universidade pública se orienta não pelo valor do lucro, mas pelo sentido ético de sua função social" (1999a, p.69). Da mesma forma no Uruguai, a questão do financiamento da Universidade, conectada à defesa da ampliação das parcerias entre a universidade e o setor privado também é defendida por setores governamentais, exemplificado pela afirmação de Landoni, ex-Subsecretário de Educação e Cultura:

La universidad debería tener una mayor vinculación con toda esa área del sector productivo que la lleve a planificar muchas de sus actividades como un servicio, por el que debería cobrar, porque en este mundo competitivo esa es la regla. No es que la Universidad tenga que cambiar sus objetivos; tiene que formar según la realidad y los requerimientos del sector productivo (In: Bentancur, 1998 a, p.29).

¹⁰³ Os reflexos desse item b, pela sua importância para a Extensão Universitária, serão explorados adiante.

As propostas de reordenamento dos sistemas de ensino superior e de reorganização institucional ocorrem em um clima internacional no qual duas importantes instituições têm sido fundamentais: o Banco Mundial e a UNESCO. No caso da primeira instituição, Jorge Brovetto afirma que suas políticas foram dominantes no conjunto dos países latino-americanos durante a década de 90, favorecendo a redução do gasto público para o ensino superior, ao mesmo tempo em que incentivava a criação de instituições privadas “com o objetivo explícito de adaptar o conjunto do sistema às necessidades mutáveis do mercado de trabalho” (2002, p.349-350). Na mesma direção, Dias Sobrinho, ao analisar três princípios *bancomudialistas*: os relativos aos direitos de escolaridade e de inversões públicas; o da avaliação eficientista; e o da liberalização, sustenta que a adoção de valores e de princípios de hierarquização sugeridos pelo Banco introduz nas instituições a lógica do mercado, desconsiderando o papel das universidades como instituições sociais e que, portanto, deveriam ser avaliadas com critérios que lhe são próprios (1999a).

Em outro artigo, Dias Sobrinho compara as propostas de avaliação institucional defendidas pelo Banco Mundial e pela UNESCO. Embora ambas as entidades valorizem sua importância, o primeiro a subordina à lógica do mercado, enquanto a segunda enfatiza “o papel ativo e político do ensino superior no sentido do desenvolvimento e das transformações sociais” (1999b, p.155). Brovetto concorda com essa distinção entre as propostas das duas entidades, considerando que a UNESCO estimula e propõe políticas que se contrapõem à visão do Banco Mundial ao enfatizar a responsabilidade social da educação superior (2002, p. 350-351).

Com efeito, no documento da UNESCO, intitulado *Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior*, a questão da relação entre mercado e políticas públicas é problematizada, constando que a liberalização econômica e o desenvolvimento do *espírito empreendedor* não podem ser confundidos com a falta de políticas públicas sociais e com a desresponsabilização em relação ao financiamento do ensino. Além disso, afirma que os grandes desafios para o ensino superior são a Relevância, a Qualidade e a Internacionalização, sendo que, a primeira “é talvez mais bem expressa através de uma variedade de *serviços acadêmicos* oferecidos à sociedade. Nos anos vindouros, os tipos e métodos de transmissão destes serviços terão de ser definidos e renegociados”. Analisando os documentos básicos da

UNESCO, sob a perspectiva da Extensão Universitária, Tünnerman afirma que, indubitavelmente, essa está sendo revalorizada no *quehacer* das instituições de ensino superior (2001, págs. 46-49).

Em síntese, tanto no Uruguai, quanto no Brasil, os governos pós-ditatoriais têm incentivado as universidades a procurarem outras fontes de financiamento, situação que tem gerado discussões e posicionamentos favoráveis e contrários. Ainda no caso brasileiro, é relevante destacar que a possibilidade de ingresso de recursos extra-orçamentários, através da prestação de serviços, já estava institucionalizada desde os anos 70, conforme relatado no capítulo precedente. Nesse momento, importa marcar que em ambos os países há o incentivo, por parte dos setores governamentais, e o apoio, por parte de setores das universidades, rumo à propostas de reordenamento organizacional das mesmas. Catani e Oliveira (1999), chegam a denominar o processo de *metamorfose institucional*, que seria condicionado por três fatores básicos: exigências de organismos internacionais, como o Banco Mundial; mudança na conjuntura, causadas pela reestruturação produtiva do capitalismo (globalização do capital financeiro e revolução técnico-científico internacional); e finalmente, na necessidade de ampliar a legitimidade institucional das universidades públicas face às críticas de que são perdulárias. Como se verá a seguir, tanto na UDELAR, quanto na UFRGS, o retorno à democracia (abertura política e social concomitante às restrições de ordem financeira) e os projetos de (re)abertura para a sociedade, dialogarão com as transformações ocorridas no período.

4.2 - Entre o Passado e o Futuro: a Revalorização da Relação Universidade - Sociedade

As transformações em curso, no âmbito da política nacional uruguaia e brasileira, refletiram-se sobre a situação das Universidades, mas de formas distintas. Enquanto no primeiro país o processo de transição resultou no retorno à UDELAR das autoridades eleitas no período pré-ditatorial, na reconquista da autonomia universitária, e do processo de reinstauração da institucionalidade, no segundo país as questões relativas ao conjunto do

sistema federal de ensino superior estavam vinculadas, principalmente, aos resultados da Constituição de 1988 e à implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹⁰⁴.

Nessa última, há referências sobre a Extensão Universitária, especialmente na definição das Finalidades da Educação Superior (Art.43): a promoção e divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem patrimônio da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas (IV). Também estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com essa uma relação de reciprocidade (VI). E, finalmente, promover a Extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na Instituição. Dessa Lei, no capítulo I, referente ao ensino, constam os cursos de extensão, com o objetivo de difundir e atualizar conhecimentos e técnicas de trabalho, para elevar a eficiência e os padrões culturais da comunidade, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pela Instituição (Art. 64).

No Uruguai, desde o ano de 1984, iniciaram-se as gestões para o restabelecimento da democracia, tendo importante papel a *Concertación Nacional Programática* (CONAPRO), constituída por um amplo leque de forças que incluía partidos políticos, movimentos sociais (dentre os quais se destacam a ASCEEP e os sindicatos) e grupos ligados ao setor empresarial, que criaram uma série de Comissões com o objetivo de estabelecer regras de procedimento para as políticas (re)democratizantes. Para analisar e propor políticas educacionais e culturais, foi criado o *Grupo de Trabajo de Educación y Cultura*, subdividido em *Educación General e Universidad* (Filgueira y Léméz, 1989).

Em 1985, com o retorno do governo democrático e o reestabelecimento da Lei Orgânica de 1958, foi organizada uma comissão transitória com o objetivo de iniciar o processo de retomada da normalidade institucional na Universidade, sendo que o último Reitor pré-intervenção assumiu novamente o mesmo cargo. De acordo com Bentancur, as

¹⁰⁴ Lei N° 9.394.

autoridades democráticas receberam uma instituição que era "a negação da idéia de Universidade, e se impunha a reconstrução desde seus cimentos" (1998a, p.11).

As principais linhas de reorganização da Universidade foram resumidas em discurso do Reitor Samuel Lichtensztein na Convenção da ASCEEP-FEUU, em 29 de junho de 1985. Para o Reitor, a UDELAR deveria estabelecer uma política universitária estruturada em quatro grandes eixos: abertura institucional (contemplando a relação universidade - Estado - empresas); abertura social (buscando fortalecer e ampliar vínculos com organismos sociais tais como sindicatos, associações e cooperativas, integrando Pesquisa, Extensão e Assistência), abertura regional (visando interagir com a totalidade do país e interiorizando a presença da universidade) e, finalmente, abertura internacional (realizando diversas modalidades de intercâmbio com instituições de outros países, como universidades, ou de caráter regional - Grupo de Montevideu - ou supra-nacional - UDUAL) (*Discurso do Reitor Lichtensztein....1985*, ver também Paris, 2.000, p.266-267 e Filgueira y Léméz, 1989, p.324).

Nesse discurso foram citadas 13 tarefas principais a realizar, iniciadas pela Comissão Transitória, dentre as quais estavam: a reincorporação de funcionários docentes e técnico-administrativos que haviam sido demitidos ou obrigados a demitir-se, por razões de ordem ideológica, política ou de sua atuação em sindicatos; a busca de recursos extra-orçamentários; a replantação dos planos de estudo existentes no período anterior à intervenção; ampliação das relações com organizações sociais, sindicais, cooperativas e com o setor público; a reabertura de serviços que haviam sido fechados, ou cancelados, (como foi o caso da Extensão Universitária), o reinício de atividades, como os Cursos de Verão, expandir as atividades que estavam sendo realizadas em Salto e Paysandú e, inclusive, preparar as eleições universitárias. Reafirmando a importância da recuperação da autonomia da Universidade, o Reitor acrescenta que "o novo na Universidade é uma combinação de objetivos de reafirmação histórica, de redefinição e de inovação" (1985, p.3).

Sob o aspecto político, Bentancourt sintetiza o dilema entre conservação e mudança afirmando que nos dois primeiros anos da redemocratização havia duas possibilidades: a primeira era construir uma nova universidade, mesmo que orientada pelas propostas de modernização gestadas na década de 60, mas que não foram implementadas. A segunda opção

escolhida foi reconstruir a Universidade de 1973, embora com um menor protagonismo político e buscando uma convivência mais harmônica com as autoridades nacionais (1998 a, p.12).

Esse dilema também foi analisado por París, ao constatar que, mesmo optando pela reconstrução da UDELAR tal como anteriormente à intervenção, mudou a tradição reformista, pois ao invés de elaborar um novo modelo de Universidade, a comunidade acadêmica optou pela realização de mudanças estratégicas através da priorização da Pesquisa, Docência e Capacitação (secundarizando a Extensão Universitária); do incentivo à renovação científica e tecnológica; e da adequação das carreiras profissionais às necessidades daquele momento e futuras do Uruguai (2000, p.265-266).

Landinelli ressalta que, ainda em 1994, a universidade encontrava-se em transição¹⁰⁵, com algumas tendências verificáveis, tais como a tentativa de diminuição do financiamento estatal para a universidade, a busca de ampliação e qualificação da relação entre Universidade - Estado - Empresas Privadas (através de contratos, assessorias e consultorias)¹⁰⁶, e a implementação do processo de avaliação¹⁰⁷. Entretanto, para Arocena, os esforços pela modernização universitária, no período compreendido entre 1985 e 1995, têm sido travados tanto pela penúria orçamentária, quanto pela estrutura universitária obsoleta (1998, p.258).

A partir de 1996, inicia-se uma série de encontros e atividades objetivando construir um processo de mudanças na UDELAR, resultando no documento *La Universidad de la República en un Tiempo de Cambios: Críticas e Propuestas para la Transformación de la Educación Superior* (1997). De acordo com o Relatório Final do encontro o relacionamento entre Universidade e sistema político nos últimos anos tem sido caracterizado por "carências, hostilidades e falta de sensibilidade e compreensão dos *planteamientos* universitários, em sua justa dimensão, como geradores de mudanças importantes em nossa sociedade" (1997, p.16-

¹⁰⁵ Para uma análise dos processos de transição pelos quais vem passando a Universidad de la República, ver Bentancur (1998 a).

¹⁰⁶ Sobre este assunto há diversos trabalhos publicados, dentre os quais: Sutz (1996); Hein, Mujica e Peluffo (1996).

¹⁰⁷ Ver também Bentancur (1998 b).

17). Diante, a subcomissão encarregada de discutir a Gestão na Universidade (Taller 3), diagnosticou que:

Esta discusión se da en una Universidad de la República ubicada dentro de un contexto histórico, social, nacional y regional pautada por la política neoliberal y condicionada por los intereses de organismos internacionales (FMI-BID) fundamentalmente en lo económico, con la aplicación de políticas de mercado. Políticas contrarias a lo que es nuestra concepción de enseñanza y salud reflejadas en los principios fundamentales establecidos en la Ley Orgánica y las concepciones internacionales que establecen la salud como un derecho y la necesidad de intervenir en ella.

Las políticas neoliberales han tenido como consecuencia el recorte presupuestal de la salud y la enseñanza, la reforma educativa, el achicamiento del estado y el ahogo económico de la Universidad y a no dar respuesta al mercado. Cabe preguntarse: Qué Universidad queremos? Qué sistema de gestión para esa Universidad? Modernización para qué? (1997, p. 21).

No Brasil, com o processo de liberalização e redemocratização política, as disputas pela (re)definição do sistema educacional também fizeram parte de um longo processo de lutas, com a presença de diversos atores, organizados de formas distintas, de acordo com as instâncias (municipal, estadual e federal), e com os diferentes graus do sistema de ensino (fundamental, médio ou universitário), como já foi mencionado no item anterior.

Especificamente em relação à UFRGS, uma primeira iniciativa importante, esclarecedora da nova política de relação Universidade – Sociedade, foi a realização, na gestão do Reitor Francisco Ferraz, do Centro Cultural, que consistiu na “criação, nos dois quarteirões centrais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de um Centro Cultural [...] cujos desdobramentos transcendem os muros da instituição para constituir uma modificação educacional, cultural, social e urbanística da própria cidade e do Estado”, buscando “provocar uma modificação não só na Universidade, mas fundamentalmente nas suas relações com a sociedade”, através da criação de

espaços abertos à comunidade sustentados entretanto por estruturas acadêmicas permanentes e profissionalmente qualificadas, dotadas de recursos e conhecimentos necessários

para interagir dialeticamente com a sociedade, surpreendendo o talento da espontaneidade do convívio, assistindo-o com o apoio técnico indispensável para atingir novos patamares de expressão, proporcionando-lhe um ambiente de convívio estimulante, provocador e exigente, colocando ao seu alcance os recursos culturais, técnicos e de informação que viabilizem a inserção do individual e do local no generoso estuário da cultura universal (Apresentação do Reitor Francisco Ferraz. In: Centro Cultural)

O projeto do Centro Cultural contemplou, desde o início, a abertura da Universidade para a Sociedade, tanto através da porposta de restauração de seus prédios e sua adequação para abrigar novas atividades, quanto a elaboração do Programa de Férias, cobrindo as mais diversas manifestações culturais (cinema, música, teatro, fotografia, desenho, artesanato, literatura), bem como, cursos, palestras, seminários, painéis e exposições abrangendo as mais diferentes áreas de conhecimento.

Já na década de 90, concomitantemente às discussões sobre a política nacional para o Ensino Superior, houve um processo de redefinições institucionais, consubstanciadas na elaboração de seu novo Estatuto¹⁰⁸, e do novo Regimento Geral¹⁰⁹, sendo caracterizada como Universidade Pública, expressão da sociedade democrática e pluricultural, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito à diferença, e de solidariedade, constituindo-se em instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas (Art. 2º).

Em seguida são enumerados os princípios reitores da universidade: "liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; gratuidade do ensino; gestão democrática; da valorização dos profissionais do ensino; garantia do padrão de qualidade; indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; e pelo respeito à dignidade da pessoa humana e seus direitos fundamentais" (Art. 3º). O artigo seguinte complementa, ainda, que a Universidade não

¹⁰⁸ Aprovado pelo Conselho Universitário em 23/09/94 e publicado no Diário Oficial da União em 11/01/95.

¹⁰⁹ Aprovado pelo Conselho Universitário em 22/12/95 e publicado no Diário Oficial da União em 30/01/96.

poderá posicionar-se sobre questões político-partidárias nem adotar medidas baseadas em preconceitos de qualquer natureza.

De acordo com o *Plano de Gestão 1993/1996: prestação de contas* do Reitor Hégio Trindade, as principais inovações do novo Estatuto e Regimento Geral foram: a) a elaboração de uma legislação contendo apenas os aspectos essenciais para a definição e estruturação da Universidade; b) a necessidade de refletir as transformações políticas e sociais no Brasil (visto que o Estatuto e o Regimento vigentes até o momento tinham sido aprovados durante a ditadura militar); c) o Conselho Universitário (CONSUN) foi transformado em órgão máximo de função normativa, deliberativa, e de planejamento da Universidade, e o antigo COCEP foi substituído pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), estruturado com referência às atividades-fins da Universidade; d) as atribuições das Pró-Reitorias passaram a ser definidas em cada gestão; e) extinção da Congregação e do Conselho Departamental, substituídos pelos Conselhos de Unidade; f) buscou-se concretizar o processo de descentralização administrativa articulada com a integração institucional (1996, p.27-29).

Em consonância com a proposta de democratizar a Universidade e ampliar e fortalecer a relação com a sociedade, foi criado, nessa mesma gestão, o Conselho Consultivo de Integração Universidade-Sociedade¹¹⁰, instalado em 1994. Tal Conselho, era composto pelo alto escalão da UFRGS, representantes dos poderes políticos estadual e municipal e lideranças dos setores mais representativos da sociedade civil organizada, e sua concepção estava baseada no reconhecimento de que a Universidade pública, no contexto da sociedade contemporânea, tem um importante papel a cumprir. Num momento em que “o Brasil está submetido hoje a um agravamento sem precedentes das desigualdades sociais e à necessidade de revisar seus parâmetros éticos e sua organização institucional”, e as Universidades “têm sido reféns dos modelos sociais dominantes”, a criação do Conselho visou ampliar a

¹¹⁰ O Conselho Consultivo de Integração Universidade-Sociedade funcionou somente a durante a gestão do Reitor Hégio Trindade, tendo sido extinto na gestão seguinte. É interessante mencionar, ainda, que na atual gestão do Reitor Rafael Guargua, na UDELAR, houve a instalação de um conselho com características semelhantes. Sobre o Conselho, ver também o Plano de Gestão 93/96. Prestação de Contas – Política de Integração Universidade/Sociedade, págs. 6-7, publicado em maio de 1996.

capacidade da UFRGS no atendimento às demandas da sociedade e aprimorar o debate sobre o papel social da Universidade pública, visto que essa é:

pública porque resultado do esforço solidário de todos, num país de sacrifícios e misérias como é o nosso; públicas devem ser os seus resultados, públicas as suas conquistas e descobertas, no ensino e na pesquisa, e, por isso mesmo, pública – e abrangendo segmentos cada vez mais amplos da população – a repartição dos resultados do saber (In: Plano de Gestão 93/96 – Proposta a ser apresentada pelo Reitor Prof. Hégio Trindade, ao Conselho de Integração Universidade/Sociedade da UFRGS. Março de 1994).

Em suma, tanto no Brasil quanto no Uruguai, o atual período democrático é marcado, no que diz respeito aos Sistemas de Ensino Superior, por uma discussão pautada nas necessidades de transformação institucional das mesmas, capacitando-as a atender as novas necessidades nacionais qualificando e modernizando as universidades e aumentando sua abertura para a sociedade mas, ao mesmo tempo, pela redefinição do papel e das responsabilidades do Estado para com a educação em geral, e as Universidades em particular.

É importante ressaltar, novamente, que a Extensão Universitária, tal como sendo tratada, não resume em si a relação da Universidade com a Sociedade, mas uma *expressão dessa relação*, visto que a primeira, como instituição social, está inserida na própria sociedade. Como afirmou Marilena Chauí:

A universidade é uma instituição social, mesmo que ela tenha se degradado como organização. A universidade é uma expressão da sociedade, não é uma coisa externa à sociedade, que tem que encontrar um jeito de se relacionar com a sociedade. A relação da universidade com a sociedade está posta no modo de ser mesmo da universidade. Dependendo do caso, ela faz como expressão acabada da sociedade, ou através da crítica (Debate realizado no MEC, em 09/06/2003).

Nesse sentido, para Chauí, a relação da universidade com a sociedade não ocorre exclusivamente por meio de uma ação, feita através da Extensão, pois nesse caso, tudo o que ocorresse na universidade, e que não estivesse classificado como de Extensão Universitária, por conseqüência, não teria relação com a sociedade.

Como exposto no item a seguir, as transformações ocorridas nesse período não afetam somente os aspectos internos das universidades em estudo, mas também a própria concepção e exercício de suas funções públicas, mediadas pela Extensão Universitária.

4.3 - Entre a Adesão e a Crítica: a Extensão e as finalidades da Universidade

Nesse item será analisado, a partir das transformações históricas ocorridas tanto no Uruguai quanto no Brasil, como a UDELAR e a UFRGS, especialmente a partir da Extensão Universitária, têm se integrado e contribuído para a efetivação das finalidades das mesmas¹¹¹. Dentre essas destacam-se: a formação das elites e a integração do povo, a integração do sistema educacional, e nacional / territorial, a sedimentação de consensos políticos e normativos, sendo que em cada uma das funções será feita uma retomada de seus principais aspectos para, posteriormente, avaliar as eventuais transformações no período atual.

a) **A formação de elites e a integração do povo** tem sido uma das missões primordiais das universidades em todo o mundo, entretanto, a partir dessa premissa inicial, cada país constrói, fundamentado em exigências históricas e sociais, articuladas em cada período, distintas concepções e hierarquizações. Ao analisar a criação e consolidação da UDELAR e da UFRGS (como universidade integrante do sistema universitário brasileiro), é possível visualizar uma distinção importante na hierarquia dessas funções públicas, que se desdobram em distintas formas de concepção e exercício da Extensão Universitária.

No Uruguai, como já citado anteriormente, a criação da UDELAR correspondeu tanto a aspectos relacionados à necessidade de formar uma elite "nacional" num Estado que estava organizando seu ordenamento jurídico (cita-se aí a efetiva implantação da Faculdade de Jurisprudência), quanto à preocupação da elite política nacional em formar cidadãos conscientes e ativos, como de evitar a recorrência de problemas políticos originados por

¹¹¹ É importante destacar, mais uma vez, que as universidades têm três funções básicas: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, e todas elas, de modos distintos, contribuem para que as universidades realizem suas funções públicas. Entretanto nosso objeto de estudo circunscreve-se à essa última, motivo pelo qual nos reportaremos principalmente a ela, embora essas funções sejam, no mais das vezes, complementares.

séculos de vassalagem colonial. Posteriormente, Varela e o grupo de educadores defensores da educação do povo iniciaram um movimento de educação, que teve seu ingresso na UDELAR a partir do reitorado de Vasquez Acevedo, passando a educação popular a ser compreendida como parte da missão social universitária. Desde as primeiras décadas do século XX, a atuação da Universidade como agente da integração do povo através da educação somou-se a um conjunto de políticas públicas visando ampliar a cobertura educacional.

No Brasil, por sua vez, a educação escolar é "herdeira de um sistema discriminatório e elitista, próprio de uma sociedade escravista. Embora não exista mais, esse sistema deixou marcas que persistem no presente". A formação das elites, especialmente em nível universitário, ocorreu a partir de um longo processo de homogeneização, em que, inicialmente os estudantes iam até Portugal ou França para completar seus estudos. Mesmo após a criação das instituições de ensino superior não houve uma imediata expansão de vagas e uma maior cobertura educacional, pois "o acesso ao ensino superior se faz, desde 1911, mediante exames de admissão (exames vestibulares) e desde 1925 conforme o critério de *numerus clausus*, tanto nas universidades como nos estabelecimentos autônomos do setor público e do privado" (Cunha, 1989, p.140-144).

Nesse país, a integração de grandes contingentes populacionais na cultura urbana ocorreu à margem de sua incorporação escolar, fator que foi amenizado pela grande expansão dos meios de comunicação de massas e pela baixa exigência de qualificação profissional (Cunha, 1989, p.140-141). A inserção da população na categoria de cidadãos é explicada por Wanderley Guilherme dos Santos, através do conceito de *cidadania regulada*,

cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações *reconhecidas e definidas em lei*. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações, em primeiro lugar, e mediante ampliação do escopo dos direitos associados a estas profissões, antes que por expansão dos

valores inerentes ao conceito de membro da comunidade (1987, p.68).

Enquanto no Uruguai os movimentos em favor da alfabetização, associada à formação de cidadãos e sua incorporação ao sistema ocorreu quase que concomitantemente à criação da UDELAR, no Brasil, somente na década de 60 esse movimento será significativo. Até então, a Extensão, nesse último país, foi exercida pelas universidades, fundamentalmente pela realização de Cursos organizados de acordo com públicos distintos: os cursos de alta cultura, ou de atualização cultural para as elites, e os cursos de vulgarização ou treinamento técnico para os setores populares.

Na década de 60, tanto no Brasil quanto no Uruguai, houve uma série de manifestações de descontentamento em relação ao sistema educacional, visíveis especialmente através das mobilizações estudantis, dirigidas às políticas implementadas pelo Estado, ao mesmo tempo em que o Governo João Goulart, e um setor significativo da sociedade, defendiam as Reformas de Base. Enquanto no primeiro país houve a tentativa de incorporar as massas através de amplas campanhas de alfabetização e de programas para atingir esse setor historicamente excluído do ensino formal, no Uruguai as críticas dirigiam-se aos resultados do investimento educacional realizado pela classe média, cuja solução esbarrava na crise econômica pela qual atravessava o país.

Em decorrência desse modelo de inclusão / exclusão das amplas camadas de alunos no sistema de ensino superior público, as concepções e as modalidades da Extensão Universitária também apresentaram diferenças significativas nos dois países. No Brasil, desde o período pré-ditatorial (como por exemplo as aulas de pré-vestibular ligadas a Faculdade de Filosofia), houve iniciativas para a criação de Cursos Pré-Vestibular para alunos das classes populares, sem condições de arcar com os custos de uma formação escolar que os tornasse competitivos na concorrência com alunos oriundos da *classe privilegiada*.

Constata-se, portanto, que mesmo de maneira assistemática (e talvez marginal), houve a organização de atividades extensionistas que buscaram contrabalançar os efeitos perversos do elitismo do sistema educacional brasileiro, no tocante ao acesso à universidade pública e gratuita. Do ponto de vista político, essa proposta de atividade extensionista está articulada a

uma proposta igualitarista na defesa do acesso a serviços públicos. Também é importante citar a participação dos movimentos estudantil e docente nas campanhas de alfabetização brasileiras, com forte presença especialmente no Nordeste do país. A diferença básica entre esses dois países reside no fato que, no Brasil, ainda na década de 60 permanecia um grande número de jovens e adultos sem acesso à educação formal, ao contrário do Uruguai.

No período das ditaduras militares brasileira e uruguaia, ambas universidades passaram por processos distintos, pois enquanto no primeiro país houve uma grande expansão do ensino privado e as Universidades Federais passaram a contar com um amplo sistema de pós-graduação, o elitismo da educação brasileira assumiu, na Extensão Universitária, o sentido de uma formação com base técnica, voltada para as comunidades carentes, e distanciada de questionamentos sobre o caráter e as conseqüências daquele modelo de desenvolvimento. Além disso, consolidou o campo da assistência técnica / assessoria / prestação de serviços e da relação com o setor empresarial (conforme Relatórios da PROEXT, da década de 70, e Estatuto da UFRGS, 1970, que, inclusive, incorporou aos órgãos máximos da Universidade representantes da FIERGS, FARSUL e FECOMÉRCIO).

De outro lado, na UDELAR, houve um amplo e profundo desmantelamento do sistema de ensino, a partir do qual a universidade, deixando de exercer a terceira função, não chegou a constituir-se como uma universidade elitizada.

Após os processos de redemocratização nos dois países, as universidades brasileiras mantiveram atividades extensionistas voltadas para os setores privilegiados social, cultural e economicamente e, ao mesmo tempo, moveram-se no sentido de incorporar os setores populares / excluídos em programas e projetos extensionistas. Nesse sentido, em que pese manifestações a favor da Extensão Universitária voltada para os setores populares - como relataremos nos dois capítulos seguintes - não houve a substituição de um projeto extensionista por outro, mas sua incorporação, resultando no aumento significativo na UFRGS. Na UDELAR, por sua vez, em razão de sua tradição histórica e do caráter que adquiriu o processo de transição e a retomada da universidade pelos setores dela aliados, buscou-se realizar um movimento combinando renovação e mudança, no qual a Extensão Universitária está inserida.

b) Outra questão que tem sido relevante, entre as finalidades das universidades, é a da **integração do sistema educacional**, realizado de distintas formas, de acordo como esse organiza-se em cada país.

Como citado anteriormente, uma das características fundamentais do sistema de ensino no Brasil foi seu elitismo. De acordo com Cunha, até as primeiras décadas da República, o sistema educacional era organizado em dois pólos opostos (*dois mundos escolares*). Em um dos pólos encontrava-se "o ensino superior, destinado à formação das elites, em função do qual se organizava o ensino secundário que, por sua vez, orientava o ensino primário", no outro se situava o ensino profissional "ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-operários destinadas à formação de força de trabalho a partir de meninos órfãos, abandonados ou simplesmente miseráveis". O autor acrescenta que, para além dos setores incluídos nesses dois pólos, a maior parte da população permanecia sem acesso à escola (Cunha, 1989, p. 140).

Ao contrário, a UDELAR foi criada segundo o modelo da Universidad Mayor, incorporando, portanto, todos os níveis do sistema educacional, embora os ensinos primário e secundário tenham sido autonomizados da universidade, em 1877 e 1934, respectivamente. O modelo de criação da Universidade, e de integração dos diferentes níveis do sistema educacional pode ser comparado ao da Universidade Técnica do Rio Grande do Sul que, como exposto no segundo capítulo, foi uma das instituições de ensino superior que deram origem à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Entretanto, embora as instituições que se seguiram mantivessem escolas de ensino fundamental e médio - como o caso do Colégio de Aplicação - não há relação de subordinação entre os distintos níveis em que se organiza o sistema educacional.

Em que pese as diferenças iniciais, nessas duas universidades, no que diz respeito à integração do sistema escolar nos níveis primário, secundário e universitário, há iniciativas, no campo da Extensão, para integrar os três níveis. No Uruguai essas iniciativas ocorreram durante o período prévio à ditadura, mais especificamente nos Cursos de Verão, que tinham por objetivo oferecer formação para professores. Também no Brasil houve uma série de iniciativas ao longo da história da UFRGS, tendo como exemplo o convênio firmado com o

Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a execução do *Programa de Expansão e Melhoria do Ensino* (PREMEN), ainda durante o período da ditadura militar.

Após a redemocratização, houve em ambas as universidades, o aprofundamento da integração com os outros níveis do sistema educacional, citando-se, como exemplo, a parceria entre a UDELAR e a ANEP, para que os professores dos níveis primário e secundário participassem das palestras e cursos realizados nos *Cursos de Verano*.

c) A inclusão da dimensão da **interiorização e da integração territorial** insere-se no conjunto das funções públicas das universidades não em seu sentido estrito, mas quando se considera esta questão sob o ponto de vista da concepção do território como um espaço habitado, no qual distintos sujeitos constroem uma rede de relações sociais, políticas, econômicas, simbólicas... Nesse sentido, integram-se tanto os aspectos físicos, dimensionados pelas distâncias, características geográficas, fronteiras, etc... e considerações de ordem social e política.

Embora a dimensão territorial brasileira e uruguaia seja totalmente diferente, tanto a UFRGS quanto a UDELAR construíram estratégias para ampliar sua área de influência e vincular-se a comunidades distantes de suas sedes.

No Brasil, desde o Império, existiram discussões e projetos visando, ao mesmo tempo, constituir e dispersar territorialmente as instituições de ensino, homogeneizando o Sistema Federal de Ensino Superior de tal forma que houvesse uma identidade entre todas as universidades que o compunham. Antes mesmo da criação das universidades, como já mencionamos anteriormente, ocorreram discussões a respeito de sua implantação, sendo um dos pontos de discórdia a localização da(s) mesma(s), em face das divergências regionais e da necessidade de atender às elites locais.

Posteriormente, como solução para essa problemática, o governo federal estabeleceu a política de "manter pelo menos uma universidade em cada estado, inclusive os de pequena população e/ou nos de recente fundação, por razões mais políticas que propriamente pedagógicas ou de mercado" (Cunha, 1989, p.153). Nas regiões em que não havia IFES, como

no caso do Território de Rondônia, ou mesmo de cidades no interior do Rio Grande do Sul, foram criadas *extensões* da UFRGS, que deram um impulso inicial à criação de universidades, posteriormente autonomizadas da sede central, como foi o caso de Santa Maria e Pelotas.

No Uruguai, a Universidade de la República está localizada na Capital, Montevideu, sendo que as discussões a respeito de sua dispersão territorial foram em outro âmbito, voltadas para as distinções entre capital e interior. Essa temática está presente desde o período anterior à intervenção da Universidade, como se observa pelo discurso do Reitor Dr. Mario A. Cassinoni, durante a instalação do Conselho Central, em 1957:

Tenemos que atender las demandas del Interior. Esta Universidad es la Universidad de la República y no la Universidad de la Capital de la República. Pero, en esas demandas debe procederse con criterio ajustado, sin temor a oponerse a lo que consideramos excesivo e infecundo. Estimo que por mucho tiempo el país no puede tener más que una sola Universidad.

A permanência da UDELAR como única universidade uruguaia, situada na Capital, tradicionalmente mais progressista que o interior do país, propiciou inclusive a tentativa dos setores conservadores uruguaiois de criar uma universidade fora de Montevideu. Entretanto, mesmo durante o processo de intervenção, não houve a criação de outra universidade e, além disso, a própria Universidad de la República foi desmantelada.

Assim, se no Uruguai a intervenção desestruturou a Universidade e por conseguinte a Extensão Universitária, no Brasil, o projeto de integração territorial atingiu seu ápice durante o período da ditadura militar, com ações tais como o Projeto Rondon, cujo lema era *Integrar para não Entregar*. A política de integração nacional encontrar raízes nos séculos XVIII e XIX, em que uma das grandes preocupações da elite política foi a manutenção da unidade nacional, em contraposição à fragmentação das antigas colônias espanholas. Durante a ditadura militar, e em consonância com a Ideologia de Segurança Nacional, além da preocupação com o controle das fronteiras externas, começa a haver maior ênfase para o controle das *fronteiras internas*, marcadamente a expansão da fronteira agrícola na região centro-oeste e a ocupação da Região Amazônica, e ainda, com os inimigos internos, personificados pelos opositores ao regime.

Essa é a lógica que orientará a criação de programas e projetos vinculados à Extensão, objetivando, de um lado, a inserção dos estudantes em atividades que os afastasse da influência do movimento estudantil de esquerda, e de outro, inserisse as comunidades no modelo de desenvolvimento nacional. Através da Extensão, as universidades brasileiras integraram projetos de amplitude nacional, tais como o Rondon e os CRUTAC. Como exposto no capítulo anterior, a UFRGS participou da organização do Campus Avançado de Rondônia, com a implantação e execução de diversos cursos, e ainda, por um programa de fixação, naquela região, de profissionais qualificados.

A partir da redemocratização, o Projeto Rondon foi extinto (1986), e a UFRGS começou a elaborar uma nova concepção de Extensão, enquanto a UDELAR retomou seus projetos de interiorização. No mesmo ano em que findou a intervenção, essa última organizou um *Encuentro con el Interior*, cujos objetivos eram: "a) estabelecer um marco para definir uma nova política universitária para o Interior; b) conhecer as demandas do Interior para o desenho desta política; c) analisar a experiência da Regional Norte" (1985, p.5-6).

Como desdobramentos do Encontro, foram recriadas as *Casas de la Universidad* (Paysandú, Tacuarembó, 1987, e Rivera em 1988¹¹²), para apoiar o desenvolvimento científico, cultural, e artístico, e contribuir para a realização de atividades promovidas pela Universidade, e cooperar com organismos e serviços extra-universitários. A partir da experiência da Casa Universitaria de Salto, que durante os anos de ditadura militar havia se transformado, foi instituída a Regional Norte que, além de cursos de graduação e pós-graduação, realiza Pesquisas e Extensão. A Regional tem as mesmas finalidades das Casas Universitárias e, ademais, possui um delegado na *Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en Medio* e a prerrogativa de promover relações internacionais de cooperação.

Ainda em 1986, foram reativados os *Cursos de Verano*, inicialmente na cidade de Montevideu, e a partir de 1989 começaram a ser realizados simultaneamente em outras cidades do interior, nas sedes das Casas Universitárias. A temática dos referidos cursos é

¹¹² De acordo com o documento *Extensión Universitaria (1996-1999)*, embora a experiências de Casas Universitarias em Tacuarembó y Rivera tenham iniciado com muito entusiasmo, nos últimos anos houve um decréscimo em suas atividades. (2000, p.112)

variada, definida previamente através de pesquisas sobre as necessidades e interesses da comunidade local, envolvendo professores de Faculdades e Escolas, como por exemplo: Medicina, Engenharia, Ciências, Humanidades e Ciências da Educação, Direito, Comunicação e Ciências Sociais.

Se, de um lado a nova fase foi exitosa no que diz respeito à descentralização das sedes dos cursos e à incorporação de novos grupos interessados em participar dos mesmos (cooperativistas, sindicalistas, assalariados rurais, pequenos empresários, pequenos produtores, líderes de bairros, estudantes e outros profissionais), por outro lado, houve problemas em consequência da diminuição de verbas para a sua realização, bem como, em alguns casos, a fraca participação de assistentes, atribuída, inclusive, ao deficiente trabalho de divulgação. No final de 1997 esses Cursos foram substituídos pelos *Cursos de Educación Permanente* (2000, p.109-110).

No Brasil, no vácuo deixado pelos projetos extensionistas de amplitude nacional, o Governo Federal criou, através do Conselho da Comunidade Solidária, o Programa Universidade Solidária (UNISOL), com o objetivo de levar estudantes para áreas carentes das regiões brasileiras. Para Tavares, seu modelo é historicamente ultrapassado, sendo que...

a concepção de extensão veiculada nesse Projeto é a de que a Universidade, detentora do saber, transmite um conhecimento escolhido por organismos externos, para uma comunidade dita carente – um conhecimento que foi definido como de divulgação necessária e que se reveste de um caráter de favor, de prestação de serviços e que, portanto, não pode ser questionado por aqueles que se colocam como seus beneficiários (1996, p. 187).

A partir das críticas ao programa (avaliado como episódico, direcionista e descontínuo), setores da comunidade acadêmica da UFRGS, criaram o Projeto Convivência, objetivando colocar em contato professores, alunos e setores da comunidade, de forma continuada nos períodos de férias.

d) A importância das universidades latino-americanas na **sedimentação de consensos políticos e normativos** tem sido um tema recorrente nas discussões sobre os fins das universidades. Como já mencionado anteriormente, mesmo nas universidades do período

colonial havia a demanda, por parte da Espanha, de que essas exercessem um importante papel no Novo Mundo. Com a proclamação da Independência, diversos grupos (liberais, conservadores, positivistas, católicos...) disputaram pelo poder de construir as universidades como um dos elementos fundamentais para a *americanidad* (Cap.1). Esse movimento, que teve pontos de inflexão importantes durante o século XIX, permeou as discussões sobre os fins das universidades, também durante o século seguinte, como constatado por diversos autores, dentre os quais Touraine e Rama (citados na introdução).

Dentro desse contexto, a compreensão de que as universidades deveriam contribuir para os avanços da civilização e da pátria foi importante no Uruguai, desde a fundação da UDELAR, e manteve-se durante aquele século. Isso pode ser exemplificado pelo informe apresentado à Sala de Doutores pelo Reitor Vásquez Acevedo, em 18 de julho de 1882:

La Universidad es y debe ser un teatro neutral, completamente extraño á todas las manifestaciones políticas o religiosas, y de todo punto ajeno a las controversias de partido ó secta; porque es un establecimiento público que todos los ciudadanos sostienen, y al que todos, sin distinción de opiniones ó de creencias, tienen el derecho de concurrir, sin estar expuestos a soportar los desmanes de la exaltación ó de la intolerancia (In: Oddone e París, 1963, p. 345).

Adiante, Vásquez Acevedo acrescenta ainda que a política não deve ser transposta de seus fóruns para o âmbito educacional, pois todos os cidadãos, não importando partido ou crença, podem contribuir para o avanço da *civilização* e da *pátria*, e condenando as "pessoas que se servem da Universidade, para convertê-la em escola de ensino político" (Id. Ibid.). Entretanto, a partir de 1885, com a hegemonia do positivismo entre docentes e discentes da UDELAR, dando-lhe um conteúdo pragmático, começa a haver, progressivamente, a politização dos setores universitários.

As formulações do movimento estudantil uruguaio, a partir de 1908, acrescidas pelas demandas sintetizadas posteriormente pelo MRU, enfatizaram a necessidade de constituir um novo modelo de universidade, no qual a democracia universitária e a inserção social passaram a ser pontos-chave na política universitária. Nesse sentido, para os defensores da Extensão Universitária (docentes e discentes), a escola de ensino político a que se referia negativamente Vásquez Acevedo, passa a ser compreendida através de seu sentido positivo, incluindo-se aí

tanto questões vinculadas à política interna da Universidade, quanto atinentes ao âmbito nacional e internacional, como o caso da luta contra o imperialismo e a influência norte-americana na América Latina.

No Brasil, como mencionamos anteriormente, as universidades foram constituídas dentro de um projeto elitista, ressaltando-se ainda, que, de acordo com o jogo federativo existente especialmente durante a primeira década do século XX, houve a fundação, por parte de elites regionais, de instituições de ensino superior buscando reproduzir-se e qualificar-se, para concorrer contra o projeto hegemônico nacional vitorioso no momento. Esse é o caso da Universidade de São Paulo (USP) e, em menor medida, da Universidade de Porto Alegre e, de sua sucessora, a Universidade do Rio Grande do Sul. A partir da década de 30, a sedimentação dos consensos políticos e normativos é permeada pela ação do Estado e de partidos políticos na cooptação dos estudantes, mantendo suas organizações sob controle, através de diversos mecanismos, ou ainda, da intervenção pela força.

Embora fossem conhecidas as propostas políticas defendidas pelos estudantes latino-americanos, sua influência não foi significativa até o início da década de 60, conforme explicitado na Parte I. Somente então, a partir dos Encontros e Congressos os estudantes universitários houve um acirramento das disputas políticas, bem como a elaboração de projetos distintos para as universidades brasileiras, inclusive pela radicalização ideológica dos estudantes e, também em alguma medida, do corpo docente.

Nesse contexto, houve a rediscussão sobre a participação da Extensão Universitária na tentativa de criação e sedimentação de novos consensos políticos e normativos, que incluíssem uma formação voltada, do ponto de vista interno, para a formação de cidadãos conscientes e críticos, conforme a realidade do futuro profissional, e do ponto de vista externo, defendendo a transformação radical da sociedade e a vinculação da universidade com o povo. Portanto, como no Uruguai e em outros países nos quais a influência de Córdoba foi importante, a defesa da Reforma Universitária no Brasil questionou as bases sobre as quais se assentava o modelo de universidade, trazendo para o cenário interno das mesmas a questão política e social, questionando o individualismo e o isolamento frente aos problemas da sociedade de seu tempo.

Se, entre os integrantes da Extensão, a estratégia intervencionista foi hegemônica no Uruguai, isso não significa que não tenha havido vozes discordantes, em defesa de uma estratégia absenteísta, como pode ser exemplificada pelos debates ocorridos durante o ano de 1972, consubstanciada o Rep. N° 61/72 (já citado no Cap.2) e pelos debates no âmbito da Faculdade de Medicina, mais especificamente no Conselho dessa Faculdade, na ocasião da apreciação do anteprojeto de *Asistencia y Educacion Integral*.

Para apresentar uma idéia do debate em curso naquele ano, recolhemos fragmentos de alguns discursos da época. Um exemplo interessante é apresentado na exposição de J. Bouton no Conselho da Faculdade de Medicina, em que o autor contrapõe-se à idéia de unicidade ideológica no interior da universidade, afirmando que ela é policlassista e pluralmente ideológica questionando então "que tipo de consciência crítica pode ter para oferecer e levar ao meio social e como pode conceber-se como portadora de uma consciência crítica?". Bouton acrescenta que a Universidade, por estar inserida em uma sociedade que possui contradições e antagonismos, também possui essas características, sendo que isso não a enfraquece ou debilita, pelo contrário, a fortalece, fazendo parte da própria tradição democrática da mesma, mas não pode reivindicar a tarefa de conscientizar o povo, pois não é messiânica. Sobre os limites de sua atuação, e da Extensão Universitária em particular, acrescenta que:

Es que no puede haber solución, tampoco, por el mecanismo de la extensión porque esos fenómenos que vamos a recoger en la operación frontera no son más que la expresión de una realidad histórica que se mueve por otros caminos distintos que los de la Facultad y cuya solución históricamente dada serán los cambios de la estructura en la base material de la sociedad, cambios de orden revolucionario sobre los cuales no puede operar un mecanismo de extensión (Discurso do Dr. Bouton no Conselho da Faculdade de Medicina, 1972. In: *La Extensión Universitaria*, 1973).

Bouton acrescenta outro problema com o qual se debatem muitos dos extensionistas, qual seja, sua importância para a sociedade: uma atividade que incentiva a mudança social ou a manutenção do *status quo*? Nesse aspecto, afirma que se a filosofia que a anima, por mais bem intencionada que seja, não tem a capacidade de atuar na estrutura na sociedade,

mudando-a, é uma filosofia desenvolvimentista, acrescentando que, se bem não seja imperialista, também não se contrapõe a ele, visto que não resulta em mudanças substanciais na sociedade.

Observa-se que as preocupações em relação à Extensão Universitária, em sua relação com a política e a sociedade, têm permanecido como um elemento-chave, inclusive no âmbito latino-americano. Isso pode ser exemplificado pelo documento final da II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria (1972), situando o Marco de Referência em que se desenvolve a Extensão Universitária...

Quando a SOCIEDADE é / estáe a UNIVERSIDADE a EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DIFUSÃO CULTURAL ...
1) Tradicional	Aceita o sistema e colabora com sua consolidação	Não contribui para a transformação social, ao contrário, afiança o sistema
2) Tradicional ou em evolução	Questiona o sistema e trabalha para a criação de situações sociais desencadeadoras de processos de mudança, aliando-se a outras forças sociais que buscam o mesmo objetivo	Poderá realizar-se
3) Em processo social acelerado e revolucionário	Opõe-se a este processo	Caracteriza-se como contrarrevolucionária
4) Em processo de transformação revolucionária	Participa positivamente deste processo	Contribui para colocar em evidência as contradições ainda existentes no sistema
5) "Universidade integrada à Sociedade": o sistema sócio-econômico e cultural permite a todos ingressar na Universidade em igualdade de condições, há uma real participação social, a sociedade é harmônica e democrática, ocorre a integração da atividade humana em suas fases produtivas e de estudo		Contribui com os elementos técnicos, científicos e artísticos necessários à realização pessoal e coletiva de todos os membros da comunidade

Fonte: Quadro elaborado a partir do documento resultante da II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria - Conclusões, UDUAL, 1972, p.478-479.

Podemos inferir, a partir do quadro acima, que somente no caso da sociedade tradicional (1), e na qual a universidade (inclusive a Extensão) aceita o sistema e colabora

com sua consolidação, caracteriza-se a existência da estratégia absenteísta, enquanto nas situações seguintes a estratégia intervencionista é dominante. Ainda assim, há uma situação problematizadora, no caso em que a sociedade encontra-se em processo social acelerado e revolucionário, e na qual a universidade e a Extensão opõem-se à transformação social (3). Nessa última situação, elementos da estratégia intervencionista e absenteísta se conjugam num mesmo caso-limite pois, se de um lado, a universidade intervém efetivamente na luta política, fazendo oposição, não há a necessária separação entre política e ciência como defendida pela estratégia absenteísta, mas de outro lado, os valores fundamentais (igualitários, niveladores, antiaristocráticos e antielitistas) da estratégia intervencionista não estão presentes.

Quando ocorreu essa Conferência, alguns países já se encontravam em regimes autoritários, como o caso do Brasil, e outros estavam em processo de fragmentação social e política, prestes a ingressar em períodos ditatoriais, como o Uruguai. Durante as ditaduras militares em ambos os países, os governantes tentaram, de um lado, bloquear o enraizamento dos consensos políticos e normativos que estavam sendo gestados nas universidades, e de outro, impor, com maior ou menor aceitação e colaboração dos setores universitários, a criação de novos consensos políticos e normativos através da Extensão Universitária. Isso fica claro no Brasil, a partir do modelo extensionista adotado pelos militares, visando inserir o país em um modelo de desenvolvimento que não questionava as bases econômicas e sociais do modelo de progresso adotado. Também no Uruguai, houve, mais que a tentativa de criar outro modelo, a quebra do tipo de consenso político e normativo que estava em discussão e, em alguns casos, como o da Faculdade de Medicina, em fase de consolidação (cf. Cap. 3). Em ambos os casos, os governos incentivaram que as universidades através da Extensão, exercessem sua vocação política através da científica.

Após os processos de redemocratização, novamente as sociedades brasileira e uruguia ingressaram em momentos de rediscussão a respeito da missão das universidades na elaboração e consolidação dos consensos políticos e normativos que as regem. Em ambos os países, a Extensão Universitária começa a ser rediscutida em diversos fóruns. No caso do primeiro país, isso pode ser exemplificado pelo Documento Final do *II Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras* (1988), onde consta que:

O compromisso social da Universidade é inserir-se nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, da igualdade e desenvolvimento social, notadamente resgatando a cidadania como valor norteador da práxis universitária e priorizando as atividades direcionadas à luta contra a dependência econômica, cultural e política.

Ainda de acordo com o documento, "a Extensão, como prática acadêmica, visa interligar a Universidade em suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade, buscando respeitar o compromisso social da Universidade". Embora a inflexão feita durante o *II Encontro* seja no sentido de resgatar determinados valores, inclusive políticos, como por exemplo, a democracia e a igualdade, sugerindo uma Extensão Universitária mais voltada para a transformação da sociedade, essa questão será objeto de lutas pela fixação de seu conceito e suas práticas, visto que, no Brasil, historicamente, elas têm se constituído a partir das demandas e interesses de setores sociais e econômicos mais privilegiados da sociedade (cf. Caps. 2 e 3).

Destacamos ainda dois outros artigos, com o objetivo de demonstrar que, ainda na década de 90, essa discussão encontra-se em processo. Belloni afirma que a função da universidade é apenas uma: gerar saber "comprometido com o verdadeiro, o justo, o igualitário e o belo é, em verdade, um compromisso com a transformação da sociedade, pois estes não são os valores predominantemente estabelecidos e praticados na organização da vida humana, apesar de lhe serem próprios e inerentes". Há uma dupla dimensão, pois,

a universidade tem a função de gerar saber que seja ao mesmo tempo voltado para o avanço da fronteira da ciência, da arte, da cultura, e voltado também para o encaminhamento da solução dos problemas atuais e prementes dos grupos sociais majoritários. Isto é, de um lado, o compromisso é com a humanidade como um todo, sem restrição temporal ou espacial; de outro lado, o compromisso é com questões imediatas, com situações específicas. De um lado, um compromisso com o futuro, no qual o presente e o passado são apenas instrumentos propulsores para sua efetivação. De outro, um compromisso com o presente, a partir do qual o futuro será engendrado (1992, p. 73-74).

Destaca-se no fragmento acima que, embora a autora não negue a importância da geração do conhecimento e do saber para o incremento econômico e tecnológico, e nem mesmo a insignificância desses para uma efetiva transformação social, enfatiza a importância do saber para a transformação social e para a busca de solução dos problemas dos grupos sociais majoritários. Igualmente, Dóris Santos de Faria, Pró-Reitora de Extensão da UnB, afirma que:

os compromissos desta extensão que luta por universidade pública e gratuita para os pobres têm que radicalizar o compromisso da universidade com a sociedade, contribuir para que o setor público reconquiste o bem público, colaborar no aspecto distributivo da riqueza econômica que a universidade produz, ter um projeto de apropriação institucional da produção acadêmica, deixando de contribuir para que a extensão continue sendo a atividade marginal que permite a apropriação privada dos bens gerados pelo conhecimento que, lamentavelmente, muitos servidores da universidade vêm fazendo. Esta extensão não pode negar-se à autonomia universitária e nem à solidariedade para com os excluídos. Tem que lutar para que este país responda por um destino além de *serviços & vendas*, a extensão tem que estar identificada com as lutas e conquistas de uma C&T libertadora (2000, p.19-20).

Nos dois artigos supracitados, pode-se inferir a defesa da adoção da estratégia intervencionista, a partir da Extensão Universitária. De outro lado, Roberto de Barros Freire, defende outra inflexão, ao considerar que:

a grande contribuição que as universidades dão ao desenvolvimento econômico e social não está quando tomam partido dos oprimidos, mas quando tomam partido do desenvolvimento e difusão dos conhecimentos que permitem às pessoas tomarem consciência de sua situação social e atuarem consciente e autonomamente para o autodesenvolvimento (2000, p. 15).

Essas distintas concepções a respeito da missão da universidade brasileira, conectadas à própria concepção de sociedade e do modelo de Extensão Universitária, também está presente na UFRGS. Na UDELAR, por sua vez, em decorrência da tradição em conceber a Extensão como uma atividade transformadora e voltada para os setores excluídos da sociedade, a questão terá outra ênfase. Já vimos nos Capítulos precedentes que essa função foi

defendida, desde seus primórdios, como uma atividade que permitiria uma formação (politizada, cidadã, solidária, cooperativa, comprometida, integral...) voltada para a realidade social (caracterizada pela divisão de classes) e a resolução dos problemas mais prementes da sociedade uruguaia (especialmente dos setores sociais excluídos). Essa opção traz em si conseqüências que vão além do âmbito estritamente acadêmico, pois...

la universidad que pretenda asumir un compromiso directo y profundo con la sociedad a que pertenece, participando activamente en la discusión y resolución de su problemática, en el entendido de que sin esa participación y ese compromiso se desnaturaliza su propia esencia, más tarde o más temprano entrará en conflicto con el poder político (Ares Pons, 1995, p. 106).

Embora Ares Pons não esteja referindo-se estritamente à Extensão, mas à Universidade em seu conjunto, a problemática levantada pelo autor tem vital importância para a análise da mesma, visto que, pela sua tradição e característica caberia a ela, principalmente, estabelecer pontos de contato entre a UDELAR e o meio que a cerca. Efetivamente, considerando-se a relação entre a Universidade e o poder político, especialmente durante os períodos de intervenção autoritária, detecta-se uma série de conflitos entre ambos, nos quais a tradição autônômica da primeira foi defendida com radicalidade. Em outro artigo, referindo-se ao processo de tomada de decisões internas, Ares Pons acrescenta que,

En la Universidad de la República, la toma de decisiones no rutinarias ha pasado siempre a través del conflicto entre grupos de presión; la decisión final es el resultado de una negociación que culmina con el voto de una mayoría; no surge necesariamente de un consenso o de la imposición de la autoridad jerárquica.

Las definiciones políticas priman siempre sobre las demás, a pesar de evidentes elementos burocráticos que obran aún para el juicio de cuestiones académicas - reglamentaciones en materia de docencia, investigación, concursos, etc. - o de la vigencia de criterios consensuales en el trabajo de comisiones asesoras, tribunales, etcétera (1995, p.51).

Em suma, as diferenças detectadas entre as estratégias cientificista e academicista, estão enraizadas também no próprio modelo de Universidade. Nesse sentido, a primeira estratégia, ao demandar políticas democratizantes, está fundamentada tanto interna quanto

externamente, enquanto a estratégia academicista, com sua abstenção a respeito da problemática política, não seria condizente com demandas politização interna ou externa.

Entretanto, a questão da democratização é uma problemática interessante, visto que, se de um lado o aumento da participação dos diversos sujeitos coletivos nos fóruns universitários e na sociedade em geral, não integraria os valores preconizados pela estratégia academicista, a autonomia universitária é colocada em risco em regimes autoritários. Nesse sentido, a democracia interna igualmente pode vir a tornar-se um valor defendido pelos academicistas, em nome da autonomia e da liberdade de ensinar e pesquisar, na construção da ciência e do saber desinteressados.

Cap. 5 - Extensão Universitária: um problema conceitual?

Embora a Extensão Universitária latino-americana possua, como momento simbólico fundacional, a tradição do Movimento de Córdoba, cada país constrói, em diferentes momentos, distintas concepções (Licea, 1982), ocorrendo, em eventos como as *Conferencias Latinoamericanas de Extensión Universitária y Difusión Cultural*, tentativas de constituir conceitos abrangentes para o conjunto do continente (UDUAL, 1972, Licea, 1982, Angeles, 1992). Ou pelo esforço individual de autores como Jorge Fernandez Varela (1981), Domingo Piga (1981) e Carlos Tünnerman Berheim, que em diversas obras, vem acompanhando as transformações mais gerais do conceito.

De acordo com esse último autor, até 1972, por ocasião da realização da *II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitária y Difusión Cultural*, seus programas consistiam, geralmente, em conferências, palestras, teatro experimental, coros e orquestras, conjunto de danças, programas de rádio ou rádios universitárias e no melhor dos casos, em cursos de verão ou escolas de temporada, exposições, concertos, cine-clubes, edições, etc... e, excepcionalmente, incluíam programas de ação social, com a participação de estudantes das áreas de saúde, cursos de alfabetização e educação de adultos, assessoria a sindicatos e empresas, consultórios para assistência jurídica popular. Em resumo, esses trabalhos caracterizavam-se por: a) não responder a um programa bem estruturado nem objetivos específicos; b) ter um caráter marginal; c) havia a predominância da Difusão Cultural; e, d) “responder, enfim, ao tipo de trabalho universitário que demanda uma sociedade classista, na qual das atividades de extensão não se espera que tenham um propósito conscientizador e formativo, mas, ao contrário, um simples papel informativo e ornamental”. A partir da *II Conferencia*, que recolheu contribuições que já estavam sendo publicadas em diversos países, como por exemplo, dos autores brasileiros como Paulo Freire e Darcy Ribeiro, a Extensão passa a incorporar concepção tais como a de *educação e crítica* e a *educação libertadora*, transformando-a em um processo dialógico, no qual a relação bi-direcional e transformadora é fundamental (1981).

No caso uruguaio, como já tratado anteriormente, o conceito de Extensão Universitária busca suas origens e legitimação na tradição das propostas do Movimento de Córdoba e, posteriormente, referencia-se na Ley Orgânica de 1958 para elaborar adaptações, organizando uma série de encontros e seminários para definir suas políticas. Houve, inclusive, a publicação da obra coletiva *Conceptos de Extensión Universitária*, reunindo textos de docentes que haviam colaborado no Depto. de Extensión Universitária, no período anterior à intervenção autoritária¹¹³.

No Brasil, por sua vez, desde o *I Encontro do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras* (UnB, 04-05/11/87) definiu-se um conceito com abrangência nacional, como sendo um "processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade" (In: Nogueira, 2.000, p.11).

Também as teses e dissertações sobre a Extensão Universitária no Brasil enunciam uma série de conceitos definidores, como por exemplo, Toaldo analisa os pressupostos filosóficos e legais que dão suporte à Extensão implantada durante a ditadura militar (1977), Carneiro problematiza e discute cinco conceitos diferentes: o da educação de adultos, surgido em países europeus no século XIX; o norte-americano; o do Programa CRUTAC, o do Projeto RONDON, e o da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), (1985, p.19-37); Fagundes analisa o conceitos presentes nos documentos do MEC e do CRUB (1986), Gurgel Rocha reserva um capítulo para fazer Considerações sobre o mesmo (1986, p.161-170); e finalmente, Tavares analisa os conceitos adotados pelo CRUB e pelo Fórum Nacional de Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1996). Mais recentemente, foi publicado um livro, organizado por Dóris S. de Faria (2001), Pró-Reitora de Extensão da UnB, do qual a maioria dos autores supra-citados participa, analisando a construção conceitual da Extensão Universitária no Brasil e em outros países da América Latina.

¹¹³ Abner Prada, Enrique Iglesias, e Júlio de Santa Ana foram diretores do referido Departamento nos anos 1965-1967, 1968-70, 1972, respectivamente.

Embora atribuindo pesos diferenciados à tradição nacional e latino-americana sobre a Extensão Universitária, como é o caso uruguaio e brasileiro, destaca-se que há, em comum, um constante movimento no sentido de fixar um conceito suficientemente abrangente para garantir que novas atividades extensionistas possam ser contempladas mas, ao mesmo tempo, manter sua tradição, ou parcelas da mesma. Assim, compreende-se a necessidade de codificação, sendo que, para Bourdieu, essa estratégia ...

está intimamente ligada à disciplina e à normalização das práticas [...] A codificação é uma operação de ordenação simbólica, ou de manutenção da ordem simbólica, que em geral compete às grandes burocracias estatais. [...] A codificação minimiza o equívoco e o fluído, em particular nas interações. Além de eficaz ela se mostra particularmente indispensável nas situações em que os riscos de colisão, de conflito, de acidente, em que o aleatório, o acaso [...] são particularmente grandes (1990, p.101).

Pode-se inferir, a partir da citação de Bourdieu, que a operação de ordenação objetiva classificar e codificar a Extensão Universitária, obedecendo a uma dupla necessidade: de um lado, garantir a inserção e a própria nomeação entre as práticas que poderão ou não ser reconhecidas como tal, e de outro, operar uma (di)visão entre essa função e as duas outras funções constitutivas da universidade - o Ensino e a Pesquisa. E, finalmente, legitimar as práticas realizadas pelos distintos sujeitos constitutivos da universidade, visto que, como já se observou até o momento (Primeira Parte), a Extensão Universitária tem sido objeto de lutas tanto para a fixação de seus conceitos, como para sua institucionalização nas universidades em estudo.

A operação de codificação tem vital importância para sua definição, visto que, no momento mesmo em que se busca operacionalizar seus distintos conceitos, bem como de suas partes constitutivas, observa-se de imediato a presença de atividades que tanto poderiam estar nela incluídas, quanto nas funções de Ensino (como é o caso da extensão do ensino), e da Pesquisa (como por exemplo as discussões a respeito da pesquisa aplicada).

A seguir, analisaremos seis campos diferentes de atuação que podem ser consideradas constitutivas da Extensão Universitária (Extensão do Ensino, Difusão Cultural e Científica, Prestação de Serviços / Assistência, relação Universidade - Empresa - Estado, Relação com o Meio / Comunidade / Parceria com Segmentos da Sociedade e Relações Públicas), enfocando sua inserção na UDELAR e na UFRGS para, posteriormente, problematizá-las, retomando a questão das lutas pela nomeação e codificação definidas por Bourdieu no fragmento anteriormente citado.

5.1 - A Extensão Universitária e seus Campos

a) A realização de **Cursos, ou Extensão do Ensino**, juntamente com a Difusão Cultural, foi uma das primeiras a integrar a Extensão Universitária brasileira, desde os documentos iniciais, datados da primeira metade do século XX. Como atividade extensionista, o Curso diferencia-se do Ensino Acadêmico pois visa atingir públicos distintos: enquanto este é voltado para os alunos regularmente matriculados em cursos universitários específicos, aquele é direcionado a alunos através de cursos não constantes das atividades curriculares, bem como o público externo da universidade.

No Uruguai, durante a reivindicação de liberdade de estudos e de ensino, foi importante, especialmente durante a década de 70, influenciado pelo avanço do liberalismo. Quando da decretação, em 1877, da liberdade de estudos e do encerramento dos cursos preparatórios da Universidade, "triunfa o princípio liberal consagrado por um decreto de Latorre, que talvez tendia, como disse Eduardo Acevedo, antes de mais nada a 'quebrar a ação política e a altivez cívica' dos claustros universitários" (Oddone e París, 1963, p.87). A partir de então houve o surgimento de diversos cursos preparatórios fora da alçada da Universidade e inclusive, a organização de universidades livres, sob influência da Igreja Católica, impedida de criar universidades.

Nesse país, a idéia da criação de cursos livres, bem como do ensino e da docência livres, oriundos da influência liberal e do apoio do clero que contestava o monopólio do

Estado no ensino superior, será retomada e resignificada pelo movimento estudantil no início do século XX, tornando-se um dos modelos impulsionadores da Extensão Universitária, vinculada à criação das Universidades Populares. No mesmo período, começa haver a distinção entre os destinatários das atividades de ensino, apresentando uma novidade no que diz respeito à modalidade de ensino e ao seu público, quando passa a referir-se à *docência popular* e a *ação social*. No contexto do movimento reformista, e inserido na preocupação com os setores sociais excluídos, os movimentos estudantil e docente defendem a realização de conferências, cursos, palestras, e também a criação de institutos de ensino e de Universidades Populares, com vistas a atender a população que não tinha acesso à Universidade. Acrescenta-se a realização das Missões Sócio-Pedagógicas, desde a segunda metade dos anos 30 até o final da década de 50.

Por sua vez, no Rio Grande do Sul, desde o período da Escola de Engenharia, o Ensino Ambulante de Agricultura alcançou grande importância, inclusive na Universidade de Porto Alegre (1934), essa modalidade visava propagar as atividades técnicas e científicas, através de cursos e conferências públicas, ministrados por professores de projeção nacional e internacional. Quando a URS foi federalizada, manteve-se a realização de cursos como atividade extensionista, acrescentando em seus Estatutos a divisão em duas modalidades: extensão popular e atualização cultural. Embora não tenhamos encontrado outras referências explicando a distinção entre as mesmas é legítimo inferir que elas estavam relacionadas a públicos diferenciados: enquanto a primeira assume o sentido de *vulgarização* do saber, a segunda, estaria voltada para os setores *instruídos* da sociedade, com interesse em atualizar-se.

Apesar de, na primeira metade do século XX, haver uma aparente semelhança, no que diz respeito à classificação das atividades de ensino voltadas para dois públicos distintos, quando considerada sua justificativa política, novamente há distinções entre o Uruguai e o Brasil. Enquanto no primeiro país, a partir da Reforma de Córdoba, a docência popular está profundamente vinculada com a proposta de transformação social, no Brasil a ênfase estava voltada para a divulgação das ciências, das artes e da técnica que a Universidade conserva e produz. No último país o discurso sobre a transformação social somente se disseminará a partir dos anos 60, embora influenciado por outra tradição ideológica e em um contexto

político diferenciado, com ênfase para a realização de cursos de alfabetização de adultos como estratégia inserida no contexto da luta pelas Reformas de Base.

Por outro lado, a realização de atividades de ensino encontra semelhanças entre as duas universidades, quando se considera esta atividade extensionista voltada para outro setor do sistema de ensino: a qualificação e aperfeiçoamento de professores das escolas de 1º e 2º Graus. Isso pode ser exemplificado pelos Cursos de Verão, que ocorreram no Uruguai em dois períodos distintos, de 1958 a 1973, interrompidos durante a intervenção da Universidade, e reativados no período de 1986 a 1997. Também a UFRGS, desde a década de 40, contempla em suas atividades extensionistas a organização de cursos de qualificação e atualização para professores da rede de ensino estadual.

Durante a ditadura militar no Brasil, os Cursos de Extensão Universitária foram (re)valorizados e entendidos como a função integradora da Universidade, promovendo o *intercâmbio* e a *interação* desta com o meio. A partir dessa revalorização, a UFRGS definiu suas Normas Gerais, estabelecendo Iniciativa, Planejamento, Tramitação, Custeio, e Relatório (Res. n° 4/73). Nesse período persistem e convivem distinções entre os públicos alvo dessas atividades de ensino: de um lado, são estimulados os cursos voltados para as comunidades carentes, de outro, são incentivados cursos direcionados para atender as necessidades dos setores empresariais. Isso pode ser exemplificado pelas Diretrizes Gerais e Prioridades do Ensino, da Pesquisa e da Extensão para o triênio 79-81, que propunha que as atividades extensionistas no campo do ensino fossem realizadas prioritariamente para as empresas, visando treinar e atualizar profissionais de nível superior e formar mão de obra especializada de nível médio.

Após o término da intervenção militar no Brasil, as atividades de ensino na UFRGS permanecem como uma das ações de maior relevância e frequência como modalidade extensionista¹¹⁴, tendo sido ratificada pela Resolução n° 02/94 que, além de manter os cursos,

¹¹⁴ Em 1990, por exemplo, o Pró-Reitor de Extensão, Manfrói, calculava que a UFRGS realizava, anualmente, entre 200 a 300 cursos de extensão, promovidos pelos Departamentos e Unidades, atingindo cerca de 1.000 ministrantes e 12.000 alunos, nas quatro áreas da Universidade (UFRGS/PROEXT, 1990).

encontros, conferências e palestras, incluiu a educação continuada e o aproveitamento de vagas sobrantes.

De outro lado, acompanhando a trajetória da Extensão Universitária e ação no meio na UDELAR, verifica-se, com exceção dos Cursos de Verão, que em nenhum momento ou período a realização de cursos teve um papel relevante em si, sendo realizados somente como uma das estratégias para a ação universitária. Isso pode ser exemplificado pela não inserção do Ensino à Distância e do Ensino Permanente na Extensão Universitária, bem como pela classificação de cursos para a comunidade (interna ou externa), como atividade extracurricular.

b) Juntamente com o Ensino, a **Difusão Cultural e Científica** possui uma larga trajetória nas instituições de ensino superior que originaram a UFRGS, sendo que, desde a Universidade Técnica foi altamente utilizada, inclusive pela edição da Revista EGAETEA. Também no Uruguai, nas duas primeiras décadas do século XX ela foi valorizada, voltada para as classes populares, através do emprego de diversas estratégias e meios de comunicação, inclusive pela proposta de formação de bibliotecas populares e realização de atividades em locais acessíveis aos trabalhadores.

A menção à importância da Difusão Cultural também pode ser encontrada, desde 1934, no Decreto de criação da Universidade de Porto Alegre, onde estava contemplada a difusão das ciências, das letras e das artes através de meios como o rádio e de filmes. Essa política foi maximizada, na década de 50, com a instalação da Estação da Rádio e da Gráfica universitárias, e na década seguinte, com a criação, mesmo que precária, do Departamento de Difusão Cultural. Igualmente na UDELAR, durante as décadas de 30, 40 e 50, esse campo estava presente, através da cinematografia, da produção de eventos musicais e de peças teatrais e, após 1957 foi criado o programa radiofônico.

As atividades de Difusão Cultural, na UDELAR e na UFRGS tiveram objetivos distintos, pois enquanto na primeira universidade, já estavam subordinadas aos ideais de transformação social propugnadas pelo Movimento de Córdoba, no Brasil e na UFRGS, esses ideais estarão presentes somente a partir dos primeiros anos da década de 60 quando, em

consonância com o movimento estudantil nacional, houve a proposição, por parte dos estudantes, de sua maximização e redefinição, no contexto da necessidade de promover as Reformas de Base.

Durante as ditaduras militares brasileira e uruguaia a Difusão Cultural foi valorizada, visando difundir programas culturais e recreativos acessíveis à comunidade, especialmente através da difusão artístico cultural, destacando-se, no segundo país, a criação da Divisão de Publicações e Edições da DGEU. Em ambos os casos ela foi destituída de seu papel crítico e transformador, atuando como canal de transmissão dos objetivos definidos pelos novos setores no poder.

Acompanhando a trajetória da Difusão Cultural desde as primeiras instituições que deram origem à UFRGS, observa-se uma continuidade da permanência desta como atividade extensionista, e, após a criação de uma estrutura específica para cuidar da Extensão Universitária, esteve vinculada ela, com exceção do interregno da gestão 88-92, na qual houve a criação da Comissão de Cultura, vinculada diretamente ao Gabinete do Reitor e, a partir de 1992, novamente foram concentradas no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão. Na UDELAR, por sua vez, após o retorno à democracia, a Difusão Cultural e Científica pertence à Relação com o Meio, cujo objetivo específico é a divulgação das ações universitárias nos setores artístico-culturais (artes visuais, música, literatura,...) e científicos, atendendo a diversos públicos em distintos locais.

Embora não concebidas como atividades específicas pertinentes à Extensão Universitária, nos primeiros anos de existência da UDELAR e da Escola de Engenharia, foram organizadas atividades de **Prestação de Serviços e / ou Assistência Técnica**, como por exemplo, a produção de vacinas, o auxílio à utilização de novas tecnologias no meio rural, e a pesquisa de materiais para empresas privadas.

Posteriormente, em consonância com as propostas de vincular a universidade ao povo, presente no Uruguai, durante as décadas de 40 e 50 houve uma série de iniciativas, como por exemplo a criação do consultório jurídico volante. Essa preocupação foi aprofundada e ampliada na década de 50, através da prestação de serviços às comunidades carentes dos

Barrios Sur e Instrucciones, em atividades voltadas para a assessoria jurídica, dos consultórios de Higiene Mental e Psicologia Infantil, e outras atividades de assistência social e recreativas.

Na URGs, somente na década de 60, a partir das propostas dos estudantes universitários, a Prestação de Serviços será apresentada como uma atividade voltada basicamente para os setores despossuídos e explorados, com o objetivo de amenizar seus problemas e contribuir para *retirá-la de sua alienação*, e estava subordinada ao projeto de transformação social preconizado, por exemplo, no documento resultante do *I Seminário de Reforma da URGs*. Também nas *Diretrizes para a Reforma Estrutural da URGs* a Prestação de Serviços adquire destaque, concebida como a terceira função da universidade, e englobando seus campos restantes. No mesmo período, tanto na UDELAR quanto na URGs, ampliou-se a influência do modelo extensionista norte-americano de extensão rural, através da Prestação de Serviços, embora seu objetivo principal não estivesse centrado na proposta de transformação social, mas na construção de um modelo de progresso que continha o aprofundamento da influência capitalista no campo, modelo que se consolidou durante o período seguinte, da ditadura militar no Brasil.

A partir do golpe militar no Brasil, ampliou-se a idéia de que a universidade deve prestar serviços à comunidade, atuando como um agente de modernização científica, tecnológica e cultural. Na UDELAR, no período, houve a tentativa de implantar esse modelo de Prestação de Serviços, com a criação da divisão de Extensão Técnico-Cultural, enfatizando as atividades extensionistas com intuito modernizador e tecnicista. Mas, enquanto no Brasil sua implantação foi bem sucedida, no Uruguai os resultados foram pífios, inclusive por razões de natureza política e administrativa.

Na UFRGS, essa concepção de Prestação de Serviços pode ser evidenciada na própria estrutura da Pró-Reitoria de Extensão, com a criação do Departamento de Integração Universidade – Empresa, no conjunto de atividades ofertadas, e ainda, no próprio elenco de empresas privadas e órgãos da administração municipal, estadual e federal já atendidos ou em

atendimento¹¹⁵. No Documento Potencialidades de Prestação de Serviços, consta que esse campo engloba uma das mais importantes atividades da Pró-Reitoria e seu formato “incentiva o empresariado a procurar na Universidade recursos para a adequação dos problemas que enfrentam e para o encaminhamento das soluções” e, ao mesmo tempo, afirma que a Universidade não tenciona concorrer com órgãos da Comunidade atuantes em áreas conexas, mas “tão somente complementar a capacidade de atuação desses mesmos órgãos, proporcionando-lhes subsídios de pessoal, experiência e recursos materiais em forma de equipamentos e laboratórios” (1978, p.11).

Essa orientação, enfatizando a interação com o setor empresarial está igualmente presente nas Diretrizes Gerais e Prioridades do Ensino e da Pesquisa para o triênio 79-80, através da interação com instituições de natureza variada, para aperfeiçoar tecnologia e solucionar problemas através de projetos de pesquisa aplicada, consultoria técnica e profissional, projetos e estudos no campo do bem-estar social. Já nas Diretrizes para o triênio 82-84 a Prestação de Serviços volta-se para as *comunidades carentes* das periferias urbanas e das zonas rurais, vinculadas à solução de problemas do ensino básico e das desigualdades sociais. No mesmo documento foi acrescida a recomendação para evitar que ela, quando realizada pela Universidade, represente concorrência às empresas da comunidade ou a profissionais graduados pelas Instituições de Ensino em todos os níveis, numa primeira tentativa de resolver um conflito que posteriormente será agudizado, entre a concorrência das instituições universitárias e as empresas privadas de natureza diversa.

Após a ditadura militar, no Brasil, a questão da Prestação de Serviços, pelas IFES, foi questionada e analisada pelo *III Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas* (23-25 de julho de 1989), onde se constatou que essa é *uma realidade nas universidades públicas*, para, a seguir, afirmar que sua concepção não é unitária. O

¹¹⁵ Na lista de empresas e organizações para as quais a Universidade vem prestando serviços estão: PETROBRÁS, PORTOBRÁS, FUNTEC, FINEP, DEPRC, DAER, CEEE, LABOR – REFRIÓ, Porto de Paranaguá, ELETROSUL, SUDESUL, Prefeitura de Porto Alegre, SUDAM, CODEVASF, Comissão Alemã para a Melhoria do Rio dos Sinos, Ministérios do Trabalho e da Marinha, DNOS, Governo de Sergipe, RFFSA, Brigada Militar (RS), CEASA, Empresa Brasileira de Cobre, CAEEB – PLANFAP, Universidades do Ceará, Santa Maria e de Pernambuco, CPRM, SUBIN, Pólo Petroquímico e COPESUL, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Fundação Getúlio Vargas e outros (1978, p.43)

documento final do Encontro, elenca dois modos de compreensão sobre a mesma: de um lado, a visão predominante, de “atendimento às demandas sociais imediatas, pela via de serviços como um fim em si mesmo, remunerados ou não”, de outro, a concepção defendida pelo Fórum na qual a Prestação de Serviços é “um momento do processo acadêmico global, que envolve o ensino e a pesquisa”. Partindo dessas constatações, o documento reafirma a política de extensão aprovada anteriormente pelo Fórum e recomenda que essa modalidade deverá ter uma dimensão emancipatória, em detrimento da assistencialista, que seja assumida no plano institucional, conectada ao projeto acadêmico e na proposta pedagógica das universidades, desenvolvida com *competência técnico-científica e comprometida com a realidade social*, e ainda, que a captação de recursos e a remuneração sejam definidas claramente. A discussão sobre a problemática da Prestação de Serviços não é encerrada nesse documento, havendo recomendações para a continuidade dos estudos e debates e, além disso, que seja elaborado um levantamento e avaliação criteriosa sobre como esta modalidade vem sendo desenvolvida nas Universidades e/ou através das Fundações de Apoio.

É importante ressaltar, ainda, que o documento supracitado recomenda o aprofundamento da distinção conceitual entre: a) prestação de serviços e comércio de serviços, b) assistencialismo e assistência, c) paternalismo e prestação de serviços, d) relação com o setor produtivo e atrelamento ao setor produtivo, e) atender demandas e ofertar serviços, f) reagir ao mercado e criar campos de atuação (influenciar no mercado), g) substituição do Estado e potencialização da população para obtenção dos serviços que lhe cabem de direito, h) reforço ao paternalismo / assistencialismo do Estado e reforço aos movimentos e organizações populares, i) atividade fim e atividade meio (Anexo I).

A problemática sobre a Prestação de Serviços é mais significativa em algumas áreas e Faculdades da UFRGS, onde tem importância fundamental. Conforme o painalista Dario Lauro Klein, professor da Escola de Engenharia, ao apresentar as atividades de Extensão Universitária desenvolvidas pelo Departamento de Engenharia e pelo Curso de Pós-Graduação em Engenharia Civil da UFRGS...

As atividades de extensão desenvolvidas por eles [Laboratório de Ensaio e Modelos Estruturais (LEME), Laboratórios de Mecânica dos Solos e Pavimentação, Laboratório de

Aerodinâmica das Construções (LAC), e Grupo de Análise Numérica Aplicada] visam uma maior integração entre a Universidade e as Empresas, propiciando passar à sociedade as tecnologias desenvolvidas. Deste modo, é possível integrar o corpo docente e técnico com o setor privado dando-lhe condições de aprimoramento técnico-científico e fazendo retornar ao meio o investimento que este faz na Universidade. As soluções encontradas para os diversos problemas, em geral, se refletem em avanço tecnológico para a indústria (1990, p.22).

Observa-se, no fragmento acima, que essas atividades estão inseridas em um conjunto de articulações que valorizam, de maneira geral, o papel da Universidade em contribuir para o desenvolvimento da sociedade mas, para além disso, acrescenta a relação daquela com o setor privado. Essa última questão é retomada em diversos discursos, possuindo defensores e opositores, visto que, também há, na Universidade, sujeitos que defendem que a Extensão Universitária deveria atender, prioritariamente, os setores excluídos da sociedade.

Ao longo da década de 90 essa discussão permanecerá como um dos pontos críticos da definição sobre o caráter da Extensão Universitária na UFRGS, como pode ser exemplificado pelos artigos *Na Escola de Engenharia a Prestação de Serviços é Importante*, escrito pelo Prof. César A Leal, e *Prestação de Serviços - Discutindo suas Ambigüidades*, de autoria da Profª Anna Carolina K. Regner, coordenadores da Comissão de Extensão da Escola de Engenharia e do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, respectivamente.

Em primeiro lugar, destaca-se a diferença de estilo entre os dois artigos, sendo que o primeiro constrói sua linha de argumentação enfatizando os aspectos práticos das atividades de prestação de serviços e os exemplos das universidades norte-americanas na relação universidade-empresa, enquanto o segundo remete, fundamentalmente, para a análise dos documentos da UFRGS (em especial as Resoluções Nº 35/93 e 02/94 do COCEP), destacando nos mesmos a falta de definições esclarecedoras sobre esse campo.

Ambos enfatizam a necessidade de discutir e definir a prestação de serviços como uma atividade da Universidade, entretanto, suas possíveis conseqüências são tratadas de modo divergente. Enquanto o primeiro destaca a contribuição para o aumento do aporte de recursos, o retorno da universidade à sociedade, o treinamento de estudantes / futuros profissionais, a

identificação de novos problemas de pesquisa, e a oportunidade de trabalho em problemas concretos, o estímulo à objetividade; o segundo remete para a questão da universidade pública e os resultados que as atividades de Prestação de Serviços podem trazer, contribuindo para privatizar certas áreas do ensino e da pesquisa.

A partir dos dois artigos, pode-se inferir as conseqüências da convivência de duas matrizes teóricas legitimadoras da atividade extensionista em geral, e da prestação de serviços, em particular. Enquanto no primeiro observa-se a citação do modelo extensionista norte-americano, no que diz respeito à modalidade de *general extension*, no segundo, por sua vez, busca seus fundamentos na preocupação com o papel da universidade pública no contexto brasileiro. Acrescenta-se ainda, que a convivência destes dois discursos na UFRGS não é exceção, permanecendo como pano de fundo nas discussões sobre a Universidade e sua missão social.

A permanência da ambigüidade da concepção de Prestação de Serviços reflete-se inclusive nos documentos legais da UFRGS, como se observa na Resolução N°35/93, que estabelece normas disciplinadoras "no âmbito do ensino, da pesquisa e de outras atividades de Extensão Universitária". Tal Resolução define, no Artigo 1º, que "as atividades de prestação de serviços para entidades públicas ou privadas ou que de qualquer forma, implícita ou explícita, direta ou indireta, envolvam a utilização das estruturas e dos recursos da Universidade, terão a forma de convênios, contratos, acordos ou outro instrumento legal firmado pela UFRGS". Observa-se que, embora historicamente a Prestação de Serviços esteja contida na Extensão, o documento refere-se explicitamente à pesquisa, ao ensino e Extensão Universitária, demonstrando, também, de forma implícita, o entrelaçamento existente entre os cursos de extensão e as atividades de pesquisa aplicada com as duas outras funções da Universidade.

Um segundo documento que objetiva regulamentar as atividades de Prestação de Serviços é a Portaria N° 5518, de 23 de novembro de 1994. O documento referencia-se nas Resoluções N° 35/93 e 02/94, destacando esta poderá ter por objeto: *a) projetos de pesquisa aplicada; b) consultoria, assistência e assessoria técnica e profissional; c) cursos; d) e outros, por proposição das Unidades*, acrescentando que deverão ser observados os critérios

de: a) *contribuição para o avanço do conhecimento e/ou;* b) *oportunidade de capacitação técnico-profissional e/ou;* c) *relevância social.* O documento classifica a Prestação de Serviços como atividade que poderá ser realizada tanto na Extensão, quanto na Pesquisa e/ou Pós-graduação mas, posteriormente a Resolução Nº 41/95 retifica essa normativa, afirmando que essas atividades pertencem à primeira, devendo ter seu mérito avaliado pelas Comissões de Extensão.

Na UDELAR, por sua vez, a Prestação de Serviços e a Assistência Técnica não são classificados como campos autônomos, pertencentes à Extensão Universitária, mas sim ao *tercer rol*, vinculado à pesquisa e aplicações de tecnologia.

c) Embora a relação entre Universidade e empresas privadas, com a finalidade de realizar trabalhos ou pesquisas possa ser encontrada inclusive no Decreto de fundação da Universidade de Porto Alegre (mesmo que não vinculadas explicitamente à Extensão, que naquele momento era caracterizada pela extensão do ensino e a difusão cultural), a modalidade de **Relação Universidade - Empresa – Estado** (também denominada **tríplice hélice** ou **tercer rol**) somente será constituída como um campo autônomo da Extensão Universitária no Brasil a partir da década de 70, incentivada, por um lado, pelo modelo de desenvolvimento defendido pelo governo ditatorial, e por outro, pelo nível de desenvolvimento e de necessidades de inserção da alta tecnologia no processo produtivo.

Entretanto, esse campo de atuação, exatamente por ser novo e unir as Funções de Pesquisa e Extensão ainda está em fase de consolidação, sendo ora considerado componente de uma, ora de outra função universitária, tanto na UFRGS quanto na UDELAR, como o exemplificado a seguir:

Durante o período da ditadura militar, essas atividades foram incentivadas, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento do Estado, chegando inclusive, em alguns momentos, constituírem-se em prioridades da Extensão Universitária no campo do ensino, como explicitado nas *Diretrizes Gerais e Prioridades do Ensino e da Pesquisa*, para o triênio 79-81. Outro ponto que merece destaque no documento refere-se ao item intitulado *Pesquisa básica e aplicada para a formação de recursos humanos de apoio ao desenvolvimento do*

Estado, no qual são tratados especificamente alguns pontos: a) a importância de constituir um grupo de pesquisa multidisciplinar altamente qualificado para apoiar o Governo do Estado do Rio Grande do Sul no desenvolvimento dos Pólos Petroquímico e de Carboquímica; b) a necessidade de incentivar estudos de hardware e software para qualificar a pesquisa e o desenvolvimento de uma "tecnologia autóctone" no campo da computação, evitando assim a dependência de know-how importado; c) a continuidade e desenvolvimento de programas em ecologia, especialmente nas Estações de Esmeralda e Taim, bem como a criação de um Centro de Ciências Limnológicas e Marinhas, em Tramandaí; d) início e/ou ampliação das pesquisas e desenvolvimento de tecnologia para a maximização de fontes não-convencionais de energia, como por exemplo, energia solar e eólica, biomassa e gaseificação do carvão. São destacadas a relevância da pesquisa, inclusive ao nível da Pós-Graduação em suas respectivas áreas, a importância dos grupos interdisciplinares e multidisciplinares, a sua realização através de convênios de cooperação com entidades públicas e privadas, de âmbito nacional e/ou internacional objetivando, inclusive, contribuir para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul. Embora o item não estivesse incluído na Extensão Universitária, o mesmo poderia estar classificado como atividade extensionista, pois se refere, também, à pesquisa aplicada e prestação de serviços, destacando-se a inter-relação, complementaridade e as múltiplas possibilidades de classificação.

Complementarmente, foram incentivados, no período, os Estágios de alunos nas empresas, sendo inclusive elaborada uma pesquisa para diagnosticar a eficiência e eficácia dessa modalidade, e cujas conclusões “servirão de base para a montagem de uma estratégia para aproveitamento das atividades de extensão como campo de estágio curricular ou extracurricular para os alunos da Universidade”(In: *Os Estágios na UFRGS*. Prorext, s/d).

No Uruguai, após a redemocratização, houve a definição de política universitária baseada em 4 grandes eixos, sendo que um deles foi denominado *Abertura Institucional*, que contemplava a relação Universidade - Estado - Empresas. A partir da criação da Pró-Reitoria de Extensão, houve discussões no sentido de estruturar um departamento de relações com o setor empresarial, entretanto, isso não ocorreu em função de metodologias de trabalho diferenciadas, visto que as atividades de consultoria e assistência técnica não se incluem na

concepção de extensão da UDELAR¹¹⁶, em consequência, a área empresarial passou a vincular-se à Dirección General de Relaciones y Cooperación.

Além do aspecto da inserção das relações Universidade - Empresa - Governo no organograma das respectivas Universidades, permanece ainda, mesmo que fora do âmbito estrito da Extensão Universitária, a preocupação em relação aos convênios e outros mecanismos de vinculação com setores externos à universidade, como se observa na discussão a respeito da política de convênios realizada no contexto dos debates sobre La Universidad de la República en un Tiempo de Cambios (Relatório Final, 1997, p.9).

A exemplo do que ocorre na UFRGS, a inserção do *tercer rol* na UDELAR também é objeto de defesas e críticas, como explicitado no Relatório Final do documento supracitado, no qual os principais pontos do debate foram: a necessidade de definir a política de convênios, a necessidade de distribuir eqüitativamente os recursos extra-orçamentários impedindo um alto distanciamento entre setores com grande capacidade de recolher fundos e setores *empobrecidos*, a concepção de que os convênios eventualmente estabelecidos são instrumentos para atingir determinados objetivos, e não fins em si mesmos, a desconformidade com a utilização de convênios como forma de conseguir melhoria salarial, e a necessidade de estabelecer critérios para sua realização, que não estejam unicamente ligados à capacidade dos setores contra-parte em aportar recursos. Adiante, o Relatório acrescenta que:

Las políticas de convenios no pueden reducir-se a la búsqueda de recursos extrapresupuestales, debe existir una evaluación de carácter general acerca de la marcha de estos procesos. Debemos redimensionar el concepto de relacionamiento con el sector productivo entendiéndolo a éste como un sistema complejo con problemas estructurales y que nuestra Universidad debe abordar tendiendo a promover los sectores marginados y postergados de dicho sistema (*La Universidad de la República en un Tiempo de Cambios*, Relatório Final, 1997, p. 15).

¹¹⁶ Depoimento do Pró-Reitor de Extensão e Actividades en el Medio, Sr. Carlos Rucks.

Durante a década de 90, tanto no Uruguai, quanto no Brasil, a relação Universidade - Estado - Empresas, foi incentivada por diversos setores internos à universidade, marcadamente aqueles vinculados às áreas de alta tecnologia. No caso da UFRGS foram firmados convênios que nem sempre estão subordinados imediatamente à Pró-Reitoria de Extensão, sendo um dos exemplos mais significativos a criação da TECNÓPOLE de Porto Alegre, com o objetivo de incentivar e qualificar a inovação tecnológica permanente na Capital e Região Metropolitana. O projeto é coordenado por um Comitê composto pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul (FIERGS), Federação das Associações Comerciais do Rio Grande do Sul, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas e Central Única dos Trabalhadores (CUT), tendo organizado as seguintes frentes de trabalho: Tecnópole a Domicílio, Rede de Incubadoras de Base Tecnológica, Regiões com Potencial Tecnológico (REPOTs) e Teleporto Descentralizado.

Em resumo, a aceitabilidade desse campo como legítima forma de relacionamento entre as universidades e as empresas e os respectivos governos está em pauta, e depende de um conjunto de definições políticas que deverão ser tomadas. Sob o ponto de vista da relação externa que as Universidades estabelecem, será necessário construir um consenso sobre os principais parceiros das mesmas, o que significaria abandonar a concepção, vigente entre setores extensionistas, de que os setores populares / o povo deveria ser o principal destinatário das ações de Extensão Universitária. Sob o ponto de vista interno, também há uma série de definições que deverão ser estabelecidas, dentre as quais se destacam o posicionamento do mesmo em relação às diversas funções universitárias, bem como, seus mecanismos regulatórios.

d) Outro campo de atividade extensionista, que ainda está em processo de consolidação e de autonomização, gerando uma série de ambigüidades, é o denominado, no Uruguai, *relación con el medio*, correspondendo, no Brasil, ao campo de *relação com a comunidade* (durante a ditadura militar), e que após o processo de redemocratização passou a ser denominado campo de *parceria com segmentos da sociedade*. Sua ambigüidade estaria no

fato de que, compreendido em seu sentido amplo, todas as atividades extensionistas visam contemplar essas denominações, especialmente quando abrangem o setor extra-universitário. Entretanto, o que parece residir na distinção fundamental desse campo é a centralidade de sua inserção, enfocada em primeiro lugar em propostas de relacionamento com o meio/sociedade, a partir da qual os outros campos de atividade extensionista serão implementados, como estratégias para atingir seus objetivos.

No Uruguai, esse campo começou a ser desenvolvido a partir da idéia de docência popular e ação social, e foi transformando-se internamente, de acordo com as próprias mudanças que ocorrem no entendimento sobre a missão da universidade: de uma proposta mais voltada para a docência popular, passou-se, a partir da década de 60, a enfatizar a intercomunicação, bi-direcionalidade e horizontalidade na relação com os segmentos da sociedade. A compreensão sobre a relação universidade / sociedade, que reivindica a comunicação como fator primordial na relação com o meio, será observada no Brasil e na UFRGS, entre os anos 60-64, através da influência que a corrente da educação libertadora exerceu sobre alguns setores da universidade, marcadamente o Movimento Estudantil.

Durante os períodos ditatoriais no Uruguai e no Brasil, a concepção a respeito da relação entre Universidade - Sociedade foi completamente alterada. Enquanto no primeiro país ela perde seu objetivo transformador, passando a ter uma abordagem culturalista, no segundo, enfatiza-se o sentido comunitário da mesma. Isso fica claro, por exemplo, na análise das atividades do Projeto Rondon, ou do CRUTAC, cujo objetivo principal era atingir comunidades carentes e integrar o território nacional, com estratégias que variavam desde a realização de cursos, conferências, assistência em saúde à realização de pesquisas aplicadas. Enquanto no Uruguai a terceira função da universidade perdeu seu caráter transformador, no Brasil, há uma ênfase na concepção de mudança e progresso, mas não no sentido de transformação das estruturas sociais.

A partir da redemocratização em ambos os países, a relação das universidades com o meio volta a ser repensada: na UDELAR, com um caráter restaurador permeado por mudanças estratégicas, como já citado anteriormente, e na UFRGS, tensionando o binômio conservação - mudança dentro dos marcos estabelecidos pelas políticas anteriores.

Como já comentado anteriormente, os processos de transição ocorridos nas ditaduras em ambos os países tiveram conseqüências qualitativamente diferentes na UDELAR e na UFRGS, sendo que na última não houve um momento simbólico de retomada da Universidade pelos setores excluídos durante os regimes militares. Somente na Gestão 92/96, quando a Universidade constituiu um momento de reestruturação, através do processo de elaboração e aprovação dos novos Estatuto e Regimento Geral e de criação das Normas Gerais para Atividades de Extensão Universitária (de acordo com a Resolução N° 02/94 de 06/01/94), é que a relação entre Universidade e Comunidade / Sociedade será ampliada e resignificada.

Isso pode ser observado nas Diretrizes Gerais da Res. N° 02/94 que iniciam reafirmando a concepção vigente até então (*ampliação, desenvolvimento e retroalimentação do ensino e da pesquisa*) para, na seqüência, imprimir uma significativa mudança na visão da relação entre a Universidade e a Sociedade, realizadas pela Extensão Universitária, enfatizando as atividades destinadas à comunidade externa, afirmando que essa função...

se propõe a identificar e pôr em prática posicionamentos novos que permitam a professores, alunos e funcionários a oportunidade de novas reflexões sobre os conhecimentos recebidos em contraste com a prática observada. Através de ações em parceria com a sociedade civil organizada, a ação extensionista da Universidade se propõe a estabelecer interação com a comunidade, colaborando com suas formas de organização.

Assim, em ações destinadas à comunidade externa e/ou interna à UFRGS, a extensão pretende contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, capazes de viabilizar uma relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade.

Na UFRGS, a inserção da expressão *parceria com segmentos da sociedade* aparece pela primeira vez como campo autônomo na Resolução 02/94, onde consta que:

São ainda consideradas atividades de extensão aquelas realizadas em parceria com outros segmentos da sociedade civil, em projetos destinados a atender demandas da comunidade em geral e da realimentação do ensino e da pesquisa acadêmica em particular e/ou realizadas interdisciplinarmente por diferentes

segmentos da comunidade universitária em áreas ainda não experienciadas ou ainda não consolidadas institucionalmente.

Comparando a Resolução N° 02/94 com o conjunto de documentos sobre a Extensão Universitária durante o período da ditadura militar, no qual essa função foi compreendida como uma forma de levar conhecimentos para a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento, a primeira contém mudanças significativas, pois enfatiza a interação entre Universidade e Sociedade visando incentivar a relação entre os conhecimentos recebidos e a prática observada; a parceria com a sociedade civil organizada; a formação de *cidadãos mais críticos* capazes de "viabilizar uma relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade".

Essa mudança de compreensão sobre o papel da Universidade, e sua relação com a sociedade, foi reafirmada no Estatuto da UFRGS, onde consta que, para a consecução de seus fins, a Universidade deverá [entre outros pontos]:

- a) *manter ampla e diversificada interação com a comunidade, traduzindo uma relação orgânica entre Universidade e sociedade, pela articulação entre as diversas unidades da Universidade e as entidades públicas e privadas de âmbito regional, nacional e internacional;*
- b) *estudar os problemas socioeconômicos da comunidade, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento regional e nacional, bem como para a qualidade da vida humana;*
- c) *valer-se dos recursos humanos e materiais da comunidade, para integração dos diferentes grupos sociais e étnicos à Universidade (Estatuto da UFRGS, 1996, Art.6°).*

Concepção que também se refletiu nos objetivos da Extensão Universitária, passando a ser concebida como uma *interação* entre Universidade e sociedade, visando o "desenvolvimento mútuo, através de atividades de cunho científico, tecnológico, social, educacional e cultural" (Estatuto da UFRGS, 1996, Art. 68).

e) E, finalmente um campo que poderá ou não se autonomizar é o das **Relações Públicas**. Sua discussão é delicada, estando conectada, de um lado, à idéia de que a universidade pública deve dar a conhecer à sociedade, e ao povo que a sustenta, suas atividades, inclusive porque sem essa divulgação é difícil que o povo possa se apropriar de

seus benefícios. Em outro extremo, a idéia de relações públicas pode estar conectada às atividades de propaganda e marketing, tradicionalmente no campo das relações de mercado, e portanto inapropriadas para as universidades públicas.

Nas *Jornadas de Extensión Universitária* de 1998, no Uruguai a questão foi tocada na palestra do Eng. Agr. Gustavo Olveyra (SCEAM), ao afirmar que esse é um campo das *relaciones com el medio* tradicionalmente descuidado pela Universidade, sendo lembrado somente em situações críticas ou de urgência, citando os casos em que se discute o orçamento da Universidade, prestações de contas e, acrescentando-se, os momentos em que ocorrem greves / paralisações de professores, funcionários e/ou estudantes. Como soluções para maximizar a o contato direto e permanente entre Universidade e o público em geral e também com setores específicos estrategicamente selecionados, Olveyra sugere a criação de uma equipe permanente de relações públicas (In: *Extensión Universitária (1996-1999)*, UDELAR, 2.000, p.134).

Na UFRGS, por sua vez, não há registros específicos de discussões sobre a temática, sendo que, consta de seu último Regimento Geral que, cabe à Pró-Reitoria de Extensão, a divulgação de programas, linhas e de projetos de extensão desenvolvidos na Universidade (Arts.161 e 162), envolvendo, portanto, uma tarefa de menor envergadura que a posta em discussão no Uruguai, pois enquanto na UDELAR a preocupação é em referência ao conjunto da Universidade, na UFRGS a questão resume-se à divulgação das atividades próprias da PROREXT.

Em resumo, constata-se ao longo das trajetórias da UDELAR e da UFRGS, diferentes denominações para a Extensão Universitária, bem como para definir seus campos, metodologias e atividades. Na primeira Universidade, antes da ditadura militar, ela era compreendida como Docência Popular e Acción Social, enquanto na segunda era atividade de Ensino e Difusão Cultural. Já durante o período de intervenção militar, no Brasil, essa função é classificada nos campos de Ensino, Difusão Cultural e Prestação de Serviços, objetivando dar suporte ao desenvolvimento sócio-econômico-cultural da comunidade,

enquanto no Uruguai há a tentativa de modificá-la, desenraizando-a da tradição política e social em que surgiu, limitando, basicamente, a atividades de Difusão Cultural.

Após a terceira onda de democratização, no Brasil a terceira função da UFRGS permanece composta pelos campos do Ensino, Difusão Cultural, Prestação de Serviços e Relação com a Comunidade, visando contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, capazes de viabilizar uma relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade (interação / parceria), enquanto na UDELAR retoma-se e adapta-se a concepção de Extensão Universitária e Relação com o Meio, na busca de uma relação transformadora entre universidade e sociedade. Acrescentando ainda um campo novo, da relação com os setores industriais, dentro da proposta da Universidade em ampliar seu escopo extensionista, agregando-se o início das discussões sobre importância / conveniência de estabelecer atividades de Relações Públicas.

Para além do acompanhamento das transformações da Extensão Universitária, ressalta-se que há uma progressiva autonomização da mesma, não sem a existência de lutas que abrangem diversos setores da universidade e a própria concepção de missão social, para fixar o conceito, o escopo e as práticas, aceitáveis ou não, no contexto das universidades públicas. Essas disputas têm como referência aspectos que, analiticamente, podem ser distinguidos, embora no contexto das lutas sobre a missão e as funções da universidade encontram-se inter-relacionados.

O primeiro aspecto diz respeito à questão intra-universitária, em situações onde não se encontram definidas e fixadas claramente as atribuições e funções das diversas *unidades* componentes da Universidade. Isso pode ser exemplificado, na UFRGS, pela mudança institucional ocorrida quando da transformação do Conselho de Ensino e Pesquisa (COCEP), em Conselho do Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), e a conseqüente criação das Câmaras e Pró-Reitorias de Extensão e de Pesquisa. De acordo com o Presidente da Câmara de Extensão, Aluí Barbisan, ambas as Pró-Reitorias possuíam um conteúdo de trabalho em comum, "ainda não perfeitamente identificados e dependendo de delimitação a que área de trabalho pertencem; tal fato tem determinado a divergência de interpretação em processos envolvendo matéria presumivelmente comum a ambas as Câmaras" (In: *Crítérios para análise de mérito e*

enquadramento de projetos como de extensão e sua interface com a pesquisa. Correspondência enviada pela Câmara de Pesquisa à Câmara de Extensão, em 10/09/98).

Na UDELAR o correlato dessa problemática pode ser verificado no debate a respeito da pertinência do campo da relação Universidade - Empresa - Estado, inicialmente alocado na *Pró-Rectoria de Extensión y Actividades en el Medio*, mas que acabou por consolidar-se na *Dirección General de Relaciones y Cooperación*. Como argumentam Arocena e Schutz, esse campo possui uma tradição teórica / histórica diferenciada da tradição extensionista no Uruguai, herdeira do Movimento de Córdoba, tendo como interface outros setores da sociedade que não aqueles privilegiados por este último, demandando outro processo organizativo e com diferentes estratégias de trabalho. Outro exemplo é o do APEX-Cerro, inicialmente subordinado diretamente ao Gabinete do Reitor, e que passou a ser vinculado à Pró-Reitoria de Extensão.

Enquanto o primeiro aspecto está relacionado às disputas internas na universidade, o segundo refere-se, mais especificamente, aos diferentes campos pelos quais é legítimo exercer a Extensão Universitária. Nesse sentido, enquanto o campo do Ensino e da Difusão Cultural se autonomizaram relativamente cedo, outros campos, como o da Prestação de Serviços e da relação Universidade - Empresa - Governo encontram-se em processo de autonomização e institucionalização. Visto sob o segundo aspecto, o foco de discussão / polêmica deixa de ser relativo à subordinação de determinada ação a algum setor / departamento / Pró-Reitoria da universidade, para centrar-se na própria pertinência e legitimidade das distintas modalidades da Extensão Universitária.

Além disso, a política de convênio para o atendimento da relação Universidade - Empresa - Governo, e para a Prestação de Serviços, tem suscitado questionamentos sobre as conseqüências futuras para o conjunto das universidades. Isso pode ser constatado tanto nas discussões internas ocorridas na UFRGS, quanto na UDELAR, embora na última universidade esta temática tenha ganho importância mais recentemente. De acordo com o Relatório Final, é constatado que os convênios, projetos de assessoria e assistência técnica já estejam existindo em diversas unidades da Universidade, sendo necessário garantir que a relação com a

sociedade não comprometa sua autonomia nem o cumprimento de suas funções essenciais (1997, p 29).

A mesma questão pode ser verificada, na UFRGS, nas discussões sobre a Prestação de Serviços pela universidade, incluindo o questionamento sobre sua conveniência, visto que, como universidade pública, estaria sendo *privatizada* indiretamente, através da cobrança pelos serviços prestados, ou ainda, argumentando sobre o reforço da desigualdade de acesso aos bens e serviços prestados pela Universidade aos setores carentes da população. De outro lado, um dos argumentos - talvez não o principal, mas sem dúvida o mais pragmático - favoráveis à prestação de serviços com contrapartida pecuniária, seria a necessidade de, face à crescente falta de recursos orçamentários para desenvolver as atividades rotineiras do Ensino, da Pesquisa, e da própria Extensão Universitária.

Ademais, em ambas as Universidades a relação com empresas privadas e com o Estado, bem como a Prestação de Serviços, têm suscitado questionamentos sobre a interferência no mercado de trabalho dos profissionais formados pelas mesmas, problema que tem sido amenizado, no Uruguai, pela composição de egressos nas comissões internas da UDELAR, e no Brasil, pela recomendação expressa de que a Extensão Universitária não concorra com as *empresas da comunidade* ou com os *profissionais graduados pelas Instituições de Ensino em todos os níveis*.

Finalmente, o exemplo-limite do processo de institucionalização (ou não) de uma modalidade componente da terceira função da universidade é o de Relações Públicas que, a depender da relação de forças estabelecidas na universidade, poderá a vir (ou não) a se autonomizar. Como já referido anteriormente, sua discussão ainda é incipiente, dado que ela não possui tradição interna ou externa. Entretanto, é possível antever uma série de questões problematizantes que poderão ser suscitadas pela mesma, como por exemplo, a oportunidade e pertinência da Universidade realizar campanhas institucionais e/ou propaganda.

Se de um lado a questão toca em um ponto chave para as universidades públicas, qual seja, o de publicizar suas atividades e resultados, ou mesmo de garantir uma opinião pública favorável à suas demandas em contextos políticos e sociais desfavoráveis e de constrição

orçamentária, de outro, também possibilita que, utilizando-se dos modernos recursos de marketing, e tendo uma postura agressiva em relação ao mercado, possam ser carreados mais recursos para a mesma, através das modalidades de Prestação de Serviços, cursos de extensão pagos por empresas ou outras instituições privadas. Como ressaltado anteriormente, essa questão ainda encontra-se em aberto, não sendo possível, até o momento, identificar em que medida o conjunto da universidade a tomará como uma problemática relevante, nem quais serão seus resultados que, repito, estão na dependência dos setores em lutas pela definição da Extensão e das formas de relação com a sociedade.

Conclui-se, portanto, que a dificuldade de teorizar e conceitualizar a Extensão Universitária, apontada por diversos autores, não reside na busca de sua essência como atividade que idealmente deveria (ou deverá) ser classificada em uma outra função universitária, mas na necessária constatação de que essa, como resultado de lutas, somente pode ser fixada provisoriamente e compreendida no contexto em que foi produzida: daí a emergência de diversos conceitos e campos da Extensão Universitária, em diferentes países, universidades, correntes e práticas extensionistas.

Ou seja, mais do que definir e classificar a Extensão Universitária, é fundamental conhecer e identificar os interesses em luta pela sua definição, bem como os resultados dela esperados pelos sujeitos intra e extra-universitários, em suas distintas fases históricas. Somente então será possível responder, não apenas como ela vem se desenvolvendo, mas porque determinadas modalidades e práticas são consideradas legítimas (ou não) para serem exercidas pelas universidades públicas. A seguir, analisaremos a constituição e legitimação desses sujeitos, bem como as estratégias discursivas adotadas pelos mesmos, de um lado, para constituírem-se como participantes das atividades extensionistas e, de outro lado, para identificar seus destinatários / parceiros.

5.2 - Constituição e Legitimação dos Sujeitos Coletivos Envolvidos na Extensão Universitária

Como exposto na Primeira Parte, durante todo o século XX, a UDELAR e a UFRGS passaram por um processo de crescimento institucional, bem como de complexificação de suas estruturas organizativas. Esse processo foi acompanhado não somente por um aumento quantitativo das estruturas administrativas (Conselhos, Câmaras, Pró-Reitorias, Departamentos, Institutos...), cursos, funcionários (docentes e técnico administrativos) e de alunos, mas houve, inclusive, a definição e redefinição das identidades, qualificações e atribuições dos diversos sujeitos coletivos constitutivos das universidades. É assim que, de uma distinção inicial entre professores e alunos, passa-se a contar com uma extensa e variada subdivisão, na qual os sujeitos coletivos passam a identificar e ser identificados de acordo com classificações que, apenas para ficar nas mais evidentes, cita-se como exemplo, para os docentes, os decanos, catedráticos, substitutos, horistas, adjuntos, assistentes, titulares, associados, visitantes, pesquisadores, extensionistas... , e de alunos regulares e especiais, graduandos, mestrandos, doutorandos, bolsistas, estagiários, etc...

A seguir, problematizaremos, face à Extensão Universitária, a identidade e o processo de legitimação de três principais sujeitos coletivos internos, quais sejam, docentes, discentes e funcionários técnicos administrativos, bem como dos sujeitos externos à universidade (o povo, a comunidade, a sociedade, os empresários) que, ao longo do processo de formação e consolidação da mesma, adquiriram identidade própria. O objetivo do subitem a seguir será compreender como ocorreu o processo inserção e legitimação dos mesmos seja como formuladores / executores das políticas extensionistas (docentes, discentes, e funcionários técnico-administrativos / funcionários não docentes), seja como destinatários / sujeitos / contrapartes desta função.

A - Os sujeitos internos à Universidade

A participação dos **docentes** da UDELAR e da UFRGS na Extensão Universitária ocorreu, na primeira metade do séc. XX, principalmente através de ações de caráter voluntário

e assistemático, visto que as próprias universidades não estavam organizadas administrativamente para sustentar atividades de forma sistemática, integrada e continuada.

Nas primeiras décadas daquele século, pode-se identificar a participação dos docentes em atividades que posteriormente serão classificadas como integrantes da Extensão Universitária, como é o caso, tanto dos professores da UDELAR, quanto da UFRGS, das faculdades de Medicina - em ações voltadas à área de saúde pública - e de Agronomia - em atividades voltadas para a disseminação de técnicas aos produtores rurais. Além disso, nas instituições que originaram a UFRGS, os docentes atuaram em atividades tais como palestras e conferências para não universitários, e na UDELAR, a atuação de diversos professores universitários nas Universidades Populares. Como relatado no item anterior, especialmente nas instituições que deram origem à UFRGS, as ações de Extensão Universitária estavam restritas aos campos do Ensino / Cursos e da Difusão Cultural sendo a atuação dos professores, portanto, um acréscimo das atividades profissionais já exercidas no âmbito da Instituição.

Em síntese, nos primeiros anos, a participação dos docentes na Extensão Universitária caracterizou-se, principalmente, pela ampliação de suas atividades profissionais, abrangendo um público mais amplo do que aquele dos alunos regularmente matriculados nas respectivas universidades. Ou seja, se de um lado sua atuação exigia uma maior disponibilidade (tempo, recursos), de outro, sua posição de professores não suscitava maiores questionamentos em relação à sua autoridade e legitimidade, nem em relação à maneira como se posicionavam frente ao *público*.

Foi a partir da década de 50, na UDELAR, e da década de 60, na UFRGS, que a forma de atuação dos docentes passou a ser questionada. Na primeira universidade, os documentos do período revelam uma crescente preocupação com respeito à elaboração de metodologias adequadas à docência popular, e na segunda universidade, talvez com menor impacto no conjunto do corpo docente, da emergência da Educação Popular, que não somente questionava a postura *professoral*, mas também redimensionava os diferentes *saberes* existentes - e portanto o próprio status dos professores.

A preocupação com as diferentes formas de exercer a Extensão Universitária e a docência popular foram secundarizadas durante os primeiros anos da ditadura militar na UFRGS, e ao longo de todo o período ditatorial na UDELAR, quando a luta política adquiriu primazia sobre questões relacionadas ao exercício *stricto sensu*, da docência universitária. De outro lado, a profissionalização acadêmica foi reforçada durante o regime militar brasileiro (depois do processo de *depuração* dos primeiros anos), mas no Uruguai esse problema permaneceu até depois da ditadura militar, como se observa pelo baixo número de docentes com dedicação exclusiva ainda nos primeiros anos de redemocratização. Como consequência dessas duas situações distintas, observa-se que no Brasil (como explicado anteriormente) houve um enorme incremento da pesquisa e da pós-graduação (e em menor medida da Extensão Universitária), enquanto no Uruguai grande parte da energia estava voltada para a função de docência, secundarizando as duas outras funções.

Concomitantemente à profissionalização acadêmica no Brasil, durante a ditadura militar, houve a (re)estruturação das atividades extensionistas (como tratado no cap. 3), iniciado com o Decreto-Lei nº 252/67 e reafirmado na Lei nº 5.540/68, e desdobrou-se na estruturação da Extensão Universitária como função acadêmica coordenada pelos docentes, mas com outros objetivos. Inserida em um conjunto de ordenamentos que visavam reformar a universidade brasileira, e cujas principais resoluções eram de ordem organizacional e administrativa, a atuação dos militares - concorde com a Ideologia de Segurança Nacional - visava também desestruturar a ação política e politizadora dos anos pré-64.

Assim, a atuação do corpo docente universitário, prevista pela nova legislação, nas ações extensionistas tinha um cunho político e socialmente conservador e, ao mesmo tempo, visava a modernização econômica e tecnológica, não questionando o papel e as metodologias de docência popular, muito menos a legitimidade dos docentes na elaboração, organização e coordenação das atividades extensionistas, mantendo a mesma distância formal - contrabalançada pela presença espacial e geográfica - com as comunidades carentes. Essa postura será mantida ao longo da década de 70, passando a ser questionada durante a década de 80, na esteira das lutas pela redemocratização.

Durante a década de 90, no contexto das mudanças ocorridas no conjunto da Universidade (novo Estatuto e Regimento Geral), a UFRGS criou um leque de regulamentos definidores da participação dos docentes em atividades de extensão, como por exemplo, o cômputo de sua participação para a progressão funcional das atividades exercidas em organização e coordenação de cursos, ciclos de palestras, congressos; atividades de difusão cultural; prestação de serviços ou outras atividades de integração Universidade - Sociedade; a definição da forma de participação dos docentes com Regime de Dedicção Exclusiva e para o Regime de Trabalho de 40 horas; acrescentando que o exercício destas atividades não poderá prejudicar o cumprimento das atribuições acadêmicas, técnicas e contratuais, e ainda, que somente a participação não remunerada em atividade de prestação de serviço da Universidade poderá ser computada como carga horária nos planos de atividades¹¹⁷.

Paralelamente ao processo de redefinição institucional, iniciado após o final da ditadura militar, ressurge a preocupação com o modo de inserção dos docentes nas atividades extensionistas, e que será concretizado, principalmente, pela elaboração de novas metodologias de Extensão Universitária, especialmente quando suas atividades são voltadas para os setores sociais excluídos. Também a assimetria de saberes, exemplificada na relação professor – aluno, volta a ser questionada, na medida em que se define essa função como uma relação bi-direcional entre a Universidade e a Sociedade, na qual distintos saberes deverão ser valorizados.

Isso pode ser exemplificado pelo documento resultante do II Encontro de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (23-24 de maio de 1988), no contexto da discussão sobre o *conceito de sala de aula* que, de acordo com os participantes, poderia ser classificada em duas dimensões: *tradicional* ou *crítica*. Na primeira haveria um super-dimensionamento teórico-abstrato, *substanciado na ruptura teoria e prática* e no trabalho intelectual e manual, e onde não ocorreria a sistematização do homem-mundo, sujeito-objeto, resultando em uma prática acadêmica *alienante*, que reafirmaria o *status-quo*, e a *mera transmissão de informações*. Na segunda, a dimensão crítica,

¹¹⁷ Resoluções N° 35/93 e 12/95 do COCEP, N° 01/98 do COCEPE/CAMEX e Decisão N° 24/98.

emerge à medida que a ação da extensão, articulando ensino e pesquisa, pressupõe a produção de conhecimentos e a formação de recursos humanos no confronto e como resposta aos desafios da realidade. Aqui, professores, alunos e população são atores, sujeitos no ato de aprender, de produzir conhecimentos e formar recursos humanos.

Nessa segunda concepção, a sala de aula que era restrita ao espaço físico e a unidisciplinaridade, como entendido tradicionalmente, passa a ser alicerçada na multidisciplinaridade/transdisciplinaridade, e nas relações teoria-prática e consciência-autoconsciência, referindo-se a “todos os espaços dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações”.

Em resumo, as temáticas propostas e as discussões a respeito Extensão Universitária propiciam um questionamento a respeito do papel *tradicional* dos docentes em seu exercício, sendo possível encontrar uma similaridade entre os discursos existentes nas décadas de 60 e 70 no Uruguai (até o início da ditadura militar) e o documento resultante do II Encontro..., na medida em que ambos enfatizam a necessidade de que a docência esteja conectada ao momento histórico-social, numa relação dialética entre teoria-prática, proporcionando um saber crítico e transformador, que será realizado pela Extensão Universitária.

Diferentemente do corpo docente, cuja participação na elaboração, organização e implementação de atividades universitárias assenta sua legitimidade em critérios meritocráticos, os **estudantes** universitários tiveram a necessidade de construir estratégias discursivas que os legitimassem como participantes e protagonistas da Extensão Universitária.

No Uruguai, a demanda por maior participação dos estudantes na definição dos rumos da Universidade teve início ainda no século XIX, a partir do Regulamento de 1849, que oportunizou a participação dos bacharéis na eleição das autoridades universitárias, seguida pela reivindicação da participação dos estudantes nos organismos universitários, mantendo-se ao longo do século XX. No Brasil, por sua vez, embora os estudantes também reivindicassem maior participação, nos órgãos colegiados das universidades, não se realizou nesse período, e foi uma das reivindicações do movimento nos anos imediatamente anteriores ao golpe militar de 64.

Durante as ditaduras militares, nos dois países, o movimento estudantil e suas organizações passaram a direcionar suas demandas e ações à luta contra a ditadura e ao retorno da democracia, havendo a incorporação de um número significativo de dirigentes estudantis aos movimentos e partidos de oposição à ditadura, secundarizando a própria política estudantil. Por razões distintas, a participação dos movimentos estudantis uruguaio e brasileiro, nos atos de protesto de 68, foram fundamentados em motivações externas à universidade. Enquanto no primeiro país ainda não havia ocorrido a intervenção na Universidade, no segundo, esse ano ficou conhecido como um dos mais negros da ditadura. Como apontou Landinelli, a diferença dos estudantes uruguaios em relação ao movimento europeu, é que suas demandas não eram dirigidas à universidade, mas ao sistema político, situação que também ocorreu no Brasil onde o movimento estudantil, já proscrito, canalizou suas demandas à luta contra o regime.

Se em ambos os países a intervenção autoritária buscava, dentre outros objetivos, afastar os estudantes do processo de politização e da própria participação política, no Brasil houve uma parcela de estudantes que efetivamente foram incorporados aos projetos extensionistas dos governos militares, inseridos em programas como o Projeto Rondon e o CRUTAC. As razões desse sucesso podem ser atribuídas a quatro fatores distintos mas complementares: a fraca tradição autonômica das universidades, a pequena tradição do próprio movimento estudantil e portanto sua baixa capacidade de angariar lealdades, a efetiva oferta de atividades de cunho extensionista e, finalmente, a capacidade do governo militar de absorver algumas das demandas do próprio movimento estudantil, como por exemplo, a reforma universitária, implantando-as, ainda que de forma autoritária e desfigurada.

No Uruguai, ao contrário, a inserção dos estudantes em atividades extensionistas não se realizou, inclusive pela própria dimensão de desmantelamento da UDELAR, incluindo-se o Departamento de Extensión y Acción Social e das experiências extensionistas anteriores. Mesmo com a criação da Dirección General de Extensión Universitaria (DGEU), em 1974, o movimento estudantil uruguaio considerou que as atividades de extensão e relação com o meio naquele país haviam sido *canceladas*, não reconhecendo sua existência durante a intervenção da universidade.

Após a terceira onda de democratização no Uruguai, o movimento estudantil participou ativamente do processo de discussão e reconstrução da Extensão Universitária, retomando a herança simbólica de Córdoba e a Ley Organica de 1958, enquanto na UFRGS os estudantes tiveram a possibilidade de inserirem-se em projetos que davam continuidade às modalidades institucionais de inserção estudantil, e em modalidades e projetos novos, inclusive resgatando a extensão popular. No último país, a participação dos estudantes em atividades extensionistas passou a ser sustentada institucionalmente, pela concessão de certificados de participação em atividades bem como pela concessão de bolsas de extensão, para alunos, criadas em 1989, “com o objetivo de despertar e incentivar nos alunos o sentimento de cidadania e de responsabilidade social, bem como auxiliar no desenvolvimento de sua competência profissional a nível prático” (Manfró, 1990, In: *Programa de Bolsas de Extensão*), posteriormente foram publicadas as *Normas para a Concessão de Bolsa de Extensão* (Cf. Resolução N° 02/97 do COCEPE).

Em suma, a inserção e legitimação dos estudantes como sujeitos relevantes na atuação junto à Extensão Universitária estava fundamentada em um duplo argumento: de um lado, buscava sua força em razões propriamente acadêmicas, ao afirmar que sua participação contribuiria para uma melhor formação profissional, pois garantiria uma aprendizagem vinculada à realidade e aos problemas que o futuro profissional enfrentaria no exercício de sua carreira. Além disso, o questionamento dirigido à Universidade sobre sua missão social e o retorno que ela deveria dar à sociedade que a sustenta traziam para o interior do campo acadêmico discussões sobre sua razão de ser.

De outro lado, essa participação também estava fundamentada em argumentos de ordem política pois, tanto os estudantes uruguaios, ainda nas primeiras década do século XX, quanto os brasileiros nos anos 60 construíram-se discursivamente como aliados e, não raramente dirigentes, dos setores populares (operários, trabalhadores, sindicalistas, pueblós de ratas...), inserindo a questão de classes na discussão sobre a Extensão e, mais amplamente, sobre a própria universidade. Neste aspecto, o fundamento legitimador da participação estudantil na ação extensionista rompe com o discurso meritocrático e profissionalizante da universidade, pois os estudantes, mesmo não sendo especialistas ou portadores de um diploma profissional - garantia de posse de um conhecimento específico - seriam politicamente

legitimados por serem agentes privilegiados (como setor não comprometido), junto com os excluídos da sociedade, da construção de uma nova ordem social.

A participação dos **servidores técnico-administrativos** na Extensão, na UFRGS e na UDELAR, acompanha a própria concepção presente em ambas as universidades quanto ao co-governo universitário. Como já mencionado anteriormente, enquanto na primeira Universidade participam dos órgãos de decisão e deliberação os docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos, na segunda estes órgãos são compostos por docentes, discentes e egressos.

Na UFRGS, somente a partir de 1998, foi possibilitado aos funcionários técnico-administrativos de nível superior, com regime de 40 horas, coordenar projetos de Extensão Universitária e participar de atividades individuais de prestação de serviços em sua área de atuação ou formação - desde que obtenha a aprovação da chefia imediata - bem como lhes é permitido colaborar esporadicamente em...

atividades de prestação de serviços pela Universidade através de convênios, contratos, acordos ou outros instrumentos legais firmados entre a UFRGS e instituições públicas ou privadas, ou que de qualquer forma envolvam a utilização das estruturas e dos recursos da Universidade, obedecendo aos trâmites regulares da atividade de extensão (Decisão N° 24/98).

Da mesma forma que para os docentes, as prestações de serviço exercidas pelos servidores técnico-administrativos não poderão prejudicar o cumprimento das atribuições acadêmicas, técnicas e contratuais e, somente a participação não remunerada poderá ser computada como carga horária nos planos de atividades.

A diferença sobre a possibilidade dos funcionários técnico-administrativos / funcionários não docentes coordenarem atividades extensionistas na UDELAR e na UFRGS também se reflete em sua inserção nas Pró-Reitorias de Extensão. Enquanto na primeira os coordenadores de setores não são docentes, na segunda são tanto docentes quanto funcionários técnico-administrativos portadores de diploma superior. Cabe mencionar, porém, que na

UDELAR a participação dos funcionários não docentes no co-governo universitário tem sido objeto de discussão e de experiências inovadoras, na qual representariam a *quarta ordem*, como é o caso do Hospital de Clínicas (desde 1951), Bienestar Universitário (desde 1989), e Instituto de Higiene (desde 1993)¹¹⁸.

Destaca-se, em ambos os casos, que a presença dos funcionários técnico-administrativos / funcionários não docentes na coordenação de programas e atividades extensionistas, não rompe com o monopólio dos profissionais, pois essa possibilidade fica restrita àqueles portadores de diploma de curso superior.

B - Os sujeitos externos à Universidade

Finalmente, o último sujeito problematizado pela Extensão Universitária possui um estatuto diferenciado dos três primeiros, visto que sua construção não é, necessariamente, referente à passagem pela Universidade e, mais que os sujeitos citados anteriormente, sua concepção sofreu grandes mudanças ao longo do século XX, conforme a própria Missão da Universidade, e a concepção da sociedade na qual está inserida é alterada. Nesse sentido, este sujeito extra-universitário é decorrente de uma construção topológica do social, que é constituída tanto pela Universidade (e as diferentes visões de mundo partilhadas pelos distintos grupos ideológicos nela presentes), quanto pelo próprio Estado que, ao reconhecer a existência de distintas identidades (egressos, empresários, povo, trabalhadores, negros, mulheres, terceira idade, operários, doentes, crianças, analfabetos, sindicatos, etc...), também reconhece sua própria existência.

No Uruguai, como na maioria dos países latino-americanos influenciados pelo Movimento de Córdoba, os primeiros sujeitos ao quais refere-se a ação extensionista são os **obreiros**, os **trabalhadores** - conectada a essa concepção está a noção de levar a universidade ao povo. Já a partir dos anos 60, em decorrência do reconhecimento da existência dos saberes e experiências dos sujeitos sociais extra-universitários, a Extensão passa a ser concebida como um processo de interação entre a Universidade e a Sociedade, numa relação horizontal e bi-

¹¹⁸ Sobre a proposta de participação dos funcionários não docentes no co-governo da UDELAR, ver Suarez e Borges (1997).

direcional entre os sujeitos envolvidos, postura que irá desenvolver-se até 1973, e da qual um dos exemplos mais significativos talvez seja as discussões em torno do Anteprojeto de Assistência e Educação Integral no âmbito da Faculdade de Medicina¹¹⁹.

No Brasil, por sua vez, durante toda a primeira metade do século XX, a sociedade à qual se dirige a atividade extensionista está dividida em dois grupos: os setores instruídos, para os quais são oferecidos cursos de atualização cultural, e os marginalizados, com os cursos de extensão popular. Somente na década de 60, por influência do movimento estudantil, ocorrem mudanças na concepção de sociedade, compreendida então a partir da ótica marxista, e que, portanto, está dividida em duas classes fundamentais (burguesia e proletariado), como se evidencia na noção presente nesse movimento e setores vinculados aos movimentos de esquerda e da educação popular. Após o Golpe Militar de 1964, observa-se duas concepções concorrentes na luta pela definição da sociedade: de um lado, o dos setores de esquerda, e de outro, aquele que compreende a sociedade através da ótica liberal, mediada pela existência de comunidades, dentre as quais se destacam os setores industriais e as comunidades carentes, alvo de ações extensionistas, tais como o Projeto Rondon e os CRUTACs.

Após a terceira onda de redemocratização no Brasil e no Uruguai, passa-se para a concepção de sociedade composta por uma multiplicidade de sujeitos sociais, permanecendo, em alguns casos, a visão fundante de classes sociais, mas também mediada por outras concepções não decorrentes do essencialismo de classe, tais como gênero, raça, geração e outras.

Outro sujeito coletivo que tem um status diferenciado dos anteriores são os **egressos**. Neste caso, sua identidade encontra-se na fronteira entre os sujeitos internos e externos da Universidade pois, ao mesmo tempo que já fizeram parte da mesma (e portanto compartilham de uma mesma cultura institucional), sua participação não é mais centrada em questões acadêmicas, mas de ordem profissional.

¹¹⁹ Para maiores informações ver os seguintes documentos "Ensayo Extensionista en 1973: el anteproyecto de asistencia y educación integral", "Historia y Objetivos del Anteproyecto de Asistencia y Educación Integral (1ª parte)", "Estructura y Objetivos (2ª parte)", "Tocando lo Concreto (3ª parte)", "La Discusión del Tema en el Consejo de la Facultad de Medicina (Posición del Dr. Bouton)", "Reflexiones del Dr. Carbajal", e "Postulados del Decano Dr. Carlevaro" [xerox].

A participação dos egressos na elaboração de políticas relativas à Extensão Universitária na UDELAR constitui-se em outro elemento diferenciador em relação à UFRGS (e às universidades brasileiras de modo geral). Na primeira Universidade, sua inserção foi inicialmente defendida pelos estudantes e posteriormente consolidada na Ley Orgânica de 1908¹²⁰. Em 1935 sua participação foi reafirmada, sendo a *populación universitaria* composta por professores (elemento produtor da cultura), por alunos (consumidores) e também pelos egressos. É interessante reproduzir aqui os argumentos para a participação dos últimos, fundamentados em duas constatações complementares: a primeira, de que se o governo universitário fosse composto apenas pelas duas primeiras ordens (professores e alunos), poderia haver conflitos de interesses e direitos entre ambas e, além disso, pela finalidade essencialmente social da educação, não seria conveniente que apenas essas duas possuam a exclusividade de seu governo, “convindo, portanto, que nenhuma dessas ordens exerça uma autoridade decisiva”. A partir disso, articula-se a segunda constatação, na qual não seria possível confiar uma função reguladora para a massa da população, pois...

en razón del carácter técnico de la enseñanza no es posible confiar esa función de injerencia reguladora a la masa de la población que no podría discriminar con acierto los problemas culturales o pedagógicos. Es preciso recurrir a una opinión pública calificada, y esa calificación no debe subordinarse a jerarquías administrativas ni políticas, sino a jerarquías culturales. En consecuencia, corresponde racionalmente a los egresados la representación autorizada de la sociedad para actuar como tercer elemento en las cuestiones universitarias, elemento sin duda alguna idóneo para dicho cometido por su conocimiento de las casas de estudios donde tanto tiempo ha actuado (*Informe de la Comisión de la Asamblea de los Claustros encargada de formular un proyecto de Estatuto Universitario*, julio de 1935, In: Oddone e París, 1971, p. 166).

Se, de um lado, os egressos começaram a participar do governo universitário, e portanto influenciando em sua política, como fator de equilíbrio, de outro lado, atualmente eles também têm outros interesses em sua implementação pois a Extensão Universitária pode

¹²⁰ Como já referido, no período anterior à incorporação dos estudantes no governo universitário, esses eram representados pelos egressos. A composição dos três setores também foi defendida pelo Movimento de Córdoba e incorporada e divulgada pelos movimentos estudantis em outros países latino-americanos.

tornar-se concorrente em seu campo de trabalho. Em ambas as universidades há a manifesta preocupação em evitar tal situação, sendo que, na UDELAR, a presença de representantes dos egressos nos diversos órgãos decisórios permite a discussão coletiva a respeito das atividades extensionistas, especialmente no que diz respeito à prestação de serviços / consultoria / assessoria, em concorrência entre os distintos projetos que a Universidade vem implementando e a atuação desses profissionais. Por sua vez, na UFRGS, a questão fica diluída, recomendando-se que as atividades extensionistas não invadam o campo de atuação dos profissionais, evitando assim situações de concorrência / competição no qual os últimos estariam em desvantagem de antemão, visto que a estrutura universitária que pode ser acionada para a implementação dessas atividades não pode ser utilizada pelos egressos.

Como exposto a seguir, a reestruturação dos conceitos da Extensão Universitária, e conseqüente divisão de seus campos, bem como a progressiva diferenciação entre os diversos sujeitos, internos e externos, das universidades influencia, igualmente, na (re)elaboração de suas demandas, projetos e programas.

5.3 - A Extinção de Demandas e a Construção de Novas Necessidades

A permanência da Extensão Universitária, na América Latina, durante quase um século de existência, tem sido possível, inclusive, pela sua capacidade de adaptar-se continuamente às mudanças nas universidades e sociedades nas quais estão inseridas. Resignificando discursos e articulando valores, essa adaptabilidade conjuga, ao mesmo tempo, tradição e mudança, reelaborando conceitos, demandas, projetos e programas.

A seguir, serão enumeradas as principais demandas para ações da Extensão Universitária, na UDELAR e na UFRGS, relacionando-as com projetos e programas apresentados e/ou selecionados nos anos 1996-1999. Contudo, a similitude das temáticas, e o mesmo período nas quais ocorrem em ambas as universidades, não autoriza a considerá-las em situação de igualdade de conteúdo, visto que, ocorrem em contextos nacionais, institucionais e conceituais distintos. A maioria dos projetos da UDELAR, citados a seguir,

foram aqueles selecionados e/ou financiados nos chamados realizados pela Pró-Reitoria de Extensión e Actividades en el Medio, enquanto os da UFRGS, referem-se tanto a projetos institucionais (interdisciplinares e/ou de responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão), quanto a projetos sob a responsabilidade de Departamentos ou outros órgãos da Universidade¹²¹.

A primeira demanda em que se observa a reelaboração de conceitos refere-se à proposta de **assistência e docência livres**, surgida nas universidades alemãs ao longo do século XIX, inserida em um ideário que, para Casper, era composto por um conjunto de fórmulas abstratas: autonomia e formação através da ciência, solidão e liberdade, na qual estudantes e professores tinham autonomia para decidir suas carreiras (1997, p. 37). Entretanto, na América Latina, a demanda por assistência livre foi readaptada para proporcionar aos estudantes trabalhadores a possibilidade de realizar estudos universitários, mesmo sem participar das atividades regulares das universidades, tendo, portanto, uma profunda preocupação social. Pode-se afirmar, inclusive, que a demanda por assistência livre do modelo alemão foi adaptada, a partir do Movimento de Córdoba, em sua forma, mas não em seu conteúdo, pois naquela estava vinculada ao desenvolvimento individual dos alunos, enquanto na América conectava-se ao projeto de transformação e inclusão social que contava, necessariamente, com a participação coletiva de docentes e discentes, inclusive na organização das Universidades Populares (Del Mazo, 1955, págs. 61-63).

Essa demanda foi paulatinamente silenciada nos discursos sobre a organização e funcionamento das universidades, havendo, por outro lado, a criação de amplos movimentos de alfabetização, como foi o caso brasileiro durante a década de 60. Devido às diferentes realidades nacionais, em especial brasileira e uruguaia, a preocupação com a inserção dos setores populares na universidade foi diferenciada. Lembre-se que no segundo país o movimento de alfabetização ocorreu, basicamente, no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, enquanto no primeiro, o movimento irá se legitimar a partir da atuação da

¹²¹ Os dados sobre os projetos da UDELAR foram coletados através dos informes sobre os *Proyectos Concursables de Extensión Universitaria*, e os da UFRGS constam das publicações da Prorext, ou catálogos, como o intitulado *Projetos de Extensão*. Ressalte-se, ainda, que os projetos foram selecionados aleatoriamente, quando seus títulos referiam-se às temáticas propostas, não havendo qualquer tipo de avaliação sobre resultados.

UNE, sendo posteriormente incorporada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) durante a ditadura militar.

Outro componente diferenciador refere-se à forma de ingresso dos estudantes nas universidades, sendo que, desde o início, no Brasil, há a exclusão proporcionada pelos exames vestibular, o que legitimou a criação de cursinhos pré-vestibular pelos estudantes, como é o exemplo no curso de Filosofia da UFRGS, na década de 60. Seu objetivo é preparar estudantes que, provenientes das classes populares, e que freqüentaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas, não têm condições de pagar cursos pré-vestibular particulares e, conseqüentemente, têm dificuldades em competir por vagas nas Faculdades mais concorridas, em especial as mais tradicionais, como por exemplo, de Direito e Medicina, ou ainda, que acabariam sendo direcionados para as universidades e faculdades privadas. Então, a assistência livre foi substituída pelos projetos e atividades extensionistas que contemplavam a preocupação com o ingresso dos estudantes na universidade, não mais a partir do questionamento da possibilidade de estes alunos participarem das aulas, devido a seus compromissos de trabalho, mas pela ampliação da Assistência Estudantil, liberando-o de vínculos empregatícios externos.

Duas outras novas demandas, decorrentes das próprias mudanças pelas quais passam as sociedades, referem-se tanto à **formação de não universitários**, quanto à **formação permanente de egressos**¹²². Como ressaltou o Reitor Rafael Guarga¹²³, a primeira modalidade visa atender aqueles que, mesmo sem ter sido universitários, buscam-na para qualificar-se e ingressar e/ou manter-se no mercado de trabalho, enquanto a segunda, é procurada por aqueles que, já tendo curso superior, necessitam de requalificação.

O atendimento a essas necessidades já está incorporado, de distintas formas, no que-fazer da Extensão Universitária. Na UDELAR, a formação de não universitários (os excluídos) faz parte tradição extensionista, enquanto na UFRGS, como já apontado

¹²² Essa questão é tratada, inclusive nos documentos orientadores da UNESCO (1998a, e 1999).

¹²³ A preocupação em criar atividades extensionistas que atendam a esses dois setores é amplamente discutida nas universidades, sendo exemplificada pela palestra do Reitor Rafael Guarga, Reitor da UDELAR, nas *Jornadas de Extensão Universitária* de 1998 (In: UDELAR, *Extensión Universitaria (1996-1999)*, p.138-141).

anteriormente, a convivência pragmática entre a lógica intervencionista e absenteísta incentivou a criação de cursos de formação para ambos os setores. Entretanto, as mudanças no mundo do trabalho, resignificam a importância da (re)qualificação pois, com o aumento veloz do conhecimento e da técnica, é fundamental que os profissionais estejam em constante aperfeiçoamento / treinamento. Encontram-se nesse caso os projetos: *Educare: II Mostra de Softwares Educativos* e o *Programa de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos para a Extensão Rural – Bem-estar social*,

Ainda inserida na questão do mundo do trabalho, mas agora tendo como elemento aglutinador a delimitação geográfica interna das cidades, mais especificamente os locais de moradia, cita-se dois importantes programas realizados pela UDELAR e pela UFRGS, respectivamente, o APEX-Cerro e o projeto Extramuros. Dentre os projetos vinculados ao segundo programa institucional, constam: *Cirurgias Ambulatoriais no PAM-3, Enfermagem no Extramuros, Dinâmica de Grupo na Promoção da Saúde Coletiva, Estudo das Enteroparasitoses e das Condições Socioeconômicas e Sanitárias dos Estudantes das Escolas Públicas Municipais e Estaduais das Vilas Marginais de Porto Alegre, da Grande Porto Alegre e Comunidade Rural, Centro de Atendimento e Estudos Psicopedagógicos (CAEP)*.

Ambos, além de eleger como área prioritária de atuação a questão vinculada à saúde, localizam-se em regiões das cidades que concentram moradores que são trabalhadores com baixa fonte de rendas, organizando uma modalidade de intervenção voltada para a discussão e resolução de problemas que atingem mais especificamente esses setores sociais, tendo como centro gerador a prevenção e o atendimento integral em saúde.

Observa-se que, especialmente após a redemocratização no Uruguai e no Brasil, houve uma série de mudanças referentes às **novas formas de associativismo / cooperativismo e de negociação coletiva**. Como exemplo da inserção da UDELAR nesta nova realidade cita-se o projeto *Recompilación y difusión de información de nuevas experiencias de negociación colectiva* e na UFRGS o projeto *Educação de Adultos, Alfabetização e Associativismo*.

Outro elemento valorizado na Extensão Universitária refere-se à questão do **espaço habitado: formas de (re)organização nos meios rural e urbano**. Este aspecto tem se

tornado importante na medida em que diversos fatores interferem na vida coletiva dos moradores das cidades, como por exemplo, a degradação de certas regiões, a poluição, a perda das características arquitetônicas de determinados bairros, o crescimento desenfreado de algumas regiões, e outros. No Uruguai, destaca-se como projeto pioneiro desta modalidade de intervenção nas três plantas piloto (Barrios Sur e Instrucciones e no Departamento de Flores), bem como a proposta vinculada ao projeto de intervenção nos *rancherios rurales*, ainda no período pré-intervenção autoritária. Como exemplo dos projetos aprovados e financiados pela CSEAM, nos anos 1996 a 1999, cita-se o projetos: *Peñarol, sus espacios y su gente*; *Reordenamiento ambiental urbano: Arroyo Malvín*; *Promoción de la actividad cultural y plástica en el medio*; *Arroyo de las Vacas, Carmelo*; *La descentralización de Montevideo: la articulación de los actores locales*; *Emergencia de problemáticas locales asociadas a los procesos de metropolización y acciones colectivas en torno a ellos*; *Anteproyecto de ordenamiento integral urbano y del eje central de complejo urbano Cardona-Florencio Sanchez*; e *Impulso a la creación de un consultorio de asesoramiento al autoconstrutor de escasos recursos*. Na UFRGS, menciona-se os seguintes projetos, vinculados ao programa União – Trabalhadores Rurais: *Atendimento Odontológico Integral a uma População Rural Organizada*, *Ação do Carro-Biblioteca Minda Groisman junto aos Assentados do Movimento dos Sem-Terra/RS*, *Sintonia da Terra*, *Projeto Urbanístico Agrovila Capela de Santana*, *Projeto Urbanístico para a Área Central da Agrovila 30 de Maio*, *Prevenir é Melhor que Remediar – Ensinando e Aprendendo a Prevenir Doenças com Trabalhadores Rurais*, *Enfermagem Rural*, já no programa União – Trabalhadores Urbanos, alguns dos projetos dentro da temática da reorganização do espaço urbano, apresentados em 1997, foi o seguinte: *Recuperação Urbana e Regularização Fundiária*.

Além disso, a complexificação dos sujeitos sociais: etnia/raça, gênero, geração e outros, e a própria constatação e entendimento de que a sociedade é formada por uma multiplicidade de sujeitos, que não se restringem somente à questão de classes, tem incentivado, na Universidade, através da elaboração de programas e projetos da Extensão, a organização de uma série de atividades voltadas para o atendimento de demandas específicas.

Quanto à questão de **geração**, há a ampliação de programas e projetos voltados para as diferentes fases da vida humana. Dentre os projetos aprovados e financiados pelo CSEAM,

Constata-se que há diversas atividades voltadas para o atendimento da **infância e juventude**, como por exemplo, o *Trabajo psicológico en el Jardín Público N° 291*, e os *Talleres de Padres, Niños e Maestros como modalidades de atención psicológica a escolares provenientes de sectores sociales de alto riesgo*, ambos vinculados ao APEX-Cerro, o programa de *Apoyo a la gestión del Programa Nuestros Niños de la IMM. Factores de riesgo en el desarrollo infantil en familias pobres*. Na UFRGS, alguns dos projetos voltados para a infância foram: o *2° Curso sobre Criança Hospitalizada: A Atenção Integral como Escuta à vida e Crianças, Creche e Saúde: a construção de um caminho para o autocuidado*.

Mais especificamente em relação aos jovens, dentro os projetos da UDELAR, cita-se: os *Espacios colectivos para jóvenes en una perspectiva de Atención Primaria de Salud*, a *Orientación vocacional e inserción universitaria*, o *Programa de promoción com jóvenes del interior que ingresan a la Universidad de la República*, a *Sensibilización y diagnóstico en salud bucal a nivel colectivo en adolescentes de Liceo 11 de Villa del Cerro*, e o projeto sobre *Problemas y potencialidades de los jóvenes del Cerro: hacia un abordaje integral*, e na UFRGS o *Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores*, e o *Projeto de Alfabetização e Pós-Alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores da Vila Santíssima Trindade*.

Ademais detecta-se uma crescente preocupação decorrente das próprias mudanças na composição etária destas sociedades, havendo um processo de **envelhecimento** da população, incentivando a criação tanto da Universidade da Terceira Idade, quanto de políticas específicas para atendê-la. Na área de saúde isso pode ser exemplificado, tanto no Brasil quanto no Uruguai. Destacando-se, como exemplos, na primeira, os projetos específicos para o atendimento de adultos maiores, nos programas implementados na Grande Cruzeiro (PA). Na segunda cita-se o projeto *Atención Comunitaria del Adulto Mayor*, vinculado ao programa APEX-Cerro e o *Plan de Actividades de difusión y sensibilización respecto al envejecimiento y la vejez, preparatorio de 1999, año internacional de las personas de edad*, da Faculdade de Psicologia. Na UFRGS, dentre os projetos vinculados ao Núcleo da Terceira Idade, constam: *Documentos sobre a Terceira Idade*, e *Atividades Comunitárias Compartilhadas no Planejamento de Vida do Idoso*.

Outra modalidade de intervenção refere-se à **saúde**, mas desta vez com uma abordagem voltada para as pessoas com problemas de ordem física ou psicológica, como por exemplo os projetos *Propuesta de diagnóstico socio-comunitario como aporte al proyecto docente asistencial a desarrollarse en el Centro de Atención Psicológica da la Facultad de Psicología; Integración social de las personas con discapacidad motriz; Trabajo comunitario con grupo de familiares de pacientes psiquiátricos*, e na UFRGS o *Atendimento Pedagógico às Crianças Hospitalizadas no Serviço de Pediatria e no Setor de Oncologia Infantil do Hospital de Clínicas de Porto Alegre*, e *Psicologia Comunitária e Infância de Risco*. Associado à questão da saúde, mas voltado para questões de gênero, há o projeto *Assistência de Enfermagem à Saúde da Mulher*.

Finalmente, uma demanda que diferencia a Extensão Universitária da UFRGS em relação à UDELAR, e a organização de ações voltadas ao atendimento dos setores empresariais, exemplificado pelos projetos: *Levantamento de Operações e Processos Unitários em Indústrias Locais – Planejamento da Qualidade Total, Programa de Apoio Tecnológico às Micro e Pequenas Empresas – PATME, SEBRAEtec, Encontros Empresariais Al-Invest, Consultoria e Assessoria Industrial: Projeto e Operação de Plantas de Tratamento de Efluentes de Indústria de Alimentos – SEBRAE*.

Em síntese, mais que historiar a presença dos diferentes sujeitos coletivos vinculados à Extensão Universitária, parece-nos o centro da disputa política (interna e externamente à Universidade), é a constituição desses sujeitos e sua legitimação como setores interessados tanto nessa função, quanto nas formas pelas quais ela será exercida, e ainda, seus resultados.

Partindo da constatação que, historicamente a Universidade é constituída através da monopolização dos saberes pelos profissionais, é possível classificar os sujeitos aos quais a Extensão se refere, a partir de sua posição em relação ao próprio campo profissional, e às lutas pelo seu reconhecimento. Sob esse critério de divisão, observa-se que, enquanto a participação dos docentes, egressos e funcionários técnico-administrativos graduados assentam sua legitimidade em sua competência social e técnica garantida pela posse de títulos profissionais expedidos pela Universidade e sancionados pelo Estado, a participação dos estudantes e do

povo / comunidade / sociedade é legitimada a partir de outros critérios, estabelecidos na e pela luta da definição dessa função.

Sendo assim, os primeiros fundamentam sua legitimidade em dois argumentos - que em algumas situações reforçam-se mutuamente, mas em outras são excludentes - de um lado, sua posição política na sociedade, como sujeitos livres e ainda não totalmente absorvidos pela ideologia dominante, como no caso dos discursos proferidos pelas lideranças estudantis brasileiras durante a primeira década de 60; de outro lado, como um grupo que se encontra em fase de formação profissional, e que portanto, deverá conhecer a realidade em que exercerá sua profissão. Já o segundo sujeito coletivo - denominado como povo, comunidade, ou sociedade - quando significada pelos próprios defensores da Extensão Universitária, têm sua legitimidade fundada na questão profissional somente em situações isoladas, como é o caso da formação permanente de egressados e nos cursos de atualização cultural.

A segunda fonte de legitimação desses setores ocorre na medida em que são considerados os destinatários do conhecimento que a Universidade conserva e produz, e mais, como *aqueles que sustentam a Universidade, e a quem ela deve servir*, e que possui um conjunto de conhecimentos importantes. Neste segundo aspecto, o povo / comunidade / sociedade é visto não a partir de seus atributos negativos - aqueles que não possuem formação profissional universitária - mas em seu sentido positivo, como portadores de conhecimentos, saberes, histórias e trajetórias relevantes inclusive para a construção do conhecimento dos (futuros) profissionais que a Universidade forma. É somente neste segundo aspecto que adquire sentido a concepção da Extensão Universitária como uma atividade bi-direcional e horizontalizada, onde ocorrem trocas e o enriquecimento mútuo entre os sujeitos envolvidos.

Finalmente, o reconhecimento e legitimação de distintos sujeitos coletivos participantes / destinatários dos projetos, programas e ações de Extensão conecta-se à necessidade de constituir diferentes conceitos e campos, para capacitá-la a atender adequadamente distintas necessidades, pois se, como afirma Bourdieu:

o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence *realmente* (embora seja *formalmente* oferecido a todos) aos que detêm os meios para

dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação (1987, p. 297).

Conclui-se, assim, que o reconhecimento de sujeitos coletivos tais como os trabalhadores / proletários / excluídos, deverá incentivar, entre os promotores das ações extensionistas, a criação e organização de atividades que contemplem necessidades específicas. Sua não adequação, entretanto, tem sido detectada e criticada por diversos analistas da Extensão Universitária, como apontou a pesquisa de Carneiro (1985), em estudo sobre a Extensão Universitária nas universidades nordestinas, diagnosticou que as atividades relacionados ao campo do Ensino permaneciam tendo como referência as próprias Instituições Universitárias, não se adequando às especificidades dos sujeitos atendidos.

Pode-se acrescentar, nesse mesmo caso, o campo da Difusão Cultural, o qual, freqüentemente, tem realizado atividades que embora sejam ofertados ao público em geral, mesmo que gratuitamente, mas cujos detentores dos códigos que permitem decifrá-los, são, em geral, pertencentes ao *público educado*, como no caso das palestras de atualização cultural mencionadas no Capítulo 2, e ainda, de atividades culturais e a franquia a determinados equipamentos, que não atendem necessidades específicas de um público pretensamente homogêneo, mas que na realidade é selecionado pela posse prévia dos instrumentos de apropriação mencionados por Bourdieu.

Nesse sentido, conceitos, campos, programas e projetos da Extensão Universitária estão (ou deveriam estar) em estreita relação com os sujeitos coletivos dela participantes, como promotores ou como destinatários / contrapartes, sendo legítimo afirmar que, quanto maior a abertura da Universidade em relação à Sociedade, e mais sofisticada sua capacidade em detectar e atender necessidades distintas, e de outro lado, quanto mais complexa essa mesma sociedade, e mais organizados os sujeitos coletivos destinatários / parceiros dessas atividades, articulando suas demandas, maiores as possibilidades de haja eficiência e eficácia nessa relação.

A complexificação dos sujeitos sociais, e seu reconhecimento pela Universidade e pela Extensão Universitária, através da elaboração de projetos que atendam a uma sociedade complexa, suscita discussões a respeito da importância e continuidade dessa última.

José Fagundes, argumenta que a Extensão tem sentido somente em uma sociedade capitalista, em que a universidade é elitista e reprodutora das relações sociais de dominação. Portanto, propõe que ela deixe de ser considerada como uma função, para tornar-se uma estratégia circunstancial que, contribuindo para a transformação social, contribua também para a sua própria desaparecimento, visto que, como política social, será desnecessária em uma sociedade, e em uma universidade, que atenda aos interesses de todos, concluindo que:

É por isso que postulamos a circunstancialidade da extensão, ao invés de sua inerência, pois a medida que a extensão apostar na sua própria superação - como a sua maior contribuição para deselitizar a universidade - ela abre o caminho para que possamos pensar uma universidade, cujos benefícios, oriundos de suas funções de ensino e pesquisa, não constituam mais o privilégio de poucos, mas sejam socializados e revertidos em proveito de toda a sociedade (1985, p. 168).

Sousa menciona sua concordância com Fagundes, no que diz respeito à circunstancialidade da Extensão Universitária, afirmando que essa tem um caráter provisório, não sendo nem *perene* ou *inerente*, e ainda, o que justifica sua atual inserção na universidade seria sua *relevância social*. Acrescenta, ainda, que no momento em que a Extensão seja superada pela sua própria práxis, “a Universidade não necessitará de instrumentos que a interliguem com a sociedade. Ela mesma, em sua totalidade, será amálgama desta nova construção” (2000, p.131). Também Buarque concebe a Extensão Universitária como função circunstancial, afirmando que ela é...

apenas um método para ensino e pesquisa. Não deveria ser uma categoria especial. Mas, pelo desprezo com que professores e alunos tratam a extensão, foi necessário fazer dela um tipo especial de atividade acadêmica. Se a sociedade não fosse apartada, ou se fosse apartada explicitamente, sem hipócritas pretensões democráticas, a extensão poderia ficar reduzida aos estágios no setor privado de produção. Mas, se se quer uma

sociedade integrada, é preciso que os alunos e os professores saibam que há um mundo externo ao campus. E isto só se faz através da extensão (1994, p.190).

Assim, de acordo com os autores supracitados, se a universidade, como instituição social, reflete a apropriação de seus benefícios e atende, principalmente, as demandas dos dominantes ou de uma minoria da sociedade, não contribuindo para a transformação social, a partir do momento em que houver uma nova correlação de forças, tanto na universidade, quanto na sociedade, a forma de relação entre ambas também deverá sofrer transformações. Nesse sentido, podemos inferir que as próprias análises acima estão inseridas na estratégia cientificista, uma vez que a Extensão Universitária, é considerada, pelos mesmos, um instrumento na busca e defesa de uma relação transformadora entre universidade e sociedade

Entretanto, a explosão de demandas de diferentes sujeitos sociais (de gênero, geração, raça, formação, apenas para citar os mais evidentes) têm criado novas exigências que a universidade poderá atender a partir das atividades extensionistas (consideradas como *expressão*, e não como *forma*, na distinção proposta por Marilena Chauí). Isso pode ser verificado nas ações voltadas para a terceira idade, ou que atendam a interesses específicos de gênero ou raça. Também nas demandas por educação permanente, diagnosticada a partir das necessidades de que, diferentemente das gerações anteriores, o diploma era considerado condição suficiente para a colocação no mercado de trabalho. Hoje a dinâmica científica e tecnológica tem incentivado cada vez mais o aperfeiçoamento através do retorno à universidade, que oferece diferentes cursos de extensão para atender estas demandas de qualificação / requalificação.

CAP. 6 - INSTITUCIONALIZAÇÃO, DIVERSIFICAÇÃO E FORTALECIMENTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A efetiva incorporação da Extensão Universitária como uma das funções permanentes e relevantes das Universidades latino-americanas tem sido objeto de um conjunto de críticas, provenientes tanto de extensionistas quanto de não extensionistas. Nesse capítulo, inicialmente faremos um levantamento das principais razões apontadas para explicar essa situação e, a seguir, serão analisadas as estratégias institucionais utilizadas para valorizá-la na UDELAR e na UFRGS.

6.1 - As vicissitudes da Extensão Universitária e sua Institucionalização na América Latina

A leitura de diversos artigos e documentos sobre a situação e o posicionamento da Extensão Universitária em países latino-americanos traz à tona um conjunto de questionamentos a respeito da constatação, feita por diversos autores e fóruns de discussão, de que a mesma não conseguiu, após longos anos de sua inserção nas distintas universidades, atingir um status semelhante ao das duas outras funções, resguardadas suas especificidades.

De acordo com as Conclusões da *II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria* (1972), as características gerais da Extensão Universitária desenvolvida na América Latina naquele período eram, em sua grande maioria, ações isoladas de grupos universitários, embora em alguns países que estavam passando por um processo de mudança acelerada, houvessem tentativas por parte das universidades, para realizar uma Extensão Universitária mais consistente, mesmo assim com muitas limitações.

O documento acrescenta que, em muitos casos, a Extensão não viabilizaria mudanças de atitude entre os universitários, permanecendo a visão de que a universidade seria o único

pólo cultural capaz de irradiar a cultura para a sociedade, "em contraposição ao princípio básico da extensão como processo de interação dialética entre Universidade e corpo social". Outros problemas elencados são as deficiências de avaliação, planejamento e coordenação, chamando atenção para a gravidade da desvinculação entre a Extensão Universitária e outras forças sociais (sindicatos obreros e camponeses, organizações de jovens, etc...) que buscam objetivos solidários e de libertação humana. Também os canais de comunicação e informação disponíveis em algumas universidades - quando existiam - estavam muitas vezes dissociados dos objetivos da Extensão Universitária, transformando-se em fins em si mesmos, ao invés de constituírem um conjunto de técnicas e recursos a serviço da expressão social. E, finalmente, constatou-se a falta de recursos financeiros e a deficiência de coordenação de recursos humanos e materiais. A avaliação sobre as características gerais da Extensão Universitária finaliza afirmando que:

Asimismo, es necesario para lograr una mayor efectividad, superar las desviaciones que más comúnmente se han dado en la Extensión Universitaria (paternalismo, populismo, tecnicismo, etc.) que han llevado a la Universidad a la calle en forma caótica, carente de toda planificación, sin preparación previa y conservando los mismos vicios de la tradicional cátedra intramural (1972, p.479-480).

A situação diagnosticada pela II Conferencia, realizada no início da década de 70, permanece ainda na década de 90. A seguir, destaca-se alguns documentos que sintetizam os principais aspectos mencionados pelos extensionistas, para explicar porque a Extensão Universitária não logrou obter reconhecimento institucional adequado.

Uma primeira abordagem explicativa para a *marginalização* da Extensão Universitária é elaborada por Llorens Baez (1992), fundamentado na tradição histórica das universidades mexicanas. O autor lembra que as universidades foram criadas e organizadas influenciadas pelos valores liberais e positivistas, seguindo o modelo das universidades alemãs e francesas, privilegiando o ensino profissionalizante e a transmissão do conhecimento limitado pela compartimentalização de saberes. Mesmo com as transformações estruturais ocorridas ao longo do século XX, não houve mudanças de fundo na concepção vigente de universidade, refletindo em uma *incorporação subordinada* da Extensão. Llorens Baez agrega duas razões

de ordem circunstancial: de um lado, ela tem sido um *locus* de crítica social e questionamento da realidade, transformando-a, não raramente em uma fonte de politização, inquietação e incompreensão no conjunto da universidade. De outro lado, os valores humanistas, eixo estruturante da vida universitária e do projeto extensionista em seus primeiros anos, foram progressivamente substituídos por fins mais utilitários e tangíveis da ciência, da tecnologia e da eficiência profissional, em defesa da modernização econômica e tecnológica. Finalmente, cita as conseqüências mais importantes desse modelo de incorporação subordinada: carência de recursos materiais, articulação deficiente com as funções de Ensino e Pesquisa, e baixa qualidade de seus produtos e serviços.

Ruíz Lugo (1992), questionando o porquê da Extensão Universitária ser tão indefinida e estar permanentemente em crise, argumenta que, apesar de sua incorporação nas Leis Orgânicas Universitárias mexicanas, ela tem sido, em geral, *mal conduzida*, em virtude do desconhecimento e da indefinição de seus processos, da falta de conceitualização, de desenvolvimento acadêmico, de perfis adequados para sua condução, de reconhecimento institucional (tanto das próprias instituições de ensino superior - que reflete na desvinculação da Extensão com as funções de Ensino e de Pesquisa - quanto das instâncias governamentais) e, finalmente, na indefinição das áreas que a compõem.

O argumento de que falta clareza conceitual é compartilhado por outros autores (Souza (b), 2.000), e igualmente está presente em documentos de organismos relacionados à Extensão Universitária. Por exemplo, de acordo com a Câmara Ad Hoc do CRUB para Extensão, isso contribuiu para a *depreciação do status* desta função na universidade (Florianópolis, março de 1988). Tal argumento também ocorre em documentos da UDELAR, onde se constata que "as concepções de Extensão Universitária são determinadas por diversos paradigmas provenientes do campo disciplinar e se sustentam em múltiplos referentes teórico-práticos e dispositivos de intervenção" (*Extensión Universitaria (1996-1999)*, 2.000, p. 142).

De outro lado, Angeles (1992), analisando tanto as universidades mexicanas, quanto os documentos emanados da Primeira e Segunda Conferências Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, discorda que a função esteja mal conceitualizada, afirmando que ela já conta com uma *infraestrutura teórico-conceitual*, faltando-lhe precisar as

estratégias e o aparato funcional. Essa inexistência ou deficiência de um aparato e de mecanismos institucionais que dêem suporte aos docentes, é apontada, inclusive, pela *Coordenação Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras* como um dos fatores relevantes da fragilidade dessa função no Brasil:

Se por um lado, em passado recente, a maioria das pessoas envolvidas com a extensão nas Universidades Brasileiras não demonstrou a competência pertinente, por outro, os mecanismos de apoio às referidas atividades, além de exíguos, atraíam muito pouco a atenção dos docentes preocupados com a qualidade acadêmica de seus trabalhos (In: *Reivindicações Encaminhadas ao MEC, via CRUB*. Exposição de Motivos, item 2).

Refletindo sobre a atuação dos docentes nas atividades extensionistas, Ana Maria Guimarães, ex-Pró-Reitora de Extensão da UFRGS na gestão 1992-1996, problematiza outra hipótese para explicar a fraca difusão e legitimação da Extensão Universitária. Comparando as funções Pesquisa e Extensão, a autora argumenta que o *ativismo* assumido pela última dificulta a produção de artigos de caráter científico, que confere visibilidade a mesma, "assim, se pelo lado da pesquisa, o viés do *se não está publicado não existe* é levado a extremos, pelo lado da extensão é muitas vezes caracterizado como uma perda de tempo". A partir dessa constatação, são extraídas outras observações: as demandas da pesquisa e da extensão são distintas e, enquanto os pesquisadores já assimilaram a necessidade de cumprir com toda uma sistemática de registros (relatórios, avaliações pelos pares, papers, publicações em revistas indexadas) os extensionistas, muitas vezes, secundarizam essa fase do trabalho, especialmente quando estão envolvidos no atendimento às demandas da comunidade externa. A autora acrescenta que:

Em virtude da demanda excessiva e das necessidades urgentes da sociedade, tende-se a desprezar o registro. Perde-se assim a possibilidade de 'criar história'; recomeça-se frequentemente do zero, desrespeitando-se trajetórias já executadas, mas não escritas. Em conseqüência, a atividade extensionista situa-se num espaço empírico, no qual a ação, mesmo que atue qualitativamente sobre a comunidade, restringe-se ao âmbito da opinião (a doxa grega), não cumpre o aspecto formal e necessário à ciência que, como episteme, deve registrar os passos do trabalho desenvolvido, pelos quais será avaliado (1997).

Em concordância com Guimarães, Freire constata que "a prática extensionista é, de todas as atividades universitárias, a mais negligenciada, tanto em termos de prática como de teoria: há inclusive pouca bibliografia a respeito e raros especialistas", acrescentando que, embora o trinômio ensino-pesquisa-extensão seja *bradado aos quatro ventos*, existe uma *hierarquia implícita* entre as funções, que se reflete também na estrutura administrativa, na secundarização e baixa expressão das atividades extensionistas nos processos avaliativos, na falta de tempo e de planejamento, e na falta de preocupação em criar uma cultura extensionista entre docentes e discentes. Freire finaliza afirmando que:

Sem dúvida, até o momento, tem sido uma atividade acadêmica menor, que nem fornece títulos, nem prestígio, e ainda por cima recebe pontuações pífias no processo para a ascensão na carreira universitária, muito menos serve para justificar a contratação de novos quadros para a Universidade em função das necessidades para a sua realização (2000, p. 13).

Em resumo, há um amplo leque de críticas à situação da Extensão Universitária, que vão desde a posição da mesma em relação às funções de Ensino e Pesquisa, modalidades de financiamento e escassos recursos e, inclusive, à atuação dos próprios docentes. Entretanto, embora as críticas muitas vezes sejam registradas de forma parcial, observa-se, no conjunto das universidades e dos fóruns que congregam os extensionistas, a tentativa de elaborar e colocar em prática uma série de ações objetivando eliminar, ou pelo menos minorar, as deficiências diagnosticadas. Acrescento, desde já, que é visível na leitura dos documentos sobre a Extensão Universitária, a compreensão difundida entre seus defensores de que a resolução dos problemas / deficiências deve ser considerada no âmbito da universidade, embora algumas soluções parciais dependam exclusivamente dos extensionistas.

A seguir, trataremos as principais estratégias de valorização da Extensão Universitária que têm sido apresentadas e / ou colocadas em prática, visando não apenas qualificar suas ações junto à comunidade alvo mas, inclusive, reposicioná-la perante o conjunto da universidade.

6.2 - Estratégias de Diversificação e Fortalecimento da Extensão Universitária

A inserção da Extensão Universitária como parte integrante da Universidade ocorreu, historicamente, após as funções de Ensino e Pesquisa. Entretanto, grupos internos e externos às Universidades, interessados em sua institucionalização e fortalecimento têm acionado um conjunto de estratégias argumentativas e adotado práticas, para que essa função passe a ser reconhecida, valorizada e legitimada.

a) Uma primeira estratégia pode ser encontrada no reordenamento da vinculação com as funções de ensino e pesquisa, traduzida a partir da demanda de **indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão**. Na UFRGS, como já relatado anteriormente, a Extensão Universitária foi concebida, nos primeiros documentos, de forma subordinada, compreendida como uma estratégia para a divulgação e ampliação do público atingido inicialmente pela função do ensino, intra ou extra-muros, e posteriormente como estratégia para a difusão das atividades de ensino e pesquisa realizadas pela Universidade. De outro lado, na UDELAR, assim como em outros países influenciados pelo Movimento de Córdoba, a estratégia discursiva para sua valorização já adquiria, desde o início, a importância de uma função universitária autônoma.

De um modo geral, na primeira metade do século XX, somente o Ensino estava efetivamente institucionalizado em ambas as universidades, possuindo estrutura administrativa, recursos, pessoal especializado, rotinas... É importante destacar que, nesse período, os mesmos argumentos - vinculação com a realidade e oportunização da crítica, qualificação do ensino, modernização da universidade, formação integral dos discentes e, de alguma maneira, a formação do povo - foram acionados por sujeitos distintos e associados a funções distintas. Enquanto na UDELAR os estudantes atribuíam à Extensão Universitária a capacidade de permitir que a Universidade efetivamente cumprisse sua missão social, no Brasil, os intelectuais ligados à ABC e à ABE vinculavam-na, primeiramente, à formação de uma elite que, posteriormente, retornaria benefícios para o conjunto da sociedade, sob a forma de educação do povo.

Importa destacar, ainda, que durante os regimes ditatoriais uruguaio e brasileiro, as conseqüências para as duas universidades foram significativas. No caso da UFRGS, válido para o conjunto das IFES, as três funções passaram por processos de revitalização que incluíram o aumento do número de docentes e discentes, a ampliação das verbas para a pesquisa, a criação do sistema de pós-graduação, e a definitiva inserção da Extensão Universitária. No Uruguai, por sua vez, a UDELAR, em sua totalidade, sofreu um desmantelamento que atingiu profundamente as três funções.

Encerradas as ditaduras uruguaia e brasileira, as universidades passaram por processos de mudanças internas e rediscussão de sua relevância para a sociedade, operando-se ao mesmo tempo, um novo questionamento a respeito das três funções universitárias. No primeiro país a solução encontrada foi reconstruir a Universidade a partir de sua condição prévia à intervenção valorizando as atividades de Ensino e Pesquisa em primeiro lugar, e com menor ênfase a Extensão Universitária, enquanto no segundo, as estruturas administrativas que davam suporte ao tripé Ensino-Pesquisa-Extensão estavam organizadas, propiciando que a discussão sobre a importância e a colaboração da universidade para com a Sociedade na qual está inserida partisse de um outro patamar.

Mesmo assim, em ambos os casos, houve um reposicionamento das três funções constitutivas da universidade, passando para uma valorização simbólica da função de pesquisa que passa a ter preponderância sobre as outras duas. É nesse sentido que pode ser entendida a preocupação com a relação ensino-pesquisa-extensão na UDELAR, exemplificada pelo fragmento a seguir: "Existiram opiniões que constataam certos desequilíbrios existentes na relação docência-investigação-extensão, no sentido de que por diferentes razões há uma tendência dos docentes em priorizar mais a investigação, em detrimento da docência" (In: *La Universidad de la República en un Tiempo de Cambios*. Plenária Final, 17 de maio de 1997, p.9). Também nas universidades brasileiras a valorização da Pesquisa, em detrimento das

funções de Ensino e Extensão têm sido demarcadas, inclusive em manifestações de diversos participantes dos eventos e fóruns de Extensão Universitária¹²⁴.

A constatação da defasagem entre as três funções básicas da universidade, e uma distinta valorização entre elas, incentivou a defesa da indissociabilidade, embora com duas ênfases distintas: a primeira, que tem alcançado um número maior de adesões, e é dominante inclusive nos documentos oficiais sobre a Extensão Universitária, apresenta-a como uma ação que, por suas especificidades, teria a capacidade de articular o ensino e a pesquisa, como pode ser observado nos documentos da UFRGS referentes à Extensão.

Também entre os extensionistas da UDELAR, a convicção de que essa função poderá desempenhar um papel importante na articulação com o Ensino e a Pesquisa é visível em diversos documentos, inclusive na manifestação de Ruben Cassina (coordenador do Programa APEX-Cerro), em defesa de experiências inovadoras na formação dos profissionais de saúde:

Transformar el espacio comunitario en un ámbito educativo, de investigación y acción comunitaria, es seguro que tendrá que ser acompañado de una fecunda reflexión académica promotora de profundos cambios. Pero todo ello tendrá que ser fruto de la permanente discusión que el propio Programa desencadeará (*La Experiencia Innovadora en la Formación de Profesionales de la Salud*. In: Gaceta Universitaria, dezembro de 1991)

A concepção de que a Extensão Universitária poderá vir a constituir-se em articuladora das duas outras funções, manteve-se presente durante a década de 90 na UDELAR, como se observa no fragmento a seguir: "a especificidade da ação extensionista delimita um território, de fronteiras móveis e porosas, constituindo-se, por sua vez em um campo mais que propício para a intervenção interdisciplinar e para a articulação com a docência e a pesquisa" (*Extensión Universitaria (1996-1999)*, 2.000, p. 142).

¹²⁴ Um exemplo da desvalorização do ensino em relação à pesquisa, considerada como uma *gafe* por setores da imprensa, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, durante a cerimônia de entrega do prêmio da Finep, relatou sua experiência como professor no Instituto de Estudos Avançados de Princeton, afirmando que lá havia profissionais brilhantes e produtivos, mas ressaltou que aqueles que não produziam [pesquisas] iam dar aula a vida inteira e repetir o que os outros faziam: "Se a pessoa não consegue produzir, coitado, vai ser professor" (O Sul, 26/11/2001, p.5).

Embora os discursos sobre a indissociabilidade continuem existindo, permanece o dilema, entre a relação subordinação - complementaridade entre as três funções, como se observa no artigo de Cunha, no qual o autor afirma que é possível fazer pesquisa e ensino sem extensão, entretanto, a ausência de ensino e de pesquisa inviabiliza as atividades de extensão/prestação de serviços/projetos de intervenção, pois:

a universidade tem como objetivo a produção e a disseminação da ciência, da cultura e da tecnologia. [...] Outra forma de disseminação, a prestação de serviços (impropriamente chamada de extensão), deve estar subordinada ao ensino e à produção acadêmica. Sem isso, o resultado é a redução da universidade a outro tipo de instituição. Se a produção acadêmica (de ciência, de cultura, e tecnologia) não tiver suficiente prioridade e amplitude (universalidade de campo), podemos até ter ensino superior, como o das faculdades isoladas, mas não universidade. Se a prestação de serviços (extensão) desligar-se da produção acadêmica e do ensino, teremos um serviço governamental de assistência social (saúde, desfavelamento, alfabetização) ou uma agência de fomento às empresas (treinamento de pessoal, projetos, assistência técnica) (1989, p.71).

A segunda ênfase argumentativa, defendida por Tavares igualmente preconiza a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, afirmando que as três funções deverão se inter-relacionar, mas a partir da última, justificando que ela não faz parte de um *espaço particular* mas concentra em si a centralidade dos princípios norteadores de uma universidade voltada para a construção e reprodução do conhecimento, objetivando viabilizar o projeto de transformação dos indivíduos e da sociedade (2000, p.6).

b) Outra estratégia construída pelos defensores da revalorização da Extensão Universitária, tanto no Brasil quanto no Uruguai, refere-se à **institucionalização** de suas atividades, buscando criar um espaço institucional e uma estrutura administrativa próprias, capaz de qualificar tanto a discussão teórica e normativa, quanto oferecer uma estrutura que possibilite sua execução.

Na UDELAR, o processo de institucionalização da Extensão Universitária, através da criação de organismos coordenadores e de elaboração política teve três momentos. O primeiro foi a criação do *Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio* (SCEAM), para ser

uma "unidade técnica de promoção e coordenação da Extensão Universitária". A partir de então, a SCEAM passou a incentivar e apoiar os Cursos de Verão, as Casas Universitárias, a Regional Norte e outras atividades e eventos em cooperação com as diversas unidades universitárias.

A seguir, em 1994, foi criada a Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), composta por delegados das Áreas e Ordens que integram o Governo Universitário. Segundo o documento Extensión Universitária (1996-1999), até a criação da CSEAM, a atuação da SCEAM foi limitada pela falta de recursos e pela carência de políticas específicas para a Extensão, capazes de orientá-la e articulá-la, razão pela qual "o SCEAM terminou prestando um serviço sem que fosse possível realizar uma análise rigorosa das solicitações [de outras unidades da Universidade] em termos de sua pertinência à função de extensão, e de sua sistematização teórico-prática como empreendimento universitário". Partindo dessa constatação, a criação do CSEAM estabeleceu "uma estratégia que teve como objetivo geral promover o desenvolvimento e a sistematização conceitual, técnica e prática da função extensão na Universidade" (2000, p.15).

E, finalmente, o terceiro momento iniciou-se com a formação, por parte do CDC, das Pró-Reitorias de Ensino, Investigação, Extensão e Relações com o Meio, e de Gestão Administrativa (15/12/98). Disso decorreu a designação do primeiro Pró-Reitor de Extensão e Relações com o Meio, Dr. Carlos Rucks, e foi organizada e estruturada a referida Pró-Reitoria na busca da consolidação conceitual e institucional da Extensão Universitária (1999).

Em meados de 2.000 foi publicada a *Ordenanza da Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio* (Diário Oficial, 22/06/2.000), cujos integrantes passaram a ser: o Pró-Reitor de Extensión y Actividades en el Medio (Presidente), um representante de cada Ordem, um representante de cada Área, e um representante da Regional Norte (Art. 2º). Também foram definidas as atribuições da CSEAM: assessorar o Conselho Diretivo Central e o CED; apresentar propostas sobre políticas de promoção da inserção da Universidade em âmbito nacional; assessorar na definição do orçamento e dos fundos de financiamento das atividades extensionistas e de relação com o meio; organizar e orientar a relação entre as atividades extensionistas e instituições nacionais e estrangeiras; propor prioridades, supervisionar e

avaliar as atividades de extensão e relação com o meio; e, se necessário, designar subcomissões para a realização de suas atividades (Art. 6º).

Após a organização da Pró-Reitoria de Extensão e Atividades no Meio, houve a incorporação do programa APEX-Cerro. Esse último, que teve grande importância para a rearticulação da Extensão Universitária após o final da ditadura, retomou as discussões realizadas no âmbito da Faculdade de Medicina, nos anos imediatamente anteriores à intervenção na Universidade¹²⁵. Se, naquela ocasião, a proposta de Assistência e Educação Integral visaria a comunidade de Canelones, a nova proposta contemplou o bairro Cerro (zona 17, de acordo com a delimitação territorial da Intendência Municipal de Montevideo)¹²⁶, utilizando como sede principal a antiga estrutura do *Establecimiento Frigorífico del Cerro S. A.* (EFCSA).

Incentivado pela estruturação do programa de *Atención Primaria de Salud* (APS) e de docência na comunidade (1988), reuniram-se integrantes de diversas escolas e faculdades, organizando, em 1990, o *Grupo Universitario Multiprofesional* (GUM). Já em 1992 ele contava com onze programas educacionais da UDELAR: ciclo básico e programa docente de medicina na comunidade, enfermagem, nutrição e dietética, parteiras, cursos de tecnologia médica, odontologia e tecnologia odontológica, serviço social, psicologia e comunicação. A *Ordenanza del Programa APEX-Cerro* (aprovada pelo CDC em 23/11/93), o define como:

un programa educacional y de extensión universitaria, de proyección social y comunitaria de la Universidad de la República que procura la concurrencia conjunta integrada o, al menos, coordinada de los servicios universitarios al espacio

¹²⁵ Para um cronograma resumido da história do APEX a partir de suas idéias iniciais até o ano de 1993, bem como obter mais informações sobre a estrutura organizativa do mesmo, ver "*El APEX cuenta su historia*", publicado na revista "*Entre Todos*", novembro de 1993, p.5-14. Consultar também Carlevaro, *Algunas Reflexiones sobre el Programa APEX*, In: *Educación y Derechos Humanos*, nº 17, novembro de 1992, págs. 35-38 e *Progresos y Limitaciones en el Desarrollo del Programa APEX*, 1995 [?], 12 págs; e o artigo *Extendiendo el Barrio*, In: Brecha, 27 de outubro de 2.000, págs. 15 a 17.

¹²⁶ Na zona (que compreende uma área de 47quilômetros quadrados) estavam concentrados os grandes frigoríficos de Montevideu, tendo sido uma comunidade altamente progressista nas primeiras 6 décadas do séc. XX. Com a desativação destes frigoríficos, o bairro entrou em franca decadência, tornando-se inclusive local de atração para outras famílias que eram deslocadas de seus bairros originais e não tinham para onde ir, gerando uma situação de grande pobreza no local. Em 2.000 a população do bairro ultrapassava 100.000 pessoas. Para mais informações sobre a história do Bairro Cerro, ver *Dianóstico de Situación de la Asociación de Jubilados y Pensionistas de la Villa del Cerro*, trabalho realizado por alunas do 3º Ciclo - 2º Módulo do *Instituto Nacional de Enfermería*, coordenado pela Docente Tutora América Monje, Montevideo, agosto-outubro de 1999.

comunitario asociando indisolublemente la docencia con la prestación del servicio de atención primaria de la salud, cooperando estrechamente con las instituciones oficiales responsables de dicha atención sobre bases de integración docente-asistencial y promoviendo la participación protagónica de la comunidad y sus organizaciones no gubernamentales en sus diversas formas de expresión.

A referida Ordenanza acrescenta que esse é um programa *multiprofissional e interinstitucional* que inclui a participação de outras unidades universitárias eventualmente relacionados às suas atividades. Nessa linha, o programa é fundamentado em três teses ou propósitos: conjugar Extensão Universitária às outras funções da Universidade (Ensino, Pesquisa e serviços); conjugar distintas unidades pertencentes à Universidade, projetando-a ao meio comunitário de forma unitária e não fragmentada; relacionar-se e cooperar com outras entidades / instituições oficiais, com finalidades comuns (In: *Programa APEX - Cerro (1992-1998). Resumen Informativo con Perspectiva Evaluativa*. UDELAR, abril de 1999, p. 4)¹²⁷.

Inicialmente o programa foi incentivado financeiramente pela Fundação Kellogg, aportando quase dois milhões de dólares entre os anos de 1992 e 1996, após a finalização deste apoio, a Universidade passou a sustentá-lo, embora os recursos anuais sofressem uma queda significativa, representando apenas 40% da dotação anual, referente aos anos anteriores¹²⁸. Durante a década de 90 o programa esteve ligado diretamente ao *Consejo Directivo Central* (CDC), passando, posteriormente, para a esfera da Pró-Reitoria de Extensão.

Também no Brasil, após o processo de reconstrução democrática, a questão da institucionalização da Extensão Universitária foi revalorizada, isso pode ser verificado já no documento final do *I Encontro de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades*

¹²⁷ Sobre essas teses, ver também a exposição do Dr. Pablo Carlevaro, Decano da Faculdade de Medicina, na segunda *Jornada de Extensión* (1998), In: *Extensión Universitaria (1996-1999)*. UDELAR, 2.000, p. 134-138)

¹²⁸ Para mais informações sobre a forma de financiamento do APEX-Cerro, e as conseqüências da diminuição de verbas para suas atividades, ver UDELAR, *Programa APEX-Cerro (1992-1998). Resumen Informativo con Perspectiva Evaluativa*, abril de 1999, p.6-7.

Públicas Brasileiras (UnB, 04-05 de novembro de 1987), cujo tema central foi o *Conceito de extensão, institucionalização e financiamento*.

No documento, consta que “a institucionalização da prática extensionista, na medida em que reduz a distância que atualmente separa a atividade acadêmica dos interesses concretos da população, deve ser visualizada como um instrumento básico da recuperação da função social da universidade e restauração de sua credibilidade”, e propõe a adoção de medidas e procedimentos classificados em três grandes grupos: metodologia, estrutura universitária e valorização da extensão nacional e regional. No primeiro grupo, há uma clara orientação no sentido de redirecionar a política de Extensão Universitária, subordinando-a “ao objetivo prioritário de transformar a sociedade e melhorar as condições de vida da maioria da população”, nesse sentido, também há a valorização da participação das comunidades envolvidas, na “elaboração, execução e avaliação dos projetos de extensão”, bem como, internamente, a “sensibilização da comunidade acadêmica para as atividades de interesse social”. Complementarmente, constam desse grupo a definição e normatização dessa função, a inserção de estágios curriculares e extracurriculares, o estímulo à divulgação dos trabalhos de extensão, e finalmente, a criação de mecanismos permanentes de avaliação.

No segundo grupo, que se refere especificamente à estrutura universitária, são apresentadas definições relativas tanto à questão organizacional, como por exemplo, a criação de um órgão, na Universidade, preocupado exclusivamente com a Extensão Universitária; gerenciamento colegiado da política de extensão, responsabilização dos departamentos acadêmicos na execução das atividades extensionistas articuladas ao ensino e à pesquisa e observação do grau de envolvimento de cada departamento nessas atividades, para efeito de contratação de pessoal; quanto à valorização da participação do corpo docente em suas atividades, como por exemplo, seu cômputo na carga horária semanal mínima do departamento e no plano individual dos professores, a inclusão dos trabalhos de extensão na avaliação da progressão funcional e para a concessão do regime de DE, sua efetiva participação no planejamento e execução das atividades de extensão, bem como a pontuação dos trabalhos de extensão realizados pelos candidatos aos concursos públicos. Além disso, em consonância com o conjunto do documento, é sugerida a participação de representantes de organizações populares nos conselhos decisórios da universidade.

Finalmente do terceiro grupo, constam as medidas para a *valorização da extensão regional e nacional*, na qual defende-se a criação, junto ao MEC, de um órgão específico, de caráter representativo, voltado para a Extensão Universitária, e que essa função tenha uma representação formal, junto ao CRUB. Além disso, propõe a criação de Fóruns Regionais de Extensão, bem como, o fortalecimento do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas¹²⁹.

A UFRGS, que foi uma das signatárias do I Encontro, juntamente com outras 32 Instituições Públicas de Ensino Superior Públicas, tem participado ativamente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão. Embora a Universidade já tivesse constituído sua Pró-Reitoria de Extensão, outros aspectos defendidos no I Encontro, e nos posteriores, serão implementados durante a década de 90, no contexto da redemocratização da Universidade, como se verá a seguir.

Nessa Universidade, nos anos iniciais de retorno à democracia, houve o incremento do processo de institucionalização da Extensão Universitária. Na gestão 1988/1992¹³⁰, foram criados nove Núcleos de Extensão, com o objetivo de "apoiar projetos de extensão de caráter interdisciplinar em áreas de importância social". Os Núcleos estavam organizados em torno das seguintes áreas temáticas: Integração da Universidade com o Ensino de 1º e 2º Graus Educação para a Saúde, Energia, Patrimônio Cultural [ou Patrimônio Histórico e de Estudos Clássicos?], Floricultura e Paisagismo, Projeto Itapuã, Estudos sobre a Integração Latino-Americana e do Menor (UFRGS/PROEXT, 1990).

Durante essa gestão, a PROEXT era constituída por diversos setores: Editora, Museu Universitário, Centro de Orientação e Seleção Psicotécnica, Planetário, e Núcleo de Documentação e Memória Social mas, no mesmo período, foi criada a Comissão de Cultura, ligada diretamente ao Gabinete do Reitor, e que passou a integrar setores que tradicionalmente fazem parte dos equipamentos ligados à Extensão Universitária (campo da Difusão Cultural),

¹²⁹ Os documentos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras foram organizados por Nogueira (2000). Ver também Mesquita (2002)

¹³⁰ Os dados sobre a Extensão Universitária durante essa gestão constam nos Anais do Seminário de Extensão da UFRGS (1990), acrescidos de atualização.

como o Cinema, Salão de Atos, Rádio, Editora, e o Núcleo de Documentação e Memória Social.

Na gestão 92/96¹³¹, foram criados Grupos de Trabalho (GTs), no qual o GT sobre Extensão Universitária diagnosticou que esta havia perdido a ingerência sobre as atividades culturais (que na gestão anterior estavam vinculadas à Comissão de Cultura, ligada diretamente ao gabinete do Reitor), que as atividades de extensão estavam sendo concebidas como forma de angariar fundos e também, da inexistência de uma política propositiva para essa função, cujas atividades implementadas eram, muitas vezes, sugeridas pelos departamentos. Em suma, que a Extensão Universitária estava passando por um processo de desvalorização.

A partir desse diagnóstico buscou-se constituir a Pró-Reitoria de Extensão como uma efetiva formuladora e incentivadora de políticas extensionistas, tendo como eixos norteadores ampliar: a vinculação entre ensino - pesquisa - extensão; o relacionamento entre Universidade - Estado e movimentos sociais organizados; e a inserção da Universidade, via Extensão Universitária, nas manifestações culturais de Porto Alegre. Fundamentada nessas definições, a ação da Pró-Reitoria foi desenvolvida em duas frentes, a primeira propunha novas formas de aglutinar projetos esparsos através da criação do Unicultura (trazendo as atividades culturais novamente para a esfera da Extensão Universitária, composto por projetos como Unimúsica, Univídeo, Unidéia, Unicena, Unilivro, Unicâmara, Uniarte, Uniarq, Unimuseu e Unifoto) e do Uniação (voltado para a realização de projetos em parceria com os setores organizados da sociedade, implantados em 1993: Trabalhadores Rurais, Trabalhadores Urbanos e Extra-Muros). A segunda teve como tarefa revitalizar Núcleos de Extensão criados na gestão anterior (Criança e Adolescente, Terceira Idade, Integração Universidade & Escola e Energia), bem como criar novos núcleos temáticos, como foi o caso do Educação Alimentar e Saúde e de Reanimação Cardiorrespiratória.

¹³¹ Dados constantes no artigo *Uma Utopia em Ação*, de Ana Maria de Mattos Guimarães (1996), Pró-Reitora de Extensão, Gestão 1992-1996.

Embora em texto publicado posteriormente aos processos de criação das estruturas administrativas na UDELAR e na UFRGS, é interessante recorrer ao seguinte artigo de Faria (2000), pois sintetiza a importância dessa estratégia para os defensores da valorização da Extensão Universitária. De acordo com a autora, o argumento em favor da institucionalização da Extensão está relacionado tanto à questão do financiamento, quanto ao próprio fortalecimento de seu caráter acadêmico, pois sem a institucionalização suas atividades tornam-se cada vez mais *marginais* e sem *oficialização*, permitindo que a totalidade dos recursos obtidos acabe "sendo apropriada exclusivamente pelo indivíduo, em geral professor", para que o caráter acadêmico seja fortalecido, a Extensão Universitária "deve ser institucionalizada, ou seja deve ser oficial, passar pelos trâmites coletivo-acadêmicos e ser avaliada como as atividades de ensino ou pesquisa". Para Faria, a origem da preocupação com a institucionalização da Extensão Universitária reside na contribuição que ela poderá trazer para a conquista de uma universidade pública, onde, inclusive os recursos angariados através das atividades extensionistas retornem para a universidade contribuindo para a realização de seus fins.

c) Uma terceira estratégia para a valorização da Extensão Universitária refere-se ao incentivo à ampliação da **participação em eventos** previamente existentes, ou ainda, na organização de novos eventos - de caráter científico, acadêmico, corporativo e até mesmo político - como espaço de discussão, troca de experiências e formulação de políticas extensionistas, com o objetivo, inclusive, de angariar visibilidade, na busca pelo seu reconhecimento. As Jornadas e Seminários têm um triplo objetivo: aportar informações para os órgãos da administração universitária; discutir políticas e ações de implementação destas atividades; e, complementarmente, criar situações que proporcionem visibilidade, ao conjunto da comunidade universitária, das atividades em andamento, bem como apresentar os resultados - parciais ou finais - alcançados (UDELAR/CSEAM, 2.000, p. 123-125 e UFRGS/PROEXT, 1990; 1999; 2.000).

Na UDELAR, por exemplo, na primeira *Jornada de Discusión sobre Políticas Universitarias de Extensión y Actividades en el Medio* (1996), os principais eixos de discussão foram: as linhas político-programáticas da Universidade em sua relação com o Meio, e a análise de suas estruturas institucionais. A segunda *Jornada* (1998), objetivou

avaliar as políticas e programas de extensão desenvolvidas pela CSEAM, bem como preparar a criação da Pró-Reitoria de Extensão da UDELAR. Além das Jornadas organizadas pela Pró-Reitoria de Extensão, houve a organização os estudantes no 1º e 2º *Encuentro Estudiantil sobre Extensión Universitária*, em 1998 e 1999, e a *Muestra Itinerante de Extensión Universitária de la FEUU*, em 1999.

Da mesma forma, na UFRGS, a Pró-Reitoria de Extensão organizou o *Seminário de Extensão* (1990), em torno das áreas de Ciências Exatas e Tecnologia, Ciências Humanas, Letras e Artes, Ciências Biológicas; ou de temas: Compromisso Social da Universidade, Integração Ensino-Pesquisa-Extensão, Política Cultural na UFRGS, Estrutura da Extensão na UFRGS, Núcleos Interdisciplinares de Extensão, Relações Universidade - Setor Produtivo e Prestação de Serviço na Área Social.

Posteriormente, já no final da década de 90, a Pró-Reitoria de Extensão passou a organizar, anualmente, os Salões de Extensão, que tinham como foco principal a apresentação, especialmente para a comunidade acadêmica, mas também voltada para os membros das comunidades participantes / parceiras das atividades extensionistas, do conjunto de atividades que a universidade estava desenvolvendo. Em 1999 ocorreu o 1º *Salão de Extensão da UFRGS*, cujo tema foi Universidade & Sociedade, no qual foram inscritos e apresentados 227 trabalhos, com a apresentação de seminários, sessões de comunicações verbais e audiovisuais, fóruns e encontros, eventos culturais, cursos e oficinas, lançamentos de livros e realização de atividades especiais. No 2º *Salão de Extensão da UFRGS*, com o tema Conhecimento & Mudança Social, as atividades foram aglutinadas em torno de oito eixos temáticos (Eixo Institucional Prorext, Cultura Memória e Patrimônio, Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente, Difusão e Desenvolvimento de Tecnologias, Educação e Cidadania, Intercâmbio e Cooperação, Saúde e Qualidade de Vida, e Economia Solidária), e contou com a apresentação de 250 trabalhos.

Igualmente na UDELAR ocorreu a inserção dos extensionistas, seja em atividades referentes ao conjunto da Universidade, seja em eventos específicos. Um exemplo do primeiro caso foi a realização do encontro *Consensos para la Transformación de la Universidad de la República* (1999), com o objetivo de discutir e definir os consensos básicos existentes entre os

detentores de cargos executivos da Universidade, para maximizar o processo de transformação da mesma. Os acordos sobre a Extensão Universitária e relação com o meio, que a partir de então tornaram-se orientadoras e impulsionadoras para o conjunto da Universidade, podem ser resumidos da seguinte maneira: a extensão universitária deverá cumprir o papel que lhe confere a Ley Orgânica da Universidade, definindo-a conceitual e operativamente, buscando uma real integração e articulação com as funções de ensino e pesquisa, incorporando-se ao currículo de todos os serviços universitários, participando da formação docente e discente, bem como deverá lograr maiores recursos, tanto do orçamento da universidade, quanto de outras fontes de financiamento, para que a extensão possa cumprir com as tarefas e objetivos que a própria Universidade lhe confere.

O documento define, ainda, ações nos aspectos (a) organizativo: criando uma estrutura operativa para instrumentalizar as políticas de extensão na Universidade, apoiando seu desenvolvimento acadêmico em todos os serviços universitários, e as atividades das Comissões Setoriais de Ensino e Pesquisa; (b) geográfico: contribuindo para a descentralização universitária, atuando em pontos estratégicos do território nacional; (c) em sua interação com a sociedade: ampliando e aprofundando o relacionamento com os diferentes setores sociais, contribuindo para que a Universidade recupere os espaços de incidência e compromisso social, atuando em um marco ético, respeitando os valores culturais e sociais da população envolvida (*Consensos para la Transformación de la Universidad de la República*, Punta del Este, 10 e 11 de dezembro de 1999).

Para além das fronteiras nacionais, as universidades latino-americanas passaram a ter a possibilidade de participar de um evento específico, como o Encontro Ibero – Americano de Extensão Universitária, havendo a possibilidade de concertar políticas de extensão voltadas para a realidade regional.

Além da participação em eventos, outra estratégia consiste na **criação de Fóruns**, de caráter permanente, como espaços de discussão, de legitimação e de coordenação das atividades, em um espaço mais amplo daquele restrito às universidades isoladamente. No Brasil, inicialmente, as políticas de extensão foram discutidas no âmbito da entidade que congregava os Reitores universitários, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

A partir do início da década de 80 foram criadas entidades de caráter nacional e regional aglutinadas em torno das especificidades da Extensão Universitária, como é o caso do *Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária* que, além do encontro nacional, realiza também reuniões regionais. Embora inicialmente o Fórum aglutinasse basicamente as universidades públicas, posteriormente começou a contar com a participação de Pró-Reitores das universidades privadas. No Uruguai, por sua parte, a permanência da UDELAR como única universidade [pública] até meados dos anos 80 inviabilizou este tipo de Fórum, e a criação de um espaço coletivo para a reunião de Pró-Reitores de Extensão das universidades ainda não está colocada até o momento presente.

d) Conectada à estratégia de organização de eventos de entidades de caráter permanente voltadas para a Extensão Universitária, que tem sido utilizada tanto na UDELAR, quanto na UFRGS, ambas as universidades têm ampliado a **organização de publicações**, pois esta é uma forma de fazer-se conhecer e reconhecer, tanto pelos pares, quanto pela comunidade em geral. Como já mencionado anteriormente, esta é uma atividade amplamente utilizada pelos pesquisadores, já incluída em sua rotina, mas, constitui-se em um recurso esparsamente acionado pelos extensionistas. Afirmção corroborada por dados da pesquisa *Educação Superior em Periódicos Nacionais* (1968-1995), que analisou 4.546 produções científicas do *Banco de Dados Universitas/Br*, as publicações sobre a temática Extensão Universitária comparecem em 8º lugar, com um percentual de 5,5% (a função Ensino obteve um percentual de 17,3% e a Pesquisa 6,3%) (Morosini, 2.001, p.150-165).

Além das publicações em periódicos nacionais indexados, outro recurso para publicar artigos referentes à Extensão Universitária consiste na criação, por parte das Pró-Reitorias, de Revistas ou outros periódicos de ampla circulação, exemplificado, na UFRGS, pelas Revistas *Utopia & Ação*¹³², *Extensão e Convivências - Extensão*¹³³ da Pró-Reitoria de Extensão. As Revistas contém artigos cujo principal autor é funcionário (docente e/ou técnico administrativo) da UFRGS, tal como a *Revista Extensão* e o 1º volume da *Utopia & Ação*,

¹³² Houve apenas duas edições desta Revista: o nº 1 foi lançado em março de 1996, e o nº 2 em novembro do mesmo ano.

¹³³ Ambas tiveram apenas uma edição: a primeira em janeiro/junho de 1998, e a segunda em junho de 2.000.

mas também, como no caso da Revista *Convivências - Extensão*, textos de autoria dos alunos da Universidade participantes do projeto de mesmo nome.

Observa-se, entretanto, que há dificuldades na efetiva transformação das mesmas em publicações seguindo os parâmetros das publicações científicas. Ao apresentar a Revista *Extensão* e comentar as propostas antecedentes, o Pró-Reitor de Extensão, Luiz Fernando Coelho de Souza, afirma que [a Revista *Utopia & Ação*] "propunha-se, naquele tempo, a publicação de um veículo indexado, com conselho editorial e corpo de revisores, editado nos moldes das melhores revistas científicas, como meio de valorizar ainda mais a matéria que viesse a ser apresentada", acrescenta que "carece ainda a extensão universitária de textos representativos, capazes de expressar, em profundidade, as ações levadas a termo" embora, adiante, o Pró-Reitor reafirme a qualidade das atividades de extensão realizadas na UFRGS (In: *Editorial da Revista Extensão*, 1998).

Além da utilização de meios tradicionais, como o *Jornal da Extensão* (publicação que existiu durante o ano de 1996, de distribuição gratuita), a Prorext também tem utilizado a internet como meio para divulgar suas atividades de duas formas: a inclusão na página da Universidade, de informações relativas à Pró-Reitoria de Extensão e de suas atividades, e a divulgação da agenda das atividades pelo informativo da Prorext, denominado *Agendão da Extensão*. Enquanto a primeira é acessível para o público em geral, que busca informações sobre a Universidade, a segunda é enviado, periodicamente, para usuários cadastrados, interessados em receber informações atualizadas e, eventualmente, em participar das atividades.

Na UDELAR, por sua vez, a Pró-Reitoria de Extensão tem focado suas atividades de forma mais voltada para a participação em documentos que divulgam a discussão da própria política universitária, na qual a Extensão Universitária também tem peso relevante. Cita-se como exemplo, a mobilização em torno de discussões sobre as transformações necessárias para a educação superior, sendo que a CSEAM e o SCEAM foram responsáveis pelos *Aportes para la reflexión sobre Descentralización Universitaria* e pelos *Aportes para la Reflexión sobre Extensión Universitaria* constantes na publicação *La Universidad de la República en un Tiempo de Cambios* (1997).

e) A participação nos processos de **avaliação**¹³⁴, inserindo efetivamente Extensão Universitária, e portanto conferindo uma maior visibilidade à mesma, é uma preocupação presente entre seus realizadores

Pode-se encontrar referências à necessidade de avaliação, nos textos cuja temática é a Extensão, tanto na UDELAR quanto na UFRGS, na qual são consideradas as principais falhas e êxitos na consecução dessas atividades. Exemplos disso são os textos *La Tarea Cumplida por el Departamento de Extensión Universitaria* (1972), na qual Carlos Reverdito elabora uma análise sobre suas atividades, desde 1959, e na UFRGS, onde é usual entregar aos participantes de atividades de extensão, formulários para que essas sejam avaliadas.

Outra forma de avaliação, que começou a ser um ponto de preocupação na comunidade acadêmica, foi a inserção, especialmente durante a década de 90, da avaliação institucional. Dias Sobrinho (1999a), afirma que essa tem um significado político, ultrapassando os limites da universidade e adquirindo interesse público e social. Além disso, sintetiza duas formas pelas quais a avaliação e pode ser considerada: como um *instrumento do neoliberalismo* ou como um *programa de resistência a essas políticas*.

A constatação de que a avaliação das universidades não deve ser considerada exclusivamente sob o aspecto administrativo, mas sim como um processo político-técnico, foi o enfoque do *VII Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras* (15-18 de junho de 1993). Essa compreensão sobre a dimensão política da avaliação é compartilhada por docentes da UFRGS, como se observa artigo de Aluí Barbisan, Ex-Presidente da Câmara de Extensão, no qual o autor justifica a relevância de construir um Modelo Institucional de Avaliação da Extensão, remetendo de um lado, para o documento resultante do *VII Fórum*, mas de outro, constatando que os esforços para instrumentalizá-la não tinham avançado significativamente.

¹³⁴ Sobre a problemática da avaliação nas universidades, ver também Boaventura de Souza Santos (1995, p. 215-221).

Barbisan afirma que, durante a década de 90, as universidades públicas federais foram alvo de uma série de críticas que partiram do Governo Federal, visando desmoralizá-las. Essas críticas podem ser entendidas como “um movimento no sentido da privatização do ensino superior no Brasil através de um modelo de autonomia que lhe permita descompromissar-se, pelo menos em parte, do financiamento do ensino de 3º grau no país”. Assim, a criação do Modelo objetivaria contribuir para a sistematização de informações que permitiriam às universidades rebater essas críticas, ao mesmo tempo em que oportunizariam ao público em geral conhecer as atividades desenvolvidas pela universidade.

Além das questões de ordem política, tanto o documento resultante do VII Encontro, quanto aqueles que analisam e defendem a formulação e implementação de um processo de avaliação da Extensão, têm apontado para a importância de considerar aspectos que lhe são próprios. Esse é o exemplo do documento resultante do VII Encontro, que afirmou a necessidade “de envolver, como sujeito e objeto, todos os segmentos da comunidade universitária”, acrescentando que a avaliação deve ser um projeto político pedagógico da Universidade, mas que, além disso, tem especificidades que não podem ser desconsideradas. Para tanto, propõe critérios de ordem qualitativa e quantitativa, bem como fatores de natureza exógena e endógena. O documento elenca, ainda, os três níveis inter-relacionados de indicadores: a) o compromisso institucional para a estruturação e efetivação das atividades de extensão; b) o impacto dessas atividades junto aos segmentos sociais alvos ou parceiros; e c) os processos, métodos e instrumentos de avaliação; sendo que cada um desses três níveis é desdobrado em diversos indicadores.

No mesmo sentido, o documento *Avaliação da Extensão – Proposta de um Modelo Institucional (dados e indicadores)*, reafirma a importância de definir indicadores qualitativos e quantitativos, que contemplem a diversidade dos trabalhos executados pela Universidade. A construção de um modelo apropriado de avaliação é justificada a partir da necessidade, por exemplo, de mensurar o número de participantes dessas ações, dado o modelo de alocação de recursos do Tesouro. Portanto, a consolidação de uma efetiva avaliação das atividades de Extensão, sob parâmetros consensualmente aceitos pela comunidade acadêmica, também poderá ser um instrumento válido para gestionar, junto aos órgãos administrativos centrais,

mais verbas para essa função, pois seu financiamento é uma preocupação presente, como veremos a seguir.

f) O **financiamento** para a Extensão Universitária, com o objetivo de sustentar uma estrutura administrativa específica, incentivar a participação de professores e alunos, e viabilizar suas atividades tem sido abordado por participantes das atividades extensionistas com recorrência, tanto na UFRGS, quanto na UDELAR. Em ambas as universidades, o assunto tem como referência tanto questões internas, quanto questões vinculadas às políticas nacionais de financiamento para as universidades públicas. No caso da UFRGS, a sua inserção em uma complexa rede institucional remete a discussão para fóruns e instâncias decisórias superiores, enquanto na UDELAR, como única universidade pública uruguaia, com uma longa tradição autonômica, ela ocorre sem a mediação de outras instituições.

Esse debate está conectado à própria política para o ensino superior e para as universidades, implementadas pelos governos brasileiro e uruguaio [como tratado no cap. 4], pois, em ambos os países, o incentivo à busca de financiamento externo, através de parcerias para a Pesquisa e a Extensão Universitária (especialmente pela Prestação de Serviços), e de criação de cursos voltados ao público pagante encontra concordâncias e discordâncias. O pano de fundo presente na política de financiamento das universidades em geral, e da Extensão Universitária em particular, seria a identidade da universidade pública e de sua missão social. Esse argumento pode ser exemplificado pelo fragmento da palestra do professor Adroaldo Gaya, da Escola Superior de Educação Física (ESEF), da UFRGS, durante o *Seminário de Extensão*, na qual afirma estar

convicto que, na grande maioria dos casos, as estruturas estão montadas para outros objetivos. Objetivos que, na realidade, descaracterizam as reais funções da Universidade. [...] Os objetivos da estrutura montada na ESEF não é prioritariamente a prestação de serviço na área social, mas sim a obtenção de recursos próprios. Será esta a função de uma Universidade Pública? (1990, p.121-122)

Paralelamente ao debate sobre a universidade pública e a realização de sua missão social, através das atividades de extensão, houve a elaboração e proposição de criação de organismos para financiá-las. Isso pode ser exemplificado pela inserção desse tema,

relacionado às atividades de extensão, no Documento Final resultante do *I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*, afirmando que "é imprescindível que sejam reservados recursos do tesouro para extensão, através de destaque orçamentário ou outro mecanismo que garanta disponibilidade permanente de verbas para os programas / projetos de extensão de modo a assegurar continuidade de atividades", além dos recursos orçamentários defende-se a captação de verbas junto a agências e / ou fontes financiadoras, a criação, pelo MEC, de um fundo de financiamento, o estabelecimento de bolsas de extensão e, finalmente, que as agências de fomento existentes passem a financiar seus programas e projetos, sob o argumento de que esses também são atividades acadêmicas (1987, III).

A necessidade de destinar verbas para financiar as atividades extensionistas resultou em projetos de criação de instituições destinadas a captar e gerencia-los. Exemplo disso foi a proposta do Fórum de Pró-Reitores, encaminhada ao MEC, através do CRUB, de criação de um Fundo Especial para Financiamento de Programas / Projetos de Extensão, subordinado à SESu. O Fundo teria como objetivo básico "apoiar processos de Extensão Universitária a nível dos campos educativo, cultural e científico, que articulem o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabilizem a relação transformadora entre a universidade e a sociedade" (Doc. *Sugestão para a Criação do Fundo Nacional de Apoio à Extensão Universitária*).

Em 1994, o MEC, através da SESu, criou a *Comissão de Extensão*, composta pelos dirigentes do Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas, pela diretora do Departamento de Política do Ensino Superior da SESu e pelo Chefe da Divisão de Extensão e Graduação, para elaborar as diretrizes políticas do *Programa de Fomento à Extensão Universitária*. A partir de 1995, esse passou a ser constituído por duas linhas de ação: *Articulação da Universidade com a Sociedade*, financiada com recursos do MEC/SESu e *Integração da Universidade com o Ensino Fundamental e Educação Especial*, com recursos do FNDE/SESu.

Para qualificar-se a receber verbas do PROEXTE¹³⁵ as propostas enviadas deveriam estar em consonância com a política extensionista de cada Instituição, bem como, preencher uma série de requisitos, dentre os quais se destacam, o aval da Universidade, garantindo o compromisso da mesma em aportar recursos para a execução do programa e para sua continuidade, e a responsabilização pelo encaminhamento dos Relatórios Finais dos Programas Institucionais. Outro elemento importante na configuração do PROEXTE foi a definição de referenciais para a análise e aprovação dos programas, quais sejam: relevância acadêmica e social, viabilidade do programa e compromisso institucional.

Outro recurso utilizado pelas IFES brasileiras foi a criação de *Fundações de Apoio*, regulamentadas pelo Ministério da Educação, permitindo "a utilização, pelas Instituições Federais de Ensino Superior, dos serviços de fundações de apoio criadas com a finalidade de colaborar na elaboração e execução de seus projetos de pesquisa, ensino e Extensão Universitária e no gerenciamento das atividades dos hospitais de ensino" (Portaria N° 1.125 de 21/07/92, Art. 1°)¹³⁶. A criação da *Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (FAURGS), foi regulamentada pela Decisão N° 010/94 do Conselho Universitário, definida como *entidade de direito privado sem fins lucrativos*, cujos objetivos são:

- I- *colaborar na elaboração e execução de projetos de pesquisa, ensino e extensão aprovados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);*
- II- *prestar serviços técnico-científicos remunerados à UFRGS e à comunidade;*
- III- *realizar e promover atividades científicas e culturais;*
- IV- *conceder bolsas de estudo e de pesquisa, de graduação, pós-graduação e extensão;*
- V- *promover, difundir e coordenar a cooperação técnica entre organizações e instituições nacionais e estrangeiras* (Estatuto da FAURGS, Art. 3°).

¹³⁵ Para maiores informações e detalhes sobre o PROEXTE e os diversos projetos apresentados pelas universidades brasileiras, ver Tavares (1996).

¹³⁶ A Portaria foi posteriormente complementada pela Lei N° 8.958 (20/12/94), que dispõe sobre as relações entre as IFES e as fundações de apoio.

O Artigo ressalta ainda, que "as atividades da FAURGS, na consecução de seus objetivos, observarão a política de ensino, pesquisa e extensão da UFRGS", definidos pelos órgãos competentes¹³⁷. O Estatuto da Fundação criou diversos fundos - dentre os quais o de Apoio à Extensão - sendo que, na composição da receita da FAURGS, constam os recursos provenientes de *convênios, contratos, acordos, auxílios, doações, ou dotações, rendas*, inclusive as resultantes de Prestação de Serviços, as aplicações de bens e valores, os juros de capital e os usufrutos que lhe forem conferidos.

Na UDELAR, o financiamento para as atividades de extensão e ação social não perpassa pelo questionamento a suas formas de sustentação extra-orçamentárias, visto que a Prestação de Serviços, tal como concebida nas universidades brasileiras, não integram a CSEAM (com exceção do *Programa APEX-Cerro*, que teve início a partir do financiamento da Fundação Kellog). Nessa Universidade, a questão do financiamento extra-orçamentário está conectada ao pleno exercício de sua missão social, e da articulação com a sociedade, compreendida em sentido amplo. Nem por isso - ou exatamente por isso - a discussão assume contornos dramáticos como se observa nos fragmentos a seguir, retirados de um artigo escrito pelo Secretário Geral da ADUR, Daniel Olesker:

El *gran salto adelante* de la vinculación de la Universidad con el medio, ha sido la cooperación con el sector productivo, que en el fondo se ha transformado en la cooperación con las empresas públicas y privadas. [...] y muchas veces la valoración de un convenio respecto a otro se ha reducido a su mayor o menor aporte de dinero (1996, p. 34-35).

Adiante, o autor associa a busca de recursos externos à política governamental para a UDELAR, afirmando que

Hemos caído en una de las trampas del Gobierno, es decir asfixiarnos presupuestalmente para obligarnos a buscar recursos extrapresupuestales donde la autonomía de orientación se hace más relativa y donde los demandantes (en gran parte empresas)

¹³⁷ Para a consecução de seus objetivos é facultada à FAURGS: "I) *firmar convênios, contratos, acordos e ajustes com entidades públicas e privadas, no País e no exterior, mantendo com as mesmas permanente intercâmbio; II) constituir fundos financeiros; III) promover a articulação entre as diversas entidades que atuam em ciência, tecnologia, educação e cultura e entre essas e os órgãos de fomento e financiamento públicos e privados; IV) promover fundos técnicos de apoio às suas atividades-fim*".

se transforman en las decisoras de la orientación de una parte creciente del gasto universitario (1996, p. 35).

Em suma, embora o artigo acima não se refira especificamente às conseqüências decorrentes para a Extensão Universitária, o texto ilustra os problemas diagnosticados pelo autor retomando e problematizando uma série de argumentos que são compartilhados por uma parcela de docentes da Universidade, embora não seja uma posição hegemônica.

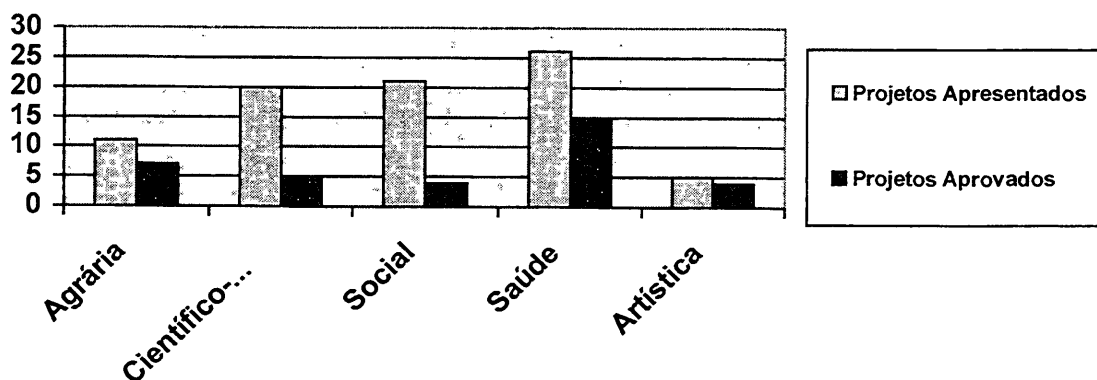
Especificamente em relação a *Extensión Universitária y Actividades en el Medio*, a principal fonte de financiamento para projetos e programas foi criada a partir de 1995, quando a CSEAM passou a disponibilizar uma verba anual e permanente, optando por organizar chamadas para *Proyectos Concursables de Extensión Universitária*. Como objetivo suplementar, a seleção proporcionou maior conhecimento sobre as ações que vinham sendo implementadas pelas diferentes unidades.

Para qualificar-se a receber verbas da SCEAM, os projetos deveriam estar inseridos nas seguintes linhas: *Desenvolvimento de Setores Produtivos; Apoio e Assessoria a Organizações Sociais e a Setores Sociais Não Organizados; e/ou Apoio e Assessoria à Gestão Departamental e Local*. Eles deveriam obter o aval de autoridades da unidade universitária correspondente, bem como considerar *aspectos relevantes de interesse universitário*, tais como: descentralização das ações universitárias, coordenação com instituições públicas e privadas, atenção a problemas nacionais prioritários e interdisciplinaridade. Outros critérios relevantes para a aprovação desses projetos eram: a articulação entre as funções Extensão – Ensino – Pesquisa, e a possibilidade de criar novos conhecimentos, para qualificar o processo ensino-aprendizagem, tanto a nível curricular, quanto extracurricular (*Extensión Universitaria (1996-1999)*, 2.000, p.16).

Em 1996 foram apresentados 83 projetos, dos quais foram aprovados 35; em 1997 foi realizada uma seleção interna entre os projetos aprovados no ano anterior, dos quais foram selecionados 24, denominados *proyectos de profundización*. Nesse primeiro ano o número de projetos apresentados e aprovados, por área, foi o seguinte:

PROJETOS DE EXTENSÃO APRESENTADOS E APROVADOS

1996



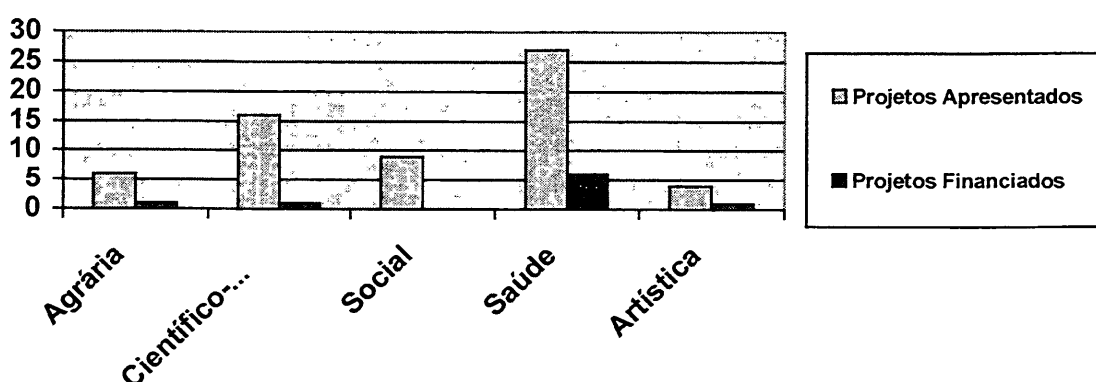
Fonte: *Extensión Universitária (1996-1999)*. UDELAR (2000, p.18)

Observa-se que as duas áreas em que houve menor número de projetos apresentados (Agrária e Artística), o percentual de projetos aprovados superou 50% e, por outro lado, as áreas Científico-Tecnológica e Social, que apresentaram um número expressivo de projetos, tiveram 25% ou menos de projetos aprovados. Outro dado interessante da tabela é referente à área da Saúde, que apresentou o maior número de projetos e obteve, isoladamente, maior quantidade de aprovações, referendando sua tradição de trabalho na Extensão Universitária.

Para o biênio 1998-1999 novamente foi lançado um edital para seleção de projetos, solidificando a divisão entre *Proyectos Concursables de Iniciación en Extensión* (buscando incentivar ações em temas e unidades universitárias que não tinham tradição em atividades extensionistas), e *Proyectos Concursables de Profundización en Extensión* (para apoiar experiências em áreas com tradição nessa atividade e que, ao longo do desenvolvimento do trabalho, diagnosticaram novas possibilidades de atuação, seja através do surgimento de novas demandas, da necessidade de maior aprofundamento teórico-metodológico, da ampliação da interdisciplinaridade, ou ainda, da necessidade de uma maior articulação com a docência e a

pesquisa). Para o segundo edital foi apresentado um total de 62 projetos, sendo que foram aprovados 17 e financiados 9 projetos (5 de iniciação e 4 de aprofundamento), divididos tal como se observa no quadro seguinte:

PROJETOS DE EXTENSÃO APRESENTADOS E FINANCIADOS BIÊNIO 1998-1999

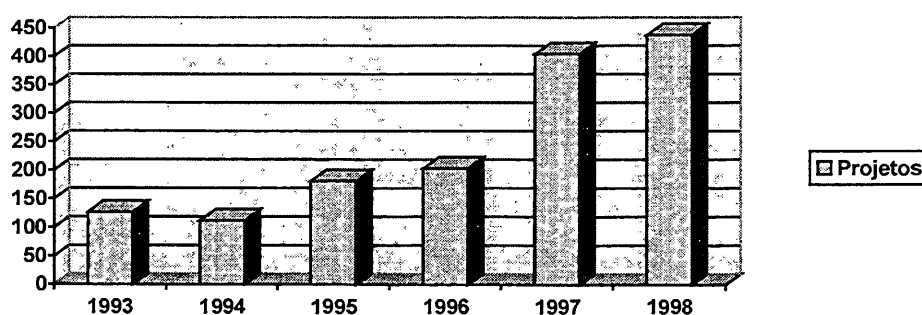


Fonte: *Extensión Universitária (1996-1999)*. UDELAR, 2.000, p. 88

A diferenciação das estruturas institucionais e organizativas da UDELAR e da UFRGS, incluindo-se aí a própria organização das Pró-Reitorias de Extensão, bem como os processos de financiamento dos respectivos programas e projetos, impossibilita uma comparação baseada em dados quantitativos. Ainda assim, é interessante visualizar os números referentes aos projetos e programas dessa última, reproduzidos a seguir:

PROJETOS DE EXTENSÃO / UFRGS

1993-1998



Fonte: Relatórios das Atividades de Extensão, 1993 a 1998, Prorext, UFRGS.

A grande diferença numérica entre os projetos de Extensão na UDELAR e na UFRGS deve-se a diversos fatores, dentre os quais, a) a distinta constituição dos campos pertinentes a essa função, nos quais é significativo o número de atividades de Difusão Cultural e de Ensino, que não estão contempladas na primeira, b) no quadro relativo à segunda Universidade estão contabilizados, também os projetos realizados nas diversas unidades, c) o conceito de Extensão Universitária ser mais restrito na UDELAR, e finalmente, d) as próprias modalidades de financiamento para as atividades de Extensão, visto que, se na primeira Universidade não há, ou pelo menos não havia a possibilidade de cobrança dos participantes dessas atividades, na UFRGS essa é uma prática corrente, dependendo de cada área e curso.

Outra explicação que poderia ser explorada é a própria hierarquização presente na sociedade, em comparação com as distintas hierarquias internas das Universidades, pois enquanto na UDELAR, como já explicitado anteriormente, a partir da lógica cientificista a definição dos sujeitos coletivos atendidos estava marcada pelo caráter de classe, na UFRGS, por sua vez, a lógica academicista não operou essa distinção. Nesse sentido, a valorização dessa atividade está legitimada não a partir de sua capacidade de transformação social, mas de contribuição para o desenvolvimento econômico e tecnológico. Além disso, a capacidade dos setores econômicos e sociais atendidos na segunda podem aportar recursos para autofinanciar

os programas e projetos de extensão, principalmente no campo da prestação de serviços, independentemente dos recursos próprios da Universidade.

Em suma, a partir do acompanhamento das discussões / proposições e das medidas administrativas com vistas a solucionar a questão do financiamento da Extensão Universitária, observa-se a presença de concepções distintas. De um lado, há freqüentes manifestações daqueles que identificam na política governamental uma tentativa de desobrigar-se do financiamento do ensino superior, e a partir da qual a busca de recursos extra-orçamentários (tanto pela Extensão, quanto pelo Ensino e pela Pesquisa) seria uma forma de complementar o salário de professores e adquirir equipamentos para as respectivas unidades. Sob essa concepção, a cobrança de taxas, etc... seria uma fórmula para iniciar a privatização da universidade e, além disso, de romper com sua missão social, uma vez que elas passariam a atender, prioritariamente, organizações, empresas e instituições com capacidade para aportar contrapartida financeira.

De outro lado, entre os defensores da busca de recursos extra-orçamentários, identifica-se dois argumentos básicos: o primeiro, de ordem política, é o de que esta prática é corrente em universidades do exterior, associando a idéia de que um maior aporte de recursos permite livrá-la das amarras do Estado, ampliando, através da diversificação de recursos, a autonomia da universidade. O segundo argumento fundamenta-se em razões pragmáticas, quais sejam, a de que as universidades estão asfixiadas pela falta de recursos, e portanto a busca de fontes externas permitiria a compra e a reposição de materiais permanentes e de consumo, cuja aquisição beneficiaria o conjunto da universidade, e por conseguinte, os próprios discentes.

Os dois argumentos acima estão disseminados entre os defensores da cobrança de taxas pelas atividades realizadas através da Extensão Universitária, fundamentando-se em necessidades das universidades, cabendo ainda, acrescentar um terceiro argumento, dissonante dos anteriores, visto que elaborado por um sujeito interno à própria universidade. García de Longorie, então Reitor da Universidad Centro Occidental Lisando Alvarado, da Venezuela, em palestra realizada durante as comemorações dos 70 anos do Movimento de Córdoba, distingue dois tipos de atividades extensionistas: aquelas que cumprem uma função social, em

que portanto atendem a setores pequenos e médios que não teriam condições de pagá-las, e aquelas que seriam fontes de recursos extra-orçamenários, afirmando que essa segunda, visaria, também, “contribuir para reduzir o grande peso que para o Estado significa a manutenção, desde o ponto de vista orçamentário, da Universidade Nacional” (1983, p.122). Embora não seja único, pois esse último argumento tem sido sustentado por setores governamentais, a argumentação de que o peso do financiamento das universidades para os Estados poderia ou deveria ser diminuído através de cobranças, passa a ser, por outro lado, utilizado contra a mesma, caracterizada como custosa.

Não se trata aqui de afirmar que a crise institucional pela qual passam as universidades brasileira e uruguaia sejam derivadas da crise do Estado-Providência, entretanto, acredito que não está fora de causa discutir esta crise institucional articulada a uma nova realidade vivida por estes países, e que pode ter uma dupla origem: as mudanças ocorridas após o fim das ditaduras militares, em particular, e as mudanças ocorridas na década de 90 em geral. No caso da Extensão Universitária, observa-se que, concomitantemente à diminuição da dotação orçamentária para as universidades, ocorre um processo de incremento - e, em alguns setores, a legitimação - da busca de outras fontes de financiamento.

A aceitação e valoração dessa situação pode ser assimilada tanto em sentido positivo quanto negativo. No primeiro caso, de acordo com Boaventura de Souza Santos, "a busca de financiamento externo introduz contradições no que diz respeito à autonomia institucional e responsabilidade social" gerando, entre os setores universitários, a percepção de uma crise institucional acirrada pela adoção de modelos organizativos próprios de outras instituições consideradas mais eficientes (1995). Essa postura, buscando investimentos externos sob a forma de organização de projetos é questionada pelo Secretário Geral da ADUR, ao constatar que a Universidade eventualmente não pode assumir a solicitação de um sindicato porque já se comprometeu com a empresa a qual o sindicato integra, acrescentando que

más allá de la discusión puntual sobre este tipo de actividades, lo que quiero remarcar en este artículo, que la relación de la Universidad (y en especial de algunas Facultades com mayor capacidad de vinculo com las empresas) con el medio há privilegiado aquello convenios que generan recursos extrapesupuestales y *muchas veces la valoración de un convenio*

respecto a otro se ha reducido a su mayor o menor aporte de dinero (1996, p.35).

Entretanto, essa nova situação não é, necessariamente, considerada negativa pois, pode se constituir como um dos pontos de afirmação da extensão em relação às outras atividades, consideradas mais *produtivas*, também pode ser encarada como uma nova maneira de incentivar a autonomia financeira da universidade em relação ao Estado. Nesse sentido, pode-se optar pela adoção do sistema de *beneficio cruzado*, no qual os ingressos financeiros são destinados a um fundo comum da universidade, permitindo assim que atividades lucrativas possam garantir o financiamento de outras, que não geram lucros, como é o caso da constituição do fundo para a Extensão Universitária da FAURGS.

Clark, inclusive, considera a diversificação do financiamento como uma das estratégias básicas das universidades inovadoras, citando três fontes de recursos para as atividades universitárias: a primeira é proveniente dos recursos financeiros do governo; a segunda, dos convênios e conselhos de investigação e, a terceira fonte, é proveniente de empresas industriais, governos locais e fundações filantrópicas, verbas referentes à propriedade intelectual, recursos vindos do uso de instalações das universidades e de doações de ex-alunos. Para o autor, "a terceira fonte de recursos representa uma verdadeira diversificação financeira. São especialmente valiosos para proporcionar dinheiro discrecional, além das cobranças gerais e as grandes somas obtidas dos donativos de investigação" (2000, p.34-35).

É nesse aspecto, da busca de novas fontes de financiamento, que podemos encontrar um dos pontos de maior discussão no que diz respeito às universidades estudadas, em particular, e as universidades dos países latino-americanos, em geral, pois como já foi assinalado anteriormente, tanto no Brasil quanto no Uruguai, o Estado foi fundamental na criação das universidades públicas e na sua manutenção.

6.3 - Antigos e Novos Discursos Legitimadores da Extensão Universitária

Um dos discursos fundamentais da Extensão Universitária refere-se à **vinculação com a realidade**. Entretanto, esse discurso sofreu, ao longo do tempo, mudanças fundamentais, podendo ser seguido ao longo do século, nos diversos países, inclusive contemplado pelas demandas do Movimento de Córdoba e nos países influenciados por ele, exemplificado pela definição de Mariátegui da Universidade de Lima como *um mostruário de idéias mortas*, e apontando para a necessidade de conjugar a reforma universitária com a reforma social.

Sendo essa realidade reconhecida em sua complexidade, esse discurso articula-se, também, com a defesa da **interdisciplinaridade**, associada à afirmação de que a realidade concreta somente é apreendida pelos estudantes quando as disciplinas acadêmicas são descompartmentalizadas e se organiza uma intervenção conjunta de diversos profissionais, abordando a integralidade do real. O discurso vai ao encontro da moderna idéia de universidade, sintetizada por Schwartzman: "o que caracteriza as universidades modernas não é a concepção medieval de um conhecimento universal e integrado, mas a multiplicidade, a diversidade e o respeito mútuo entre pessoas, grupos, tradições de trabalho e interesses profissionais distintos" (1997, p.66).

Nesse sentido, a própria prática da atividade extensionista, buscando e incentivando a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, constitui-se como um elemento da reafirmação da sua modernidade e pertinência. De acordo com o documento resultante do *III Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas*, a Extensão Universitária é

um dos espaços estratégicos para promoção de atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar, integrando grupos de áreas distintas do conhecimento, contribuindo à modificação progressiva da forma de fazer ciência e da transmissão desse tipo de saber e revertendo a tendência historicamente dominante de compartimentalização do conhecimento da realidade.

A vinculação com a realidade, propugnada na América Latina como um elemento diferenciador entre o modelo da universidade colonial e as novas universidades, pode ser conectada, ainda, a um trinômio que tem permeado, de distintas maneiras, a trajetória dessas universidades, qual seja o de **ordem - transformação - progresso**. Conforme Steger, o modelo adotado pelas universidades latino-americanas não foi o alemão, que preconizava a Solidão e o Isolamento, mas o de Ordem e Progresso.

Esse último binômio foi defendido, inclusive pelos positivistas que, ao mesmo tempo, buscavam a transformação das universidades, dando-lhe um sentido de ação pragmática e vinculada à realidade social, como ocorreu na UDELAR após 1885. Posteriormente, com a hegemonia do marxismo, especialmente no Movimento Estudantil, a idéia de transformação passa a ser vinculada à luta de classes e transformação da estrutura social. Já o progresso, também defendido pelos positivistas, foi resignificado pelo discurso proveniente do modelo extensionista norte-americano, que vinculava a atuação e participação das universidades na resolução dos problemas concretos do país.

Essas duas expressões – transformação e progresso – adquirem sentidos politicamente distintos, associados a ideários distintos, pois enquanto a primeira vincula-se à estratégia intervencionista, na qual a própria estrutura social do país é questionada, e portanto valores como a justiça social são preponderantes, na segunda, a ênfase é colocada na ampliação da capacidade das universidades, através de seu conhecimento científico e tecnológico, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento do país. Nesse caso, os sujeitos com os quais a Extensão Universitária busca dialogar são distintos: enquanto para os primeiros a ação deverá ser desenvolvida, prioritariamente, com os trabalhadores (organizados ou não), os explorados, os excluídos, para os segundos a distinção entre classes sociais não é o elemento relevante, remetendo-se ao conjunto da sociedade, da comunidade.

Portanto, a idéia de vinculação com o real, seja para permitir a transformação social, seja para incentivar o progresso científico, econômico e tecnológico, encontra sua legitimidade tanto na estratégia intervencionista, quanto na absenteísta, acionado como legitimador e fundamentador das políticas para a Extensão Universitária, adquirindo maior importância em cada caso concreto, e em cada situação específica. Ao longo do tempo, esse

discurso, que surgiu conectado à importância de voltar a universidade para a realidade, esteve associado tanto à necessidade da mesma, como instituição social, de contribuir através do conhecimento que ela transmite e produz, colocando-se a serviço da sociedade (através de seus profissionais e de seu equipamento instalado, como laboratórios, bibliotecas, centros de pesquisa....), quanto pela importância de assegurar aos discentes uma formação profissional e cidadã concorde com as necessidades da sociedade (seja ela compreendida em sua divisão de classes, seja ela considerada a partir dos novos requerimentos necessários pelo rápido desenvolvimento científico e tecnológico).

Esquemáticamente, pode-se encontrar a predominância da primeira ênfase nas propostas dos extensionistas uruguaios desde a década de 20 até a intervenção de 1973, enquanto no Brasil, somente se tornará hegemônica no movimento estudantil nos primeiros anos da década de 60 e, a partir de então houve a predominância da segunda nas concepções da missão social das universidades regidas pelas ditaduras militares, em especial no caso brasileiro. Nesse país, a Extensão Universitária passou a ser legitimada a partir de dois elementos diferentes, mas interligados: a necessidade de formação do profissional e a contribuição dos mesmos para a integração do país, e inclusive, das populações mais carentes, ao modelo capitalista de produção. Esse é o exemplo da proposta que animou a política extensionista durante a ditadura militar, cujo modelo mais completo é o Projeto Rondon.

Finda a ditadura militar no Brasil, observa-se a preocupação com a participação das universidades na contribuição tanto para o progresso quanto para a transformação social, refletindo no interior das universidades e nas atividades concretas de Extensão Universitária, com a convivência pragmática das lógicas intervencionista e absenteísta de extensionismo, que encontram seus espaços simultaneamente.

O discurso que enfatiza a contribuição para a formação do estudante / futuro profissional, é um elemento de valorização da própria atividade extensionista no interior das universidades, visto que, se de um lado há o consenso amplamente estabelecido de que o principal fim da universidade é a formação do estudante / cidadão, de outro lado, o papel e a importância da universidade como elemento relevante na transformação social - especialmente nas modalidades defendidas pelos estudantes durante a década de 60 - é uma questão polêmica

internamente. Ou seja, valorização das atividades vinculadas à Extensão Universitária tem como um dos pontos fundamentais a defesa da formação de futuros profissionais conscientes, preocupados com a realidade social e capazes de nela intervir, e funciona, também, como forma de inseri-la e defende-la como atividade essencial no interior da universidade. Isso permite garantir uma maior aceitação dessa função, reafirmado, em equilíbrio, com o Ensino e a Pesquisa, sua contribuição tanto para a formação do estudante / futuro profissional, quanto do cidadão.

A partir da análise dos diversos programas e projetos vinculados à Extensão Universitária executados tanto na UDELAR quanto na UFRGS, um conjunto de ações visando aumentar a contribuição de ambas para a transformação social e o progresso. Entretanto, como já observamos nos capítulos anteriores, essas ações estão fundamentadas na predominância de estratégias distintas: enquanto na primeira universidade, as atividades estão fundamentadas na estratégia intervencionista, na qual a vinculação com a realidade está conectada à idéia de transformação social, na segunda, as ações podem estar associadas tanto ao projeto de transformação social quanto ao de progresso (entendido aqui como uma mudança que, embora reconheça, não questiona e nem pretende mudar, a partir da ações da universidade, as bases da estrutura social), resultando numa convivência pragmática entre ambas as estratégias.

Os exemplos sobre a adoção da estratégia intervencionista na UDELAR, tanto no período anterior quanto no posterior à intervenção dos anos 1972-1984, já estão suficientemente explicitados. Na UFRGS, a título de exemplo sobre a convivência pragmática entre as estratégias intervencionistas e absenteístas, podemos nos referir a dois importantes projetos iniciados durante a gestão 93/96, quais sejam, o da *Tecnópole de Porto Alegre* (apresentado no Cap. 4) e o da *Ação da Cidadania Contra a Miséria e pela Vida (ACCMV)*. Enquanto o primeiro estava direcionado para ações voltadas para a qualificação tecnológica, buscando construir um pólo de alta tecnologia, em parceria com o poder público, universidades e setor empresarial, o segundo, criado em consonância com o *Movimento pela Ética na Política*, e a Carta de Manaus, cujos signatários foram 90 Reitores de Universidades brasileiras, objetivava atender a uma camada social historicamente marginalizada na política brasileira, qual seja, a dos excluídos.

A ACCMV originou-se a partir do projeto do documento intitulado “Política Nacional de Segurança Alimentar”, produzido pelo Governo Pararelo do Partido dos Trabalhadores, mais tarde encampado pelo Governo Itamar Franco, que solicitou ao sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, que coordenasse uma campanha de combate à fome no Brasil. Esse, por sua vez, convidou o Bispo Dom Mauro Morelli, de Duque de Caxias, ligado ao setor progressista da Igreja Católica. A CCMV foi criada em 1993, e coordenada por uma Executiva Nacional composta pela CARITAS - representando a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) - , pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Instituto de Estudos Sócio-Econômicos (INESC), Conselho Nacional de Economia (COFECON) e pela Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (Gohn, 1997, Cap.3). Na UFRGS, através da PROREXT, as atividades vinculadas à Ação da Cidadania Contra a Miséria e pela Vida “compreenderam desde estudos e pesquisas sobre o mapa da miséria e suas causas, seminários e debates, até mobilizações e ações concretas, envolvendo a comunidade universitária, em apoio às populações-alvo” (Plano de Gestão 93/96. Prestação de Contas – Política de Integração Universidade/Sociedade. UFRGS, maio de 1996, p.13-14).

Embora internamente à Universidade, a Tecnópole não estivesse vinculada à PROREXT, ao contrário das ações da ACCMV, ambos os projetos tinham como público-alvo setores externos à universidade, entretanto, a partir da própria composição dos parceiros dessas ações, e dos destinatários das atividades, é legítimo enquadrá-las nas duas estratégias distintas: a absentéista, na primeira, e a intervencionista na segunda. Entretanto, embora distintas, ambas estão conectadas à necessidade de vincular a Universidade à Sociedade e seus problemas, seja através do atendimento de demandas na área tecnológica e do desenvolvimento da ciência, numa sociedade do conhecimento, seja à problemática da fome e da miséria que atinge setores significativos da sociedade brasileira.

Associado ao discurso da vinculação com a realidade, encontra-se a rediscussão a respeito da **autonomia universitária**, mais especialmente no sentido de que as universidades, para realizarem suas funções, enquanto instituição social, devem ser protegidas de influências externas, tanto provenientes do poder político quanto religioso, e ultimamente, do mercado.

No Uruguai, desde a criação da Universidad de La República, houve uma série de lutas pela autonomia universitária em relação à Igreja e ao Estado e, enquanto a influência da primeira tornou-se logo meramente nominal, a afirmação de autonomia em relação ao segundo foi uma questão de ampla discussão, adquirindo contornos dramáticos em alguns momentos. Isso pode ser exemplificado pela atitude do Conselho Universitário, em repúdio ao desterro de cerca de cem cidadãos para Buenos Aires, inclusive do Reitor da Universidade, e ao decreto de intervenção da Universidade pelo governo provisório de Aguirre. Em decorrência disso, o Conselho Universitário, em ata de 31 de março de 1864, "declara que se retira, salvando sua própria dignidade" (In: Oddone e París, 1963, p. 315). Posteriormente, ocorreram outras circunstâncias em que a afirmação dessa autonomia foi reivindicada, como por exemplo, durante a ditadura de Terra (1933-35) e, mesmo após a proposta autonômica ter sido amplamente discutida desde 1951, e consubstanciada na Lei Orgânica de 1958, foi desrespeitada durante a intervenção autoritária (1973-1984).

No Brasil, como destaca Schwartzman, a autonomia universitária é compreendida de duas formas diametralmente opostas, mas eventualmente confundidas, coexistindo em um equilíbrio precário: de um lado, a autonomia é entendida em sua forma clássica e tradicional, a partir da luta contra os poderes do Estado e da Igreja, e fundamenta-se na "idéia de que as universidades são corporações altamente especializadas, detentoras de um conhecimento que nenhum outro setor da sociedade possui e que por isso não podem estar sujeitas a nenhuma forma de controle externo, sob pena de não conseguirem realizar seus objetivos de forma adequada". De outro lado, é concebida como a "extensão do conceito de democracia majoritária e participativa para o interior dos sistemas educacionais" (1997, p. 128).

Também nesse país, a afirmação da autonomia universitária teve episódios importantes, como por exemplo, no caso da renúncia de Egydio Hervé, após discordar da intervenção do governo estadual na incorporação do Instituto de Belas Artes à Universidade de Porto Alegre. Entretanto, em comparação com a situação da Universidade uruguaia, a autonomia gozada pelas universidades brasileiras é mais restrita, em que pese as afirmações constantes nos documentos oficiais.

A questão da autonomia universitária mais problemática quando se considera suas implicações para a Extensão Universitária, visto que, de um lado, a proposta autonômica vincula-se à noção de que as universidades são instituições complexas, portadoras e criadoras de um saber especializado, e de outro lado, a autonomia é reivindicada, exatamente contra os poderes da Igreja e do Estado, como um suporte para a intervenção política, em razão da necessidade de atender às demandas da sociedade que a rodeia e mantém. Nesse sentido, a afirmação de que as universidades são elitistas, e que atenderam historicamente a interesses das minorias (os setores privilegiados da sociedade), combina-se com o *slogan* de que essa deverá passar a servir aos setores sociais historicamente excluídos, atendendo às demandas da sociedade, (re)significando o conceito clássico de autonomia universitária, no momento mesmo que afirma a legitimidade de demandas exógenas influírem na política e organização universitária.

Se a concordância com a politização da universidade, em nome dos interesses majoritários da sociedade é valorada positivamente, de outro lado, em situações nas quais os respectivos países encontram-se sob ditaduras (militares ou não), o atendimento às demandas políticas articuladas fora do meio acadêmico são valoradas negativamente, como pode ser exemplificado pelo questionamento de Leopoldo Zea, durante a *II Conferencia Latino-Americana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*, sobre como evitar, nesses países, as influências negativas que chegam extramuros (UDUAL, 1972, p.IX).

Esse questionamento amplia seu sentido quando se considera que o discurso da autonomia universitária é fundamentado nas influências político-ideológicas hegemônicas na concepção de Extensão Universitária, principalmente o marxismo, com a visão de que a sociedade é dividida em classes sociais e que a universidade deve atender às demandas da classe trabalhadora (os proletários, os excluídos, os pobres, a maioria da população), exatamente aqueles a quem os golpistas não defendem, ou contribuem para aumentar a exploração.

Entretanto, se essa politização das universidades é defendida pelos intervencionistas, em nome dos interesses da maioria da população, em articulação discursiva na qual a economia está subordinada à política, a emergência do neoliberalismo, a partir do qual há uma diminuição do espaço público e a política subordina-se à economia tem sido combatida e

questionada. Isso pode ser observado nas diversas manifestações (citadas especialmente no Cap. 4), nas quais argumenta-se que a partir de então as universidades passam a relacionar-se, prioritariamente, com setores da sociedade que têm capacidade de pagar pelos seus serviços. Essa crítica é dirigida principalmente à Prestação de Serviços / consultorias, pois de um lado, privatizariam internamente a universidade e introduziriam contradições na instituição, e de outro, aumentariam a exclusão social daqueles setores que não poderiam pagar pelos mesmos¹³⁸.

A **democratização** da universidade e da sociedade também tem sido um discurso presente nas propostas de políticas extensionistas. De uma maneira geral, o projeto de democratização, no sentido de ampliação da participação dos sujeitos envolvidos nas atividades universitárias pode ser encontrado na origem da universidade de Bolonha, na qual os estudantes podiam contratar professores. Na América Latina, a proposta de democratização das universidades, teve diversos projetos e encontra seu *remate programático* no Movimento de Córdoba, articulado a duas frentes: interna e externa.

Internamente, como destacou Tunnermann, o Movimento de Córdoba levantou questões relacionadas à organização e governo das universidades, que se concretizaram na defesa de maior participação das três ordens (docentes, discentes e egressados) no governo universitário (co-governo). O discurso extensionista apropriou-se e resignificou o sentido da proposta de democratização interna da universidade e, em alguns casos, ampliou-a. Isso pode ser exemplificado pela defesa da participação tanto de alunos quanto dos sujeitos externos nas diversas fases do processo extensionista: proposição, elaboração, implementação e avaliação.

Quanto à democratização externa, permaneceu a proposta de abertura da universidade tanto aos novos sujeitos sociais que estavam se constituindo, em especial a emergente classe trabalhadora, como dos antigos sujeitos e coletividades (como por exemplo os indígenas no discurso de Mariátegui), na participação e definição dos projetos e programas da Extensão Universitária, apontando para sua projeção política e social.

¹³⁸ Como já mencionado no Cap. 5, nas universidades brasileiras a prestação de serviços e consultorias são campos integrantes da extensão universitária, enquanto na UDELAR essas modalidades de vinculação com a sociedade não estão subordinadas à Pró-Reitoria de Extensão, mas fazem parte da Unidad de Cooperación.

Além disso, outra questão correlata está vinculada à democratização, qual seja, a da efetiva igualdade, no ingresso e permanência na universidade, de alunos provenientes de setores não privilegiados da sociedade. Nesse sentido, as demandas por Assistência Estudantil¹³⁹, visando garantir sua permanência (tanto na UDELAR quanto na UFRGS), e os cursos pré-vestibular gratuitos (na UFRGS), têm fundamentação comum, na igualdade de acesso e de condições (ou meios), contraposta à noção de igualdade formal, visto que, numa sociedade de classes, essa última somente aumentaria a exclusão decorrente da desigualdade de fato.

Também o discurso sobre a **valorização do povo e do saber popular** foi importante como forma de valorização e legitimação da Extensão Universitária. No conjunto da América Latina, esse elemento teve sua emergência desde o Movimento de Córdoba, e no Brasil, em especial a partir dos movimentos da década de 60 e das obras de Paulo Freire, posteriormente, esse aporte teórico repercutiu em outros países latino-americanos, reforçando o discurso anterior, tributário do Movimento de Córdoba¹⁴⁰.

A inserção e aceitação do discurso da valorização popular não foi imediata e inquestionada por parte dos profissionais da universidade. Uma possível explicação pode ser encontrada em sua própria origem, em especial na concepção de que ela é portadora do saber especializado, e que teria como missão social conservar e ampliar o conhecimento da humanidade. Vinculada a esta explicação, encontra-se o modelo de profissional erudito, presente na tradição de universidades como a alemã, e que será questionada pela corrente que valoriza a presença e a importância dos saberes populares.

Inicialmente, esse sujeito coletivo (o povo, os proletários, os trabalhadores, os excluídos), era considerado como aqueles a quem, através das ações da Extensão Universitária, deveriam ser instruídos e conscientizados, mas, já a partir da década de 50, no Uruguai, e de 60, no Brasil, vinculando-se à proposta de Paulo Freire e da educação

¹³⁹ Sobre a *assistência social dos estudantes*, como um dos *aspectos do sistema* de Córdoba, ver Del Mazo, 1955, págs. 70-71.

¹⁴⁰ Seria interessante, neste aspecto, investigar a importância e a relação dos setores vinculados à Teologia da Libertação, analisando a forma como estes discursos se influenciaram mutuamente.

libertadora, a ênfase passa a ser dada a bi-direcionalidade da relação entre Universidade e Sociedade. Na América Latina, essa mudança foi marcante na *II Conferência Latinoamericana de Extensión Universitária y Difusión Cultural* (1972).

No caso brasileiro, embora continuem existindo projetos e programas de Extensão Universitária nos moldes tradicionais, nos quais não há uma preocupação maior com o respeito a saberes distintos, também a influência da educação libertadora foi significativa. Ao lado do modelo extensionista norte-americano, realizado com apoio técnico de agências de cooperação, detecta-se trabalhos com ênfase na modalidade voltada para os trabalhadores rurais à proposta de transformação social.

Essa mudança é visível especialmente naqueles projetos direcionados tanto para os pequenos agricultores, quanto para sem-terras e assentados ligados ao *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST). Como pode ser exemplificado pelos projetos ligados ao programa União – Trabalhadores Rurais, e pelo primeiro Convivência¹⁴¹, da UFRGS, que ocorreu em Encruzilhada do Sul (no Assentamento Segredo Farroupilha, no Acampamento do Vassoural, e na Comunidade de Pequenos Produtores do Passo da Cachoeira, entre 22 de janeiro a 02 de fevereiro de 1996), "quando 32 alunos, 7 professores e 3 técnicos administrativos foram *morar* com os assentados e/ou colonos para conhecer o cotidiano das comunidades e promover uma troca de conhecimentos". No ano seguinte, a partir da reformulação da proposta original do Universidade Solidária, o projeto Convivência passa a atuar em outras localidades do interior, e em outros Estados. Schroeder (1998) destaca dois resultados importantes deste projeto: a possibilidade de romper com a excessiva departamentalização a partir de ações interdisciplinares, e o encontro entre o saber acadêmico e o popular, respeitando o conhecimento das comunidades, muitas vezes desconsiderado no meio acadêmico.

Em suma, os processos de redemocratização no Brasil e no Uruguai, em particular, e na América Latina, em geral, incentivaram um processo concomitante de redemocratização

¹⁴¹ Informações constantes no artigo *Projeto Convivência na UFRGS: um dos caminhos para uma Universidade cidadã* (1998), de Edni Oscar Schroeder, do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), Pró-Reitoria de Extensão, UFRGS.

das universidades, e por conseguinte, da Extensão Universitária. Os esforços realizados pela comunidade universitária, em seu conjunto, bem como pelos participantes / integrantes da Extensão foram conjugados em diversas frentes: do diagnóstico dos problemas (estruturais e conjunturais), à discussão sobre sua inserção nas respectivas universidades, referenciando-se na lógica e no modelo de relação Universidade / Sociedade.

Partindo dos diagnósticos sobre a Extensão Universitária, sua fraca institucionalização, ambigüidade conceitual, articulação insuficiente entre as funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, e até mesmo o despreparo dos extensionistas, houve um esforço sustentado, através de estratégias tais como o aumento da articulação com as duas primeiras funções, a reelaboração e redefinição conceitual, a construção de formas de avaliação capazes de espelhar efetivamente as atividades em andamento e diagnosticar suas falhas, o fortalecimento de mecanismos e fóruns de divulgação e troca de experiências, e finalmente, a busca de novas fontes de financiamento.

Essas estratégias, conectadas entre si, podem ser acionadas tanto por cientificistas quanto por academicistas, diferenciando-os novamente nos valores enfatizados por uns e outros. Se, para ambos, estratégias como a valorização da indissociabilidade entre Pesquisa, Ensino e Extensão e a criação de Fóruns específicos de debates e divulgação dessas atividades podem (e devem ser utilizadas), bem como, a autonomia universitária e a democratização podem ser valores consensualmente aceitos, a valorização do povo e do saber popular, com sua ênfase igualitarista, niveladora e antielitista, insere novamente a questão política no centro da discussão sobre a Extensão Universitária.

Nesse sentido, a busca de valorização da Extensão Universitária insere-se em um campo de lutas no qual está em disputa a construção de uma nova hierarquia de valores do sistema universitário, nos estão incluídos o Ensino e a Pesquisa. Conforme Bourdieu,

A hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado que, no caso de um campo cuja independência está mal afirmada com relação às demandas da classe dominante, pode ser ela própria a máscara de uma censura puramente política. A definição dominante das coisas

boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso. (p.35)

Além disso, a partir dos processos de redemocratização, permitindo debates abertos e públicos sobre a Universidade e sua relação com a Sociedade, incluindo-se a discussão política sobre seus rumos, incentivou a polêmica sobre a ideologia neoliberal e suas conseqüências para os países e respectivas políticas governamentais. Nesse sentido, a diminuição do espaço público e do Estado, a partir do fim do financiamento incrementalista e o incentivo para a busca de novas fontes de recursos por parte das Universidades, são um novo ponto de discórdia entre intervencionistas e absenteístas, uma vez que os primeiros, a partir da política, defendem a atuação da universidade voltada para os setores populares, excluídos inclusive por razões econômicas, enquanto os segundos, ao desconsiderar, ou pelo menos não ter como critério relevante a situação de classe dos sujeitos coletivos aos quais essa função se refere, não a utilizam como critério relevante.

CONCLUSÕES

A partir da análise da inserção, legitimação e consolidação da Extensão Universitária, na Universidad de la República (Uruguai) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), buscou-se investigar como e porquê, em duas universidades com tradições histórico-políticas distintas, essa função tem se constituído como relevante. Orientando-nos pela hipótese de que enquanto no Uruguai houve uma adesão precoce à estratégia intervencionista e a vocação política da universidade foi explícita, a Extensão Universitária adquiriu características distintas em relação ao Brasil, onde a estratégia absentéista foi predominante e a Extensão estava subordinada à vocação científica da universidade, foi possível detectar, desde o início do século XX, distinções significativas.

No período que compreende a formação da Universidad de la República, até 1972, a Extensão Universitária, em consonância com o papel atribuído à própria Universidade, enfatizou sua vocação política, como pode ser demonstrada pela concepção conferida à educação e às instituições de ensino, de contribuir para a formação da cidadania. Nesse sentido, a estratégia intervencionista, adotada pela comunidade universitária em geral, e pelos defensores dessa função em particular, não entrou em choque com governos democráticos, que tinham uma pretensão incluyente, mas, de outro lado, como no período da ditadura de Terra (1933-1935), houve a necessidade de reafirmação da autonomia da Universidade, e da sua legitimidade para interferir em assuntos não estritamente universitários.

A participação do movimento estudantil, desde a primeira década do século XX, foi relevante, na defesa da importância dessa função, como forma de contribuir para a transformação social, e como instrumento para fazer a Universidade chegar ao povo. Assim, diversos elementos convergiam para estruturá-la e caracterizá-la: a autonomia universitária e o direito da universidade de discutir e participar na resolução de assuntos não estritamente universitários; o co-governo estudantil, colaborando na definição da própria universidade e na participação das três ordens (docentes, discentes e egressados); e finalmente, a definição

política sobre os sujeitos aos quais essa função estaria voltada (o povo, os trabalhadores, os sindicatos, os setores excluídos da universidade).

Como parte da estratégia intervencionista, a importância da ciência, do conhecimento e do saber que a universidade transmite e produz, foi constantemente valorizada e reafirmada, na medida em que pudesse contribuir para a transformação social. Conectada à valorização do saber científico, pode ser compreendida a importância atribuída às discussões a respeito do conceito, metodologia e critérios de seleção das áreas que deveriam ser atendidas pelas ações da Extensão Universitária.

De outra parte, na UFRGS, e nas universidades brasileiras em geral, observa-se a predominância da estratégia absenteísta, vinculada ao papel que, desde a década de 20, foi atribuída aos intelectuais brasileiros. Mas, nesse caso, sua adoção deve ser mediada, pois se havia a necessidade de construir a universidade como o local de trabalho dos cientistas, também era defendido o argumento de que a partir dela, mais especificamente dos profissionais nela formados (especialmente os educadores), se faria a educação do povo, subordinando, portanto, a vocação política à vocação científica da Universidade.

A Extensão Universitária, em ambos os países, adquiriu conotações distintas, pois enquanto na UDELAR ela tinha, basicamente, um caráter intervencionista, vinculado a um projeto de transformação social, no Brasil, até a década de 60, predominou a estratégia absenteísta, o que pode ser verificado por sua própria denominação e atuação, qual seja, a de Extensão do Ensino e Difusão Cultural. Inclusive, o público participante não era definido pela afirmação de sua condição de classe, mas pela posição face ao ensino formal (extensão popular e atualização cultural), não sendo explícitas as distinções existentes na sociedade mas, pelo contrário, permanecendo silenciadas.

Entretanto, mesmo permanecendo a estratégia intervencionista da Extensão Universitária praticada na UDELAR, no período estabelecido entre o início do século XX até a intervenção em 1972, há uma sensível diferença na sua concepção, podendo-se fazer uma classificação em quatro fases: a primeira, até finais dos anos 50, a seguinte, dos anos 60 até a

intervenção, a fase da intervenção e, finalmente, a quarta, iniciada a partir da redemocratização.

Na primeira fase, observou-se uma ênfase maior na assimetria de conhecimentos entre a comunidade acadêmica e o povo (os obreiros, os excluídos), onde a expressão *colocar-se a serviço do povo*, ou *colocar a Universidade a serviço do povo*, estava fundada em pretensões tais como: *conduzir*, *conscientizar*, *desalienar* e *educar*. Já na segunda, é enfatizada a necessidade de construir uma relação dialógica, na qual tanto a comunidade acadêmica quanto o povo estabeleceriam uma relação mais simétrica, respeitando-se os saberes distintos, embora permanecendo a visão de que a Universidade é portadora de conhecimentos fundados em base científica, e portanto resguardando sua especificidade. Na terceira fase, que coincide com a intervenção autoritária, a Extensão foi totalmente descaracterizada, e enfatizada sua dimensão cultural e despolitizada, contrariando a tradição cientificista hegemônica até aquele momento. Finalmente, na última fase, quando ocorreu a reinstalação das autoridades depositas durante o regime autoritário, e houve uma retomada de sua tradição institucional, a capacidade de transformação operada pela Extensão Universitária é redimensionada, ao mesmo tempo em que há uma grande preocupação em relação à sua institucionalização.

Embora a estratégia intervencionista tenha sido amplamente hegemônica entre os defensores da Extensão Universitária na UDELAR, foi possível encontrar críticas a sua conceitualização e atuação, como o exemplificado pelo discurso do Sr. Bouton, no conselho da Faculdade de Medicina, por ocasião da discussão da implantação do projeto de *Asistencia y Educacion Integral*. Em sua intervenção, pode-se observar tanto as críticas à estratégia intervencionista subjacente ao projeto, quanto a defesa de uma proposta, se não absenteísta, fundada na necessidade de construir requisitos teóricos e metodológicos mais sólidos, que poderiam estar associados, ou não, à estratégia academicista.

No Brasil, também se pode distinguir quatro fases da implantação da Extensão Universitária, associando-as às lógicas presentes na comunidade acadêmica, dentre as quais a academicista foi preponderante. A primeira, dos anos iniciais da criação da universidade, na qual essa estratégia estava fundamentada, inclusive, pelo papel atribuído a essas instituições na formação das elites brasileiras. A segunda fase, a partir dos anos 60, na qual se detecta a

formulação da estratégia científicista, valorizando a dimensão político-transformadora, com a defesa da participação das mesmas no projeto político de transformação social, defendida principalmente por parte do movimento estudantil, embora ainda a primeira estratégia continue sendo hegemônica. Na fase seguinte, iniciada com o Golpe Militar de 1964, ocorre a efetiva implantação da estratégia academicista, numa articulação entre setores acadêmicos e governamentais, visto que, os valores defendidos por ambos tinham algumas coincidências básicas, como a não aceitação da política como uma questão que deveria ser tratada no âmbito das universidades. Nesse aspecto, conforme Chauí, a compatibilidade entre as vocações política e científica da universidade adquiriram sua face mais sombria e, conforme Cunha, retirando a legitimidade da política, ao mesmo tempo em que a técnica era cada vez mais valorizada no âmbito universitário. Finalmente, na quarta e última fase, a partir da transição democrática, a estratégia academicista permanece hegemônica, embora seja possível detectar um movimento sustentado, por parte dos defensores da estratégia científicista, na busca de sua legitimação nas universidades, de modo geral, e na Extensão Universitária, em especial.

Atendo-nos às duas últimas fases acima mencionadas, observa-se que, tanto no Brasil, quanto no Uruguai, dentre os argumentos dos militares para justificar a intervenção nas universidades constava a afirmação de essas estavam deixando de lado sua missão específica, qual seja, a de formar profissionais e quadros técnicos necessários para o desenvolvimento dos respectivos países, para transformarem-se em celeiro de desordeiros. Em ambos os países, essa justificativa fez-se em nome da estratégia absentéista mas seus resultados foram distintos, pois enquanto no Brasil essa estratégia foi exitosa, inclusive porque a Extensão Universitária passou a ser exercida a partir da intervenção dos profissionais das universidades, com uma participação estudantil que visava exatamente afastá-los da militância nos movimentos sociais e partidários, no Uruguai não houve a mesma adesão. Essa diferença pode ser explicada pela própria tradição dos dois sistemas universitários, pois enquanto no Brasil, a estratégia absentéista já estava plenamente incorporada às universidades, no Uruguai, sua adoção representaria uma mudança na tradição de cerca de um século de existência da UDELAR como instituição com responsabilidade social transformadora, e no interior da qual disputava-se politicamente pela adesão a valores igualitários e niveladores.

Em decorrência, durante as ditaduras brasileira e uruguaia, as universidades, e a Extensão Universitária, passaram por um processo de transformação qualitativa e quantitativa que teve resultados opostos. Enquanto no Brasil a vocação política da universidade foi realizada através da reafirmação de sua vocação científica, havendo seu incremento, no Uruguai, ambas as vocações foram significativamente prejudicadas, concomitantemente ao processo de desmantelamento da UDELAR.

Nesse período, a Extensão foi incrementada no Brasil, pois ao mesmo tempo em que os militares objetivavam aumentar a capacidade científica da universidade, como por exemplo, pelo incremento pesquisa e da pós-graduação, e aquela função foi pensada como uma forma de atender tanto as comunidades carentes quanto o setor industrial e empresarial, diluindo seu caráter político, ou melhor não o declarando explicitamente, resultando no que Chauí denominou a *face obscura da universidade*.

Daí resultam as críticas dos opositores da Extensão Universitária, pois enquanto uns primeiros discordam que ela seja uma função universitária, dando este status apenas para o Ensino e a Pesquisa, outros argumentam que ela se manteve assistencialista, e foi utilizada como forma de treinamento para o capital. Conforme Gurgel, esse foi o resultado das políticas de Extensão Universitária brasileira, ao concluir que embora ela tenha sido feita em nome do povo, visou atender aos interesses das elites, ou seja, não realizou, através da política, sua missão social, transformadora, pelo contrário, reforçou a estrutura social brasileira, altamente excludente.

No Uruguai, o cancelamento dos programas que estavam sendo realizados pela Extensão Universitária e a criação de um novo órgão no qual estava contido o Departamento de Difusão, demonstrou a forte razão política – dos militares – dirigida contra a vocação política da universidade. Mas, ao mesmo tempo, a vocação científica da mesma não foi incrementada, pelo contrário foi fragilizada, daí um dos entraves para criar um sistema científico no país, pois dado que não houve a separação entre vocação política e científica, ambas foram praticamente destruídas, já que estavam sendo realizadas na Universidade, pelos docentes.

Após a redemocratização no Brasil e no Uruguai, houve um processo de reorganização das universidades públicas e da Extensão Universitária, buscando um maior equilíbrio entre as vocações política e científica. Na UFRGS, a nova realidade explica-se tanto pela convivência pragmática entre estratégias intervencionista e absenteísta, quanto pela redefinição das vocações científica e política da universidade. Na UDELAR há um processo de recuperação da sua vocação política, ao mesmo tempo em que se busca impulsionar sua vocação científica. Assim, a vocação política da Extensão Universitária é recuperada, criando-se uma Unidad de Cooperación, desvinculada da Pró-Reitoria de Extensión y Actividades en el Medio, para atender demandas de outros setores.

Em resumo, após os processos de redemocratização no Uruguai e no Brasil, há um movimento para contrabalançar, mas não eliminar, tendências anteriores: enquanto na UDELAR a universidade realiza um esforço sustentado na busca de enfatizar sua vocação científica, na UFRGS, há um reforço da vocação política.

Entretanto, após os processos de redemocratização, vêm somar-se outras questões à discussão sobre as universidades e sua inserção nas sociedades, dado o processo de desenvolvimento defendidos pelos governos pós-ditatoriais, as mudanças de ordem política, econômica e social e as novas necessidades daí decorrentes. A política neoliberal em processo de implantação no conjunto dos países latino-americanos, inclusive no Uruguai e no Brasil, durante as décadas de 80 e 90, bem como as propostas de reorganização das Instituições de Ensino Superior, incentivam a criação de uma nova hierarquização das funções universitárias, bem como uma revalorização de seus programas e projetos.

No caso do Brasil, em que já havia a valorização do papel das universidades no desenvolvimento econômico e tecnológico, inclusive através da Extensão Universitária, desde a fase anterior à ditadura militar, que a aprofundou, a legitimidade das considerações de ordem econômica em sua programação e efetivação, bem como os campos e sujeitos com os quais a Extensão Universitária dialoga, está em concordância com a própria orientação da Universidade e dos setores governamentais. Nesse sentido, compreende-se a força do campo da Relação Universidade – Empresa – Governo, nos programas e projetos de Extensão Universitária, enquanto na UDELAR o mesmo apenas começou a ser implantado no período

pós-redemocratização, desvinculado institucionalmente dessa função. Efetivamente, esse campo não fez parte da tradição da Extensão, conforme os postulados do Movimento de Córdoba, tendo sido sua implantação no Brasil inclusive porque nesse país sua influência foi tardia, poucos anos antes do Golpe Militar de 1964.

Os respectivos processos de transição e abertura democrática trouxeram, inclusive para dentro das Universidade, caracterizadas como instituições sociais, as problemáticas e agendas político – econômico – sociais que, durante os períodos autoritários, não tinham espaços formais para serem amplamente discutidas, como é o caso da adesão, nos respectivos países, à política neoliberal. Ao mesmo tempo que esse trinômio incentivou novas articulações, nos marcos do apogeu ideológico do neoliberalismo, com as quais a comunidade acadêmica tem importantes interfaces, e também a Extensão Universitária passa a considerar para, inclusive, redefinir-se.

Nos países em que a Extensão Universitária foi herdeira do Movimento de Córdoba, e portanto a questão da democratização interna e externa das universidades foi uma demanda central, entre docentes e discentes, as (in)compatibilidades da relação entre democracia e mercado a reestruturam e redefinem, pois os próprios sujeitos para os quais essa função foi organizada (os pobres, excluídos, os obreiros, aqueles que, inclusive por razões de ordem econômica, não tiveram acesso à universidade) perdem centralidade. A hegemonia da ideologia neoliberal, com sua ênfase na racionalidade do mercado e na diminuição do espaço público, desconsidera elementos importantes que foram a razão da própria tradição extensionista latino-americana, encontrando espaço para a (re)articulação da influência do extensionismo norte-americano, enfatizando a importância do progresso econômico e tecnológico. De outro lado, no Brasil, a política de incentivo à vinculação Universidade – Empresa é legitimada e pode ser revalorizada, não sendo incompatível com a nova hegemonia ideológica.

Mas, ainda assim, a redemocratização, permitindo um maior debate público, e legitimando a presença de diversas orientações políticas e ideológicas dentro das próprias universidades que, em sua pluralidade e complexidade permite a coexistência de distintos sujeitos coletivos, organizando-se em uma situação de convivência pragmática entre as lógicas

cientificista e academicista, pode comportar a existência de ambas as comunidades acadêmicas, trabalhando a partir de consensos normativos mínimos que, no limite, estão em consonância com a política da própria instituição universitária.

Nesse sentido, a eleição de governantes comprometidos com a maioria da população e com a democratização do ensino em todos os níveis, pode contribuir para que as universidades redefinam suas vocações política e científica, nas quais as estratégias científicista e acadêmica poderão encontrar novas formas de articulação, através da Extensão Universitária. Assim, as universidades, como instituições sociais, têm a oportunidade não apenas de refletir as contradições das sociedades nas quais estão inseridas, mas poderão maximizar sua contribuição para a superação de seus problemas mais prementes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADUFRGS. *Universidade e Repressão: os Expurgos na UFRGS*. Porto Alegre: L & PM Editores, 1979.

ANGELES G., Ofelia. *Consideraciones en torno al concepto de Extensión de la Cultura y de los Servicios*. In: Revista de la Educación Superior, México, ANUIES, enero - marzo, 1992, n° 81, p.53-70.

ARDAO, Arturo. *Espiritualismo e Positivismo en el Uruguay*. Montevideo: UDELAR, Depto de Publicaciones, 1968.

_____. *La Tricolor Revolución de Enero: recuerdos personales y documentos olvidados*. Montevideo: FCU, 1996.

AROCENA, José, DIGHIERO, Guillermo. *Enseñanza e Investigación: el caso Uruguayo*. IN: AROCENA, J., DIGHIERO, G. e GONZÁLEZ, A. *Uruguay, Año 2.000: El Desafío de la Revolución Científico-Tecnológica y la Universidad*. Montevideo: Ed. de la Banda Oriental, 1984.

AROCENA, Rodrigo y SUTZ, Judith. *La Universidad Latinoamericana del Futuro (Tendencias – Escenarios – Alternativas)*. México: UDUAL, 2.001.

ARTUCIO, Elia Rodríguez de, et alii. *El Proceso Educativo Uruguayo: dos enfoques (del modelo democrático al intento autoritario)*. Montevideo: FCU, 1984.

BAYCE, Rafael. *El Sistema Educativo Uruguayo (1973-1985)*. Montevideo: Ed. de la Banda Oriental, 1988.

BELLONI, Isaura. *Função da Universidade: notas para reflexão*. In: Universidade e Educação (Coletânea CBE). Campinas: Papirus; São Paulo: Ande-Anped, 1992.

BELLOTTO, Manoel L. e CORRÊA, Anna Maria (orgs.). *Mariátégui*. São Paulo: Ática, 1982, (col. Grandes Cientistas Sociais, n° 27).

BENJAMIN, Harold R. W. *La Educación Superior en las Repúblicas Americanas*. Madrid: Ed. del Castillo.

BENTANCUR, Nicolás. *Reforma Universitaria en Uruguay (1965-1996): la triple transición*. Montevideo, Departamento de Ciência Política, Facultad de Ciencias Sociales, Doc. de Trabajo n° 9, 1998 a.

_____. *El Estado Evaluador como Nueva Forma de Relacionamento Estado-Universidades*. In: Revista Uruguaya de Ciencia Política (1997-1998). Montevideo, Instituto de Ciencia Política, FCU, 1998 b, N° 10, pags.117-131.

BOBBIO, Norberto. *Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política*. São Paulo: UNESP, 1995.

BOEIRA, Nelson. *O Rio Grande de Augusto Comte*. In: *RS: Cultura e Ideologia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

BONITATIBUS, Suely Grant. *Educação Comparada: conceito, evolução, métodos*. São Paulo: EPU, 1989.

BORON, Atilio. *Os "Novos Leviatãs" e a Pólis Democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina*. In: SADER e GENTILI (orgs) *Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A Comparabilidade dos Sistemas de Ensino*. In: *Educação e Hegemonia de Classe: as funções ideológicas da escola*. Org. José Carlos Garcia Durand. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo, Brasiliense, 1990.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

_____. *Estudos de Educação*. (acrescentar ref. Sobre cidade e editora), 1999.

BRALICH, Jorge. *El Gran Desafío: universidad y sociedad (150 años de historia)*. Montevideo, Ed. La República, 1988.

_____. *La Extensión Universitaria en el Uruguay: antecedentes y desarrollo*. Montevideo, Fac. Ciencias Sociales, Multicopiado, 1995.

_____. *Una História de la Educación en el Uruguay: del Padre Astete a las Computadoras*. Montevideo: FCU, 1996.

BRASIL/MEC. *Fundações de Apoio (Portaria N° 1.125)*. 1992.

_____. *Relação entre as IFES e Fundações de Apoio (Lei N° 8.958)*.1994.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil - para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

BROVETTO, Jorge. *A Educação na América Latina: Balanço e Perspectivas*. In: Trindade, Helgio e Blanquer, Jean-Michel. *Os Desafios da Educação na América Latina*. Petrópolis: vozes, 2.002.

BRUNNER, José Joaquim. *Educación Superior en Chile: Fundamentos de una Propuesta*. Caracas, Venezuela, *Revista Educacion Superior y Sociedad*, 1991, Vol.2, nº 2 (julio-diciembre) (CRESALC/UNESCO).

BUARQUE, Cristovam. *A Aventura da Universiade*. São Paulo: UNESP, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CALDELARI, María y FUNES, Patricia. *Escenas Reformistas: la Reforma Universitaria (1918-1930)*. Buenos Aires: EUDEBA, 1998.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Mãos à Obra, Brasil (proposta de governo)*. Brasília, 1994.

_____. *Avança Brasil: mais 4 anos de desenvolvimento para todos*. Brasília, 1998.

CARLEVARO, Pablo V. *Algunas Reflexiones sobre el Programa APEX*. In: *Educación y Derechos Humanos*, nº 17, novembro de 1992, págs. 35-38.

_____. *Progressos y Limitaciones en el Desarrollo del Programa APEX*. 1995 [?].

CARNOY, Martin. *Democratización y Burocratización en la Universidad Moderna: Notas para un Método*. In: Barquín Álvarez e Ornelas (comp.). *Superación Académica y Reforma Universitaria*. México: UNAM, 1989.

CARRETA, Jorge Augusto. *Os Intelectuais e a idéia de Universidade no Brasil dos anos 20*. Campinas: Unicamp, 1999. [Dissertação de Mestrado]

CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem: a Elite Política Imperial*. Rio de Janeiro: UFRJ e Relume Dumará, 1996.

CASTREJÓN Díez, Jaime. *La Dimensión Política de la Universidad*. México, D.F.: UNAM, 1987.

CASPER, Gerhard. *Um Mundo sem Universidades?* In: *Um Mundo sem Universidades?* (org. e trad. de KRETSCHMER, Johannes e ROCHA, João Cezar de Castro) Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

CASSINA, Ruben. *La Experiência Inovadora en la Formación de Profesionales de la Salud*. In: *Gaceta de la Universidad*. Montevideu, 1991.

CATANI, Afrânio Mendes (org.). *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. *A Universidade Pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão*. In: Trindade, Helgio (org). *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. Petrópolis: Vozes, Porto Alegre: CIPÉDES, 1999.

CHARLE, Christophe, e VERGER, Jacques. *História das Universidades*. São Paulo: UNESP, 1996.

CIRIA, Alberto, SANGUINETTI, Horacio. *La Reforma Universitária / 1 (1918-1983)*. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina S.A, 1987.

CLARK, Burton R. *El Sistema de Educación Superior: Modelos Organizacionales*. In: Barquín Álvarez e Ornelas (comp.). *Superación Académica y Reforma Universitária*. México: UNAM, 1989.

_____. *Creando Universidades Innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación*. México, D.F., Ed. Coord. de Humanidades, UNAM e Grupo Ed. Miguel Angel Porrúa, 2.000.

CLARK, Terry. *Institucionalization of Innovations in Higher Education: Four Models*. In: BALDRIDGE, J. Victor (comp.). *Academic Governance: Research on Institucional Politics and Decision Making*. USA: McCutchan Publishing Corp., 1971.

CHAUÍ, Marilena. *A Universidade em Ruínas*. In: Trindade, Helgio (org). *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. Petrópolis: Vozes, Porto Alegre: CIPÉDES, 1999.

_____. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

COLLOR DE MELLO, Fernando. *Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional*. Brasília, Imprensa Nacional, 1991.

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES. *La Reforma Universitaria en América Latina (Análisis y Documentos)*. Holanda: COSEC, [1959?].

COX, Cristián. *Políticas de Educación Superior: categorias para su análisis*. In: Educação & Sociedade, vol 12, nº 40 (dic.1991), p.345-373.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira e UFC, 1980.

_____. *A Universidade Reformanda (o Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior)*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. *A Universidade Crítica (O Ensino Superior na República Populista)*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989 a.

_____. *El Caso Brasileiro*. In: BRASLAVSKY et alii. *Educación en la Transición a la Democracia*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC, 1989 b.

- _____. *Educação Brasileira: projetos em disputa*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *O Público e o Privado na Educação Superior Brasileira: fronteira em movimento?* In: Trindade, Helgio (org). *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. Petrópolis: Vozes, Porto Alegre: CIPEDDES, 1999a.
- _____. *Reforma Universitária em Crise: gestão, estrutura e território*. In: Trindade, Helgio (org). *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. Petrópolis: Vozes, Porto Alegre: CIPEDDES, 1999b.
- DALLA ZEN, Ana Maria. *A Atividade de Extensão na UFRGS: êxitos, falhas e perspectivas*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, Dissertação de Mestrado, 1980.
- DE SIERRA, Gerónimo. *Neoliberalismo, ajuste y cambios sociopolíticos en Uruguay*. In: DE SIERRA(coord.) *Los Pequeños Países de América Latina en la Hora Neoliberal*. Venezuela, Eds. UNAM, Universidad Nacional de Costa Rica, UNRISD, Nueva Sociedad. 1994.
- DEL MAZO, Gabriel. *Estudiantes y Gobierno Universitario*. Buenos Aires: El Ateneo, 1955.
- _____. *Lo que Significa la Reforma*. In: *La Reforma Universitaria en América Latina (Análisis y Documentos)*. Publicação da Conferência Internacional de Estudantes. Holanda, [1959?].
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação e Privatização Ensino Superior*. In: Trindade, Helgio (org). *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. Petrópolis: Vozes, Porto Alegre: CIPEDDES, 1999a.
- _____. *Concepções de Universidade e de Avaliação Institucional*. In: Trindade, Helgio (org). *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. Petrópolis: Vozes, Porto Alegre: CIPEDDES, 1999b.
- D'IRSAY, Stephen. *Histoire des Universités Françaises et Étrangères: des origines a nous jours*. Paris: Auguste Picard., 1933.
- DINIZ, Pery Pinto. *Origem e Evolução da Universidade do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS/Faculdade de Filosofia, 1960 [Separata dos "Fundamentos da Cultura Rio-Grandense" - Quarta Série].
- DREZE, Jacques e DEBELLE, Jean. *Concepções da Universidade*. Fortaleza: Ed. Universidade Federal do Ceará, 1983.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. *Los Estudios Comparativos de la Educación Superior en América Latina* (Introdução) In: *Los Temas Críticos de la Educación Superior en América Latina: Estudios Comparativos*. Santiago de Chile, Aguascalientes, Cidade do México: FLACSO, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Fondo de Cultura Económica, 1996.

ERRANDONEA, Alfredo. *La Universidad en la Encrucijada: hacia outro modelo de Universidad*. Montevideo: Nordan-Comunidad, 1998.

FAGUNDES, José. *Universidade e Compromisso Social: extensão, limites e perspectivas*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1986.

FARIA, Dóris Santos de. *Extensão Universitária: um quadro para o futuro próximo*. In: Participação, Revista do Decanato de Extensão da UnB, ano 4, N°7, junho 2.000, p.16-20 [A Extensão na Sociedade do Conhecimento, Edição Especial SBPC].

FARIA, Dóris Santos de (org.). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: UnB, 2.001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade & Poder: Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45)*. 1980.

_____. *Da Universidade Modernizada à Universidade Disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

FEDERAÇÃO UNIVERSITÁRIA ARGENTINA. *Un Balance Crítico a 15 Años de la Reforma*. Manifesto lançado em 15 de junho de 1933. In: Portantiero, Juan Carlos. *Estudiantes y Política en América Latina: el proceso de Reforma Universitaria (1918-1938)*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Eds., 1987.

FERNANDEZ VARELA, Jorge. *La Extensión Universitaria*. In: Deslinde – Cuadernos de Cultura Política Universitaria. México: UNAM, 1981.

FILGUEIRA, Carlos y LÉMEZ, Rodolfo. *El Caso Uruguayo*. In: *Educación en la Transición a la Democracia: casos de Argentina, Brasil y Uruguay*. Braslawsky et. all. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC, 1989.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *1º Encontro. Documento Final*. 1987. In: NOGUEIRA, 2.000.

_____. *Sugestão para a Criação do Fundo Nacional de Apoio à Extensão Universitária*. In: NOGUEIRA, 2.000.

FRANCO, Maria Estela dal Pai e MOROSINI, Marília Costa. *A Faculdade de Medicina de Porto Alegre (1898-1931): Cultura Institucional e Tensões Estado-Universidade*. Porto Alegre: UFRGS/GEU, 1992 [Relatório de Pesquisa].

_____. *A Escola Técnica: Cultura Antecipativa na Escola de Engenharia de Porto Alegre (1922-1934)*. Porto Alegre: UFRGS/GEU, 1993 [Relatório de Pesquisa].

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogía del Oprimido*. Argentina / Espanha, Siglo XXI eds. 1997.

FREIRE, Roberto de Barros. *Repensando a Extensão Universitária*. In: Participação, Revista do Decanato de Extensão da UnB, ano 4, Nº7, junho 2.000, p.12-15 [A Extensão na Sociedade do Conhecimento, Edição Especial SBPC].

GARCÍA DE LONGORIE, Ricardo. *El Mundo del Trabajo y la Universidad*. In: La Reforma Universiária 1918-1988. Buenos Aires: Fundación Friedrich Egert, Ed. Legasa, 1989. [Texto degravado de palestra].

GARCÍA GUADILLA. *Educación Superior en América Latina: una Perspetiva Comparada de la Década de los Noventa*. In: TRINDADE, Helgio e BLANQUER, Jean-Michel (orgs). *Os Desafios da Educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2.002.

GELLERT, Claudius. *Structures and Funcional Differentiation: remarks on Changing Paradigms of Tertiary Education in Europe*. In: Higher Education in Europe. Gellert, Claudius (ed.) London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 1993a.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo, Cortez: 1993.

GÓES, Moacyr de. *Linhas Históricas da América Latina*. In: Universidade e Educação (Coletânea CBE). Campinas, Papyrus; São Paulo: Ande - Anped. 1992.

GOHN, Maria da Glória. *Os Sem-Terra, ONG's e Cidadania*. São Paulo, Cortez, 1997.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. *Uma Utopia em Ação*. In: *Utopia & Ação*. Revista da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, Ano 1, nº 2, novembro de 1996.

GURGEL ROCHA, Roberto Mauro. *Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, Fortaleza: Ed. Universidade Federal do Ceará, 1986.

HEIN, Pablo; MUJICA, Alejandra; e PELUFFO, Adriana. *Universidad de la República / Sector Productivo: Análisis de una Relación Compleja*. Montevideo: Trilce, 1996.

HUMBOLT, Wilhelm von. *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim*. In: *Um Mundo sem Universidades?* (org. e trad. de KRETSCHMER, Johannes e ROCHA, João Cezar de Castro), Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

IGLESIAS, Enrique; PRADA, Abner; SAVLOFF, Guillermo e SANTA ANA, Julio de. *Conceptos de Extension Universitária*. Montevideo: FCU, 1972.

KERR, Clark. *Os Usos da Universidade*. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

KLEIN, Lúcia e SAMPAIO, Helena. *Políticas de Ensino Superior na América Latina: uma análise comparada*. In: RCBS, n° 24, fevereiro de 1994.

KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Sérgio. *O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2.000.

LANDINELLI, Jorge. *La Movilización Estudiantil Universitaria en la Crisis Social de 1968*. Montevideo: Dep. de Publicaciones de la UDELAR, 1988.

_____. *La Universidad como Problema Político (1968-1973)*. In: Revista Uruguaya de Ciencia Política. Montevideo, Instituto de Ciencia Política: FCU, 1989, n°3.

_____. (coord.) *Universidad: los Desafios de la Modernización*. Montevideo, UDELAR, Departamento de Publicaciones, 1991.

_____. *Elementos del Debate sobre la Función Pública de la Universidad*. In: Revista Uruguaya de Ciencia Política. Montevideo, Instituto de Ciencia Política: FCU, 1994, n° 7, pags. 65-82.

LE GOFF, Jacques. *Os Intelectuais na Idade Média*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEITE, Denise B. C. *Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre (1900-1936): Cultura Institucional e Tensões Estado-Universidade*. Porto Alegre: UFRGS/GEU, 1992 [Relatório de Pesquisa].

LEITE, Denise et. al. *Universidade e Ensino de Graduação: memória e caracterização na UFRGS e na UFPel*. Pelotas: Ed. da UFPel, 1997.

LICEA de Arenas, Judith. *La Extensión Universitaria en América Latina: sus leyes y reuniones*. México: UNAM, 1982.

LLORENS Baez, Luis. *Planeación y Extensión Universitaria*. México, D. F., Revista de la Educación Superior, ANUIES, enero-marzo 1992, N° 81, [Extensión y Difusión de la Cultura], p.71-89.

LOVISOLO, Hugo. *Vizinhos Distantes: universidade e ciência na Argentina e no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2.000.

MAGGIOLO, Oscar J. *Plan de Reestructuración de la Universidad* [Plan Maggiolo, 1967]. In: Sobre la Reforma de la Educación Superior, Revista Polêmica Universitaria, ADUR, 1996, año III, n° 3, p.9-30.

MAGGIOLO, Oscar J. et alii. *Situación de la Universidad Uruguaya Bajo la Actual Intervención*. México, D.F., UNAM, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1979[?].

MARE. *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília, 1995 [www.mare.gov.br].

MARIÁTEGUI, José Carlos. *A Crise Universitária: crise de mestres e crise de idéias*. In: BELLOTTO, Manoel L. e CORRÊA, Anna Maria. *Mariátegui*. São Paulo: Ática, 1982, (col. Grandes Cientistas Sociais, n° 27).

MEC. *Uma visão do Campus Avançado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon*. Brasília, 1980.

MENDONÇA, Jacy de Souza. *Diálogos no Solar dos Câmara*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

MESQUITA, Edineide Jezine. *A Crise da Universidade e o Compromisso Social da Extensão Universitária*. Universidade Federal de Pernambuco, 2.002. [Tese de Doutorado].

MIELNICZUK, João. *Palestra no Seminário de Extensão*. Porto Alegre: UFRGS, 1990, p.34-35 [Anais].

MONJE, América (Docente Tutora). *Diagnostico de Situacion de la Asociacion de Jubilados y Pensionistas de la Villa del Cerro*. Montevideo, agosto-outubro de 1999.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. *Universidade hoje - Ensino, pesquisa e extensão*. In: Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas, CEDES, anoXIX, agosto de 1998, pág. 19 a 37.

MOROSINI, Marília Costa e FRANCO, Maria Estela dal Pai. *Escola de Engenharia (1896-1922) e Partido Republicano Riograndense (PRR): hegemonia Estado-universidade*. Porto Alegre: UFRGS/GEU, 1992 [Relatório de Pesquisa].

MOROSINI, Marília Costa (coord. e org.). *Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968-1995)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2.001.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. (Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1987-2000))*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2.000.

ODDONE, Juan A e PARÍS de Oddone, M. Blanca. *Historia de la Universidad de Montevideo (La Universidad Vieja, 1849-1885)*. Montevideo: Publ. de la Universidad, 1963.

_____. *La Universidad Uruguaya desde el Militarismo a la Crisis (1885-1959)*. Montevideo: UDELAR, Departamento de Publicaciones, 1971.

_____. *La Universidad y la Sociedad Uruguaya: viejas y nuevas propuestas*. In: Cuadernos de Política Universitária, CIPE - ASCEEP - FEUU, Año I, N° 1, Maio de 1986.

OLESKER, Daniel. *La Universidad debe Transformarse*. In: Sobre la Reforma de la Educación Superior (Polémica Universitaria), Revista da ADUR, año III, n° 3, agosto de 1996.

- ORTEGA Y GASSET, José. *Misión de la Universidad*. Madrid, Revista del Occidente, 1930.
- PADUA, Jorge. *La Crisis de la Educación Superior y la Reforma de las Universidades*. In: Gómez e Cardiel (coord.) *Universidad Contemporánea: racionalidad política y vinculación social (Tomo I)*. México, D.F.: UNAM, CESU, Ed. Miguel Angel Porrúa, 1998.
- PALACIOS, Alfredo. *La Reforma y el Problema Americano*. In: La Reforma Universitaria en América Latina (Análisis y Documentos). Holanda: COSEC, 1959[?], págs 45-48 [Publicação da Conferencia Internacional de Estudiantes].
- PARÍS de Oddone, M. Blanca. *Uruguay*. In: Historia de las Universidades de América Latina. México, D. F.: UDUAL, 2.000, p.255-325.
- PÉCAUT, Daniel. *Os Intelectuais e a Política no Brasil (entre o povo e a nação)*. São Paulo: Ática, 1990.
- PIGA, Domingo. *La Extensión como Comunicación*. In: Notas sobre la Conceptualización de la Extensión Universitaria. México: UNAM, 1981 [Cuadernos de Extensión Universitaria].
- PORTANTIERO, Juan Carlos. *Estudiantes y Política en America Latina: el proceso de Reforma Universitaria (1918-1938)*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Eds., 1987.
- PRADO, Maria Ligia Coelho. *América Latina no Século XIX: tramas, telas e textos*. São Paulo: EDUSP; Bauru: EDUSC. 1999.
- PUIGGRÓS, Adriana. *La Otra Reforma: desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires: Galerna, 1997.
- RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- ROCCO, Américo. *Informe sobre Cursos de Verano para la CSEAM*. Montevideo, Multicopiado, 1997.
- ROSSATO, Ricardo. *Universidade: Nove Séculos de História*. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.
- RUCKS, Carlos. *Projectos Concursables de Extension Universitaria*. Texto apresentado no V Congreso Iberoamericano de Extension Universitária. Morelia, Mexico, 2.000.
- RUIZ LUGO, Lourdes. *La Extensión de la Cultura y los Servicios en las Universidades Públicas del País*. In: México, D. F., Revista de la Educación Superior, ANUIES, enero-marzo 1992, N° 81, [Extensión y Difusión de la Cultura], p.7-38.
- SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs). *Pós-Neoliberalismo – As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- _____. *Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis: Vozes, 1999.
- SANTA ANA, Julio de. *Orientación General, Objetivos y Organización de la Extensión Universitaria de la Universidad de la República*. In: *Conceptos de Extensión Universitaria*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, 1972.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Da Idéia de Universidade à Universidade de Idéias* In: *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, João Pedro dos. *A Faculdade de Direito de Porto Alegre*. Porto Alegre: Síntese, 2.000.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. *Facundo: Civilização e Barbárie no Pampa Argentino*. Porto Alegre: UFRGS e EDIPUCRS, 1996.
- SARTORI, Giovanni. *Comparación y Método Comparativo*. In: *La Comparación en las Ciencias Sociales*. Giovanni Sartori y Leonardo Morlino (eds.) Madrid: Alianza Universidad, 1991.
- SCHAEFFER, Juan Jorge et alii. *La Estructura de la Universidad a la Hora del Cambio*. Montevideo, UDELAR, Departamento de Publicaciones, Tomo I, 1969, Tomo II, 1970.
- SCHMIDT, Benício V., OLIVEIRA, Renato e ARAGÓN, Virgilio Alvarez. *Entre Escombros e Alternativas: Ensino Superior na América Latina*. Brasília: UNB, 2.000.
- SCHROEDER, Edni Oscar. *Projeto Convivência na UFRGS: um dos caminhos para uma Universidade cidadã*. In: *Extensão*. Revista da Pró-Reitoria de Extensão [UFRGS], Vol 1, Nº1, janeiro/junho de 1998, págs.13-18.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Bases do Autoritarismo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- _____. *A Redescoberta da Cultura*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1997.
- SERNA, Miguel. *Los Cambios Macroestructurales en la Enseñanza Superior del Uruguay (1985-1996)*. In: *Revista de Ciencias Sociales*, Facultad de Ciências Sociales, Depto. de Sociologia, FCU, año 12, nº 15, mayo de 1999.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo. *História das Universidades*. Porto: Lello & Irmão Editores, 1983.
- SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr., João dos Reis (orgs.). *Políticas Públicas para a Educação Superior*. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

SHANNON, Theodore J., e SCHOENFELD, Clarence A. *University Extension*. New York: Ed. The Center for Applied Research in Education, Inc. 1965.

SILVA Jr., João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SOUSA, Ana Luisa Lima (a). *A História da Extensão Universitária*. Campinas: Alínea, 2.000.

_____. (b). *O Papel Articulador da Extensão Universitária*. In: Participação, Revista do Decanato de Extensão da UnB, ano 4, N°7, junho 2.000, p. 9-11 [A Extensão na Sociedade do Conhecimento, Edição Especial SBPC].

STEGER, Hans-Albert. *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.

SUARES, María e BORGES, Gricelda. *Ponencia sobre Organismos de Gobierno y Participación en la Universidad*. In: *La Universidad de la República en un Tiempo de Cambios: críticas y propuestas para la Transformación de la Educación Superior*. Montevideo, UDELAR, 1997, p.137-138 [Anais].

SUTZ, Judith. *Universidad, producción, gobierno: encuentro y desencuentro*. Maldonado: CIESU, 1996.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. *Extensão Universitária: novo paradigma de universidade?*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1996, [Tese defendida na Faculdade de Educação].

_____. *A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: em busca da Universidade Cidadã*. In: Participação, Revista do Decanato de Extensão da UnB, ano 4, N°7, junho 2.000, p.5-8 [A Extensão na Sociedade do Conhecimento, Edição Especial SBPC].

TOALDO, Olindo Antonio. *Extensão Universitária: a dimensão humana da Universidade (Fundamentação e Estratégia)*. Santa Maria, Tese de Livre Docência, 1977.

TOURAINÉ, Alain. *Palavra e Sangue: política e sociedade na América Latina*. São Paulo: Trajetória Cultural, Campinas: Ed. da Unicamp, 1989.

TRINDADE, Hélió. *A Reforma Universitária de Córdoba e seu Legado Simbólico*. In: *Universidade e Sociedade*. Revista da ANDES-SN, Ano VIII, novembro de 1998, n° 17, págs. 49-51.

_____. (org). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.

_____. *Universidade, Ciência e Estado*. In: *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999a.

_____. *Autonomia segundo o MEC: fragilidade política e ambigüidade conceitual*. In: *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999b.

_____. *A República Positivista: teoria e prática*. In: *O Positivismo: teoria e prática*. Trindade, Hélgio (org.). Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999c, págs. 85-130.

_____. *Saber e Poder: os dilemas da universidade brasileira*. In: *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados / USP, Vol. 14, set-dez 2.000, págs. 122-133.

TRINDADE, Helgio e BLANQUER, Jean-Michel (orgs). *Os Desafios da Educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2.002.

TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. *Historia de la Universidad en América Latina: de la época colonial a la Reforma de Córdoba*. San José, Costa Rica: EDUCA, 1991.

_____. *El Nuevo Concepto de Extensión Universitaria y Difusión Cultural y su Relación con las Políticas de Desarrollo Cultural en América Latina*. In: *Notas sobre la Conceptualización de la Extensión Universitaria*. México: UNAM, 1981 [Cuadernos de Extensión Universitaria].

_____. *El Nuevo Concepto de la Extensión Universitaria*. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: UnB, 2001, págs 31-55.

UDUAL. *La Difusión Cultural y la Extensión Universitaria en el Cambio Social de América Latina. II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*. México, D. F., 20-26 de Fevereiro de 1972.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. In: CIPEDES nº1 (13), Dez, 1998 a, págs.11-20, [Separata da Revista Avaliação].

_____. *Proyecto Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. In: CIPEDES nº1 (13), Dez, 1998, págs.21-26, [Separata da Revista Avaliação].

_____. *Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior*. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 1999.

VAN AKEN, Mark J. *Los Militantes: una historia del movimiento estudiantil universitario uruguayo desde sus orígenes hasta 1966*. Montevideo: FCU, 1990.

WARREN, LESA y APEZECHEA. *Educación en y para la Transición Democrática : el Caso Uruguayo*. In: Nueva Sociedad. Caracas, Julio-Agosto, 1986.

WEBER, Max. *Sobre a Universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1993.

WEINBERG, Gregorio. *Modelos Educacionais no Desenvolvimento Histórico da América Latina*. In: SAVIANI et alii. *Desenvolvimento e Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986, 4 ed.

_____. *Modelos Educativos en la História de America Latina*. Buenos Aires: A-Z Editora, UNESCO, CEPAL, PNUD, 1995.

VIANNA, Luiz Duarte. *A Nova Estrutura Acadêmica da UFRGS: primeiro ensaio de dimensionamento*. Porto Alegre: UFRGS, 1971 [colaboradores: Léa Maria Bastos de Oliveira e Roberto Alves Pinto].

WYATT, John, *Commitment to Higher Education*.

WOLFF, Robert Paul. *O Ideal da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1993.

XAVIER, Maria Elizabete S. *Poder Político e Educação de Elite*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990.

DOCUMENTOS CITADOS

UDELAR

- UDELAR. *Reportagem de Emilio Frugoni para a Revista Ariel* (1919) In: Oddone e París. *La Universidad Uruguaya desde el Militarismo a la Crisis (1885-1959)*. Montevideo: UDELAR, Departamento de Publicaciones, 1971.
- UDELAR. *Los Cursos Libres* (Autoria de Dardo Regules, 1921). In: Oddone e París. *La Universidad Uruguaya desde el Militarismo a la Crisis (1885-1959)*. Montevideo: UDELAR, Departamento de Publicaciones, 1971.
- UDELAR. *Informe de la Comision de la Asamblea de los Claustros, encargada de fomular un proyecto de Estatuto Universitario* (1935). In: Oddone e París. *La Universidad Uruguaya desde el Militarismo a la Crisis (1885-1959)*. Montevideo: UDELAR, Departamento de Publicaciones, 1971.
- UDELAR. *Los universitários en la dirección de los organismos de estudio* [Editorial de El Estudiante Libre, 1944]. In: Oddone e París. *La Universidad Uruguaya desde el Militarismo a la Crisis (1885-1959)*. Montevideo: UDELAR, Departamento de Publicaciones, 1971.
- UDELAR. *Ley Orgánica*. 1958.
- UDELAR. *Reglamento del Departamento de Extensión Universitaria y Acción Social*. 1960
- UDELAR/Dpto. Extensión Universitaria. *Sobre Política de Extensión Universitaria*. Montevideo, 1972 [Repartido N° 61/72].
- _____. *Evaluación General de la Política del Departamento Tendiente a Instrumentar la Programación Correspondiente al Año 73*. Montevideo, 1973 [Repartido N° 12/73].
- UDELAR. *Ordenanza de Criação da Dirección General de la Extensión Universitaria*. In: Bralich, 1995.
- UDELAR/DGEU. *Encuentro con el Interior (Tacuarembó, agosto de 1985)*. Montevideo, 1985 [Col. Dialogos Universitários].
- UDELAR/ Facultad de Agronomía. *80 Años al Servicio del País (1907-1987)*. Montevideo, Publ. do Depto. de Apoyo Pedagógico de la Facultad de Agronomía, 1987.
- UDELAR/CDC. *Ordenanza del Programa APEX-Cerro* (23/11/93).
- UDELAR/APEX. *El APEX cuenta su história*. In: Entre Todos. Montevideo, nov. de 1993, págs. 5-14.
- UDELAR. *La Universidad de la República en un Tiempo de Cambios: críticas y propuestas para la Transformación de la Educación Superior*. Montevideo: UDELAR, 1997 [Anais].
- UDELAR. *Informe sobre Cursos de Verano para la CSEAM*, elaborado por Américo Rocco (1997).
- UDELAR/APEX. *Programa APEX – Cerro (1992-1998). Resumen Informativo con Perspectiva Evaluativa*. Montevideo, abril de 1999.
- UDELAR. *Consensos para la Transformación de la Universidad de la República*. Punta del Este, 10 e 11 de dezembro de 1999.
- UDELAR/CSEAM/SCEAM. *Extensión Universitaria (1996-1999)*. Montevideo: SCEAM, 2.000.

UDELAR. *Ordenanza de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio*. Diario Oficial, 22/06/2000.

UDELAR/Pró-Reitoria de Extensión y Relaciones con el Medio. *Proyectos Concursables de Extensión Universitaria*. [texto apresentado pelo Sr. Carlos Rucks. Pró-Reitor, no V Congresso Iberoamericano de Extensión, México, 2.000]

UDELAR/CSEAM/SCEAM. *Jornadas de Extensión Universitária: Lineamientos para encauzar la acción de extensión universitária*. Montevideo: SCEAM, 2.001.

UDELAR/CSEAM/SCEAM. *Jornadas de Extensión Universitária: Memoria*. Montevideo: SCEAM, 2.001.

UFRGS E INSTITUIÇÕES PREDECESSORAS

UPA. *Criação da Universidade de Porto Alegre pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul*. (Decreto N°5.758/34).

UPA. *Estatuto da Universidade de Porto Alegre* (Decreto N°5.758/34).

UPA/REITORIA. *Regimento Interno da Universidade de Porto Alegre* (Aprovado pelo Conselho Universitário em sessão de 10/09/36).

UPA. *Relatório (apresentado pelo Sr. Reitor a S. Excia. o Sr. Coronel Interventor Federal no Estado)*. 1937.

URGS. *Relatório* (apresentado ao Conselho Universitário em sessão de 01/10/50 pelo Professor Alexandre Martins da Rosa, Reitor da Universidade do Rio Grande do Sul). Porto Alegre: Imprensa Universitária, 1950 [publicação n°26].

URGS. *Estatuto da Universidade do Rio Grande do Sul*. 1952.

URGS/FEURGS. *Estatuto da Federação dos Estudantes da Universidade do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 1954

URGS. *Guia da Faculdade de Filosofia*. Porto Alegre: MCMLVII.

URGS. *Regimento Interno*. 1958.

URGS. *Guia da Universidade do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Gráfica da Universidade do Rio Grande do Sul, 1960.

URGS. *Relatório das Atividades do Departamento de Difusão Cultural*. 1961.

URGS. *1º Seminário de Reforma da URGS*. Porto Alegre: FEURGS, 1961.

URGS. *Diretrizes para uma Reforma Estrutural da URGS*. Porto Alegre, UFRGS, 1963. In: Soares e Diniz. *Memória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1934-1964)*. Porto Alegre: UFRGS, 1992 [Anexo 1, págs. 179 a 195].

URGS/Comissão de Planejamento. *Diretrizes sobre o Tema da Reforma Universitária*. Porto Alegre: Grafica da URGS, março de 1964.

UFRGS. *Relatório: Reitorado do Prof. Elyseu Paglioli (13 de agosto de 1952 a 13 de abril de 1964)*. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 1978 [reedição].

UFRGS/DCE. *Diretrizes para uma Reforma Universitária (Trabalho da Comissão de Planejamento; Pareceres do Conselho Universitário; Aprovação do Conselho Universitário)*. Porto Alegre: DCE/UFRGS, Gestão 1965/1966.

UFRGS. *Reestruturação das Universidades Brasileiras*. (Decreto-Lei n° 53 de 18/11/1966; Parecer Indicação n° 442/66, CESu; e Roteiro para aplicação do Decreto-Lei n° 53). Gráfica da Universidade, 1966 (vol.1).

UFRGS. *Reestruturação das Universidades Brasileiras*. (Decreto-Lei nº 252, de 28/02/67). Gráfica da Universidade, 1967, (vol.1-A).

UFRGS. *Regimento Geral da Universidade*. (Aprovado pelo Conselho Universitário em 24/06/70, pelo CFE cf. pareceres 529/70 e 760/70).

UFRGS/CONSUN. *Decisão Nº157/70*.

UFRGS/COCEP. *Normas Gerais para os Cursos de Extensão Universitária* (Resolução Nº 4/73).

UFRGS/COCEP. *Regimento Interno do Campus Avançado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Velho - Território Federal de Rondônia* (Resolução Nº7/73).

UFRGS/COCEP. *Normas para Participação dos Estudantes no "Campus Avançado" da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Porto Velho - Território Federal de Rondônia* (Resolução Nº 9/73).

UFRGS/SUPAC/Divisão de Extensão e Intercâmbio Cultural. *Instruções sobre o Funcionamento de Atividades de Extensão Universitária*. Porto Alegre: UFRGS, 1975.

UFRGS/COCEP. *Altera artigo do Regimento Geral da Universidade, bem como substitui os artigos 81 a 85 - redefine Competências da Pró-Reitoria de Extensão Universitária* (Resolução Nº 9/76).

UFRGS/PROEXT. *O Programa de Extensão Universitária na UFRGS*. Relatório, Xerox, 1976.

UFRGS/PROEXT. *Relatório das Atividades do Campus Avançado de Rondônia em 1976*. Xerox, 1976.

UFRGS/PROEXT. *Relatório das Atividades de Extensão Realizadas*. 1976.

UFRGS/PROEXT. *Os Estágios na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, s/d.

UFRGS/PROEXT. *Potencialidades de Prestação de Serviços*. Porto Alegre: UFRGS, 1978.

UFRGS/PROEXT. *Integração da Universidade à Comunidade. Atividades Ligadas à Pesquisa Tecnológica Desenvolvidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul: projetos, pesquisas e prestação de serviços - 1978*. Catálogo. Xerox, 1978.

UFRGS/PROEXT. *A Atividade de Extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 1978 [?].

UFRGS/PROPLAN. *A Reforma Universitária: pressupostos gerais e implantação na UFRGS*. [Série Estudos e Projetos] 1979.

UFRGS/COCEP. *Diretrizes Gerais e Prioridades do Ensino e da Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para o Triênio 1979-1981* (Resolução Nº 47-78).

UFRGS/COCEP. *Normas Gerais para Cursos e Atividades de Extensão Universitária* (Resolução Nº20/80).

UFRGS/COCEP. *Diretrizes Gerais e Prioridades do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para o triênio 1982-1984*.

UFRGS. *Programa do Centro Cultural*. [1984?]

UFRGS. *Centro Cultural*. [1985?]

UFRGS/PROEXT. *Programa de Bolsas de Extensão*. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

UFRGS/ PROEXT. *Seminário de Extensão* (17 e 18 de maio de 1990). Porto Alegre: UFRGS, 1990 [Anais].

UFRGS/COCEP. *Normas Disciplinadoras de Prestação de Serviços à Comunidade, no âmbito do Ensino, da Pesquisa e de outras Atividades de Extensão Universitária* (Resolução Nº 35/93).

UFRGS. *Plano de Gestão 93/96. Proposta a ser Apresentada pelo Reitor, Prof. Helgio Trindade, ao Conselho de Integração Universidade/Sociedade da UFRGS*. Porto Alegre, março de 1994.

UFRGS/COCEP. *Normas Gerais para as Atividades de Extensão Universitária* (Resolução N°02/94).

UFRGS/CONSUN. *Estatuto da FAURGS* (Decisão N° 010/94).

UFRGS/Gab. Do Reitor. *Prestação de Serviços* (Portaria N° 5518/94).

UFRGS/COCEP. *Normas para a Progressão Funcional de Docentes* (Resolução N° 12/95).

UFRGS/ COCEP. *Prestação de Serviços* (Resolução N°41/95).

UFRGS. *Estatuto e Regimento Geral*. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

UFRGS. *Plano de Gestão 93/96. Prestação de Contas – Política de Integração Universidade/Sociedade*. Porto Alegre, maio de 1996.

UFRGS/PROEXT. *Utopia & Ação*. Porto Alegre: UFRGS, N° 1, março de 1996, e N° 2, novembro de 1996.

UFRGS/PROEXT. *Jornal da Extensão*. Porto Alegre: UFRGS, Ano 1, N° 2 (junho de 1996) e N° 3 (julho de 1996). [Distribuição Gratuita].

UFRGS/COCEPE. *Normas para a Concessão de Bolsas de Extensão* (Resolução N°02/97).

UFRGS/COCEPE. *Tramitação das Atividades de Extensão* (Resolução N°03/97).

UFRGS/COCEPE. *Normas para Dedicção Exclusiva* (Resolução N°01/98).

UFRGS/CONSUN. *Alteração de Resolução N°35/93* (Decisão N°24/98).

UFRGS/CAMEX. *Crítérios para Análise de Mérito e Enquadramento de Projetos como de Extensão e sua Interface com a Pesquisa*. Correspondência enviada 10/09/98.

_____. *1° Salão de Extensão (Universidade & Sociedade)*. Porto Alegre: UFRGS, 1999, [Anais].

_____. *2° Salão de Extensão (Conhecimento & Mudança Social)*. Porto Alegre: UFRGS, 2.000 [Anais].

UFRGS. *Avaliação da Extensão: Proposta de um Modelo Institucional - Dados e Indicadores*. Porto Alegre: UFRGS, 2.000.