

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JANAINA CRISTINA DE JESUS

**A extensão em Universidades Comunitárias Católicas: tensões
entre Ciência, Fé, Estado e Mercado**

GOIÂNIA

2016

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E
DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Janaina Cristina de Jesus

Título do trabalho: A extensão em Universidades Comunitárias Católicas: tensões entre Ciência, Fé, Estado e Mercado

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Data: 12 / 04 / 2017

Assinatura do (a) autor (a) ²

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

JANAINA CRISTINA DE JESUS

**A extensão em Universidades Comunitárias Católicas: tensões
entre Ciência, Fé, Estado e Mercado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

GOIÂNIA

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Jesus, Janaina Cristina de

A extensão em Universidades Comunitárias Católicas: tensões entre Ciência, Fé, Estado e Mercado [manuscrito] / Janaina Cristina de Jesus. - 2016.

CCLXX, 272 f.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado.

Trabalho de Conclusão de Curso Stricto Sensu (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, gráfico, tabelas.

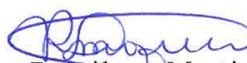
1. extensão universitária . 2. universidades comunitárias católicas. 3. público não-estatal. 4. ICES. I. Dourado, Luiz Fernandes , orient. II. Título

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE JANAÍNA CRISTINA DE JESUS – Aos trinta dias do mês de novembro do ano de dois mil e dezesseis (30/11/2016), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Luiz Fernandes Dourado**, orientador, doutor em Educação pela UFRJ; Prof. Dr. **João Ferreira de Oliveira**, doutor em Educação pela USP; Prof.^a Dr.^a **Miriam Fábila Alves**, doutora em Educação pela UFMG; Prof. Dr. **Romilson Martins Siqueira**, doutor em Educação pela UFG e Prof. Dr. **Aldimar Jacinto Duarte**, doutor em Educação pela UFG para, em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa de tese intitulada: “**A EXTENSÃO EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS CATÓLICAS: TENSÕES ENTRE CIÊNCIA, FÉ, ESTADO E MERCADO**”, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Janaína Cristina de Jesus**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOUTORA EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Sandra Valéria Limonta Rosa, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.


Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado
Presidente – FE/UFG


Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Membro – UFG


Prof.^a Dr.^a Miriam Fábila Alves
Membro – UFG


Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira
Membro – PUC/GO


Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte
Membro – PUC/GO

DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTOS

Num trabalho acadêmico, a concessão feita em sua estrutura para que o sujeito se coloque subjetivamente nos espaços da *dedicatória* e dos *agradecimentos* pode ser também uma armadilha, pois abre-se de modo delimitado ao que é, por sua natureza, ilimitado.

Um trabalho intelectual quando finalizado não comporta, sob minha ótica, *dedicatória* a uma pessoa ou outra. Isso porque, tanto a razão de sua elaboração quanto o seu destino vinculam-se não ao que é individual, particular, privado, mas ao que é coletivo, público. A dedicatória nesse trabalho está revestida, portanto, da expectativa de que ele possa compor, com outras tantas e valiosas ideias, o campo das tentativas de interpretação e compreensão dos objetos das ciências humanas; mais precisamente aquelas que se interrogam sobre a *raison d'être* do que existe ou pode existir de educativo na extensão universitária.

Já em relação aos *agradecimentos*, essa concessão possibilita que por esse meio sejam (re)conhecidos aqueles que, de um modo ou outro, de um lugar ou outro, participaram da construção de um percurso formativo que está sempre circunscrito num dado tempo histórico.

Assim, nesses agradecimentos estão contidos nomes que seguirão na memória como pessoas que, individual ou institucionalmente, contribuíram para que nos momentos mais difíceis desse percurso, a ideia de desistir fosse revista e para que o trabalho ganhasse a estatura necessária para sua aprovação. Pessoas valiosas que por meio de palavras, gestos, ações, lágrimas, escritas, opiniões, orientações ou que, pela simples escuta e sincera torcida, foram fundamentais.

Inicialmente meu agradecimento direciona-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG – PPGE. Esse programa mantém em seus quadros profissionais altamente comprometidos com a *coisa pública*, que não descuidam do fato de que pessoas pertencentes à classe trabalhadora ainda acreditam ser possível usufruir do direito ao estudo rigoroso e à busca pela compreensão do mundo e que por isso participam dos processos seletivos por ele oferecidos. Agradeço, desse modo, desde a banca de seleção, composta dos professores Cristóvão Giovani Burgarelli, Marília Gouvea de Miranda e Ildeu Moreira Coêlho. Sem a aposta feita por essa banca e o aceite do professor Ildeu Moreira Coêlho para orientar-me, nada do que fora vivenciado nos quatro anos que se seguiram teria sido possível.

O agradecimento endereça-se, de igual modo, aos demais professores desse Programa, que fazem de suas aulas verdadeiros momentos de *encontro com o saber*, a exemplo dos professores Ged Guimarães e Ildeu Moreira Coêlho, com os quais pude estudar mais diretamente. À professora Anita Cristina Azevedo Resende, em especial, reitero meu respeito e admiração pela forma rigorosa, densa e respeitosa com que sempre nos convida ao exercício do pensamento e uso crítico da razão, constituindo-se desse modo, em pessoa e professora a quem agradeço por boa parte da formação que me orienta desde a graduação.

À Coordenadora do PPGE, professora Sandra Valéria Limonta Rosa, cuja postura na função que exerce tem evidenciado como é possível fazer um trabalho cuja medida não seja o mero rigor burocrático. Saiba, professora, que sua atitude em 2014 de buscar comigo uma alternativa que não fosse o desligamento do Programa foi fundamental para que fosse possível prosseguir e concluir o doutoramento! Naquele momento, sua escuta séria e interessada dirigiu-se a uma professora sem licença para aprimoramento e em fase final de gravidez; condições,

digamos, pouco *adequadas* para uma doutorando quando o que vigora é uma lógica de gestão orientada prioritariamente à produtividade.

Agradeço também às funcionárias Adenilde de Oliveira Sousa e Marizeth F. Farias pela paciência, apoio e atenção sempre dispensadas aos pós-graduandos, dando, assim, continuidade a uma tradição dessas equipes nesse Programa!

Volto aqui ao nome do professor Ildeu Moreira Coêlho para, uma vez mais, agradecê-lo pela forma respeitosa como possibilitou o meu percurso no Programa. Inicialmente como entrevistada na seleção, depois como sua orientanda na primeira parte do doutorado e pós-graduanda em suas aulas. Seu rigor no estudo de cada texto, a atenção a cada indagação, seu respeito a cada estudante. Suas implacáveis posições e interrogações sobre o sentido das coisas humanas e, inclusive, sobre a extensão universitária - objeto por mim escolhido para análise – orientaram todas as minhas reflexões e posterior escrita sobre esse objeto. Por tudo isso meu muito obrigada, pois como sua orientanda e por meio de nossa convivência, pude reorientar, sobretudo, meu olhar sobre a formação, a universidade...a vida.

À Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, atual espaço de trabalho, também muito a agradecer. Inicialmente pela concessão das horas para cursar as disciplinas (6 horas em um semestre) e para a escrita da tese (10 horas em dois semestres consecutivos), conforme possibilidades franqueadas aos professores horistas da Instituição. Agradecimento também pela confiança dos Gabinetes da reitoria e da Pró-reitoria de Extensão e Apoio Estudantil – Proex na disponibilização de documentos que foram solicitados e cuja grande parte contribuiu para a conclusão desse trabalho.

Agradecimento maior faço a essa instituição, contudo, pelo que a atuação como docente propiciou, de modo especial, na extensão universitária por ela organizada e realizada. Nos espaços da Proex encontrei muito da história às vezes esquecida dessa instituição. Encontrei também, e sobretudo, profissionais docentes e administrativos historicamente comprometidos com uma atuação que cotidianamente põe em questão os sentidos, limites e reais possibilidades da extensão universitária em uma Universidade Comunitária Católica e Filantrópica. Pela inspiração gerada na forma de ser de cada um(a) na extensão *ontem*, a exemplo da professora e doutora *Honoris Causa* Alda Maria Borges Cunha, e *hoje*, mais diretamente, nos programas permanentes de extensão, meu muito obrigada! Por meio dessa experiência formulei indagações que me possibilitaram tratar a extensão universitária não apenas como trabalho, mas como objeto cuja investigação resultou na tese que ora se apresenta.

Ainda nesse espaço de trabalho, impossível não mencionar a torcida de amigos do colegiado do Curso de Pedagogia e o apoio incondicional recebido dos membros da Coordenação Colegiada desse Curso: professoras Eliane Silva, Marcilene Pelegrine Gomes, professor Renato Barros de Almeida e do coordenador, professor Rodrigo Fideles Fernandes. Sem o apoio desses professores e amigos e o acompanhamento intenso, permanente e cuidadoso do Diretor da Escola de Formação de Professores e Humanidades, professor Romilson Martins Siqueira, não teria sido possível a preparação do texto para a qualificação e sua posterior reorganização para a defesa.

À banca de qualificação, composta por professora Míriam Fábria Alves-UFG, professores João Ferreira de Oliveira – UFG, Aldimar Jacinto Duarte – PUC Goiás e Romilson Martins Siqueira – PUC Goiás, meu reconhecimento da importância de cada apontamento, cada sugestão e da confiança depositada por cada um de que seria possível apresentar para defesa um texto à altura do rigor do orientador, da banca e do Programa. Levar em conta os pontos levantados e problematizados pela banca, que se reuniria novamente para a defesa, foi uma

valiosa experiência formativa. Experiência que demonstrou o quão forma e conteúdo dessa banca não se dissociam do compromisso político que esses profissionais têm com a educação e com a formação de professores. A todos vocês, meu respeito e o muitíssimo obrigada!

Agora, como um bordado que alinhava, dá unidade, beleza, singularidade e consistência ao que se borda, as linhas finais desses agradecimentos se direcionam a alguns amores e ao meu orientador: Professor Luiz Fernandes Dourado, minha *Luz Dourada* de outrora, de agora e sempre! Por muito tenho a lhe agradecer, sendo que o coração insiste em guardar consigo algumas razões que não virão para o papel, mas que seu coração por certo as sabe! Para cá virá o agradecimento reiterado por sua competência como orientador, sua seriedade, rigor, capacidade *sui generis* de escuta e de leitura do que está na origem das ideias, da forma de expô-las em cada linha do trabalho. Se há dialética e historicidade nesse texto final, elas resultam de sua orientação. Se há, sobretudo, um texto ele resulta de sua aposta de que seria possível conduzir-me em condições e tempos um tanto adversos! Ele resulta também de noites e madrugadas de sua vida dedicadas a leituras, releituras e correção de cada linha do que estava sendo elaborado em tão curto espaço de tempo. Ele resulta, enfim, dizendo de um modo sucinto, do nosso reencontro como orientanda e orientador em outro tempo histórico, em *tempos políticos de impeachment e de desafiadora economia de gentilezas*. Um reencontro a que você não fez objeção e cujo aceite, aliás, possibilitou que vivêssemos novamente a experiência de interrogarmos juntos acerca de um dado objeto do conhecimento. Por tudo, muito obrigada uma vez mais a você, minha sempre *Luz Dourada*!

E então aos meus amores-amigos de sempre, sem hierarquia ou prioridade: Ítala Maria Alcântara, Romilson Martins Siqueira, Maria Augusta Peixoto, Valdirene Alves de Oliveira, Sylvana de O. Bernardi Noletto, Marta Jane e Maria Valeska Viana, Luciana Sousa, Carlos Alberto – Mestre Guaraná, Arilene Martins, Janira Sodré Miranda, Esmeraldina, Cida da CDEX e outros tantos que “cabem na minha vida e permite que eu caiba na vida deles”! Com vocês por perto, ainda que o perto não seja sempre tão próximo, a vida fica mais possível e agradável de ser vivida!

E porque não redundam, mas porque adornam cada vez mais minha vida, agradeço as ajudas, a paciência, a presença cotidiana e em meus pensamentos durante esses anos: de minha mãe e companheira Celina Maria de Jesus, dos queridos filhos - gatão Pietro Emanuel Lourenço de Sousa, e gatona Clara Cristina Viana de Almeida, menininha que chegou ao mundo em 2014 e redimensionou nossas vidas; de Leandro Viana de Almeida, homem-amigo que não soltou minha mão em nenhum momento nesse percurso e cuja presença alegre meus dias, além de ter trazido consigo pessoas que muito me ensinam sobre a beleza desse *refúgio* que pode ser a família quando algo de amizade e querer bem alinhavam também essa forma de relação e convívio humanos.

RESUMO

JESUS, Janaina Cristina de. A extensão em Universidades Comunitárias Católicas: tensões entre Ciência, Fé, Estado e Mercado. 2016. 272 p. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2016.

Este estudo vincula-se à linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação e tem como objeto a extensão em Universidades Comunitárias Católicas. Seu objetivo geral foi analisar as múltiplas determinações que têm incidido nas concepções de extensão em Universidades Católicas que, a partir da aprovação da Lei federal nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, passam a compor um grupo específico no âmbito da educação superior: as Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES. As seguintes questões orientaram a investigação: o que determina as concepções de extensão das Universidades Comunitárias Católicas? De que modo a extensão universitária tem contribuído, ao longo do tempo, para que as ICES mantenham sua identidade diferenciada perante o Estado? Os estudos revelaram que: *i*) não há apenas uma concepção de extensão vigente nas universidades brasileiras. Tais concepções são forjadas nas concepções de universidade em disputa na sociedade e estão, de um modo ou outro, também referidas às formas de compreensão que se tem da relação de exterioridade entre universidade e sociedade; *ii*) as ICES possuem uma identidade complexa, marcada por ambiguidades na medida em que convergem, além dos elementos que compõem seu *logos* e *etos* como instituição social e as particularidades da universidade no Brasil, o fato de serem IES sem fins lucrativos, majoritariamente filantrópicas, portanto em interface com a Política Nacional de Assistência Social. Além disso, seu reconhecimento pelo Estado como IES comunitárias em razão do trabalho diferenciado que realizam, inclusive por meio da extensão, consolidaram-nas como instituições públicas não-estatais - campo que se interpõe entre as IES públicas e as IES privadas em sentido estrito; *iii*) no caso das ICES católicas acrescentam-se a essa identidade as orientações emanadas da Igreja Católica. Dos estudos realizados compreende-se que determinam as concepções de extensão dessas Universidades as tensões entre elementos da *Ciência*, da *Fé do Estado* e, gradativamente, do *Mercado*, sendo que esses elementos também conformam a identidade dessas instituições. Isso põe em questão os paradoxos, dilemas e contradições que a demarcam historicamente e fazem da extensão também um campo de disputa de concepções de universidade e, no limite, de sociedade. Como percurso metodológico utilizou-se a análise documental, em sentido lato, fundamentalmente por meio de pesquisa bibliográfica, análise de dissertações e teses e da elaboração de um inventário a partir de informações constantes da rede mundial de computadores para caracterização das ICES e, especialmente, das Universidades Comunitárias Católicas no Brasil e no Mundo. Com o fito de apreender concepções de extensão em uma universidade comunitária católica, tomou-se por referência para análise aspectos da extensão da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Palavras-chave: Extensão universitária. Universidades comunitárias católicas. Público não-estatal. ICES.

ABSTRACT

JESUS, Janaina Cristina de. The extension in Catholic Community Universities: tensions between Science, Faith, State and Market. 2016. 272 p. Thesis (Graduate Program Education) School of Education, Federal University of Goiás, 2016.

This study is linked to the research line State, Policies and History of Education and has as its object the extension in Catholic Community Universities. Its general objective was to analyze the multiple determinations that have influenced the conceptions of extension in Catholic Universities that, since the approval of Federal Law 12.881, on November 12th in 2013, are now part of a specific group in the scope of higher education: Community Institutions of Higher Education - ICES. The following questions guided the investigation: what determines the conceptions of extension of the Catholic Community Universities? In what way has university extension contributed, over time, for the ICES to maintain their differentiated identity before the State? The studies revealed that: *i*) there is not only a conception of extension in force in Brazilian universities. Such conceptions are forged in the conceptions of a disputed university in society and are, in one way or another, also referred to the forms of understanding that one has of the relation of exteriority between university and society; *ii*) the ICES have a complex identity, marked by ambiguities insofar as they converge, in addition to the elements that make up their logos and ethos as a social institution and the particularities of the university in Brazil, the fact that they are nonprofit, mostly philanthropic, therefore in interface with the National Policy of Social Assistance. In addition, their recognition by the State as community IES because of their differentiated work, including through extension, have consolidated them as non-state public institutions - a field that is interposed between public IES and private IES in the strict sense; *iii*) in the case of Catholic ICES, the orientations emanating from the Catholic Church are added to this identity. From the studies carried out, it is understood that the conceptions of the extension of these Universities determine the tensions between elements of Science, Faith, State and, gradually, the Market, and these elements also conform the identity of these institutions. This calls into question the paradoxes, dilemmas and contradictions that historically demarcate it, and also make it a field of dispute for university conceptions and, at the most, society. As a methodological course, documentary analysis was used in a broad sense, mainly through bibliographical research, analysis of dissertations and theses, and the elaboration of an inventory based on information from the worldwide computer network to characterize ICES and, especially, Of Community Catholic Universities in Brazil and in the World. With the purpose of apprehending conceptions of extension in a Catholic community university, aspects of the extension of the Pontifical Catholic University of Goiás were taken by reference for analysis.

Key words: university extension. Catholic community universities. Non-state public, ICES.

RESUMEM

JESÚS, Janaina Cristina. La extension en las Universidades Católicas de la comunidad: las tensiones entre Ciencia, fe, Estado y mercado. 2016. 272 p. Tesis (Programa para la Educación de Postgrado) Facultad de Educación, Universidad Federal de Goiás, en el año 2016.

Este estudio está relacionado con las políticas de Estado de la línea de investigación y Historia de la Educación y tiene como objeto la extension en Universidades Católicas Comunidad. Su objetivo general es analizar las múltiples determinaciones que se han centrado en la ampliación de las concepciones en las universidades católicas que, desde la aprobación de la Ley Federal N° 12 881, de 12 de noviembre de 2013, pasaron a formar parte de un grupo específico en la educación superior: instituciones de la comunidad de educación superior – ICES. Las siguientes preguntas guían la investigación: ¿qué determina los conceptos de extensión de las universidades de la Comunidad Católica? Como la extensión universitaria ha contribuido, con el tiempo, de modo que el ICES mantienen su identidad distintiva al estado? Los estudios han demostrado que: i) sólo hay un diseño de la extensión actual en las universidades brasileñas. Estos puntos de vista se forjan en las concepciones de la universidad de la controversia en la sociedad y son, de una forma u otra, también conocido formas de entender que tiene la relación de exterioridad entre la universidad y la sociedad; ii) las ICES tienen una identidad compleja, marcada por la ambigüedad en la que convergen, además de los elementos que componen sus logotipos y el espíritu como una institución social y las particularidades de la universidad en Brasil, el hecho de que son sin fines de lucro IES, sobre todo filantrópica, por lo tanto, en interfase con la política Nacional de asistencia Social. Por otra parte, su reconocimiento por parte del Estado como de la Comunidad IES debido a su trabajo diferenciado, incluso a través de la extensión, que los consolidó como instituciones no estatales - campo que se interpone entre las instituciones públicas de educación superior e instituciones privadas en el sentido estricto; iii) en el caso del ICES católicas añadir a esta identidad de las orientaciones dadas por la Iglesia Católica. Los estudios se entiende que estas universidades determinar la extensión de las concepciones tensiones entre los elementos de la Ciencia, Estado de la Fe y poco a poco el mercado, y estos elementos también forman parte de la identidad de estas instituciones. Esto pone en tela de juicio las paradojas, dilemas y contradicciones que marcan la historia y hacen que la extensión también a las concepciones de la universidad de igualdad de condiciones y, en última instancia, a la sociedad. Como enfoque metodológico utilizado el análisis de documentos, en el sentido amplio, principalmente por medio de la literatura, el análisis de las disertaciones y tesis y la elaboración de un inventario de la información en la World Wide Web para caracterizar el ICES y, sobre todo, comunidad de Universidades católicas en Brasil y en todo el mundo. Con el objetivo de aprehender conceptos de extensión en un colegio de la comunidad católica, que fue tomada como referencia para analizar los aspectos de la extensión de la Universidad Católica de Goiás.

Palabras clave: Extensión Universitaria. Universidades de la comunidad católica. Público no estatal. ICES.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- IES Públicas Estatais – crescimento período 2002 a 2012	106
Quadro 2 -Síntese do total de IES – comparativo entre 1999 e 2010	130
Quadro 3 - Síntese do total de matrículas IES –1999 e 2010	130
Quadro 4 - IES afiliadas à Abruc em 2016	143
Quadro 5 - IES Afiliadas ao Comung –RS	149
Quadro 6 - IES Afiliadas à Acafe –SC	150
Quadro 7 – Rede de Instituições – ABIEE	153
Quadro 8 -IES participantes do Forprop – Por Região	154
Quadro 9- IES participantes do Forprop – Por segmento.....	154
Quadro 10 - Síntese da participação das ICES nos Editais Proext 2015/2016	171
Quadro 11 - Pontifícias Universidades Católicaas no Mundo – 2016	184
Quadro 12 - IES Católicaas afiliadas à ODUICAL – 2016	186
Quadro 13 - Universidades Católicaas afiliadas à ODUICAL - 2016.....	188
Quadro 14 - IES afiliadas à FIUC - 2016	189
Quadro 15 -Universidades Católicaas no Brasil	191
Quadro 16 – Impostos sobre IES Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas	195
Quadro 17 - Programas ou Projetos de Extensão Comunitária - UCG	213
Quadro 18 - Percentual de docentes em atividades de extensão UCG – 1988	214
Quadro 19 - Estrutura da Proex – PUC Goiás	224
Quadro 20 - Programas de Extensão - IDF – PUC Goiás	225
Quadro 21 - Programas de Extensão – CDEX – PUC Goiás.....	226
Quadro 22 – Quadro-síntese das PUC no Brasil – Anexo III	267

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Total de matrículas UCG – 1988 – 2008 – bienal.....	218
Tabela 01 – Anexo I – Síntese de participação das ICES nos Editais Proext – 2015.....	265
Tabela 02 – Anexo II Síntese de participação das ICES nos Editais Proext – 2016	266

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Academia Brasileira de Ciências

ABE - Associação Brasileira de Educação

ABESC – Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas

ABIEE - Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas

ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

ABRAES - Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior

ABRAFI - Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas

ABRUC - Associação Brasileira de Universidades Católicas

ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

AEC - Associação de Educação Católica do Brasil

A.E.E – UniEvangélica

ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais

ANACEU - Associação Nacional dos Centros Universitários

ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANEC- Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

ANEP - Associação Nacional de Escolas Presbiterianas

ANAMEC - Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil

ANPOCS - Associação Nacional de Pós-graduação Pesquisa em Ciências Sociais

ANUP - Associação Nacional das Universidades Particulares

APUC - Associação dos Professores da Universidade Católica

ASC - Associação dos Servidores da Católica

CAC – Coordenação de Arte e Cultura

CAE - Coordenação de Assuntos Estudantis

CCE - Coordenação de Cursos, Eventos e Projetos Especiais

CDEX - Coordenação de Extensão

CEBAS - Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na área de Educação

CBEU - Congresso Brasileiro de Extensão

CECOM - Centro de Educação Comunitária de Meninos e Meninas

CEPAJ - Centro de Estudo, Pesquisa Extensão Aldeia Juvenil
CF – Constituição Federal
CFE - Conselho Federal de Educação
CMES - Conferência Mundial de Educação Superior
CNAS – Conselho nacional de Assistência Social
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
COGEIME - Conselho Geral das Instituições Metodistas Ensino
COMUNG - Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CONEX - Comissão Nacional de Extensão Universitária
CONFENEN - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
COPC – Centro de Orientação Psicológica e Clínica
CPA - Comissão Própria de Avaliação
CPC - Centros Populares de Cultura
CRB - Conferência dos Religiosos do Brasil
CRES - Conferência Regional da Educação Superior para a América Latina e Caribe
CREDUC - Programa de Crédito Educativo para Carentes
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
EAPES - Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
ES - Educação Superior
ETG – Coordenação Geral de Estágio e Extensão
EUA – Estados Unidos da América
FGV - Fundação Getúlio Vargas
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FIUC - Federação Internacional das Universidades Católicas
FNDE - Fundo nacional de Desenvolvimento da educação
FOREXT - Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Universidades Comunitárias
FORPROEX - Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas
FORPROP - Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação Brasileiras

GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior
GT - Grupo de Trabalho
IC - Igreja Católica
ICES - Instituições Comunitárias de Educação Superior
ICTs - Instituições Científicas e Tecnológicas
IDF - Instituto Dom Fernando
IELUSC - Instituto Superior e Centro Educacional Luterano
IES- Instituições de Educação Superior
IF - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFITEG - Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás
ILAPE - Instituto Latino Americano de Planejamento Educacional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEHBC - Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JUC - Juventude Universitária Católica
LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social
MEB Goiás - Movimento de Educação de Base de Goiás
MEC - Ministério da Educação
ODUCAL - Organização das Universidades Católicas da América Latina
OS - Organizações Sociais
OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores
PDC - Projeto de Decreto Legislativo
PCdoB/SP – Partido Comunista do Brasil
PDH - Programa de Direitos Humanos
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC - Programa de Educação e Cidadania
PEGP - Plano Estratégico de Gestão Participativa
PGS - Programa de Gerontologia Social
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PL – Projeto de Lei

PIMEP - Programa Interdisciplinar da Mulher

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

PNE – Plano Nacional de Educação

PNV - Programa em Nome da Vida

PRB - Partido Republicado Brasileiro

PRIS - Programa de Referência em Inclusão Social

PROAFRO - Programa de Estudos e Extensão Afro-Brasileiro

PROEXT - Programa de Extensão Universitária

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROSA - Programa Socioambiental

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PSC – Partido Social Cristão

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

PV – Partido Verde

PUC Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino superior no Estado de São Paulo

SEMPE - Seminário de Metodologias para Projetos de Extensão

SGC - Sociedade Goiana de Cultura

SESU - Secretaria de Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TL – Teologia da Libertação

UBC – Universidade do Brasil Central

UC - Universidade Católica

UDF - Universidade do Distrito Federal

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UNASP - Rede adventista Centro Universitário Adventista de São Paulo

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNIBAVE - Centro Universitário Barriga Verde

UNIFEBE - Centro Universitário De Brusque

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

USJ - Centro Universitário Municipal de São José

USP - Universidade de São Paulo

VAE - Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários e Estudantis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO I.....	34
A UNIVERSIDADE: LOGOS E ETOS, ASPECTOS DE SUA CONFIGURAÇÃO NO BRASIL E AS CONTROVÉRSIAS INICIAIS SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	34
1.1 A Universidade na dialética entre seu logos e seu etos.....	44
1.2 Sobre as formas de compreensão da relação entre universidade e sociedade e suas implicações nas concepções de universidade e de extensão universitária.....	51
1.3 A forma singular de constituição da universidade no Brasil e as controvérsias iniciais sobre extensão universitária.....	55
CAPÍTULO II.....	69
A DISPUTA POR REFORMAS DA UNIVERSIDADE NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960, A GRADATIVA CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E SUAS RECONFIGURAÇÕES A PARTIR DA REFORMA DE 1990.	69
2.1 A UNE: importância e aproximação com o ISEB por meio de concepções comuns sobre a reforma universitária.....	74
2.2 Notas sobre o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB: influências na formação do Movimento Estudantil.....	77
2.3 O pensamento de Álvaro Vieira Pinto como elemento de convergência entre a UNE e o ISEB.....	78
2.4 A reforma universitária forjada no período do Regime Militar: a contraditória forma de consolidação da educação superior brasileira e o redesenho da extensão universitária como prestação de serviços.....	89
2.5 Reformas educacionais a partir da década de 1990: expansão, complexificação e processos de privatização alterando o campo da ES.....	98

2.6 Privatização da Educação Superior: seus sentidos para a universidade e a educação entre o direito e a mercadoria.....	99
2.7 Expansão da educação superior: reconfigurações no interior do campo das IES privadas e o deslocamento das fronteiras entre o público e o privado.....	107
CAPÍTULO III.....	116
INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – ICES: DESAFIOS PARA SUA AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	116
3.1 Contribuições da noção de <i>campo</i> para apreensão das ICES no conjunto da Educação Superior brasileira.....	118
3.2 Aspectos da conformação do Estado na sociedade capitalista, tensões entre o público e o privado e o surgimento da ideia de público não-estatal como marcadores do <i>campo da ES</i> ..	120
3.3 A formulação do polêmico conceito de público não-estatal e sua importância na constituição da identidade das <i>ICES como campo da ES</i>	128
3.4 As ICES como expressão e parte do processo de reconfiguração do campo da Educação Superior.....	132
3.5 No contexto da década de 1980 o início do processo de diferenciação das ICES no <i>campo</i> da educação superior privada.....	138
3.6 Associações e entidades e <i>sua força em conjunto</i> no processo de constituição e fortalecimento das ICES como <i>campo da ES</i>	143
3.6.1 A Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - Abruc: pluralidade e convergência de interesses das ICES	145
3.6.2 Representação das Comunitárias <i>propriamente ditas</i> – Comung e Acafe como expressão da força das IES comunitárias do Sul.....	151
3.6.3 Entidades representativas das IES Comunitárias Confessionais: Anec e ABIEE.....	155
3.6.4 Fóruns de Pró-reitores de Extensão: expressão do processo de diferenciação que constitui o campo da educação superior e contribuições para os processos de institucionalização da Extensão Universitária.....	157
3.7 Alterações no ordenamento legal indicando a consolidação das ICES como <i>campo</i> da educação superior: CF/88, LDB 9.394/96, a Lei das Comunitárias e seus efeitos iniciais na extensão universitária.....	161

3.7.1 A <i>Lei das Comunitárias</i> como emblema da conquista da diferenciação das ICES no <i>campo</i> da ES e a extensão universitária como uma das marcas dessa diferenciação.....	165
3.7.2 Financiamento da Extensão Universitária das ICES: o Proext como <i>possibilidade</i> de acesso ao recurso público, de <i>alinhamento</i> das ICES às políticas públicas sociais e de aproximação entre os fóruns de extensão – Forproex e Forext.....	170
CAPÍTULO IV	176
ELEMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS COMO SUBCAMPO DAS ICES E ASPECTOS DA EXTENSÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	176
4.1 A força política da Igreja Católica e de suas Universidades no processo de constituição do campo das ICES.....	180
4.1.2 As Universidades Católicas no mundo: expressão de uma articulação que extrapola limites geográficos.....	187
4.1.3 Algumas orientações para a Educação Católica no mundo e sua adequação às diretrizes nacionais para as Universidades Católicas após a década de 1990.....	195
4.1.4 Aspectos da Política de Filantropia e suas interferências na extensão das Universidades Comunitárias Confessionais.....	197
4.2. Aspectos da extensão da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.....	203
4.2.1 Universidade Católica de Goiás: das polêmicas no contexto de sua criação e dos impactos da reforma de 1968 em sua identidade.....	208
4.2.2 A UCG na década de 1980: crise identitária e a importância da extensão em sua consolidação como universidade comunitária.....	212
4.2.3 Anos 1990 e início dos anos 2000: crises, a expansão diferenciada e o esforço de institucionalização da extensão universitária.....	220
4.2.4 Aspectos do momento histórico de <i>passagem</i> da Universidade Católica de Goiás para Pontifícia Universidade Católica de Goiás e <i>o lugar</i> da extensão universitária.....	232
4.2.5 Notas de síntese sobre a Extensão na PUC Goiás.....	236
CONSIDERAÇÕES FINAIS	242

REFERÊNCIAS	249
--------------------------	------------

ANEXOS

Introdução

A partir da aprovação da Lei Federal nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, denominada Lei das Comunitárias, as universidades católicas passam a compor um grupo específico no âmbito da educação superior brasileira: as denominadas Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, por isso Universidades Comunitárias Confessionais. Na caracterização das ICES a extensão universitária é afirmada como elemento de diferenciação identitária de tais instituições. Assim, não raro argumenta-se que, por meio dela, essas instituições realizam um trabalho de relevância na sociedade em que atuam e, portanto, merecem ser reconhecidas pelo Estado e pela sociedade como instituições públicas não-estatais. Esse reconhecimento, formalmente alcançado por meio da aprovação da referida lei, abre às ICES algumas prerrogativas de acesso ao fundo público² e a extensão universitária, em conjunto com a ideia de ação comunitária é, na Lei, reafirmada como condição³ de sua caracterização.

A partir do entendimento que se trata de um complexo processo histórico de *deslocamento* das fronteiras entre o público e o privado, para o qual a extensão universitária é proclamada como elemento de diferenciação identitária, o objetivo deste estudo é *analisar as múltiplas determinações que têm incidido nas concepções de extensão em Universidades Comunitárias Católicas*.

À formulação desse objetivo antecederam-se as seguintes indagações: Que elementos incidem nas concepções de extensão das Universidades Comunitárias Católicas? De que modo a extensão universitária tem contribuído, ao longo do tempo, para que as ICES mantenham sua identidade diferenciada perante o Estado? Por constituir-se também como instituição filantrópica, quais interfaces há entre extensão universitária e filantropia? A considerar a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, em 1993, a partir da qual a filantropia altera seu

²Art. 2º As Instituições Comunitárias de Educação Superior contam com as seguintes prerrogativas: I - ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas; II - receber recursos orçamentários do poder público para o desenvolvimento de atividades de interesse público; III - (VETADO); IV - ser alternativa na oferta de serviços públicos nos casos em que não são proporcionados diretamente por entidades públicas estatais; V - oferecer de forma conjunta com órgãos públicos estatais, mediante parceria, serviços de interesse público, de modo a bem aproveitar recursos físicos e humanos existentes nas instituições comunitárias, evitar a multiplicação de estruturas e assegurar o bom uso dos recursos públicos. (BRASIL, 2013a).

³§ 3º As Instituições Comunitárias de Educação Superior ofertarão serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do poder público, conforme previsto em instrumento específico.

⁴§ 4º As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade. (BRASIL, 2013a, grifo nosso).

significado como sinônimo de assistencialismo ou caridade para voltar-se à garantia e à criação de novos direitos, quais possibilidades se abrem para a relação entre extensão universitária e filantropia?

Para a realização dessa análise foram adotados como pressupostos o entendimento de que: *i*) as concepções de extensão têm sua constituição forjada nas concepções de universidade em disputa na sociedade; *ii*) não há apenas uma concepção de extensão vigente nas universidades brasileiras e elas estão, de um modo ou outro, referidas às formas de compreensão que se tem da relação entre universidade e sociedade, o que favorecerá à formulação de concepções que ora a tomam como assistencial, prestação de serviços e, nesse sentido, mercantil, ou a concebem como espaço de exercício do pensamento crítico e do agir coletivo, tal como aponta Melo Neto (2001); *iii*) referir-se às ICES implica ter em perspectiva que se trata de uma identidade complexa, marcada por ambiguidades, posto convergir, além dos elementos que compõem a essência e a condição da universidade no Brasil, o fato de serem IES sem fins lucrativos, majoritariamente filantrópicas, portanto em interface com a política de assistência social adotada no país e, recentemente, reconhecidas pelo Estado como comunitárias pelo trabalho diferenciado que realizam na sociedade, inclusive por meio da extensão; portanto, constituem como *campo* que se interpõe entre as IES públicas e as IES privadas em sentido estrito, por meio da definição de instituições públicas não-estatais; *iv*) às Universidades Comunitárias Católica acrescenta-se à sua identidade as orientações emanadas da Igreja Católica.

Assim sendo, compreende-se que as determinações que incidem na extensão realizada nas Universidades Comunitárias Católica só podem ser apanhadas na tensão que articula em torno das finalidades da universidade: *i*) o que caracteriza a universidade em comparação a outras instituições sociais e deve também caracterizar a extensão, quer seja o trato com a *Ciência*, *ii*) as formas de regulação que o Estado elabora para a ES no Brasil, *iii*) os princípios emanados da *Fé* católica e *iv*) os interesses e revezes do *Mercado*, ainda que esses interesses contenham também regulações asseguradas pelo Estado.

Trata-se essa tese de um trabalho que concentra esforços teóricos de interpretação a partir da linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás⁴. Nesse sentido, não *destoa* do que

⁴ A referida linha de pesquisa “analisa o Estado, as transformações decorrentes de suas ações na formulação e implementação de políticas sociais, particularmente das políticas educacionais. Analisa também, no campo da história da educação, a trajetória das instituições escolares, a memória e as representações sociais ligadas a essas

Hey (2008) identifica em sua obra *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico*, ou seja, converge diversos estudos do campo das Ciências Sociais e da Educação para sua elaboração⁵.

Como percurso metodológico utilizou-se a análise documental, em sentido lato, o que significa, conforme Dourado (apud SOUZA, 1999) considerar a documentação “não enquanto fontes lineares que se superpõem, mas como instrumentos, cuja subjetividade permite ao pesquisador confrontá-los e discuti-los na condição de sujeito e partícipe do processo de produção do conhecimento” (DOURADO apud SOUZA, 1999). Desse modo, o estudo se deu fundamentalmente por meio de pesquisa bibliográfica, de análise de dissertações e teses e da elaboração de um inventário para caracterização das ICES, especialmente dentre essas as universidades comunitárias católicas a partir de informações constantes da rede mundial de computadores.

Adotou-se nesse trabalho a concepção de método como processo de conhecimento, conforme é tratado por Lombardi (2005), para quem

a atividade cognitiva do homem implica uma complexa relação de mediação entre os homens que, através do pensamento, se apropriam das coisas e das relações. É exatamente essa complexidade da atividade cognitiva que possibilita a caracterização do conhecimento sob uma dupla perspectiva: por um lado, enquanto *processo* de apropriação das coisas e das relações pelos homens; por outro, enquanto *resultado* desse processo. (LOMBARDI, 2005, p. 63, grifo nosso).

Para compreensão específica da constituição das ICES e das particularidades das Universidades Comunitárias Católicas utilizou-se como recurso de análise a ideia de campo, tal qual formulada por Bourdieu, além da interpretação que é feita desse autor por Catani (2000), Gomes e Oliveira (2012); Oliveira e Catani (2011), Pessoa e Oliveira (2013).

instituições. Destacam-se nestas análises, seus elementos constitutivos, desdobramentos em sua formulação e os processos intervencionistas delas decorrentes.” (PPGE, UFG). Necessário registrar que sua formulação tem início em outra linha do Programa, intitulada Fundamentos dos Processos Educativos, cuja vinculação se deu entre o período de 2012 a 2014. Isso significa que foi necessário um *redirecionamento* do olhar ao longo de sua produção, com vistas a apreender o objeto sob a perspectiva que aqui se apresenta.

⁵ Conforme constata Hey: “Os pesquisadores da Educação não participam do universo das Ciências Sociais diretamente, mas se apropriam da bibliografia por eles produzida. Uma via de mão única que revela a hierarquia dos campos disciplinares e o processo de legitimação dos pesquisadores das Ciências Sociais pelos pesquisadores da Educação.” (HEY, 2008, p. 149).

Para Bourdieu (2012, p.27), “a noção de campo (...) funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades”. O autor o assim o define:

O campo, no seu conjunto, define-se como um sistema de desvios de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos actos ou nos discursos que eles produzem, tem sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções. (2012, p. 179).

Como forma de exposição o trabalho está estruturado em quatro capítulos e do seguinte modo:

O **Capítulo I** intitula-se *A universidade: Logos e etos, aspectos de sua configuração no Brasil e as controvérsias iniciais sobre a Extensão Universitária*. Nele são apresentadas reflexões acerca da Universidade na dialética entre seu *logos* e seu *etos*, sobre as formas de compreensão da relação entre universidade e sociedade e suas implicações nas concepções de universidade e de extensão universitária. Em seguida, aborda-se a forma singular de constituição da universidade no Brasil e as controvérsias iniciais sobre a extensão universitária.

Para a construção desse capítulo, dentre outros autores e documentos, foram fundamentais as contribuições de Coêlho (1980; 1999; 2006; 2004), Chauí (1999; 1982; 2001), Teixeira (2006), Trindade (1999), Fernandes (1975; 2004; 2008), Limoeiro Cardoso (1996; 1978; 2006a; 2006b); Fávero (2006a; 2006b; 1999; 2000); Cunha (2000; 2007a, 2007b e 2007c).

O **Capítulo II** está intitulado: *A disputa por reformas da universidade nas décadas de 1950 e 1960, a gradativa consolidação do campo da Educação Superior brasileira e suas reconfigurações a partir da reforma de 1990*. Inicialmente, aborda-se a disputa por reformas da Educação Superior nas décadas de 1950 e 1960 e as vinculações entre concepções de desenvolvimento, de universidade e de extensão universitária. Como expressão das disputas desse contexto, aponta-se a importância da UNE e de sua aproximação com o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, apresenta-se notas sobre o ISEB e suas influências nas defesas da UNE sobre a reforma universitária e, por fim, o pensamento de Álvaro Vieira Pinto como elemento de convergência entre UNE e ISEB.

Na sequência, são apresentados elementos da reforma universitária forjada no período do Regime Militar, de como se tem nesse contexto uma contraditória forma de consolidação da educação superior brasileira e, nesse processo, o redesenho da extensão universitária como

prestação de serviços. Aborda-se também aspectos da década de 1980, notadamente a força da atuação do movimento docente na formulação do princípio constitucional que resultará no princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Finaliza-se esse capítulo tratando das reformas da Educação Superior - ES⁶ procedidas a partir da década de 1990, em seus processos de expansão, complexificação. Nesse capítulo ganham centralidade as reflexões sobre o processo de privatização, seus sentidos para a universidade e a educação concebida entre o direito e a mercadoria. São abordadas na sequência os processos desse nível de ensino, as reconfigurações no interior do campo das IES privadas e o *deslocamento* das fronteiras entre o público e o privado.

Na construção desse capítulo foram referências para a análise, documentos legais e, além de outros autores, Luiz Antônio Cunha, Florestan Fernandes e Míriam Limoeiro Cardoso, já referidos, e também Saviani (1986; 2013; 1986); Vieira Pinto (1986); Rodrigues (2008); Sucupira (1972), Germano (2011), Dourado (2007; 2011; 2016), Catani e Oliveira (2002), Sguissardi (2014; 2015); Amaral (2003); Silva Jr e Sguissardi (2001); Carvalho (2016).

Por sua vez, o **Capítulo III** é denominado *Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES: desafios para sua afirmação identitária no campo da Educação Superior brasileira*. Nele parte-se, como sustentação teórica fundamental, de contribuições da noção de *campo* tal como é elaborado por Bourdieu para apreensão das ICES como campo no conjunto da ES brasileira. Parte-se, ainda, de aspectos teóricos da conformação do Estado na sociedade capitalista para tratar da questão do fundo público e das tensões entre o público e o privado como marcadores do *campo da ES*. A partir daí, aborda-se a formulação do polêmico conceito de público não-estatal e sua importância na constituição da identidade das ICES como campo da ES.

Após essa apreensão, analisa-se as ICES como expressão e parte do processo de reconfiguração do *campo da Educação Superior*. Para tanto, busca-se identificar no contexto da década de 1980 o gradativo processo de diferenciação das ICES no *campo* da educação superior privada. Como evidência das formas como essa diferenciação se conforma, são apresentados aspectos que caracterizam as associações e entidades que defendem as ICES e *sua força em conjunto* no processo de constituição e consolidação das ICES como *campo da ES*. São demonstradas também as alterações no ordenamento legal que vão gradativamente

⁶ Adota-se nesse trabalho a definição de educação superior – ES para referir-se ao nível de ensino da educação brasileira que tem na universidade seu *locus* privilegiado de realização, embora não exclusivo.

favorecendo essa diferenciação: Constituição Federal de 1988 - CF/88, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 e a Lei das Comunitárias, a qual é tomada como emblema da conquista das ICES como *campo* que se interpõe entre as IES públicas e as IES privadas em sentido estrito e de como a extensão universitária se apresenta como uma das marcas dessa diferenciação. Em seguida, analisa-se como a existência de três fóruns de pró-reitores de extensão expressam o processo de diferenciação que constitui o campo da ES e como eles também contribuem para os processos de institucionalização da extensão universitária.

Como *desdobramento efetivo* da aprovação da Lei das Comunitárias, aborda-se, no bojo dos desafios da questão do financiamento da Extensão Universitária, o programa federal de fomento à extensão das IES públicas - Proext tanto como *possibilidade* de acesso ao recurso público, quanto de *alinhamento* das ICES às políticas públicas sociais e como *veículo* de aproximação entre o Fórum de Extensão de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Forproex e o Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Universidades Comunitárias – ForExt.

São referências teóricas principais para esse capítulo Bourdieu (2012), Catani (2000), Gomes e Oliveira (2012), Oliveira e Catani (2011), Pessoa e Oliveira (2013), Lombardi (2005), Marx e Engels [2007]; Buffa (2005), Chauí (1999), Oliveira (1997); Dourado (2000); Vannucchi (2004), Schimidt e Campis (2009), Bittar (1999, 2000), Franco e Longhi (2008), Silva (2012), documentos que formalizam as entidades e associações e aqueles elaborados pelos fóruns de extensão, além de legislação federal e educacional atinente à análise.

O **capítulo IV** tem por título *Elementos de Constituição das Universidades Católicas como subcampo das ICES e aspectos da extensão da Pontifícia Universidade Católica de Goiás*. Nele busca-se identificar os elementos que prestam especificidades a essas instituições por meio de análises sobre a histórica força política da Igreja Católica – IC e de suas universidades no processo de constituição do *campo* das ICES e da exposição da forma como se organizam as universidades católicas no mundo, como expressão de uma articulação que extrapola limites geográficos. São apresentadas também algumas orientações que a IC estabelece para a educação que realiza no mundo, as concepções fundamentais formuladas desde a década de 1960, suas contradições e adequação às diretrizes nacionais para as Universidades Católicas após a década de 1990.

Pela relevância que tem na identidade das Universidades Comunitárias Católicas e poder na extensão universitária que nelas se realiza, aborda-se a questão da filantropia, aspectos

de sua política de assistência social e suas interferências na extensão das Universidades Comunitárias Confessionais.

Por fim, são analisados os aspectos da extensão em uma Universidade Comunitária Católica, tomando-se por referência dessa análise e reflexões a experiência de extensão na Pontifícia Universidade Católica de Goiás⁷. Para tanto, mantendo-se a compreensão de que na historicidade da universidade é que podem ser apanhadas as concepções de extensão em disputa, subdivide-se essa parte entre as polêmicas no contexto de criação dessa universidade e os impactos da reforma de 1968 em sua identidade, a crise identitária dessa universidade na década de 1980 e a importância da extensão em sua consolidação como universidade comunitária. Em seguida trata-se de suas configurações gerais nos anos 1990 e início dos anos 2000, período no qual identifica-se crises, uma forma de expansão diferenciada e o esforço de institucionalização da extensão universitária. Por sua relevância na identidade da universidade e indicações de desdobramentos na extensão universitária, trata-se de aspectos do momento histórico de *passagem* da Universidade Católica de Goiás para Pontifícia Universidade Católica de Goiás e *o lugar* da extensão universitária nessa transição. Por fim, trata-se da extensão em uma Universidade Comunitária, Católica e Filantrópica, apresentando-se notas sobre a Extensão na PUC Goiás, nas quais são apontados tanto o lugar *variável* que a extensão ocupa nos projetos identitários da Universidade quanto elementos do *Estado*, da *Igreja - fé*, da *Ciência* e do *Mercado* que, em tensão, forjam as concepções que coexistem na universidade.

Para elaboração desse capítulo foram fundamentais os documentos eclesiais católicos, notadamente os que apresentam as concepções de universidade e educação católica e revelam interfaces e tensões entre as concepções contidas nos documentos elaborados na década de 1960 durante o Concílio Vaticano II, nas Conferências de Medellín e Puebla, e a Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, de 1990. São também utilizados autores como Lowy (1989), Vasconcelos (1990), Vaz (1981), Souza (1999), Cordeiro (2010), Bertazzo (2012), Siqueira e Sousa (2009), além de documentos da Universidade Católica de Goiás (1988a, 1988b e 1993), posteriormente Pontifícia Universidade Católica (2011).

Ainda em relação ao referencial teórico, permearam os capítulos autores que se interrogam sobre a extensão universitária no Brasil, quer defendendo-a quer indagando sobre seus sentidos no conjunto da universidade, tais como Coêlho (1980), Fagundes (1993), Melo

⁷ A PUC Goiás denominava-se, até 2009, Universidade Católica de Goiás. Nesse trabalho as nomenclaturas UCG e PUC Goiás serão utilizadas conforme se apresentam nos documentos e autores que a ela se referem, objetivando resguardar a cronologia de sua história e da produção de suas concepções.

Neto (s/d; 2001), Nogueira (2005), Gurgel (1986; 1980), Saviani (1980), Mazzilli (2011), Maciel e Mazzilli (2010), Tavares (1996), Diniz (2012). Foram considerados, ainda, concepções de extensão formuladas pelos dois fóruns que incidem mais diretamente na construção e atualização do debate sobre extensão universitária no Brasil: Forproex e Forext, buscando apreender aspectos que dão sustentação a tais concepções. Destaca-se dentre os referenciais teóricos utilizados, as formulações de Melo Neto (2001; s/d) que apresenta a concepção de Extensão como

trabalho social útil sobre a realidade, realizando-se como processo dialético de teoria e da prática dos envoltos nesse trabalho, externando um produto que é o conhecimento novo, cuja produção e aplicabilidade possibilitam o exercício do pensamento crítico e do agir coletivo (MELO NETO, s/d, p. 5).

O interesse de por meio dessa pesquisa apreender as determinações que incidem sobre a extensão universitária no contexto específico das universidades católicas tem como justificativa inicial, mas não principal, a participação em programa de extensão universitária da Universidade Federal de Goiás - UFG⁸ e a atuação profissional na Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Nessa universidade, a atuação profissional se deu como partícipe de um programa permanente de extensão⁹, como assessora na Pró-reitoria de Extensão e Apoio Estudantil – Proex, como membro da Comissão Própria de Avaliação – CPA representando essa Pró-reitoria e numa Coordenação de programas permanentes de extensão¹⁰, totalizando quatro anos em atividades de gestão da extensão universitária.

Uma experiência cuja síntese revela o quão é desafiador materializar a ideia da indissociabilidade que segue sendo proclamada nos documentos legais, institucionais e mesmo

⁸ A saber, a intensa participação como membro do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos entre 2003 e 2011, exercendo, inclusive, a função de membro da coordenação colegiada do referido Fórum. Dentre as formas que as instituições parceiras encontraram para formalizá-lo está a opção da Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação, membro fundante do Fórum, de cadastrá-lo como um projeto de Extensão. Vale destacar que a consciência de perceber-se parte de um processo formativo advindo desse fórum como ação extensionista da UFG foi gradativamente construída. A respeito das finalidades desse Fórum, ver <<http://www.forumeja.org.br/go>>.

⁹ Membro por dois anos da equipe de um programa permanente de extensão intitulado Programa de Educação e Cidadania – PEC, existente na instituição desde 1982.

¹⁰ A coordenação a que se refere – Coordenação de Extensão – CDEX é responsável pelo acompanhamento de oito programas permanentes de extensão que são temáticos e interdisciplinares. Até o final de 2015 esses programas envolviam professores e estudantes em torno de questões socioambientais - Prosa, etnicorraciais – Proafro, Educação e Cidadania – PEC, Mulher e gênero – Pimep, Enfrentamento ao uso abusivo de álcool e outras drogas – Programa em Nome da Vida – PNV, Inclusão social – Pris, Direitos Humanos – PDH, Gerontologia Social – PGS. Esses programas serão melhor caracterizados no corpo desse trabalho com o objetivo de identificar concepções de extensão que os subsidiam.

em discursos que buscam reafirmar a importância da extensão. Para tanto, não raro recorre-se à reiterada e desgastada ideia de que a universidade está sustentada no tripé ensino-pesquisa e extensão. Uma afirmação que por certo guarda, por um lado, a relação com a ideia de uma universidade de qualidade socialmente referenciada, fruto de significativas disputas no campo educacional, sobretudo a partir da década de 1980¹¹. Por outro lado, a afirmação de que a existência da universidade se dê sobre esse tripé quando feita *de per se* negligencia o entendimento de que a sustentação real da universidade está, muitas vezes, em outros elementos, dentre os quais o Estado, o mercado e a sociedade como reguladores das finalidades do ensino, da pesquisa e da extensão realizadas por essa instituição social; o que nem sempre permite ou possibilita que sua realização se dê de modo indissociável.

Essa experiência, por si, poderia conduzir ao interesse por compreender de modo mais aprofundado a extensão “por dentro”, a partir, por exemplo, da análise das condições objetivas que tem sido restritivas tanto da possibilidade de a extensão alcançar a formação de todos os estudantes que passam pela universidade quanto de que todos os professores a realizem. Isso em face das condições de trabalho docente atuais na educação superior. Condições que, de certo modo, respondem parcialmente aos reclames de que as experiências realizadas na extensão padecem de certa invisibilidade institucional e de mudanças de concepção ao longo do tempo. Certa invisibilidade que se reafirma, por exemplo, nos desafios encontrados para evidenciar ao Ministério da Educação – MEC a riqueza que pode ter o trabalho realizado pela extensão de uma instituição comunitária, tendo em vista que os indicadores previstos no sistema de avaliação das IES não têm permitido a tradução e ou a valorização do que é executado, nem tampouco trata-se de um sistema que se pauta no princípio de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Tal hiato a respeito da extensão pode ser verificado nos instrumentos de avaliação instituídos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes a partir de 2004. Se por um lado, o roteiro de autoavaliação traz indicadores que possibilitam evidenciar a existência da extensão na instituição¹², o mesmo não se dá quando são avaliados os cursos de

¹¹Conforme Maciel e Mazilli (2010), Tavares (1997).

¹² O Sinaes estabelece no roteiro de autoavaliação da instituição critérios que permitem identificar certo grau de organicidade da extensão na IES: a partir da indagação acerca da política de extensão, de sua presença no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, sobre a “articulação das atividades de extensão com o ensino e pesquisa e com as necessidades e demandas do entorno social; participação dos estudantes nas ações de extensão e intervenção social e o respectivo impacto em sua formação”. Além desses itens, avalia-se “compromisso institucional com a estruturação e efetivação das atividades de extensão; impacto das atividades de extensão junto aos segmentos sociais que são alvos ou parceiros destas atividades, processos métodos e instrumentos de avaliação das atividades de extensão”. (MEC/INEP, 2004).

graduação por ela oferecidos. Nesse instrumento não há indicador que avalie diretamente a existência ou não de atividades de extensão para a qualificação do ensino¹³.

Acresce-se a essas constatações o desafio que se apresenta às universidades o contido no Plano Nacional de Educação - PNE aprovado em 2014 para o período de 2014 a 2024. Tal plano apresenta como uma das estratégias para elevação da matrícula na educação superior – Meta 12¹⁴, uma determinação relacionada à extensão que, por si, já exigirá a criação e ou fortalecimento de formas de articulação, no mínimo entre ensino e extensão. Conforme consta do PNE, a meta é:

12.7. assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. (BRASIL, 2014.).

Nesse PNE, embora a expressão “pertinência social” não seja auto-explicativa, a lei parece indicar não apenas a necessidade de uma complexa curricularização por parte dos Projetos Pedagógico dos Cursos, o que poderia implicar em um novo reducionismo da extensão, como também associar à ideia de extensão a compreensão de que essa deve orientar-se e direcionar-se a áreas sociais nas quais essa ação seja relevante; o que pode ser traduzido por *áreas sociais que dela necessitem*.

Há que se observar, de antemão, que essa não é uma novidade, posto que o PNE anterior – 2001-2010 também apresentou meta similar:

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas. (BRASIL, 2001).

Contudo, há que observar que nesse momento, a meta destina-se exclusivamente às universidades públicas estatais, ao contrário do atual Plano. Mantém-se o desafio de garantir o cumprimento do PNE, considerando-se, sobretudo, as mudanças recentes no contexto político.

¹³ Ver Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura). (MEC/INEP, 2010).

¹⁴ Como consta do PNE: “Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

Em síntese, a experiência como professora da educação superior atuando como docente e na gestão da extensão de uma universidade católica e a apreensão de como a extensão consta de documentos que avaliam e regulam a ES são expressão do quão fértil podem ser as análises e investigações sobre a extensão universitária. Uma experiência profissional fecunda em inquietações que, se por um lado deram origem ao interesse em tomar a extensão em universidades católicas como objeto de estudo, por si só isso não justifica o intento da investigação. Isso porque, conforme adverte o sociólogo norte-americano Charles Wright Mills (1980) na obra *A Imaginação Sociológica*, uma característica essencial de todo trabalho na ciência social é distinguir “as perturbações pessoais originadas no meio mais próximo” e ‘as questões públicas da estrutura social’” (1980, p. 14). Ainda de acordo com Mills (1980):

As perturbações ocorrem dentro do caráter do indivíduo e dentro do âmbito de suas relações imediatas com os outros, estão relacionadas com o seu eu e com as áreas limitadas da vida social, de que êle tem consciência direta e pessoal. (...). *Uma perturbação é um assunto privado*: a pessoa sente que os valores por ela estimados estão ameaçados.

As questões relacionam-se com assuntos que transcendem êsses ambientes locais do indivíduo e o alcance de sua vida íntima. Relacionam-se com a organização de muitos desses ambientes sob a forma de instituições de uma sociedade histórica como um todo, com as maneiras pelas quais os vários ambientes de pequena escala se confundem e se interpenetram, para formar a estrutura mais ampla da vida social e histórica. *Uma questão é um assunto público*: é um valor estimado pelo público que está ameaçado. (MILLS, 1980, p. 15, grifo nosso)

Wright Mills (1980), já no final da década de 1950 anunciava que a principal tarefa intelectual e política do cientista social haveria de ser “deixar claro os elementos da inquietação e da indiferença contemporâneas” (p. 20). Assim, quanto mais a sociedade persistir no convite à afirmação e naturalização das experiências que ela mesma formula e realiza, maior será o desafio e a necessidade de se pôr diante dessas experiências e dessa sociedade como quem as interroga e as estranha. Compreende-se, portanto, que essa experiência profissional pode ter gerado algumas “perturbações”, mas essas apenas realimentam uma questão de fundo, que é um assunto público, quer seja a defesa da universidade como bem público. Assim, dá sentido a essa pesquisa o entendimento de que é um compromisso intelectual e político o confronto permanente à crescente naturalização de que a educação e, nesse sentido, a universidade quer pública estatal ou comunitária católica, bem como a extensão que nela se realiza, podem ou devem ser tratadas como mercadoria.

Capítulo I

A universidade: *Logos* e *etos*, aspectos de sua configuração no Brasil e as controvérsias iniciais sobre a Extensão Universitária

*Queremos saber, o que vão fazer com as novas invenções
Queremos notícia mais séria sobre a descoberta da antimatéria e
suas implicações na emancipação
do homem das grandes populações, homens pobres das cidades,
das estepes dos sertões
Queremos saber, todos queremos saber.
(Gilberto Gil)*

Este capítulo tem por objetivo apresentar elementos de constituição da universidade, tomando-a como instituição social que mantém uma relação de interioridade com a sociedade, além apontar aspectos que vão definir as particularidades de sua configuração no Brasil. Uma configuração que *informa* o modo controverso como a extensão universitária será concebida. Para cumprir esse intento, ele está subdividido em três momentos. O primeiro destina-se a refletir acerca da *universidade na dialética entre seu logos e seu etos*; o segundo trata das *formas de compreensão da relação entre universidade e sociedade e suas implicações nas concepções de universidade e de extensão*. Em seguida, é realizada uma abordagem a respeito da *forma singular de constituição da universidade no Brasil, sua vinculação a concepções de desenvolvimento e as controvérsias iniciais sobre a extensão universitária*.

A busca pela compreensão desses elementos está baseada na premissa de que, embora por vezes vista como algo impertinente ou mesmo estranha à ideia de universidade, *a extensão universitária tem existência intrínseca à dessa instituição social*. Isso implica em considerar que as condições de possibilidade de surgimento da extensão, de sua realização, negação ou mesmo (des)valor no conjunto das atividades universitárias estão localizadas na história de constituição e desenvolvimento dessa instituição na sociedade moderna.

Como definir a extensão universitária? Necessária ou impertinente? Terceira função? “Prima pobre” do ensino e da pesquisa, tal qual expressão utilizada comumente no meio acadêmico e afirmada por Demo (1980, p. 18)? Ação comunitária? Atividade? Via de mão dupla que garante o estabelecimento da relação entre universidade e sociedade? Forma de

educação continuada? Instrumento de política pública¹⁵? Constitutiva da universidade na atualidade? Forma de democratização do saber e da universidade? Trabalho social útil¹⁶? Forma de prestação de serviços? Indispensável? Desnecessária? Complementar? A que se vincula sua importância quando ela é proclamada por algumas IES, tal qual no caso das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, como elemento diferenciador de suas identidades? É possível falar em *extensão no singular* ou para apreender as várias formas de realiza-la, nem sempre pautadas em concepções confluentes, faz-se necessário dizer *extensões* no plural?

Quando se busca o sentido etimológico do termo, ter-se-á as seguintes definições:

Do lat. *extensione*. Ato ou efeito de *estender(-se)*, ampliação, aumento. 2. Dimensão, tamanho, 3. Duração. 4. Importância, alcance. 5. Desenvolvimento, alargamento 6. Ramal telefônico de um mesmo número utilizado em local diverso daquele onde se acha o telefone principal. 7. Gram. Aplicação extensiva no sentido de uma palavra, locução ou frase. 8. *Jur.* Ampliação ou aplicação extensiva da letra ou sentido de uma lei, de uma cláusula. 9. *Álg.* Operação que se obtém quando se estende uma operação definida entre os elementos de um conjunto aos elementos de outro que contém propriamente o primeiro. 10. *Lóg.* Propriedade que tem um conceito de aplicar-se a cada elemento de um conjunto de objetos dos quais é atributo. (FERREIRA, 1986, grifo nosso).

Fagundes (1993), autor que faz um estudo crítico sobre o discurso que associa universidade e compromisso social, observa que

Tem-se da extensão apenas conceitos abstratos e vagos, tais como: prestação de serviços à comunidade, instrumento de intercâmbio e de integração social, razão social da universidade (...). Estes conceitos, em si, nada mais são que generalidades ou abstrações; têm o poder de significar tudo e, ao mesmo tempo, não significar nada, por carecerem de uma referência à realidade que lhes dê conteúdo e consistência. (...). Somente quando articulada com a totalidade é que se percebe a dimensão social concreta da extensão. (FAGUNDES, 1993, p 17)

Numa primeira aproximação às controvérsias que envolvem os debates sobre a extensão, o que se observa é que as concepções adotadas sobre ela as colocará em graus de importância diferentes na relação com o ensino e a pesquisa.

¹⁵ Diniz (2012), por exemplo, em pesquisa da área da sociologia que busca “compreender como se constitui e se apresenta a concepção de extensão universitária como instrumento de política pública”, afirma que a relação entre extensão e políticas sociais não é recente e tem seu traço mais evidente no contexto da reforma da educação superior realizada na década de 1960. Além disso, conclui que a extensão universitária se constitui, sim, como política pública no período de 2003 a 2010.

¹⁶ Concepção defendida por Melo Neto (2001; s/d) que por sua fecundidade, será retomado em outros momentos do texto.

Em defesa da ideia de que a extensão seja atividade complementar às demais atividades-fim da universidade, por exemplo, Saviani, na década de 1980, ao referir-se ao tratamento diferenciado que ensino, pesquisa e extensão recebem na Lei da Reforma Universitária de 1968 assim se expressa:

Destas [atividades], aquela que vem há muito caracterizando as escolas superiores é o ensino. A extensão, se bem tenha o seu estatuto de atividade-fim reconhecido pelo legislador, não deixa de ser considerada *uma atividade complementar, decorrente das demais, e que se desenvolve como que por acréscimo*. (SAVIANI, 1980, p. 52, grifo nosso)¹⁷.

Gurgel (1986), um dos reconhecidos estudiosos sobre as origens da extensão universitária e sua conformação no Brasil, na obra intitulada *Extensão Universitária: comunicação ou domesticação* analisa a trajetória da extensão desde o início do século XX até o final da década de 1970. A começar pelo título, sua obra é um convite à reflexão acerca da ambiguidade que marca a trajetória da Extensão; o que se evidencia também em afirmações feitas pelo autor tal qual a ideia e que

não há uma única maneira de encarar a extensão universitária, existe, isto sim, extensões da universidade, *em direção à comunidade*, instituições, organizações, em relação à classe dominante ou à dominada, de acordo com a proposta política dos grupos que participam da ação extensionista. Como não há uma proposta unitária, uma única formulação ou uma única maneira de encarar o processo de extensão, torna-se difícil para alguns considerar como extensão universitária a atuação de grupos que praticam ações completamente diversas das suas. (GURGEL, 1986, p. 174).

Na conclusão de seus estudos, Gurgel afirma que durante o período por ele analisado a extensão universitária brasileira teria passado por três momentos distintos: “o período das experiências pioneiras [1912-1930]; o período das experiências isoladas, da disseminação de ideias e do desenvolvimento de ações a partir dos movimentos sociais [1930-1968]; e o período de maior institucionalização da extensão universitária [1969-1976]”. (GURGEL, 1986, p. 171).

Para o autor, até o período por ele analisado, em que pese sua gradativa institucionalização, a Extensão vinha sendo “(...) uma função exercida *assistematicamente, esporadicamente, sem vinculação com o ensino e a pesquisa, não sendo considerada sequer como função, apesar das inúmeras instâncias burocráticas existentes para sua operacionalização ou coordenação*”. (GURGEL, 1986, p. 175, grifos do autor).

¹⁷ Como se verá adiante, compreensão semelhante será afirmada explicitamente por Sucupira (1972), um dos intelectuais responsáveis pela defesa da reforma universitária de 1968.

Gurgel, em outro texto (1980), apresenta uma interessante síntese do que Paulo Freire identifica como dimensões que envolviam a percepção sobre a extensão no final da década de 1960, época de produção da obra *Extensão ou Comunicação?* Por sua atualidade, vale a pena serem reapresentados esses elementos que seguem *alimentando* certas concepções de extensão:

- transmissão;
 - sujeito ativo (o que se estende);
 - conteúdo que é escolhido por quem estende;
 - recipiente – do conteúdo;
 - entrega – de algo que é levado por alguém que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram além do muro”, “fora do muro”.
- Daí que se fala em atividades extramuros;
- messianismo – por parte de quem se estende;
 - superioridade – do conteúdo que tem quem entrega;
 - inferioridade – dos que recebem;
 - mecanismo – na ação de quem estende;
 - invasão cultural – através do conteúdo levado que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem (GURGEL, 1980, 238).

Fato é que tais adjetivos ou percepções, por vezes confluentes e às vezes antagônicos, expressam concepções de extensão que coexistem no imaginário e nas posições dos que atuam nas universidades. Em maior ou menor medida, a depender da correlação de forças no interior da estrutura do Estado e das finalidades que ele e mesmo a sociedade atribuem à universidade, algumas concepções em detrimento de outras serão subsídio também para a formulação das políticas educacionais para a ES. Há que se considerar que tais concepções também vão subsidiar outras políticas sociais, a exemplo das políticas de assistência social que, como se verá a seguir, reconhecem a educação como campo de predominância da atuação das instituições filantrópicas. Nesse sentido, essas políticas também interferem diretamente nas Instituições de Educação Superior – IES filantrópica.

A despeito das polêmicas em torno de sua definição, toma-se aqui a extensão como objeto de estudo tendo por princípio que seu valor, assim como o que se atribui ao ensino e à pesquisa, é resultante da disputa de concepções de universidade que vigora na sociedade e no interior das próprias instituições. Por essa razão, não é possível uma definição *a priori* e única do que a extensão seja. Não é possível, ainda, identificar as concepções que sobre ela se formam sem apreender os elementos que dão sentido à universidade; e não uma universidade em abstrato, mas como instituição social forjada na complexa e contraditória constituição da realidade brasileira.

Nesse trabalho adota-se como referência para análise a concepção de extensão elaborada por José Francisco de Melo Neto e que subsidia atividades que se circunscrevem dentro da definição de *extensão popular*. Para esse autor, de modo sucinto, a extensão universitária se define como “trabalho social útil sobre a realidade, realizando-se como processo dialético de teoria e da prática dos envoltos nesse trabalho, externando um produto que é o conhecimento novo, cuja produção e aplicabilidade possibilitam o exercício do pensamento crítico e do agir coletivo” (MELO NETO, s/d, p. 5).

Do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988 – CF/88 define em seu artigo 207 que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao *princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Resultante de muitos embates no campo educacional, esse princípio previsto na lei se constitui como um dos marcos referenciais para a definição formal do que seja ou deve ser essa instituição na atualidade.

Embora previsto na CF/88, portanto, há quase três décadas, muito há que se questionar acerca das condições de sua efetivação nas universidades. Esse debate tem sido apresentado, dentre outros autores, por Tavares (1996), Maciel e Mazzili (2010) e Mazzilli (2011). Em Mazzili (2011), a autora esclarece que a origem da formulação desse princípio, embora já previsto *parcialmente* na Lei n.º 5.540/68¹⁸ estaria nas discussões e propostas formuladas no contexto de redemocratização do Brasil, quando estava em disputa a construção de uma nova Carta Magna.

Conforme a autora (2011) o princípio da indissociabilidade compõe um projeto maior formulado pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - Andes¹⁹, ainda como

¹⁸ Destaca-se que a Lei da reforma Universitária no período do Regime Militar, apresenta a ideia de indissociabilidade abrangendo apenas o Ensino e a Pesquisa. Conforme seu Art.2º: “O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.” (BRASIL, 1968). Gurgel (1986) identifica na pouca clareza com que a Lei 5.540/68 aborda o tema uma das justificativas para a dubiedade de interpretações ocorridas no período posterior à referida Lei: “as razões de dificuldade de compreensão da extensão como função própria da universidade tem sua origem na própria imprecisão com que a Lei n.º 5.540 trata o assunto.” (GURGEL, 1986, p. 174). Análise do contexto de elaboração dessa lei e outros aspectos a ela relacionados serão apresentados no decorrer desse texto em razão de situar-se aí uma das origens das controvérsias sobre a extensão que a acompanharão na atualidade.

¹⁹ Consta do sítio do Sindicato que, “O ANDES-SN foi fundado em 1981 como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior. Sete anos depois, após a promulgação da Constituição Federal em 1988, passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.” Disponível em <<http://portal.andes.org.br/imprensa/migracao/historia.html>>. Em documento desse sindicato, publicado em 2013 e no qual se tem uma edição revisada de atualizada do documento “Cadernos Andes – Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira”, consta que “A *Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira* nasceu com a ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior e como a “Proposta da ANDES e das

associação, na década de 1980, no qual sintetizam-se as bandeiras de *i*) defesa do ensino público e gratuito, *ii*) carreira docente, concurso público, *iii*) eleições direitas para os dirigentes das universidades, *iv*) autonomia, *v*) democratização das universidades, participação da *comunidade* na vida universitária; *vi*) financiamento; *vii*) avaliação e projeto pedagógico. De acordo com sua investigação:

Nesse projeto, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é apontado como referência do padrão de qualidade acadêmica para as instituições de ensino superior do país, que se baseia na negação das desigualdades sociais (que abrange a distribuição desigual dos bens, inclusive culturais), expressando assim o papel social da universidade na construção de uma sociedade democrática e igualitária. (MAZZILLI, 2011, p. 214).

Trata-se, portanto, de princípio que expressa uma concepção de universidade que condensa ideias e ideais defendidos no Brasil desde a década de 1930 e que serão traduzidos por sujeitos que por elas lutaram desde a década de 1960, inicialmente por meio da atuação no movimento estudantil e, posteriormente, como docentes²⁰.

Assenta-se sobre essa concepção também o entendimento de que a universidade é, como forma, o modelo próprio para a ES. Nesse sentido, há que se considerar, também, como é variável na história a prioridade dada à universidade como estrutura organizativa preferencial para a realização da ES. Vale observar que essa compreensão esteve garantida no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931, mas foi negligenciado na primeira LDB do país, Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Nessa lei consta de seu artigo 67 que “o ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional”. (BRASIL, 1961).

Já a Lei nº 5.540/68, de reforma da educação superior no contexto do regime militar, retoma a prioridade concedida à universidade como *modelo organizativo prioritário* para oferta da ES:

Capítulo I – Do Ensino Superior

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Associações de Docentes para a Universidade Brasileira” (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN, 2013).

²⁰ Por estar diretamente vinculada ao surgimento de uma concepção contra-hegemônica de universidade e de extensão, essa questão será melhor abordada a seguir.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. (BRASIL, 1968).

Cunha (2000) avalia que essa Reforma, embora realizada sob bases autoritárias, contraditoriamente é responsável pela consolidação da universidade brasileira. São expressões dessa estruturação a reafirmação da universidade como *forma* organizacional prioritária para oferta da educação superior e a afirmação da pesquisa e pós-graduação como elementos dela constitutivos.

A origem das oscilações a respeito do *lugar* em que prioritariamente deve se desenvolver a ES está também no jogo de forças que historicamente tem sido travado entre a iniciativa privada e defensores da educação pública. Cunha (2000) relata, por exemplo, a força dos defensores da iniciativa privada no Conselho Federal de Educação - CFE, à época do regime militar. Apesar de a Lei da reforma nesse período ter ratificado essa prioridade o Conselho se empenhava “em propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados, a grande maioria isolados” (2000, p. 180). Essa posição, contudo, guarda uma contradição, pois, ao mesmo tempo, as IES privadas tinham interesse em obter o *status* de universidade em face da autonomia que a lei a ela facultava. De modo geral elas objetivam gozar dessa autonomia, mas parte delas lutavam e lutam pela flexibilização das exigências.

A LDB vigente, 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, foi aprovada não concedendo à universidade prioridade como forma de oferta da ES. Conforme observa Mazzilli (2011), seu artigo 45, ao afirmar que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, abre a possibilidade de que outras formas de organização acadêmica compoñham o sistema. Tal flexibilização enfraquece a obrigatoriedade da extensão universitária como parte do processo formativo de todos que estiverem na educação superior. Isso porque a extensão, assim como a pesquisa, passa a não ser exigência nas demais formas de organização acadêmica desse nível de ensino. Ao mesmo tempo, a extensão, de modo indissociável ao ensino e à pesquisa, passa a ser elemento que distingue a universidade de outras categorias de Instituições de Educação Superior – IES, conforme a tipologia constante da legislação nacional. Tal tipologia será inicialmente apresentada no Decreto nº 2.206/97, que foi substituído pelo de nº 2.306/97 e posteriormente pelo 3.860/2001, e aparecerá de forma mais elaborada no Art. 12 do Decreto nº

5.773/06²¹, que recebeu o codinome de “decreto ponte” em face da articulação que promove entre aspectos da LDB que precisavam ser regulamentados e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes²². A partir daí as IES passam a ser credenciadas no Ministério da Educação - MEC com base na seguinte subdivisão:

I - faculdades;

II - centros universitários; e

III - universidades.

(...)

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Frantz (apud PINTO, 2009), ao analisar a constituição do processo de diferenciação das IES comunitárias no campo da educação superior faz referência a esses decretos e observa que:

a sucessão de três decretos sobre o mesmo assunto, em tão pouco tempo, não deixa de ser reveladora dos diferentes interesses e forças presentes no espaço do ensino superior brasileiro e das dificuldades políticas para acomodar tal quadro de interesses e forças. Os decretos, dentre suas normas legais para dar conta da situação, procuram atribuir responsabilidades às entidades mantenedoras de ensino superior sem fins lucrativos, dentre elas, as universidades comunitárias. (FRANTZ apud PINTO, 2009, p. 189).

Do ponto de vista legal, portanto, a extensão, de modo indissociável da pesquisa e do ensino torna-se um dos elementos que vão caracterizar a universidade. Tavares (1996) questiona se, por meio do princípio de indissociabilidade, a presença da extensão contribui para a definição de um novo paradigma de universidade *pública* a partir da segunda década de 1980. Ao tomar por base fundamentalmente os debates que se processavam na ANDES e no Fórum

²¹ O referido Decreto recebeu alterações por meio do Decreto 6.303/07 no que se refere às formas de controle e acompanhamento dos cursos superiores à distância, daqueles vinculados aos sistemas estaduais de ensino e dos cursos superiores de tecnologia. Por suas especificidades essas alterações não são aqui objeto de estudo. Aspectos da Educação a Distância e de sua importância no processo de expansão e acesso à ES é abordado por Sguissardi (2014).

²² Conforme notícia veiculada no site oficial do MEC por ocasião da aprovação do referido Decreto “Decreto-ponte conecta avaliação e regulação da educação superior”. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/216-noticias/235851462/6207-sp-385397341>>. Acesso em: 11 jul.2016.

de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - Forproex, a autora afirma que nesse período:

A atividade de extensão passa a ser concebida, prioritariamente, dentro de um projeto político global e não mais isoladamente, que veicula democratização com a necessidade de relacionamento com a sociedade organizada, criando condições de qualificação dessa população ao se elaborar conhecimento acessível a todos os membros e não apenas a uma elite cultural e econômica, ou seja, a extensão passa a articular a pesquisa e o ensino com as demandas e as necessidades de setores populares da sociedade, comprometendo e confrontando a comunidade acadêmica com a realidade. (TAVARES, 1996, p. 1)

No mesmo momento em que a autora afirma a concepção que se anuncia, denuncia os retrocessos que adviriam das políticas do governo FHC:

Existe hoje, por parte do governo, uma tentativa de recriar projetos que, historicamente, se vinculam a concepções já ultrapassadas de extensão universitária, marcada por eventos, descontextualizados da exigência curricular acadêmica, assistencialistas, sem relação direta com os interesses e com as necessidades das comunidades atendidas (...) desconhecendo e inviabilizando toda uma política articulada pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão (TAVARES, 1996, p. 8)²³.

A LDB atual dedica o Capítulo IV à Educação Superior. Nele consta o artigo 43, que traz dentre as finalidades da educação “VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996).

Essa definição legal permite algumas interpretações. Diz inicialmente que a extensão deve ser aberta à população, revelando que a universidade, por si, não é a ela aberta. Essa abertura “deve se dar com o objetivo de *difundir*²⁴ o que produz. Se expressa aqui a recorrente concepção de que a extensão deve ser *o elo, a via de mão dupla* ou *mão única* que aproxima a sociedade da universidade e, nesse caso, aquela que deve levar à sociedade o que se produz.

Em momento mais recente, 2015, esse artigo é alterado por meio da Lei nº 13.174/2015, que insere um inciso no qual à extensão, além da função de difusora do conhecido produzido

²³ A crítica da autora tem por objeto o Programa Universidade Solidária, criado em 1996 e que, conforme a autora e dito aqui de modo sucinto, tinha por objetivo “levar estudantes de vários pontos do País a transmitir conhecimentos e informações sobre educação e educação para a saúde, em regiões diferentes de condições precárias como o Nordeste e o Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais” (TAVARES, 1996).

²⁴ Quando se busca o sentido etimológico de difusão, tem-se: “Difundir. (Do lat. *diffundere*) V.t.d. 1. Espalhar ou derramar, liquefazendo-se. 2. Irradiar, emitir. 3. Espalhar, *disseminar*, espargir. 4. Propagar, divulgar. 5. Espalhar-se, *estender-se*, liquefazendo-se. 6. Espalhar-se, *disseminar-se*, espargir-se. 7. Propagar-se, divulgar-se.” (FERREIRA, 1986).

na instituição, recebe uma responsabilidade específica: constituir-se num meio de contribuir para que a universidade estreite seu vínculo com a educação básica. Conforme a lei, passa também a ser finalidade da universidade: “Art. 43 - VIII - *atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.*” (BRASIL, 2015, grifo nosso).

A aproximação entre Educação Básica e ES é questão cara aos que defendem a constituição de um sistema nacional de educação. Nesse sentido, dentre outros autores, Saviani, já no início da década de 1980, ao tomar por base para suas reflexões o projeto da PUC-SP, denuncia o caráter excludente da universidade e a responsabilidade dessa instituição em relação à política educacional, sintetiza sua reflexão do seguinte modo:

Parece-me que essa problemática, à medida que aponta nessa direção e procura se articular com os interesses das camadas populares, é importante ser mantida em termos de um projeto educacional da Universidade, se não por outras razões, pelo menos por esta: *a de que a Universidade é basicamente uma instituição educativa e enquanto tal ela tem como tarefa específica cuidar da problemática educacional, da difusão de conhecimentos, da formação de professor e da instrução da população.* (SAVIANI, 1991, p. 102, grifo nosso).

A aproximação entre educação básica e universidade é tratada também como um dos objetivos da extensão universitária na *Política Nacional de Extensão Universitária* elaborada pelo Fórum dos Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras – Forproex e aprovada em 2012:

6. a atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania.
À luz desses princípios, o fortalecimento da Extensão Universitária está diretamente relacionado com a compreensão das especificidades desse fazer acadêmico e de sua vinculação com o Ensino e a Pesquisa. (FORPROEX, 2012).

Ao se analisar essa Política, imprescindível notar como há, de certo modo, uma naturalização em tratar de nacional o que diz respeito à extensão das IES públicas estatais. A denominação desse documento, de cuja elaboração e aprovação participaram apenas representantes das IES públicas estatais, é emblema disso. Esse aspecto, aparentemente simples, terá rebatimentos quando, por exemplo, as ICES, em 2014, conquistam o direito de participar do edital de fomento à extensão – Proext.

Há que se destacar, ainda, que no processo de institucionalização da extensão, do qual o financiamento é parte constitutiva, essa defesa por parte do Forproex tem materialidade nos programas de fomento à extensão existentes a partir da década de 1990, a exemplo do Programa de Fomento à Extensão - Proexte (1993 e 1995) e do Programa de Extensão Universitária – Proext (2003)²⁵.

Aspectos dessa problematização inicial têm por objetivo evidenciar como a trajetória da extensão universitária no Brasil está intrinsecamente vinculada à da universidade nesse país. Nesse sentido, interessa nesse estudo por em relevo elementos que, ao longo do tempo, vão *sedimentando* diferentes concepções de extensão. Elementos que são constitutivos e constituintes também da universidade e do sentido que o Estado e a sociedade civil atribuem a essa instituição ao longo do tempo. Isso põe em questão a dialética entre suas finalidades e sua materialidade, *logos* e *etos*, seu sentido e condição.

1.1 A Universidade na dialética entre seu *logos* e seu *etos*

Quando se realiza certo distanciamento dos aspectos legais, o que se constata é que, embora seja relevante a afirmação da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como forma de caracterizar formalmente a universidade no Brasil, ela por si não é suficiente para compreender o que seja essa instituição. Diante dessa constatação uma indagação primeira a ser feita seria: o que é ou deve ser a universidade? Tal questão levará, de pronto, a buscar por elementos que contribuam para delimitar, sua constituição original, sua *raison d'être* e que a distingam de todas as outras criações das sociedades. Conforme Coêlho (2004)

A interrogação o que é a universidade, o que é constituinte de sua existência, o que faz uma instituição ser realmente universidade deve levar-nos a perguntar o que é a educação, a cultura, a formação, o saber, a docência, o ensino e a pesquisa; que relação intrínseca há entre, de um lado, a universidade e, de outro, a sociedade, a cultura, a

²⁵ A respeito do processo de elaboração, aprovação, implantação do Proexte, ver Nogueira (2005) e acerca dos dois programas, de modo especial o Proext, ver Diniz (2012). Registra-se, em relação ao primeiro – Proexte, que em 1995 houve a indicação de que as universidades comunitárias, confessionais e filantrópicas poderiam participar de uma das duas linhas desse programa, quer seja exatamente a de “integração da universidade com o ensino fundamental, financiada com recursos oriundos do FNDE, em consonância com as Políticas Nacionais para a Educação Básica”. Conforme Nogueira (2005), “A linha I continua reservada à participação exclusiva das universidades públicas vinculadas ao Fórum, enquanto que a linha II é aberta à participação de instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais.” (2005, p. 59).

escola fundamental e média; qual o sentido da autonomia universitária, do financiamento, da estrutura, da gestão e da avaliação.

O trabalho do pensamento para responder a essas interrogações define que ações e cuidados são exigidos da sociedade, do Estado e da própria instituição, de seu corpo docente, discente e técnico-administrativo, para que a universidade ganhe existência concreta. (COELHO, 2004, p. 22)

A advertência do autor conduz a alguns entendimentos e, dentre eles, o de que a existência da universidade enquanto tal está relacionada, primeiramente, à compreensão dos elementos que lhe dão sentido. Nessa direção, poder-se-ia acrescentar, além do ensino e a pesquisa, a extensão universitária dentre os elementos levantados pelo autor sobre os quais a interrogação deve recair. Isto porque ela é parte da definição formal do que seja a universidade na atualidade, a despeito de ser possível objetar que é controversa sua presença nessa definição. Assim sendo, a busca pela resposta sobre o que é ou o que tem sido a extensão universitária e suas particularidades no Brasil pode também contribuir para a explicitação do quanto a existência concreta da universidade no país se assenta em disputas de concepção e de interesses a respeito do que essa instituição é e de suas finalidades. Isso impõe o desafio de apreender também a extensão sempre nas tensões entre as proposições que a ela são feitas, que são sobre ela proclamadas e sua materialização. Héglio Trindade (1999) ao apresentar de modo sintético a *travessia* da universidade no tempo, desde a sua invenção no século XII até o momento atual, divide didaticamente essa travessia em quatro períodos:

O primeiro, do século XII até o Renascimento é o período da *invenção* da universidade. (...).

O segundo começa no século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico (...)

A partir do século XVII, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas e o início da Revolução Industrial inglesa, a universidade começa a institucionalizar a ciência numa transição para os modelos que se desenvolverão no século XIX [terceiro período].(...).

O quarto período que institui a universidade moderna começa no século XIX e se desdobra até os nossos dias, introduzindo uma nova relação entre Estado e universidade, permitindo que se configurem as principais variantes padrões das universidades atuais. (TRINDADE, 1999, p. 10, grifo nosso).

Tem-se assim uma trajetória que indica a criação ou a invenção da universidade como centro de saber e erudição, passando pela institucionalização da ciência e, nesse sentido, da pesquisa como parte constitutiva de sua identidade e pela dependência crescente do Estado como seu responsável, financiador e, portanto, como indicador de seus rumos e formatos. Dessa

compreensão é possível concordar com a afirmação do autor para quem “a história da universidade, a partir do século XVII, se confunde, em grande medida, com as vicissitudes das relações entre ciência, universidade e Estado” (TRINDADE, 1999, p. 6).

Engendrada no último período destacado pelo autor, a universidade no Brasil é, nessa perspectiva, herdeira das *vicissitudes da relação entre ciência, universidade e Estado*. Uma instituição de onde também originarão as finalidades atribuídas a ela e, portanto, ao ensino, à pesquisa e, gradativamente, à extensão universitária que ela realizará. Dessa afirmação decorre o entendimento de que o Estado exerce força na materialização da universidade quer pública quer privada, em suas diferenciações previstas em lei.

Conforme afirma Coêlho (2006) são diversos os autores que se interrogarão sobre a universidade em seu nascedouro no Brasil, assim como significativas as iniciativas para sua institucionalização no sistema educacional do país:

Dos anos 1920 a meados dos anos 1960, a interrogação do ser, da natureza mesma da universidade, foi objeto de intensos debates, em livros e artigos de autores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Júlio de Mesquita Filho, Álvaro Vieira Pinto, Florestan Fernandes e Henrique Cláudio de Lima Vaz, bem como de decisões legislativas na gestão de Francisco de Campos e de Gustavo Capanema, no Ministério da Educação e Saúde Pública, e de iniciativas da União Nacional dos Estudantes, entre outros (COÊLHO, 2006, p. 44).

Dentre os citados pelo autor, Anísio Teixeira (1900-1971), ainda que a ele se remetam opiniões antagônicas²⁶, é, reconhecidamente, um dos grandes pensadores brasileiros que contribuem para afirmar a defesa à escola pública universal e gratuita e delimitar a importância da autonomia da universidade como produtora de conhecimento e organizadora da cultura na nascente sociedade urbana brasileira. A respeito da relevância do pensamento e atuação de Anísio Teixeira, Salles (2001) assim o define:

Adepto radical da razão, via como condição para a socialização do homem, na nova sociedade urbana e industrial que surgia no país, (...), o domínio de um pensamento consciente, racional e sobretudo impessoal. Tratava-se, segundo ele, de uma nova época fundada em valores distintos dos até então vigentes. Na sua compreensão da realidade, a nova sociedade que surgia era, por excelência, científica e tecnológica; não cabendo mais os tradicionais traços de origem social, riqueza, parentesco, típicos da sociedade patrimonialista e aristocrática. Como liberal e iluminista, Anísio defendia a razão e o mérito pessoal como substitutos desses traços que considerava como meros resquícios de uma sociedade em vias de desaparecimento. (SALLES, 2001, p. 91).

²⁶ Conforme assinalado por Ferreira e Nepomuceno (2006) a literatura que analisa a vida e a obra de Anísio Teixeira transita entre elogiosas a virulentas.

Atendo-se especialmente aos escritos de Anísio Teixeira sobre a universidade, Ferreira e Nepomuceno (2006) afirmam que para ele essa era uma instituição singular e insubstituível na qual haveria de se “criar e manter um clima favorável à criação do saber pelo saber; de conservá-lo vivo e dinâmico em oposição ao saber morto e estático condensado nos livros; de formular intelectualmente a experiência humana sempre renovada; de organizar e difundir a cultura humana” (FERREIRA e NEPOMUCENO, 2006, p. 50).

Em texto elaborado em 1953, assumindo de modo determinante a defesa à autonomia como elemento intrínseco à existência da universidade, Anísio Teixeira assim se posiciona

as universidades não serão o que devem ser se não cultivarem a consciência da independência do saber e se não souberem que a supremacia do saber, graças a essa independência, é levar a um novo saber. Elas não são, com efeito, apenas instituições de ensino e de pesquisas, mas sociedades devotadas ao livre, desinteressado e deliberado cultivo da inteligência e do espírito e fundadas na esperança do progresso humano pelo progresso da razão. (TEIXEIRA, 2006, p. 181).

Essa concepção de universidade acompanha pesquisadores na atualidade. Como exemplo tem-se Fávero (1999), intelectual reconhecida por seus estudos sobre a trajetória da universidade no Brasil que, ao adotar como premissa o pensamento de Anísio Teixeira, afirma a necessidade de se defender a universidade

como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber-fazer; ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; o lugar da pesquisa, buscando novos conhecimentos, sem preocupação compulsória de sua imediata aplicação; deve ser o lugar da inovação, onde se busca a descoberta de tecnologias e de soluções de problemas que a realidade social apresenta. Deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos. (FÁVERO, 1999, p. 250)

Coelho (2004), em perspectiva semelhante, ao afirmar que a universidade é “uma realidade em construção”, evidencia sua condição de instituição *viva*, não indiferente ao que se põe em seu tempo histórico e com capacidade de crítica a si mesma. Para o autor,

Ao realizar e cultivar o trabalho da razão, a universidade faz a crítica da existência humana, da sociedade, de si mesma, das ideias, dos conceitos, das teorias, dos métodos e da prática. Trabalha para superar a multiplicidade, o visível e as aparências rumo à unidade, (...), ao *ser* das coisas, dos processos, da realidade e da própria universidade. Abre caminho para a conversão ao uno, a busca do modelo ideal, a lucidez, a ação e, portanto, para a superação do que existe, a transformação do real, a

criação, no contexto da cultura, de formas racionais, dignas e significativas de existência social e pessoal. (COELHO, 2004, p. 24)

Por sua vez, para Marilena Chauí (1982), na medida em que a cultura é considerada parte do *trabalho improdutivo* na sociedade capitalista, essa mesma sociedade trata de instrumentalizar de diversas formas sua produção. E uma dessas formas estaria dentre as responsabilidades da universidade e se dá na medida em que essa confunde conhecimento e pensamento, fazendo do primeiro sua matéria-prima. A autora distingue a ambos do seguinte modo:

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de ideias que constituem o saber estabelecido. Pensar é desentranhar a inteligibilidade de uma experiência opaca que se oferece como matéria para o trabalho de reflexão para ser compreendida e, assim, negada enquanto experiência imediata. Conhecer, é tomar posse. Pensar é trabalho da reflexão. O conhecimento se move na região do instituído, o pensamento, na do instituinte. (CHAUÍ, 1982, p. 60).

A crítica da autora repousa no fato de que tratar do conhecimento, e não do pensamento, como finalidade da universidade é uma forma de converter o instituinte, que cria o novo, em instituído, alterando-se desse modo a finalidade da universidade e, por conseguinte, de todas as atividades que nela se realiza.

Para Chauí (2001), conceber a universidade como instituição social implica compreender “que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. (CHAUÍ, 2001, p. 34).

Ao se adotar essa perspectiva, contudo, há de se atentar para o risco de traduzi-la numa perspectiva mecanicista que afirmará a universidade como mero reflexo do que a sociedade é. Ao contrário, ela precisa ser apreendida como expressão das contradições que fundam essa mesma sociedade e que vão gerar *formas diferentes de ser* da universidade no tempo:

Uma *universidade enclausurada* expressa o modo como determinada sociedade concebe o saber; *uma universidade militante* expressa o modo como uma parte de determinada sociedade pretende que o saber esteja a serviço de determinadas políticas. Da mesma forma, uma *universidade funcional e operacional*, que forma mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, espelha uma sociedade que considera o mercado como a *ratio ultima* da vida social. Por outro lado, *uma universidade que considera o saber pelo prisma do direito do cidadão*, faz o que pode para refrear a despersonalização e valoriza a democratização, reflete uma sociedade em que os valores democráticos da cidadania são imperativo ético e político da vida universitária. (BERNHEIM e CHAUÍ, 2008, p. 18, grifo nosso).

Enclausurada, militante, de resultados ou funcional e operacional ou como instituição social que considera o saber pelo prisma do direito do cidadão... Esses e outros adjetivos nomeiam o *modo de ser* da universidade na sociedade moderna.

Em perspectiva similar, Saviani, a partir de uma abordagem dialética, compreende que a universidade, como instituição, “é produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais e das demais formas espirituais. É, pois, produzida como expressão do grau de desenvolvimento da sociedade em seu conjunto.” (SAVIANI apud VASCONCELOS, 1990, p. 13). Tomá-la sob essa perspectiva implica em considerar que a contradição é constitutiva dessa instituição e, por decorrência, também força motriz para as formas de materialização da extensão.

Em perspectiva diferente, Newton Sucupira²⁷ (1920-2007), embora seja um intelectual polêmico em face de sua substancial interferência no processo de reforma da ES no regime militar, convida a uma reflexão conceitual que se considera fértil para as reflexões aqui pretendidas, na medida em que coloca a ideia de universidade situada entre sua *sentido* e sua *condição*, ou seja, entre *seu ser* e *dever ser*. Para o autor:

Cabe, preliminarmente, discutir certos pressupostos formais da ideia de universidade. Em primeiro lugar, tratando-se de coisas humanas distinguimos entre sua essência e sua condição, o “logos” e o “etos”. A essência é o que corresponde ao ser próprio da coisa e lhe confere identidade através de sua manifestação; é o que a coisa é em si mesma. *Sendo a realidade humana essencialmente histórica, a condição corresponde à objetivação histórica, concreta da universidade. O seu “logos” é a expressão de*

²⁷ Embora não seja objetivo específico desse trabalho, considera-se relevante, quando possível, identificar relações objetivas nas quais se põem os intelectuais de grande vulto em determinados períodos da história da educação superior. Assim, é interessante notar o encontro de biografias como as de Newton Sucupira e Anísio Teixeira, a despeito de diferenças de opiniões e da representação que exercem como defensores, respectivamente, do privado e do público na educação. Ainda que possam se contrapor em alguma medida, noutra evidenciam o estabelecimento de inter-relações que expressam o intrincado contexto no qual as bases do pensamento educacional brasileiro estavam se constituindo. Em artigo no qual apresenta traços da biografia de Newton Sucupira e sua interferência na história da educação superior, a autora destaca o encontro entre ele e Anísio Teixeira e a influência desse pensador na vida de Sucupira, ainda que nutrissem divergências centrais em seus pensamentos. Conforme Bomeny, se esses autores tinham em comum a opinião positiva sobre o desenvolvimento da educação norte-americana, o que ambos puderam conhecer pessoalmente, antagonizavam quando o posicionamento recaía sobre o destino de investimentos públicos para a educação privada, especialmente para as confessionais católicas; ideia a respeito da qual Anísio Teixeira divergia frontalmente. Bomeny põe em relevo, por um lado, a posição implacável da Igreja Católica ao exigir o afastamento de Anísio Teixeira de suas funções após a explicitação de seu pensamento expresso no apoio ao Manifesto dos Pioneiros, de 1932; o que para Fávero (2006) é agravado em 1935 quando é criada a Universidade do Distrito Federal. Por outro, demonstra como a vinculação de Newton Sucupira à Igreja Católica conduziria muitas de suas posições: “o fervor religioso de Sucupira e seu compromisso com a Igreja Católica, e a indeclinável defesa da educação laica de Anísio, o que atraiu para ele a ira da própria Igreja Católica em momentos cruciais da montagem do sistema educacional na década de 1930, ajudam a compor o quadro de distinção entre ambos” (BOMENY, 2014, p 42).

seu ser em sua pura inteligibilidade; o “etos” define seu modo de ser numa situação dada, sua relação com o mundo.

Em certo sentido diríamos que o ser da universidade é o seu dever ser, a partir de um estrato fatural permanente. A universidade reflete necessariamente essa polaridade do ser e dever ser, fato e valor, natureza e liberdade que define a ambivalência característica da realidade humana. (SUCUPIRA, 1972, p. 26, grifo nosso).

Logos e etos, sentido e condição precisam, nessa perspectiva, ser apreendidos dialeticamente para que se desvelem os sentidos da universidade *em si*, bem como as concepções que se põem em disputa sobre essa instituição social em sua trajetória histórica e que vão contribuir na compreensão do que ela se tornou ontem e hoje.

Ao se buscar uma aproximação à ideia de universidade, talvez se trate de afirmá-la como um “possível histórico” (Coelho, 1999, p.92) no qual dialeticamente se constituem seu *logos* e seu *etos*. Como seu *logos*, compreende-se que ela há de ser uma instituição social cujo princípio de diferenciação está em realizar, com liberdade, o cultivo da razão, o trabalho do pensamento²⁸, em ser espaço de invenção, de descoberta, não indiferente, portanto, à realidade de que é parte constitutiva. Deve ser também o espaço de criação do novo saber, de sua socialização, de sua crítica.

Essa ideia de universidade *deve informar* ao ensino, à pesquisa e à extensão, o que são e o que devem ser cada uma dessas atividades para que, assim, se confirme tal ideia, tal concepção. Afirmar isso significa considerar que a concepção de universidade se espraia para o sentido dessas três dimensões que a constituem. Nessa perspectiva, à extensão, portanto, não há de comportar uma perspectiva assistencialista ou mesmo mercantil. Ela deve ser tomada, igualmente, como espaço de trabalho do pensamento.

Como instituição social, seu *etos, sua condição* há de ser apreendida no que se tem de particular e de geral na sociedade em que essa instituição se concretiza, o que põe em questão, inicialmente, o debate em torno das formas de compreensão da relação entre universidade e sociedade. Formas que têm implicação direta na concepção de extensão, como se objetiva demonstrar a seguir.

²⁸ Coelho (2006) assim define o ato de pensar: “pensar não é transmitir nem consumir pensamentos ou conhecimentos, mas assumir a conversa, o diálogo, com as ideias e os textos; aceitar o convite que fazem ao cultivo da reflexão, do pensamento. É assumir o risco de se equivocar, a possibilidade concreta do erro, abrir caminhos para a compreensão e a superação da realidade existente”. (COELHO, 2006, p. 56)

1.2 Sobre as formas de compreensão da relação entre universidade e sociedade e suas implicações nas concepções de universidade e de extensão universitária

A Universidade só pode ser compreendida em sua relação de interioridade com a sociedade. O espaço em que se inscreve e realiza sua práxis é o espaço do social e do político, a região da história.

(Coêlho, 1980)

À primeira vista, indagar acerca da relação entre universidade e sociedade pode ser considerado um exercício sempre necessário, uma vez que repousa sobre essa instituição uma expectativa, historicamente constituída: a expectativa de que a ela cumpre explicar o tempo presente, aliás, de às vezes nele diretamente intervir, interpretar o tempo precedente e, quiçá, indicar o devir e com ela contribuir já que o desenvolvimento da sociedade é uma das atribuições a ela tributadas, quer pelo Estado quer pela Sociedade civil. Sob essa perspectiva, torna-se sua responsabilidade estar *a postos* da sociedade para “cumprir seu papel” e fazer valer a *posição* que ocupa no imaginário social. Ser considerada ausente desse *lugar* pode custar-lhe a adjetivação de elitizada, indiferente, distante, ou, simplesmente, afastada da sociedade.

Ao evidenciar-se aí uma compreensão de que a relação entre universidade e sociedade é uma questão a ser sempre problematizada, para a filósofa Marilena Chauí (2001) esse seria um *pseudoproblema* e, portanto, a investigação que partisse daí resultaria inócua. Isso porque, para a autora, a indagação de como deve ser a relação da universidade com a sociedade tem como pano de fundo a adoção de uma perspectiva positivista que vai tratar como partes estanques do real dois elementos que constituem uma totalidade e que se constituem nessa e dessa totalidade.

Assim, para Chauí, não se trata de identificar a universidade de um lado e a sociedade de outro e, a partir daí, ir em busca de alternativas para o estabelecimento de uma relação entre partes pretensamente independentes. O que se verifica é que por não serem a mesma coisa, universidade e sociedade estabelecem, sim, uma forma de relação. Essa, contudo, não é uma relação de exterioridade, que necessitaria ser mecanicamente aproximada. É, ao contrário, uma relação de mútua constituição.

A esse respeito, posição contundente é assumida pelo filósofo Ildeu Moreira Coêlho, ainda no início da década de 1980. Em reflexão elaborada num contexto em que se enfrentava a vigência do regime militar, Coêlho (1980) inicia seu texto com uma análise crítica à ideia de comunidade presente no discurso sobre as finalidades da universidade desde esse período. Para o autor, é necessário que se considere o caráter ideológico das expressões “comunidade” e “comunidade brasileira”²⁹. Isso porque elas camuflam as contradições, as desigualdades estruturais da sociedade e, conforme o autor, ao fazê-lo, forja uma concepção de universidade que, em sua opinião, contraria a natureza e as finalidades dessa instituição na medida em que converte parte de suas finalidades em atender “a comunidade”. Sobre a forma como a universidade é pensada no período, Coêlho assim a sintetiza:

Tendo como uma de suas funções o atendimento à comunidade, a Universidade não poderia voltar-se apenas ao ensino e à pesquisa, mas deveria dedicar-se também às atividades de “extensão”. Em virtude de sua própria natureza, a Universidade teria que “se estender a”, sair de si e prestar seus serviços à comunidade. De acordo com esta perspectiva, a Universidade realiza as atividades de extensão inclusive como um meio de escapar à alienação da vida social, de a esta se ligar mais estreitamente. *É a própria relação Universidade/Sociedade que aqui se encontra em questão e que precisa ser tematizada.* (COÊLHO, 1980, p. 3, grifo nosso).

Assim, o que se observa é que o *pseudoproblema* da relação de exterioridade entre universidade e sociedade está na centralidade das justificativas para a formulação de algumas concepções de extensão universitária. Concepções que têm como pressuposto que, além de haver entre universidade e sociedade uma relação de exterioridade, a universidade, como instituição, é superior e deve atender a sociedade por meio da extensão de seus serviços. Nessa perspectiva, a via por excelência para que a universidade *cumpra seu papel* haverá de ser a extensão universitária.

Há que se observar que já na justificativa de Francisco Campos para a aprovação do Estatuto das Universidades, em 1931, a extensão aparece como “poderoso mecanismo de contacto dos institutos de ensino superior com a sociedade, utilizando em benefício desta as actividades universitarias”. (BRASIL, 1931b, grifo nosso).

Não antagônica a essa concepção é a que se apresenta no bojo da reforma da educação superior no período do regime militar e que segue na base das compreensões majoritárias a

²⁹ A esse respeito cabe destacar que a discussão sobre o conceito de comunidade é fundante dos debates da teoria sociológica. O alemão Fernand Tönnies é o autor de maior referência nesse sentido, sobretudo pela distinção que faz entre comunidade e sociedade e da inapropriação do uso do primeiro termo para tratar da sociedade capitalista.

respeito da extensão. Acerca do equívoco contido nessa concepção de universidade e, por conseguinte, de extensão, assim analisa Coêlho:

Sendo uma manifestação da vida social, a Universidade não se estende a, não pode se estender à sociedade (à comunidade), pois não existe “fora” do social, do econômico e do político, nem mesmo pode estar “dentro” deles. *A própria ênfase na “extensão” já denota uma falsa compreensão das relações Universidade/sociedade, na medida em que pressupõe que elas estejam ligadas por uma mera relação mecânica, de exterioridade, de contigüidade.* (COÊLHO, 1980, p. 3, grifo nosso).

Depreende-se dessa análise como ideologicamente é possível construir o estreitamento da razão de ser da universidade e como a concepção de extensão que emerge daí tem finalidade igualmente estreita.

Há de se ressaltar que essa concepção de *estender-se a*, que sustenta tanto a perspectiva assistencialista quanto a ideia de prestação de serviços em todos seus matizes, não está datada ou circunscrita ao período de vigência da Lei da reforma universitária de 1968. Ela segue presente em incontáveis documentos, formas de regulamentação e justificativas para sua realização nas universidades quer públicas ou privadas.

Como forma de síntese das concepções prevaletentes na história da extensão universitária autores fazem referência a práticas que tinham por perspectiva uma ideia da extensão como *via de mão única* e, gradativamente, da extensão como *via de mão dupla*. Ressalta-se que numa ou noutra, se mantém a ideia de *via* por meio da qual será estabelecida a relação entre universidade e sociedade³⁰.

Coêlho, contrário a essa concepção de universidade e, por conseguinte, de extensão, reafirma que por originar-se e se enraizar na sociedade, o chamado para o “atendimento à comunidade” pode significar uma posição que camufle ainda mais os conflitos e naturalize as desigualdades sociais. Contudo, coerente com sua compreensão de mútua constituição entre universidade e sociedade ele identificará nessa instituição também o espaço de contradição no qual, como intelectual, o professor universitário pode agir:

Enfim, se a reprodução da hegemonia burguesa supõe sempre um espaço de liberdade e de crítica, por mais reduzido que seja; se a reprodução das classes supõe a reprodução da própria contradição social, quer dizer que há sempre um espaço a ser explorado pelo intelectual, pelo professor universitário, e que não pode de modo

³⁰ Ela embasa, inclusive, concepções de extensão que contribuem para as formas de sua institucionalização, a exemplo das que subsidiam os fóruns de extensão, criados no Brasil a partir de meados da década de 1980, sobre os quais tratar-se-á adiante.

algum ser ignorado por aqueles que de fato pretendem estar do lado dos oprimidos. *É preciso que exploremos a contradição social, todas as possibilidades de crítica, de liberdade, de desvendamento da contradição.* (COELHO, 1980, p. 4, grifo nosso).

Essa posição do autor encontra estreito vínculo com sua concepção de universidade como instituição acadêmica³¹ crítica de si e capaz de, pelo trabalho do pensamento, superar o instituído:

Ao pensar sua *ideia*, natureza, essência e finalidade e trabalhar para realizá-la, a universidade gira o olhar, dirige a atenção e o cuidado no sentido de superar os equívocos, os limites, a pobreza de horizontes (...). Numa palavra, ela se faz instituição do pensamento, do trabalho intelectual, da criação do inexistente. Tudo isso lhe confere condições e autoridade para pensar, inventar e defender novas formas de existência das pessoas, da sociedade e da humanidade (COELHO, 2004, p. 23).

A compreensão da relação de interioridade entre universidade e sociedade, assim como a de que a universidade se constitui numa instituição social ou acadêmica na qual o trabalho intelectual rigoroso e crítico constituem seu *logos*, põem em questão as finalidades do ensino, da pesquisa e da extensão que caracterizam, formalmente, a universidade no Brasil. Compreende-se que por serem essas as dimensões fundamentais da universidade, em todas, e não em uma ou outra dimensão, há de se exigir a realização de um trabalho intelectual rigoroso e crítico. Revela-se desse modo o entendimento de que a extensão universitária que contribua para que a universidade possa “pensar, inventar e defender novas formas de existência das pessoas, da sociedade e da humanidade” em nada pode traduzir-se em mero *atendimento a*, sendo essa uma ideia que tem fortemente, embora não unicamente, marcado as concepções de extensão desde o período militar e que, em certa medida, ainda vigora no debate atual sobre extensão universitária no Brasil.

Evidencia-se, assim, quão polissêmico e contraditório tem sido o debate sobre a extensão nas últimas décadas. Como se seguirá analisando, muitos atores coletivos, a exemplo dos três Fóruns de Extensão existentes no campo da ES, partem de determinadas premissas mais amplas sobre a extensão, mas acabam resvalando em proposições que situam a extensão como mera prestação de serviço ou elemento de distinção e/ou identidade institucional.

³¹Ao adotar como referência a definição de universidade elaborada por Marilena Chauí, Coelho (2006, p.45) a denominará de “instituição acadêmica”. Outros autores como Catani e Oliveira (2002, p.15), também tendo por base Chauí, a definirão como “instituição social, científica e educativa cuja identidade está fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes”.

No Brasil, a universidade é posta em questão desde o seu nascimento. Assim, indagações sobre os limites crescentes de sua autonomia frente ao Estado, as finalidades que são atribuídas à pesquisa, à extensão e ao ensino, a disputa entre o público e o privado na oferta da ES, dentre outras, põem em evidência sua importância nos projetos de sociedade que seguem em disputa. Sobre aspectos da origem da universidade e de sua constituição como tal no país é que se tratará a seguir.

1.3 A forma singular de constituição da universidade no Brasil e as controvérsias iniciais sobre a extensão universitária

Decorre da premissa acerca da relação de interioridade entre sociedade e universidade a inevitável compreensão de que uma análise sobre essa instituição requer que se considere em sua constituição, em seu *etos*, a história da sociedade na qual essa se funda. Compreender a universidade no Brasil, portanto, exige a apreensão de aspectos da história da sociedade brasileira que revelarão particularidades da forma de seu desenvolvimento na sociedade. É nela, na história, que se poderá apreender os limites, possibilidades e tendências de desenvolvimento da sociedade e das instituições por ela e nela engendradas. É ela também que, compreendida como processo e em suas contradições, contribuirá para apreensão dos sentidos que são atribuídos à extensão universitária, suas origens, as razões para a permanência de determinadas concepções e ou o esmaecimento de outras. De modo tal que, o que se concebe como *o mais desenvolvido* da extensão universitária pode não ser necessariamente o mais recente na história da educação superior³².

Por sua vez, dizer da história da realidade brasileira significa, grosso modo, compreendê-la como sociedade cujo desenvolvimento e movimentação se dão sob as regras do capitalismo como modo de produção material e espiritual, um processo civilizatório, tal qual tratado por Ianni (1999). Para o autor,

A história do capitalismo pode ser lida como a história da mundialização, da globalização do mundo. Um vasto processo histórico simultaneamente social, econômico, político e cultural, no qual se movimentam indivíduos e multidões, povos e governos, sociedades e culturas, línguas e religiões, nações e continentes, mares e oceanos, formas dos espaços e possibilidades dos tempos. Um vasto processo histórico no qual emergem conquistas e realizações, impasses e contradições. Na

³² Essa perspectiva acompanhará a análise que se pretende centralmente nesse trabalho, quer seja a compreensão dos elementos que constituem as particularidades da extensão em universidades comunitárias católicas brasileiras.

essência da racionalidade do capitalismo, como modo de produção material e espiritual, como processo civilizatório, encontra-se a sua irracionalidade, a sua negatividade, o seu absurdo. (IANNI, 1999, p. 65)

O sociólogo Luiz Antônio Cunha inicia um de seus livros escritos na década de 1980 sobre a gênese da universidade no país, *A universidade temporã*, evidenciando que essa instituição surge em países das Américas Central e do Sul no século XVI e que apenas no início do século XX, com essa denominação, o Brasil a terá.

Numa primeira aproximação de tais estudos e registros históricos, pode se sobressair a simples ideia de certa *demora* no aparecimento da instituição no país. Nessa direção, Cunha (2007a) faz referência aos *lamentos* que acompanham esse tipo de compreensão. Ao fazê-lo, investiga certas explicações que justificariam tal atraso, atribuindo-o a uma possível recusa de Portugal em promover sua existência no Brasil-colônia. Refere-se a argumentos de autores que, numa perspectiva comparativa, vão explicar a presença de universidades em outros países das Américas em razão de sua colonização pela Espanha (2007a), ao contrário do nosso país.

Esse autor, contudo, se por um lado afirma a ideia de que é tardio o surgimento da universidade no Brasil, trará também uma compreensão de que sua historicidade precisa apanhar, ao mesmo tempo, a intencionalidade que dá origem às experiências de ES aqui existentes desde o período colonial. Nessa perspectiva, a história de surgimento da universidade, que nasce como sinônimo de ensino superior, deve remontar a meados do século XVI, no período colonial, mais especificamente “iniciando-se em 1572, data de criação dos cursos de Artes e Teologia no colégio dos jesuítas da Bahia, provavelmente o primeiro curso superior no Brasil” (2007a, p. 19). É o próprio autor que assim se posiciona:

Inicialmente, está claro, para mim, que chamamos de ensino superior, basicamente, o ensino de Filosofia, Teologia e Matemática (o do colégio da Bahia), do período colonial; o ensino de Anatomia e Cirurgia nos hospitais militares, criados em 1808; o curso de engenharia implícito na Academia Militar (mais tarde, o ensino “civil” da Engenharia); o ensino de Direito; e outros, ministrados em aulas, cadeiras, cursos, escolas, academias, faculdades e, já no século XX, nas universidades. (CUNHA, 2007a, p. 18).

Cunha (2007) ao afirmar que a compreensão sobre a ES não se daria apenas pela mera identificação e caracterização das diferentes instituições então existentes, buscará um critério que unifique tais experiências e assim o define: “o ensino superior é aquele que visa ministrar um saber superior” (p. 18); saber esse que será pelo autor subdividido logo em seguida entre saberes dominantes – das classes dominantes e saberes dominados – das classes dominadas. Ao

destacar que ao ensino superior interessa ministrar o *saber dominante*, o autor faz uma segunda advertência que indica haver, ainda dentre os que são saberes dominantes, uma hierarquização:

Todo ensino, operando necessariamente por meio de um aparelho escolar, propõe-se a ministrar um saber dominante, mas *não todos* os saberes dominantes. Eles estão hierarquizados, de modo que há saberes dominantes inferiores (por exemplo, o domínio da lei e da escrita na língua dominante) e saberes superiores (por exemplo, o domínio das práticas letradas mais completas e da filosofia com e sem aspas). (CUNHA, 2007a, p. 19, grifo do autor).

Será, portanto, sob a perspectiva de que ensino superior é toda iniciativa que objetive ministrar um saber concebido como superior, e que esse ensino passará também por uma seleção e hierarquização é que o autor apresentará de forma minuciosa características, modificações, ampliações, alterações e agrupamentos das formas de oferta de ES que se darão no início de sua existência no Brasil. Essa caracterização é importante para a compreensão do que seria e como se deu o início da criação da universidade no país, compreendida, então, como agrupamento gradativo de cursos.

É importante considerar que, conforme Cunha (2000) assinala, desde o final do século XIX o acesso a ES era interesse das diversas frações de classes, ainda que esse interesse esteja remetido diretamente à *condição de classe*. Assim,

Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou “doutores”, não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances destes alcançarem melhores condições de vida. (CUNHA, 2000, p. 157).

É necessário registrar que, formalmente, a criação da primeira universidade no país se dará na década de 1920 por meio da junção de cursos isolados: “nesse período surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil com o nome de universidade, sendo a do Rio de Janeiro³³ (1920) e a de Minas Gerais (1927) as que vingaram” (2007a, p. 134).

Há que se destacar também a presença das instituições denominadas de efêmeras em face de sua breve existência: Universidade de Manaus – criada em 1909 e extinta em 1926, Universidade de São Paulo - criada em 1911 e extinta em 1917, e Universidade do Paraná –

³³ Conforme Cunha (2000), a Universidade do Rio de Janeiro passa a chamar-se Universidade do Brasil em 1937. A partir de 1965 será denominada de Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

criada em 1912 e, conforme Cunha (2000), dissolvida como tal, sendo que as faculdades que a compunham foram incorporadas à Universidade Federal do Paraná em 1950. Esse processo a faz requerer para si a referência de primeira universidade do país em detrimento da que se institui no Rio de Janeiro³⁴. Entretanto, de acordo com Fávero.

Embora essas instituições tenham existido de fato, os autores, em geral, são levados a considerar a Universidade do Rio de Janeiro (hoje, UFRJ), criada em 1920, como a primeira universidade brasileira, por ter sido instituída por força de um decreto do governo federal (FÁVERO apud SGUISSARDI, 2014, p. 25)

Gurgel (1986); Melo Neto (2001), Nogueira (2005), Cunha (1986a) dentre outros, identificam na Universidade *Livre* de São Paulo a primeira experiência de extensão que se tem registro no Brasil.

É marcadamente sob influência do modelo europeu que se inicia essa atividade universitária no Brasil. A antiga Universidade de São Paulo, criada em 1911, é apontada como a primeira instituição de ensino superior no país a desenvolver atividades de extensão. Vinculada a ela estava a Universidade Popular, que ministrava cursos gratuitos sobre temas diversos, abertos à população em geral. (NOGUEIRA, 2005, p. 16).³⁵

Em relação às IES privadas confessionais, Cunha (2000) registra que “em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, surgiram as Faculdades Católicas, embrião da universidade reconhecida pelo estado em 1946 e, mais tarde, [1947] pontifícia – foi esta a primeira universidade privada do país” (CUNHA, 2000, p. 164).

Por sua vez, Sguissardi (2014), também ao tratar de iniciativas que posteriormente seriam transformadas em universidades, refere-se à primeira de caráter confessional, fundada em 1908: “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) São Bento, que será o núcleo

³⁴ Cunha observa a particularidade de esta universidade ter sido criada por “profissionais locais, com apoio do governo estadual” (CUNHA, 2000, p. 162). Localiza-se no portal da Universidade Federal do Paraná a reivindicação de que seja ela e não a do Rio de Janeiro a primeira universidade do país. Informação disponível em <<http://www.ufpr.br/portalfpr/a-mais-antiga-do-brasil/>>. Acesso em: 06 set.2016. Adiante será possível verificar alguma singularidade da região Sul do país no que concerne à constituição de IES partir de iniciativas da sociedade, o que será também a origem das instituições comunitárias nessa região.

³⁵ MOTT et all (2007), ao reconstituírem a história dessa instituição, informam que “a Universidade, criada em 1911, era uma escola particular, tinha como proposta a formação de alunos nos diferentes níveis de ensino. Fundou, entre outros estabelecimentos, a primeira Faculdade de Medicina de São Paulo, o Hospital de Caridade do Braz (Instituto Pereira Barreto). Formou, na área da Saúde, alunos nos cursos de odontologia, farmácia e medicina, até ser fechada em 1918.” (MOTT et all 2007, p. 37). Sem denominar-se exatamente de extensão, os autores afirmam que por volta de 1913 ela inaugurou “os Cursos Populares gratuitos e fundou a Associação Beneficente Universitária (Instituto Luiz Pereira Barreto – Hospital de Caridade do Braz)”. (2007, p. 46).

inicial da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), esta criada em 1946.” (SGUISSARDI, 2014, p. 25).

Esse autor (2014) registra o crescimento da presença de universidades privadas confessionais, parte do *campo* da educação superior, no período de 1945-1964, estando dentre essas majoritariamente as instituições Católicas: “de Pernambuco, Minas Gerais, Salvador, Petrópolis, Campinas, do Paraná, de Pelotas, de Goiás e as Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro, de São Paulo e do Rio Grande do Sul; e a Presbiteriana Universidade Mackenzie, de São Paulo”. (SGUISSARDI, 2014, p. 29).

A compreensão de Cunha (2007a) sobre o nascimento da universidade como ensino superior é apresentada a partir de uma historicização construída sempre em respeito à cronologia, à descrição de um quadro político e econômico dos períodos e preservando as rupturas e continuidades que marcam esse nascimento. O que se depreende daí é que para Cunha: *i*) o ensino superior corresponde ao ensino de um *saber superior hierarquizável e dominante* porque originário da classe dominante; *ii*) esse ensino nasce no Brasil com identidade profissionalizante e, portanto, desde sua origem, útil ao modelo de desenvolvimento vigente no país; *iii*) na história da “universidade brasileira”, a preservar essa origem, isso será a que ela corresponde em seu nascedouro: o agrupamento gradativo de cursos e iniciativas de ensinar a determinados grupos sociais um saber superior, sempre selecionável, útil e voltado à profissionalização.

Do ponto de vista da legislação educacional, tem-se em 1931 a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931, nomeada pelo então ministro da educação como “Reforma do ensino superior da República” (BRASIL, 1931b). Conforme anteriormente destacado, atribuindo prioridade à universidade como estrutura por excelência de organização do ensino superior, o Estatuto afirma serem finalidades desse ensino

e elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931a, Art. 1º).

No referido Estatuto observa-se já referências à extensão, conforme artigos 23, inciso XVII, 35, alínea f, artigos 42 e 109. Em relação às formas de sua realização, o estatuto reitera

que haverá de ser por meio de *cursos e conferências*. Informa, ainda, que a extensão tem como finalidade a *difusão e propagação* dos conhecimentos das áreas/campos próprios ao trabalho da universidade; conhecimentos que sejam, sobretudo, úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas ou aos interesses da nação:

Art. 42. A extensão universitária será effectivada por meio de cursos e conferências de caracter educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario.

§ 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á *difusão* de conhecimentos uteis á vida individual ou collectiva, à solução de problemas sociaes ou à propagação de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes.

(...)

Art. 109. A extensão universitária destina-se à *difusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em beneficio do aperfeiçoamento individual e colectivo*. (BRASIL, 1931a, grifo nosso).

Além dos artigos que dizem como formalmente a extensão deve ser realizada, chama atenção o título XII do Estatuto que se denomina “vida social universitária” dentro do qual consta o Art. 99, que coloca a extensão universitária dentre as organizações responsáveis pela *vinculação da universidade á sociedade*. Quando se busca compreender o sentido desse item no conjunto do documento, é possível identificar na Exposição de Motivos encaminhada por Francisco Campos (BRASIL, 1931b), a tentativa de afirmar a universidade como “unidade social ativa e militante”. Conforme justificativa para proposição do Estatuto consta do documento que

O projecto provê, em quadros amplos e de linhas singelas, abrindo assim, largas perspectivas ao espirito associativo das Universidades, áquelles dous aspectos fundamentaes da organização universitaria, propondo, quanto á sua vida social interna, modelos e associações de classe destinados a proporcionar contactos e fortalecer os laços de solidariedade (...) e quanto á influencia educativa que a Universidade deve exercer sobre o meio social, *instituindo a extensão universitaria poderoso mecanismo de contacto dos institutos de ensino superior com a sociedade*, utilizando em beneficio desta as actividades universitarias. (BRASIL, 1931b, grifo nosso).

A década de 1930 é emblemática das tensões entre Estado e sociedade civil na definição dos rumos do sistema de educação no e para o país. Embora num contexto político de grande centralização, Fávero (2006a) observa que “houve iniciativas em matéria de educação superior, nesse período, que expressam posições contrastantes”. Destaca, nesse sentido, a criação da

Universidade de São Paulo – USP, em 1934 (tendo a frente Fernando de Azevedo) e a Universidade do Distrito Federal – UDF, em 1935, que tem como idealizador Anísio Teixeira³⁶.

Para a autora, embora existente por menos de quatro anos em face do contexto político de crescente centralização e confrontos de representantes da Igreja Católica aos pensamentos defendidos por Anísio Teixeira, seu idealizar, a UDF marca a história da universidade brasileira. O projeto convergia ideias de intelectuais que formavam a Associação Brasileira de Educação – ABE, criada em 1924, e a Associação Brasileira de Ciências, criada em 1916, e tinha por objetivo fazer dessa universidade um centro de produção de saber (FÁVERO, 2008). Dentre suas finalidades estão as de:

a) Promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; b) encorajar a pesquisa científica, literária e artística; c) *propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e de seus cursos de extensão popular*; d) formar profissionais técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem; e e) prover a formação do magistério, em todos os seus graus (Decreto nº 5.513/35 apud FÁVERO, 2006b, p. 60, grifo nosso)

É interessante observar que há uma finalidade destinada à extensão condizente com a concepção que se veiculava naquele momento, inclusive constante do Estatuto de 1931, quer seja a de difusão de um conhecimento que a universidade, por sua razão de ser, detém. Contudo, chama a atenção o adjetivo de “popular” que a ela se acresce. Uma diferenciação que talvez encontre ressonância na vigorosa crítica feita por Teixeira em relação a certo *isolamento* característico do caráter elitista da universidade, a que a UDF pretendia combater:

No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por que? Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos e os esforços para desenvolvê-la, tão hostis e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraiza, mais se afirma nos exclusivismos e particularismos de sua luta pessoal pelo saber. (TEIXEIRA apud FÁVERO, 2006, p. 57)

O que se observa é que, uma vez mais, por ser constitutiva da universidade, as concepções de extensão que vão sendo formuladas ao longo do tempo sempre terão por referência a concepção e finalidades que são elaboradas para a universidade em dado contexto histórico. Dentre diversos autores que se interrogam sobre as origens da universidade no país,

³⁶A respeito da breve existência da UDF – 1935 a 1939, seu valor situado entre a “utopia vetada” e a “proposta fecunda”, ver Fávero (2006).

seus contornos e razões de ser, outro sociólogo brasileiro, Florestan Fernandes, no final da década de 1960³⁷ apresentará uma reflexão que permite colocar em um plano secundário a preocupação sobre ser ou não tardio o surgimento dessa instituição no país.

Esse autor, como advertência metodológica e conceitual, traz um pressuposto fundamental para a análise da realidade brasileira e de suas instituições. Para Fernandes, há que se atentar para a necessidade de considerar as condições que fundam a sociedade em análise antes da realização de comparações que podem levar a compreensões parciais da realidade. Isso em razão dos “ritmos históricos” de cada sociedade os quais interferem nos “processos psicológicos, sociais e culturais pelos quais a civilização cresce e se difunde” (2004, p. 295). Para ele,

Se a sociedade considerada estiver numa posição central e vantajosa, ela determina seus próprios rumos na história. Se, ao inverso, ela estiver numa posição marginal e dependente, *a sua história não será um reflexo tardio da história alheia, pois cada povo cria a sua história dentro das marcas da civilização de que participa (...)*. (FERNANDES, 2004, p. 295, grifo nosso).

Esse pressuposto é importante para se evitar que uma análise comparativa entre o período histórico de surgimento da universidade aqui e em outros países das Américas leve tão somente à compreensão imediata de que *tardamente* essa instituição se funda no Brasil. Em que pese inspirar-se em modelos europeus, por não se tratar da mera transposição de uma estrutura burocrática de uma sociedade a outra, como quem instala uma filial a partir dos moldes de sua matriz, é necessário atentar para a singularidade do contexto histórico de “nascimento” da universidade no país. Conforme Fernandes (2004), suas condições históricas e culturais, dentre essas as educacionais de sua população, já delineadas pelo processo de colonização, vão definir essa singularidade:

Em termos ‘genéticos’, a nossa ‘universidade’ lança suas raízes históricas, culturais e pedagógicas em modelos institucionais europeus: modelos que transcendiam às ‘exigências educacionais da situação’, como elas podiam ser definidas socialmente. A razão da transcendência não era intrínseca. Devia-se à própria natureza da situação. Na época em que se dá a instalação da Corte e a elevação do Brasil a Reino Unido, a estrutura da sociedade brasileira revelava ao máximo as limitações do regime colonial

³⁷ Toma-se por referência o texto *Universidade e Desenvolvimento* que, conforme nota do organizador da obra, Octávio Ianni, teve seu teor apresentado e discutido em junho de 1968, ano de promulgação da Lei nº 5.540/68, sendo na USP em 21/06, na PUC SP em 10/06 e na UFG em 29/06. Nota constante de FERNANDES (2004, p. 273). Durante as análises, serão utilizados fragmentos do mesmo texto, retirado, porém, diretamente na obra *Universidade brasileira: reforma ou revolução* (1975), além de outros textos do autor.

português. Mesmo os estamentos senhoriais não possuíam condições e motivações, especificamente intelectuais e educacionais, para imprimir densidade e intensidade à experiência. (FERNANDES, 2004, p. 276, grifos do autor).

Fernandes (2004), ao identificar as formas de desenvolvimento da universidade no Brasil, corrobora a ideia de que esse se deu por meio do agrupamento e justaposição de cursos que fez a transição de uma “escola superior tradicional” para a “universidade conglomerada”³⁸. Ademais, quando se investiga o surgimento da universidade “por dentro”, não de si mesma, mas da história do país, o que se depreende, com base nas análises de Fernandes, é que a instituição social nascente expressa as contradições e revezes de sociedades que se erigem sob um modelo de desenvolvimento periférico e dependente. Para o autor (2008), um modelo no qual há crescimento e expansão da economia, mas esse ocorre sem haver ruptura “do ponto morto que a submerge dentro de uma cadeia de ferro, expressa em formas sociais obsoletas ou apenas parcialmente modernizadas, das quais provêm a neutralização ou a inibição dos efeitos construtivos do próprio crescimento econômico” (FERNANDES, 2008, p. 129). Ainda a respeito desse modelo, o autor assim o explica:

O padrão de crescimento econômico que regula atualmente³⁹ a organização e a expansão das atividades econômicas no Brasil é típico de uma economia capitalista diferenciada, mas “periférica” e “dependente”. No nível estrutural, ele é insuficiente para promover a integração balanceada, em escala nacional, da produção, da circulação e do consumo, nos moldes da civilização vigente (...). No nível dinâmico, ele é insuficiente para promover o desenvolvimento econômico auto-sustentado e autônomo (...). Como nasce e responde a uma relação de dependência crônica, no mercado internacional, o crescimento nesse nível antes concorre para manter a influência dos centros hegemônicos externos (...). No nível do sistema sociocultural global (...) é insuficiente para dar lastro econômico adequado à integração, ao funcionamento e ao desenvolvimento da ordem social, ainda levando-se em conta os moldes da civilização vigente. (FERNANDES, 2008, p. 128).

Para o autor, portanto, embora a sociedade brasileira participe do modo de produção capitalista, tal como se dá em outros países de economia dependente, aqui realiza-se uma forma própria de “revolução burguesa”, passível de ocorrer em todas as economias capitalistas. Revolução que para ele “significa um certo estado de tensão, pelo qual a economia capitalista se diferencia e se reintegra (...). Em regra, ela coincide com a transição do capitalismo comercial

³⁸ Para o autor “a conglomeração deu origem a órgãos (como o conselho universitário e a reitoria) que aumentaram o poder de preservação, de crescimento e de influência da antiga escola superior. Como não quebraram sua estrutura autárquica, engendrando uma ordem que se adaptava integralmente aos requisitos funcionais da escola superior tradicional, esta se fortaleceu e ganhou novos alentos, até criar a universidade emergente à sua imagem.” (FERNANDES, 1975, p. 103). Cunha (2000) utilizará o termo “universidade por aglutinação”.

³⁹ Texto escrito em 1966. (FERNANDES, 2008, p. 119)

e financeiro para o capitalismo industrial” (FERNANDES, 2008, p. 87). No Brasil esse processo teria tido sua primeira fase de 1875 a 1929 e a segunda a partir desse período, quando se tem sua fase mais avançada. Para o autor,

Apesar de assimilarem os padrões de organização econômica dos países dominantes da mesma constelação civilizatória, eles [os países economicamente subdesenvolvidos e dependentes] não possuem condições socioeconômicas para desencadear seu fluxo de riqueza suscetível de saturar e de conferir realidade histórica plena àqueles padrões de organização econômica. Sob esse aspecto, pode-se falar num estilo de “revolução burguesa” típico dos países de economia capitalista subdesenvolvida. No caso brasileiro tal coisa parece evidente e demonstra o caráter descontínuo, extremamente lento e desigual com que essa revolução se desenrola no tempo ou se propaga no espaço. (FERNANDES, 2008, p. 126).

Para Fernandes, o modo como se constitui a universidade no Brasil é corolário do modo como a *modernização* da sociedade vai se dar na transição do século XX, ou seja: “sem ruptura dos laços de dependência econômica e cultural em relação ao exterior”. Inviabilizam-se desse modo o surgimento do novo, o questionamento do modelo “transplantado” e a criação de uma instituição voltada para as necessidades genuínas do país.

Ao analisar as condições da universidade na década de 1950, Fernandes (2004) identifica certa desconexão entre o vertiginoso aumento da oferta de vagas durante a primeira metade do século XX e, do ponto de vista qualitativo, a manutenção do “velho modelo de escola superior tradicional”, que não mais atendia às exigências de seu tempo.

O congestionamento quantitativo e estrutural-funcional serviu para demonstrar a rigidez da instituição e sua inxequibilidade nos tempos presentes. Além disso, revelou as fontes congênicas de sua impotência cultural: adaptada ao ensino magistral e dogmático, a escola superior tradicional não possuía condições internas para evoluir no sentido do ensino pluridimensional, nos moldes de concepções científicas, democráticas e utilitárias de educação escolarizada. O seu teor arcaico e os seus dinamismos arcaizantes chocavam-se com as exigências da situação histórico-social emergente (...). (FERNANDES, 2004, p. 288).

Desse modo, para o autor, a universidade naquele contexto, a despeito da persistente promessa de ser parte constitutiva do desenvolvimento nacional, se mantinha contribuindo para a permanência da condição heterônoma da nação, ou seja, reforçando o modelo de economia capitalista dependente:

Posto em confronto com essa caracterização estrutural, o crescimento ocorrido na esfera do ensino superior brasileiro sempre esteve desvinculado do desenvolvimento

propriamente dito. O padrão brasileiro de escola superior nunca deitou raízes em concepções, processos ou valores educacionais que foram vitais para a revolução do mundo moderno, na Europa ou nos Estados Unidos. Ao contrário, ele se prendia a uma composição de resíduos educacionais ou institucionais arcaicos com interesses estamentais ou de classes, que só poderia ter algum sentido dinâmico no contexto histórico da formação do capitalismo dependente no Brasil. (FERNANDES, 2004, p. 297).

É nesse sentido que pode-se afirmar que *o novo já nasce velho*⁴⁰. Não porque tardia, mas porque sua constituição como universidade, no Brasil, se dá num quadro histórico em que as forças de conservação da sociedade exercem hegemonia. Por isso, já ao nascer, carrega em sua estrutura as marcas de certa obsolescência; daí os insistentes reclames de que tão logo surja já precise ser reformada. Em sua análise Fernandes denominará esse processo de “senilização institucional precoce”:

O “novo” não só nascia completamente “arcaico” – pelo menos continha um grau de obsoletização inexistente nos paradigmas explorados. Ele se projetava na cena histórica brasileira como uma perene influência educacional arcaizante, que nada iria ou poderia abalar. Os fenômenos de renovação eclodiriam dentro dessas escolas, como parte, porém de movimentos de opiniões e de idéias com frequência vindos do exterior (de Portugal e da Inglaterra, ou, mais tarde, da França e da Alemanha. (...) A sociedade brasileira empobreceu aqueles modelos, converteu a sobra residual no *padrão brasileiro de escola superior* e submeteu essa última a uma utilização sistematicamente precária. (FERNANDES, 1975, p. 98, grifo nosso)

As teses de Fernandes acabam por contribuir para a seguinte indagação: *Como esperar a criação de um espaço de cultivo da autonomia intelectual num país cuja constituição se dá em condições e contexto de persistente dependência econômica e, por conseguinte, cultural?* Essas reflexões e indagação são importantes porque permitem certo distanciamento de uma dada compreensão de que o “atraso” no surgimento da universidade no Brasil estaria, em primeiro plano, relacionado a debilidades internas do país ou da cultura de seu povo. Diferente dessa perspectiva, Fernandes (2004; 1975) contribui para o entendimento de que não é possível pensar em sua trajetória descolada das condições e contradições que fundam o modelo de desenvolvimento e consolidação da sociedade brasileira como sociedade capitalista. Corrobora para essa compreensão o fato de que a criação tardia da universidade no Brasil vincula-se ao processo de colonização portuguesa, por exploração.

Fernandes (1975), ao colocar em relevo a ideia de que o processo de desenvolvimento da sociedade gerou um “padrão brasileiro de escola superior” permite que se indague acerca de

⁴⁰Expressão que dá nome também ao título de música da banda de rock nacional *O Rappa*.

existir ou não um processo gradativo de constituição de uma universidade *brasileira*, especialmente a partir da década de 1950, quando a correlação de forças que passam a disputar concepções de universidade vai indicar mais claramente a intenção de se criar a “universidade brasileira”.

Na elaboração desse trabalho parte-se da compreensão de que, sim, de que é possível dizer de uma universidade brasileira que foi e segue sendo forjada no processo de constituição histórica dessa sociedade. Essa afirmação não se remete, contudo, à ideia de que seja possível dizer de um *modelo brasileiro de universidade*, mas no sentido de que há uma historicidade que não permita tratá-la genericamente ou simplesmente tomá-la como aos modelos que lhe deram origem.

Ao se afirmar esse entendimento, não se desconhece a posição de autores como Gomes e Oliveira (2012) que, concordantes com a de Carlos B. Martins (2000), fazem a crítica àqueles que tecem uma ideia genérica e abstrata de universidade que interfere nas análises sobre a educação superior. Conforme Martins (apud GOMES e OLIVEIRA, 2012):

O hábito intelectualizado de parte considerável da comunidade acadêmica nacional de eleger uma imaginária universidade brasileira como objeto legítimo de reflexão e forma de se referir à totalidade do ensino superior do país tem contribuído para desviar a atenção de um dos aspectos mais significativos do processo de sua expansão: *o fenômeno do surgimento de uma multiplicidade de tipos de estabelecimentos acadêmicos com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante diferenciadas*. (Martins apud GOMES e OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Compreende-se que, de fato, há um risco em tomá-la como *ideia* ou mesmo ideal. Contudo, a perspectiva aqui adotada não é a de que haja um *modelo de universidade brasileira*. Antes, de afirmar que sua singularidade vai sendo tecida na história da sociedade que lhe constitui e que é por ela constituída. Uma história resultante das contradições e disputas forjadas pelos que a defendem como direito, como bem público e os rumos que a ela é dado dependendo do projeto de sociedade em jogo. Concorda-se com a afirmação de Oliveira e Catani (2011), para os quais

A universidade é uma instituição social, científica e educativa singular, que tem servido historicamente a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes, bem como à sua transformação. Historicamente, resistiu ou foi conivente com a ordem estabelecida, sendo funcional ou idealista, interessada ou desinteressada, conservadora ou transformadora, passiva ou crítica. (OLIVEIRA e CATANI, 2011, p. 21)

A partir daí, confirma-se também a percepção de que essa instituição não está dada *a priori*. A universidade se constitui na dialética entre seu *logos* e seu *etos* e, por isso, é preciso disputá-la permanentemente para que se veja sua realização como instituição social nas condições socioeconômicas e políticas do Brasil como país que se desenvolve a partir de um modelo de capitalismo dependente.

O que se observa, de modo geral, é que, cada vez com mais veemência, importantes questões sobre a universidade no Brasil, ou a universidade como uma questão importante se põe na história do Brasil. Isso no mesmo instante em que os rumos para o desenvolvimento do país se tornam também problematizáveis e as concepções sobre esse desenvolvimento são também objetos de disputa.

Dos apontamentos apresentados nesse capítulo emergem-se alguns elementos que contribuem para o entendimento sobre a complexidade que envolve as análises sobre a extensão universitária, especialmente quando se busca identificar os elementos que dão sustentação às concepções que sobre ela são construídas.

A primeira constatação na busca dessa identificação é a de que as concepções de extensão têm intrínseca relação com concepções de universidade em disputa na sociedade. A segunda, decorrente dessa, é a de que as concepções de universidade só podem ser apreendidas na relação dialética que se estabelece entre suas *finalidades, razão de ser, seu logos e sua condição, sua materialidade, seu etos*, sendo esse variável no tempo histórico.

Nessa perspectiva, portanto, pensar a extensão universitária no Brasil e as concepções que lhes dão sustentação, é pensá-la no bojo da complexidade e das contradições no surgimento e existência concreta da universidade no país.

De seus traços elitistas desde a origem, cuja expressão é o isolamento denunciado por Anísio Teixeira, decorre a compreensão de que há entre a sociedade e a universidade uma relação de exterioridade. Negligencia-se, desse modo, a compreensão de que, ao contrário, a universidade e a sociedade se constituem mutuamente, dialeticamente. (CHAUÍ, COÊLHO)⁴¹ ou seja a universidade, se elitista, o é por ser também a sociedade que lhe origina.

⁴¹ Tal compreensão guarda íntima relação com a concepção de educação, tal qual é tratada por Frigotto e retomada por Dourado (2007), quer seja de que ela é “constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade” (DOURADO, 2007, p. 3).

Essa compreensão, que tende a naturalizar a cisão entre sociedade e universidade, está no cerne das concepções de extensão desde a formulação do Estatuto das Universidades, de 1931, quando ela é justificada como “poderoso mecanismo de contato dos institutos de ensino superior com a sociedade” (BRASIL, 1931b). Para essa concepção a *forma* conferências e cursos atende sua finalidade. Conforme afirma Nogueira (2005)

A extensão realizada nas universidades brasileiras, até o final dos anos 1950, apresenta-se, em geral, como um instrumento para difundir resultados de pesquisa nelas produzida e reforçar o ensino elitista nelas ministrado. Os cursos de extensão realizados beneficiavam uma clientela egressa ou frequentadora de seus cursos regulares e que, quase sempre, era a mesma que se interessava pelos resultados da pesquisa (2005, p. 101).

Dessa aproximação inicial à extensão como objeto, revelam-se as controvérsias que a acompanham desde o seu nascedouro e o entendimento de que não é possível analisar as concepções numa perspectiva etapista, linear, como se ao longo do tempo houvesse ruptura com certas concepções e formulação de novas. As concepções de extensão coexistem e expressam disputas por concepções de universidade e, no limite, de sociedade. Expressam também algo em torno das possibilidades ou pertinência de se considerá-la como espaço diferenciado de relação com o saber que é construído na universidade.

Fato é que, no substrato de toda a *impertinência* da extensão universitária reside uma interrogação da qual compreende-se não ser possível abrir mão: quem tem direito à universidade? À construção do saber? Ao exercício do pensamento? A aprender a pensar criticamente sobre si, sobre o mundo e, a partir daí, desejar racionalmente um outro mundo e por ele lutar? Insistir nessas perguntas é interrogar acerca das possibilidades de democratização do saber e, no limite, da democratização da universidade brasileira ao longo de sua história.

Se nas primeiras décadas de constituição da universidade foi preponderante a concepção de extensão como prestação de serviços a um público que lhe é externo, longe, portanto de uma perspectiva que visasse à democratização da universidade, interessa perscrutar se, em seu percurso histórico, concepções contra-hegemônicas de extensão, ainda que residuais, foram forjadas. Segue sendo esse o objetivo do próximo capítulo.

Capítulo II

A disputa por reformas da universidade nas décadas de 1950 e 1960, a gradativa consolidação do campo da Educação Superior brasileira e suas reconfigurações a partir da reforma de 1990

A universidade é uma instituição que integra, cada vez mais, a estrutura de poder social, sobretudo vinculando-se a projetos de governo e/ou de desenvolvimento econômico e/ou social. Nessa estrutura, em cada tempo-espaço, ela se produz. Essa produção, na modernidade, é marcada por estratégias de conservação ou de subversão da ordem ou da realidade social.
(Oliveira e Catani, 2011, p. 21)

Este capítulo tem por objetivo identificar como em períodos de grande efervescência política no Brasil e, por conseguinte, de disputa por reformas na universidade, ter-se-á a formulação de concepções de extensão que seguirão em tensão e orientando ideias e práticas no campo da ES. Para tanto, essa parte subdivide-se entre *i*) as décadas de 1950 e início da década de 1960, *ii*) o final dessa década, quando se tem a Reforma da Educação Superior, processada a partir de 1968 e *iii*) até a década de 1990, momento a partir do qual se tem no país um processo de reforma administrativa do Estado que repercutirá no campo educacional, complexificando o campo da ES e, por conseguinte, a extensão universitária.

Ao se buscar analisar o período entre 1950⁴² e 1960, logo se observa que está em questão um intrincado momento histórico do Brasil no qual as vias para o modo de consolidação do Brasil como país capitalista estão em construção e em disputa. Um período relativamente curto

⁴² Em relação à política de acesso à ES no período, conforme Cunha (2000), há durante o governo Vargas uma preocupação com a ampliação das oportunidades de escolarização e, por conseguinte, o confronto direto com a oferta da iniciativa privada no campo da educação superior; contexto de origem do processo de federalização. A posição do governo se deu a partir de três iniciativas: “Em primeiro lugar, a criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só havia instituições privadas de ensino superior. Em segundo lugar, pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais (...). Em terceiro lugar, a ‘federalização’ de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em universidades”. (CUNHA, 2000, p. 171). O autor ressalta que a *federalização*, embora com posições contrárias de representantes da iniciativa privada no CFE, se constituiu numa forma de ampliação do acesso à educação superior pública naquele período. Conforme Martins (apud SILVA, 2015), “O processo de federalização das escolas públicas ocorrido entre as décadas de 50 e 60 constituiu um passo importante no processo de reversão de um modelo que vinha comandando o ensino de terceiro grau, ancorado fundamentalmente na criação e manutenção de escolas isoladas, predominantemente voltadas para atividades de ensino e com fraco grau de comunicação entre si.” (MARTINS apud SILVA, 2015, p. 78)

do ponto de vista cronológico, mas de alta movimentação na esfera do Estado e na sociedade civil e cuja análise requer atenção em face da simultaneidade de acontecimentos e profusão de concepções em disputa. O que se observa, portanto, é que a partir das décadas de 1950 e 1960 a questão do desenvolvimento estará no centro do debate sobre os rumos da sociedade brasileira e a universidade é vista, a par das diversas concepções de desenvolvimento em disputa, como necessária para a consolidação do país como sociedade capitalista. Interessa analisar como essa concepção de uma universidade cada vez mais funcional interferirá na forma de conceber as dimensões da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

A questão do desenvolvimento da sociedade, seja como conceito, concepção ou ideologia⁴³ é um tema de grande complexidade e cujas variações em sua definição vão interferir na própria interpretação teórica que se dará aos processos, estratégias e rumos que os países seguirão ao longo do tempo face à consolidação de sua posição no sistema capitalista. Ao reconhecer essa complexidade, interessa identificar nesse capítulo apenas como as concepções de extensão e de universidade, quer formuladas pela sociedade civil quer impostas pela reforma da ES processada pelo regime militar, estão intersectadas pelas concepções de desenvolvimento em disputa.

Por ser parte dos elementos que orientam a formulação dessas concepções, pretende-se evidenciar como os vínculos entre concepções/modelos de desenvolvimento e concepções/modelos de universidade no Brasil vão se constituindo, de modo a gradativamente não mais se desvencilharem, especialmente a partir da década de 1950.

Expressão da relevância do debate sobre desenvolvimento nesse período dos anos 1950 e 1960 é registrado por Míriam Limoeiro Cardoso (1996) que, ao buscar compreender os elementos de constituição do pensamento e obra de Florestan Fernandes, observa que:

se há um tema que nesse momento chama para si as atenções de toda a sociedade, esse tema é o “desenvolvimento”. Especialmente na segunda metade de 50 o apelo ideológico é forte, em nome do progresso e da riqueza material. Há um termo que se impõe às discussões: ‘o arranco’, ou ‘a arrancada para o desenvolvimento’ (...). Todas

⁴³ Limoeiro Cardoso é uma das teóricas que analisará o desenvolvimento como ideologia. Na obra *Ideologia do Desenvolvimento – Brasil: JK – JQ*, Limoeiro Cardoso (1978) parte da definição de ideologia como “constituente da estrutura social, determinada pela estrutura econômica, com a mediação das classes sociais” (p.21). A ela interessa naquele momento compreender o período histórico brasileiro que tem início na década de 1950, posto que, sob sua análise, “a fase parece ser das mais ricas, apresentando a formação de uma ideologia como dominante, num processo que é acompanhado por forte instabilidade política, com sérios indícios de que alguma coisa importante está acontecendo com a organização da sociedade” (LIMOEIRO CARDOSO, 1978, p. 15)

as preocupações se dão em torno disso, toda a mobilização se faz para isso. (LIMOEIRO CARDOSO, 1996, p 101)

Nessa direção, Romanelli (apud MAZZILLI), por exemplo, identifica que no contexto do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961)

Os rumos do desenvolvimento⁴⁴ precisavam ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que se eliminassem os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera do controle do capital internacional. (ROMANELLI apud MAZZILLI, 2011, p. 211)

Esse é o contexto de reivindicação social pela reforma universitária. A respeito da referida luta por essa reforma, Fernandes explica a razão pela qual ela se dá naquele momento histórico crítico de transformações na sociedade brasileira: “a coincidência não é fortuita. Ela resulta de vinculações profundas: ao propor um novo tipo de universidade, estava-se respondendo à necessidade de mudar a própria relação do homem com a educação e com a cultura”. (FERNANDES, 1975, p. 172)

Para o autor, cujas estavam sendo elaboradas no decorrer de 1968, mas antes da aprovação da Lei da Reforma da ES, em 28 de novembro desse ano, o movimento da reforma propunha, em contraposição ao modelo *conglomerado* de universidade vigente, uma concepção que o autor define como *integrada e multifuncional*, que se constituía como

Um complexo sistema institucional, dotado de organização estrutural-funcional pluridiferenciada e de dinamismos de auto-crescimento duplamente polarizados (*para dentro do sistema*: as suas unidades, menores ou intermediárias, e a universidade como um todo; e *para fora*: outras instituições, as comunidades locais, conjuntos regionalmente interdependentes de comunidades locais e a sociedade global). (FERNANDES, 1975, p. 160, grifo nosso)⁴⁵.

⁴⁴ Em relação ao período denominado de desenvolvimentismo, Silva (2006) evidencia como essa concepção dominante no período de 1945 e 1964 não pode ser identificado como nacional-desenvolvimentismo ao longo desse período em que influenciou os governos no país. Para a autora: “O predomínio da ideologia desenvolvimentista estendeu-se de 1945 até 1964, mas a intensidade do papel desempenhado pelo nacionalismo variou no período. Seguindo uma periodização não muito rigorosa para o conjunto da sociedade, pode-se dizer que os anos 1945-55 foram de amadurecimento da corrente desenvolvimentista, sendo que no interior deste intervalo, os anos 1948-52, em razão da Campanha do Petróleo, podem ser considerados o período áureo da penetração da ideologia do nacionalismo econômico no meio militar. O período 1956-1960 (governo Kubitschek) teria visto o auge do modelo desenvolvimentista *tout court* e, finalmente 1961-64 (Governos Jânio e Jango, com o interregno parlamentarista entre os dois) comportaria a crise, uma vez que começavam a aparecer, com importância crescente, outras temáticas que tomariam um lugar de destaque na hierarquia das questões debatidas.” (SILVA, 2006, p. 98).

⁴⁵ Em que pese o reconhecimento da importância das características da universidade requerida pelo movimento da reforma, para Fernandes (1975), a centralidade das análises sobre essa reforma deve recair na compreensão de que ela não se circunscreve a uma questão educacional, mas trata-se de algo que tem em sua base a condição de desenvolvimento dependente da sociedade brasileira. Para ela, “apesar dele [o problema educacional] se originar

Em sua análise da movimentação em torno da reforma universitária, o autor explicita a compreensão de que “o movimento em prol da reforma universitária logo se tornou um movimento de transformação da sociedade” (1975, p. 170). Para o autor “a ‘reconstrução da universidade’ (...) significa substituição de concepções, valores e estruturas democráticos e igualitários. Foi por isso que o movimento de reforma universitária entrou em choque frontal com o pensamento e com o comportamento conservadores”. (1975, p. 171).

Fernandes (1975), ao acompanhar a intensidade das forças que se dedicavam a propor uma reforma para a universidade no Brasil, identifica o final da década de 1950 como período em que

a reforma universitária ganhou proporções internas e dimensão histórica de ‘movimento social’. As intenções reformistas dentro do ‘ensino superior’ e da ‘universidade’ deixam de ser apanágio do pensamento crítico individual para se converterem em expressão de um ‘querer social’ empenhado na criação da universidade brasileira. (1975, p. 158, grifos do autor).

A respeito da conversão da reforma universitária à condição de reforma de base, Fernandes explica que essa compreensão se deu ao longo das décadas de 1940 e 1950, momento a partir do qual “a reforma universitária passou a ser uma reivindicação geral nos quadros universitários jovens e logo caiu, graças à colaboração destes com os estudantes, no âmbito das “reformas de base” ou das “reformas de estrutura” das grandes organizações estudantis, como a UNE e suas congêneres estaduais.” (1975, p. 154)

Antes de passar à análise das ideias, críticas, concepções e posicionamentos que estão na base da concepção de extensão defendida pelo movimento estudantil, importante registrar que, do ponto de vista da legislação, tem-se nesse período também a aprovação da primeira LDB, Lei nº 4.024/61. Tal Lei resultou de treze anos de tramitação entre a Câmara dos Deputados e o Senado, numa intensa movimentação de partidos políticos e “ideológicos” – expressão utilizada por Saviani (1986) e concepções confrontantes de sociedade e de educação.

Sua aprovação resultou no que Saviani (1986) definiu como uma *estratégia de conciliação* num contexto de *democracia restrita* às elites. Dentre os diversos interesses em

no seio da escola superior e de se manifestar através dela, o seu fulcro estrutural e dinâmico localiza-se no modo pelo qual a sociedade brasileira participa da civilização ocidental moderna.” (FERNANDES, 1975, p. 100). O autor é crítico tenaz da “universidade conglomerada” a respeito da qual compreendia ser necessário a destruição para que fosse construída uma nova universidade “integrada e multifuncional”.

conflito naquele contexto o autor destaca a força da Igreja católica na contraposição ao movimento em defesa da educação pública, quando vem à tona uma vez mais, inclusive, os enfrentamentos da Igreja católica a Anísio Teixeira. Para Saviani “é a partir do final de 1956 que os defensores da iniciativa privada em matéria de educação, à testa a Igreja Católica, se mostram decididos a fazer valer hegemonicamente os seus interesses no texto da futura Lei” (1986, p. 64). A síntese de uma lei de *conciliação* é assim apresentada por Saviani

O texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, portanto a estratégia de conciliação. Daí porque não deixou de haver também aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua, tão inócua como eram as críticas estribadas na estratégia do “liberalismo”. Ilustra essa posição a definição espirituosa enunciada por Álvaro Vieira Pinto: ‘é uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual’. (SAVIANI, 1986, p. 81).

Em relação à extensão universitária a LDB de 1961 não apresenta nenhuma alteração substantiva na concepção que vinha sendo proclamada: como cursos *avulsos* que poderiam ser ministrados na educação superior:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1961).

Uma inexpressividade que se justifica quando se observa que os objetivos previstos para a educação superior são “a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.” (BRASIL, 1961). Com finalidades estritas à formação profissional e à genérica preocupação com a pesquisa e o desenvolvimento de campos do conhecimento e a flexibilização para que a educação superior – ou nessa acepção o *ensino superior* ocorresse em instituições isoladas, restringe-se sobremaneira as possibilidades de se ter um trabalho mais consistente na ou por meio da extensão universitária. Importante registrar, contudo, que, contraditoriamente, algumas IES já desenvolviam e/ou declaravam a efetivação de projetos de extensão cuja abrangência extrapolava os marcos legais vigentes. Assim, é nesse contexto histórico que experiências fundamentais para a construção de concepções mais

progressistas de extensão estão acontecendo nas universidades brasileiras. Nesse trabalho opta-se por compreender, de modo mais específico, aquelas que têm à frente o movimento estudantil, nesse momento traduzido pela União Nacional dos Estudantes - UNE. Tal escolha se dá por considerar-se que esse movimento é expressão de forças que, ainda que de forma contraditória, põem em questão a universidade naquele contexto. Ao fazê-lo, trazem também para o debate as razões de ser da extensão universitária. Além do que, por sua forma de articulação, aproximam-se de grupos e intelectuais que também estão se interrogando e contrapondo-se aos rumos da universidade e da sociedade brasileira naquele momento histórico do país.

2.1 A UNE: importância e aproximação com o ISEB por meio de concepções comuns sobre a reforma universitária

A respeito do processo de acirramento das disputas por concepções de universidade no país, Cunha (2000) observa que, diferente da década de 1930, quando há majoritariamente por parte de estudantes atitudes de críticas à universidade, o contexto de 1950 se difere por contar também com a participação propositiva de professores, em face da gradativa formação de coletivos de intelectuais atuantes nas universidades. De modo específico o autor refere-se à “SBPC [criada em 1948] como entidade que empunhava bandeiras comuns às apresentadas pelo movimento estudantil”. (2000, p. 174).

Na obra *A universidade crítica*, Cunha (2007b) evidencia uma vez mais a proeminência do Movimento Estudantil no debate sobre a reforma da universidade:

Não é exagero afirmar que a União Nacional dos Estudantes nasceu dentro de um projeto de reforma do ensino superior elaborado pelos próprios estudantes. No II Congresso Nacional de Estudantes, realizado em dezembro de 1938, no Rio de Janeiro, no qual a UNE foi criada, foi aprovado um Plano de sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira (CUNHA, 2007b, p. 169)

O autor dedica parte dessa obra a analisar a efetiva contribuição desse Movimento no tensionamento com o Estado em face do grau de conservadorismo e elitização ao qual estava submetida a universidade brasileira. Esse embate favorece o que Cunha vai denominar de processo de “modernização do ensino superior brasileiro”, iniciado na década de 1940. Há que se ressaltar, contudo, o impulso que as ideias defendidas pelo Movimento Estudantil brasileiro

encontram naquelas já proclamadas por estudantes latino-americanos que iniciam sua organização no início do século XX:

Em 1908, realizou-se em Montevideu o I Congresso de Estudantes Latino-Americanos, não se tendo conhecimento da presença de delegados brasileiros. (...) O II Congresso foi realizado em Buenos Aires, em 1910, e o III, em Lima, em 1912. (...) Em 1916, foi criada a Federação dos Estudantes do Peru, (...) seguido em 1918, pelo nascimento da Federação Universitária Argentina, integrada por delegados de cada uma das universidades do país: Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Tucumán e Santa Fé. Seu primeiro congresso foi realizado no mesmo ano, em Córdoba, sendo aprovada a Carta Magna da Reforma Universitária, consagrando a expressão. (CUNHA, 2007b, 171).

A Carta ou Manifesto de Córdoba, de 1918, de cunho laicizante, traz em germe, portanto, reivindicações que se direcionavam a aspectos políticos, administrativos e pedagógicos da universidade e que são assim sintetizados por Cunha (2007b, p. 171):

Participação dos estudantes e dos formados na direção da universidade (...); autonomia universitária; assistência livre (...); seleção dos mais capazes e não dos mais favorecidos economicamente; instituição de livre-docência com valor igual do curso oficial; periodicidade das cátedras; publicidade dos atos universitários; *extensão universitária*; ajuda social aos estudantes; diferenciação das universidades conforme as peculiaridades regionais; orientação social dos estudos universitários, abordando os grandes problemas nacionais. (CUNHA, 2007b, p. 171, grifo nosso)

Depreende-se que por meio do Manifesto, cuja importância é também registrada por Mazzilli (2011) e Gurgel (1986), é questionado o próprio sentido dos estudos realizados na universidade, compreendendo que eles deveriam voltar-se às questões nacionais e a partir daí: *i)* são propostas alterações na forma de acesso à universidade, tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos docentes quando a crítica recai sobre as cátedras vitalícias; *ii)* é reconhecida a não homogeneidade das instituições face à realidade regional e não exatamente por questões administrativas; *iii)* são postulados apoio aos estudantes, publicidade dos atos universitários e a existência da extensão universitária. Em relação aos últimos pontos, sintetizados por Cunha, não fica evidente se se trata de solicitação de que exista a extensão universitária ou que sua realização se dê sob outros moldes.

Uma breve análise do Manifesto de Córdoba não permite identificar referência direta a uma ideia formal de extensão. Contudo, o historiador Freitas Neto (2011), ao indagar acerca das contribuições que essa experiência histórica pode prestar às reflexões e mobilização em torno do debate sobre a Universidade, cuida de esclarecer o processo histórico em que tal documento foi elaborado. Assim, após destacar aspectos da realidade da referida província e de

sua Universidade que “preservava ainda no início do século XX algumas das características do período colonial” (p. 62), Freitas Neto apresenta como síntese das reivindicações daquele movimento:

coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa; participação livre nas aulas; periodicidade definida e professorado livre das cátedras; caráter público das sessões e instâncias administrativas; extensão da Universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária; assistência social aos estudantes; autonomia universitária; universidade aberta ao povo (FREITAS NETO, 2011, p. 67)

Quando vistas em conjunto, as exigências e reclames parecem, portanto, ratificar a ideia de que se trata não apenas de uma reforma, mas da proposição de uma concepção de universidade diferente da existente nos países latino-americanos, e não apenas no Brasil⁴⁶. Nesse sentido, interessante notar que, conforme registra Cunha (2007b, p. 173), as reivindicações contidas no Manifesto de Córdoba, vinte anos após sua elaboração na Argentina, serão o conteúdo de sustentação à legitimidade do surgimento da UNE em 1938 e pelo qual o Movimento seguirá lutando nessa fase do desenvolvimento do Brasil até o início da década de 1960. Para o autor, “essa influência remota esteve presente, também, muitos anos depois, nas cartas da Bahia e do Paraná, elaboradas nos seminários nacionais da reforma universitária promovidos pela UNE em 1961 e 1962” (CUNHA, 2007, p. 173).

Ao se interrogar acerca de outros referenciais para o movimento estudantil, é possível identificar o filósofo Álvaro Vieira Pinto, membro do ISEB⁴⁷ e também responsável pela formação estudantil no contexto das décadas 1950/1960, especialmente no que se refere à concepção de universidade que predomina nas bandeiras desse movimento.

⁴⁶ Talvez essa concepção se aproxime do que Chauí (2008, p.18) denominou de “universidade militante”: “uma universidade militante expressa o modo como uma parte de determinada sociedade pretende que o saber esteja a serviço de determinadas políticas”.

⁴⁷ Em entrevista concedida em 2006, quando perguntada a respeito da importância desse Instituto para a compreensão do país, Limoeiro Cardoso revela a contradição que se circunscrevia em sua essência assim se expressa: “O ISEB pode ser pensado como (...) parte do aparelho de Estado desenvolvimentista. Não era um conjunto homogêneo, abrigava diferentes perspectivas políticas e de pensamento (...) Mas o que o unificava era a produção no próprio país de uma ideologia justificadora das políticas desenvolvimentistas. O ISEB contribuía para dar localmente o foco e a direção do debate político: centrado no par desenvolvimento/modernização, apontando para a possibilidade de desenvolvimento nacional. “Ideológica e politicamente, não era pouca coisa a contribuição de autores do próprio país reforçando a idéia de uma fundamentação antiimperialista para uma política que fundamentalmente era imperialista”. (LIMOEIRO CARDOSO, 2006b).

2.2 Notas sobre o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB: influências na formação do Movimento Estudantil

Nos anos 1950 e 1960 (...), vivia-se um período de grande efervescência política no contexto do nacional-desenvolvimentismo e do modelo econômico de substituição de importações e em que pontifica o movimento pelas “Reformas de base” de que fazia parte a universitária, comandada pela União Brasileira de Estudantes e apoiada por intelectuais de esquerda vinculados a universidades e instituições científicas, entre as quais se sobressaía o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). (Sguissardi, 2014, p. 33)

O instituto referenciado por Sguissardi nessa epígrafe foi criado em 1955, no governo provisório de Café Filho (agosto de 1954 a novembro de 1955), como órgão do Ministério de Educação e Cultura e extinto em abril de 1965. Conforme consta dos registros da Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas - FGV

o grupo de intelectuais⁴⁸ que o criou tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicadas à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. O ISEB foi um dos centros mais importantes de elaboração teórica de um projeto que ficou conhecido como ‘nacional-desenvolvimentista’. (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 2016).

No contexto da década de 1950 tal instituto disputava com intelectuais da Universidade de São Paulo – USP concepções de desenvolvimento nacional e mesmo das formas de institucionalização das ciências sociais no Brasil. Exemplo dessa disputa pode ser materializado por meio de debates entre Álvaro Guerreira Ramos – também membro do ISEB e Florestan Fernandes – USP (MATOS, s/d; BARIANI, 2006). Necessário ter em perspectiva, contudo, que muito mais do que o enfrentamento entre dois intelectuais de estados diferentes da federação –

⁴⁸Por sua vez, para Gadotti (1996, p.724), o ISEB “era constituído por intelectuais que buscavam difundir as ciências sociais como instrumento de análise e de compreensão crítica da realidade brasileira (...). O “isebianismo” caracterizou-se por valorizar o papel da consciência e da ideologia do desenvolvimento brasileiro. Buscava construir um pensamento brasileiro autônomo e não-alienado. Os críticos do “isebianismo” procuram mostrar seus pressupostos “liberais”, isto é, a “aliança de classe” na realização do desenvolvimento nacional”. Além de Álvaro Vieira Pinto, dele faziam parte Hélio Jaguaribe, Néelson Werneck Sodré e Roland Corbisier, Álvaro Guerreira Ramos, Wanderley Guilherme dos Santos, Antônio Cândido, Cândido Mendes, Ignácio Rangel, Carlos Estivam Martins, Miguel Reale e Sérgio Buarque de Holanda.

RJ e SP ou de instituições distintas, o que se tem é a expressão do embate de posições teóricas com alcance político sobre o *lugar* Ciências Sociais na interpretação da realidade nacional e formas de nela intervir.

Para Cunha (2007b, p. 14), em concordância com o que afirma Sguissardi (2014), o ISEB se constituiu o intelectual orgânico coletivo de referência para as iniciativas de “modernização da sociedade” por meio do “esforço nacionalista, desenvolvimentista e reformista” no período 1945-1964.

A que se poderia atribuir o alcance da influência desse Instituto em período tão singular da história do país? Conforme Oliveira (2006b, p. 31), o ISEB se caracteriza por “um grupo de intelectuais vinculados ao poder estatal, que se destaca na cena institucional ao assumir parte significativa da condução ideológica do projeto de desenvolvimento nacional pretendido”⁴⁹.

2.3 O pensamento de Álvaro Vieira Pinto como elemento de convergência entre a UNE e o ISEB

Saviani (2013) também destaca a relevância do ISEB nesse contexto e faz referência às três fases pelas quais passa esse instituto e a heterogeneidade em sua composição. Ao fazê-lo, identifica em sua segunda fase, durante o período do governo de JK, o momento de maior conflito entre os intelectuais que dele faziam parte e distingue a posição de Vieira Pinto do conjunto:

Nesse período o nacionalismo desenvolvimentista preconizava o desenvolvimento do país sob a direção da burguesia nacional, encarando as massas como devendo ser guiadas pela inteligência esclarecida. *Destoava dessa orientação Álvaro Vieira Pinto, que confiava na capacidade de discernimento das massas trabalhadoras*⁵⁰. (SAVIANI, 2013, p. 312, grifo nosso).

Esse talvez seja um aspecto central sobre o pensamento do autor, na medida em que interfere diretamente na concepção que se terá da universidade como espaço formativo. Oliveira (2006b) destaca, com base em Abreu e Flacksman (2002), que a crise interna ocorrida

⁴⁹ Em sua tese a autora demonstra que, embora formalizado em 1955, a constituição do grupo de intelectuais que posteriormente comporá o ISEB se movimenta na cena política desde 1953, período ainda sob a vigência do Governo Vargas. Essa observação ajuda a explicar o aparente hiato entre sua origem e sua oficialização e a vinculação a um governo posterior ao de Vargas.

⁵⁰ A respeito das particularidades desse pensador em relação a outros que compunham o ISEB, de sua trajetória intelectual como professor na então Universidade do Brasil, atual UFRJ, seu exílio na Iugoslávia, 1964 em razão do golpe militar até certo ostracismo, ver também Campos, 2011.

em 1959 em face de divergências de posição de seus componentes, altera sua estrutura e amplia o alcance do público a que se destinavam suas ações: “se até então o objetivo do ISEB era levar suas ideias à burocracia civil e militar, após 1959, *seus cursos passaram a destinar-se aos estudantes, aos sindicatos e a grupos já identificados com a ideologia nacionalista.*” (OLIVEIRA, 2006b, p. 39, grifo nosso).

Saviani (2013) destaca que nesse período, dentre os isebianos que fundaram o instituto, permaneceram Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré⁵¹. Depreende-se dessas análises que a *linhagem mais à esquerda* do ISEB será a que influenciará a formação dos estudantes da UNE.

Somado às críticas que o movimento estudantil vinha amadurecendo desde a década de 1930 acerca da necessidade de a universidade ser reformada, já por inspiração do Movimento de Córdoba, de 1908, o pensamento mais radical de Vieira Pinto contribuirá para as concepções, posições e iniciativas empreendidas pelo movimento no início da década de 1960.

A referência ao movimento estudantil aqui se faz levando em conta a ambivalência que constitui os movimentos sociais. Conforme Fávero (1994),

Não podemos esquecer que os estudantes constituem um grupo bastante eclético e contraditório. Eclético por sua composição não ser homogênea principalmente em se tratando de estudantes do nível médio e superior seus componentes oriundos de distintas camadas sociais, defendendo interesses comuns ou divergentes, contraditório exatamente por apresentar, em diferentes momentos, orientações e posições elitistas de um lado e comprometidas com interesses e necessidades amplas da sociedade de outro. (FÁVERO apud SOUZA, 1999, p. 70).

Cunha (2000), ao fazer referência às cartas resultantes dos seminários nos anos de 1961, 1962 e 1963 para tratar da reforma universitária, assinala o caráter “mais radical” das correntes que venceram o debate nos dois últimos seminários e a influência do pensamento do filósofo e Álvaro Vieira Pinto nesse momento:

Essas correntes empolgavam-se com a tese de um professor catedrático da Universidade do Brasil [atual UFRJ], o filósofo Álvaro Vieira Pinto, para quem a luta pela reforma universitária estaria sendo travada mais fora da universidade (nos comícios de camponeses, por exemplo) do que dentro dela. *O que o movimento estudantil deveria fazer era engajar-se diretamente nas lutas de todo o povo – a reforma universitária seria mais uma consequência delas do que um fator de seu impulso.* (CUNHA, 2000⁵², p. 177, grifo nosso)

⁵¹ Conforme Saviani (2013, p. 313): “os isebianos, que já a partir de 1959 tendiam a se distanciar do governo JK, cuja política econômica passou a ser considerada entreguista, também negaram a poio a Jânio Quadros, mas apoiaram João Goulart e sua política de reformas institucionais”.

⁵² Constante também em Cunha (2007b, p. 187).

A interlocução de Vieira Pinto com o movimento estudantil se dá, em especial, por certa tradução importante que ele faz de elementos que se punham ao debate no início da década de 1960, mais diretamente por meio da obra intitulada *A questão da universidade*, publicada em 1962⁵³. De uma concepção de universidade que deve voltar-se à realidade nacional e contribuir na conscientização do *povo* tem-se o nascedouro de uma concepção de extensão universitária cujo *conteúdo e forma* se diferenciariam daqueles que até então alimentavam os *cursos* e palestras oferecidas pelas universidades.

Situando-se dentre os que estão se interrogando criticamente sobre a condição da universidade brasileira, Vieira Pinto (1986) assim se posiciona:

quando falamos do problema da universidade, temos de levar em conta a peculiaridade de sentido que a palavra tem atualmente para nós. Só possuímos de comum com a “universidade” enquanto tal, o simples nome, pois o que para nós constitui historicamente o conceito de universidade é coisa tão diferente do que ocorreu na Europa que não nos é lícito pensar em termos gerais, como se as nossas universidades e as europeias fossem por essência uma mesma realidade. Importa-nos pensar em concreto, e considerar o nosso caso particular à luz da história da nossa formação nacional. (1986, p. 18).

Em interlocução com o movimento estudantil nesse período, o autor submete o debate da reforma universitária ao da reforma das estruturas sociais do país, as denominadas “reformas de base”. Ao denunciar a obsolescência da universidade no conjunto das instituições tradicionais, Vieira Pinto justifica a necessidade de sua reforma em razão da importância da universidade na “representação das forças declinantes” (1986, p. 14). A partir dessa perspectiva, o autor apresenta como teses de suas reflexões as ideias de que a reforma da universidade tem, sobretudo, uma finalidade política:

A reforma da universidade não é tarefa de natureza jurídica, institucional, e muito menos pedagógica, e sim consiste na transformação da sua essência, convertendo-a de órgão socialmente alienado da realidade brasileira em fator de transformação progressista dessa mesma realidade. Esta tese tem por corolário outra, imediata: a reforma da universidade do país subdesenvolvido, que necessita sacudir o jogo das pressões imperialistas que o entravam, e criar, com plena liberdade, a sua cultura própria, não tem primordialmente finalidade pedagógica, mas visa antes de tudo a uma *finalidade política*. (VIEIRA PINTO, 1986, p 15, grifo do autor).

⁵³ Conforme Saviani ressalta, a primeira edição desse livro é publicada pela editora da União Nacional dos Estudantes – UNE (SAVIANI, 1986, p. 5). Informação sobre a estreita relação entre esse intelectual e o Movimento Estudantil é ratificada por Cunha (2007b, p. 187).

Há de se ressaltar o tom “ácido” e de certo modo radical utilizado pelo autor em sua análise sobre a universidade existente. Isso é apreendido, por exemplo, quando evidencia as características e distinção de interesses que movem por um lado os docentes e, por outro, os estudantes na universidade⁵⁴. Como expressão, de certo modo extremo, de sua avaliação acerca da posição adotada pelos docentes, o autor assim os subdivide:

diríamos que a “esquerda” professoral se compõe das seguintes espécies numa escala de infinitos matizes: o frustrado; o ressentido; o brigado com o diretor; o tipo vulgarmente conhecido como “espírito de porco”; o indeciso, que no momento e sem motivo definido vota com um colega de “esquerda”; o que se declara homem de “esquerda” da boca para fora; o bajulador do aluno; o populista; o “revoltado com o atual estado de coisas”; o preguiçoso; o retardatário; o faltoso, que racionaliza a sua posição pela crítica à universidade; e finalmente, o homem de esquerda ideologicamente autêntico.” (VIEIRA PINTO, 1986, p. 65, grifo do autor).

Ao explicitar, portanto, com bastante veemência sua posição contrária à tendência ao conservadorismo e à defesa de interesses próprios por parte dos professores, o autor aposta na força do Movimento Estudantil como possibilidade de construção da universidade sobre bases que considerem os interesses da classe trabalhadora. Assim, ganha relevância, por exemplo, o debate em prol do fim da vitaliciedade das cátedras, considerada como cerne da forma de se eternizar valores, estruturas e sujeitos da classe dominante⁵⁵.

Para Fernandes (1975) o combate ao sistema de cátedra possuía um valor de crítica às formas de conservação da época:

A cátedra não se apresentava, apenas, como um núcleo estrutural e preservação e fortalecimento de modelos escolares ou de hábitos educacionais arcaicos. Ela era, por sua essência, o bastião do pensamento e do comportamento conservadores dentro da escola superior isolada ou da “universidade”. Combatê-la equivalia a declarar guerra aberta aos próprios círculos sociais que compunham a sociedade civil e monopolizavam socialmente, por meio dela, o poder econômico, cultural e político (1975, p. 163).

⁵⁴ Essa forma crítica de enfrentar a questão da universidade naquele contexto é destacada também por Dermeval Saviani, que prefacia a edição da obra de Vieira Pinto em estudo.

⁵⁵ Cunha (2007b, p. 18), detalha a que se refere o sistema de cátedras e evidencia como essa forma de vinculação do professor à instituição não se limita ao fato de ser vitalícia, mas no alto grau de autonomia que ela lhe facultava. O autor descreve aspectos desse regime (CUNHA 2000): “Os privilégios do cargo de catedrático compreendiam a vitaliciedade e a inamovibilidade, ambas garantidas após 10 anos de exercício de cargo e aprovação em concurso de títulos. Os auxiliares de ensino, indicados pelo catedrático, de quem deveriam gozar a confiança, estariam obrigados a se submeter ao concurso de livre-docência, sob pena de desligamento”. (CUNHA, 2000, p. 166).

Fávero (2000) faz detida análise da questão das cátedras na história da universidade brasileira e evidencia como esse expediente não era homogêneo no conjunto das universidades⁵⁶ e tanto poderia se constituir como espaço de “poder e de saber” como também de “integração de pessoas e de socialização de conhecimentos”.

Hey (2008) realiza uma pesquisa com objetivo de “analisar as condições sociais de produção (...) dos estudos envolvendo a educação superior produzidos pelos acadêmicos brasileiros no período aproximado de 25 anos (1977-2002)” (p. 16). A autora, adotando como referencial teórico e de análise o método e metodologia de Bourdieu, identifica diferenças nas disposições do grupo para a vida acadêmica que justificam, por parte da autora, uma subdivisão no grupo. Essa subdivisão estaria assentada na diferença entre a formação recebida pelos pesquisadores que estudaram desde antes da reforma de 1968 e aquela cujos estudos se deram após a extinção do regime de cátedras. Para a autora:

Em relação à distribuição das disposições destaca-se a diferença entre dois grupos de pesquisadores. Os ingressantes na universidade antes da reforma de 1968, os quais vivenciaram uma estrutura universitária centrada na formação mais geral e no regime de cátedras, em que a formação para a pesquisa se dava na relação aluno-catedrático. O segundo grupo ingressa após a reforma, quando são criados os departamentos universitários, acentuando-se cursos de pós-graduação com diretrizes voltadas à profissionalização e à especialização (HEY, 2008, p. 103).

Não é objeto de investigação nesse trabalho a questão do regime de cátedras. Contudo, é interessante observar a centralidade que ela assume tanto quanto se debate as formas de consolidação da elitização da universidade quanto quando se põe sob análise as condições de produção do conhecimento e, por decorrência, a formação que se realiza na universidade.

A pesquisa desenvolvida por Hey (2008) corrobora e atualiza essa centralidade ao evidenciar os impactos que a alteração no sistema de cátedras provocou ao longo do tempo na constituição do espaço de produção sobre a educação superior. A autora evidencia várias vertentes a serem consideradas nessa questão, sendo uma delas a dominância do primeiro grupo nesse espaço, restando àqueles pesquisadores cuja formação inicial terminou na década de 1980 aceitar a condição de “entrantes” no espaço no período por ela analisado. Tal avaliação e constatação levam necessariamente ao cerne do debate que se punha no contexto da década de

⁵⁶ Cunha (2000) esclarece que na Constituição de 1967 o sistema de cátedra foi revogado, favorecendo a posição que logo em seguida seria adotada nesse sentido pela Lei da Reforma Universitária - nº 5.540/68.

1960 e que se segue atual: as condições por meio das quais se viabiliza o acesso e à educação superior e as possibilidades de participar de sua construção como instituição social.

Do antagonismo entre interesses docentes e discentes evidenciado no contexto da década de 1960, considera-se relevante destacar que naquele momento, pôr em questão a universidade significava também analisar as contradições que a constituem internamente como parte e expressão da realidade social em sua desigualdade constitutiva.

Outro elemento fundamental no debate sobre a reforma era a questão das classes sociais. O recorte de classe é vital para a análise realizada, pois ele é demarcador tanto do que se passa nos meandros da universidade no período quanto, principalmente, quando se pensa nas finalidades dessa instituição para o desenvolvimento do país. Em relação à própria origem de classes dos estudantes na universidade e composição do Movimento Estudantil do período, Vieira Pinto destacará a parca presença de estudantes pobres e explicitará a origem de classe do movimento estudantil, além das razões fundamentais de sua mobilização:

Temos de examinar agora o papel do estudante, enquanto também membro da classe média, na composição da universidade. Sabendo-se ser quase impossível a entrada de elementos nascidos no proletariado, compreende-se que, à parte diminuta fração procedente diretamente da alta burguesia, o grosso da massa estudantil tem de provir da classe média. Como esta classe acha-se em rápida transformação, passando a exercer papel cada vez mais ativo no processo do desenvolvimento nacional, em virtude de sua progressiva proletarização, os elementos dela oriundos irão justamente constituir as vanguardas estudantis. (VIEIRA PINTO, 1986, p. 57).

A origem de classe e o situar-se dos estudantes universitários no contexto socioeconômico do país justificam, na opinião do autor, o caráter político de sua luta pela reforma da universidade⁵⁷. Uma reforma que, conforme bem delimitada por Vieira Pinto, tem essência política, e não pedagógica ou administrativa, e tem por objetivo maior contrapor-se à aceitação de que a marca da universidade seja a defesa à classe dominante. Para ele, a reforma “tem de consistir na reforma dos conteúdos de classe da universidade” (p. 80). E há que se considerar que reforma para o autor não seria a expressão apropriada, posto que não se trata de rever sua forma, mas seu conteúdo. “A universidade não mudará de essência porque mudou da organização, mas porque mudou de conteúdo de classe” (VIEIRA PINTO, 1986, p. 93).

Declara ela própria que o ensino universitário por natureza visa ao universal, à cultura tão superior, especulativa e avançada, que só ela está em condições de ministrar o

⁵⁷ Análise similar sobre a origem de classe e possibilidades de fortalecimento do movimento estudantil em período que, inclusive, antecede a República Populista (1945-1964) é também realizada por Cunha, 2007b.

ensino no grau verdadeiramente universal do saber. (...). Identifica, confundindo-os, o universal com o universitário.

(...)

Na fase atual, a universidade para ser idêntica à universalidade precisa exprimir o universal concreto que é cada sociedade em particular, ou seja, precisa exprimir em juízos universais os interesses particulares dessa sociedade, nação ou classe. (...) A universidade tem realmente por objetivo exprimir o conhecimento no plano universal, mas só o poderá fazer quando se tiver convertido ao ponto de vista dos reais interesses do povo brasileiro, pois só então haverá adquirido a condição de identificação com a realidade concreta e única, em virtude da qual o Brasil terá acesso ao campo da autêntica universalidade. (VIEIRA PINTO, 1986, p. 46).

Ao ocupar-se, portanto, com o *conteúdo de classe* que alimenta essa instituição, Vieira Pinto posiciona-se criticamente em relação às possibilidades de a universidade referir-se à universalidade como sua aspiração maior. Tomar a questão de classe como determinante da existência e manutenção da universidade brasileira vai, na concepção do autor, reverberar também na delimitação das condições de possibilidade de autonomia da instituição:

No país onde a universidade é peça do dispositivo de domínio das camadas sociais espoliadoras, a autonomia universitária revela-se sempre nociva aos interesses do povo, pois ajuda, mediante as ficções jurídicas que engendra, a manter distante do controle social, pelas massas trabalhadoras, esse instituto, que se julga entidade à parte. (VIEIRA PINTO, 1986, p. 52)

Tema caro aos estudos sobre a universidade desde a sua criação⁵⁸, a crítica à questão da autonomia universitária posta desse modo indica a intenção de que se alcance o inverso do que o autor denuncia, ou seja, a conversão, a inclinação dessa universidade aos interesses da classe trabalhadora. De modo tal que a universalidade pela qual a universidade aspira incorpore as particularidades da realidade nacional.

Cunha (2000) ao sintetizar o projeto de reforma universitária apresentado pelo movimento estudantil como resultado dos seminários promovidos pela UNE em 1962 e 1963 destaca como houve uma reversão na posição dos estudantes em relação à questão da autonomia universitária, indicando a influência das teses de Vieira Pinto. Anteriormente defendida como um dos pilares da reforma, nesse momento, há uma “desistência da reivindicação da autonomia universitária entendida, agora, como perigosa para a democratização da instituição” (2000, p. 177).

⁵⁸ FÁVERO (2006) destaca a importância dos debates sobre a questão da autonomia universitária já nas primeiras décadas do século XX, especialmente por meio das entidades Associação Brasileira de Educação (ABE) e Academia Brasileira de Ciências (ABC). (2006, p. 22).

Outro elemento constitutivo da universidade como questão nacional é o debate sobre sua democratização. Na perspectiva de Vieira Pinto (1986) esse processo passa pela participação dos estudantes nas instâncias de decisão da instituição, portanto, uma democratização interna, de sua administração. Corresponde também à ampliação do acesso à universidade, notadamente pela extinção do vestibular; decisão que deve advir do entendimento de que a ES não deve ser um ensino “descolado” das etapas anteriores do processo de escolarização. Essas medidas *formais* de democratização estão assentadas, contudo, numa preocupação maior com a destinação da universidade que, para esse autor, deve servir e direcionar-se à classe trabalhadora, aos trabalhadores, aos analfabetos como futuros participantes dela:

Neste sentido é que podemos, com inteira seriedade, afirmar que no Brasil a universidade tem de ser dos ainda analfabetos, do contrário não é do país. Com efeito, se a imensa maioria das massas trabalhadoras urbanas e camponesas são atualmente analfabetas, ou semi-analfabetas, a universidade tem de estar a serviço dessas massas, pertencer a elas, para justamente as retirar do estado de incultura. O que queremos dizer é que os analfabetos atuais precisam ser os alunos da universidade futura.

(...)

Quando dizemos que a universidade é dos analfabetos, não queremos significar que deva ser constituída de alunos analfabetos, mas de alunos que se identificam com a realidade dos analfabetos, para torna-los, muito breve, alunos semelhantes aos atuais. (VIEIRA PINTO, 1986, p. 100).

Sobre o caráter elitista⁵⁹ da universidade, reiteradamente denunciado por Vieira Pinto, já denunciado por Anísio Teixeira é apontado também por Fernandes (1975):

A escola superior brasileira constitui um exemplo típico do “pequeno grupo” institucionalizado. Abrangia um número reduzido de professores e uma pequena massa de estudantes. Embora não fosse socialmente homogênea, recrutava professores e estudantes nas *elites* da *sociedade civil* (ou seja, nos estratos superiores dos “estamentos dominantes”, os quais compreendiam as famílias gradas dos estamentos intermediários e os estamentos propriamente senhoriais). (FERNANDES, 1975, p. 99, grifos do autor).

Conforme Cunha observa, havia uma preocupação explícita do movimento estudantil em relação à população que não participava da experiência universitária. Destaca-se que no

⁵⁹ Sguissardi (2014) também avalia a persistência dessa elitização ao largo dos séculos e o quão sua massificação é recente, dando-se, conforme o autor, em alguns países mais avançados a partir do século XX: “a educação superior, ao longo da história, desde as primeiras universidades há cerca de 800 anos, foi sempre reservada a uma elite, seja para garantir a qualificação os funcionários do Estado, seja para garantir a supremacia das(s) classe(s) dominante(s) na acumulação da(*sic*) e manutenção do controle do poder” (SGUISSARDI, 2014, p. 21).

bojo da contestação da universidade existente é que surge uma concepção de extensão diferente, por exemplo, da proclamada no Estatuto das Universidades, de 1931:

Mas e o povo? Como conciliar suas necessidades com o serviço da universidade ao desenvolvimento? Os estudantes reconheciam que deveriam ‘prestar serviço de retribuição’ da cultura que privilegiadamente estavam recebendo na universidade, possibilitando ‘a promoção educacional e política do povo’. Para isso, seria preciso ‘fazer da universidade trincheira de defesa de reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária em defesa das reivindicações operárias’ (CUNHA, 2007b, p. 182).

Cunha apanha do próprio documento da UNE como haveria de ser o estabelecimento da relação da universidade, por meio dos estudantes, com o povo:

colocar a universidade a serviço das classes desvalidas com a criação de assistência jurídica, médica, odontológica, técnica (...). Este serviço deve ser feito com caráter de promoção do povo que implica em uma educação, *transmissão de cultura por nós apreendida ao povo ignorante, para que ele de posse dos conhecimentos necessários exerça a reflexão crítica tomando consciência de seus direitos e papel na sociedade de hoje.* (UNE apud CUNHA, 2007b, p. 182, grifo nosso)

Fruto das condições de seu tempo, a concepção de extensão apresentada e desenvolvida pela UNE, embora ainda com traços assistencialistas em razão de assentar-se sobre uma perspectiva elitizada que sinonimiza povo com ignorância, avançava na medida em que *politicava* o conteúdo das atividades de extensão promovidas pela universidade. Realizadas pelos estudantes sob a direção da UNE, as atividades tinham por objetivo a *conscientização* da população acerca das desigualdades sociais utilizando-se, para tanto, elementos da cultura.

Conforme Rodrigues (2008), ao tratar das experiências em Goiás, afirma que

O CPC da UNE, se propunha favorecer a conscientização do povo por meio da cultura popular, com peças de teatro, atividades culturais, reuniões e discussões. Nesse sentido, a grande efervescência do momento, tanto em âmbito nacional como em Goiás, envolvia não só os trabalhadores e o movimento estudantil, mas intelectuais e artistas da época, com intensas transformações e esperanças de produção de uma arte popular revolucionária, contrapondo-se à indústria cultural, através: do cinema novo (...), do novo teatro (...), da bossa nova(...) da poesia denunciativa e da prosa. Espaços em que se discutiam temas polêmicos como politização da cultura, cultura como instrumento de conscientização, efeitos da indústria cultural e dos meios de comunicação de massas. (RODRIGUES, 2008, p. 101)

Relevante observar como *conteúdo e forma* se articulam de modo que, alterando-se as finalidades da universidade, redefine-se as da extensão e, a partir daí, também a forma de realiza-la:

A concepção de extensão do movimento estudantil foi sendo divulgada pelas mais diferentes formas em todo o país, através do Teatro da UNE, dos Centros de Debates, Clubes de Estudo, Fóruns, Campanhas para a Criação de Bibliotecas nos Bairros, Agremiações Desportivas das Populações Pobres e, até, Educação Política, com debates públicos, quando a temática era de interesse dos trabalhadores. (MELO NETO, 2001, p. 57).

Dentre as formas de materialização de suas ideias a UNE criou os Centros Populares de Cultura – CPC. Conforme Rodrigues (2008)

O Centro Popular de Cultura, da UNE, foi criado em 1961 no Rio de Janeiro, a partir do Teatro de Arena de São Paulo. Em âmbito nacional estendeu-se para estados com a primeira UNE-Volante, dentre eles Goiás, e em 1963 se consolidou nacionalmente com a segunda UNE-Volante. Inicialmente se propunha favorecer a conscientização do povo por meio da arte popular revolucionária, com peças de teatro, atividades culturais (teatro, filmes, músicas, edições e distribuição de livros, etc.), reuniões e discussões, envolvendo estudantes, intelectuais e artistas. Todos os CPCs eram autônomos em seu funcionamento e organização, embora tivessem nas atividades culturais o foco de sua ação. (RODRIGUES, 2008, p. 140).

Melo Neto (2001), ao descrever aspectos do conteúdo das propostas da UNE para a reforma da universidade afirma que

A extensão aqui é entendida em termos de difusão da cultura e de integração da universidade com o povo. As vias de implementação serão, naturalmente, os cursos de extensão e divulgação de conhecimentos científicos e artísticos. Trata-se de uma concepção que compreende a função da universidade como doadora de conhecimentos, pretendendo impor uma sapientia universitária a ser absorvida pelo povo. (MELO NETO, 2001, p. 57).

Ao referir-se ao conteúdo da *Carta da Bahia*, resultante do Congresso da UNE de 1961, Melo Neto evidencia que nele há a defesa a uma concepção de universidade que deveria “se abrir ao povo”, devendo constituir-se numa “trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando de gestão junto aos poderes públicos e possibilitando cobertura aos movimentos de massa” (UNE apud MELO NETO, 2001, p. 58).

A considerar essas experiências como o nascedouro de concepções de extensão *mais progressistas* ainda em disputa no debate na universidade brasileira contemporânea, é interessante observar como o movimento estudantil, contraditoriamente, traz no cerne de suas pautas as marcas de uma estrutura social nitidamente dividida. Divisão que passa por um recorte

de classe e se faz acompanhado de uma visão hierárquica de saber. Assim, “ao povo ignorante” deverá ser transmitida a “cultura” que o conscientizará.

De todo modo, evidencia-se que está em construção e em disputa no início da década de 1960 uma nova concepção de universidade. Ela deveria ser uma instituição que “por dentro” expressasse interesses da classe majoritária do país. Nesse sentido, que considerasse genuinamente também as particularidades da sociedade como parte do universal a que, como universidade, essa instituição deve aspirar.

Cunha (2000) faz referência à desmobilização do movimento estudantil, mas indica como, simultaneamente, há o surgimento do movimento docente de caráter sindical que confluirá na criação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Andes, posteriormente intitulado Sindicato Nacional:

O movimento estudantil havia perdido grande parte de seu ímpeto, mas muitos dos novos professores tinham experiência de organização política, e levaram à sua nova categoria social as plataformas e as práticas organizacionais dos estudantes do início da década de 60 (2000, p. 192)

Tal informação e afirmação, também destacadas por Mazzilli (2011), são importantes porque podem ajudar a explicar a fonte primeira das concepções dos docentes que, com vigor, defenderão nos debates que antecedem a promulgação da Constituição Federal de 1988 o princípio de indissociabilidade pesquisa-extensão-ensino e, por conseguinte, a importância atribuída à extensão. Podem contribuir também para identificar a origem de concepções de educação, de universidade e de extensão que alimentarão debates que se punham nas universidades na década de 1980⁶⁰.

Na construção de sua trilogia sobre a universidade, a tese apresentada por Cunha (2007b) é a de que o processo *ambivalente* de *modernização* da ES brasileira se inicia na década

⁶⁰ Interessa aqui ratificar a compreensão de que as experiências do movimento estudantil que acompanham os que, posteriormente, serão docentes nas universidades podem interferir também nas concepções de extensão que serão formuladas nessas instituições, portanto, em âmbito local. Assim, como será analisado na parte final desse trabalho, o que se observa é que a extensão realizada na, então, Universidade Católica de Goiás na década de 1980 apresenta elementos de uma concepção de extensão *mais progressista*. Além do contexto histórico favorável às formulações que darão sentido a um projeto de Universidade igualmente *mais progressista*, não se descarta o fato de que as raízes dessas concepções também possam estar nas experiências de docentes que, à frente desse trabalho, teriam participado ativamente como estudantes no movimento estudantil na década de 1960. Exemplo dessa participação é detalhadamente evidenciado na pesquisa de Rodrigues (2008), sobre o Movimento de Educação de Base – MEB em Goiás, do qual participou como estudante Alda Maria Borges Cunha. Posteriormente como professora nessa universidade, a referida professora atuou na coordenação e na atuação em atividades de extensão nas décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000.

de 1940 e se estende nas décadas seguintes. Na obra *A universidade reformanda*, última da trilogia e escrita em 1988, são realçadas as vias pelas quais tal *modernização* ganha consistência no contexto do Estado de Exceção no Brasil. São tomados como pontos fulcrais desse contexto o período 1964-1968 e o conteúdo da Lei nº 5.540, de novembro de 1968, lei de reforma do ensino superior ou Lei da Reforma Universitária.

2.4 A reforma universitária forjada no período do Regime Militar: a contraditória forma de consolidação da educação superior brasileira e o redesenho da extensão universitária como prestação de serviços

À medida que o movimento pela reforma universitária se intensificou, com a expressão referindo-se a concepções cada vez mais distintas, o Estado passou a incorporar essa bandeira, acabando, depois do golpe militar de 1964, por arrebatá-la completamente, redefinindo seu sentido para fazê-lo mero apoio para a modernização do ensino superior (Cunha, 2000, p. 177)

A tomar para análise a Lei nº 5.540, aprovada em 28 de novembro de 1968, Fernandes (1975) evidencia como ela converteu bandeiras apresentadas por movimentos progressistas em pontos de interesse de conservadores:

O poder político conservador acabava tendo de avançar na direção da reforma universitária. Se não o fizesse, ficava sujeito ao descrédito e à desmoralização. Ao tomar uma bandeira que não era nem poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a à sua feição. (...). Como não podiam avançar até as soluções técnicas adequadas e imperiosas, adulteravam os meios e os fins de todo o processo, reduzindo a reforma universitária a um jogo de regras fixas, em que estão empenhadas as aparências das coisas, não a sua realidade histórica. (1975, p. 167).

No *híbrido processo de modernização da universidade* identificado por Cunha (2007b) se sobressaem elementos que vão, portanto, anunciar a complexa situação na qual, sobretudo a partir da década de 1960, a universidade se encontrará: sob uma herança cultural autoritária, a crescente racionalidade técnica gerencial⁶¹, a expansão da presença da iniciativa privada nesse

⁶¹ Cunha (2007b), ao analisar o que a reforma sintetizada pela Lei nº 5.540/68 herda do modelo norte-americano observa também como está em curso a organização da universidade sob os princípios da racionalidade gerencial capitalista.

nível de ensino e seu financiamento por parte do Estado e a decorrente necessidade de aumento do controle da configuração da educação superior em curso. Submetida à racionalização gerencial que gradativamente preside a sociedade e suas instituições, as finalidades da universidade vão sendo convertidas em objetivos e metas avaliáveis não por seu sentido social, mas por seu alcance aos interesses mercadológicos. Interessante notar como a análise acurada de Cunha (2007c) sobre o período evidencia não o autoritarismo como justificativa maior para o conteúdo e proposição da referida lei. Ela é concebida, sobretudo, como resultante de interesses de reforma que já vinham sendo pensados para a universidade desde a década de 1940. Conforme Cunha (2007c, p. 9), apenas aspectos relacionados à forma de escolha de reitores pode ser atribuídos aos militares, sendo que os demais pontos da lei

Resultaram de propostas que vinham sendo gestadas no âmbito das próprias instituições de ensino, principalmente nas universidades públicas. Mas não há dúvida de que mesmo medidas modernizadoras defendidas pela esquerda, antes do golpe, como a substituição do regime de cátedras pelo regime departamental, foram viabilizadas pela força de leis, decretos e decretos-leis, assim como de atos institucionais, que eliminaram direitos dos catedráticos. (2007c, p. 11).

Cunha (2000) avalia que a Reforma, embora realizada sob bases autoritárias é, contraditoriamente, responsável pela consolidação da universidade brasileira. Uma das expressões dessa estruturação é a reafirmação da universidade como estrutura organizacional prioritária para oferta da educação superior. Conforme constante da Lei:

Capítulo I – Do Ensino Superior

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Outra evidência da forma contraditória como a Lei da reforma se apresenta diz respeito à criação dos programas de pós-graduação, também sob inspiração do modelo norte-americano; impulso que é atribuído também à relação entre pesquisadores das ciências exatas e os militares, o que teria assegurado recursos para a pós-graduação e a pesquisa nas universidades (CUNHA, 2000). O autor evidencia ser desse período a origem de uma diferenciação entre as condições

de atuação dos professores que atuavam na pesquisa e que raramente atuavam no ensino, na extensão, ou na administração das universidades:

Embora essa especialização (vista de fora como auto-exclusão) tenha facilitado a rápida implantação dos programas, criou problemas de difícil solução para as universidades, que ainda se *ressentem* de uma espécie de divisão estamental entre a pós-graduação e os departamentos, os quais tratam dos cursos de graduação, de extensão e assumem a maior parte da carga burocrática. (2000, p. 188).

O que o autor denomina de *ressentimento*, talvez possa ser compreendido como algo mais profundo em face do alcance que tem nas relações entre o corpo docente e na própria compreensão do projeto formativo que deve ser a referência para a atuação docente, independente da atividade na qual está atuando o profissional. Essa diferenciação segue interferindo também no valor da própria extensão no conjunto das atividades-fim das universidades. Exemplo de como essa questão permanece na atualidade é apreendida por pesquisa de Maciel e Mazzilli (2010), que publicam em 2010 um estudo em que interrogam quais seriam as condições dos professores para atuarem na extensão, considerando-se a diversificação e diferenciação do campo da ES, especialmente a partir da década de 1990.

Em relação à extensão, a Lei da reforma afirma expressamente a concepção de exterioridade entre sociedade e universidade, tal qual tratado no início desse estudo:

Art. 20.

(...) as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes.

Art. 40

a) As instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento. (BRASIL apud NOGUEIRA, 2005, p. 23).

Acerca das concepções que aí se convergem, Nogueira (2005) assim avalia:

Percebe-se que, na concepção da lei, permanece a influência das duas vertentes que direcionaram as atividades de extensão do início do século XX: a europeia, acentuando a realização de cursos, e a americana, com ênfase na prestação de serviços. A extensão continua sendo a forma como a universidade transmite às comunidades seu ensino e o resultado de sua pesquisa, de forma isolada. Não se concebe um processo em que as atividades de ensino e pesquisa se articulem com a extensão, da mesma forma, não se percebe a troca de saberes entre universidade e sociedade. Essa é vista como mera receptora (NOGUEIRA, 2005, p. 23).

A compreensão mais ampla dos rumos da universidade como instituição nesse período requer uma vez mais que a atenção se volte à trama incessante de afirmação e manutenção do país em sua condição de pertencente à ordem capitalista, sendo que, a partir da década de 1960, essa se dará em sua relação de dependência econômica e crescentemente cultural dos EUA. Cunha (2007) pondera que “o processo de reforma do período de 1964-1968, definido no contexto do reforço da subordinação política e econômica do país, foi o responsável pela edificação da universidade no Brasil, conforme o modelo mais avançado do mundo capitalista, o norte-americano”. (CUNHA, 2007c, p. 150); (CUNHA, 2000).

Interessa também registrar a análise de Martins sobre a reforma como expressão e interferência nos *rumos* que a sociedade adotaria em relação à consolidação de sua condição no sistema capitalista:

O que sofreria uma profunda mudança qualitativa seria o sentido histórico que passaria a determinar os fins da modernização do ensino superior. Esta, a partir da liquidação da política do populismo, perderia a sua conexão com a criação de um capitalismo “autônomo”, de coloração nacionalista, para tornar-se um fator instrumental da consolidação de um projeto de desenvolvimento “associado” e dependente dos centros hegemônicos do capitalismo internacional (MARTINS apud SILVA JR e SGUISSARDI, 2001, p. 185).

Há de se observar, contudo, que exatamente pela forma como o país participa do processo de consolidação do capitalismo, a análise das reformas educacionais no Brasil deve acompanhar também a movimentação que se dá no espectro dos países desenvolvidos.

No que concerne aos modelos de universidade em consolidação na segunda metade do século XX, Cunha (2007c) destaca como matrizes de referência para consolidação do modelo proposto na Lei 5.540/68 elementos dos modelos norte-americano e alemão de universidade:

É preciso chamar a atenção para uma questão: se a *doutrina* da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, o *modelo organizacional* proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano. Não se tratava de fazer *tábula rasa* do ensino superior existente no Brasil, mas de promover sua modernização na direção do modelo norte-americano, pelo menos na direção de certos aspectos desse modelo, devidamente selecionado pelos dirigentes do aparelho educacional. (2007c, p. 21).

Trata-se, portanto, de uma lei que expressa resultante tanto de concepções de universidade em evidência na Europa e EUA quanto de interesses gestados no interior das próprias e poucas universidades existentes no Brasil.

Newton Sucupira, em estudo preparado para o então Ministério da Educação e Cultura – MEC, com a finalidade subsidiar a primeira reunião com reitores das universidades públicas no início da década de 1970 revela-se um conteúdo construído com o objetivo de indicar a inevitabilidade de uma reforma que modernizasse a universidade e que contribuísse para o desenvolvimento social, sim, mas sempre à luz das necessidades do mundo da produção. Essa concepção de universidade associada diretamente a uma perspectiva de desenvolvimento justificará experiências de extensão desse período, a exemplo do Projeto Rondon, do Crutac e Operação Mauá. Acerca dessas ações governamentais, Melo Neto (2001) assim as sintetiza:

No tocante à extensão, a ditadura militar criou vários programas de integração estudante-comunidade como o do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC (...), sendo relevantes o destaque que teve o programa na estrutura da universidade e as condições, inclusive financeiras, de sua realização. Foram criados o Projeto Rondon e a Operação Mauá, esta vinculada mais diretamente à área tecnológica. Criaram-se tais programas como expressão política de contenção das reivindicações estudantis e de combate às mudanças de base, defendidas no governo de João Goulart. Com isso podiam apresentar-se às comunidades rurais como os benfeitores da sociedade organizada que preconizavam. Os estudantes podiam desenvolver atividades profissionais, nesses projetos, ainda que de caráter assistencial, tudo sob rigoroso controle político e ideológico. Observe-se o papel político atribuído à extensão universitária, demonstrando como pode também servir ao controle social e político. A universidade pode, dessa maneira, exercer efetivamente uma função social sem estar sob o ponto de vista das classes subalternas (MELO NETO, 2001, p. 59)

Numa perspectiva mais adaptativa da universidade, portanto, o autor apresenta a seguinte afirmação:

órgão privilegiado de sua cultura intelectual a Universidade deve servir a comunidade que a fez nascer e lhe dá os meios de existir. Ela se define, portanto, em termos de serviço e eficiência prática, provendo a sociedade moderna dos cientistas e técnicos de que tanto necessita. Em particular, a universidade, conservando as linhas essenciais de suas atividades, há que se identificar com o processo de desenvolvimento. (SUCUPIRA, 1972, p. 27).

O documento apresentado por Sucupira demarca com muita precisão a distinção, em sua compreensão, entre o que é próprio da universidade e o que seria, por assim dizer, variável de acordo com a ordem social:

consideramos útil fazer uma distinção entre as *atividades próprias* da universidade e as *funções* que ela exerce por meio dessas atividades. Há atividades que são essenciais à Universidade como tal, enquanto as funções podem variar com as mudanças da ordem social. *Dois são as atividades inerentes à universidade, embora haja muitas*

vezes predominância de uma e de outra: o ensino e a pesquisa, ou seja, a transmissão e a criação do saber. (SUCUPIRA, 1972, p. 19, grifo nosso).

É nítida a condição a que Sucupira (1972) alça a extensão: ela é uma função variável da universidade – e não algo que lhe seja próprio. A concepção que lhe dá sustentação é a de prestação de serviços, advinda da tradição norte-americana, sendo essa concepção parte das dinâmicas constitutivas da extensão ao longo do tempo.

Em relação aos *modelos* de universidade que deverão ser referência para a universidade nesse processo de reforma Sucupira (1972) assim se refere ao denominado modelo alemão *humboldtiano* de universidade que inspirou parcialmente a reforma:

É somente no século passado, na Alemanha, que a universidade desperta de seu torpor intelectual para retomar, pela mão de Humboldt, a liderança do pensamento a tornar-se o grande centro da pesquisa científica. A universidade moderna, enquanto instituição de pesquisa é uma criação germânica. Mas por força da estratificação social rigidamente hierárquica, a universidade permanecerá altamente seletiva, tanto do ponto de vista intelectual como social, apenas reservada a uma elite restrita e ocupando-se tão somente da pesquisa pura e das clássicas profissões liberais. Na Alemanha, ao lado da universidade, e numa posição inferior de prestígio, instala-se uma rede de escolas técnicas superiores (*technische Hochschule*) destinadas à formação de engenheiros e outros técnicos reclamados pela indústria moderna. A universidade humboldtiana que permaneceu intacta até a última guerra se limitava ao preparo do cientista ou à educação do *Gelehrte* [estudioso]. (SUCUPIRA, 1972, p.5).

Da tradição alemã ficou a ideia de uma universidade que se incumbiria da pesquisa, não a dissociando do ensino; princípio a respeito do qual, sobretudo a partir da década de 1990, grandes questionamentos serão feitos em razão da falta de condições de sua inexecutabilidade e mesmo de sua parcial adequação à universidade brasileira. Esse será o discurso que justificará a reforma realizada nessa década e todo o processo de diversificação e diferenciação a que a ES será submetida⁶².

A reforma brasileira nesse período terá que catalisar “modelos” de universidade que, em sua forma e conteúdo, estivessem alinhados com o modelo de desenvolvimento capitalista.

⁶² Nessa direção, Catani e Oliveira (2002), ao denunciarem o processo de reestruturação e metamorfose ocorrida e pelos quais passam as universidades, referindo-se às públicas, na década de 1990, assim afirmam: “Embora se reconheça a importância da *universidade de pesquisa* para o desenvolvimento científico e econômico do país, aplicam-se medidas de revisão de alguns traços essenciais do modelo de universidade propugnado por Humboldt, na Alemanha do século XIX. Um dos aspectos fundamentais dessa revisão é, exatamente, a adoção de visão mais pragmática e utilitária quanto à formação profissional e à produção de ciência e tecnologia. (...)”. (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p. 34).

Assim, reafirma-se que a tradição norte-americana convergirá da melhor forma aspectos da tradição europeia e a crescente pressão social pela entrada na ES, provocando a progressiva massificação desse nível de ensino em razão do processo de industrialização:

(...) nesse mesmo século XIX [de aparição do modelo humboldtiano de universidade], a industrialização e o nascimento de uma civilização do homem comum, nos Estados Unidos determinam o primeiro impacto na idéia clássica e aristocrática de universidade, própria à tradição europeia. (...). Surgia, assim, a ideia americana de universidade integrando diferentes tradições – educação – liberal do College inglês, orientação pragmática de treinamento técnico-profissional dos land-grantcolleges [norte-americanos] e o puro ideal científico da universidade alemã – numa instituição extremamente complexa e diversificada que se propõe igualmente a atender às massas de estudantes que procuram uma habilitação profissional e aos que são capazes de se devotarem às mais altas formas de investigação científica. (SUCUPIRA, 1972, p. 6).

Sucupira (1972) evidencia o sentido da pesquisa, da extensão e do ensino, evidenciando no substrato dessa compreensão a concepção de educação da reforma do regime militar, explicitando e naturalizando quais deveriam ser a respeito desse sentido, inclusive o da extensão como prestação de serviços:

1. *promover a pesquisa* de novos conhecimentos: pesquisa fundamental, aplicada e pesquisa de desenvolvimento;
2. *formação geral e técnica dos quadros superiores do país*, mediante o preparo de profissionais liberais e especialistas altamente qualificados nos diferentes campos do conhecimento, bem como o treinamento de técnicos de nível intermediários (*sic*) exigidos pelo desenvolvimento econômico;
3. *atuar na comunidade em termos de serviço, através das atividades de extensão*;
4. *exercer uma tarefa educativa promovendo a assimilação dos valores culturais de sua sociedade e desenvolvendo uma atitude racional e crítica diante dos problemas*;
5. *contribuir para a difusão e interpretação da cultura e para a integração do homem em sua circunstância histórica*, proporcionando-lhe as categorias necessárias à compreensão de seu processo cultural. (SUCUPIRA, 1972, p. 22, grifo nosso).

Germano (2011), ao referir-se à reforma universitária realizada no regime militar destaca a importância que tiveram as recomendações advindas dos relatórios do norte-americano *Adolph Atcon*, da comissão *Meira Mattos* e de um grupo fruto dos Acordos MEC-Usaid denominado Equipe de *Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior - EAPES*. Dentre outras orientações advindas dessa assessoria⁶³, Germano destaca o sentido *privatizante* nelas

⁶³Conforme Boschetti (2007, 226), que considera estudos de Fávero (1990), a referida Comissão foi presidida por um coronel, Meira Mattos, pertencente à Escola Superior de Guerra. A comissão tinha por finalidade “intervir na universidade e propor medidas relacionadas aos problemas estudantis que serviriam de roteiro seguro para sua

contido, tanto da perspectiva empresarial que deveria ser empregada ao planejamento e gestão das universidades (*Atcon*) quanto à privatização na oferta da ES como alternativa de expansão do acesso a esse nível de ensino (*Eapes*). Conforme Germano (2011, p. 124), baseando-se em estudos de Carlos Benedito Martins:

Com relação ao ensino superior privado, a Eapes assim se pronunciou: ‘deve ser estimulada a criação de universidades particulares, prestando-lhes o governo auxílios, a fim de assegurar nelas vagas para os alunos pobres. Mas somente em casos extremos deverá o governo encampá-las assumindo os seus encargos financeiros. Em vez de fundar novas escolas ou encampar as particulares, deve o governo aumentar a lotação de suas escolas superiores tradicionais. As escolas particulares devem lutar pela própria subsistência’ (Martins apud GERMANO, 2011, p. 124)

É flagrante a contradição contida numa orientação que ao mesmo tempo em que diz da prestação de *auxílios* às universidades particulares, diz da necessidade de essas serem autossustentáveis. Chama também atenção a contenção indicada para o Estado no que se refere à expansão da oferta pública desse nível de ensino. Sob o princípio da “expansão com contenção” se interpõem aspectos de ordem administrativa, política e ideológica.

Silva Jr. e Sguissardi (2001) identificam no contexto da década de 1970 o marco para o início da intensa expansão da esfera privada no *campo* da ES. Para os autores:

é no fortalecimento do Estado autoritário, na consolidação da internacionalização da economia brasileira no interior do capitalismo, que se deve localizar o esforço de privatização do ensino superior, sem perda sobre ele do controle político e administrativo do Estado.” (2001, p. 182).

Desse importante período da história do país e, portanto, também da história da universidade e da extensão universitária, resultam elementos que constituíram concepções de extensão que seguirão em tensão no campo da ES.

A experiência do movimento estudantil, alicerçada em bandeiras alimentadas desde o início do século XX por estudantes latino-americanos, constantes do Manifesto de Córdoba, além de incorporar contribuições das concepções do isebiano Álvaro Vieira Pinto sobre o

solução, tendo em vista os princípios democráticos e a relação desses com o aprendizado universitário e o contexto jurídico. A Comissão considerava a necessidade de ampliar o sistema de ensino superior existente, mas, ponderando sobre a “escassez” de recursos, recomendava racionalidade nos investimentos para que pudessem gerar o máximo de rendimento”. Como síntese das principais concepções da reforma, Germano (2011) informa que “conceptualmente, ela tomou por base a ‘teoria do capital humano’ – que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, educação e produção – e a Ideologia da Segurança Nacional. Tratava-se de reformar para desmobilizar os estudantes.” (2011, p. 123).

sentido da universidade. Dessa experiência, resulta a formulação de uma concepção de extensão que, ainda que carregue traços de certo assistencialismo em face das marcas de seu tempo histórico, inaugura uma perspectiva diferente de realizar a extensão universitária. *Forma* na qual incorpora-se um sentido político e cultural ao conteúdo das atividades desenvolvidas como extensão universitária. Conforme atesta o documento da política nacional de extensão elaborado pelo Fórum de Extensão das IES públicas:

No final da década de 1950 e início da de 1960, os universitários brasileiros, reunidos na União Nacional dos Estudantes (UNE), organizaram movimentos culturais e políticos que foram reconhecidos como fundamentais para a formação das lideranças de que carecia o País, além de demonstrarem forte compromisso social e buscarem uma atuação interprofissional, por meio de metodologias que possibilitavam a reflexão sobre sua prática. *Não obstante o dinamismo que imprimiu à sociedade civil brasileira, o movimento estudantil daquela época pouco contribuiu para a institucionalização da Extensão Universitária.* (FORPROEX, 2012, p. 6)

Curiosamente esse documento, se por um lado reconhece a relevância dessas experiências, afirma sua insuficiência para os intentos de institucionalização da extensão pelos quais se buscará fortemente, especialmente a partir da década de 1990.

Compreende-se, contudo, que o reconhecimento do valor dessas experiências, considerando-as como historicamente constituídas e, portanto, também contraditórias e não homogêneas, deve seguir premissa inversa. Assim, muito embora pouco possam ter contribuído para a institucionalização da extensão, as experiências do movimento estudantil em relação à extensão universitária muito contribuiu para a constituição de concepções *mais progressistas* de extensão. Nesse sentido, seguem sendo contraponto importante às concepções que concebem a extensão como prestação de serviços ou forma de assistencialismo.

Se a experiência do movimento estudantil, portanto, da sociedade civil, é uma das fontes das concepções de extensão formuladas nesse contexto e que segue *informando* perspectivas *mais progressistas* de extensão, a outra será o conteúdo da lei da reforma da educação superior e os sentidos que ele atribui à extensão. Desses, conforme se pôde analisar e reafirma Nogueira (2005), tem-se a manutenção e a reafirmação do entendimento de que a extensão deve constituir-se na prestação de serviços e, portanto, em formas estanques ou desconsideradoras das particularidades dos sujeitos que dela farão parte.

Interessante notar que é possível depreender da matriz alemã a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Entretanto, a versão indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, ideia reiterada e incorporada no discurso como princípio identitário da universidade brasileira,

sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, não parece encontrar aí sua filiação. A concepção que conduz a extensão para a formação dessa tríade tem sua origem no modelo de universidade norte-americano. Tal origem talvez justifique as contradições e os desafios que se enfrenta para realizar uma extensão que não seja associada de algum modo à ideia de prestação de serviços, utilitária ou mesmo tomada como um apêndice da universidade.

Mantém-se como fundamentos da análise sobre os elementos que conformam as concepções de extensão forjadas ao longo da história da educação superior brasileira o entendimento de que há uma relação de mútua constituição entre universidade e sociedade e o de que concepções de extensão são constituídas a partir de concepções de universidade que se põem em disputa. A considerar que ao largo da história da universidade essas concepções não são necessariamente substituídas, mas seguem em disputa, no capítulo a seguir, procurar-se-á apreender que elementos as complexificam a partir do contexto da década de 1990.

2.5 Reformas educacionais a partir da década de 1990: expansão, complexificação e processos de privatização alterando o campo da ES

A partir do final dos anos 1960, e sobretudo dos anos 1990, a universidade tem se afastado da busca de seu ser e manifestado pouco interesse em perguntar por sua natureza. Desde então, tem caminhado, a passos largos, no sentido de desenvolver conhecimentos por encomenda, saberes práticos, atividades que respondem a objetivos imediatos do Estado, das empresas e de grupos.
(Coêlho, 2006, p. 44)

Após o acirramento do autoritarismo nos anos pós-1968 e da crescente dependência econômica e cultural do país a ditames internacionais em face do processo de globalização e ou mundialização do capital, ter-se-á no campo educacional a intensificação dos processos de racionalização administrativa da universidade. Nesse sentido, Chauí (1999), mantendo a perspectiva da relação constitutiva entre sociedade e universidade, chama a atenção para os sentidos que ao longo das últimas décadas vêm sendo atribuídos à universidade no Brasil:

A *universidade funcional*, dos anos 70 (...) voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho.

A *universidade de resultados*, dos anos 80, foi aquela gestada pela etapa anterior, mas trazendo duas novidades. (...) a expansão para o ensino superior da presença crescente das escolas privadas (...); em segundo lugar, a introdução da ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas.

A *universidade operacional*, dos anos 90, [que] difere das formas anteriores. De fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para as empresas, a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. (CHAUI, 1999, p. 220)

Dessa compreensão resulta um processo histórico cuja concepção de universidade se consubstancia por meio de gradativa redução de seus sentidos a uma lógica predominantemente administrativa. Evidencia-se, desse modo, como a universidade se constitui ela mesma como espaço de disputa sobre as formas de sua gestão, o que tem relação intrínseca com as finalidades que a ela são atribuídas ao longo do tempo e interfere diretamente nos sentidos que as dimensões do ensino, pesquisa e extensão assumem.

Na década de 1990, conforme Dourado (2011), que considera também as compreensões de autores como Sguissardi e Silva Júnior, consolida-se

a lógica privatista da educação superior, por meio da intensificação dos processos de diversificação e diferenciação institucional nesse nível de ensino, num cenário marcado pela reforma do Estado – ancorada (*sic*) na perspectiva de minimização do papel do Estado diante das políticas públicas (...).

Por meio de diferentes dinâmicas e políticas, o cenário da educação superior, sobretudo, após 1995, vai-se traduzir por regulamentações pelo poder público federal, de maneira centralizada, sobretudo para as instituições públicas federais e privadas. Tais dispositivos legais vão naturalizar a diversificação e diferenciação da educação superior e contribuir para a intensificação dos processos de expansão das IES, sobretudo do setor privado, numa escala sem precedentes na educação nacional. (DOURADO, 2011, p. 56)

A década de 1990 será o contexto em que se terá, nos termos definidos por Sguissardi a “universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva” (SGUISSARDI apud FRANCO E LONGHI, 2008). Um contexto em que, por um lado, passa-se a exigir que as instituições desenvolvam “estratégias de sobrevivência”, posto que além das formas de regulação impostas pelo Estado, a competição se dá tendo por medida o mercado e, por outro, desencadeiam processos de resistência a essa nova conformação da ES, especialmente por meio de movimentos de professores.

Há de se ter em perspectiva que a reconfiguração ou reestruturação da educação superior, cuja expansão lhe é parte constitutiva, pode significar, de modo mais direto, tanto a reformulação das IES existentes quanto a entrada de novas instituições, universitárias ou não. Nessa perspectiva, a coexistência de *novas* e *velhas* instituições, a definição da denominação que se terá a partir das atividades que se realiza: se só ensino, ensino e pesquisa, ensino, pesquisa e extensão⁶⁴, a disputa por formas de financiamento ou de acesso ao fundo público, os processos de avaliação para regulação das relações entre Estado e as IES, novas tensões entre o público e o privado são alguns aspectos que anunciam a necessidade de “compreender por dentro” as movimentações nesse *subsistema* – expressão também utilizada por Sguissardi (2014, p. 5). Movimentações que podem revelar resistências, adesões em face de relações concorrenciais, interesses em disputa, indicando o confronto de posições e mesmo de finalidades da educação superior ofertada e, por conseguinte, o confronto de concepções de universidade, de ensino, de pesquisa e de extensão.

Como se esboçou até aqui, o processo de privatização da educação superior tem muitas facetas⁶⁵ e alguns elementos gestados entre o final da década de 1960 e início da década de 1980 vão intensificar a constituição do que Martins denominará de “novo” ensino superior privado. Nos estudos de Silva Jr e Sguissardi (2001), é retomada essa expressão para denominar o *novo* tanto em face da entrada da “denominada iniciativa privada não-confessional⁶⁶” no campo da ES quanto a alteração no sentido de *modernização* que se atribuía à reforma: “O aparecimento do ‘novo’ ensino privado representa o resultado de uma combinação de fatores complexos, entre os quais deve-se destacar (...) as modificações ocorridas no campo político, no ano de 1964, bem como a sua incidência na elaboração de uma política educacional.” (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001, p. 184).

No aparecimento desse *novo*, Martins estabelece uma diferença em relação às IES confessionais:

⁶⁴ Sguissardi (2014), dentre outros, ao tratar da estrutura na qual comportam as formas diversificadas possibilitadas pela legislação vigente, faz referência às “universidades de pesquisa e as de ensino”. O autor denominará modelo universitário neo-humboldtiano o que legalmente associa ensino, pesquisa, extensão (2004, p. 92).

⁶⁵ Cunha (2000) também refere-se à expansão da iniciativa privada no período pós golpe militar, contudo acrescenta que a substituição do regime de cátedras pelo departamental nas universidades federais foi elemento que contribuiu para a expansão da educação superior em geral. Decorrente dessa expansão, há uma alteração no público que passa a fazer parte desse nível de ensino: “aumentou significativamente o contingente de alunos com idade mais elevada, de trabalhadores em tempo parcial ou integral. Entre os docentes aumentou o número dos muito jovens” (2000, p. 192).

⁶⁶ Essa ideia pode ser corroborada com a identificação que Buffa (2005) retoma de Carlos Roberto Jamil Cury sobre a ideia de que “o reconhecimento pelo texto constitucional [de 1988] de escolas lucrativas foi uma novidade, vez que, até então, a educação escolar era tida como alheia ao lucro” (BUFFA, 2005, p. 50).

A tomada de posição das instituições confessionais com relação ao seu estatuto de escola particular trilhou uma direção oposta ao do 'novo' ensino privado. E ainda, neste sentido, o 'novo' ensino privado se distinguiria de modo significativo das instituições particulares que já vinham desenvolvendo suas atividades no campo pedagógico desde um período anterior à sua expansão. (...) enquanto tendência, não se pautavam como empresas capitalistas regidas pela lógica da acumulação do capital econômico (MARTINS apud UCG, 1993).

No cerne das facetas da reforma desse período e, inclusive, das subsequentes, está, contudo, a evidência de que a história da ES é a de sua expansão também em razão de sua importância no percurso de desenvolvimento da sociedade capitalista. Assim, as formas de expansão desse nível de ensino revelam em seu cerne também a tensão entre a luta da sociedade brasileira para garantir sua oferta gratuita pelo Estado como direito e a permanente disputa no interior desse mesmo Estado para que seja concedido por ele o direito de a sociedade civil oferecê-la.

Nessa disputa, a educação ora é tomada como direito público e precisa ser garantida e ofertada pelo poder público, ora é concebida como direito que, para ser garantido, requer que o poder público viabilize formas de ela ser oferecida, inclusive pela iniciativa privada. Por fim, uma terceira forma é naturalizá-la como mercadoria que pode ser oferecida pela iniciativa privada a partir de autorização do poder público.

Importante notar que, conforme Cury (2005), a CF/88 substituiu a ideia de concessão pela de autorização do Estado à iniciativa privada no que se refere à oferta da educação escolar. Inicialmente pela ideia de coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e, conjuntamente, pela subdivisão entre instituições públicas e privadas com e sem fins lucrativos, tem-se, conforme o autor, uma formulação legal que “diferencia-se um pouco de legislações passadas em que a educação privada era uma concessão do Estado. A noção de coexistência institucional (art. 206, III) acabou por deslocar a categoria concessão para a de autorização e avaliação de qualidade (art. 209)”. (CURY, 2005, p. 24).

2.6 Privatização da Educação Superior: seus sentidos para a universidade e a educação entre o direito e a mercadoria

A reforma da educação superior em curso no Brasil a partir de meados da década de 1990 tem provocado, por um lado, a nítida expansão na oferta desse nível de ensino, e por outro,

contraditoriamente, a intensificação da ameaça à possibilidade de realização da educação superior e da universidade, aqui entendida como instituição por excelência de realização da ES, como bens públicos.

Em “estudo diagnóstico sobre a política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil no período de 2002-2012”, Sguissardi (2014) põe em questão as possibilidades de garantia do direito de acesso a esse nível de ensino. Nesse estudo ele traz a seguinte compreensão de uma especialista em direito acerca da interpretação possível em relação ao direito à educação superior:

atualmente, (...) o direito à educação superior na Constituição Federal pode ser considerado como direito fundamental, *mas de proteção mais frágil*, cujos instrumentos precisam ainda ser desenvolvidos através de estudos teóricos e especialmente da sua aplicação concreta pelos tribunais. (CEZNE apud SGUISSARDI, 2014, p. 21, grifo no original).

Com base nesse estudo, o autor faz em 2015 uma importante observação: “sobre o direito à educação superior, como direito fundamental (...) verifica-se que constitucionalmente ele é um direito de *prestação mais frágil* e que supõe uma necessária e longa luta para garanti-lo como direito universal.” (2015, p. 871, grifo do autor).

A partir da indagação sobre o país estar vivendo, em relação à educação superior, um movimento de democratização ou de massificação mercantil, Sguissardi apresenta a seguinte hipótese: “este nível de educação, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou ‘serviço público’ em ‘serviço comercial’ ou mercadoria, isto é, que esse não seria um processo de democratização mas de massificação mercantil.” (SGUISSARDI, 2015, p. 871).

Essa evidência pode justificar, num primeiro momento, a crítica contundente por vezes feita à ideia de que a educação superior no Brasil deve ser considerada um bem público. Essa contraposição é assumida por Nunes (2012), por exemplo, para quem tal defesa seria uma falsa questão e, portanto, uma falácia, pois a marca da educação superior na atualidade é seu caráter privatizante. Essa marca, que a impede de ser defendida como bem público, é constatável em dois aspectos: tanto no fato concreto de que sua oferta é majoritariamente feita por instituições privadas quanto na evidência de que quem tem acesso à educação superior pública estatal, para ele universidades governamentais e não públicas, é uma mínima parcela da sociedade; tratando-

se, desse modo, de um privilégio⁶⁷. Ao partir dessa constatação o autor afirma haver na defesa da educação como *bem público social*, na verdade, um discurso feito de modo a encobrir uma árdua realidade:

O ‘movimento progressista’ desse lobby privatista, mas que se vê como estatista, e parcela dos professores das universidades governamentais brasileiras, bem como os movimentos sociais e sindicatos a eles associados, agora inventaram uma estratégia conceitual escapista: passaram a chamar o ensino superior de um bem público social. Precisam caracterizar o ensino superior como ‘bem público’ porque assim justificariam sua ‘gratuidade’. Essa discussão é ampla e até interessante do ponto de vista conceitual, mas não deveria ter o propósito de servir de plataforma para políticas públicas regressivas e reacionárias, como ocorre no Brasil, mas sim de esclarecimento acadêmico e disciplinar. (NUNES, 2012, p. 40).

A crítica desse autor, por um lado, consiste em importante alerta sobre a forma como o conceito de bem público adentra o debate em defesa da educação superior. Desse modo, Nunes questiona a posição assumida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 2008, em dado momento histórico, quando esse órgão alinha-se à concepção defendida na I Conferência Mundial de Educação Superior – CMES, promovida pela Unesco em 1998⁶⁸.

A fonte de sua crítica está em um dos documentos elaborados pelo CNE (2008) como subsídio à delegação brasileira que participaria da segunda CMES que se realizaria em 2009⁶⁹. Nele o CNE informa partir de síntese dos debates e proposições resultantes da Conferência Regional da Educação Superior para a América Latina e Caribe - CRES, realizada em 2008 com a perspectiva de subsidiar a formulação de políticas de educação superior para os países

⁶⁷Há que se ter em perspectiva que essa afirmação precisa ser sempre tensionada pelo conteúdo das reformas implementadas pelos governos que assumem o Estado a cada momento histórico. Assim, ter-se-á no período dos Governos Lula e Dilma, por exemplo, políticas que objetivaram a democratização do acesso a esse nível de ensino, a exemplo da Lei de Cotas, Lei nº 12.711, de 2012, que garante 50% das matrículas por curso e turno a alunos oriundos do ensino médio público, incluindo os que o concluírem na Educação de Jovens e Adultos. Acerca de políticas públicas específicas para o setor público nesse período ver Dourado (2011; 2016); Sguissardi (2014).

⁶⁸ Há que se ressaltar, contudo, que os documentos que têm o caráter de subsídios não têm poder de regulamentar a educação, como o são os pareceres e resoluções exarados pelas Câmaras – de Educação Básica e Superior ou o Conselho Pleno que compõem o Conselho Nacional de Educação – CNE. Como tais, são frutos da pluralidade de posições que constitui o CNE e da correlação de forças que porventura consegue ter o documento proposto aprovado.

⁶⁹ Nele o CNE informa partir de síntese dos debates e proposições resultantes da Conferência Regional da Educação Superior para a América Latina e Caribe - CRES, realizada em 2008 com a perspectiva de subsidiar a formulação de políticas de educação superior para os países na Região para o decênio seguinte. ⁶⁹ O documento formulado pelo CNE tem por objetivo subsidiar também outros debates em curso naquele contexto, a exemplo da avaliação do Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010, e indicar bases para as discussões da Conferência Nacional de Educação que se realizou em 2010 com vistas à elaboração do novo PNE para o país. (CNE, 2008, p. 3).

na Região para o decênio seguinte. No documento encontra-se a seguinte afirmação, que é a fonte da crítica de Nunes (2012):

De acordo com a CMES 1998, promover a ES como bem público social é uma das maiores contribuições dos Estados Nacionais para enfrentar a desigualdade e fazer prevalecer uma sociedade e cultura de paz. Deste modo, é incompatível a idéia de que a ES seja regida por regulamentos e instituições atuantes segundo a lógica do mercado. (CNE, 2008, p.4)

Interessante notar que naquele momento discutia-se a necessidade de adjetivar de “social” a ideia de “bem público”, em contraposição à ideia de “bem público global e insumo econômico”, portanto não um direito. Essa é a concepção que se anunciava como diretriz para a educação superior no mundo, inicialmente por meio de Conferência realizada pela Unesco em 2003, e ganhando consistência até que na Conferência Mundial de 2009 ela é defendida do seguinte modo:

A educação é um bem público, porém financiamento privado deve ser estimulado. Enquanto todos os esforços devem ser tomados para aumentar o financiamento público do ensino superior, é necessário reconhecer que os financiamentos públicos são limitados e podem não ser suficientes para desenvolver o setor rapidamente. Outras fórmulas e fontes de financiamento devem ser encontradas, especialmente as baseadas no modelo de parceria público-privado. (UNESCO, 2009).

No confronto a essa concepção, o documento do CNE traz o seguinte posicionamento:

Em função dos avanços na Rodada de Doha⁷⁰, que indicam crescimento da concepção de ES como “bem público global”, a ser regulamentada pelo mercado e independente de diretrizes nacionais, torna-se fundamental consolidar a posição da ALC [América Latina e Caribe] em torno da Declaração da CRES 2008, que reafirma a ES como “bem público social”. A Conferência Mundial de 2009 será cenário, portanto, de debates que fazem necessário construir uma convergência entre as regiões quanto às diretrizes mundiais da ES. (CNE, 2008, p. 6)

Em que pese o respeito à crítica formulada pelo autor, há que se considerar que, ao contrário de abandonar o princípio de defesa a ela como bem público, a realidade há de constituir-se fonte permanente para a defesa à ES como direito, assim como a universidade como espaço privilegiado de realização desse nível de ensino. Assim, considerar a ES e a universidade como bens públicos ameaçados remete ao debate em torno *i)* do direito de acesso a elas; *ii)* do direito à participação na construção da universidade como instituição social e *iii)* da defesa contrária à conversão da ES em mercadoria e, assim, à sua coisificação.

⁷⁰ Reuniões para negociações da Organização Mundial do Comércio, da qual o Brasil é signatário.

Isso põe em questão o fato de que a defesa à universidade tem suas raízes no debate acerca de sua democratização. Nesse sentido, Chauí (2001), a partir da ideia de democracia não restrita a forma de governo, mas como “forma de existência social” da qual o direito lhe é fundamento, contribui para a compreensão de que a luta pela democratização da universidade corresponde não apenas à sua defesa como espaço público, mas como *coisa pública*:

A universidade, se fosse entendida como coisa pública, nos forçaria a compreender que a divisão social do trabalho não exclui uma parte da sociedade apenas do espaço público, mas sim do *direito à produção de um saber e da cultura dita letrada*. Como coisa pública, a universidade não torna os produtos mais rigorosos da cultura letrada imediatamente acessíveis aos não iniciados – isto seria reproduzir o ideal da gratificação instantânea do consumidor, própria da televisão - mas torna clara a diferença entre o direito de ter acesso à produção dessa cultura, e a ideologia que, em nome das dificuldades teóricas e das exigências de iniciação, faz dela uma questão de talento e de aptidão, isto é, um privilégio de classe. (CHAUÍ, 2001, p. 67, grifo nosso)⁷¹

Trata-se, nesse sentido, de se ter em perspectiva que a relação entre democracia e universidade remete não apenas à democratização do acesso a ela e ao que nela se realiza; de modo específico, à educação superior, quer por meio do ensino, da extensão ou da pesquisa. Herdeira da crescente compreensão de que educação e cultura compõem direitos de cidadania, a existência da universidade imbrica-se à construção permanente da democracia na sociedade moderna. A relação entre universidade e democracia, esta como uma ideia reguladora daquela, implica, portanto, reconhecer que: *i*) a universidade assume uma importância não como privilégio, mas como direito de todos em face da relação existente entre cidadania e acesso à educação e à cultura; *ii*) a luta pela democratização da universidade não se encerra na ampliação do acesso a ela, mas espraia-se no alargamento das possibilidades de participação na construção do saber, devendo ser essa participação também um direito e não um privilégio.

Conforme ressalta Sguissardi (2014, p. 17), é necessário lembrar que a garantia na lei do direito à educação tem passos “lentos e irregulares”. Apenas a partir da Constituição de 1934 esse direito será tratado de modo mais significativo, estabelecendo-se nesse momento o alcance da gratuidade ao ensino primário, a necessidade de fiscalização da educação superior por parte do Estado e também o direito de sua oferta pela iniciativa privada.

Nas palavras de Marilena Chauí, trata-se do direito de participar de sua construção, da *obra de pensamento*⁷², da práxis cultural, do saber e da cultura corporificadas nas obras. E a

⁷¹ O texto publicado em 2001 é parte do escrito constante também em Chauí (1982).

⁷² Expressão utilizada por Chauí (2008).

universidade é, por sua *essência e condição*, uma instituição socialmente referenciada como espaço de construção do saber e do direito a ele: “Se a democracia se caracteriza pela criação de direitos, na universidade ela exige que o direito ao saber – no campo da filosofia, das letras, das artes, das ciências e da tecnologia – torne-se uma realidade efetiva para o maior número de indivíduos” (...). (COÊLHO, 1999, p. 103)

Há de se ter em perspectiva, contudo, que ter direito à disputa pela elaboração do saber exige como ponto de partida ser partícipe da universidade, portanto, ter garantido o direito de acesso e permanência nela. Daí que a importância da luta pela democratização da e na⁷³ universidade brasileira implica não dissociar dos debates sobre o acesso à educação aqueles que tratam da disputa sobre as concepções que *encarnam e dão feição* às universidades, assim como exige que não se perca de vista que o impedimento a esse direito tem como questão de fundo as desigualdades sociais no país. Nessa perspectiva, afirma Sguissardi (2015) que

Quanto ao acesso à educação superior, o fator determinante que mantém o Brasil no terço de menor cobertura ou taxa líquida dentre os países da América Latina (...) é a imensa desigualdade social que aqui se verifica. É ela, certamente (...) o principal fator de produção da expansão elitista da educação superior, tanto na graduação como na pós-graduação. E aqui vale chamar a atenção para o duplo sentido do elitismo: a) como pertencimento a uma população, que não chega a 1/5 do total da faixa etária adequada, que tem acesso à educação superior; e como qualidade superior de formação, que somente é possível em raros casos na graduação e na pós-graduação, está acessível a menos de 5% dos concluintes da graduação. (2015, p. 870).

Longe, portanto, de estar resolvida no Brasil a questão do acesso democrático a uma educação superior de qualidade, o que se tem na atualidade é, ainda, a oferta majoritária desse nível de ensino pelo *setor privado em sentido estrito*. Entretanto, há de se considerar que a viabilidade dessa forma de oferta tem por base um contexto de complexificação das formas de regulação e atuação do Estado em relação à educação em geral e da ES, em específico. Esses processos interferem na lógica constitutiva das instituições de educação superior e, conseqüentemente, contribui para a complexificação da extensão.

⁷³ É importante considerar que a LDB não garantiu a gestão democrática como princípio a ser observado nas IES públicas não estatais.

2.7 Expansão da educação superior: reconfigurações no interior do campo das IES privadas e o deslocamento das fronteiras entre o público e o privado

A expansão do ensino superior ocorrida após a década de 1990 no Brasil – como parte de uma reforma educacional de grande proporção executada no âmbito da globalização e sob direção do projeto hegemônico liberal – revela, de um lado, o caráter excludente e privatista desse projeto e, de outro, que a sua implementação fez parte de um processo mais amplo e agressivo de entrada do capital global na educação brasileira e na América Latina
(Peixoto, 2016, p. 96.)

Ao buscarem identificar as origens das profundas alterações na estrutura do Estado e no campo educacional na década de 1990, Oliveira e Catani (2002) advertem que

A conjuntura atual resulta, em grande parte, da crise geral do capitalismo nos anos 70 (particularmente do *Estado do bem-estar* e do modelo fordista-taylorista de produção), da intensificação do movimento de internacionalização do capital (especialmente do capital financeiro), da implementação de um modo mais flexível de acumulação capitalista e da adoção das políticas neoliberais, que preconizam o mercado como princípio fundador, unificador e auto-regulador da *sociedade global competitiva*. Nessa perspectiva, coloca-se a reforma do Estado e do sistema educativo no Brasil, propugnada pelos agentes multilaterais, objetivando reduzir a esfera pública e ampliar a esfera privada. (OLIVEIRA e CATANI, 2002, p. 11).

Silva Jr. e Sguissardi (2001), por sua vez, ao apresentarem minucioso estudo do processo de reestruturação do sistema federal de ensino superior⁷⁴, iniciado de forma sistemática na década de 1990, assim afirmam:

No caso brasileiro, o processo de expansão de uma nova forma de organização do capitalismo desenvolve-se desde o início de 1990, mas toma impulso decisivo em 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assume a Presidência da República; quando então, o movimento do capital acentua-se no mesmo grau, e o Brasil (...) tornou-se o país das reformas, catalisando toda a mudança social necessária a sua entrada no processo de mundialização do capital, sob a ótica da ideologia neoliberal. (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001, p. 78)

Esses autores evidenciam como a reforma do Estado brasileiro iniciada nesse período tem por fundamento: *i*) diretrizes dos organismos multilaterais – “em especial FMI e

⁷⁴ Ressalta-se que essa denominação é utilizada pelos autores e em documentos orientadores emanados do MEC e do CNE, por exemplo. Assim, tem-se a referência aos sistemas federal e estadual de educação superior.

BIRD/Banco Mundial” (2001, p. 68); *ii*) concepção de modernização ancorada numa racionalidade gerencial e privatista.

Tais fundamentos vão se espraiar para a reforma da educação em geral e da superior em específico, que terá como sustentação amplo arcabouço legal e cuja centralidade está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, aprovada após amplo processo de disputa. Conforme Silva Jr. E Sguissardi (2001), o capítulo reservado à educação superior nessa lei foi o que recebeu à época maior atenção dos especialistas do MEC, constituindo-se numa

espécie de plataforma legal, a dar guarida presente e futura à série de ações de reforma que se fundamenta em princípios defendidos tanto por organismos supranacionais, como o Banco Mundial, quanto por analistas e mentores nacionais da *modernização* do sistema de educação superior do país. (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001, p. 47, grifo dos autores).

Os autores evidenciam também o esforço de resistência de movimentos organizados do campo educacional a essa *modernização* desde a década de 1980, indicando a dificuldade de se contrapor à força dos argumentos construídos desde esse período a respeito da existência de uma crise no modelo de Estado do bem-estar social e, por conseguinte, na forma de gestão e realização da universidade brasileira. Diante da constatação de uma *crise*, cuja lógica dos argumentos que a justificam costuma ocultar a responsabilidade de quem a constrói, outra saída não há a não ser reformar a estrutura para garantir seu ajustamento às demandas da nova configuração do capital. Conforme Oliveira e Catani (2002) afirmavam à época: “a reorganização da educação superior parece ter uma finalidade clara: o ajustamento das universidades a uma *nova orientação política* e uma *nova racionalidade técnica*” (2002, p. 22, grifo dos autores).

Ao referir-se aos anos 2000, Franco e Longhi (2008) observam que: “flexibilização, internacionalização, expansão, acesso e inclusão, avaliação e qualificação institucional, capacitação docente, diversificação de modelos e muitas outras são expressões que marcam o contexto da educação superior pós-LDB”. (2008, p. 185). O processo de reforma da educação superior, justificado como parte da necessária *modernização* em face das mudanças no sistema produtivo terá, portanto, como alguns de seus princípios a flexibilização e a privatização. São princípios sobre os quais se dará a expansão, diversificação, diferenciação e gradativa mercantilização da educação superior. Conforme Ferreira (2012):

No governo FHC, as diretrizes políticas passaram pela tentativa de caracterização da educação superior como um serviço público não estatal; da diminuição significativa do financiamento estatal na manutenção das universidades federais; da mudança do papel do Estado, de financiador para regulador; da privatização; (...) das parcerias público-privadas; da diferenciação e competitividade entre instituições. (FERREIRA, 2012, p. 461).

Na avaliação dessa autora, o governo de Luís Inácio Lula da Silva, por sua vez, foi guiado por regulamentações que “apontaram mais para a continuidade do que para a ruptura com as políticas para a educação superior estabelecidas no governo FHC, apesar de ter havido, no período de 2004 e 2006, aumento dos recursos públicos para as instituições federais de educação superior (...)” (2011, p. 461). A compreensão de que se trata de uma continuidade precisa, contudo, ser atentamente observada, pois, contraditoriamente, se tem um considerável crescimento da ES pública estatal no Brasil nesse período. Sguissardi (2014) apresenta dados de evolução das IES, no período de 2002 a 2012, conforme a seguir:

Quadro 1 - IES Públicas Estatais – crescimento período 2002 a 2012

Anos	Totais	Univ.	Centros Univ.	Faculdade	IF e Cefets
2002	195	78	3	83	31
2012	304	108	10	146	40

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados constantes de Sguissardi (2014).

Aos dados quantitativos, Sguissardi acrescenta uma informação relevante no que concerne à qualidade da ampliação, posto que o aumento de universidades públicas criadas superou o número dessa categoria no segmento das privadas: “no que tange à evolução do número de universidades, as universidades privadas tiveram seu número praticamente inalterado, contra um aumento de 38,5% das públicas na última década”. (2014, p. 59)

Ferreira ressalta inúmeros decretos e leis que delinearão a reforma operada no Governo Lula. Dentre eles e que aqui interessa pela forma como redimensiona a relação público e privado por meio do financiamento, particularmente o financiamento estudantil, está o que cria, em 2004, por medida provisória, o Programa Universidade para Todos – ProUni⁷⁵.

⁷⁵ Como será analisado no capítulo em que a questão da filantropia for abordada no conjunto da caracterização das Universidades Católicas, há partir da criação desse programa uma relação entre ele e a concessão da Certificação de Entidade de Beneficentes de Assistência Social – CEBAS. Essa vinculação interferirá nas possibilidades de atividades de extensão universitária das ICES filantrópicas serem consideradas na comprovação da filantropia.

Na análise dessa autora, esse programa, embora promova a expansão da oferta da ES, a faz numa forma de privatização que se define por “associar o financiamento estatal das instituições privadas com e sem fins lucrativos, por meio da isenção fiscal, à incorporação de parcela da população estudantil historicamente sub-representada no sistema da educação superior”. (GOMES apud FERREIRA, 2012, p. 462).

Em relação às políticas de financiamento estudantil, Figueiredo (2016), apresenta um breve histórico dessas iniciativas na educação superior brasileira que permite identificar ainda na década de 1970 a primeira iniciativa nessa direção. Assim, tem-se em 1975 o Programa de Crédito Educativo, em 1992 sua reformulação para “Programa de Crédito Educativo para Carentes – Creduc”, em 1999 é criado o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior – FIES que é mantido, com reformulações, nos governos Lula e Dilma, além do ProUni.

Há, contudo, de se atentar para os efeitos dessa forma de garantia do acesso à ES. Conforme adverte Peixoto (2016), “os programas de democratização de acesso e de financiamento estudantil têm ajudado o capital global e têm colocado o Brasil como um país dos mais promissores para a ação organizada desse capital” (PEIXOTO, 2016, p. 120). Nessa mesma direção, Dourado (2016), atentando-se às condições e desdobramentos para quem utiliza *ou beneficia-se* desses programas, assim avalia:

Constata-se que o Estado, tendo ideológica e operacionalmente dificuldade de apostar no investimento maciço na educação superior, tem buscado, via políticas focais de curto alcance – (...) (ProUni) e (Fies), em especial -, garantias de alguma igualdade de condições de acesso, mas que não preveem igualdade de condições de permanência e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho (DOURADO, 2016, p. 84).

Em relação às políticas para a educação superior no Governo Dilma Roussef, que assume o poder a partir de 2011 e permanece no segundo mandato até sofrer um processo de *impeachment* junho de 2016, Ferreira (2012) avalia que, até o ano de 2012, essas indicavam a ideia de uma “universidade para o desenvolvimento regional” (2012, p. 465). Ao considerar as políticas apresentadas às universidades públicas a autora informa que estas têm por parâmetro as ideias de:

inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente do desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior. (FERREIRA, 2012, p. 468)

Ferreira (2012) avalia que nos governos Lula e Dilma Roussef a política de fortalecimento dos Institutos Federais – IF indicam uma concepção de desenvolvimento com ênfase das dimensões científica e tecnológica. Em relação aos IF é importante reconhecer que a extensão universitária é constituinte de sua identidade, conforme a Lei nº 11.892/2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. A referida lei traz como uma das finalidades e características dos IF: “Art. 6º, Seção II, inciso VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica” e como um de seus objetivos: “Art. 7º, Seção III, inciso IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.” (BRASIL, 2008). Destaca-se nessa legislação que, embora haja a referência à extensão como uma das atividades dos IF, não há o princípio de que essa seja indissociável do ensino e da pesquisa, o que por certo interferirá em suas particularidades nessas instituições.

Ainda em relação à Rede de Institutos Federais é necessário reconhecer que, alinhada ao Reuni, a ampliação de vagas nesses institutos cumpre função importante como política de ampliação de vagas públicas para acesso à educação superior, conforme posição ratificada por Figueiredo (2016, p. 132).

Posição que não é consenso no campo da ES, para Ferreira (2012), há certo *continuum* nas reformas iniciadas na segunda metade da década de 1990 e essas seguem “exigindo das universidades uma nova capacidade: transformar o conhecimento em valor econômico e social e, logo, demonstrar sua relevância social para o desenvolvimento do país, seja no âmbito local, regional ou nacional, seja no âmbito internacional” (FERREIRA, 2012, p. 469).

Evidência de que não se possa afirmar que haja simplesmente uma continuidade das políticas desses governos é o impacto que algumas políticas de expansão da ES no Governo Lula exerceram na ES. Assim, tem-se, por exemplo, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, criado em 2007. De acordo com Sguissardi (2014, p. 66): “ao lado da criação de mais de uma dezena de novas universidades federais e de várias dezenas de novos campi das UFs já existentes, o Reuni iria propiciar ao “subsistema” federal uma expansão sem precedentes”.

Ainda que fazendo uma ressalva quanto a necessidade de se avaliar os efeitos da intensificação e precarização do trabalho docente decorrentes das alterações provocadas nas universidades pelo Reuni, Sguissardi assim avalia:

Em resumo, o Reuni significou um grande salto no número de vagas abertas, mas também no de matrículas. Nesse caso, de acordo com o Censo da ES do Inep, se incluídas as matrículas dos IFs e Cefets, o crescimento no período de 2007 a 2012 foi de 60%, (...), o mais alto percentual de aumento dentre todos os setores e subsetores (público: federal, estadual e municipal; e privado). (2014, p, 70).

Assim como não é possível, portanto, estabelecer uma relação de mera continuidade entre os três governos - FHC, Lula e Dilma, no que se refere às políticas de educação superior, há autores que apontam, inclusive, diferenças entre os dois últimos governos, a exemplo de Figueiredo (2016). O autor, ao reconhecer avanços conquistados no Governo Lula, alerta para o fato de que esses não têm tido continuidade no Governo Dilma:

(...) os programas de expansão do ensino superior público e gratuito não têm recebido o mesmo apoio, como vinha acontecendo na gestão anterior (Lula, 2007- 2010), especialmente em 2015, em que foram reduzidas verbas que seriam essenciais para a consolidação, com qualidade, dos programas de expansão, e mesmo para a manutenção das instituições já consolidadas. (FIGUEIREDO, 2016, p. 157).

No que concerne à extensão universitária, não há dúvidas em relação à ampliação de verbas no período dos Governos Lula e Dilma. Essa afirmação pode ser feita com base no aporte de recursos garantidos ao Programa federal de fomento à extensão das IES públicas federais – Programa de Extensão Universitária – Proext. Conforme pesquisa de Diniz (2012), que será mais bem abordada no capítulo a seguir, há em 2004 uma destinação de R\$ 4.500.000,00 chegando a R\$ 30.000.000,00 em 2010, sendo que o Portal do MEC informa que em 2013, mais de R\$ 80.000.000,00 foram destinados ao Proext⁷⁶. Ressalta-se que esse programa é compreendido pelo autor como política pública na medida em que converge em torno de suas finalidades diversos ministérios e tem como centralidade a questão da inclusão social. Além dessa estrutura e finalidades, o programa se destaca por ter mantido interlocução direta com o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - Forproex.

⁷⁶ “Desde 2003, o Ministério da Educação apoia a extensão universitária por meio de programas como o Proext, que teve o orçamento reajustado. Em 2008, o Proext contou com cerca de R\$ 6 milhões de recursos totais. Atualmente, os projetos aprovados dispõem de aproximadamente R\$ 80 milhões”. Informação constante em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32650>>.

Ainda em relação à extensão, conforme referenciado na introdução desse trabalho, há que se registrar que o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, aprovado em 2014, retoma de certo modo o que constava do PNE – 2001-2010. No PNE anterior, constava como meta:

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas. (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Contudo, há que observar que naquele momento, a meta destina-se exclusivamente às universidades públicas estatais, ao contrário do atual Plano que não distingue a quem cabe o seu cumprimento. Mantém-se, sobretudo recentemente, a expectativa de que o Plano seja cumprido.

Acresce-se a essas constatações o desafio que se apresenta às universidades o contido no Plano Nacional de Educação - PNE aprovado em 2014 para o período de 2014 a 2024. Tal plano apresenta como uma das estratégias para elevação da matrícula na educação superior – Meta 12⁷⁷, uma determinação relacionada à extensão que, por si, já exigirá a criação e ou fortalecimento de formas de articulação, no mínimo entre ensino e extensão. Conforme consta do PNE, a meta é:

12.7. assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. (BRASIL, 2014.).

Embora a expressão “pertinência social” não seja autoexplicativa, a lei parece indicar não apenas a necessidade de uma complexa curricularização por parte dos Projetos Pedagógico dos Cursos, o que poderia implicar em um novo reducionismo da extensão, como também associar à ideia de extensão a compreensão de que essa deve orientar-se e direcionar-se a áreas sociais nas quais essa ação seja relevante; o que pode ser traduzido por “áreas sociais que dela necessitem”.

⁷⁷ Como consta do PNE: “Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

Interessa, entretanto, demarcar em relação à conformação da ES, especialmente a partir da segunda metade da década de 1990, a tendência crescente à intensificação das formas de privatização desse campo. Carvalho (2016), informando ser de Silva Jr e Sguissardi o diagnóstico de existência de formas de *mercantilização* da educação, a define como:

transformação da educação em mercadoria – cujo preço é determinado pelo mercado com o intuito central de obter lucro em benefício de seus proprietários e acionistas, a despeito das limitações definidas pelo governo federal no que concerne aos reajustes das mensalidades e às sanções aos estudantes inadimplentes. (CARVALHO, 2016, p. 13).

Ao acompanhar a movimentação das instituições privadas em sentido estrito, Carvalho (2016) atenta para uma crescente complexificação dos processos de *mercantilização* da ES:

O fenômeno recente que não pode ser ignorado é o movimento multifacetado de financeirização⁷⁸, oligopolização e internacionalização da educação superior brasileira. A despeito de a nova feição do processo de mercantilização apresentar-se restrita a poucas IES mercantis, estas têm grande peso no cômputo das matrículas e de cursos. Mais do que isso, é um elemento central na análise acerca dos limites e das possibilidades da política pública educacional e mostra-se incompatível com o processo educativo (CARVALHO, 2016, p. 29),

Um traço constitutivo das reformas cujos desdobramentos têm significativo impacto quando se pensa na delimitação do campo da ES é a forma como as tensões entre o público e o privado se desenvolveram. No início dos anos 2000, Luiz Antônio Cunha ao pensar em perspectivas para a ES brasileira indicava um *deslocamento da fronteira entre o setor público e o setor privado*, que se daria em função da reforma do Estado em curso no início desse século. Para o autor,

De um lado, verifica-se uma redução do controle governamental sobre as universidades federais, além da indução para que passem a buscar no mercado parcelas crescentes de seus orçamentos. (...) De outro lado, e de modo complementar, os subsídios públicos diretos ao setor privado do ensino superior tenderão a se reduzir, bem como a imunidade fiscal nele existente há seis décadas, mediante o controle das entidades mantenedoras, distinguindo-se as comunitárias das privadas. (CUNHA, 2000, p. 196).

⁷⁸ Conforme Bastos (apud DOURADO, 2016), a financeirização é um modo de funcionamento do capitalismo global, originado na década de 1980 e “é marcado pela importância da lógica da especulação, ou seja, por decisões de compra (venda) de ativos comandados pela expectativa de revenda (recompra) com lucros em mercados secundários de ações, imóveis, moedas, créditos, commodities e vários outros ativos” (Bastos apud DOURADO, 2016, p. 84).

Em perspectiva similar afirma Sguissardi que

No âmbito de uma economia ultraliberal, com predominância financeira, e de um Estado semiprivado, que lhe é funcional, estão sendo anuladas as fronteiras entre o público e o privado/mercantil ao promover-se uma expansão da educação superior (ES) que a mantém como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de “sistema” de massas e de baixa qualificação para muitos (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

É entre *deslocamentos ou anulação das fronteiras entre o público e o privado* no subsistema da educação superior que se interpõe também a intensificação de ações iniciadas na década de 1980 por parte das IES comunitárias confessionais e não confessionais para se diferenciarem das IES privadas em *estrito* senso. Um esforço com a finalidade de se distinguirem da *iniciativa privada* a partir do argumento central de que se configuram como instituições *públicas não-estatais*.

Essa movimentação, que encontra no período dos Governos Lula e Dilma uma correlação de forças que lhes possibilitam, inclusive, ter aprovada uma Lei federal que as qualifica como Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, tem como desdobramento um processo de reconfiguração do campo da ES superior privada e, por conseguinte, da ES como um todo. Sobre essa movimentação é que se pretende tratar no capítulo a seguir.

Capítulo III

Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES: desafios para sua afirmação identitária no campo da Educação Superior brasileira

A perspectiva adotada nesse trabalho é a de que a extensão é constituída a partir da realidade da universidade na qual ela se realiza, sem desconsiderar as tensões que a demarcam. O objetivo principal desse trabalho é apreender a extensão nas Universidades Católicas - UC como expressão das tensões que articulam elementos da *fé*, da *ciência*, do *Estado* e, gradativamente, do *mercado* na identidade dessas instituições. Por serem as UC parte das ICES, fundamental se torna apreender os elementos que vão configurá-las como *campo da ES*.

Nessa direção, um aspecto que possibilita apreender a história das ICES e sua importância para a trajetória da ES é a identificação da forma de sua presença como objeto na produção teórica que se dedica ao estudo sobre esse nível de ensino. Nesse sentido, é interessante notar que na investigação realizada por Hey (2008), as universidades comunitárias ocupam lugar insipiente no conjunto das pesquisas desenvolvidas no período de análise da autora, quer seja 1977 a 2002⁷⁹. Isso leva à compreensão de que é necessário localizá-las num escopo um pouco mais amplo, quer seja, naquele que concentraria estudos sobre a ES privada.

Ao buscar analisar a produção sobre ES nos campos da Educação e das Ciências Sociais e no entrecruzamento desses campos, a autora identifica que o estudo acerca da ES privada é realizado inicialmente por pesquisadores do campo da sociologia. Ao levantar as temáticas estudadas no Grupo de Trabalho - GT de Educação e Sociedade da Associação Nacional de Pós-graduação Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS entre 1983 e 2000, Hey (2008) identifica que:

A história do ensino superior privado é o principal destaque no item dos estudos históricos (...). Tal estudo inaugura a análise do Ensino superior privado como historicamente constituinte do sistema de educação superior brasileiro, ultrapassando o senso das abordagens anteriores que o considerava anexo ao sistema público e recente temporalmente no conjunto da educação superior. (HEY, 2008, p. 143)⁸⁰.

⁷⁹ Hey (2008) destaca os estudos de Clarissa Baeta Neves, região sul do país e do campo da sociologia, sobre as universidades comunitárias (2008, p. 119).

⁸⁰ Hey refere-se a Carlos Benedito Martins e, posteriormente, a Helena Sampaio e Eunice Durhan como autores que iniciaram esses estudos nessa perspectiva. (2008).

No campo da Educação, a autora refere-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES, vinculado à UNIMEP, como aquele que, a partir do final da década de 1990, trata de modo mais direto de temas relativos à expansão da educação superior, dentre os quais a questão da privatização (HEY, 2008).

O que se observa é que como a privatização, endógena e exógena (DOURADO, 2016), vai se constituindo um dos elementos definidores da forma de expansão da ES e em torno da qual diversos elementos se interpõem, vários são os autores que têm acompanhado essa movimentação, fazendo-o sempre a partir de seus recortes maiores. Assim, para compreender e buscar evidenciar como as *ICES se constituem um campo específico da ES*, e não somente como parte do campo das IES privadas, alguns temas foram aqui abordados a partir da contribuição de teóricos que com eles se relacionam.

Inicialmente, tomou-se como recurso metodológico a ideia de *campo* elaborada por Bourdieu, além de utilizar-se de contribuições de Catani e Oliveira (2012), Pessoa e Oliveira (2013) e Gomes e Oliveira (2012).

Em seguida, para apreensão de elementos que estruturam a compreensão de Estado e aspectos referentes à questão do fundo público, valeu-se, fundamentalmente, das reflexões de Lombardi (2005), Mundim (2015); Sguissardi (2014); Amaral (2003); Oliveira (1997) e Chauí (1999).

Para tratar dos fundamentos e polêmicas em torno da ideia das tensões que constituem o público e privado foram utilizados, sobretudo, Buffa (2005) e Lombardi (2005).

Posteriormente, com o fito de apreender particularidades dos recentes estudos sobre as ICES, valeu-se das contribuições de Bittar (1999⁸¹; 2000), Franco e Longhi (2008), autoras que têm acompanhado de modo mais direto as movimentações das ICES no campo das políticas educacionais. Buscou-se compreender, ainda, os debates em torno do polêmico conceito de público não-estatal, estruturante do campo das ICES. Para tanto, foram apresentadas as posições de Silva Jr. (apud BITTAR), Gianotti (apud BITTAR, 1999), os argumentos apresentados por Vannucchi (2004), Schmidt e Campis (2009), que demonstram também preocupações em teorizar acerca dessas instituições que a partir da década de 1980 vão conformando o segmento denominado comunitário ou das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, conforme historicizado por Dourado (2000).

⁸¹ Na elaboração de sua tese, Bittar (1999) estabelece com o objetivo “analisar a concepção de universidade comunitária, baseada na percepção de reitores e professores dessas instituições, com vistas a verificar até que ponto essa identidade está realmente construída” (p. 7).

Do mesmo modo, buscou-se caracterizar as entidades representativas dessas instituições que, mantêm suas particularidades e, ao mesmo tempo, agrupam-se em torno de uma associação própria – Abruc. Tais entidades, em conjunto, têm exercido papel imprescindível na defesa dessas instituições, sobretudo, nas instâncias executiva e legislativa. Como expressão da consolidação das *ICES como campo da ES*, apresenta-se uma análise das alterações já processadas no ordenamento legal desde a CF/88, passando pela LDB 9.394/96 até chegar ao processo de formulação e aprovação, em 2013, da Lei das Comunitárias. A partir daí, como exemplo do impacto que essas alterações podem gerar na extensão universitária, é tomado para análise as modificações ocorridas em um programa federal de fomento à extensão – Proext que, após dez anos de destinação exclusiva às IES públicas estatais, incorpora as ICES em seu edital a partir de 2014, por decorrência da aprovação da Lei das ICES.

3.1 Contribuições da noção de *campo* para apreensão das ICES no conjunto da Educação Superior brasileira

Uma das teorias que tem se mostrado bastante férteis para a compreensão das movimentações realizadas “por dentro” do processo de reestruturação em curso no sistema de educação superior brasileiro é a do sociólogo francês Pierre Bourdieu, de modo mais específico a noção de *campo* por ele elaborada. Sobre suas contribuições, Catani e Oliveira (2012) destacam:

(...) os elementos presentes na noção de campo de Bourdieu (...) são de grande relevância e potencial para o entendimento da educação superior como um espaço ou campo estruturado, cujos agentes e instituições ocupam posições relativamente definidas. Dessa forma, estudar como as políticas públicas para a educação superior têm impactado o campo universitário implica cada vez mais em entender como os principais agentes institucionais e individuais do setor se posicionam e usam de variadas estratégias para não apenas se manter no campo mas, também, para se manter em posição privilegiada em função do *quantum* de capital específico que detém e podem monopolizar (CATANI e OLIVEIRA, 2012, p. 31).

Por sua vez, a definição de campo é apresentada por Gomes e Oliveira (2012) como sendo⁸²

⁸² Elaboração feita pelos autores com base em Bernard Lahire, sociólogo francês que trabalhou diretamente com Pierre Bourdieu, conforme Pessoa e Oliveira (2013).

um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global; cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irredutíveis às regras do jogo ou aos desafios dos outros campos; um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições; esse espaço é um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições; as lutas dão-se em torno da apropriação de um capital específico do campo (o monopólio do capital específico legítimo) e/ou da redefinição daquele capital; a distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo. (GOMES e OLIVEIRA, 2012, p. 34)

Compreende-se que a primeira contribuição possível dessa teoria ao estudo ora em desenvolvimento é auxiliar numa análise mais sistemática do que aqui está sendo denominado de *movimentação das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES no campo da educação superior*. Movimentações essas que se dão ao ponto de elas processualmente se constituírem num *campo dentro do campo das ES*. Nomeia-se de movimentação as ações, estratégias, articulações e formulações por elas empreendidas no *campo* da ES. Note-se que não se trata de afirmá-la como subcampo das IES privadas, como poderia ser feito caso se optasse por *seguir* a forma jurídica como essas instituições estão divididas. Ao contrário, objetiva-se compreendê-las como campo que se interpõe entre essas e as públicas estatais.

A partir da adoção dessa definição de campo⁸³ é possível afirmar que as ICES são instituições cuja trajetória histórica e o arcabouço legal da reforma lhes garantiram a permanência no *campo da ES*, ainda que com registrada involução de número de IES e de matrícula, conforme evidenciado por Sguissardi (2014) e cujos dados serão demonstrados a seguir. Ao mesmo tempo, os processos constantes de expansão e privatização da ES têm-lhes imposto o crescente desafio de distinguir-se das instituições estritamente privadas para se manterem em posição privilegiada no campo. As ICES são, nessa perspectiva, parte constitutiva do “microcosmo” da educação superior; *campo* reconhecidamente heterogêneo. Tomá-las, portanto, como objeto de estudo requer que se busque os elementos que garantem sua historicidade e especificidades, ambas tecidas no percurso de formação da ES no Brasil. Como advertem Pessoa e Oliveira (2013), para Bourdieu a compreensão de um objeto de estudo

implica compreender o processo de constituição desse objeto no espaço social, como campo, como espaço de disputa, com seus agentes (institucionais e individuais), com suas múltiplas inter-relações e estratégias (...). A compreensão histórica da ação social de um dado objeto de estudo é condição primeira para destrinchar as teias, as relações

⁸³ Há que se observar que a adoção dessa noção como recurso de análise não foi um *a priori* do estudo. Ao contrário essa possibilidade foi ganhando viabilidade na medida em que as investigações sobre as ICES foram sendo realizadas. Desse modo, tem-se ciência da fertilidade desse arcabouço teórico, assim como da advertência que autores como Catani et al (2000) fazem sobre os cuidados que há que se ter na sua apropriação para os estudos do campo educacional.

de poder, de dominação, de reprodução das práticas sociais. (PESSOA e OLIVEIRA, 2013, p.26)

A compreensão do processo de constituição da identidade própria das ICES no *campo* da ES brasileira implica, portanto, uma análise histórica em que aspectos políticos, econômicos, elementos teóricos, argumentos jurídicos e abordagens semânticas se entrecruzam e vão, ora encobrendo, ora revelando, em sua gênese, a cada vez mais complexa disputa entre o público e o privado na oferta da educação no país. Uma disputa cujos processos de regulação, cada vez mais complexos, têm lastro e variações de acordo com a correlação de forças que se desenvolve na estrutura do Estado ao longo do tempo.

Essa constatação põe o desafio de se enfrentar as teorias sobre o Estado⁸⁴, pois delas emanam as explicações, justificativas ou interpretações sobre as formas como o público e o privado estabelecem suas relações ou confrontos na sociedade organizada sob o modo de produção capitalista.

3.2 Aspectos da conformação do Estado na sociedade capitalista, tensões entre o público e o privado e o surgimento da ideia de público não-estatal como marcadores do *campo da ES*

Lombardi (2005) é um dos autores que interroga se as expressões público e privado podem ser tomadas como categorias, que na perspectiva marxista são uma “noção que serve como instrumento conceitual de investigação”. (2005, p. 66). Inicialmente o autor esclarece que há de se considerar que esses termos não podem ser tomados como originalmente pensados na Grécia, nem tampouco em sua separação no Direito romano, mas precisam ser apanhados na época moderna; relacionadas, portanto, ao surgimento do capitalismo que “re-introduz” esses

⁸⁴ Conforme afirma Mundim (2015), “a relação Estado-sociedade tem sido objeto de estudo ao longo da história, particularmente a do Estado burguês com a moderna sociedade e complexas e divergentes são as teorias que se propõem a compreendê-lo nas suas formas de atuação e intervenção (...). A naturalização das esferas econômicas, política e social têm incidido em análises destituídas de historicidade, em que o Estado ora é tratado de forma abstrata e externa, deslocado da sociedade, Estado *lato sensu*, ora de forma reducionista, centralizada meramente nas suas ações e instituições, Estado *stricto sensu*. (...). Presente implícita ou explicitamente em toda estrutura que dá sustentação teórica e prática às políticas públicas, a questão do Estado, particularmente a partir da última década do século XX, tem sido abordada no campo das políticas educacionais fundamentalmente, nas temáticas referentes à garantia do direito à educação, à relação público privado, às questões do financiamento, à melhoria da qualidade, às reformas e à redefinição do seu próprio papel social.” (MUNDIM, 2015, p. 137).

termos para mascarar o exercício do poder de Estado por uma classe, em seu próprio benefício, jogando uma cortina de fumaça sobre as relações sociais, como se o Estado moderno fosse um bem comum e o exercício administrativo, para o bem de todos”. (2005, p. 79).

De suas incursões sobre os usos dos termos público e privado em sua relação com a constituição e ação do Estado, Lombardi evidencia como o Direito os utiliza como conceitos fundamentais na organização das leis. Isso leva o autor ao entendimento de que se trata de “duas categorias jurídicas que se tornaram importantes e fundamentais com a consolidação da sociedade burguesa nos séculos XVIII e XIX.” (2005, p. 81). Origina-se aí uma distinção fundante para o Direito: as ideias de *direito privado* que se refere “ao conjunto de normas e leis que dizem respeito aos direitos e liberdades dos indivíduos” e de *direito público* “constituída pelo conjunto de normas e leis que regulam e disciplinam a constituição e competência do Estado, do governo e dos serviços públicos” (2005, p. 81).

Sobre a possibilidade de os termos público e privado se constituírem em *categorias de análise científica*, Lombardi é enfático em dizer que eles são, sim, categorias utilizadas pela filosofia, pela política e pelo direito; por isso se constituem em categorias jurídicas, embora não sejam categorias de análise na perspectiva marxista. Como categorias jurídicas contribuem muito mais para justificar teoricamente a distinção entre sociedade civil e Estado, “acobertando e encobrendo as dimensões da vida econômica e social que provocam a distinção entre classes”. (2005, p. 95).

Por certo essa formulação tem rebatimentos numa concepção de Estado em que esteja concebida e devidamente justificada a separação entre público e privado. Nesse percurso investigativo, Lombardi identifica a contribuição do pensador liberal inglês Jonh Locke. A partir do entendimento de Luciano Gruppi, Lombardi afirma que “a visão de Locke é essencialmente uma visão burguesa e inaugura a teorização da distinção entre *sociedade política* (o Estado) e *sociedade civil*”:

No pensamento de Locke sobre o Estado, portanto, é onde se encontra a fundamentação moderna, capitalista, burguesa, da dicotomia entre *público* e *privado* que introduzida para que o Estado preserve a propriedade, e para justificar essa ação do governo, estabeleceu a conexão entre propriedade e liberdade: a liberdade está em função da propriedade e esta é o alicerce da liberdade burguesa. (LOMBARDI, 2005, p. 86).

Toda a incursão de Lombardi tem a finalidade de afirmar que “a dicotomia entre *público* e *privado* só faz sentido enquanto fundamentação burguesa, capitalista, do Estado moderno”

(2005, p. 86). Dessa constatação e de uma perspectiva crítica de Estado resulta a seguinte formulação do autor:

Deve-se conceber o Estado como aparelho burguês e o público e o privado, como categorias *ideológicas* usadas para legitimar a propriedade privada e possibilitar as condições de funcionamento da economia capitalista. A visão crítica do Estado pressupõe o entendimento do conteúdo de classe do Estado, isto é, que o Estado burguês é um instrumento de dominação de uma minoria contra a maioria, dos proprietários contra os não-proprietários, que a igualdade burguesa é meramente formal e que a liberdade não é para todos. (LOMBARDI, 2005, p. 87, grifos do autor).

Afirmar o Estado como aparelho burguês, por si, talvez não seja o suficiente para desvelar a complexidade das movimentações e contradições que se dão entre o público e o privado ou mesmo no interior de cada uma dessas dimensões. Assim, Lombardi segue mantendo como referência a teoria de Marx da qual é possível, segundo o autor, apreender os seguintes aspectos sobre a concepção de Estado:

1) a determinação material, econômica, do Estado; 2) o Estado como um produto histórico dos homens, produzido no interior do próprio processo histórico de produção da vida, como um resultado da divisão do trabalho e do aparecimento da propriedade privada; 3) o Estado simultaneamente como instrumento de exercício do poder político de uma classe dominante sobre todas as demais e como escamoteador das lutas reais entre as classes, transformadas em lutas políticas; 4) a conquista do poder político – isto é, do poder de Estado – como etapa intermediária necessária à revolução e à abolição de toda forma de dominação. (LOMBARDI, 2005, p. 88).

Interessa reter dessas formulações de Lombardi: *i)* a compreensão de que os termos público e privado são categorias jurídicas que, como tais, se ajudam na explicitação das desigualdades sociais, contribuem tanto mais na formulação das normas para legitimar tais desigualdades, que são desigualdades entre as classes; *ii)* que o Estado é forjado por determinações econômicas⁸⁵, cujas injunções e lutas políticas são expressões dessas determinações; *iii)* que o Estado na sociedade capitalista é o Estado capitalista historicamente

⁸⁵ Para Marx, as condições de produção da vida humana estão na base fundamental a partir da qual se erigem as instituições e as concepções que constituem a sociedade. Conforme registra Engels: “Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da natureza orgânica, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana: o fato tão simples, mas que até ele se mantinha oculto pelo ervaçal ideológico, de que o homem precisa, em primeiro lugar, comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de poder fazer política, ciência, arte, religião, etc; que, portanto, *a produção dos meios de subsistência imediatos, materiais e, por conseguinte, a correspondente fase econômica de desenvolvimento de um povo ou de uma época é a base a partir da qual se desenvolveram as instituições políticas, as concepções jurídicas, as idéias artísticas e inclusive as idéias religiosas dos homens e de acordo com a qual devem, portanto, explicar-se*” (ENGELS, 1961, p. 353, grifo nosso).

constituído como espaço de disputa de interesses antagônicos⁸⁶; iv) que, como *produto histórico*, o Estado é espaço de poder e, por isso, de disputa. .

Tomá-lo, contudo, como produto histórico significa considerar suas particularidades em cada sociedade. Nessa direção, Sguissardi retoma de Octavio Ianni a interpretação de que

Ao longo [da] história do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, o Estado tornou-se, de fato, não o lugar privilegiado do polo social – educação, saúde, moradia, segurança, etc, - mas polo do capital. O discurso do poder do Estado tem sido o “da economia, das razões do capital [...]. As razões do Estado e as do capital conjugam-se, confundem-se”. (IANNI apud SGUISSARDI, 2014, p. 12).

No Brasil, por tratar-se de uma responsabilidade do Estado tanto a oferta da educação pública quanto a autorização dessa oferta pela iniciativa privada, arbitrar as regras do *campo da educação superior* é uma de suas atribuições formais. Como indutor das políticas públicas e, dentre essas as educacionais, o Estado se constitui, portanto, cada vez mais, como centro em torno do qual se travam e se delineiam os contornos formais da relação entre o público e o privado e a progressiva mercantilização desse último.

Sguissardi apresenta uma compreensão sobre o Estado que considera-se contribuir para as abordagens aqui pretendidas:

É, portanto, no âmbito desse Estado semi-público e semiprivado-mercantil, condensação material de uma correlação de forças de interesses conflitantes ou campo estratégico atravessado pelas lutas e resistências operárias e populares, que precisam situar-se as políticas sociais e, no caso, a de expansão da educação superior. (SGUISSARDI, 2014, p. 15).

Nessa direção, é preciso considerar o Estado capitalista como espaço contraditório no qual, conforme afirma Sguissardi “se contrapõem ou se associam interesses privados, privado-mercantis e públicos. Em cada momento histórico e a depender do grau de democracia representativa, direta ou indireta, vigente nesse Estado, tendem a prevalecer ora uns, ora outros.” (SGUISSARDI, 2014, p. 12).

⁸⁶ Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels demonstram como a divisão do trabalho gera interesses contraditórios entre o que é particular e o que é coletivo: “(...) com a divisão do trabalho, dá-se ao mesmo tempo a contradição entre o interesse dos indivíduos ou das famílias singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam mutuamente; e, sem dúvida, esse interesse coletivo não existe meramente na representação como “interesse geral”, mas, antes, na realidade, como dependência recíproca dos indivíduos entre os quais o trabalho está dividido.”(MARX; ENGELS, 2007, p. 37).

É também Sguissardi quem afirma que desde o século XIX até os dias de hoje, a educação superior: “foi sempre um campo de interesse, maior ou menor, de acordo com as várias conjunturas históricas, *do Estado* e das forças nele predominantes, e *da chamada iniciativa privada laica ou confessional*”. (2014, p. 35, grifo nosso).

Esther Buffa (2005), ao avaliar as contribuições que o público e o privado como categorias possam prestar à análise da educação brasileira, apresenta como uma de suas considerações a de que: “as relações entre ensino público e privado são sempre apresentadas como conflituosas, conflito este que perpassa todo o século XX, mas que foi assumindo fisionomias diversas no decorrer da história. Os protagonistas não são sempre os mesmos.” (BUFFA, 2005, p 52).

Evidência desse *conflito*, e da preocupação por parte do Estado em relação ao controle da ES desde a criação das primeiras universidades, é apreendido por Cunha (2000), que o exemplifica por meio de iniciativa do governo federal constante do decreto de 1928⁸⁷, que trata da autonomia e da inspeção das instituições criadas nos estados. A respeito desse período, o autor, contudo, faz a seguinte ressalva: “na prática, fica [ficou] vedada a criação de universidades privadas, pois era exigida uma lei do governo estadual para a criação desse tipo de estabelecimento de ensino, o qual teria seu reitor nomeado pelo governador do estado”. (CUNHA, 2000, p. 165). Conforme adverte Buffa (2005, p. 53), “é por ocasião da elaboração de uma lei que o conflito se acirra”. Compreende-se também que por meio de seu conteúdo esse conflito é explicitado. Assim, já no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, tem-se de forma mais explícita a autorização do Estado para que a iniciativa privada atue na educação superior⁸⁸ (BRASIL, 1931a).

Sguissardi (2014) contribui na compreensão de que a interferência do Estado na existência da iniciativa privada no campo da ES não se restringe à autorização e acompanhamento da qualidade dessa oferta. Refere-se também a certa possibilidade de destinação a ela de recursos públicos, quer diretamente quer por meio de isenções fiscais; isso

⁸⁷ Decreto nº 5.616, de 1928 (CUNHA, 2000, p. 165).

⁸⁸ “Art. 6º As universidades brasileiras poderão ser creadas (*sic*) e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a fôrma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federaes estaduaes e livres⁸⁸ (*sic*).” (BRASIL, 1931a).

desde a CF de 1934⁸⁹, na de 1946⁹⁰, na LDB 4.024/61, até constar de forma mais acabada na CF/88, com desdobramento na LDB 9.394/96.

Sguissardi (2014), mantendo o argumento de Saviani (1986) sobre a Lei 4.024/61 ser o resultado de uma *conciliação*, afirma que nela “garantiu-se a igualdade perante o Estado das escolas públicas e privadas, podendo estas ser subsidiadas pelo Fundo Público”. Do conteúdo da LDB 4.024/61, tem-se referência a formas de *cooperação* por parte do Estado à educação privada. Embora não circunscrito à ES, observa-se que, desde então, o atendimento a estudantes em condições subalternizadas é uma forma de a iniciativa privada acessar o recurso público:

Art. 83. O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

Art. 89. *Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções;*

(...)Art. 94. A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades:

a) *bôlsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos;*

b) *financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos.*

§ 1º Os recursos a serem concedidos, sob a forma de bolsa de estudos, poderão ser aplicados em estabelecimentos de ensino reconhecido, escolhido pelo candidato ou seu representante legal.

Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

a) subvenção, de acôrdo com as leis especiais em vigor;

(...)

c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acôrdo com as leis especiais em vigor;

§ 2º *Os estabelecimentos particulares de ensino, que receberem subvenção ou auxílio para sua manutenção, ficam obrigadas a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido.*

Art. 108. O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico. (BRASIL, 1961, grifo nosso).

Há que se ressaltar que, no caso das IES confessionais católicas, a questão da destinação de recursos, pela via das isenções tributárias, levará ao cruzamento entre políticas de educação e políticas da assistência social, como será mais bem analisado em capítulo que tratará das Universidades Católicas.

⁸⁹ “Art. 154 – Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo” (BRASIL apud SGUISSARDI, 2014, p. 37).

⁹⁰ “Art. 31 – À União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios é vedado: [...] V- lançar impostos sobre: [...] b [...] instituições de educação e de assistência social, desde que as suas rendas sejam aplicadas integralmente no País para os respectivos fins” (BRASIL apud SGUISSARDI, 2014, p. 37).

A questão das fontes de financiamento é elemento decisivo na configuração da educação escolar brasileira e, por conseguintes, das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Embora pareça às vezes caminhar ao largo do debate sobre as concepções e modelos de universidade, iluminar esse aspecto significa pôr em relevo a centralidade que ela tem no debate das tensões entre o público e o privado, assim como os impactos na oferta de vagas nesse nível de ensino, nos processos de regulação e avaliação que demarcam a configuração da ES e na qualidade do ensino, da extensão e da pesquisa. Em relação à extensão, basta considerar que sua realização, quer em universidades públicas estatais quer privadas, depende fundamentalmente de recursos adicionais, de disputa por editais de financiamento.

Nessa direção, a questão do financiamento remete aos debates e disputas em torno do Fundo Público que, conforme esclarece Amaral (2003, p. 60), é “constituído de recursos oriundos de toda a população, [e] caracteriza-se por permitir a opção do financiamento de ações públicas, seja na linha propiciadora de acumulação de capital, seja na que favorece reprodução da força de trabalho.” Resultado do que é pago por trabalhadores e empresários em forma de impostos, contribuições e taxas legalmente estabelecidas, a destinação desses recursos, conforme Amaral:

além de financiar todas as atividades da burocracia do Estado, podem dirigir-se a duas vertentes: social e econômica – essa segunda, mais vinculada ao mundo dos capitalistas; a primeira, mais associada ao mundo dos trabalhadores. É claro que a separação não é disjunta, existindo uma superposição nas suas destinações (AMARAL, 2003, p. 59).

A *superposição* a que se refere ao autor pode se dar, conforme afirma Salvador (2010), pesquisador da área da economia, na *reprodução da força de trabalho*:

(...) o fundo público participa indiretamente da reprodução geral do capital, seja por meio de subsídios, negociação de títulos e garantias de condições de financiamento dos investimentos dos capitalistas, seja como elemento presente e importante na reprodução da força de trabalho, única fonte de criação de valor na sociedade capitalista. (SALVADOR, 2010, p. 622)⁹¹.

⁹¹Esse autor, com base em Márcio Pochmann, ex-presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, faz uma comparação das formas como se forma o Fundo Público nos países capitalistas e no Brasil. Conforme o autor: “Para Pochmann (2004), nos países capitalistas desenvolvidos no segundo pós-guerra privilegiou-se a redistribuição da renda gerada por meio dos fundos públicos, com tributação sobre os mais ricos e transferências dos recursos dos fundos para os mais pobres(...). Enquanto os ricos passaram a ser tributados consideravelmente (impostos sobre a renda, patrimônio e herança), foi possível formar fundos públicos capazes de financiar a transferência de renda para a população de menor rendimento, permitindo reduzir a pobreza, o desemprego e a desigualdade social no centro do capitalismo mundial (Pochmann, 2004). Contudo este não é o caso do Brasil. O

Os apontamentos feitos por esse autor, assim como por Amaral (2003), Oliveira (1997) e Chauí (1999), explicitam o aspecto político que se esconde no argumento de que as questões orçamentárias sejam meramente técnicas e financeiras. Ao realizarem essa análise, os autores evidenciam que o direcionamento dos recursos pode atender prioritariamente a necessidades sociais ou econômicas, localizando-se aí o fato de que as decisões sobre seu uso são de cunho político, portanto, assentadas em concepções de Estado, materializadas, de certo modo, na atuação dos diversos governos que assumem, em correlação de forças, a direção da estrutura estatal.

Chauí (1999), ao analisar os fundamentos ideológicos sobre os quais se assenta a reforma do Estado processada no período do governo de FHC, chama a atenção para o fato de que, num confronto à lógica neoliberal, a democracia representativa deve possibilitar que se aja “num campo de lutas polarizado pela direção dada ao fundo público” (1999, p. 214). Isso implica, na acepção da autora, que “a luta democrática das classes populares está demarcada como luta pela gestão do fundo público, opondo-se à gestão neoliberal” (1999, p. 215). Amaral (2003) destaca o alerta feito por essa mesma autora sobre a estreita relação entre a luta pela educação pública e a disputa pelo uso dos recursos do Fundo Público:

A luta pela qualidade do ensino, pela boa formação dos professores e dos alunos pela ampliação da rede pública escolar, pela dignidade dos salários de professores e funcionários, assim como a luta pela gratuidade da universidade pública e pela qualidade da formação e da pesquisa não são lutas de uma minoria barulhenta, nem de lobistas e corporativistas, mas a disputa democrática pela *direção da aplicação do fundo público*. (CHAUÍ apud AMARAL, 2003, p. 61, grifo do autor).

A questão do fundo público e de sua destinação, portanto, se apresenta como cerne em torno do qual convergem concepções de Estado em disputa, as tensões entre o público e o privado e, decorrente dessas tensões desenvolvidas ao longo do tempo, também os sentidos para a formulação do conceito de público não-estatal na realidade brasileira.

fundo público no nosso país historicamente favoreceu a acumulação de capital e apresenta características regressivas, tanto no lado do financiamento tributário, quanto na destinação dos recursos” (SALVADOR, 2010, p. 617).

3.3 A formulação do polêmico conceito de público não-estatal e sua importância na constituição da identidade das ICES como campo da ES

O conceito de público não-estatal encontra forte defesa por parte daqueles que estão convencidos de que as ICES realizam um trabalho de efetiva contribuição e complementaridade à atuação do Estado. Entretanto, não são poucas também as críticas endereçadas a esse conceito/ideia. Interessa nesse trabalho apreender aspectos da historicidade dessa formulação no Brasil, compreendendo-a aqui, inicialmente, como um desdobramento das tensões que marcam historicamente o embate entre o público e o privado no país e no campo das políticas sociais, a exemplo da educação. No substrato desse embate, entende-se que a disputa por estabelecer esse conceito como válido acompanha o objetivo das ICES de consolidarem sua identidade institucional e se interporem no *campo da ES* entre o campo das IES privadas em estrito senso e o das públicas estatais.

Vannucchi (2004), um dos autores que buscam caracterizar essas instituições, àquele momento referindo-se apenas às universidades, afirmará que

Quando (...) se procura definir o que é uma universidade comunitária, surge o primeiro embaraço: pública não é, porque não pertence ao governo; e privada também não, pois não é propriedade particular.

A saída tem sido explicar que, no âmbito do sistema do ensino superior do país, a universidade comunitária representa um modelo alternativo, ou seja, ela não é nem pública, no sentido de estatal, nem privada, no sentido estrito, empresarial. É pública não-estatal. (VANNUCCHI, 2004, p. 24).

Schmidt e Campis (2009, p. 19) destacam que o debate sobre o público não-estatal no Brasil vem dos anos 1980⁹² e tem sua origem na busca por distinguir não o público e o privado, mas identificar diferenças entre o sentido do público e o do estatal.

Dourado (2000), ao investigar a temática do público e privado na agenda educacional brasileira e afirma que, no contexto da década de 1980,

Um aspecto que merece especial destaque é a explicitação da subdivisão do setor privado em duas vertentes diferenciadas: de um lado, os setores educacionais, tidos como não-lucrativos, e, de outro, os que se apresentam como empresas, setores educacionais lucrativos. Essa segmentação oferece nova conformação à luta clássica

⁹² Exemplo de que essas discussões já se punham na década de 1980 é o relatório elaborado na Constituinte sobre as comunitárias e que, junto com movimentações da Igreja Católica, contribuíram para a formulação do artigo 213 da Constituição Federal, conforme será tratado a seguir.

entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada. O grupo das escolas comunitárias, instituições confessionais ou filantrópicas, ao se distinguir do setor leigo, busca aproximar-se do setor público, reivindicando a extensão de verbas públicas a essas instituições, tendo em vista a natureza das funções por elas desempenhadas, o seu caráter não-lucrativo e o nível da qualidade por elas apresentados. Dessa nova configuração, reaparece no cenário educacional a discussão sobre a esfera pública, alargando as suas fronteiras, de modo a incorporar como públicas as instituições não estatais ou comunitárias, considerando que estas não visam a lucro. (DOURADO, 2000, p. 288).

A abordagem realizada pelo autor ratifica a ideia de que, nesse período reaparecem as discussões sobre a questão da esfera pública, contudo, nesse contexto tem-se, hegemonicamente, as movimentações em torno da constituição de um *campo* entre o público e o privado. É, contudo, na década de 1990 que o conceito de público não-estatal é melhor delineado. A expressão de que ele já estava sendo formulado no contexto de expansão da ES nessa década e no *coração* da reforma educacional nesse período pode ser apreendida na afirmação de Durham para quem

o setor privado, além de ter expandido, também se diversificou internamente nas décadas subseqüentes à reforma [de 1968]. No período anterior era constituído majoritariamente por instituições não lucrativas, em geral confessionais ou criadas por iniciativa das comunidades locais. Parte destes estabelecimentos foi estadualizada ou federalizada. Mas, paralelamente, desenvolveram-se novas instituições comunitárias, mantidas pela Igreja ou por iniciativas laicas, envolvendo prefeituras e entidades representativas da sociedade civil que constituem, no conjunto, um subsistema que se poderia denominar público não estatal. (DURHAM, apud BITTAR, 2000, p. 3)

Schmidt e Campis (2009) destacam o fato de haver diferenças na utilização e considerações desse conceito conforme a concepção de Estado que presidir as ações governamentais. Assim, distinguem no Brasil os momentos em que as reformas de Estado estiveram sob a *concepção neoliberal* – Governo FHC e, para eles, a *concepção pós-neoliberal* – Governo Lula.

Conforme afirmado por diversos autores, Schmidt e Campis (2009) observam que é a formulação de Bresser Pereira que está na base da reforma do período FHC e para quem:

É público o espaço que é de todos e para todos. É estatal uma forma específica de espaço ou de propriedade pública: aquele que faz parte do Estado. É privada a propriedade que se volta para o lucro ou para o consumo dos indivíduos ou dos grupos. Uma fundação, embora regida pelo Direito Civil e não pelo direito administrativo, é uma instituição pública, na medida que está voltada para o interesse geral. *Em princípio todas as organizações sem fins lucrativos são ou devem ser organizações públicas não-estatais*. Poderíamos dizer, afinal, continuamos apenas com as duas formas clássicas de propriedade: a pública e a privada, mas com duas importantes ressalvas: primeiro, a propriedade pública se subdivide em estatal e não-estatal, ao

invés de se confundir com a estatal; e segundo, as instituições de Direito Privado voltadas para o interesse público e não para o consumo privado não são privadas, mas sim públicas não-estatais. (BRESSER PEREIRA apud SCHIMIDT e CAMPIS, 2009, p. 20, grifo nosso).

Em que pese a contribuição dessas ideias para o debate que as instituições comunitárias pretendiam; sendo essas concepções que embasaram a reforma do Estado empreendida por Bresser Pereira naquele momento, os autores evidenciam que seus desdobramentos não atendiam, ainda, o que corresponde à realidade das comunitárias. Dentre os desdobramentos dessa Reforma está a criação da figura das Organizações Sociais – OS e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs. Ao mesmo tempo em que avaliam como meritório por parte do governo FHC o fato de ter desencadeado esse debate, criticam os rumos que a reforma tomou:

A criação de uma legislação voltada ao público não-estatal, pelo ineditismo, é um mérito do governo Fernando Henrique Cardoso. Por outro, no ambiente privatista daquele governo, o público não-estatal foi despotencializado. O enfoque então adotado foi altamente restritivo e reduziu consideravelmente o significado político desse conceito inovador. (SCHIMIDT e CAMPIS, 2009, p. 21).

Diferente desse contexto político, os autores reconhecem que o período do governo Lula apresentava uma correlação de formas mais favorável à retomada da discussão sobre o conceito de público não-estatal sob novas bases:

O ideário das forças políticas da coalizão que governa o país não é a visão estatista do nacional desenvolvimentismo vigente até os anos 1980 (...). No novo período, a ação governamental ainda vem sendo presidida em grande parte pela visão dicotômica público x privado, uma visão simplista em que ou se é público (estatal) ou se é privado (tudo o que não é estatal). Há, porém, no grupo governante uma disputa de posições com tensões e ambiguidades. Novos arranjos institucionais foram implementados ou estão em pauta (...). (SCHIMIDT e CAMPIS, 2009, p. 22).

Vale ressaltar que, de fato, foi no final do governo Lula que teve início a tramitação do Projeto de Lei que resultou na aprovação da Lei das Comunitárias, que ocorreu já no Governo Dilma, conforme será tratado a seguir.

Dentre autores que têm posições contrárias explícitas à ideia do público não-estatal está João dos Reis Silva Jr., cuja compreensão foi apreendida por Bittar (1999), por ocasião da elaboração de sua tese. Conforme a autora, Silva Jr., respaldado pela filosofia política, compreende que “o comunitário não existe; o que existe é um “discurso comunitário”, mas não

a ‘instituição de ensino superior comunitária’”. Ao localizar na história essa necessidade de reivindicação, o autor argumenta:

Se você toma a história das universidades confessionais, elas brigaram avida toda por isso. Se você pegar desde a década de 60, o debate ‘público e privado’, o privado começa a surgir com a Igreja, inclusive, mas só que nunca teve uma formalização jurídica, [que] só foi conseguida em 88 com a Constituição. (SILVA JR. – entrevista - apud BITTAR, 1999, p. 165).

Não menos crítica é a posição que Bittar (1999) apresenta ser a de José Arthur Gianotti. Esse autor, contudo, traz para as reflexões uma ponderação que se considera importante, na medida em que não restringe o debate à delimitação entre ser a instituição estatal ou privada. Suas ponderações alcançam a indagação sobre ser a produção do conhecimento realizada sob critérios que garantam ou não sua publicidade. Conforme Bittar,

Giannotti assegura que o caráter público de uma instituição de ensino superior não deve ser computado unicamente por sua integração na rede estatal. Adicionado a este fator, a universidade deveria agir segundo as regras de *“um poder acadêmico publicamente constituído”*, uma espécie de conselho que avaliaria as solicitações de financiamento de ambos os setores: estatais e não-estatais. Para que uma universidade privada pudesse receber recursos financeiros estatais (não referentes a bolsas e recursos para pesquisa), ela necessitaria submeter-se a certas *“regras acadêmicas consensuais”*, cujo traço principal seria o respeito ao pluralismo ideológico. (GIANOTTI apud BITTAR, 1999, p. 160).

Esse entendimento é importante porquanto remete à ideia de que o trabalho da universidade, quer pública ou privada e, por conseguinte, quer seja realizado no ensino, na pesquisa e na extensão, deve estar submetido a regras academicamente definidas e que garantam sua validade científica. Essa é uma ideia importante para se pensar a extensão universitária e, nessa perspectiva, afastá-la especialmente de concepções que a associem ao mero assistencialismo ou a atividades assistemáticas.

Para Schimidt e Campis (2009), é necessário considerar que as relações entre a sociedade civil e o Estado devem ser balizadas na perspectiva da complementaridade, já existindo para tanto mecanismos jurídicos⁹³ que a possibilitam desde a CF/88:

A participação da sociedade civil e da iniciativa privada na oferta de serviços de interesse público na área social é viabilizada pela legislação através de uma série de mecanismos jurídicos que permitem a pessoas ou entidades privadas sem fins

⁹³ Os autores utilizam as definições de Silva; Jaccoud; Beghin, autores que publicam a obra “questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo, publicado em 2005 pelo Ipea.

lucrativos o acesso a recursos estatais (...): a) subvenção social; b) auxílio; c) contribuição; d) convênio; e) termo de parceria; f) imunidade de impostos; g) imunidade de contribuições sociais; h) isenção; i) incentivo fiscal ao doador; j) voluntariado. (SCHMIDT e CAMPIS, 2009, p. 23).

Sob a perspectiva de que o conceito de público não-estatal deve associar-se a uma ideia de complementaridade e não de substituição do Estado é que esses autores, também professores de universidades comunitárias da região Sul do Brasil, se posicionam e afirmam a importância das instituições comunitárias no Brasil:

O espaço das comunitárias é o espaço não ocupado pelas estatais. As instituições estatais devem ser reservadas, fortalecidas e qualificadas, de modo a bem cumprir as grandes tarefas que lhes estão confiadas. Há que promover a expansão das estatais em regiões carentes de capital social. Já nas regiões em que há um expressivo capital social, uma vida comunitária e associativa consolidada, onde a sociedade civil conseguiu erguer estruturas capazes de suprir os serviços públicos que o Estado não conseguiu, a estratégia política apropriada é cooperar e compartilhar responsabilidades. (SCHMIDT e CAMPIS, 2009, p. 25).

A localização de algumas perspectivas que balizam as tensões em torno desse debate e as defesas em relação à consolidação da ideia de público não-estatal permitem também compreender que não se trata de disputa recente, muito embora ela vá se complexificando na medida em que a ES vai sendo concebida como mercado. Do mesmo modo, contribui para essa complexificação o fato de o Estado, quer pela flexibilização de seus mecanismos de regulação, quer por não cumprir suas finalidades como garantidor de direitos fundamentais, vai criando mecanismos que não permitem que sejam tão nítidas as fronteiras entre o público e o privado no campo da educação.

3.4 As ICES como expressão e parte do processo de reconfiguração do campo da Educação Superior

Quando se busca apreender informações quantitativas acerca das ICES, as estatísticas recentes pouco contribuem, pois, conforme observa Sguissardi (2014) ao realizar um levantamento sobre essas instituições:

Infelizmente, (...) a distinção entre privadas comunitárias, confessionais e filantrópicas (sem fins de lucro) e privadas particulares (com fins de lucro) que constou dos Censos da ES do Inep no período 1999-2009, deixou de constar dos

Censos posteriores, sem que houvesse uma explicação pública para tal procedimento. (SGUISSARDI, 2014, p. 58).

De todo modo, com base nas informações apresentadas por esse autor com o objetivo de comparar 1999, ano de início de distinção das IES privadas comunitárias/confessionais e IES privadas particulares, e 2010, por estimativa, é possível constatar nesse decênio um decréscimo do total de IES comunitárias e, por conseguinte, do número de matrículas nessas instituição em âmbito nacional:

Quadro 2 - Síntese do total de IES – comparativo entre 1999 e 2010

Ano	Total das IES	Públicas	Comunitárias	Privadas
1999	1.096	17,5%	34,5%	48%
2010	2.378	11,8%	10,6%	77,8%

Dados sintetizados a partir das informações do Inep, contidas em Sguissardi (2014, p.6)

Quadro 3 - Síntese do total de matrículas IES – comparativo entre 1999 e 2010

Ano	Total de matrículas	Públicas	Comunitárias	Privadas
1999	2.369.945	35%	37,4%	27,5%
2010	5.449.120	26,8%	11%	62,2%

Dados sintetizados a partir das informações do Inep, contidas em Sguissardi (2014, p.6)

Por ser uma das preocupações do autor evidenciar o crescimento das IES privadas indicando ser essa uma forma de expansão da ES, o autor permite, com base nos dados desse período, identificar a existência de uma *involução* nos números referentes às ICES:

d) os índices percentuais de evolução/involução do número de IES, no período de 1999-2010 (em que no censo do INEP e fazia a distinção entre IES comum./confes. – sem fins de lucro – e IES privadas particulares – com fins lucro (*sic*); números de 2010 por estimativa), por natureza administrativa, são: total de IES públicas (federais, estaduais e municipais): 44,8%; *total de IES privadas comun.../confes*: -34,0%; total de IES privadas particulares (com ou sem ações na Bolsa de Valores): 252%. (BRASIL. MEC/Inep apud SGUISSARDI, 2014, p. 7, grifo nosso).

Por não se constituir objetivo específico desse trabalho identificar as causas para essa *involução*, considera-se, contudo, importante registrar esse levantamento como uma evidência a mais das movimentações no campo da ES e de como essa queda pode ter contribuído como

razão para a aproximação entre as IES comunitárias em sentido estrito e as confessionais em torno de uma definição: como ICES.

Com o objetivo de caracterizar essas instituições, necessário se faz identificar que as ICES se agrupam em torno de uma definição comum: fazem parte da categoria administrativa IES sem fins lucrativos. Há que se atentar, entretanto, que essa categorização não significa que todas as IES sem fins lucrativos sejam filantrópicas, posto que, como será visto adiante, essa condição está vinculada à certificação específica, inicialmente concedida a partir do título de instituição de interesse público e, a partir da aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, de critérios definidos pela assistência social em parceria com o MEC. Além disso, há as que são confessionais – católicas ou evangélicas; sendo essa uma vinculação que diz respeito a outro campo, diferente do Estado, que é a Igreja em suas denominações – católica ou evangélica. Como destaca Sguissardi:

Embora as IES comunitárias existam no Brasil desde a década de 1970 (Vide as Comunitárias Gaúchas (...)), é a partir da CF/88 que surgiram como modelo reivindicando o qualificativo de “públicas não estatais” e para fazer jus aos recursos do fundo público garantidos, ainda que em caráter não preferencial, pelo artigo 213 dessa Constituição. Como as IES confessionais, vinculadas a associações religiosas, entre as quais se destacam as universidades católicas, são instituições sem fins lucrativos e/ou filantrópicas (...). (SGUISSARDI, 2014, p. 7).

De modo geral pode-se afirmar, portanto, que: como IES sem fins lucrativos, as IES passam a receber a qualificação como ICES por parte do MEC a partir de 2013, a condição de filantrópica é concedida pela assistência social em parceria com o MEC e a condição de confessional é parte de sua natureza e vinculação com a Igreja. Isso leva ao entendimento de que, no caso das universidades brasileiras definidas como sem fins lucrativos, haverá uma diversidade de *arranjos institucionais*, a depender da combinação desses elementos em torno de suas identidades.

Em relação às IES sem fins lucrativos, tem-se em 2016, de acordo com informações contidas no site e-mec, 1.190 IES, independente de sua organização acadêmica: faculdade,

centros universitários, ou universidades⁹⁴. Desse total de IES, apenas 69 são universidades⁹⁵ e dessas, conforme quadro a seguir, 39 são filiadas à Abruc, de um total de 68 IES a ela associadas.

A manter a busca por elementos que caracterizem as ICES, tem-se que, conforme Franco e Longhi (2008, p. 186), em estudo posterior ao período de análise de Hey (2008), “as IES comunitárias têm sido estudadas sob duas ideias centrais: a procura da diferenciação em face dos demais segmentos da ES e o seu caráter alternativo”. Compreende-se que, no limite, sejam abordagens confluentes, posto que os argumentos para se diferenciarem estão alicerçados exatamente na afirmação de que as ICES são uma alternativa no que se refere à capacidade de contribuírem com o Estado na oferta da educação superior no país.

Seu caráter alternativo também se apresenta quando os argumentos recaem sobre o modelo de IES, sobretudo das Universidades, inclusive tomando a extensão universitária como marca dessa identidade alternativa. Conforme afirma Vannucchi ao buscar a definição do que seja uma universidade comunitária:

Pode parecer redundante lembrar também que o caráter comunitário se revela na prática extensionista, como efetivo compromisso social, mas cumpre insistir sempre nisso, porque representa um dos compromissos mais vívidos e mais visíveis da universidade comunitária, *desde que não se confunda extensão com assistencialismo ou como obra de caridade*. (2004, p. 29, grifo nosso).

É importante observar que a referência à extensão universitária como expressão dessa diferenciação está geralmente associada à ideia de compromisso social; concepção que ganha consistência na reforma da educação superior, conforme análise de Fagundes (1993). Em que pese a extensão ser proclamada como *diferencial* das ICES, há que se verificar se ela segue na atualidade ocupando essa condição, uma vez que as políticas educacionais, dentre essas as de avaliação e regulação, indicam crescentemente o ensino e a pesquisa – pós-graduação como elementos que de fato garantem a distinção também no campo das ICES. Assim, esse possível diferencial deve ser considerado em dois sentidos: tanto pela análise feita por Bittar (1999, p.228) de que há ênfases diferentes em cada instituição quanto às formas de realização da

⁹⁴ Em relação às IES com fins lucrativos, independentemente de sua organização acadêmica, o referido site registra o total de 1.214 instituições. Além dessas IES, têm-se aquelas que se configuram na categoria *especial*, dentro da qual se situam, em maior proporção, as autarquias municipais, em seguida as fundações municipais, fundações privadas, organização pública do poder municipal, sociedade empresa limitada, organização pública do poder executivo federal. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288>>. Acesso em: 25 out. 2016.

⁹⁵ Excetuando-se as universidades sem fins lucrativos que estão registradas na categoria *especial*, que somam um total de cinco.

extensão. Como adverte Vannucchi, a extensão que favorece a diferenciação não é a que se aproxima da tradição assistencialista.

Desse modo, faz-se necessário indagar: Em que circunstâncias a extensão é proclamada como elemento que contribui para a identidade diferenciada reivindicada pelas ICES? De que modo a extensão universitária tem contribuído, ao longo do tempo, para que as ICES, perante o Estado, mantenham sua identidade institucional e constitucional como IES comunitárias, confessionais e filantrópicas?

O que se observa é que para *cravar* uma condição e posição diferenciadas no campo da educação superior têm sido necessários esforços de vários matizes: elaborações conceituais, historicização de suas particularidades no cenário educacional e social, movimentações para se garantir representação específica na esfera política e a busca de uma identificação jurídica própria para e por essas instituições. Enfim, um esforço em direção à definição de um marco regulatório que as nomeiem e as diferenciem no âmbito do Estado por meio do reconhecimento de que há décadas contribuem no atendimento às necessidades da sociedade pelo acesso à educação superior.

Tal esforço de diferenciação contém, portanto, uma dupla intencionalidade. Por um lado, trata-se de afastar-se da identidade que as vincula às IES privadas, em sentido estrito, como meras prestadoras de um serviço e, nesse sentido, como instituição que cada vez mais faz da educação uma mercadoria. Por outro, de aproximar-se da identidade das instituições públicas estatais pela justificativa de que as ICES historicamente realizam, em parceria com o Estado, uma atividade relevante no campo educacional, contribuindo para que o país alcance o atendimento às demandas da sociedade pelo acesso à educação. Nessas justificativas, não raro a extensão universitária é apontada como instância ou dimensão que contribui para que essa contribuição se efetive.

Como justificativa para a contribuição ou complementação dessas instituições à ação do Estado no cumprimento da oferta da educação superior, Franco e Longhi (2008), por exemplo, destacam estudo realizado por Nelson Amaral em 2006. Nele se se tem a constatação de que “a responsabilidade por atingir a meta governamental de 30% dos alunos com idade entre 18 e 24 anos no ES até o ano de 2011, tem de ser conjunta do setor privado e do setor público”. (FRANCO e LONGHI, 2008, p. 187). O mesmo pesquisador é utilizado em relatório de gestão da Associação Brasileira de Universidades Católicas - Abruc de 2013, como justificativa para

a legitimidade da proposição da Lei das ICES, naquele momento ainda em tramitação na câmara de Deputados:

O professor Nelson Cardoso Amaral, conhecido estudioso do tema e defensor das instituições públicas, apresentou em 2006 um cálculo do custo médio do aluno na educação superior, sendo que nas instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas equivale a 62% do custo médio do mesmo nas instituições federais. (ABRUC, 2013, p. 8)

Ao buscarem apontar as *forças e fragilidades* das ICES, Franco e Longhi (2008) trabalham com a ideia de ambiguidade como uma categoria explicativa de sua condição, sendo tal ambiguidade advinda do *caráter alternativo* que essas instituições reivindicam. De acordo com as autoras,

O caráter alternativo tem expressão no esforço de conferir ao segmento das IES comunitárias um traço diferenciador daquelas particulares de orientação comercial, e de entendê-las, mesmo que privadas, em uma perspectiva de instituições *públicas não estatais*. É o espaço do ambíguo, reconhecido por Longhi (1998) e Bittar (2006), no qual subjazem identificações com o público e com o privado e a construção da própria identidade, num processo eivado de tensões. (FRANCO e LONGHI, 2008, p. 186)

A afirmação do caráter ambíguo como constitutivo da identidade das ICES é mais bem delineado em momento anterior da produção teórica sobre essas instituições, como, por exemplo, nas conclusões a que chega Bittar em sua tese (1999). No referido trabalho a autora evidencia que o termo comunitário abriga sob si a convergência de características variáveis de acordo com cada instituição, o que imprime certa relatividade ao conceito. Para a autora

na configuração do comunitário existe uma tensão/contradição de elementos ou aspectos que se interpenetram, constituindo-se, assim, num conceito com relativo grau de ambigüidade. Significa dizer que o comunitário não está totalmente construído e nele é possível encontrar elementos que caracterizam *a confessionalidade, o comunitarismo, a regionalidade*⁹⁶, *as atividades extensionistas*. São características não excludentes e podem ser encontradas com maior ou menor ênfase em cada uma das instituições que compõem o segmento comunitário. (BITTAR, 1999, p. 228, grifo nosso)

Ao que se observa na conclusão da autora, há na formulação do conceito de comunitário um esforço de síntese, de amálgama da trajetória histórica de instituições que já atuavam na educação superior brasileira ao longo das décadas que precederam o início da expansão do

⁹⁶ Sobre comunitarismo e regionalidade, características mais marcantes da trajetória das essencialmente comunitárias, ver Schmidt (2009).

campo da educação superior privada. Uma atuação, sobretudo, após a década de 1970, que se dava de modo concomitante, mas não necessariamente articulado. Quais razões justificam as *movimentações* que serão realizadas pelas entidades representativas dessas instituições a partir da década de 1980 e que vão resultar em contribuições para o processo de reconfiguração do campo das IES privadas no Brasil na medida em que se direcionam à constituição do *campo das IES* comunitárias ou ICES?

3.5 No contexto da década de 1980 o início do processo de diferenciação das ICES no campo da educação superior privada

Há certo consenso dos autores que tomam as ICES como objeto em afirmar que há na década de 1980 uma considerável atuação das instituições confessionais e não-confessionais nesse esforço de diferenciação. Conforme Bittar,

O surgimento do movimento organizatório das universidades comunitárias ocorreu quando a sociedade brasileira articulava-se, por meio de suas representações, para acompanhar e influenciar o Congresso Nacional às voltas com a elaboração de uma nova Constituição para o país. (BITTAR, 2000, p.2).

No complexo e efervescente contexto político que antecedeu a promulgação da Constituição Federal de 1988, uma dessas movimentações se deu com o objetivo de formular um conceito que expressasse a convergência dos elementos comuns entre as IES confessionais e não-confessionais que realizavam atividades com caráter comunitário. Ao mesmo tempo, foi emergindo a necessidade de criar uma entidade de representação própria, como forma de reforçar a diferenciação dessas instituições em relação às *particulares em sentido estrito*⁹⁷. Bittar (2000) analisa que,

Na primeira metade dos anos 80, a denominação *universidade comunitária* começou a ser divulgada por representantes desse segmento, imbuído de criar uma nova organização, já que, até então, a Associação Nacional das Universidades Particulares - ANUP, congregava todas as instituições não pertencentes ao setor público. Em termos de concepção educacional, o segmento comunitário não se sentia representado pela ANUP e, *especialmente as universidades confessionais foram se aproximando*

⁹⁷ Expressão utilizada pela LDB 9.394/96, Art. 20, para diferenciar, no campo das IES privadas, as particulares, as confessionais, as comunitárias e as filantrópicas. Esse artigo como síntese da disputa dessas IES no campo das ES será retomado a seguir.

entre si, ao perceberem que suas demandas face ao Estado eram as mesmas e que o tipo de atividades que desenvolviam para o público acadêmico assemelhavam-se sob muitos aspectos. Ao mesmo tempo em que as afinidades entre as universidades comunitárias foram se delineando, a tendência foi o seu afastamento da ANUP. A criação de uma nova entidade que representasse mais legitimamente os seus propósitos educacionais seria, a contar de então, o passo a ser trilhado pelas universidades que se intitulavam comunitárias. (BITTAR, 2000, p. 3, grifo nosso)

Tratava-se, portanto, de forjar o processo de construção e consolidação de uma identidade institucional própria no âmbito do Estado cuja totalidade vinha se constituindo formal e historicamente de uma tensão, de certo modo binária entre o público e o privado. Preliminarmente, por exemplo, a expressão “iniciativa privada” poderia traduzir indistintamente tudo que não é a oferta pública de educação. Contudo, as diversas movimentações das ICES no *campo* da educação superior, especialmente a partir da década de 1980, vão revelando que o que poderia ser unificado em torno de certa ideia de *privado* no campo da educação, na verdade constitui-se como razão fundamental da subdivisão requerida por essas instituições. E nessa subdivisão, pela busca de uma identidade institucional própria e distinta, um elemento fundamental é traduzir o que essa instituição é e também o que ela não é. Nesse sentido, observam-se esforços na tentativa de afirmar a identidade dessas IES a partir daquilo que elas realizam e da afirmação de que é necessário afastar-se o mais possível do que caracteriza as IES privadas, que ora são no *campo* adjetivadas de *comerciais*, *empresariais*, *mercantis*⁹⁸, *com fins de lucro*⁹⁹.

Em pesquisa de referência sobre a constituição da identidade das universidades comunitárias, Bittar (1999; 2000) apresenta o processo histórico e multifacetado pelo qual essas instituições vão se firmando enquanto tal por meio de suas diferenças em relação às IES privadas em sentido estrito. Evidencia, ainda, como em razão dessas diferenças elas apresentam também ao Estado suas necessidades. Desse modo, ter-se-á, por exemplo, um posicionamento cada vez mais contundente acerca da ideia de que a expressão “público” precisa adjetivar-se e desdobrar-se entre “público-estatal” e “público não-estatal”; sendo a última expressão considerada a mais apropriada para definição das ICES, conforme já tratado.

A pesquisa da autora evidencia que, além de se afastarem das IES privadas, havia outra ação necessária naquele momento: constituir, ainda que não definitivamente, uma aproximação

⁹⁸ Expressão utilizada por Calderón (apud SILVA, 2015, p. 95).

⁹⁹ Instituições com fins de lucro é uma expressão utilizada por Sguissardi (2014, p. 35).

identitária entre as IES comunitárias *stricto sensu* e as IES confessionais, majoritariamente católicas. Discurso que enfatiza relação das ICES com a sociedade

Assim, desde sua constituição, o segmento das comunitárias congrega IES confessionais católicas e de outras denominações, essas em menor proporção, e não-confessionais que vão gradativamente se nomeando de IES comunitárias. Tal aproximação teria se dado em face do reconhecimento de afinidades na realização de suas atividades, mas também para melhor posicionamento frente à política educacional do período. Uma política já fortemente propensa à expansão da educação superior privada e a maior regulação em relação ao repasse de recursos financeiros às IES confessionais, majoritariamente sob a forma de isenções. Sob o argumento de que são diferentes das IES privadas, os reclames reivindicam que tanto lhes sejam concedidos *status* próprio quanto condições objetivas, entenda-se de apoio e financiamento públicos, para que se mantenham realizando suas atividades de modo distinto do segmento privado no campo da educação. No que se refere à constituição das IES *comunitárias em sentido estrito*, Franco e Longhi (2008), ao tomar a experiência das comunitárias na região sul do Brasil como maior referência, identificam a influência da igreja (católica) na formação da educação dessa região, mas avaliam que há aspectos da imigração europeia que vão interferir na conformação e diferenciação das experiências das IES comunitárias do sul. Ao se referirem a essas instituições como “universidades comunitárias propriamente ditas”, as autoras trabalham com uma caracterização cuja afirmação se dá pela negação de outras características. São, portanto, “definidas como não-confessionais, não-empresariais, sem alinhamento político-partidário ou ideológico de qualquer natureza” (2008, p. 186). Em relação aos aspectos formais, as *comunitárias propriamente ditas* assim se definem:

[...]Sob o ponto de vista patrimonial, as universidades comunitárias não pertencem a um dono ou grupo privado, mas a fundações ou associações comunitárias (designadas de mantenedoras), cuja totalidade dos bens tem, conforme o explicitado em seus estatutos, destinação pública, revertendo, em caso de dissolução, para o controle do Estado. Os dirigentes dessas mantenedoras não recebem remuneração no exercício de sua função. A forma de gestão caracteriza-se pela eleição de seus dirigentes, com participação de toda comunidade acadêmica. Em seus conselhos superiores participam representantes da comunidade externa, inclusive do poder público municipal e, em algumas delas, do poder público estadual. Seus balanços, de domínio público, após análise e aprovação interna, são submetidos a auditores independentes, a um conselho fiscal e à aprovação do Ministério Público. (LONGHI apud FRANCO e LONGHI, 2008, p. 186)

Interessadas em analisar as forças contidas no desenvolvimento da pós-graduação e dos grupos de pesquisa nas ICES do estado do Rio Grande do Sul, e não na extensão universitária

como é o que de modo frequente se faz, as autoras localizam o surgimento das primeiras iniciativas de IES comunitárias na década de 1970:

Elas foram alimentadas, na década de 1970, pela constituição dos Distritos Geoeducacionais (DGEs) e *pelas políticas de desenvolvimento regional*¹⁰⁰ (no Sul, por meio da Superintendência do Desenvolvimento dos Estados do Sul – Sudesul). (...) As IES que foram surgindo se fortaleceram e, mesmo sendo privadas, distinguiam-se das empresariais pelo enraizamento nas comunidades, pelas perspectivas de regionalização. Nas trocas decorrentes, foram construindo suas identidades comunitárias institucionais. (FRANCO e LONGHI, 2008, p. 191, grifo nosso).

Conforme afirma Sguissardi (2014):

Embora as IES comunitárias existam no Brasil desde a década de 1970 (...) é a partir da CF 88 que surgiriam como modelo reivindicando o qualificativo de “públicas não estatais” e para fazer jus aos recursos do fundo público garantidos, ainda que em caráter não preferencial, pelo artigo 213 dessa Constituição. Como as IES confessionais, vinculadas a associações religiosas, são instituições sem fins lucrativos e/ou filantrópicas. As privadas particulares são instituições com fins lucrativos (2014, p. 7).

Como parte da movimentação que resultou em proposta de diferenciação das IES para constar da Constituição Federal, então em fase de elaboração, Bittar (2000) destaca a formulação de um relatório da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, instituída pelo governo de José Sarney, em 1985. Bittar (2000) assinala que o caráter plural dessa comissão teria favorecido a aceitação dos argumentos apresentados pelas instituições comunitárias, majoritariamente católicas naquele momento. Retirado do próprio relatório final da comissão, tem-se o reconhecimento de que

Algumas universidades privadas, entre as quais o *subconjunto das universidades particulares confessionais*, tendo em conta seu porte e as atividades que desenvolvem nas áreas de pesquisa, ensino e pós-graduação e *serviços na área social*, procuram definir-se como ‘comunitárias’ e reivindicar para si um tratamento especial por parte do governo. Estas universidades enfrentam uma situação sem saída enquanto permanecerem as atuais condições de conflito entre, por um lado, as reivindicações de professores e funcionários por melhores salários e condições de trabalho e, por outro, demandas dos alunos por menores custos ou congelamento de taxas e mensalidades. *Para contornar essa situação, universidades católicas propuseram a criação de um sistema especial que lhes permitisse receber verbas orçamentárias federais, evitando assim a imprevisibilidade gerada pelas oscilações e atrasos nos*

¹⁰⁰ É interessante observar na constituição da história das IES comunitárias a concepção de desenvolvimento regional que vigorava no projeto político do país no contexto das décadas de 1970 e 1980.

poucos subsídios que lhes são propiciados (BRASIL apud BITTAR, 1999, p. 73, grifo nosso)

Por certo se trata de um conteúdo que revela tanto o contexto de crise financeira das IES confessionais quanto a força dos argumentos utilizados pela Igreja Católica para a busca de alternativas de longo prazo e de afirmação de sua identidade distinta. Dentre as justificativas para o tratamento diferenciado está a de realizarem atividades na área de *serviços na área social*. Embora não denominadas de *extensão*, as instituições católicas têm tradição na oferta de atividades que são também denominadas de *ação comunitária*, expressões tratadas na maior parte das vezes como sinônimas ainda na atualidade.

Como se verá, as ideias de extensão universitária, compromisso social, atendimento à sociedade ou à comunidade são termos que seguirão compondo as defesas da identidade própria das ICES. Dizer tão somente que, por ser universidade, realiza-se extensão universitária não é suficiente para explicitar as formas como ela é desenvolvida. Compreende-se que subjaz à ideia de atendimento vinculada à de compromisso social podem retirar ou afastar a extensão de uma perspectiva que a conceba como trabalho com o pensamento, ou, na perspectiva adotada por Melo Neto como “trabalho social útil sobre a realidade (...) cuja produção e aplicabilidade possibilitam o exercício do pensamento crítico e do agir coletivo” (MELO NETO, s/d, p. 5).

A pesquisa de Rocha (2001) permite evidenciar o conteúdo da proposta apresentada pela Igreja Católica, por meio da Associação de Educação Católica - AEC, por ocasião da sessão da Assembleia Constituinte. A reivindicação tem por objeto não a ES, mas fundamentalmente a educação básica católica:

A AEC, ao apresentar sua proposta educacional à Constituinte, reivindicava gratuidade para as escolas comunitárias ou públicas não-estatais como instituições adequadas a oferecer educação às camadas populares no ensino fundamental organizadas pelos diversos grupos sociais. Apesar de ter sido uma das sessões mais acaloradas da Assembleia Nacional Constituinte, por reunir posições distintas em relação ao conflito escola pública versus escola privada, pois os publicistas defendiam exclusividade das verbas públicas para a escola pública, *o grupo católico saiu-se vitorioso. Vitorioso, porque conseguiu o tão pleiteado subsídio governamental e introduziu, na nova Constituição, uma distinção entre ensino privado lucrativo, capitalista, e o ensino privado não-lucrativo, representado pelas escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas.* (ROCHA, 2001, p. 263, grifo nosso)

Bittar reafirma que o “período compreendido entre o início da década de 80 e meados dos anos 90 foi especialmente importante para o setor privado de ensino superior que vivia o auge de sua expansão e almejava garantir o acesso às verbas governamentais.” (BITTAR, 2000,

p.2). Expressão dessa intenção é relatada por Germano (2011) ao registrar fala do então presidente da AEC, em 1990, Guy Ruffier, na qual se evidencia uma das razões para as instituições católicas consolidarem sua identidade como comunitárias: “para enfrentar a crise econômica, as escolas católicas do país pretendem conseguir subsídios de 100% dos governos federal e estadual para funcionar”, transformando-se, para tanto, em escolas comunitárias ‘que têm subsídio garantido pela Constituição’ (RUFFIER na Folha de São Paulo apud GERMANO, 2011, p. 275).

Os aspectos do histórico aqui descrito revelam uma intensa movimentação no *campo da ES*, mais especificamente das IES que se posicionavam no que anteriormente se definia como privado. Nessa movimentação se sobressai a força das entidades representativas, que são fundamentais no contexto político de interlocução da Sociedade civil com o Estado.

3.6 Associações e entidades e sua força em conjunto no processo de constituição e fortalecimento das ICES como *campo da ES*

Silva Jr. e Sguissardi (2001) ressaltam que, embora fundamental o apoio do Estado desde o período do Regime Militar para o fortalecimento da presença da iniciativa privada na educação superior, indispensável também foi e tem sido a própria organização de associações e entidades para defesa dos interesses privatistas de vários matizes. Assim, identificam como entidades que nesse período têm exercido grande interferência nos rumos da ES privada:

Associações e entidades como CONFENEN [Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino - 1944], a ABRUC [Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - 1995], a ANUP [Associação Nacional das Universidades Privadas - 1989]¹⁰¹, o COGEIME [Conselho Geral das Instituições

¹⁰¹ Conforme consta do site da entidade, a Anup foi criada em 1989 e tem dentre seus objetivos o de “colaborar com os Poderes Públicos em programas de aprimoramento do ensino superior, da Ciência e Pesquisa, promover estudos, intercâmbios para troca de experiências e divulgação do conhecimento, e principalmente defender a autonomia das universidades e a iniciativa particular em matéria educacional.” Dentre seus parceiros, além do CRUB de onde se originou, a Anup refere-se a parcerias com o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino superior no Estado de São Paulo – SEMESP (criado em 1979), à Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES (criada em , 1982), à Associação Nacional dos Centros Universitários - ANACEU (criada em 1999), à Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas – Abrafi (criada em 2005); ao Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (criado em 2008), Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior (ou de empreendedorismo social – ABRAES (criada em 2013) e a uma empresa de prestação de serviços e consultoria e assessoria educacional - Instituto Latino Americano de Planejamento Educacional – ILAPE.

Metodistas Ensino – 1967] e, especialmente, a ABMES [Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – 1982] organizaram-se e articularam esse novo mercado com base em seus interesses institucionais (de natureza privada). (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001, p. 179)

Devem ser acrescentadas a essas entidades a Associação Catarinense das Fundações Educacionais – Acafe – 1974, o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – Comung – 1996, a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – Anec – fundada em 2007 e a Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas - ABIEE.

De antemão, pode-se confundir ou se surpreender ao observar a multiplicidade de siglas de entidades, fóruns e associações da sociedade civil relacionadas às IES privadas e, de modo mais específico das IES comunitárias.

Quando se observa em conjunto o surgimento e manutenção dessas entidades, é possível tomá-las como expressão da não homogeneidade de identidades e de interesses no “microcosmo” da educação superior. Assim, a análise mais detida às particularidades de cada entidade, o momento histórico de seu surgimento e ou reconfiguração permite identificar as razões da *força* de que dispõem para argumentar sobre suas diferenças e, assim, alterar o *campo da educação superior*. Tal análise contribui na compreensão da heterogeneidade do campo da ES, posto que, conforme Gomes e Oliveira (2012),

De forma geral, a análise do campo da educação superior deve permitir fazer uma discussão aprofundada sobre as razões e objetivos que governaram as políticas públicas e que procuram definir como e por intermédio de que meios e mecanismos o Estado, o mercado, a academia e a sociedade civil interferiram, a partir dos diferentes agentes, nesse processo de reconfiguração da educação superior. (GOMES e OLIVEIRA, 2012, p. 38).

Uma primeira aproximação a elas permite identificar relativa hierarquia no conjunto dessas entidades e, sobretudo, compreender os momentos em que há articulações, rearticulações e (re)composições desses *mecanismos* em torno dos interesses que geram certa cumplicidade em alguns momentos, em outras afastamentos ou mesmo divergências.

Embora nenhuma delas trate especificamente da extensão universitária, a fim de identificar como e por quais razões históricas e conjunturais as *teias* entre esses sujeitos coletivos vão sendo tecidas, a seguir far-se-á um mapa de caracterização daquelas que se

considera importantes para compreender a heterogeneidade do campo e a busca que essas entidades têm por confirmar certa *unidade*. Afinal, conforme observam Cimadon e Cimadon (2015):

Há as católicas que possuem, em sua atuação, a filosofia proveniente do caráter religioso a que pertencem e atuam de acordo com as especificidades e a missão de suas congregações. Há as evangélicas, cuja racionalidade se diferencia das católicas. Existem as comunitárias filantrópicas, criadas pela sociedade civil em forma de fundações ou associações, bem caracterizadas no Rio Grande do Sul e que desempenham papel importante nesse Estado. Mas há também instituições comunitárias criadas pelo Poder Público, como fundações de direito privado. Essas últimas formam a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) em Santa Catarina e têm um papel destacado no desenvolvimento desse Estado. (CIMADON e CIMADON, 2015, p. 185).

3.6.1 A Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – Abruc: pluralidade e convergência de interesses das ICES

Embora a Abruc não seja a associação mais antiga, ela surge exatamente *da movimentação* iniciada no final da década de 1990 entre as IES confessionais e as comunitárias. Até então o espaço de convergência das IES era o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, criado em 1966.

Conforme Bittar (2000) tem-se em 1991 a realização do “Fórum de Reitores das Universidades Comunitárias do Brasil” e em 1995 a criação da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - Abruc. No discurso proferido pelo primeiro presidente da associação durante a abertura de um seminário nesse mesmo ano, há o destaque de que a formalização dessa entidade, que congrega os dirigentes máximos das ICES,

representou a síntese de um processo iniciado no final da década de [19]80 onde se pretendia uma caracterização conceitual para um conjunto de Universidades Privadas do Brasil que demonstravam possuir inúmeros pontos de atuação comuns, especialmente aqueles voltados à sociedade, dentro de uma perspectiva pública, embora não sendo estatal (SELBER apud BITTAR, 2000).

Conforme estatuto da Abruc, Art. 2º, são suas finalidades:

- I - promover o desenvolvimento e a integração das Instituições de Ensino Superior Comunitárias Brasileiras, fortalecendo a sua autonomia e buscando, permanentemente, a sua defesa;
- II - fomentar o relacionamento com outras entidades congêneres;
- III - representar, em juízo ou fora dele, as Instituições membros, sempre que se tratar de assuntos de interesse comum. (ABRUC, 1995)

O Estatuto traz em seu bojo quais IES a compõem e as quais ela destina seus esforços:

Art. 6º - Consideram-se Instituições Comunitárias, para os efeitos deste Estatuto, as Universidades e Centros Universitários constituídos por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. (ABRUC, 1995)

Esse artigo tem conteúdo idêntico ao que previa o inciso II do artigo 20 da LDB 9.394/96, de caracterização das IES comunitárias. Por certo essa coincidência tem por objetivo estabelecer relação direta com a referida Lei. Tanto assim que o referido inciso foi alterado em 2009, conforme será analisado a seguir, mas o Estatuto da Abruc não acompanhou a alteração, posto não tratar-se de mudança que interfere na natureza das instituições. Esse é o aspecto geral, que tem a finalidade de distinguir e delimitar também os critérios de filiação à associação.

Como expressão do cumprimento de suas finalidades, o que se observa é o crescente número de instituições a ela filiadas. Conforme informação de Bittar (1999), na ocasião de sua constituição, em 1995, a Abruc já contava com trinta e duas (32) instituições. No entrecruzamento da listagem apresentada por Bittar e a fornecida por essa associação em 2016¹⁰², observa-se a permanência de todas por ela referidas e o acréscimo de trinta e seis (36) instituições. Importante notar que desse total acrescido, apenas nove (09) são universidades e, além dessas; dezoito (18) são Centros Universitários¹⁰³ e nove (09) são faculdades, confirmando que o aumento de Centros Universitários é parte do processo de diversificação resultante da política de expansão da ES (Cf. SGUISSARDI, 2014).

Quadro 4 - IES afiliadas à Abruc em 2016

Nº	INSTITUIÇÃO	SIGLA
1	Centro Universitário Adventista de São Paulo	UNASP
2	Centro Universitário Católico Auxilium	UniSALESIANO
3	Centro Universitário Claretiano	CLARETIANO
4	Centro Universitário da FEI	FEI
5	Centro Universitário da Fundação de Ensino O. Bastos	UNIFEOB
6	Centro Universitário de Anápolis	UniEVANGÉLICA

¹⁰² Informações concedidas pela Abruc para essa pesquisa.

¹⁰³ Importante notar que o aumento de Centros Universitários é parte do processo de diversificação resultante da política de expansão da ES (Cf. SGUISSARDI, 2014)

7	Centro Universitário de Brusque	UNIFEBE
8	Centro Universitário de João Pessoa	UNIPÊ
9	Centro Universitário de Votuporanga	UNIFEV
10	Centro Universitário Feevale	FEEVALE
11	Centro Universitário Franciscano	UNIFRA
12	Centro Universitário Franciscano do Paraná	UNIFAE
13	Centro Universitário La Salle	UNILASALLE
14	Centro Universitário Metodista Bennett	UNIBENNETT
15	Centro Universitário Metodista do Sul	IPA
16	Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix	UNIZABELLA
17	Centro Univ. para o Desenvol. do Alto Vale do Itajaí	UNIDAVI
18	Centro Universitário Salesiano de São Paulo	UNISAL
19	Centro Universitário São Camilo	SÃO CAMILO
20	Centro Universitário UNIVATES	UNIVATES
21	Faculdade ASCES	ASCES
22	Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais	FCMMG
23	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava	FFCL
24	Faculdade Frassinetti Do Recife	FAFIRE
25	Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia	FAJE
26	Faculdade Palotina de Santa Maria	FAPAS
27	Faculdade Salesiana de Santa Tereza	FSST
28	Faculdades Integradas de Taquara	FACCAT
29	Instituto Superior Fatima	FATIMA
30	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	PUCCampinas
31	Pontifícia Universidade Católica de Goiás*	PUC Goiás
32	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	PUC Minas
33	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC SP
34	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUCPR
35	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-Rio
36	Pontifícia Universidade Católica do R. Grd. do Sul	PUC RS
37	Universidade Católica de Brasília	UCB
38	Universidade Católica de Pelotas	UCPel
39	Universidade Católica de Pernambuco	UNICAP
40	Universidade Católica de Petrópolis	UCP
41	Universidade Católica de Santos	UNISANTOS
42	Universidade Católica do Salvador	UCSal
43	Universidade Católica Dom Bosco	UCDB
44	Universidade Comunitária Regional de Chapecó	UNICHAPECÓ
45	Universidade da Região da Campanha	URCAMP

46	Universidade da Região de Joinville	UNIVILLE
47	Universidade de Caxias do Sul	UCS
48	Universidade de Cruz Alta	UNICRUZ
49	Universidade de Passo Fundo	UPF
50	Universidade de Santa Cruz do Sul	UNISC
51	Universidade de Sorocaba	UNISO
52	Universidade do Extremo Sul Catarinense	UNESC
53	Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC
54	Universidade do Planalto Catarinense	UNIPLAC
55	Universidade do Sagrado Coração	USC
56	Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL
57	Universidade do Vale do Itajaí	UNIVALI
58	Universidade do Vale do Paraíba	UNIVAP
59	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS
60	Universidade Metodista de Piracicaba	UNIMEP
61	Universidade Metodista de São Paulo	UMESP
62	Universidade Presbiteriana Mackenzie	UPM
63	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul	UNIJUÍ
64	Universidade Reg. Integrada do Alto Urug. e das Missões	URI
65	Universidade Santa Úrsula	USU
66	Universidade São Francisco	USF
67	Universidade Vale do Rio Doce	UNIVALE
68	Universidade Vale do Rio Verde	UNINCOR

Fonte: Relação fornecida pela ABRUC em 06 Jul.2016

*) Por ocasião da criação da ABRUC a PUC Goiás ainda não haviam obtido o título pontifício.

Obs.: Em destaque as IES que fizeram parte da criação da ABRUC, conforme Bittar (2000).

Quando se toma o Estatuto da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – Abruc é possível verificar as exigências para que as ICES se filiem; o que acaba por ratificar a existência dessa associação também como uma instância de regulação do campo das ICES¹⁰⁴, muito embora após a aprovação da Lei das Comunitárias, essa qualificação passe a ser atribuição do MEC. Desse modo, no artigo 7º do Estatuto consta a exigência de que mantenedoras e mantidas atendam aos seguintes critérios para se ingressarem e se manterem

¹⁰⁴ Cunha, em estudo retrospectivo sobre quinhentos anos de educação no Brasil observou, ainda em 2000, quando a Abruc tinha apenas cinco anos de atuação, que essa entidade havia conquistado espaços importantes, expressos por meio de representação “no âmbito do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e representação própria nas comissões consultivas do MEC, assim como a indicação de nomes para o Conselho Nacional de Educação” (CUNHA, 2000, p. 194).

filiadas à Abruc:

- I - estar legitimamente constituída no país, sob a forma de fundação de direito privado, de associação ou de sociedade civil;
- II - pertencer o seu *patrimônio* a uma comunidade, sem dependência do poder público, de famílias, empresas ou outros grupos com interesses econômicos;
- III - *aplicar integralmente no território nacional suas rendas, recursos de qualquer espécie e eventual resultado operacional, na manutenção e desenvolvimento de seus objetivos institucionais;*
- IV - não distribuir resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcelas de seu patrimônio, sob nenhuma forma ou pretexto;
- V - não privilegiar seus integrantes, associados, membros, participantes, instituidores ou filiados, na prestação de seus serviços;
- VI - ter como instância máxima uma Assembléia ou Conselho com a participação de representantes da comunidade na qual está inserida;
- VII - ter o controle da administração da gestão financeira de todos os seus *recursos* através de organismos com participação da comunidade à qual está vinculada e, no caso das fundações, também através do Ministério Público;
- VIII - não *remunerar* seus dirigentes, integrantes, membros, participantes, instituidores ou filiados, com salários, vantagens, dividendos, bonificações ou parcelas de seu patrimônio, quando no desempenho de suas funções estatutárias, nada impedindo, entretanto, que eles recebam por seu trabalho, no exercício de funções docentes ou administrativas, nas instituições mantidas;
- IX - destinar, em caso de dissolução ou extinção da entidade, o *patrimônio* remanescente a uma entidade pública com finalidades similares;
- X - *ser reconhecida como entidade de Utilidade Pública Federal, Estadual ou Municipal;*
- XI - manter sempre presente seu objetivo social, considerada a natureza e o interesse público de suas atividades;
- XII - zelar para que o seu *patrimônio* e suas atividades estejam vinculadas diretamente aos seus objetivos e funções. (ABRUC, 2016, grifo nosso).

Se detidamente analisados os requisitos apresentados pela entidade, sua maioria recai sobre o controle interno e externo da destinação dos recursos financeiros das instituições, quer referidos como patrimônio, rendas e mesmo remunerações. Ganha relevância também a preocupação com o *interesse público* das atividades realizadas, como indicado nos incisos XI e XII e também o VI, que exige que a instituição filiada tenha “como instância máxima uma Assembléia ou Conselho com a participação de representantes da comunidade na qual está inserida”.

Além da pluralidade que caracteriza o grupo dos afiliados à ABRUC, em relatório de gestão 2013, a associação destaca a relação propositiva com inúmeras entidades, evidenciando sua capilaridade no campo mais amplo da educação superior:

Merece destaque nossa relação com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas - ABIEE, Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE, Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC, Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG, Associação Nacional das Universidades

Particulares – ANUP, Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais - ABRUEM, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. (ABRUC, 2013, p. 29)

A entidade avalia que “a natureza das ações desenvolvidas pela ABRUC, em atenção aos interesses de suas Associadas, representa um mosaico de iniciativas que transitam nos temas acadêmico, legislativo, jurídico e nas novas fronteiras do conhecimento (...)”. Nesse sentido, o documento faz referência a temas que dizem respeito à gestão da educação superior e, de modo mais específico, questões que exigem relação com os poderes executivo e legislativo federais, desde que atendam aos interesses de seus filiados. Desse modo, há assuntos que dizem respeito ao sistema de educação superior como um todo, a exemplo do SINAES; programas dos quais as IES comunitárias podem participar como o PARFOR, o PIBID; o PRONATEC. Atua, ainda, no acompanhamento de questões de financiamento que envolvem também IES privadas com fins de lucro: FIES, o ProUni. Além desses, a ABRUC registra a participação e acompanhamento de assuntos referentes à Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na área de Educação - CEBAS. (ABRUC, 2013)¹⁰⁵.

Coincidente com o que a entidade registra, a partir dos estudos sobre a ABRUC, Silva (2012) ressalta sua importância como interlocutora em âmbito federal: “com a entidade representativa constituída, consolidou-se um novo procedimento público e formal de relacionamento das universidades comunitárias para tratar de suas demandas, principalmente com o governo federal.” (2012, p. 202).

Silva (2012) ressalta momentos em que a ABRUC acompanhou e interferiu na formulação de políticas que envolvem financiamento, sendo essas majoritariamente relacionadas à questão do financiamento estudantil ou a questões da normatização da filantropia. Ao reconhecer a grande contribuição e capacidade de representação das IES comunitárias e filantrópicas, Silva (2012) avalia o centro em torno do qual sua atuação incide:

Não se pode negar o forte peso do fator financeiro entre as preocupações da ABRUC, envolvendo a destinação de verbas públicas para escolas particulares. *Mesmo com a presença de vários fatores favoráveis à criação da entidade e formalmente assumidos pela própria associação, fica patente ao observador mais atento que a articulação das IESs na ABRUC se fortaleceu pela premência do fator econômico que afetava todas as IESs comunitárias.* (SILVA, 2012, p. 190, grifo nosso).

¹⁰⁵ No relatório analisado não há referência direta à extensão como pauta de suas atividades. Uma das razões pode ser porque essa está sempre submetida a assuntos mais amplos, a exemplo do processo de aprovação da Lei das ICES ou mesmo quando o assunto é a questão da Assistência Social-filantropia.

O que se verifica é que a força da Abruc advém de sua capacidade de articulação e defesa dos interesses das ICES, mas essa força advém também das entidades que, em separado, representam as IES em suas particularidades: como confessionais e como comunitárias em sentido estrito. Assim, a seguir, tratar-se-á de uma caracterização geral do Comung, Acafe, Anec, ABIEE, buscando identificar sua composição e algumas particularidades que as caracterizam, sempre tendo por referência a filiação à Abruc.

3.6.2 Representação das Comunitárias *propriamente ditas* – Comung e Acafe como expressão da força das IES comunitárias do Sul

Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – Comung – RS

Conforme Pinto (2009), o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - Comung, do Rio Grande do Sul, iniciou-se em 1990, antes, portanto, da criação da ABRUC, e sua formalização se deu em 1996; contexto em que reunia inicialmente nove universidades. O autor destaca a construção de alternativas para a realização de um programa de avaliação institucional que atendesse as características das IES comunitárias como um dos motivos dessa aproximação.

Das análises realizadas por esse autor e informações constantes do site da entidade sobressai a preocupação com questões acadêmicas e a de que o Comung se constitua num espaço de troca de experiências sobre educação superior na região:

Constituído oficialmente em 27 de abril de 1996, o Comung hoje representa uma série de conquistas para as instituições: programas e experiências compartilhadas, avaliação institucional, intercâmbios de professores e de alunos, qualificação e treinamento de funcionários e professores, fórum de tecnologia da informação, integração entre diversos segmentos como assessorias jurídicas, recursos humanos, assessorias de comunicação e bibliotecários. Além disso, busca de forma conjunta, por meio de convênios e políticas públicas, incentivos à formação acadêmica da população, à promoção de atividades culturais, bem como ao desenvolvimento de ações de inovação e empreendedorismo, entre outras¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Disponível em: <<http://www.comung.org.br/sobre/exibir/comung>>. Acesso em 10 jun. 2016.

Embora não haja referência específica à extensão universitária no site desse consórcio, documento do Forext refere-se a ele como uma das entidades com as quais se tem realizado atividades referentes ao fortalecimento das IES comunitárias. (FOREXT, 2013).

Conforme quadro a seguir, compõem o Comung atualmente quinze (15) IES, sendo doze universidades e três centros universitários; todas afiliadas à ABRUC. Quando se busca cruzar as informações sobre essas IES com a listagem da ABRUC e o site do e-mec, observa-se no interior desse grupo certa diversificação em relação à categoria administrativa. Das doze (12) universidades, embora todas sejam instituições sem fins lucrativos e comunitárias, apenas quatro são confessionais e nove são filantrópicas.

Quadro 5 IES Afiliadas ao Comung –RS
Organização Administrativa: Privada sem fins lucrativos
Organização Acadêmica: Universidades e Centros Universitários

Nº	INSTITUIÇÃO	SIGLA	COMUNIT.*	FILANTR.	CONFES.	Filiada à ABRUC
01	PUC RS	PUCRS	SIM	SIM	SIM	SIM
02	UNIV. CATÓLICA DE PELOTAS	UCPEL	SIM	SIM	SIM	SIM
03	UNIV. DA REGIÃO DA CAMPANHA	URCAMP	SIM	NÃO	NÃO	SIM
04	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	SIM	SIM	NÃO	SIM
05	UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA	UNICRUZ	SIM	SIM	NÃO	SIM
06	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	UFP	SIM	NÃO	NÃO	SIM
07	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	UNISC	SIM	SIM	NÃO	SIM
08	UNIV. DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNISINOS	SIM	SIM	SIM	SIM
09	UNIVERSIDADE FEEVALE	FEEVALE	SIM	SIM	NÃO	SIM
10	UNIV.REGIONAL DO NOROESTE DO RS	UNIJUI	SIM	SIM	NÃO	SIM
11	UNIV. REGL. INTEG. DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	URI	SIM	SIM	NÃO	SIM
12	UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA	USU	SIM	NÃO	SIM	SIM
13	CENTRO UNIV. FRANCISCANO	UNIFRA	SIM	SIM	SIM	SIM
14	CENTRO UNIV. LA SALLE	UNILASALLE	SIM	NÃO	SIM	SIM
15	CENTRO UNIV. METODISTA	IPA	SIM	SIM	SIM	SIM

Quadro elaborado a partir do cruzamento de informações constantes da relação de afiliados da ABRUC e do site do e-mec – Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 22 set.2016 e site do Comung – Disponível em <http://www.comung.org.br/>. Acesso em 16 out.2016.

*) A condição de comunitária por vezes não está registrada no site do e-mec por carecer de processo movimentado pelas IES para solicitar essa qualificação.

Associação Catarinense de Fundações Educacionais – Acafe

A Acafe foi criada em 1974. Em seu estatuto, de 2003, constam quatorze IES associadas, dentre faculdades, centros universitários e universidades. Constam do site dezesseis IES¹⁰⁷, sendo que onze são universidades, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 - IES Afiliadas à Acafe –SC
Organização Administrativa: Privada sem fins lucrativos ou categoria especial*
Organização Acadêmica: Universidades

Nº	INSTITUIÇÃO	SIGLA	COMUM.	FILANT.	CONF.	Filiada à ABRUC
01	UNIV. DO OESTE DE SANTA CATARINA	UNOESC	SIM	SIM	NÃO	SIM
02	UNIV. DO EST. DE SANTA CATARINA	UDESC	Pública Estadual			-
03	UNIV. DO ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	UNIARP	Categoria especial/ Fundação Privada			-
04	UNIV. DO PLAN. CATARINENSE	UNIPLAC	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
05	UNIV. DO VALE DO ITAJAÍ	UNIVALI	SIM	SIM	NÃO	SIM
06	UNIV.COMUN. DA REG. DE CHAPECÓ	UNICHAPECÓ	SIM	NÃO	SIM**	SIM
07	UNIV. DA REGIÃO DE JOINVILLE	UNIVILLE	SIM	NÃO	NÃO	SIM

¹⁰⁷ Conforme relatório do Senador Luiz Henrique quando de tramitação da Lei das ICES, informa que a Acafe, que se constitui como um Sistema: “é integrado por 16 (dezesseis) Instituições de Educação Superior Associadas –IES -, sendo uma Instituição Pública Estadual, duas Públicas Municipais e treze Instituições Comunitárias, e está presente em 52 (cinquenta e dois) municípios do estado catarinense. (BRASIL, 2013b).

08	UNIV. DO CONTESTADO	UNC	Categoria especial/ Fundação Privada			
09	UNIV. DO EXTREMO SUL CATARINENSE	UNESC	SIM	SIM	NÃO	SIM
10	UNIV. DO SUL DE SANTA CATARINA	UNISUL	SIM	NÃO	NÃO	SIM
11	UNIV. REGIONAL DE BLUMENAU	FURB	Categoria Especial /Fundação Municipal			
						-

Fontes: Disponível em <emec.mec.gov.br> Acesso em 22 set. 2016 e listagem de filiados à ABRUC em 2016 – fornecida pela entidade.

*) Registro constante do e-mec.

**) Embora conste do sistema e-mail essas informações quando observa-se o registro da Universidade Comunitária da Região de Chapecó como confessional, isso não se confirma quando analisado o Estatuto da referida IES, disponível em <<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/1792.pdf>>.

As demais IES afiliadas à Acafe são:

- Centro Universitário Municipal de São José – USJ
- Centro Universitário Barriga Verde - Unibave
- Centro Universitário Para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
- Centro Universitário De Brusque - Unifebe
- Instituto Superior e Centro Educacional Luterano – Ielusc

Quando se acessa ao site de IES pertencentes a esse *sistema* observa-se ser comum a referência à expressão ação comunitária para referir-se aos atendimentos prestados à sociedade em geral.

Para se ter uma dimensão do alcance das atividades das IES que, juntas, constituem a Acafe como um sistema sustentado num *modelo comunitário fundacional*, consta do relatório do senado que esse sistema

conta com mais de 150 mil alunos e desenvolveu, sem ônus para os beneficiários, programas e projetos de assistência à comunidade, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, inclusão social e construção da cidadania, atendendo, no último ano, mais de 1,5 milhão de pessoas, nas seguintes áreas: 76.728 estudantes beneficiados com diferentes tipos de apoio; 747.915 *pessoas atendidas por serviços de saúde*; 50.235 *pessoas atendidas em atividades de assistência jurídica*; 276.800 *pessoas atendidas em programas de educação comunitária*; 587.218 *pessoas atendidas em programas de promoção sócio-cultural*. (BRASIL, 2013b, grifo nosso).

3.6.3 Entidades representativas das IES Comunitárias Confessionais: Anec e ABIEE

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – Anec

Conforme sítio da entidade, a Anec representa cerca de quatrocentas e trinta (430) mantenedoras, duas mil (2000) escolas, cento e trinta (130) IES e cem (100) obras sociais. Em seu estatuto consta ela é “uma associação de direito privado, constituída por pessoas jurídicas ligadas à educação católica no Brasil, reunidas em comunhão com os princípios da CNBB-Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e com a CRB Conferência dos Religiosos do Brasil” (ANEC, 2012, p, 1).

Fundada em 2007, Ane é a nova denominação da Associação de Educação Católica do Brasil – AEC, fundada em 24 de novembro de 1945, a partir do momento em que essa incorpora a Associação de Escolas Superiores Católicas – Abesc e a Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil – Anamec, sendo sua missão:

Ser a representante do ensino católico no Brasil diante dos governos, instituições particulares e autarquias; Estabelecer representatividade nos organismos da sociedade civil, conselhos, fóruns e outros nas quais a educação católica é chamada a integrar, compor e interagir”. “Ser espaço de representação dos interesses da educação católica; e Ser um espaço democrático e participativo para a promoção e defesa dos pontos de vistas, da causa e dos interesses de uma educação adequada para todos os brasileiros, estejam eles em escolas católicas ou não” (BRASILIA, ANEC, 2012, p, 1).

Interessante considerar que o presidente da CNBB participa das Assembléia geral, com direito a voz, bem como outros organismo eclesiais convidados *ad hoc* da ANEC. Também participam, com direito a voto, os dirigentes de instituições de ensino superior filiadas a ANEC.

ABIEE - Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas

Conforme site da entidade, a ABIEE foi fundada em 2001 e “congrega entidades representativas de instituições de ensino, com fins não-econômicos, vinculadas às denominações evangélicas e mantenedoras de instituições de ensino reconhecidamente evangélicas, com fins não-econômicos, de natureza confessional (...)”¹⁰⁸. Assim como a ANEC,

¹⁰⁸ Disponível em <<http://abiee.org.br/novo/>> Acesso em 20. Out. 2016.

a ABIEE agrega não apenas IES, mas instituições da educação básica que tenham a mesma identidade confessional evangélica.

Quadro 7 - Rede de instituições - ABIEE

Rede Afiliada	Quant. de instituições associadas
Rede adventista Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP	57 instituições
Rede Batistas	99 instituições
Rede Luteranas (Rede Sinodal de Educação)	54 instituições
Rede Metodistas (Instituto Metodista de Serviços Educacionais – COGEIME- 1967)	58 instituições
Rede Presbiterianas (Associação Nacional de Escolas Presbiterianas- ANEP)	180 instituições
A.E.E - UniEvangélica (Anápolis)	03 instituições

Fonte: site ABIEE – Disponível em: <<http://www.abiee.org.br/novo/index.php/a-abiee/nossa-entidade>>

Como se pode observar, a movimentação das ICES no campo da ES tem um lastro fundamental que são as entidades, em separado desde a década de 1970, e em conjunto a partir de meados da década de 1990, quando passam a ser representadas também pela ABRUC,

A acompanhar a perspectiva de Bourdieu acerca da composição do campo como espaço de disputa, há de se ter em perspectiva que, embora diferentes entre si, IES confessionais e não-confessionais, ao criarem uma identidade comum como ICES, assumem o que o autor denomina de “cumplicidade objetiva”, na medida em que têm demonstrado nessa recente história de estruturação das ICES o “interesse em que o campo exista”. E esse interesse tem materialização objetiva, como se pretende evidenciar no capítulo a seguir, por meio das gradativas alterações no ordenamento legal que incide na estruturação da Educação Superior brasileira.

Como se verá, tais alterações na legislação por vezes consideram a extensão universitária como expressão da diferenciação que as ICES pleiteiam. Essas alterações, quando efetivadas, podem impactar direta ou indiretamente a realização da extensão por parte das ICES, a exemplo do que ocorreu a partir da aprovação da Lei das ICES, em 2013.

3.6.4 Fóruns de Pró-reitores de Extensão: expressão do processo de diferenciação que constitui o campo da educação superior e contribuições para os processos de institucionalização da Extensão Universitária

Os fóruns de extensão no Brasil são reconhecidos como espaço importante de mobilização, acompanhamento das questões que a ela concernem no conjunto das políticas educacionais e como instância de referência para a formalização de concepções de extensão. Eles são, contudo, ao mesmo tempo, expressão da forma diferente como se constitui a extensão na história da ES, se comparadas ao ensino e à pesquisa e pós-graduação. Nessa direção, interessa observar que, em relação às questões que dizem respeito ao ensino, tem-se no país o Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades brasileiras – Forgrad (DIAS e KETZER, 2007), que reúne pró-reitores de instituições de natureza pública e privada em torno das pautas relacionadas à graduação.

Do mesmo modo se organiza o Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação – Forprop que em 2016 tem a participação de duzentas e trinta e seis IES, assim identificadas por região e por *segmento* da ES:

Quadro 8 - Total de IES participantes do Forprop – Por Região

Centro-Oeste	17
Nordeste	54
Norte	32
Sudeste	65
Sul	68
Total	236 IES

Fonte: Site Forprop http://www.foprop.org.br/?page_id=7. Acesso em: 05 ago. 2016.

Quadro 9 - Total de IES participantes do Forprop – Por segmento

Comunitárias	47
Estadual	38
Federal	101
Privadas	25

Fonte: Site Forprop http://www.foprop.org.br/?page_id=7. Acesso em: 05 ago. 2016.

Diferente desses dois fóruns nacionais, os fóruns de extensão se segmentam de acordo com a cisão realizada entre públicas, privadas e comunitárias. Trata-se, portanto de três fóruns de alcance nacional: o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Forproex, criado em 1987; o Fórum Nacional de *Extensão e Ação Comunitária* das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias – ForExt, oficializado em 1999 e o Fórum de Extensão das IES Particulares – Forexp, de criação mais recente, fundado em 2003.

Importante considerar a presença desses três fóruns como agentes que atuam e interferem no campo da ES. Assim, cada fórum apresenta suas pautas a partir das concepções que defendem e que, em alguma medida, trazem elementos comuns.

Para o Forproex, já no ano de sua criação, é estabelecido o conceito de extensão como:

processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A *Extensão é uma via de mão-dupla*, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 2006, p. 30)

Há de ser considerar a importância dessa formulação na medida em que ela supera a ideia de via de mão única na qual a universidade é aquela que tem condições de *levar* à sociedade o conhecimento de que essa necessita. Mantém-se, contudo, como seu fundamento a ideia já tratada no primeiro capítulo desse estudo, na qual há uma relação de exterioridade entre universidade e sociedade e esse *pretensio distanciamento* pode ser revertido por meio da extensão universitária. Restam desse entendimento mais amplo as indagações sobre a *forma* como essa extensão se dará e a partir de quais *conteúdos*.

Essa concepção do Forproex aproxima-se da que é defendida pelo ForExt, das comunitárias, para o qual

A Extensão Universitária constitui-se em um conjunto de *ações de caráter interdisciplinar e multidisciplinar*, articulando os saberes produzidos na vida acadêmica e na vida cotidiana das populações, para compreensão da realidade e busca de resposta aos seus desafios. Assim,

promove a disseminação do conhecimento acadêmico, *por meio do diálogo permanente com a sociedade.*

A Extensão Universitária efetiva-se na interface com o Ensino e a Pesquisa, por um processo pedagógico participativo, tornando-se instrumento de formação de profissionais cidadãos, que pautem suas ações pela competência técnica e pelo compromisso ético. Portanto, a extensão universitária é *uma atividade* que constitui um novo paradigma para as instituições de ensino superior, pois agrega exigência da interação com a sociedade e da democratização do saber. (FOREXT, 2013, p. 15, grifo nosso)

Um elemento que chama, de pronto, a atenção é o fato de o Fórum de extensão das ICES ser denominado de Fórum de *Extensão e Ação Comunitária*, parecendo naturalizar desse modo a existência e coexistência de ambas nessas instituições.

Quando se analisa a concepção defendida pelo Forext, percebe-se reiterada a ideia da relação universidade e sociedade e, de modo mais detalhado, a definição de *ações* para o trabalho realizado pela extensão. Há que se atentar para a afirmação de que trata-se ou se deve tratar de *ações de caráter interdisciplinar ou multidisciplinar*, haja vista a ideia de ações pode remeter ao que é fortuito, esporádico, episódico, ainda que inter ou multidisciplinar.

Em relação à ideia de via de mão dupla que vigora na concepção dos dois fóruns, Melo Neto (2001) analisa do seguinte modo:

pode-se questionar o uso da ideia de via, considerando que essa simbologia cai também na dificuldade de compreensão da existência da instituição universitária como integrada à sociedade(...). Esse movimento que vai e vem, na formulação do Fórum [Forproex], viabiliza a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade, ou seja, no buscar e levar conhecimento. Ora, será que democratização do conhecimento, mesmo aquele acadêmico, resolve-se simplesmente pela extensão nessa perspectiva de mão dupla? Parece que não. A questão da democratização do conhecimento envolverá a produção e a posse dos resultados, constituindo-se, dessa forma, numa questão muito mais abrangente e complexa do que aquela colocada na formulação do Fórum. (MELO NETO, 2001, p. 247).

Por sua vez, o Forexp, das particulares, concebe a extensão como

atividade fundamental à formação cidadã e que reforça a dimensão pública da educação superior, independente da organização acadêmica da IES. Por ser uma atividade acadêmica, além do ensino e da pesquisa, possibilita a interação da universidade como um todo com os outros setores da sociedade. Dessa forma, socializa e democratiza os conhecimentos produzidos e também possibilita a formação dos recursos humanos que o país precisa para o seu desenvolvimento.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Disponível em <http://www.funadesp.org.br/formacao-academica/extensao/24-forexp>>. Acesso em 20. Abr.2016.

Diante da existência de três fóruns de extensão no campo da ES, há que se indagar: haveria algum espaço de convergência dessas iniciativas? Pelo que se analisou, o que se tem é a realização, a cada dois anos, do Congresso Brasileiro de Extensão – CBEU, existente a partir de 2002. Sobre a importância do CBEU, tem-se a seguinte constatação feita por Diniz (2012):

Atualmente o CBEU, sem dúvida alguma, é o mais importante evento da extensão universitária brasileira. Reunindo os três fóruns de extensão universitária existentes no Brasil (das instituições de ensino superior públicas, comunitárias e particulares), o evento procura atualizar a cada edição as discussões acerca das políticas de extensão em suas diferentes dimensões (gestão, financiamento, metodologias, avaliação etc.). Além disso, reúne uma considerável gama de experiências em práticas de extensão universitária realizadas por variadas instituições a partir de diferentes realidades locais e regionais. (DINIZ, 2012, p. 108)¹¹⁰

No que se refere ao Fórum de Extensão das IES comunitárias - ForExt, tem-se de acordo com Oliveira et al (2006) que o primeiro encontro entre Pró-reitores de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Católicas ocorreu em 1983; ano que será considerado pelo autores o de origem desse Fórum; sendo nessa perspectiva anterior, inclusive, ao Forproex. Ao registrar uma ausência de encontros entre 1984 e 1995, os autores informam que, a partir daí, tem-se uma nova fase, com encontros que vão, a partir de 1998, envolver gradativamente “gestores da Extensão e da Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias laicas e confessionais de outras igrejas”, que levam o referido fórum a ser formalmente instituído em 1999, durante encontro realizado em Goiânia (2006, p. 10).

Informação contida em nota de rodapé do estatuto do ForExt ratifica essa informação ao evidenciar que a iniciativa de articulação parte das IES católicas, por meio da ABESC e da ABRUC e que a partir de 2003 “passa a ter o apoio da Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas – ABIEE”. (FOREXT, 2006). Essa observação, aparentemente simples, expressa movimentações que se dão entre as IES confessionais católicas e evangélicas. Muito embora, há de se considerar que, por tratar-se de instituições que agrupam em torno de sua identidade origens/elementos específicos, ora a identidade confessional aproximará

¹¹⁰ Corroborando esse entendimento tem-se, por exemplo, na Política de Extensão da PUC Goiás que o CBEU é um espaço concebido como um amplo fórum de debate, “convergindo para o intercâmbio entre as instituições de ensino superior no Brasil, públicas, comunitárias e particulares. Esse intercâmbio é referenciado na metodologia dos trabalhos de extensão universitária, voltados para a inclusão social.” (UCG, 2006, p. 11).

algumas instituições, ora a identidade comunitária agrupará outras, ora a conjugação da identidade confessional e comunitária agremiará outras¹¹¹.

3.7 Alterações no ordenamento legal indicando a consolidação das ICES como *campo* da educação superior: CF/88, LDB 9.394/96, a Lei das Comunitárias e seus efeitos iniciais na extensão universitária

Inicialmente, há que se considerar que o processo de diferenciação das IES comunitárias no campo das privadas ainda enfrenta um limite legal que relaciona-se à tipificação em relação à *personalidade jurídica* das instituições. Isso porque, mantém-se no Código Civil brasileiro de 2002 o que já se tinha no anterior, que data de 1916¹¹², quer seja apenas uma subdivisão: pessoas de *direito público*, interno e externo, e de *direito privado*, sendo as IES comunitárias aí enquadradas. Conforme esse Código:

Título II – Das pessoas jurídicas

Art. 40. As pessoas jurídicas são de direito público, interno ou externo, e de direito privado.

Art. 41. *São pessoas jurídicas de direito público interno:*

I - a União;

II - os Estados, o Distrito Federal e os Territórios;

III - os Municípios;

IV - as autarquias, inclusive as associações públicas;

V - as demais entidades de caráter público criadas por lei.

Parágrafo único. Salvo disposição em contrário, as pessoas jurídicas de direito público, a que se tenha dado estrutura de direito privado, regem-se, no que couber, quanto ao seu funcionamento, pelas normas deste Código.

Art. 42. *São pessoas jurídicas de direito público externo* os Estados estrangeiros e todas as pessoas que forem regidas pelo direito internacional público.

(...)

¹¹¹ Exemplo de movimentação que resulta desse múltiplo pertencimento é a presença do Centro Universitário de Anápolis – Unievangélica, afiliado à ABIEE, que é parceira do ForExt, sendo também filiada ao Forexp – Fórum de Extensão das IES particulares, inclusive com atuação na diretoria do Fórum de extensão das IES particulares, conforme informação constante do site desse fórum. (<http://www.funadesp.org.br/redes/extensao/43-diretoria-do-forexp>). Observa-se, ainda, que essa instituição filiou-se à Abruc apenas após 2006, conforme informação contida em Silva (2012).

¹¹² Apenas para cotejamento documental, consta do Código Civil de 1916: “Art. 16. São pessoas jurídicas de direito privado: I. As sociedades civis, religiosas, pias, morais, científicas ou literárias, as associações de utilidade pública e as fundações; II. As sociedades mercantis; III – os partidos políticos”, sendo que esses foram inseridos apenas em 1995. (BRASIL, 1916).

Art. 44. *São pessoas jurídicas de direito privado:*

I - as associações;

II - as sociedades;

III - as fundações.

IV - as organizações religiosas;

V - os partidos políticos

§ 1º São livres a criação, a organização, a estruturação interna e o funcionamento das organizações religiosas, sendo vedado ao poder público negar-lhes reconhecimento ou registro dos atos constitutivos e necessários ao seu funcionamento. (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Em que pese essa permanência no código civil, as ICES vêm conquistando gradativamente o atendimento às reivindicações de serem tratadas em suas particularidades. Bittar (1999) destaca que a primeira conquista em direção a essa distinção no ordenamento legal, resultante da ação conjunta entre IES confessionais e comunitárias, foi ter aprovado no texto da CF/88 o reconhecimento da diferença entre as IES públicas e privadas. Conforme a autora (2000, p. 7): “a pressão exercida por parte desse subconjunto de universidades resultou na aprovação do Artigo 213 da Carta Constitucional de 1988 que prevê a destinação de verbas públicas para universidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas”. O texto da CF/88 teve a seguinte formulação original:

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

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.

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

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. § 2º *As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.* (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Ressalta-se que o parágrafo segundo desse artigo recebeu alteração recente, por meio de emenda constitucional em 2015, e passou a ter a seguinte redação:

§ 2º *As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público.* (BRASIL, 2015, grifo nosso)¹¹³.

¹¹³ De acordo com Barbosa (2015), a íntegra da emenda constitucional que altera esse artigo diz respeito a assunto de alta relevância: refere-se à relativização da responsabilidade do Estado em relação à promoção e incentivo ao

A garantia de que a pesquisa e a extensão *podem* receber recurso público indica certa cobertura à extensão das ICES, o que não é garantia de que serão alcançados, já que outras articulações se fazem necessárias. Isso porque que nem mesmo as IES públicas estatais dispõem de recursos suficientes para viabilizar a extensão, sendo a disputa de editais uma alternativa apresentada nos últimos anos. Essa realidade pode ser apreendida por meio do histórico que levou à formulação do Programa de Extensão Universitária – Proext, que desde 2003 disponibiliza anualmente recursos a quem é selecionado pelo edital¹¹⁴.

O conteúdo do artigo 213 da CF/88 é reproduzido na LDB 9.394/96, por meio do artigo 77, embora nele, até o momento, ainda não tenham sido atualizadas as alterações para acompanhar as realizadas na CF/88¹¹⁵.

Conforme observam Silva Jr. e Sguissardi (2001) em relação à LDB 9.394/96, o capítulo destinado à organização da educação superior é a “moldura jurídica” a partir da qual será possível viabilizar as transformações necessárias para “ajustamento” desse nível de ensino. A LDB, sob os princípios orientadores da reforma em curso a partir da década de 1990, dentre eles os de flexibilização e privatização, apresenta a categorização das instituições que comporão o *campo da educação superior*, deixando subentender a definição de IES *privadas em sentido estrito* às que não forem comunitárias, confessionais e filantrópicas:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:
I - *particulares em sentido estrito*, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

desenvolvimento científico no país como fator de desenvolvimento nacional. Como entende esse autor que é do campo do direito: “O art. 213, que se volta ao financiamento público de instituições de ensino, aumenta o rol das atividades de universidades e ICTs [instituições científicas e tecnológicas] privadas, mas que abre uma dúvida em relação a quais instituições essa alteração beneficia que podem ser apoiadas, acrescentando às atividades de pesquisa e extensão as de estímulo e fomento à inovação, e também somando como beneficiárias as instituições de educação profissional e tecnológica.” (BARBOSA, 2015, p. 11).

¹¹⁴Aspectos do histórico desse Programa e das primeiras experiências das ICES em dele participarem serão abordados a seguir.

¹¹⁵ Conforme LDB 9.394/96, “Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto; II - apliquem seus excedentes financeiros em educação; III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades; IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos. § 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local. § 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

II - *comunitárias*, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
 III - *confessionais*, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
 IV - *filantrópicas*, na forma da lei. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Ressalta-se que a redação do inciso II desse artigo está com alteração dada pela Lei nº 12.020, de 27 de agosto de 2009¹¹⁶. No texto original constava: “II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade.” (BRASIL, 2009).

Sguissardi (2014, p. 54) comenta sobre essa alteração e compreende que ela atende melhor os reclames da Abruc acerca da imprecisão da versão original, que fazia parecer serem comunitárias apenas um subtipo das IES privadas. Depreende-se desse comentário que também a inserção da expressão *sem fins lucrativos* atende ao desejo de serem mais bem caracterizadas.

Franco e Longhi (2008), em texto elaborado com o objetivo de apontar as *forças e fragilidades* da universidade comunitária depois de passado mais de uma década de aprovação da LDB 9.394/96, afirmam que essa Lei, tendo já por antecedente a CF/88, possibilitou a emergência formal do segmento das ICES, o que para as autoras é “um dos mais expressivos exemplos de diversificação” ocorridos na educação superior (2008, p. 186).

A tomar esses esforços de diferenciação como processuais, há de se considerar como outra importante conquista o esforço das entidades referidas na parte anterior desse trabalho que, a partir de 2008, iniciam uma movimentação que resultará ao final de 2013, na aprovação da Lei nº 12.881/13, que qualifica as Instituições Comunitárias de Educação Superior, Lei das ICES.

¹¹⁶ Quando se busca o contexto de alteração desse inciso, verifica-se que se trata de Projeto de Lei apresentado pelo Deputado Federal Lobbe Netto (PSDB-SP), que tramitou entre 2007 e 2009. A justificativa para a mudança no texto original se ateve ao argumento de que a expressão *cooperativas educacionais* abarcaria mais sujeitos vinculados à educação do que apenas *professores e alunos*. A relatora, deputada Nice Lobão (DEM-MA), apresenta-se favorável à proposição e sugere que seja complementada à expressão *cooperativas educacionais* “sem fins lucrativos”. Observa-se que não é mérito de disputa a ideia de que representantes da comunidade componham a entidade mantenedora. (Cf. sítio Câmara dos Deputados – link <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.020-2009?OpenDocument>).

3.7.1 A Lei das Comunitárias como emblema da conquista da diferenciação das ICES no campo da ES e a extensão universitária como uma das marcas dessa diferenciação

Sobre o processo de elaboração da referida Lei, consta de informativo eletrônico da IES comunitária Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc¹¹⁷, replicado no site da ABRUC¹¹⁸, o registro de um percurso que tem início em 2008, a partir de iniciativa de IES comunitárias da região sul e apoiada pelas entidades da região – Comung e Acafe, evidenciando, de pronto, a proeminência dessas entidades e da região nesse momento¹¹⁹. Posteriormente a questão é assumida pela Abruc como assunto de interesse do conjunto das comunitárias do país:

O texto da nova lei começou a ser elaborado em uma reunião realizada na Unisc, no dia 8 de maio de 2008, com a presença de representantes de quatro universidades comunitárias gaúchas e catarinenses. O texto inicial foi aperfeiçoado em novas reuniões, patrocinadas pelo Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung) e pela Associação Catarinense de Fundações Educacionais (Acafe), e discutido com o Ministério da Justiça, com o apoio do então ministro Tarso Genro. Em 2009, a Abruc assumiu a proposta do projeto de lei como assunto de interesse de todo o segmento comunitário nacional. Alguns ajustes foram feitos no texto, a fim de contemplar as características das universidades católicas e evangélicas. (UNISC, 2013).

Expressão dessa atuação está contida no texto de justificativa apresentado pela deputada Maria do Rosário – PT do Rio Grande do Sul, que faz expresso agradecimento às entidades Abruc, Comung, Anec, Acafe e ABIEE, reconhecendo a importância da colaboração dessas entidades na tessitura do documento.¹²⁰ (BRASIL, 2010).

¹¹⁷ Disponível em <<http://www.unisc.br/portal/en/sala-de-imprensa/noticias/1901/comemoracao-marca-o-anuncio-da-sancao-da-lei-das-comunitarias.html>>. Acesso em: 20 Set.2016.

¹¹⁸ Disponível em <http://www.abruc.org.br/003/00301015.asp?ttCD_CHAVE=201347>. Acesso em: 20 Set. 2016

¹¹⁹ No relatório do Senador Paulo Bauer, responsável pelo parecer da Comissão de Educação, Cultura e Esporte tem-se referência, além da mobilização das entidades contidas no PL, à recepção de uma moção de apoio da Câmara Municipal de Chapecó-RS. (BRASIL, 2013b).

¹²⁰ Importância que é reiterada pelos que acompanharam sua formulação, a exemplo de comentário de um pró-reitor da Unisc quando de sua aprovação, evidenciando a *força em conjunto* das entidades representativas das ICES: “O reitor (*sic*) [João Pedro Schmidt] destaca ainda que, dentre os fatores considerados de fundamental importância para o sucesso obtido com a aprovação da lei, merece evidência o trabalho coletivo. ‘Foi um grande número de reitores, pró-reitores, assessores e parlamentares comprometidos com a causa, considerada por todos como justa e essencial à criação de maiores oportunidades aos jovens de ingresso no ensino superior. A sanção da lei dá, assim, novo direcionamento à história do ensino superior brasileiro’, salienta.”. Disponível em <<http://www.unisc.br/portal/en/sala-de-imprensa/noticias/1901/comemoracao-marca-o-anuncio-da-sancao-da-lei-das-comunitarias.html>>. Acesso em: 20 Set.2016.

Em relação ao conteúdo do Projeto de Lei nº 7.639/2010, de 13 de julho de 2010 que a originou, sua justificativa parte já do entendimento de que uma fração da oferta de serviços essenciais à população vem se dando pelo Estado com a cooperação de instâncias da sociedade civil:

1. A Constituição Federal prevê a cooperação entre Estado e sociedade civil na garantia dos direitos sociais e reconhece a participação da sociedade civil na execução das políticas sociais: saúde (art. 197), assistência social (art. 204), educação (art. 205), cultura (art. 216), desporto (art. 217), bem como na preservação do meio ambiente (art. 225). Na comunicação social, prevê a complementaridade dos sistemas privado, público e estatal (art. 223). *Coerente com as normas constitucionais, o Estado brasileiro vem ofertando uma parcela dos serviços diretamente, por meio de órgãos estatais, e outra parcela em cooperação com instituições e organizações da sociedade civil.* (BRASIL, 2010, p. 8, grifo nosso).

Em nota, o projeto de Lei, propositadamente, distingue as denominações *organização* e *instituição*, afirmando que a definição das ICES como instituições se dá em contraponto às Organizações Sociais e às Oscips, sendo essa uma distinção fundamental no delineamento da identidade das ICES:

Instituição: ‘órgão formado com certa estabilidade para determinado fim, independente das pessoas que o constituam, e cujas atividades obedecem a regulamento próprio’. (Dicionário Jurídico da Academia Brasileira de Letras Jurídicas, 3ª ed., 1995, p. 410). Neste sentido amplo, o termo instituição ‘tem significado similar ao de „organização’. Como já existem as leis das Organizações Sociais e a das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, *utiliza-se aqui o termo ‘instituição’ para facilitar a diferenciação entre aquelas figuras e a do presente Projeto de Lei.* (BRASIL, 2010, p.8, grifo nosso).

Sobre tramitação do Projeto na Câmara de Deputados, o informativo segue relatando que

A proposta do projeto de lei foi acolhida pelos deputados da Frente Parlamentar Mista de Apoio às Universidades Comunitárias. Em julho de 2010, o PL 7.639/2010, assinado pela Deputada Maria do Rosário (PT/RS) e por mais dezoito parlamentares de diferentes partidos, começou a tramitar na Câmara dos Deputados. Com pequenos ajustes, a matéria foi aprovada por unanimidade em quatro comissões permanentes, dispensando a votação em plenário. Em dezembro de 2012, o projeto foi aprovado na Câmara. (UNISC, 2013)

Conforme consta do referido PL, e ratificado no relatório de gestão 2009-2013 da Abruc, foram seu coautores os deputados:

Mendes Ribeiro Filho – PMDB/RS, ex-Ministro da Agricultura; Aldo Rebelo – PCdoB/SP, Ministro do Esporte em 2013; Roberto Santiago – PV/SP; Beto Albuquerque – PSB/RS; Carlos Eduardo Cadoca – PSC/PE; Dr. Talmir – PV/SP; João Campos – PSDB/GO; Silvio Lopes – PSDB/RJ; Pedro Wilson – PT/GO; Waldemir Moka – PMDB/MS; Fátima Bezerra – PT/RN; Vignatti – PT/SC; Darcísio Perondi – PMDB/RS; Eduardo Barbosa – PSDB/MG; Severiano Alves – PMDB/BA; Hugo Leal – PSC/RJ; e Raimundo Gomes de Matos – PSDB/CE. (ABRUC, 2013, p. 8; BRASIL, 2010, p. 15)

Interessante notar a variedade de partidos e de estados componentes da *Frente Parlamentar Mista* envolvida na formulação e apoio ao referido Projeto de Lei. Nesse sentido, a dupla de representantes parlamentares do Estado de Goiás, por exemplo, é expressão de como um assunto pode constituir-se suprapartidário e, inclusive, conciliar representações políticas que defendem concepções antagônicas em outros campos, a exemplo dos direitos humanos. Assim, tem-se, por um lado, o Deputado João Campos de Araújo, que na ocasião era afiliado em PSDB e a partir de março de 2016 transfere-se para o Partido Republicano Brasileiro – PRB¹²¹, reconhecido no cenário estadual e nacional por seus polêmicos posicionamentos de afronta aos direitos humanos, a exemplo do Projeto de Decreto Legislativo – PDC 234/2011¹²², apelidado de “cura gay”. Ao lado desse, o professor Pedro Wilson Guimarães, filiado ao Partido dos Trabalhadores – PT e de reconhecida trajetória em defesa dos direitos humanos¹²³.

Quando, contudo, se busca a vinculação dessas lideranças políticas com a *causa* das IES comunitárias, é possível identificar sua vinculação às duas IES comunitárias e confessionais do Estado de Goiás, ambas filiadas à Abruc. Por um lado, o Deputado Pedro Wilson, que teve em sua trajetória vínculo profissional com PUC Goiás, inclusive na função de reitor no período de 1985 a 1988, quando essa instituição denominava-se Universidade Católica de Goiás, tendo dela recebido em 2012 o título de *Doutor Honoris Causa* em face de sua reconhecida atuação profissional e política em defesa de direitos sociais¹²⁴.

¹²¹ Troca de partido anunciada em 18/08/2016, conforme noticiário local constante de LEITE, F. Disponível em <<http://www.jornalopcao.com.br/bastidores/o-deputado-federal-joao-campos-troca-o-psdb-pelo-prb-61478/>>.

¹²² Para mais informações acerca do projeto, que foi apresentado em 2011 e arquivado por solicitação do próprio deputado em 2013, ver <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=505415>>.

¹²³ Acerca da trajetória do referido deputado, verificar em sítio da FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/pedro-wilson-guimaraes>>.

¹²⁴ Expressão de sua relação com a PUC Goiás é evidenciada também em Bertazzo (2012), que registra sessão solene por ele proposta como Deputado Federal à Câmara dos Deputados por ocasião da comemoração dos cinquenta anos de existência da então Universidade Católica, no ano de 2009, fortalecendo o conjunto de atividades que marcavam também a concessão do título pontifício à universidade. (BERTAZZO, 2012). Como será visto em capítulo a seguir, esse professor ocupa papel importante no contexto de definição dessa universidade em sua afirmação como comunitária, nos anos 1980.

Por sua vez, o Deputado João Campos, além de ser membro da Frente Parlamentar Evangélica, da qual é coordenador a partir de 2015¹²⁵, possui estreita vinculação com o Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica, dela recebendo, em 2012, homenagem pelo reconhecimento de sua contribuição em ações do referido Centro Universitário.¹²⁶

Há certo consenso em torno da grande aceitação que o Projeto obteve no legislativo que, conforme consta da notícia virtual, recebeu poucos ajustes¹²⁷ no texto e teve breve tramitação no Senado.

A aprovação da Lei 12.881/13 pela Presidência da República, em 12 de novembro de 2013, se deu com três vetos, sendo que, conforme avaliação dos defensores da proposta,

nenhum deles atingiu aspectos centrais da lei. O primeiro diz respeito à possibilidade de as universidades comunitárias apresentarem proposta de oferta de serviços educacionais antes da construção de uma nova instituição estatal; o segundo prevê a manutenção do vínculo das universidades catarinenses ao sistema estadual de educação; e o terceiro esclarece sobre o pagamento do imposto de renda das instituições catarinenses¹²⁸ (UNISC, 2013).

Cimadon e Cimadon (2015), a partir das considerações de Aldo Vannucchi¹²⁹ de que a aprovação da Lei representa *concretização de um sonho*, avaliam a importância de sua aprovação para a consolidação das ICES como diferenciadas no conjunto da ES e afirmam:

(...) foi mediante muita insistência e vastas demonstrações de intervenção positiva na realidade social, que as universidades comunitárias começaram a ser vistas de maneira

¹²⁵ A referida Frente Parlamentar conta com oitenta e dois deputados. A esse respeito ver <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/482183-JOAO-CAMPOS-E-ELEITO-PRESIDENTE-DA-FRENTE-PARLAMENTAR-EVANGELICA.html>. Acesso em: 30 set.2016.

¹²⁶ Conforme site da ABRUC. Disponível em <http://www.abruc.org.br/003/00301015.asp?ttCD_CHAVE=179466>. Acesso em: 30 set. 2016.

¹²⁷ Os “pequenos ajustes” a que se refere o informativo dizem respeito à supressão de um artigo apresentado no projeto apresentado pela Deputada Maria do Rosário com o seguinte teor: “Art. 6º A Instituição Comunitária de Educação Superior perderá essa qualificação em face de pedido por ela formulado ou mediante decisão judicial transitada em julgado, em procedimento provocado por iniciativa popular, pelo MEC ou pelo Ministério Público”. (BRASIL, 2010).

¹²⁸ Os vetos à lei são, respectivamente, “Art. 2º, III – ter o direito de apresentar proposta de prestação de serviço público quando o Estado pretender ampliar ou oferecer novo serviço, a fim de que seja analisada a pertinência, em termos de eficácia, eficiência e agilidade, do aproveitamento da capacidade instalada da instituição pública comunitária interessada em comparação à criação de nova instituição estatal”; “Art. 11. Fica assegurada às instituições comunitárias de educação superior vinculadas a sistema estadual de educação a permanência desse vínculo” e “Art. 13. As fundações de ensino criadas por lei estadual ou municipal e existentes em 5 de outubro de 1988, de que trata o art. 242 da Constituição Federal, são consideradas mantidas pelos respectivos entes instituidores para os fins do disposto no inciso I do art. 157 e no inciso I do art. 158 da Constituição Federal, independentemente da proporção de recursos provenientes dos entes federados mantenedores nos orçamentos dessas instituições.” (BRASIL, 2010).

¹²⁹ Autores elaboram seu artigo a partir das concepções de Vannucchi, a quem atribuem grande importância na trajetória de constituição das ICES (CIMADON e CIMADON, 2015, p.184).

efetivamente relevante. O Estado começou a perceber que elas não possuíam o intuito de substituir ou sabotar seu papel, mas que elas, efetivamente, estariam dando um suporte significativo ao dever prestacional que ele próprio, o Estado, não conseguia fornecer. (CIMADON e CIMADON, 2015, p. 182)

E o que a lei efetivamente garante? Ela, ao ser aprovada, tem primeiramente o mérito de reconhecer a diferenciação das ICES como campo específico no conjunto da ES, o que vem sendo demarcado desde a CF/88 e na LDB 9.394/96. Expressão também de uma conjuntura política favorável a esse reconhecimento, de modo específico a Lei trata de algo fundamental na afirmação dessas instituições como públicas não-estatais, quer seja a possibilidade de acessar, com legitimidade, ao fundo público por meio do acesso a editais, recebimento de recursos orçamentários e como alternativa ou parceiras na oferta de serviços públicos:

Art. 2º As Instituições Comunitárias de Educação Superior contam com as seguintes prerrogativas:

I - ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas;

II - receber recursos orçamentários do poder público para o desenvolvimento de atividades de interesse público;

III - (VETADO)¹³⁰.

IV - ser alternativa na oferta de serviços públicos nos casos em que não são proporcionados diretamente por entidades públicas estatais;

V - oferecer de forma conjunta com órgãos públicos estatais, mediante parceria, serviços de interesse público, de modo a bem aproveitar recursos físicos e humanos existentes nas instituições comunitárias, evitar a multiplicação de estruturas e assegurar o bom uso dos recursos públicos. (BRASIL, 2013a)

Pelo que consta da Lei aprovada, a *Extensão Universitária* apresenta-se como forma privilegiada de distinguir as ICES das privadas em sentido estrito e, ao mesmo tempo, de possibilitar o cumprimento da almejada parceria das ICES com o Estado:

§ 3º As Instituições Comunitárias de Educação Superior ofertarão serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do poder público, conforme previsto em instrumento específico.

§4º As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade. (BRASIL, 2013a, grifo nosso).

¹³⁰ Conforme aqui referido no conjunto dos vetos, esse refere-se à “Art. 2º, III – ter o direito de apresentar proposta de prestação de serviço público quando o Estado pretender ampliar ou oferecer novo serviço, a fim de que seja analisada a pertinência, em termos de eficácia, eficiência e agilidade, do aproveitamento da capacidade instalada da instituição pública comunitária interessada em comparação à criação de nova instituição estatal” (BRASIL, 2013a).

Muito interessante observar que, além de evidenciar o significado que a extensão tem na *afirmação política* da identidade comunitária das IES, o dispositivo põe a mostra outros três aspectos: *i)* que as instituições devem optar por programas permanentes e não projetos ou iniciativas esporádicas, *ii)* que trata-se da oferta de uma extensão que deve voltar-se à formação dos estudantes e ao desenvolvimento social, sendo a relação extensão e desenvolvimento uma vinculação que historicamente a acompanha e *iii)* mantém-se o binômio extensão e ação comunitária como distintas e complementares. (BRASIL, 2013a).

Para se ter uma noção da expectativa em torno da aprovação da lei no que se refere à *possibilidade* de acesso a esses recursos, tão logo a lei foi aprovada, assim se pronuncia um dos articuladores da proposta:

Segundo o pró-reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Unisc, João Pedro Schmidt, que esteve na articulação e na liderança do projeto desde o início do processo, a lei significa um grande avanço. “Ao possibilitar o repasse de recursos públicos às comunitárias, viabiliza que as mesmas cumpram melhor o seu papel social. A previsão do governo é de que, nos próximos anos, a educação passe a ter alguns bilhões de reais a mais a cada ano, provenientes dos royalties do petróleo. Com a nova lei, podemos disputar uma fatia desses novos recursos”, ressalta. (UNISC, 2013)

A aprovação da lei, de imediato teve uma importante repercussão no campo da extensão universitária das ICES, na medida em que, a partir de 2014 elas ICES passaram a participar da disputa pelos recursos destinados à extensão por do Edital do Programa de Extensão – Proext, que até então, direcionava-se exclusivamente às IES públicas federais, estaduais ou municipais.

3.7.2 Financiamento da Extensão Universitária das ICES: o Proext como *possibilidade* de acesso ao recurso público, de *alinhamento* das ICES às políticas públicas sociais e de aproximação entre os fóruns de extensão – Forproex e Forext

Exemplo do que o conjunto das ICES consideravam uma possibilidade significativa de captação de recursos é sua participação na chamada pública do Programa de Extensão Universitária – Proext, elaborado pelo MEC/Secretaria de Educação Superior – SESu. Esse edital, existente desde 2003, destinava-se tão somente às IES públicas estatais – institutos e

universidades federais, estaduais e municipais¹³¹. A partir de 2014 passaram a ser incluídas as ICES no rol das que podem disputa-lo. Essa inclusão foi, na ocasião, comemorada como importante conquista¹³², decorrente da aprovação da Lei das ICES ao final de 2013.

É importante manter em perspectiva que a questão do financiamento para realização da extensão é desafio permanente não apenas para as ICES, mas para todas as IES. O Proext é compreendido pelo Fórum de Extensão de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Forproex como uma conquista histórica no processo de reconhecimento por parte do Estado e, por conseguinte, da institucionalização da extensão nas universidades públicas.

Diniz (2012), em pesquisa intitulada *A extensão universitária como instrumento de política pública*, objetivou identificar “como se constitui a concepção de extensão universitária como instrumento de política pública”. Para investigação dessa hipótese o autor analisa documentos do Forproex, o conteúdo dos editais do Proext, além de documentos do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – CBEU e de edições do Seminário de Metodologias para Projetos de Extensão – Sempe.

É importante ressaltar que a pesquisa de Diniz (2012) se circunscreve ao período de 2003 a 2010, portanto durante a vigência do Governo Lula e, embora não faça referência às particularidades que existem entre a extensão em IES federais e das ICES, todas as formulações do autor têm por foco de análise a extensão desenvolvida pelas primeiras. Suas conclusões, contudo, revelam aspectos muito interessantes, como os que seguem:

A vinculação da extensão com o fortalecimento de políticas públicas e seu papel em relação ao desenvolvimento social é uma demonstração de que as atividades extensionistas podem contribuir com a superação das situações de desigualdade e exclusão social. Além disso, a importância dada à troca de saberes entre academia e comunidades populares reforça este intento, colocando tais comunidades como protagonistas do processo e não apenas como meras receptoras de práticas de difusão científica e cultural. É o que podemos definir como caráter social da extensão e sua vinculação com as demandas sociais consideradas prioritárias. (DINIZ, 2012, p. 76).

¹³¹ Nogueira (2005), ao descrever o Programa de Fomento à Extensão – Proexte, reformulado a partir de 2003 e que deu origem ao atual Proext, informa que, inicialmente ele destinou-se “exclusivamente às IES públicas” (2005, p. 55). Em sua descrição evidencia-se, contudo, que antes, em 1995, há a incorporação por parte do MEC de uma linha que tinha por finalidade a integração entre universidade e ensino fundamental, com recursos do FNDE: “A linha I continua reservada à participação exclusiva das universidades públicas vinculadas ao Fórum, enquanto que a linha II é aberta à participação de instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais.” (NOGUEIRA, 2005, p. 59)..

¹³² Conforme comentário do diretor da ABRUC à época: “Finalmente o segmento Comunitário de Educação Superior foi contemplado com participação nos Editais de Fomento em nível de Extensão, antes, exclusivamente destinado às Instituições Federais de Ensino Superior-IFES.” Disponível em http://www.abruc.org.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=225567>. Acesso em 10. Set. 2015.

Por meio de sua pesquisa o autor evidencia *o alinhamento* da política de governo à atuação da universidade, nesse caso materializada por meio da extensão universitária, e vice-versa, o que permite ao autor afirmar sua compreensão da *extensão como instrumento da política pública*¹³³.

Acreditamos que os resultados apresentados neste trabalho demonstram que a relação entre Estado e extensionistas no período analisado pode ser caracterizada, em geral, pela cooperação e convergência de interesses. Por parte do Estado, a articulação entre financiamento da extensão e políticas públicas sociais tende a reforçar o compromisso social das universidades públicas e as aproxima de sua política social. Por outro lado, é relevante destacar a presença das diretrizes dos extensionistas na política de financiamento. (DINIZ, 2012, p. 131).

Tal aprovação significa, obviamente, a submissão às regras do edital, as quais, como demonstra Diniz, estão em consonância com o acúmulo das discussões elaboradas pelo Forproex. O autor evidencia como exemplo do imbricamento entre essa forma de fomento e o Forproex a concepção de extensão que orienta o edital:

Um elemento aparece pela primeira vez neste conjunto de editais, trata-se do conceito de extensão universitária, contido nas definições do edital de 2010: ‘entende-se como *Extensão* o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade’ (...) Trata-se inequivocamente do conceito de extensão elaborado pelo FORPROEX. (DINIZ, 2012, p.80, grifo do autor). .

Em termos de alocação de recursos, vale destacar a observação de Diniz (2012) em relação ao aumento desses valores entre as edições de 2004, que inicia com R\$ 4.500.000,00 chegando a R\$ 30.000.000,00 em 2010. O Portal do MEC informa que em 2013, mais de R\$ 80.000.000,00 foram destinados ao Proext¹³⁴. Esse aumento se dá também em face da

¹³³ Vale ressaltar a condição interministerial desse programa, o que favorece a afirmação do autor. No Edital Proext- 2015 os denominados parceiros institucionais na formulação e acompanhamento do Proext foram: Ministério da Cultura, Ministério da Integração Nacional, Ministério da Justiça, Ministério da Pesca e Aquicultura, Ministério da Saúde, Ministério das Cidades, Ministério das Comunicações, Ministério do Desenvolvimento agrário, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a fome, Ministério do Trabalho e emprego, Ministério do Meio ambiente, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, Ministério do Esporte, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Políticas para as Mulheres, Secretaria Geral da Presidência (MEC/SESu, 2014).

¹³⁴ “Desde 2003, o Ministério da Educação apoia a extensão universitária por meio de programas como o Proext, que teve o orçamento reajustado. Em 2008, o Proext contou com cerca de R\$ 6 milhões de recursos totais. Atualmente, os projetos aprovados dispõem de aproximadamente R\$ 80 milhões”. Informação constante em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32650>>.

ampliação da quantidade de ministérios que passam a ser envolvidos nos editais. Isso corrobora a ideia do autor de que há íntima vinculação entre a extensão universitária e as políticas públicas sociais implementadas pelo governo federal, sendo o Proext uma forma de materialização dessa relação (DINIZ, 2012).

A partir de 2014 as ICES conquistam a possibilidade de disputa-lo. Por coincidência, em ofício do Forproex ao MEC em 2015 o referido Fórum explicita sua preocupação com o anúncio por parte do governo de que haveria cortes nas rubricas dentro das quais se alocam os recursos do Proex, indicando que o que havia sido acordado em 2014 poderia ser comprometido:

Importante ressaltar que desde 2003 o aporte de recursos neste Programa vem sendo progressivo, ainda que insuficiente, alcançando elevado reconhecimento e credibilidade na comunidade universitária, o que pode ser comprovado pela contínua elevação da resposta ao Edital. Neste sentido, entendemos que o corte nos recursos pactuados no edital publicado no ano de 2014 para execução em 2015 terá um impacto extremamente negativo, considerando que as comunidades atendidas pelos programas e projetos aprovados e em execução serão frustradas na sua expectativa. (FORPROEX, 2015)

Essas questões que envolvem a opção do Estado pelo financiamento da extensão por meio de editais colocam sob análise alguns aspectos: em que medida as IES têm sua autonomia para propor projetos e programas de extensão a partir da realidade de suas instituições e das relações que estabelecem com setores e movimentos da sociedade? Qual a relação de hierarquia e ou de determinação se põe nessa forma de estabelecimento da relação entre Estado e universidade? Como administrar a inconstância que caracteriza uma política sustentada por editais de fomento? Apesar dessas questões, a conclusão a que Diniz chega leva ao entendimento de que o Proext, como edital de fomento, sintetiza uma valiosa forma de relação entre universidade e o poder público, sendo essa mediada pela importante contribuição do Fórum de Extensão das IES públicas estatais tanto na concepção de extensão que o sustenta como em seu monitoramento:

Acreditamos que os resultados apresentados neste trabalho demonstram que a relação entre Estado e extensionistas no período analisado pode ser caracterizada, em geral, pela cooperação e convergência de interesses. Por parte do Estado, a articulação entre financiamento da extensão e políticas públicas sociais tende a reforçar o compromisso social das universidades públicas e as aproxima de sua política social. Por outro lado, é relevante destacar a presença das diretrizes dos extensionistas na política de financiamento. (DINIZ, 2012, p. 131).

No que se refere à conquista por parte das ICES para participarem do edital Proext, uma análise dos resultados dos editais de 2015 – lançado em 2014 e de 2016 – lançado em 2015, revela uma reação imediata e em escala crescente de propostas¹³⁵ apresentadas pelas ICES à chamada pública, conforme tabelas 01 e 02 (Anexos I e II) aqui sintetizados:

Quadro 10 - síntese da participação das ICES nos Editais Proext – 2015/2016

Ano	Total de ICES Participantes	Propostas submetidas	Propostas classificadas, mas sem recursos	Propostas classificadas com recursos
2015	45	365	218	29
2016	44	438	295	40

Fonte: totalizações feitas a partir de informações contidas em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/235-programas-e-aco-es-1921564125/proext-programa-de-extensao-universitaria-1806153218/12243-proext-apresentacao>>. Acesso em 04 nov. 2016.

Esse resultado, se por um lado expressa já as consequências do esforço histórico dos agentes coletivos defensores das ICES em pleitearem tal possibilidade, também evidencia que serão necessários diálogos subsequentes para que se explicitem as particularidades dessas instituições e a criação de critérios que viabilizem a disputa efetiva por parte delas. Abrir à participação pode requerer, por exemplo, o ajuste de critérios que até então atendiam apenas às IES públicas; o que implica na alteração da composição das instâncias que instituem as regras dos editais.

A considerar a diversidade que configura a oferta da extensão nas universidades brasileiras, o que a própria existência de três fóruns de extensão nacionais evidencia, necessário será, por exemplo, rever a composição da Comissão Nacional de Extensão Universitária – Conex, que foi constituída no mês de dezembro de 2013, portanto, logo após a aprovação da Lei das ICES. Conforme disposto nessa portaria, essa Comissão tem a responsabilidade de elaborar as minutas dos editais, estabelecer o comitê que avaliará as propostas e propor ações para monitoramento e avaliação do Proext¹³⁶.

¹³⁵ Conforme regulamento do edital, as propostas podem ser apresentadas como projetos ou como programas, sendo analisadas cada qual sob critérios específicos. Acerca dos editais, consultar: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/235-programas-e-aco-es-1921564125/proext-programa-de-extensao-universitaria-1806153218/12243-proext-apresentacao>.

¹³⁶ Art. 2º A Conex tem por finalidade (...) formular e propor diretrizes de ação governamental, em âmbito nacional, voltadas à gestão do Programa Nacional de Extensão Universitária - PROEXT e, em caráter complementar, à extensão universitária..Art. 3º À Conex compete: I - elaborar as minutas de editais que instituem as chamadas públicas do PROEXT a serem publicados pela SESu/MEC; II - estabelecer, por resolução, a composição do Comitê Técnico Multidisciplinar - CTM com atribuição de avaliar as propostas de extensão

Com forte influência nas definições do conteúdo do edital a cada edição, a composição da referida comissão prevê representação do MEC/SESu, do *Forproex*, de discentes indicados pela UNE e de representante dos órgãos parceiros do Proext. Ressalta-se que o comitê a que se refere o artigo 2º da portaria tem como atribuição primordial finalizar o processo de avaliação das propostas submetidas aos Editais do Proext e é composto por técnicos indicados pelos órgãos parceiros do Proext (Ministérios e Autarquias Federais) e por Pró-Reitores de Extensão indicados pelo *Forproex*.

Há que se ressaltar que o Proext é um emblema do esforço histórico do *Forproex* em direção ao reconhecimento da importância da extensão universitária por parte do Estado. Sua configuração atual representa, também, a evidência dos esforços das ICES em dele participar. Apesar do atual contexto político vivido no país, com fortes evidências de que intensos retrocessos ocorrerão na formulação e execução de políticas sociais, dentre elas as educacionais, é necessário considerar que o aprimoramento e fortalecimento dos diálogos já iniciados entre os fóruns de extensão das IES públicas e das ICES – *Forproex* e *Forext*¹³⁷ trarão, por certo, muitos ganhos à extensão universitária dessas instituições.

Ainda perseguindo o objetivo de compreender a complexidade da extensão universitária realizada nas Universidades Católicas - UC, outros elementos se põem para além da diferenciação alcançada pelas ICES a partir de 2013 e que fazem delas *um campo da ES*. Isso porque compreende-se que as ICES Católicas são parte de um subgrupo da IES Confessionais. Identificar, portanto, as particularidades das ICES Católicas é o objetivo do capítulo seguinte, compreendendo que a esse *microcosmo* intercepta no mínimo outro campo para sua formação, quer seja o campo religioso, nesse caso representado pela Igreja Católica - sua doutrina e força política.

submetidas aos editais do PROEXT; III - aprovar os atos da CTM; IV - propor ações destinadas ao acompanhamento, ao monitoramento e à avaliação do PROEXT;(…)” (MEC, 2013).

¹³⁷ Evidência de que esse diálogo já está em andamento pode ser apreendida por meio da nota sobre o Proext 2017: “Perspectiva de Lançamento do Edital PROEXT 2017 - A Pró-Reitoria de Extensão informa que, em reunião entre SeSu e FORPROEX, realizada no MEC/SeSu, no dia 27 de setembro, foi prevista ainda para este ano a publicação do Edital PROEXT 2017, tendo como base o texto do último edital. A perspectiva é de lançamento do edital em outubro, para início das ações em fevereiro ou março de 2017. *Todavia, antes de sua publicação, a versão final do edital deverá ser apresentada ao FORPROEX e ao Forext, em reunião com a SeSu, em data ainda não definida.* Disponível em: <http://w3.ufsm.br/pre/index.php/pagina-inicial1/noticias/338-perspectiva-lancamento-edital-proext2017>.

Capítulo IV

Elementos de Constituição das Universidades Católicas como subcampo das ICES e aspectos da extensão da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Ao se adotar a noção de *campo* para pensar as ICES, observa-se que embora tenha havido a partir da década de 1980 um esforço de junção de IES confessionais e não-confessionais em torno de uma identidade comum, a de IES comunitárias, essa denominação, por si, não diz de toda a identidade das UC. Logo, a afirmação das UC como comunitárias, por si, não possibilita visibilizar todos os elementos necessários para uma análise da extensão universitária por elas realizada, ainda que a extensão seja reiteradamente alçada a elemento diferencial na identidade das ICES.

As UC, quando vistas *em separado* revelam particularidades que parecem defini-las como um *subcampo dentro do campo* das ICES. Isso porque, em sua estruturação, essas IES, além de atenderem às determinações do Estado e da Ciência - campo que conforma sua especificidade como universidade - observam, ainda, orientações específicas advindas da Igreja, nesse caso da Igreja Católica; o que as fará diferenciar-se também das universidades *estritamente comunitárias* que compõem as ICES¹³⁸. Além disso, há que se considerar que são instituições majoritariamente confessionais, o que implica considerar que a política de assistência social e suas recentes alterações interferem em sua identidade e, por conseguinte, têm interferência também na extensão universitária que essas instituições realizam.

Como ponto de partida para a análise das UC é necessário, portanto, considerar que se trata de uma identidade complexa, forjada no entrecruzamento de determinações do Estado, responsável por processos de regulação e avaliação da ES, da Igreja Católica e da Ciência. Além dessa singular constituição, em sua materialização no Brasil ter-se-á, gradativamente, também o mercado como regulador de suas ações e escolhas; o mesmo mercado que, aliás, provocou o esforço de diferenciação no interior do campo das IES privadas em sentido estrito.

Considera-se necessário tomar a Igreja Católica como instituição historicamente constituída cujos vínculos de origem e de direção podem ser encontrados na realidade brasileira, mas não somente nela. Assim, objetiva-se identificar a *teia* de relações e estruturas que se

¹³⁸Compõem o campo das ICES também as IES confessionais evangélicas que, embora também se distingam das IES estritamente comunitárias, compõem minoria em relação às IES católicas.

erigem como fundamentos das UC no Brasil e vão lhe conformar uma identidade *atravessada*: i) pelo que aqui se sintetiza como *fé*, ii) pelos princípios da racionalidade que delimitam a produção da *ciência* e a definição da universidade como instituição social, iii) pela regulação que o *Estado* lhe impõe como parte que é do campo da ES, das ICES e das IES filantrópicas eiv) pelas estratégias de competitividade que o *mercado* gradativamente impõe, especialmente a partir da década de 1990, quando se consolida a privatização como uma forma de expansão predominante da educação superior no Brasil.

A busca pela compreensão das particularidades das UC tem a finalidade de perseguir o pressuposto que orienta esse trabalho, quer seja o de que as concepções de extensão proclamadas por Universidades Católicas Brasileiras confluem tensões que articulam elementos da *fé*, do *Estado*, da *ciência* e, gradativamente, do *mercado* na identidade dessas instituições.

A adotar a noção de campo proposta por Bourdieu, compreende-se que ser possível tomar as UC como um *subcampo* das ICES na medida em que elas se estabelecem no entrecruzamento dos campos científico, religioso¹³⁹ e político, cada qual com suas regras, não imutáveis e intercambiáveis. Ao se constituírem tendo por referência esses três campos e o mercado, as UC se estruturam como um espaço de disputa pela predominância e graus de determinação exercidos por esses elementos. Logo, o campo possui aproximações e dinâmicas pedagógicas demarcadas por variáveis diversas, incluindo os processos de organização e gestão, as formas de estabelecimento da relação instituição e igreja, sendo esses elementos identitários que vão complexificar também o campo da extensão nessas universidades.

Não que se trate de afirmar que nas UC a extensão seja genuinamente diferente do que se tem no conjunto das concepções enunciadas pelas universidades brasileiras. Significa que a construção da identidade das UC vai configurar a sua extensão universitária como um espaço de tensão e de expressão dessa disputa pela predominância dos elementos que constituem essa identidade.

Diante dessa afirmação, poder-se-ia objetar: mas o ensino, a pesquisa e a pós-graduação não sofrem as mesmas interferências? O que há de específico na extensão universitária que a faz mais *susceptível* a essas múltiplas determinações do que as outras dimensões da Universidade?

¹³⁹ Embora se reconheça que há dentre as formulações de Bourdieu a referência a um campo religioso, essa ideia não será referência para esse trabalho pelo quanto extravasa não o objeto em análise, mas o recorte que dele se faz para tomar da Igreja católica os documentos que instituem e constituem as universidades sob sua jurisdição.

Compreende-se que a resposta a essa indagação está na história mesma de constituição da extensão universitária no Brasil. Em todas as controvérsias que a atravessam e a deixam mais favoráveis a se constituírem como espaço de proclamação de concepções que se alinham, em cada tempo histórico, àquele *campo* de maior predominância. Nessa perspectiva, não é possível dizer que haja uma única concepção de extensão para ou nas UC na atualidade, nem mesmo nas demais universidades. Não é possível afirmar também que no interior das UC vigore, na atualidade, uma única concepção que possa ser traduzida, por exemplo, como *prestação de serviços, assistencialista* ou mesmo *progressista*.

Pode-se, sim, afirmar que há uma tendência predominante a cada momento histórico, mas não que essa seja determinante e uniformizadora. Isso porque a extensão universitária, embora constitucionalmente definida como finalidade da universidade, permanece sendo menos afeita a processos de avaliação e regulação *acadêmica* por parte do Estado. Isso, em certa medida, parece torná-la mais *vulnerável ou susceptível* a usos que as UC precisem dela fazer para confirmação, por exemplo, de sua condição como IES filantrópicas.

Ao se associar as experiências ou atividades de extensão à filantropia, corre-se o risco de aproximá-la de ações assistenciais ou, como redefine a Política Nacional de Assistência Social – como atividades socioassistenciais. Nessa perspectiva, é possível atender ou priorizar o atendimento a pessoas ou grupos caracterizados como de vulnerabilidade social, imprimir nesse atendimento certa concepção católica caritativa sem necessariamente imprimir a essas atividades a finalidade formativa que constitui a razão de ser da universidade, quer ser o de constituir-se como espaço de formação e de crítica.

Por sua vez, a extensão universitária pode realizar atividades que se caracterizem como *prestação de serviços* e, nesse sentido, se configurarem como uma forma de complemento orçamentário das UC. Nela pode-se, ainda, desenvolver atividades que se caracterizem pelo que José Francisco de Melo Neto define como *trabalho social útil*. Conforme já assinalado em momento anterior desse estudo, o referido autor concebe a extensão como:

trabalho social útil sobre a realidade, realizando-se como processo dialético de teoria e da prática dos envoltos nesse trabalho, externando um produto que é o conhecimento novo, cuja produção e aplicabilidade possibilitam o exercício do pensamento crítico e do agir coletivo (MELO NETO, s/d, p. 5).

Há que se ressaltar que a complexidade da extensão universidade nas UC reside exatamente aí: ela pode comportar ações com justificativas *distintas e nem sempre convergentes*

na medida em que suas orientações se originam do *Estado*, da *Igreja*, do *mercado*, da *ciência* e. Esse diversificado pertencimento pode, a depender da predominância de uma *instância* ou outra, ampliar os desafios de alinhamento do que se proclama e do que se consegue objetivamente efetivar.

A influência que as diretrizes da Igreja católica exerceram e segue exercendo sobre suas universidades complexifica a análise na medida em que a *forma* de as UC se constituírem como universidade pauta-se também por esses determinantes. São orientações cujos princípios objetivam incidir no *modus operandi* das instituições, em sua estrutura organizacional e nas finalidades de suas atividades, portanto, de ensino, da pesquisa e da extensão. Interessa, nesse sentido, identificar a força da Igreja Católica na conformação das UC e, de modo específico, na constituição da extensão por elas realizada. Ou, dito de outro modo, identificar a força que a extensão, ao se configurar a partir de determinadas orientações, exerce na identidade proclamada pelas UC.

Considera-se, de antemão, que para manter-se como instituição que historicamente exerce interferência na formação de sociedades ocidentais, a Igreja Católica - IC se atualiza no tempo por meio de diversas estratégias e, assim, tem reafirmado sua tradição, embora nem sempre a sua hegemonia, ao longo dos séculos.

Há de ressaltar, ainda, que no conjunto das orientações mais importantes da IC está a definição de que a educação é uma de suas atividades prioritárias. Ao eleger, portanto, a educação formal como via de manutenção e atualização de sua tradição, a IC tem suas universidades como espaço importante para a afirmação de sua presença nas sociedades. Tal estratégia tem como consequência, no Brasil, o duplo fortalecimento das instituições. Assim, tanto a Igreja Católica se afirma por meio da existência de suas universidades quanto essas, por sua vez, garantem sua diferenciação no campo das IES de um modo que, em determinados momentos históricos, as entidades que representam a Igreja Católica ou suas universidades, exercem significativa interferência na configuração do campo da ES.

Compreende-se, portanto, que as orientações da IC, assim como sua atuação política, se constituem mediações fundamentais para se compreender a força de resistência e o esforço de diferenciação das UC no Brasil. Tal esforço expressa-se na predominância dessas instituições na constituição do campo das ICES.

4.1 A força política da Igreja Católica e de suas Universidades no processo de constituição do campo das ICES

O processo de diferenciação entre as IES comunitárias e as privadas é também analisado Cunha (2000), que compreende a *segmentação institucional* como tendência decorrente da reforma do Estado. Interessante notar que suas observações a esse respeito recaem apenas sobre as IES confessionais: “as universidades confessionais procuram diferenciar-se das demais de modo a poderem reivindicar a dotação de recursos públicos *com legitimidade*” (2000, p. 194, grifo nosso).

Em sua compreensão há proposições importantes por parte das IES confessionais, especialmente no que concerne aos processos de avaliação das instituições. No início do século o autor avaliava que: “as propostas elaboradas pelas universidades confessionais são bem concretas, capazes de produzir efeitos decisivos para a mudança no panorama do ensino superior brasileiro”. (CUNHA, 2000, p. 195).

Bittar (1999), ao realizar um levantamento do processo inicial de articulação entre as IES comunitárias e as confessionais, com base em dados contidos de Tramontin e Braga (1988), identifica que “o grupo hegemônico naquele momento era o das universidades confessionais” (1999, p. 69), mais precisamente de universidades católicas. Assim, destaca que das vinte instituições que dão início ao movimento, que se dá por ocasião de reunião realizada em 1988, na PUC RS, “dezesseis formam o grupo das católicas enquanto que apenas uma, a UNIMEP, é metodista” (p. 70). A respeito das três não-confessionais presentes na reunião, Bittar informa referirem-se a instituições do Rio Grande do Sul “cujo nascimento traz a marca da inspiração religiosa, embora hoje sejam denominadas comunitárias *stricto-sensu* e apresentem um modelo de gestão diferenciado das comunitárias confessionais” (1999, p.71).

A autora apresenta como explicação para a hegemonia do segmento confessional católico no período a força da Igreja Católica e da própria Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, além de apoio anterior da Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas – ABESC (BITTAR, 1999).

É importante observar que ao se investigar um pouco mais sobre a ABESC, encontrar-se-á que essa é uma associação criada em 1952 como parte da Associação de Educação Católica

do Brasil – AEC, que por sua vez tem sua origem em 1945¹⁴⁰; ambas incorporadas pela Associação Nacional de Educação Católica – ANEC, criada em 2007¹⁴¹. Em relação à importância da AEC, Rocha (2001) apresenta elementos que contribuem para a compreensão da influência que a igreja assume em relação à educação no período da Assembleia Nacional Constituinte. A autora evidencia uma inflexão fundamental da AEC em relação à posição historicamente elitista que caracterizava a educação católica, além de sua relação com o Estado. Tal revisão se dá especialmente a partir de orientações internas à igreja no período, notadamente a Conferência de Puebla¹⁴², momento em que a igreja afirma sua “opção preferencial pelos pobres”. Conforme a autora:

A reconstituição histórica da AEC evidenciou que sua trajetória foi marcada por uma postura conservadora e elitista, posicionando-se, contrariamente em relação à escola pública. Após a Conferência de Puebla, a AEC iniciou uma reflexão a respeito da educação católica formal voltada para as camadas populares, ou seja, na perspectiva da opção preferencial pelos pobres. A partir desse posicionamento a Igreja desejava que se estabelecesse uma distinção entre escola pública estatal e escola pública não-estatal e que a legislação garantisse recursos para ambas, uma vez que a escola pública não-estatal distanciava-se do lucro para manter-se coerente com a opção preferencial pelos pobres, sendo a escola-serviço a comunidade serviço aos pobres.(ROCHA, 2001, p. 255)

Evidencia-se, desse modo, como o clamor de determinados setores da igreja no Brasil para que as UC fossem vistas como diferentes tem suas raízes também nas orientações de conferências do episcopado latino-americano.

Rocha (2001) historiciza a realização de diversos encontros promovidos pela AEC a partir de 1983, com a finalidade de aprofundar as reflexões acerca das orientações advindas desde o Concílio Vaticano II, realizado entre 1962 e 1965, do qual resultou a declaração *Gravissimum Educationis*, bem como das Conferências Episcopais de Medellín (1968) e de Puebla, realizada dez anos após, em 1978.

¹⁴⁰ A ABESC é uma entidade civil sem fins lucrativos criada em 1952 como um ramo da Associação de Educação Católica do Brasil – AEC. Disponível em <<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/acervo/py0064>>. Acesso em: 22 set.2016.

¹⁴¹ Conforme seu estatuto, a ANEC incorpora, além da ABESC e da AEC, a Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil – ANAMEC.

¹⁴² Documento que apresenta as conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino-americano, realizada em 1979, em Puebla de los Angeles, México. No referido documento são reiterados pelos participantes os princípios de ação para igreja definidos na década anterior, em Medellín, 1968. Tais princípios têm como elemento central o lema “Opção preferencial pelos pobres”. (DOCUMENTO DE PUEBLA, 1979).

Há que se considerar que essas orientações resultam também de disputas no campo de força dessa instituição. Assim, no contexto da década de 1960, a afirmação que resulta dessas duas conferências episcopais latino-americanas de que a igreja, e por decorrência suas universidades, deveriam assumir a *opção preferencial pelos pobres* precisa ser compreendida como resultante de um processo em que se punham em contraposição vertentes conservadoras e progressistas do interior da própria igreja católica.

As orientações emanadas do Concílio e as duas conferências convergiam a duas posições: *o reconhecimento da educação como direito de todos e que a igreja deveria assumir sua opção preferencial pelos pobres*. Na confirmação desse reposicionamento da igreja, Rocha (2001) traz de Vanilda Paiva, participante de um dos encontros promovidos pela AEC, a afirmação de que “a ação pedagógica da Igreja nas últimas décadas foi se deslocando das classes médias para as camadas populares, e a Igreja reviu sua posição em relação à educação formal”. (Paiva apud ROCHA, 2001, p. 257).

Buffa (2005) refere-se a seminário organizado por Vanilda Paiva em meados dos anos 1980; momento no qual a autora identifica dois elementos centrais no processo de *atualização*¹⁴³ da Igreja Católica:

Por um lado, a questão da aceitação da ciência que explica o mundo e faz recuar a religiosidade ao substituir as interpretações e o tipo de racionalidade que a comandam, por outro, a educação como eixo central da atuação evangelizadora e formadora de consciências pela Igreja e as transformações que vem sofrendo com a incorporação de uma nova visão da realidade socioeconômica e política a partir do Concílio e das Encíclicas dos anos 60 (PAIVA apud BUFFA, 2005, p. 48)

As orientações emanadas da Igreja são proclamações de um ideário que tem raízes na tradição religiosa católica, mas se constituem também sob a influência de disputas de concepções e alternativas que essa instituição utiliza para preservar sua força no ocidente, nos continentes ao longo dos séculos e décadas. Há que se registrar que as orientações emanadas do Concílio Vaticano II ainda seguem vigendo os documentos eclesiais sobre a educação católica, a exemplo do *Ex Corde Ecclesiae*, (Do coração da Igreja), emitido em 1990 pelo Papa João Paulo II, e do documento *Educar hoje e amanhã, uma paixão de que se renova*, que resultou do Congresso Mundial da Congregação para a Educação Católica, realizado em 2015, em Roma. No Brasil, com base no documento *Ex Corde Ecclesiae*, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB emitiu em 2000 as Diretrizes e Normas para as Universidades

¹⁴³ *Aggiornamento* é a expressão utilizada pela autora.

Católicas. Esses dentre outros documentos são parte de um *corpus* da doutrina católica para a educação que ela realiza e precisa ser observado por todas as instituições católicas.

No que refere ao debate em torno da *opção preferencial pelos pobres*, é importante observar que se trata de questão geradora de grande polêmica no contexto das conferências de Medellín e Puebla, que guardam um intervalo de dez anos entre uma e outra. De todo modo, ainda que essa orientação possa ter sido ressignificada ou reelaborada nos documentos eclesiais, indubitável que ela *cravou* uma concepção contra-hegemônica na história da IC latino-americana.

Por serem espaços importantes de materialização das concepções da IC, as UC no Brasil, também como espaço de disputa de concepções, terão suas trajetórias tangenciadas por essa concepção, notadamente nas décadas de 1960 a 1980. Nessa trajetória, também a extensão ou *ação comunitária* das UC recebem influências desse momento de *inflexão da igreja*, realizando atividades cujos traços que se mantêm em determinadas concepções de extensão ainda hoje vigentes no ideário das UC. Atividades direcionadas aos pobres, sim, mas não numa perspectiva caritativa. Antes, buscando evidenciar as contradições que constituem a condição da pobreza.

Michel Löwy é um dos autores que analisam os embates que entrecruzavam política e religião na América Latina na década de 1960 e seus desdobramentos para as diretrizes da Igreja a partir daí. Jurkevics (2003)¹⁴⁴ afirma que na obra *A guerra dos deuses: religião e política na América Latina*, Löwy buscará identificar os elementos que justificam a influência da Teologia de Libertação – TL na América Latina, por ele denominada Cristianismo da Libertação por considerar tratar-se de mais do que uma corrente teológica. Na construção de seus argumentos o autor busca encontrar em elos que se estabelecem entre dois acontecimentos históricos de ordens diferentes, mas que se dão de modo simultâneo, a justificativa para a movimentação ocorrida no interior da igreja católica a partir do final da década de 1950. Assim, tem-se no âmbito da religião católica em 1958 a eleição de João XXIII, responsável por sua renovação naquele momento e, na esfera política, a revolução cubana, em 1959.

Ao buscar tais elos Löwy evidencia a confluência de mediações que resultaram na máxima católica da *Opção preferencial da igreja pelos pobres*, ao mesmo tempo em que informa que essa definição para os novos rumos da igreja não teria advindo do grupo majoritário

¹⁴⁴ O estudo da autora é desenvolvido a partir de leitura dessa obra de Löwy cuja primeira edição é publicada em inglês e data de 1996. Resenha da mesma obra é feita também por Marinho (2002). Esse autor, contudo, tem outros estudos sobre o tema, a exemplo de *Marxismo e Cristianismo na América Latina*, de 1989, também utilizado para o estudo aqui apresentado.

dos líderes religiosos latino-americanos presentes nas Conferências de Medellín – Colômbia, realizada em 1968, e de Puebla – ocorrida no México em 1979. Ao contrário, conforme Jurkevics (2003), Löwy identifica no interior da igreja quatro tendências com posições diferentes em relação ao conteúdo da Teologia da Libertação:

um grupo reduzido de fundamentalistas, com idéias ultra-reacionárias, como o “Tradição, Família e Propriedade”; uma corrente conservadora e tradicionalista, hostil à TL e associada às classes dominantes e à Cúria Romana, especialmente a liderança do Conselho dos Bispos Latino-Americanos – o Celam; uma corrente reformista e moderada, pronta a defender os direitos humanos e apoiar certas demandas sociais, como a que prevaleceu em Puebla (1979) e em Santo Domingo(1992) e, uma pequena, mas influente minoria de simpáticos à TL e capazes de uma solidariedade ativa com os movimentos populares, de trabalhadores e de camponeses¹⁴⁵. (2003, p. 243)

Em documento orientador para os trabalhos nessa Conferência, tem-se a respeito da ação evangelizadora a indicação de que o caminho a ser seguido deve: “levar a pessoa humana e os grupos sociais: - à tomada de consciência de sua dignidade e da condição na qual se encontram; - ao compromisso da renovação de sua vida e da sociedade segundo os valores do Evangelho, através da vivência da justiça, da solidariedade humana, da participação na comunhão eclesial e da pobreza evangélica, sem ódio nem rejeição de qualquer setor social, mesmo privilegiando os pobres, sem julgar e condenar nem apelar para a violência; - à busca de uma libertação que vai além de todos os limites temporais e que tem sua plena realização na comunhão com Deus, o verdadeiro e único Absoluto” (*Evangelii Nuntiandi*, 19); - a uma ação com todas as dimensões do mandamento novo, que é amor inteligente e crítico (*Cf. Evangelii Nuntiandi*, 38). Para isso se requer uma Igreja que: - testemunha[,] – proclama[,] – celebra[,] -atua.” (DOCUMENTO DE PUEBLA, 1979).

Em busca da compreensão dos fundamentos teóricos e históricos da Teologia da Libertação, Löwy encontrará sua gênese na relação entre elementos internos e externos à Igreja

¹⁴⁵ Jurkevics destaca dentre representantes religiosos mais conhecidos dessa vertente no Brasil o bispo Pedro Casaldáliga e o cardeal Paulo Evaristo Arns. Destaca-se que, conforme consta em Giuzeppe (2012, p. 44 e 54), ambos receberam da Pontifícia Universidade Católica de Goiás o título de Doutor Honoris Causa: Dom Paulo Evaristo Arns em 1998, quando a instituição era ainda Universidade Católica de Goiás e a Dom Pedro Casaldáliga o título foi concedido em 2012.

e tece uma complexa síntese que articula motivações institucionais da igreja e acontecimentos da arena político-social. Conforme Jurkevics (2003),

Na esfera externa, o historiador indica as mudanças sociais e políticas em curso na AL: a industrialização do continente sob a hegemonia do capital multinacional que promoveu ainda maior dependência, aprofundou as divisões sociais, estimulou o êxodo rural e o crescimento urbano com a concentração da classe trabalhadora; e a Revolução Cubana, em 1959, abrindo um novo período histórico para os povos latino-americanos caracterizado pela intensificação das lutas sociais, o aparecimento de movimentos guerrilheiros, a sucessão de golpes militares e uma crise de legitimidade do sistema político. (2003, p. 245)

Segundo Jurkevics, ao investigar as motivações internas à Igreja Löwy revela o entrelaçamento de razões de diversas ordens para justificar porque uma vertente, embora não majoritária, consegue ser hegemônica na tessitura das orientações para a renovação da igreja naquele momento, de modo a levá-la a aproximar-se dos pobres numa relação que não haveria de ser caritativa. Em busca dessas motivações o autor se recusa a aceitar explicações segundo as quais teria havido uma “tomada da igreja” por parte da população majoritariamente pobre dos países latinoamericanos, muito embora reconheça essa questão como um aspecto a ser levado em conta no caso do Brasil.

Assim, o autor parte dos argumentos apresentados por Leonardo Boff, que advoga a existência de “determinações culturais e sociais específicas à Igreja a partir de 1960, sem as quais ‘sua abertura para o povo’, a partir de 1960, não pode ser compreendida” (JURKEVICS, 2003, p. 244).

A partir daí Löwy identificará transformações que estão se dando em campos externos à instituição, mas que se entrecruzam em sua materialidade. Conforme Jurkevics, no plano interno Löwy identifica

o aparecimento de novas correntes teológicas, a partir da II Guerra Mundial, especialmente na Alemanha e na França; novas formas de cristianismo social (os padres operários e a economia humanista de padre Lebret), além de crescente abertura às preocupações da filosofia moderna e das ciências sociais, legitimadas e sistematizadas pelo pontificado de João XXIII (1958-1963) e o Concílio Vaticano II (1962-1965). (JURKEVICS, 2003, p. 245)

Para se compreender um pouco dos fundamentos que se interpunham nesse momento, em artigo de 1989, intitulado *Marxismo e Cristianismo na América Latina*, Löwy esclarece que o padre francês Lebret, embora não sendo marxista, utilizava-se das categorias econômicas

constantes do pensamento de Marx para estruturação de seu pensamento. Considerado como católico progressista, esse autor e o filósofo francês Emmanuel Mounier foram referências principais na formação da Juventude Universitária Católica – JUC, que teve forte influência nos debates universitários do início da década de 1960. (LÖWY, 1989).

Por sua vez, em pesquisa buscando investigar as bases teóricas do Movimento de Educação de Base de Goiás – MEB Goiás, Rodrigues (2008) registra a fala de uma entrevistada, Alda Maria Borges Cunha, estudante da Universidade Católica de Goiás – UCG no início da década de 1960 e uma das realizadoras do MEB Goiás nesse período e em momentos posteriores, na qual é possível apreender a confirmação do que afirma Löwy. Conforme consta da entrevista registrada por Rodrigues (2008, p. 140):

[...] Padre Lebret fazia parte também das nossas leituras. [...] a gente se alimentava daquilo que no momento era considerado o mais crítico, que se podia ter em termos de Igreja, e [...] de uma certa realidade cultural mais ampliada: a França era essa referência pra nós. Eu guardei inclusive uma lista dos pecados, feitos a partir de estudos do Lebret [...]. E essas leituras vão se ampliar também com Teilhard de Chardin, nos textos sobre processo de humanização, do homem construindo história, consciência humana atuando sobre a natureza, noção de cultura. [...] Frei Josaphat, Sartre, Celso Furtado, Pierre Furter, Mounier compunham nossas leituras, pra além daquilo que eram as disciplinas da Universidade. [...] Por outro lado, filmes de Felini, do Ingmar Bergman, nós levamos noites e noites vendo e debatendo, discutindo a Nouvelle Vague da França, nas análises do Cahierdu Cinema [...]. (CUNHA entrevistada por RODRIGUES, 2008, p. 140).

Como pode se observar são múltiplos os elementos que estão em tensão no interior da Igreja naquele contexto e o estão também em razão do que se põe na cena social e política. Trata-se, portanto, não de um movimento circunscrito à realidade nacional, mas a um contexto histórico no qual se pensava os rumos da igreja e de suas instituições na América Latina.

A compreensão desses meandros contribui para se evitar a simplificações na análise do que configura as UC no mundo e, ainda, de suas particularidades na América Latina e, por conseguinte, no Brasil. Além disso, compreende-se que se trata de aspectos que, contraditoriamente, se atualizam, na medida em que a realidade social repõe à IC a reflexão sobre sua atuação no mundo e no país. Evidência disso é o conteúdo dos documentos orientadores da educação católica. Destinados genericamente a todas suas universidades no mundo, esses documentos vão requerer certa tradução para a realidade brasileira, posto que essas instituições sociais são constituintes e constitutivas da realidade em que se inserem e, desse modo, *carregam* singularidades em suas identidades.

4.1.2 As Universidades Católicas no mundo: expressão de uma articulação que extrapola limites geográficos

A quem se destina as orientações da Igreja Católica emanadas para a UC? Essa pergunta, aparentemente retórica, tem por objetivo evidenciar que o projeto que tem nas universidades católicas a finalidade de atualização da tradição da Igreja Católica encontra uma *atuação em rede*, no mundo.

Quadro 11 - Pontifícias Universidades Católicas no Mundo – 2016

País	Universidade	Ano de Criação/Reconh.	Ano de reconhec. Pontifício
Brasil	Pontifícia Universidade Cat. do Rio de Janeiro	1940	1947
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1946	1947
	Pontifícia Universidade Católica do R. Gr. do Sul	1948	1950
	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1955	1972
	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	1958	1983
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	1959	1985
	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	1959	2009
Argentina	Pontifícia Universidad Católica Argentina	1910	1960
Colômbia	Pontifícia Universidad Javeriana	1623	1938
	Universidad Pontificia Bolivariana	1936	1945
Chile	Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso	1925	2003
	Pontifícia Universidad Católica de Chile	1888	1930
Equador	Pontifícia Universidad Católica de Ecuador	1946	1963
Peru	Pontifícia Universidade do Peru	1948	1991
Rep. Dominic.	Pontifícia Universidade República Dominicana	1962	1987
Porto Rico	Pontifícia Universidade Porto Rico	1948	1991
Irlanda	Pontifícia Univ. de Maynooth/ St. Patrick's College	-	-
Índia	Pontifícia Universidad de Santo Tomás - Filipinas	1611	1902
	Pontifícia Universidade JhanaDeepa – Pune	1893	1926
Espanha	Pontifícia Universidade Salamanca	1940	1940
	Universidad Pontificia Comillas	-	-
Itália	Pontifícia Universidade Gregoriana	1551	1551
	Pontifícia Universidade São Tomás de Aquino	1577	1906
	Pontifícia Universidade Urbaniana	1627	1962
	Pontifícia Universidade Lateranense	1773	1853
	Pontifícia Universidad San Anselmo	1887	1952
	Pontifícia Universidade AtenioAntoniano	1933	1938/2005
	Pontifícia Universidade Regina Apostolorum	1993	1998
	Pontifício Instituto Bíblico	-	-
	Universitá Pontificia Salesiana	-	-
	Pontifícia Universidade de Santa Cruz	-	-

Fonte: <<http://sites.pucgoias.edu.br/home/nomundo/>>, <http://fiuc.org/es/docs/membership/list_of_members/>

da FIUC

Quando são cruzadas informações de sítios diferentes é possível identificar 31 (trinta e uma) Pontifícias Universidades no mundo até o ano de 2016, sendo a metade desse total concentrada na América Latina. A que recebeu o título pontifício mais recentemente foi a PUC Goiás, no ano de 2009¹⁴⁶, cinquenta anos após sua fundação. No site da instituição consta a seguinte observação em relação ao valor dado pela Igreja a essas universidades e o que esse reconhecimento significa do ponto de vista da vinculação com as orientações eclesiais:

As universidades reconhecidas como de direito pontifício possuem vínculo eclesial diretamente com o Vaticano, remetendo-se à Congregação para a Educação Católica. Todas as decisões, incluindo a nomeação e diplomação do grão-chanceler e do reitor, são atribuições do papa. *Ao receber o título, a universidade passa a integrar um seletivo grupo de instituições católicas com notoriedade e reconhecimento internacional. A então Universidade Católica de Goiás (UCG) recebeu o título pontifício, passando a se chamar Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em 2009, durante as celebrações do seu cinquentenário. (PUC Goiás, 2016¹⁴⁷, grifo nosso).*

Conforme ressalta Bittar (1999) as UC brasileiras foram reconhecidas pelo governo federal como universidades entre as décadas de 1940 e 1960. É interessante comparar as datas de criação e ou reconhecimento pelo MEC com as de reconhecimento como pontifícias. Isso porque há intervalos de tempo diferentes na trajetória de cada universidade e eles resultam de aspectos de ordem interna às determinações da Igreja Católica, uma vez que cabe a ela, no exercício de sua autonomia, essa definição. Nesse sentido, importante observar que após a promulgação da Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, em 1990, apenas três universidades na América Latina foram transformadas em PUC: uma no Peru, uma no Chile e, no Brasil, a PUC Goiás.

Importante destacar que o caráter internacional das UC revela-se também na existência de duas outras entidades que agrupam, respectivamente, instituições na América Latina e no mundo. Assim, tem-se, em âmbito continental, à Organização das Universidades Católicas da América Latina – ODUICAL e, internacionalmente, a Federação Internacional das Universidades Católicas – FIUC, sendo que ambas são interligadas. Em relação à ODUICAL, consta de seu site que ela é

¹⁴⁶ Observa-se certa imprecisão no registro do total de Pontifícias existentes no mundo. Assim, embora de modo recorrente se diga que a PUC Goiás é a 31ª universidade a receber esse título, tem-se em Bertazzo (2012), a informação de que seria a 61ª (2012, p. 124). Quando se investiga nos sites da FIUC e, a partir dele, o de outras universidades no mundo, verifica-se que o título de pontifício é atribuído também a Institutos, a exemplo de alguns existentes na Itália.

¹⁴⁷ Constante em < <http://sites.pucgoias.edu.br/home/nomundo/>>. Acesso em 29 out.2016.

uma associação de universidades católicas da América Latina e do Caribe ligadas à Federação Internacional das Universidades Católicas – FIUC. Contribui para o avanço do conhecimento e para o desenvolvimento de um mundo mais justo e humano, à luz da fé e graça cristã ao espírito do Evangelho (ODUCAL, 2016)

Conforme dados da ODUICAL, na América Latina alguns países têm apenas universidades enquanto outros, como o Brasil, apresentam outras formas de organização – faculdades, fundações ou centros universitários. Assim, tem-se um total de sessenta e cinco (65) IES católicas na AL filiadas à ODUICAL, conforme quadro a seguir:

Quadro 12- IES Católicas afiliadas à ODUICAL – 2016

País	IES	Cidade/Região/Estado
Argentina	Universidad del Salvador	Buenos Aires
	Universidad del Norte Santo Tomás de Aquinor	Tucumán
	Universidad Católica de Santiago del Estero	Santiago del Estero
	Universidad Católica de Santa Fe	Santa Fé
	Universidad Católica de Salta	Salta
	Universidad Católica de la Plata	Buenos Aires
	Universidad Católica de Cuyo	San Juan.
	Universidad Católica de Córdoba	Córdoba
	Universidad Católica Argentina.	Buenos Aires
País	IES	UF
Brasil	Centro Universitário Franciscano	RS
	Centro Universitário Unilasalle	RS
	Centro Universitário São Camilo	SP
	Faculdade Frassinetti Do Recife	PE
	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	SP
	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	GO
	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	MG
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SP
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PR
	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	RJ
	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	RS
	Universidade Católica de Brasília	DF
	Universidade Católica de Pernambuco	PE
	Universidade Católica de Petrópolis	RJ
Universidade Católica do Salvador	BA	

	Universidade Católica Dom Bosco	MS
	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	RS
	Centro Universitário Assunção	SP
	Fundação Educacional Inaciana	SP
	Faculdade Salesiano Dom Bosco	AM
	Faculdade Damas da Instrução Cristã	PE
	Universidade São Francisco	SP
	IES	Cidade
Bolívia	Universidad Católica Boliviana "San Pablo"	La Paz
	IES	Região
	Universidad Católica del Norte	Antofagasta
	Universidad Católica de Temuco, Chile	Temuco
	Universidad Católica delMaule	Talca
	Universidad Católica de laSantísimaConcepción	Concepción
	Universidad Católica CardenalRaúl Silva Henríquez	Santiago de Chile
	Universidad Alberto Hurtado	Santiago de Chile
	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Valparaíso
	Pontificia Universidad Católica de Chile	Santiago de Chile
Chile	Duoc UC (*Criado em 1968 como fundação pela PUC do Chile)	Providência
	IES	Região
	Institución Universitaria Salazar y Herrera	Medellín
	Universidad de San Buenaventura – Colombia	
	Universidad de San Buenaventura – Cartagena	Cartagena
	Fundación Universitaria Católica del Norte	Antioquia,
	Universidad de San Buenaventura – Cali	Cali
	Universidad Santo Tomás	Bogotá
	Universidad Pontificia Bolivariana	Antioquia,
	Universidad Mariana de Pasto	Nariño
	Universidad de San Buenaventura – Medellín	Antioquia
	Universidad de San Buenaventura	Bogotá
	Universidad de La Salle	Bogotá
	Universidad Católica de Pereira	Risaralda Pereira
	Universidad Católica de Oriente	Antioquia
	Universidad Católica de Manizales	Antioquia
	Universidad Católica de Colombia	Bogotá
	Pontificia Universidad Javeriana	Bogotá

	Instituto Universitario CESMAG	Narinõ
	Fundación Universitaria LuisAmigó	Antioquia
	I ES	Cidade
Costa Rica	Universidad Católica de Costa Rica	San José de Costa Rica
País	I ES	Região
Ecuador	Universidad Técnica Particular de Loja	Loja
	Universidad Politécnica Salesiana	Cuenca
	Universidad delAzuay	Cuenca
	Universidad Católica Santiago de Guayaquil	Guayaquil
	Pontificia Universidad Católica de Ecuador	Quito

Fonte: Quadro elaborado com base em informações constantes de <<http://oducal.com/web/paises/ecuador>>

Das sessenta e cinco IES filiadas, sendo que desse total quarenta e cinquenta e duas (52) são universidades, dentre as quais onze (11) são Pontifícias, localizando-se no Brasil sete (07) delas, conforme quadro síntese a seguir:

Quadro 13 - Total de Universidades Católicas afiliadas à ODUICAL em 2016, destacando-se as PUCs:

País	Argentina	Brasil	Bolívia	Chile	Colômbia	Costa Rica	Equador	Total
UC	09	14	01	08	14	01	05	52
PUC	-	07	-	02	01	-	01	11

Fonte: Quadro elaborado com base em informações constantes de <<http://oducal.com/web/paises/ecuador>>

Conforme informações disponibilizadas em seu site, a Federação Internacional das Universidades Católicas – FIUC é “uma associação de direito francês (...) que visa promover projectos de investigação conjuntos entre as instituições católicas de ensino superior, particularmente fazê-los para reflectir em conjunto sobre questões essenciais para a igreja e o mundo” (FIUC, 2016).

No site é informado que a Federação é constituída por “mais de duzentos e dezenove universidades católicas e instituições de ensino superior”. Com os dados organizados por países, tem-se um total de dezesseis IES católicas filiadas à FIUC, conforme quadro a seguir:

Quadro 14 - IES afiliadas à FIUC - 2016

01	Centro Universitário São Camilo
02	Fundação Educacional Inaciana Pe. S. de Medeiros
03	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
04	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
05	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
06	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
07	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
08	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
09	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
10	Universidade Católica de Brasília
11	Universidade Católica de Pernambuco
12	Universidade Católica de Petrópolis
13	Universidade Católica do Salvador
14	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
15	Unilasalle – Centro Universitário La Salle
16	Universidade Católica de Pelotas

Observa-se que das dezesseis IES afiliadas, quatorze são vinculadas também à ODUCAL. Excetuam-se a Universidade Católica de Pelotas e a Fundação Educacional Inaciana. Em contrapartida, dentre as quatorze UC existentes no Brasil, apenas a Universidade Católica Dom Bosco –MS não está afiliada até o momento à FIUC.

As fontes consultadas não permitem uma alta precisão no quantitativo de IES existentes no mundo, assim como, em alguns momentos, na identificação como sinônimas as universidades e demais IES. Em comunicado final expedido por ocasião do Congresso Mundial da Congregação para a Educação Católica, realizado em 2015, por exemplo, afirma-se a existência de 1.865 universidades católicas no mundo (PUC GOIÁS, 2015). Essa informação, quando associada ao levantamento de dados na plataforma do MEC – *e-mec* e à informação da FIUC de que tem 219 universidades e instituições de ensino superior a ela filiadas, indica que pode haver IES que ainda não estão vinculadas às associações locais e por isso não configuram nas entidades internacionais. Elas, contudo, podem estar sendo contadas pela Igreja Católica.

De todo modo, quando se busca informações acerca das UC do país aumenta-se o grau de confiança das informações, sobretudo quando essas universidades têm o título pontifício. As

sete pontifícias brasileiras estão caracterizadas conforme exige a legislação após a Constituição Federal de 1988, são afiliadas à Anec e à Abruc, assim como à ODUICAL e à FIUC.

Ao se buscar informações acerca da forma de organização de cada pontifícia, observa-se as formas diferentes como elas se referem à extensão universitária que realiza: por meio de projetos de pesquisa, projetos, programas permanentes, cursos, conforme quadro constante do Anexo III.

Interessante, ainda, considerar a importância atribuída às relações entre as UC e essas entidades, notadamente as internacionais. Conforme consta da Constituição apostólica *Ex Corde Ecclesiae*:

35. (...) uma vez que os recursos económicos e pessoais de cada uma das instituições são limitados, é essencial a cooperação em projectos comuns de investigação programados entre as Universidades Católicas, bem como com outras instituições quer privadas quer do governo. A este respeito e também no que concerne a outros campos específicos de actividade de uma Universidade Católica, deve-se reconhecer o papel que têm as várias associações nacionais e internacionais das Universidades Católicas. Entre estas deve-se recordar em particular a missão da Federação Internacional das Universidades Católicas, constituída pela Santa Sé, a qual dela espera uma colaboração frutuosa. (EX CORDE ECCLESIAE, 1990).

No cruzamento entre dados do site e-mec e informações fornecidas pela Abruc no que concerne às IES filiadas, tem-se no Brasil atualmente centros universitários, faculdades e quatorze universidades¹⁴⁸, conforme quadro a seguir:

Quadro 15
Organização Administrativa: Privada sem fins lucrativos
Organização Acadêmica: Universidades Católicas no Brasil - 2016

Nº	Instituição	Sigla	UF	comum.	Filantr.	Confes.	Filiadas à Abruc
01	Pontifícia Universidade	PUC CAMPINAS	SP	SIM	SIM	SIM	SIM

¹⁴⁸ O site da Anec, entidade que agrega instituições da educação básica e superior que atuam na educação, não permite a visualização de todas as filiadas em razão de que as informações são disponibilizadas por mantenedoras e não por mantidas. De todo modo, nele consta “que a entidade representa cerca de 430 mantenedoras, 2 mil escolas, 130 instituições de ensino superior e 100 obras sociais”. Disponível em: <<http://anec.org.br/associadas/>>. Acesso em 24 out. 2016.

	Católica de Campinas						
02	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC GOIAS	GO	SIM	SIM	SIM	SIM
03	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	PUC MINAS	MG	SIM	SIM* (embora nos dados do e-mec não conste)	SIM	SIM
04	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUCSP	SP	SIM	SIM	SIM	SIM
05	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUC PR	PR	SIM	SIM	SIM* (embora nos dados do e-mec não conste)	SIM
06	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-RIO	RJ	SIM	SIM	SIM	SIM
07	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do sul	PUCRS	RS	SIM	SIM	SIM	SIM
08	Universidade Católica de Brasília	UCB	DF	SIM* (embora nos dados do e-mec não conste)	SIM* (embora nos dados do e-mec não conste)	SIM* (embora nos dados do e-mec não conste)	SIM
09	Universidade Católica de Pelotas	UCEBEL	S	SIM	SIM* (embora nos dados do e-mec não conste)	SIM* (embora nos dados do e-mec não conste)	SIM
10	Universidade Católica de Pernambuco	UNICAP	PE	SIM	SIM* (embora nos dados do e-mec não conste)	SIM* (embora nos dados do e-mec não conste)	SIM
11	Universidade Católica de Petrópolis	UCP	RJ	SIM	SIM* (embora nos dados do e-mec não conste)	SIM* (embora nos dados do e-mec não conste)	SIM
12	Universidade Católica de Santos	UNISANTOS	SP	SIM	SIM	SIM* (embora nos dados do e-mec não conste)	SIM

13	Universidade Católica do Salvador	UCSAL	BA	SIM* (embora nos dados do e-mec não conste)	SIM	SIM	SIM
14	Universidade Católica Dom Bosco	UCDB	MS	SIM	SIM	SIM	SIM

Quadro elaborado a partir do cruzamento de informações constantes da relação de afiliados da ABRUC e do site do e-mec – Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 22 set.2016.

Em que pese algumas imprecisões do sistema e-mec, esse quadro permite perceber como as UC atendem simultaneamente às condições de confessionais, comunitárias, e filantrópicas. Isso tem rebatimentos nas formas de estabelecimento de sua relação com o *Estado*, especialmente no que concerne às possibilidades de captação de recursos públicos ou mesmo na autorização para obter isenções fiscais,

4.1.3 Algumas orientações para a Educação Católica no mundo e sua adequação às diretrizes nacionais para as Universidades Católicas após a década de 1990

Para a apreensão de alguns elementos centrais nos documentos da igreja que orientam as UC na atualidade serão considerados o documento o *Ex Corde Ecclesiae*, emitido pelo vaticano no ano de 1990, e as Diretrizes elaboradas em 2000 pela CNBB a partir do *Ex Corde*, que é uma constituição apostólica; sendo esse um tipo de documento elaborado pela Igreja para tratar de assuntos considerados da mais alta importância. Por esse valor, a Igreja é chamada a responsabilizar-se pelas universidades católicas no mundo, as quais se pretende que sejam renovadas e quantitativamente ampliadas. Assim, a comunidade eclesial é chamada a “a tutelar os direitos e a liberdade destas Instituições na sociedade civil, a oferecer-lhes um sustento económico, sobretudo nos países que mais urgente necessidade têm dele e a fornecer assistência na criação de novas Universidades Católicas, onde for necessário” (EX CORDE ECCLESIAE, 1990, 10.). O documento afirma também a identidade que cabe à UC:

12. Toda a Universidade Católica, enquanto Universidade, *é uma comunidade acadêmica que, dum modo rigoroso e crítico, contribui para a defesa e desenvolvimento da dignidade humana e para a herança cultural mediante a investigação, o ensino e os diversos serviços prestados às comunidades locais, nacionais e internacionais.* Ela goza daquela autonomia institucional que é necessária para cumprir as suas funções com eficácia, e garante aos seus membros a liberdade acadêmica na salvaguarda dos direitos do indivíduo e da comunidade no âmbito das exigências da verdade e do bem comum. (EX CORDE ECCLESIAE, 1990, grifos nossos).

Observa-se desde a definição do que deve ser a universidade, evidencia-se a tentativa de conciliação entre razão e fé, que devem estar em função da verdade e do bem comum. Nota-se que a pesquisa é nomeada de investigação, o ensino é nomeado como tal e, para as atividades que nas UC brasileiras são nomeadas ora de extensão, ora de ação comunitária, tem-se a identificação como “serviços prestados às comunidades locais, nacionais e internacionais”.

Desse modo, mantém-se a perspectiva de prestação de serviços, sem contudo a ela atrelar, nesse momento, uma concepção caritativa ou comercial. Ao contrário, indica-se que esses *serviços* devem ter por finalidade contribuir para a defesa e o desenvolvimento da dignidade humana. Essa ideia pode ser corroborada a partir da afirmação de que “15. (...) numa Universidade Católica, a investigação compreende necessariamente: a) perseguir uma integração do conhecimento; b) o diálogo entre a fé e a razão; c) uma preocupação ética; e d) uma perspectiva teológica.”.

Ratificando a ideia constante da orientação apostólica, reforçando mais a vinculação que a UC deve ter com a Igreja, as diretrizes elaboradas para a CNBB afirmam:

Art. 4. – A Universidade católica é uma comunidade acadêmica que, inspirada na mensagem e pessoa de Jesus Cristo e fiel à Igreja, se dedica, de modo refletido, sistemático e crítico, ao ensino, à pesquisa e à extensão, nos variados ramos do conhecimento, e se consagra à evangelização e formação integral de seus membros – alunos, professores e funcionários – bem como ao serviço qualificado do povo, contribuindo para o aumento da cultura, a afirmação ética da solidariedade, a promoção da dignidade transcendente da pessoa humana e ajudando a Igreja em seu anúncio salvífico e serviço ao Reino de Deus. (CNBB, 2000).

Essa relação entre Universidade e Igreja, que expressa a permanente tensão entre *ciência* e *fé*, ao mesmo tempo em que informa a autonomia que a instituição deve ter em sua relação com a *comunidade internacional do saber e da investigação*, exige o compromisso de fidelidade com a missão da igreja que é “formar uma comunidade humana autêntica, animada pelo espírito de Cristo”. E esse compromisso precisa materializar-se na ação dos membros católicos e não católicos, sendo aceitos para o trabalho na UC, desde que não se constituam maioria:

27. (...). Os membros católicos da Comunidade universitária, por sua vez, são também chamados a uma fidelidade pessoal à Igreja, com tudo quanto isto comporta. Dos membros não católicos, enfim, espera-se o respeito do carácter católico da instituição na qual prestam serviço, enquanto a Universidade, por seu lado, respeitará a sua liberdade religiosa. (JOÃO PAULO II, 1990).

4.1.4 Aspectos da Política de Filantropia e suas interferências na extensão das Universidades Comunitárias Confessionais

De acordo com Silva (2012), as questões vinculadas à filantropia são pauta permanente das entidades que defendem as ICES. Silva (2012) descreve as intensivas intervenções, especialmente da Abruc para a definição das questões da Filantropia, especialmente nos anos de 1998 e 1999 e início dos anos 2000, quando a legislação sobre a filantropia sofre alterações. Conforme o autor:

A Filantropia talvez seja o tema mais delicado e ao mesmo tempo aquele que mais tensão trouxe para o trabalho da ABRUC, dada seu alto impacto na vida organizacional das instituições comunitárias, pois atinge diretamente a estrutura financeira de funcionamento na qual a organizações filantrópicas ajustaram seu sistema operacional. (SILVA, 2012, 168).

Especialmente no final da década de 1990, à Abruc se juntam a CNBB e, em determinado momento, também a UNE e o CRUB em defesa das IES filantrópicas. Como expressão da posição dos defensores das ICES nesse momento tem-se o relato constante de Silva (2012):

Na luta das comunitárias, uma das mais vigorosas manifestações do CRUB aconteceu em 1999, quando o governo alterou, outra vez, a legislação que regulamentava a filantropia, por meio da Lei 9732/98, medida que afetava diretamente as instituições educacionais, a partir da retirada de isenções fiscais há muito tempo garantidas. Com essas medidas, os encargos da folha de pagamentos aumentaram bastante, com o conseqüente reajuste das anuidades escolares. Em carta à nação, o CRUB denunciou que as medidas do governo “acentuavam o aumento da exclusão social”, concluindo: “face à gravidade da situação, o [CRUB] conclama a sociedade para que se mobilize na defesa da manutenção das conquistas sociais alcançadas”. (ELIAS apud SILVA, 2012, p. 172).

De acordo com o autor (2012), intensificando a movimentação das ICES, a partir de iniciativa da Abruc, Abesc, Anamec e com a participação da CNBB e do Conselho de Religiosos do Brasil – CRB, é criado em 2003 o Fórum Permanente de Filantropia¹⁴⁹, com o

¹⁴⁹ Não foi possível localizar mais informações acerca do referido fórum. Contudo, tem-se em 2013 a criação do Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas – Fonif, em parceria com algumas entidades, dentre elas a ANEC e ABIEE. Conforme consta do site do Fórum, trata-se de “uma associação sem fins lucrativos que tem por objetivo a garantia dos direitos e interesses das instituições filantrópicas”. Disponível em <<http://fonif.org.br/>>. Acesso em 10. Ago. 2016.

objetivo de “garantir um canal de diálogo com sustentação política, em defesa e preservação da filantropia para as instituições comunitárias”. (ABRUC apud SILVA, 2012, p. 174).

Para se ter uma compreensão de como são calculadas as alíquotas dos tributos federais para as IES sem fins lucrativos, a seguir quadro elaborado a partir de Sguissardi (2014, p. 86), segundo o qual é possível verificar a diferença que recai às instituições que conseguem a Certificação como Entidades Beneficentes de Assistência social – CEBAS e que são, a partir daí, qualificadas como filantrópicas:

Quadro 16 – Impostos incidentes sobre IES Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas

Tributos	IES Sem Fins Lucrativos	
	Comunitária/Confessional	Filantrópica
IRPJ	-x-	-x-
CSLL*	-x-	-x-
Cofins	3% x receita	-x-
PIS	1% x folha	1% x folha
INSS patronal	20% x folha	-x-

*Contribuição Social sobre o Lucro Líquido – CSLL - tributo federal que incide sobre o lucro líquido do período-base, antes da provisão para o Imposto de Renda.

Para compreender, no caso das ICES filantrópicas, como se dão os momentos de aproximação e afastamento entre a extensão universitária e a política de filantropia, faz-se necessário considerar, inicialmente, aspectos que remontam ao início do século XX e que dizem respeito a um crescente imbricamento entre a concessão do Título de Utilidade Pública¹⁵⁰ e isenções fiscais para as instituições filantrópicas.

A respeito da concessão do Título de Utilidade Pública, Boudens (2000) informa tratar-se de expediente originado ainda na década de 1930 por meio do qual o Estado *sele* “aliança” com a iniciativa privada para a realização de atividades que lhe são prioritárias para o desenvolvimento social¹⁵¹. O autor destaca os benefícios que implicam a concessão desse título

¹⁵⁰ Lembra-se aqui que, conforme o Estatuto da ABRUC, essa é uma condição para caracterização das ICES: “X - ser reconhecida como entidade de Utilidade Pública Federal, Estadual ou Municipal” (ABRUC, 2016). Essa exigência será redefinida a partir da Lei federal 12.101/2009, que vincula a questão do título à Certificação de Entidade de Assistência Social - CEBAS.

¹⁵¹A regulamentação da concessão do título de utilidade pública federal (Lei nº 91/35, Decreto nº 50.517/61 e Portaria 11/90, da Secretaria de Justiça do MJ) tem por fundamento teórico o entendimento de que se trata de um meio de que o Governo se vale para apoiar entidades privadas que prestam *serviços necessários à coletividade*,

por parte do Estado, representado pelo Ministério da Justiça, às instituições particulares, os quais tanto significam prestígio, de ordem imaterial, quanto ganhos materiais traduzidos em benefícios fiscais¹⁵². (BOUDENS 2000).

Por sua vez, Azevedo (s/d), apresenta análise mais pormenorizada a respeito das implicações que ao longo do tempo a concessão desse título vai gerar no controle das ações dessas instituições. Em relação às mudanças de sentido e utilização do título por parte do Estado, o autor assim sintetiza:

Apesar de ser um ato essencialmente discricionário e do qual não deveriam decorrer vantagens ou privilégios do Estado, a Lei 3.577, de 1959, estabeleceu que ficavam 'isentas da taxa de contribuição de previdência dos Institutos e Caixas de Aposentadoria e Pensões as entidades de fins filantrópicos reconhecidas de utilidade pública, cujos membros de suas diretorias não percebam remuneração' (art. 1.º). Isto é, isentava-as da cota previdenciária patronal. Assim, a Lei 3.577/59 transformou a declaração de utilidade pública de uma mera honraria em um pré-requisito para a obtenção de benefícios fiscais (...). (AZEVEDO, s/d, p. 3).

Azevedo (s/d) demonstra como, especialmente a partir da aprovação da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, Lei nº 8.742, de 1998, Ministério da Justiça e Conselho Nacional de Assistência Social passam a incidir sobre a definição da autorização e confirmação das instituições que têm direito a manter ou adquirir o título e o certificado, que no caso da educação é o Certificado de Entidades Beneficentes da Assistência Social – CEBAS – Educação. O autor denuncia também a dificuldade de o Estado estabelecer uma normatização do que seria caracterizado como filantrópico. Fato é que, na afirmação do Estado Democrático de Direito, a questão da assistência social não mais se funda no assistencialismo, mas na garantia de direitos sociais. Conforme Azevedo (s/d):

como a assistência social, o atendimento médico, a pesquisa científica e a promoção da educação e da cultura. Para que as instituições particulares possam receber o título, seus serviços devem ser executados da mesma forma que o Governo os executaria, ou seja, sem distinções de raça, credo, cor ou convicções políticas, ao público em geral e não apenas aos associados, entre os usuários efetivos ou potenciais, e não tendo o lucro por finalidade. (BOUDENS, 2000, p. 6, grifo do autor).

¹⁵² “Vantagens decorrentes da concessão do título de utilidade pública federal: a) Imateriais: - A posse do título de utilidade pública confere prestígio e credibilidade, na medida em que pode ser considerada prova do reconhecimento oficial do serviços (sic) prestado pela entidade; - A posse do título de utilidade pública federal é pré-requisito para a obtenção do certificado de entidade de fins filantrópicos, que é concedido pelo Ministério da Previdência; b) Materiais: - Possibilidade de receber doações da União e de suas autarquias; - Possibilidade de, para fins de cobrança de imposto de renda, o doador (pessoa física!) deduzir da renda bruta, as contribuições feitas às entidades declarada(sic) de utilidade pública; - Possibilidade de realizar sorteios; - Imunidade fiscal (art.150, VI, c); - Isenção da contribuição do empregador para o custeio do sistema previdenciário” (BOUDENS, 2000, p. 4, grifo nosso). A esse respeito, ver também Azevedo (s/d), disponível em <<<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/575/464>>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

No contexto de Seguridade Social em que a Constituição a insere, a assistência social deve estar voltada para o acesso a direitos, reduzindo-se a exclusão social ao propiciarem-se oportunidades de emancipação àqueles que, sem tal assistência, não teriam acesso seguro a certos direitos sociais. Compreendendo-se que a assistência social é um dos elementos da Seguridade Social, é forçoso concluir que as entidades privadas que pretendam ser qualificadas como entidades de assistência social devem também dedicarem-se à promoção dos direitos sociais e não apenas à caridade ou à distribuição de bens e recursos de forma clientelista. (AZEVEDO, s/d, p. 9)

Das complexas questões que envolvem a filantropia, interessa manter em perspectiva sua grande importância na realidade e mesmo sobrevivência das ICES filantrópicas; o que justifica a movimentação relatada por Silva (2012). Trata-se de um tema sustentado em certa *instabilidade jurídica*, pois carece de regulação do Estado. Para essa regulação se faz necessário, no mínimo, a articulação entre a Assistência Social, a Saúde e a Educação que, até o momento, são áreas delimitadas sobre as quais as atividades de assistência social incidem. Antes disso, requer que se considere a concepção de Estado que regerá a formulação das reformas e políticas educacionais, que tratará a seu modo a questão da filantropia e, por sua vez, exige acompanhamento permanente das entidades que defendem as ICES.

Há de se registrar que em face dessa relação ou fusão da posse do título de Entidade de Utilidade Pública à condição de instituição filantrópica, a qual precisa ser devidamente comprovada, as universidades tendem a justificar a realização da extensão como atividade filantrópica buscando para isso serem categorizadas pelo que prevê a Política Nacional de Assistência Social – PNAS. Essa decisão, contudo, precisa ter por princípio que “As imunidades e isenções previdenciárias se destinam àquelas entidades que já contribuem, com seus serviços, para a Seguridade Social, promovendo a integração social de grupos historicamente excluídos.” (AZEVEDO, s/d, p. 9).

Com base na observação de Azevedo (s/d), o que se percebe que no início dos anos 2000 houve um período marcado pela falta de precisão do que seria considerado filantropia. Em 2009 tem-se a aprovação da Lei nº 12.101, que dispõe sobre a Certificação das Entidades Beneficentes de Assistência Social – CEBAS e, para tanto, distingue as entidades beneficentes nos campos da assistência social, da saúde ou da educação. O artigo 1º da lei determina a destinação do CEBAS e da isenção de contribuições para a seguridade social: “serão concedidas às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecidas como entidades beneficentes de assistência social com a finalidade de *prestação de serviços nas áreas de*

assistência social, saúde ou educação” (BRASIL, 2009, grifo nosso). Esse direcionamento significou também que as instituições passariam a ser acompanhadas pelas instâncias do poder público responsáveis por cada campo: educação - MEC, assistência social – Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome e saúde – Ministério da Saúde.

A lei, reconhecendo a possibilidade de algumas instituições atuarem em mais de um campo, cria a ideia da “área preponderante”, para a qual a concessão do certificado e sua renovação devem ser solicitadas. É interessante notar que pela normatização vigente, independente da área em que se atua exclusiva ou preponderantemente, as atividades das instituições filantrópicas são denominadas de *prestação de serviços*, conforme artigo 1º da Lei 12.101/09.

Diante de um contexto em que: *i*) evidencia-se a intersecção das políticas de educação e de assistência social; *ii*) há desde o final da década de 1990 a aprovação da Loas, Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que redimensiona conceitualmente a assistência social e indica uma perspectiva de exercício da cidadania por meio do fortalecimento de direitos e a criação de direitos em detrimento de uma perspectiva assistencialista, há que se indagar: e às instituições que atuam preponderantemente na educação, qual é a política *de prestação de serviços* para a caracterização da filantropia?

O que se identifica é que, a partir da criação do Programa Universidade para Todos – ProUni, a filantropia das universidades comunitárias confessionais pode ser comprovada pela concessão de bolsas de estudo. A partir dessa definição, o que se verifica é um intenso e permanente processo de estabelecimento dos parâmetros para a concessão e a sua comprovação como filantropia. Vê-se, desse modo, também o gradativo entrecruzamento da política estudantil à filantropia sob novas bases, cujas formas não têm sido decididas pelo Estado sem o permanente posicionamento das entidades representativas das ICES.

Pelo que se apresenta, é possível constatar que a política de filantropia vem, a partir da aprovação da Loas, redefinindo-se em face da mudança de concepção sobre a filantropia, que não há de ser sinônimo de assistencialismo ou caridade. Ao contrário, ela há de voltar-se à garantia de direitos sociais; assim ela incidirá na seguridade social, destino de onde recebe a isenção.

Ao mesmo tempo, na subdivisão estabelecida entre atividades de preponderância das instituições filantrópicas, que atuam no campo da educação, da saúde e da assistência social,

tem-se que a justificativa da filantropia passa cada vez mais pela política de concessão de bolsas integrais ou parciais¹⁵³.

De pronto algumas indagações se põem: Como a lei caracteriza o que é filantrópico na área da educação? Em que medida a lei considera como filantrópicas as atividades realizadas no campo da extensão das universidades ou essas devem configurar sua extensão a moldes que a façam serem reconhecidas como filantrópicas? Qual é a relação entre a concessão de bolsas e o cumprimento do caráter filantrópico das IES? Quando extensão universitária e bolsas estudantis passam a disputar a prioridade para a justificativa da filantropia nas instituições que têm esse título?

Essas são questões que tocam no cerne de algo que, de certo modo, tem historicamente fragilizado a extensão universitária como um todo no Brasil, quer seja a definição das fontes orçamentárias para sua realização e manutenção. No caso das ICES não há, de modo direto, uma forma de captação de recursos por meio das mensalidades pagas pelos estudantes, por exemplo, para justificar os gastos ou investimentos na extensão.

O Decreto federal nº 8.242, de 23 de maio de 2014, vigente, regulamenta a Lei nº 12.101/2009 e ao caracterizar a que se refere a assistência social, abre a possibilidade para que as instituições que desenvolvem atendimentos socioassistenciais possam também pleitear o CEBAS, além do que é seu campo predominante, no caso das IES o CEBAS - Educação. Essa legislação assim define o atendimento socioassistencial:

Art. 38. Poderão ser certificadas as entidades de assistência social que *prestam serviços ou executam programas ou projetos socioassistenciais, de forma gratuita, continuada e planejada, e sem discriminação de seus usuários.*

§ 1º Consideram-se entidades de assistência social aquelas sem fins lucrativos que, isolada ou cumulativamente, *prestam atendimento ou assessoramento aos beneficiários abrangidos pela Lei nº 8.742, de 1993 [LOAS], ou atuam na defesa e garantia de seus direitos, nos termos do art. 3º da referida lei.*

(...) (BRASIL, 2014)

O artigo 3º da LOAS, indicado no Decreto, já com as alterações dadas pela Lei nº 12.435, de 2011, distingue entidades de atendimento, de assessoramento e de defesa de direitos, sendo as duas últimas definidas do seguinte modo:

¹⁵³Para compreensão das alterações que vão sendo processadas nos percentuais de bolsas em correspondência à quantidade de matrículas nas IES, ver Art. 13 da Lei 12.101/2009, Art. 30 do Decreto 8.242/2014.

Art. 3º Consideram-se entidades e organizações de assistência social aquelas sem fins lucrativos que, isolada ou cumulativamente, prestam atendimento e assessoramento aos beneficiários abrangidos por esta Lei, bem como as que atuam na defesa e garantia de direitos.

(...)

§ 2º São de assessoramento aquelas que, de forma continuada, permanente e planejada, prestam serviços e executam programas ou projetos voltados prioritariamente para o fortalecimento dos movimentos sociais e das organizações de usuários, formação e capacitação de lideranças, dirigidos ao público da política de assistência social, nos termos desta Lei, e respeitadas as deliberações do CNAS, de que tratam os incisos I e II do art. 18.

§ 3º São de defesa e garantia de direitos aquelas que, de forma continuada, permanente e planejada, prestam serviços e executam programas e projetos voltados prioritariamente para a defesa e efetivação dos direitos socioassistenciais, construção de novos direitos, promoção da cidadania, enfrentamento das desigualdades sociais, articulação com órgãos públicos de defesa de direitos, dirigidos ao público da política de assistência social, nos termos desta Lei, e respeitadas as deliberações do CNAS, de que tratam os incisos I e II do art. 18. (BRASIL, 1993, grifo nosso).

É interessante notar que a própria legislação indica uma possibilidade de *retorno, sob novas bases*, da relação entre filantropia e extensão universitária. Na medida em que avança na concepção de assistência social, a depender da não vinculação da filantropia estritamente à política de assistência estudantil, possibilidades significativas parece se abrirem às ICES filantrópicas, sobretudo às confessionais que majoritariamente detêm a certificação CEBAS, que podem formular atividades de extensão baseadas na concepção de assistência social vigente a partir da década de 1990, cuja essência é o esforço de substituir carência por direito.

Em linhas gerais, esses são alguns elementos que se interpõem para que se possa conceber as UC como subcampo das ICES e, a partir daí, ser analisada a extensão universitária que nela é realizada, sendo esse objetivo a seguir. Para tanto, toma-se por referência a experiência de extensão realizada numa Pontifícia Universidade Católica, a PUC Goiás.

4.2 Aspectos da extensão da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

A prática da promoção humana, impulsionada pelo Concílio Vaticano II e Medellín, ou seja, “a opção preferencial pelos pobres”, foi abraçada com entusiasmo por vários setores da Universidade, a partir de sua vices e pró-reitorias de extensão. Assim, as atividades de extensão continuam sendo ponto forte na PUC Goiás. Fica, no entanto, o problema da manutenção para tantas e relevantes atividades (...).
(Cordeiro, 2010, p.129).

Compreende-se na elaboração desse trabalho que uma análise de elementos da extensão universitária em dada instituição só faz sentido se forem consideradas as condições e o contexto histórico a partir dos quais ela se realiza. Isso porque, é daí que emergem, se confirmam ou são negadas as concepções proclamadas sobre a extensão universitária. Concorda-se, nesse sentido, com Fagundes (1986), já citado no início desse trabalho, para quem, muitas vezes, se tem sobre a extensão

apenas conceitos abstratos e vagos, tais como: prestação de serviços à comunidade, instrumentos de intercâmbio e de integração social, razão social da universidade e assim por diante. Estes conceitos, em si, nada mais são que generalidades ou abstrações; têm o poder de significar tudo e, ao mesmo tempo, não significar nada, por carecerem de uma referência à realidade que lhes dê conteúdo e consistência e que, por conseguinte, os torne passíveis de análise. Somente quando articulada com a totalidade é que se percebe a dimensão social concreta da extensão. (FAGUNDES, 1986, p. 17).

Nessa perspectiva, a análise sobre a extensão universitária realizada em uma Universidade Católica - UC precisa considerar os vários intervenientes que a atravessam como instituição social histórica e contraditoriamente construída. Conforme os estudos realizados nesse trabalho, isso significa considerar as UC como *subcampo* das ICES e, portanto, como instituição forjada: *i*) na história de constituição da universidade no Brasil, cuja identidade como instituição social e o acesso a ela como bem público precisam ser permanentemente defendidos; *ii*) no lastro da história da educação superior brasileira e das orientações e regulação que o Estado lhe impõe; *iii*) nas tensões permanentes entre o público e o privado na educação e que vão gerar significativas movimentações no campo das ICES cuja predominância é de IES católicas, sobretudo a partir da década de 1990 quando intensifica-se o processo de expansão da ES predominantemente por meio da privatização e *mercantilização*; *iv*) a partir das orientações e reorientações da Igreja Católica para suas universidades as quais interferem substancialmente em sua identidade, embora não de modo homogêneo.

Ressalta-se, nesse sentido, que a conformação das IES católicas como um subcampo das ICES não significa, em absoluto, que seja possível comparar ou tratar como iguais as realidades das UC. Concordando com Martins, é necessário considerar a singularidade, a historicidade de cada instituição. Para o autor:

Vale ressaltar, porém, que o atributo de ‘católica’ não vai garantir uma ação homogênea de todas as congêneres – uma vez que, historicamente, constata-se a existência de diferentes concepções sobre a ‘missão’ dessas instituições de ensino

superior – mas, por outro lado assegura-lhes uma nítida diferença das instituições particulares que são estruturadas exclusivamente em função do lucro. (MARTINS apud UCG, 1993, p. 48).

Trata-se, portanto, de tensões que articulam, de modo diferente em cada instituição, elementos da *ciência*, do *Estado*, da *fé* e do *mercado* em sua identidade e que, por conseguinte, vão constituir as singulares condições de realização da extensão universitária.

É sob essa consideração que será feita a análise de elementos da extensão na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, instituição confessional, católica, comunitária¹⁵⁴, filantrópica, pluridisciplinar e sem fins econômicos. A escolha desta instituição justifica-se pela sua significativa expansão de matrículas e complexificação, nas últimas décadas, e, ainda, pela sua transformação relativamente recente em Pontifícia no conjunto das demais UC, conforme anteriormente destacado.

A análise da extensão nessa instituição não é feita, portanto, com o objetivo de descrever programas e projetos por ela realizados ao longo do tempo, mas para apreender as concepções que lhes dão sustentação. Concepções que, conforme já afirmado, não são originárias em si mesmas, mas expressão de disputas históricas travadas em torno de projetos de universidade e, no limite, de projetos de sociedade. Disputas que são traduzidas também por meio dos embates institucionais envolvendo concepções de gestão e de organização que contribuem para explicitar a extensão como campo de disputa de concepções e/ou projetos de universidade. Concepções que podem coexistir e, pelo alcance da disputa, indicar tendências à predominância de umas em detrimento de outras.

Em relação à PUC Goiás, interessa desvelar alguns elementos que seguem *sustentando* uma dada afirmação de que a extensão universitária é constitutiva da identidade dessa universidade. Exemplo dessa afirmação consta do seguinte modo na Política de Extensão da universidade, datada de 2006:

Dos aspectos que particularizam a trajetória da Católica, certamente destacam-se a extensão e a ação comunitária consideradas como componentes da tradição institucional, do diferencial e da identidade da Universidade, na prática acadêmica e pedagógica (UCG, 2006, p. 11).

¹⁵⁴ Qualificada como comunitária pelo Ministério da Educação em 31 de outubro de 2014, por força do disposto na Lei nº 12.883/13, Lei das ICES, que exige que esse reconhecimento seja feito pelo poder público.

A tomar inicialmente essa afirmação como verdadeira, a que concepção ou concepções de extensão ela está alicerçada? Em que consiste a *força* atribuída à extensão ao ponto de ela ser tomada como um diferencial na identidade institucional? O que significa associá-la à ideia de ação comunitária? Essa afirmação se mantém ao longo do tempo? Suporta os revezes que se impõem à realidade da ES, especialmente a partir da expansão desse nível de ensino, seus processos de avaliação e regulação, num cenário marcado pela via da privatização mercantil? Qual ou quais concepções de extensão *cabem* numa instituição católica, comunitária e filantrópica de educação superior - ICES que nasce como universidade católica e após cinquenta anos passa a constituir-se como PUC?

Em seu mais recente Estatuto, datado de 2014, tem-se a complexidade que está implicada na materialização de uma universidade que precisa pautar-se nas orientações do *Estado*, da *Igreja*, de sua própria tradição e sem perder de vista o que a caracteriza como Universidade, quer seja o trato com o conhecimento, com a *Ciência*:

Art. 8º - A PUC Goiás é uma comunidade acadêmica que, de um modo rigoroso e crítico, contribui para a defesa e desenvolvimento da dignidade humana e para a herança cultural mediante a pesquisa, o ensino, a extensão e os diversos serviços prestados às comunidades locais, nacionais e internacionais, envidando todo esforço acadêmico-científico-tecnológico, a fim de fazer presente na história e na cultura o Evangelho de Jesus Cristo, na forma como é anunciado pela Igreja nos documentos de seu Magistério, na Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* e especialmente nos documentos referentes à América Latina e ao Brasil, como os de Medellín, Puebla, Santo Domingo, Aparecida, nos documentos da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, bem como no Plano de Pastoral da Arquidiocese de Goiânia, participando do processo de transformação da sociedade, cultivando e desenvolvendo o saber humano herdado como processo pedagógico-social de serviço à verdade e de compromisso com a comunidade.

A considerar as orientações contidas na Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, subentende-se que a extensão que essa instituição realiza há que ser aquela que contribua para que a Universidade cumpra sua missão católica, comprometida com o progresso individual e da sociedade. E há que se destacar, conforme tratado no capítulo anterior, que essa Constituição, datada de 1990, não rompe com a que resultou do Concílio Vaticano II, de 1965. Ao contrário, conserva alguns de seus elementos fundamentais como a ideia de que a educação é direito de todos, ao mesmo tempo em que busca, uma vez mais, a renovação da Igreja e de sua universidade à luz do contexto histórico que marca o ocidente na década de 1990.

33. Cada Universidade católica deve sentir a responsabilidade de contribuir concretamente para o progresso da sociedade, na qual trabalha: poderá procurar, por

exemplo, a maneira de tornar a educação universitária acessível a todos aqueles que dela possam tirar proveito, especialmente os pobres ou os membros dos grupos minoritários, que dela foram tradicionalmente privados. (JOÃO PAULO II, 1990).

Ao manter-se a perspectiva aqui assumida de que na trajetória da instituição, constituída por múltiplas determinações, está a *chave* de compreensão sobre sua extensão universitária, elementos do histórico da universidade serão aqui retomados, inclusive os que culminam na transição de UCG para PUC. Para apreensão de aspectos de sua trajetória e de sua extensão tomar-se-á por referência documentos institucionais o Estatuto, sua Política de Extensão (2006), o Plano de Desenvolvimento Institucional (2011) vigentes¹⁵⁵ e outros documentos de gestão que o estudo for indicando como necessários. Além desses documentos, ter-se-á por referência produções científicas e ou relatórios¹⁵⁶ que contribuam para aclarar determinados aspectos que, porventura, os documentos não contemplem.

Esse item está organizado em quatro partes. Inicialmente aborda-se aspectos do contexto de criação da Universidade Católica como a primeira universidade da região Centro-Oeste e os desafios por ela enfrentados na década de 1970. Na sequência, apresenta elementos que, no contexto da década de 1980, dão origem às concepções próprias de extensão universitária nessa instituição, as quais seguem, ainda que de modo residual em disputa na universidade. Em seguida, trata-se de aspectos que vão gradativamente reconfigurando a gestão da universidade para manter-se no contexto de expansão da ES a partir dos anos 1990. Dentre outros elementos, aborda-se aspectos do momento de passagem da UCG para PUC Goiás, buscando sempre identificar o *lugar* atribuído à extensão universitária a partir daí. Por fim, são apresentadas algumas notas sobre a extensão universitária nessa instituição.

¹⁵⁵ Tem-se ciência de que os referidos documentos estão em fase de revisão, especialmente porque a partir de 2013 a PUC Goiás inicia um processo de reorganização administrativo-pedagógica por meio da implantação e implementação de Escolas em detrimento de Departamentos. Contudo, ter-se-á por referência os documentos em análise na medida em que eles são os que regem formalmente as atividades até que sejam aprovados os outros, além de, por meio deles ser possível apreender aspectos do histórico que aqui se busca enfatizar.

¹⁵⁶ Tem-se por referência, principalmente, os trabalhos de Souza (1999), Vasconcelos (1990). Quanto a documentos institucionais tem-se o “Perfil da Universidade Comunitária: estudo de suas características predominantes e de seu desempenho” (1988a), o qual gerou a publicação homônima, com algumas modificações e que também será utilizada nesse estudo quando oportuno (UCG 1988b), o relatório “VAE: 10 anos de história: 10 anos de presença”, elaborado em 1993 pelo Vice-Reitor para Assuntos Comunitários e Estudantis (UCG, 1993), e o documento “Gestão acadêmico-pedagógica da extensão – planejamento 2004-2006” (UCG, 2005).

4.2.1 Universidade Católica de Goiás: das polêmicas no contexto de sua criação e dos impactos da reforma de 1968 em sua identidade

Conforme detalhada investigação realizada por Souza (1999), para compreender o processo por meio do qual se tem no ano de 1959 a oficialização da criação de uma Universidade Católica em Goiás é necessário considerar: *i)* o contexto histórico de desenvolvimento do Estado de Goiás e da região Centro-Oeste e disputas políticas que daí emergem, *ii)* o projeto latino-americano da Igreja Católica que, desde o final do século XIX previa a criação de universidades católicas nos países como estratégia para seu fortalecimento no continente e *iii)* a disputa entre o público e o privado no campo da ES em Goiás.

Sobre o intento de se ter uma universidade no Estado de Goiás, Souza (1999) faz referência ao projeto da “Universidade do Brasil Central – UBC” em torno do qual se reuniam Estado e Igreja e que, embora tenha chegado a ser criada em lei em 1948¹⁵⁷, não foi levada a cabo por razões políticas e financeiras. Conforme o autor, o abandono desse projeto levou as lideranças católicas a seguirem com sua intenção:

Com a não-implantação da Universidade do Brasil Central, a Igreja já contando com um número suficiente de estabelecimentos de ensino superior, encaminhou o seu próprio projeto para criação de uma universidade católica. Parlamentares defensores do ensino público e laico também encaminharam projetos para se criar uma universidade federal em Goiás. Com isso, o final da década de 50 foi marcado pela acirrada luta entre Igreja e setores leigos, liberados pela União Nacional de Estudantes (UNE) e apoiados pela Maçonaria (...). (SOUZA, 1999, p. 58).

Souza (1999) relata estratégias e investidas de representantes da Igreja, por um lado, e da sociedade civil por outro, revelando a forte disputa em torno do objetivo de se oficializar a primeira universidade no Estado: seria ela pública ou privada? O que os estudos do autor evidenciam é que todos os esforços da igreja católica¹⁵⁸, sua força política em âmbito nacional na interlocução com o legislativo e o executivo estadual e federal levaram a que sua universidade fosse autorizada primeiramente pelo governo federal como *Universidade de Goiás*

¹⁵⁷ Data desse mesmo ano a realização, em Goiânia, do I Congresso Eucarístico Nacional; ocasião em que Dom Emanuel Gomes de Oliveira, então arcebispo de Goiás, lança a ideia da criação de uma universidade católica no Estado. (SOUZA, 1999; BERTAZZO, 2012; UCG, 1988a e 1988b).

¹⁵⁸ Dentre esses o de criação da Sociedade Goiana de Cultura, em 1958, que viria a ser a mantenedora da UCG/PUC Goiás. O Arcebispo metropolitano é o presidente da SGC e, enquanto isso, Grão-Chanceler da UCG/PUC Goiás.

em 17 de outubro de 1959¹⁵⁹, um ano e dois meses antes da oficialização da Universidade Federal de Goiás - UFG, que se deu em 14 de dezembro de 1960. Conforme uma das sínteses de Souza (1999),

No final da década de 50 defrontavam-se segmentos estudantis universitários e secundaristas, dentre eles, os que se opuseram ao projeto da Igreja de criar sua universidade em Goiás. Nessa mesma ocasião ocorria a construção de Brasília e a classe política mobilizava a sociedade civil, para aderir ao Plano de Metas do Governo de Juscelino Kubitschek. As lideranças da Igreja Católica do Centro-Oeste, servindo-se das relações próximas da CNBB com o Governo Federal, e sentindo a necessidade de formar intelectuais que pudessem viabilizar o Plano do Governo, reivindicaram a criação da IES católica, propiciando assim a *Universidade de Goiás*. (SOUZA, 1999, p. 126, grifo do autor).

Expressão da tensão instaurada entre a Igreja e os defensores da escola pública e gratuita, notadamente representados pelo movimento estudantil, e do quanto a questão não se arrefeceu até que a UFG fosse criada é relatada por Palacin (apud SOUZA, 1999):

Os estudantes (...) naquela época e as escolas secundaristas laicas, sob a égide dos estudantes de Direito da Rua Vinte foram à rua protestar e o fizeram de forma a mais contundente – *com o enterro simbólico do artífice da criação da Universidade Católica, D. Fernando Gomes dos Santos*¹⁶⁰. (Palacin et alii apud SOUZA, 1999, p. 75, grifo nosso).

A despeito dessa disputa, que expressa parte dos embates do público e privado na história da ES local, há que se ter em perspectiva a importância dessas duas universidades no campo da ES ao longo do tempo. Conforme ressalta Silva (2015), essas duas instituições “no final da década de 1960, em 1969, foram responsáveis, sozinhas, por 92,5% das matrículas efetuadas em cursos presenciais de graduação existentes em Goiás naquele ano” (SILVA, 2015, p. 153).

¹⁵⁹ Conforme o PDI da instituição, no contexto da reforma da educação superior do período do regime militar a então *Universidade de Goiás* transforma-se em 1971 em *Universidade Católica de Goiás*.

¹⁶⁰ A pesquisa de Souza (1999) evidencia por meio de entrevistas realizadas com professores que eram estudantes à época o contexto de decisão desse ato: “a ideia do enterro simbólico do arcebispo surgiu de forma espontânea entre as lideranças dos estudantes e da necessidade de uma ação concreta do movimento contra a criação da *Universidade de Goiás*” (SOUZA, 1999, p. 77). É importante ressaltar sobre a trajetória de Dom Fernando Gomes dos Santos que trata-se de um bispo de origem nordestina que, conforme Bertazzo (2012), participou da criação da CNBB, participou também de todas as sessões do Concílio Vaticano II, sendo eleito delegado na II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (Medellín), falecido em 1982, quando assume como bispo Dom Antônio Ribeiro.

Sobre os antecedentes da criação da UCG é importante registrar que, assim como a maioria das universidades no Brasil fundadas no início e meados do século XX, ela resulta da junção de escolas superiores. Conforme consta do PDI da PUC Goiás,

O núcleo básico forma a Escola de Enfermagem São Vicente de Paula (fundada em 1949), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1948), a Faculdade de Ciências Econômicas (1951), a Escola Goiana de Belas Artes (1952) e a Faculdade de Serviço Social (1957). Em 1959 foi criada a Faculdade de Direito e, em 1968, vinculada à Escola de Artes, a de Arquitetura (PUC Goiás, 2011, p. 14)¹⁶¹.

É importante ressaltar que, embora criada pela Igreja Católica, a manutenção de suas universidades não se deu e ainda não se dá sem alguma forma de participação dos recursos públicos. Souza (1999) traz de pesquisa realizada em 1979 pela ABESC que, dentre outras universidades católicas, em 1961 as verbas federais significavam 97% do orçamento da Universidade Católica de Goiás. (Vaz apud SOUZA, 1999, p. 86).

Em pesquisa desenvolvida por Vaz (1981)¹⁶² acerca das IC como instrumento da igreja para a evangelização do Brasil, a questão do financiamento aparece como elemento que interfere substancialmente na organização dessas instituições.

A análise do autor, transcrita a seguir, embora um pouco extensa, é elucidativa do que se evidenciou em alguns momentos desse trabalho acerca dos efeitos da reforma da educação superior e mesmo do que representa a disputa pelo acesso aos recursos públicos para complemento da manutenção da iniciativa privada, incluindo-se as instituições confessionais católicas. Conforme o autor,

À época da criação da maioria das instituições, havia nisto um interesse especial do Governo que passou a subsidiar substancialmente estas Universidades. *Houve mesmo algumas como a UCG (criada em 1959) que nos seus primeiros anos ofereciam cursos com completa ou quase completa gratuidade.* Por outro lado, a Igreja dava um apoio importante, traduzido em investimentos das Dioceses e Congregações, e na promoção de campanhas populares ou projetos junto a organismos eclesiais de outros países para arrecadar fundos para suas Universidades. *Esta situação que, com ligeiras variações, persistiu até 1968, foi substancialmente alterada sem que as Universidades tivessem se preparado para isto. A retração do apoio governamental se deu sobretudo por causa da implantação da Reforma Universitária* que aumentou consideravelmente os gastos de custeio das Universidades Federais devendo o Governo reduzir, em decorrência disto, os percentuais do seu orçamento destinado às instituições particulares. Estas, por seu lado, cresceram enormemente e passaram a disputar com as Universidades Católicas as já reduzidas verbas governamentais. (VAZ, 1981, p. 64, grifo nosso).

¹⁶¹ Informações com detalhamento sobre essas faculdades também constantes de Souza (1999).

¹⁶² Pesquisa encomendada pela Federação Internacional das Universidades Católicas – FIUC.

A década de 1970 é descrita pelo PDI da universidade como um período de estruturação administrativa à luz da reforma do ensino superior. Conforme consta desse documento, no final dessa década e início da seguinte, tem-se um significativo aumento da procura pelo acesso à educação superior e a adoção gradativa da participação como elemento constitutivo do projeto da universidade: “algumas universidades católicas, refletindo o que vinha ocorrendo na sociedade civil, adotaram um projeto acadêmico marcado pela participação democrática em todos os seus segmentos¹⁶³” (2011, p. 15).

No que se refere à extensão, tem-se no documento que a universidade realizava o que comumente era desenvolvido por demais universidades e em alinhamento com as orientações do governo federal, numa perspectiva de prestação de serviços e de *ação comunitária*, sendo o estágio compreendido como uma forma de extensão.

Em Campi Avançado¹⁶⁴, no Projeto Rondon e no Centro Rural Universitário de Treinamento. Sua operacionalização efetivava-se, principalmente, por meio de estágios, alguns inclusive, já constituindo um momento de formação acadêmica do aluno, de acordo com a programação acadêmica do curso. (UCG, 1993, p. 61)

No ano de 1979 culminam diversas questões internas que resultaram na saída dos jesuítas, que desde a criação da universidade, em 1959, vinham atuando na reitoria da universidade. Trata-se de um momento emblemático na gestão da universidade na medida em que alterava o grupo que historicamente vinha se responsabilizando por sua direção. Vasconcelos refere-se a esse momento do seguinte modo:

Com a nova reitoria empossada em 1979, a instituição inicia uma nova fase que não só tenta recolocar a universidade em sintonia com a pastoral da Arquidiocese, como também abre o seu espaço para as diferentes organizações populares, sindicais, partidárias, apoiando as suas lutas (...). Inclui aí nesse processo de abertura, a admissão de professores e funcionários exilados e/ou marginalizados pelo processo de exclusão das medidas de excessão(*sic*) que o pós-64 formulou para as universidades brasileiras (VASCONCELOS, 1990, p. 83).

¹⁶³ Data de 1978 a criação da Associação dos Professores da Universidade Católica – APUC e de 1979 a da Associação dos Servidores da Católica (ASC). (PUC Goiás, 2011, p. 14).

¹⁶⁴ Campus Avançado de Picos (PI), da Universidade Federal de Goiás (UCG, 2006, p. 14). Conforme Almeida (1991), campus avançado (...) corresponde à designação do espaço onde se realizam as atividades extencionistas (*sic*), ou seja, a estrutura física e administrativa que viabiliza (...)” (ALMEIDA, 1991, p. 29). Vasconcelos (1990) esclarece que além dessa parceria com a UFG e dos programas do governo federal referidos na citação, houve a participação de estudantes na denominada Operação Mauá e Operação de Integração Comunitária – OIC, todas sob a égide da concepção da relação entre educação e desenvolvimento que subsidiou a política educacional no governo militar.

É, contudo, no início da década de 1980, contexto histórico de redemocratização do país, quando na universidade se alinha uma vertente mais progressista da Igreja Católica é que se terá um momento de grande efervescência e embate de ideias, de interesses e de concepções que vão *dar corpo* à identidade da UCG. Conforme consta do próprio documento PDI da instituição:

Sintonizado com o projeto político da transição democrática do País e articulada com os setores mais críticos e progressistas da Igreja, a UCG construiu uma nova proposta de universidade, reorientando seu projeto acadêmico a partir de um conjunto de princípios reunidos em um documento intitulado As Grandes Linhas e os Critérios Operacionais da UCG. Os princípios, fundamentados nos documentos pontifícios do Concílio Vaticano II, das Conferências de Medellín e Puebla e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), serviram como referencial para a definição dos eixos constitutivos da identidade da Universidade. (PUC Goiás, 2011, p. 15).

Cordeiro (2010), ao se propor a refletir acerca do cinquentenário da universidade considerando as mudanças ocorridas no contexto social e político nacional e internacional, corrobora essa ideia contida no PDI. Para o autor:

Na definição de sua identidade, a PUC Goiás recebeu grande influência das conclusões do Concílio Vaticano II e de Medellín. E por isso, defendendo os direitos humanos, colocando-se do lado dos empobrecidos, foi confundida pelo Governo Militar como uma espécie de “universidade comunista” (...). Podemos dizer que a PUC Goiás não é uma Universidade fechada, dogmática, preocupada em converter seus alunos, professores e funcionários, mas uma Universidade respeitadora da diversidade. (CORDEIRO, 2010, p. 142).

Esse autor destaca dois momentos centrais na gestão da universidade ao longo das décadas: “o Projeto UCG, na década de 80, e o Plano Estratégico de Gestão Participativa 2003 a 2010, que definem sua missão, seus princípios e seu diferencial” (CORDEIRO, 2010, p. 136). Do próprio Projeto UCG: Grandes Linhas consta que: “a UCG, com este documento, quer mais clara e definitivamente, explicitar sua identidade, sua vida.” (UCG, 1988b).

4.2.2 A UCG na década de 1980: crise identitária e a importância da extensão em sua consolidação como universidade comunitária

Dizer que a UCG é uma Instituição “comunitária” não se reduz a uma opção assistencialista. Trata-se, sim, da compreensão lúcida de que pessoas, (todas), têm o direito de participar daquela processualidade cognoscente. “Comunitária”, aqui não pode significar empobrecimento

intelectual, massificação ideologização. Deverá, antes, ser um compromisso a mais com a própria qualidade do ensino.
(UCG, 1988a, p.15).

Para os registros aqui realizados serão utilizados documentos e pesquisas que possibilitem apreender as concepções que *alimentavam* a UCG na década de 1980, buscando identificar, especialmente, a constituição da extensão universitária como campo bem delimitado no bojo do projeto da universidade nesse período.

Consta dos documentos institucionais que o denominado *Projeto UCG* “nasceu de uma imperativa necessidade de mudança, num contexto sócio-político-eclesial que passara por um visível anseio de transformação” e que sua elaboração se deu em quatro fases:

- 1ª fase (1980/1983) – carta de princípios/Grandes Linhas – trabalho síntese sobre os debates.
- 2ª fase (1984/1985) – levantamento avaliativo/ Relatório da Comissão do Projeto UCG – jubileu da universidade.
- 3ª fase (1985/2) elaboração dos pré-projetos pedagógicos, político-administrativo e comunitário.
- 4ª fase (1986) – relatório conclusivo e votação da elaboração definitiva do Projeto UCG (UCG, 1993, p. 56).

Antes de analisar aspectos do referido Projeto e da concepção de extensão que lhe dá sustentação, importante apresentar a síntese de um momento complexo que a universidade atravessava, especialmente em meados da década de 1980, em razão de uma crise financeira. Conforme Vasconcelos, em face dessa crise as discussões realizadas apresentavam “diferentes posições sobre o futuro da universidade: federalização ou estadualização, modelo empresarial ou continuação do modelo comunitário” (VASCONCELOS, 1990, p. 89). Com disputa entre grupos defensores de cada uma dessas *saídas* para a universidade, vence a opção por manter-se comunitária, posto ser prevalecente naquele momento a compreensão de que a universidade

não quer ser estatal porque deseja continuar a ser administrada pela sociedade civil e não pelo Governo e não quer ser privada porque o serviço que presta é eminentemente público ... (Portanto), diferencia-se das estatais porque procura novas formas de ser gratuita sem ser dirigida burocrática e autoritariamente pelo Estado e diferencia-se das privadas-empresarias porque não tem como finalidade o lucro (UCG apud VASCONCELOS, 1990, p. 89).

Como desdobramento desses embates, tem-se no período o que Vasconcelos denomina de *crise de direção*, pois sucede a um reitor eleito¹⁶⁵ outros que passam a ser indicados pela

¹⁶⁵ Professor Pedro Wilson, que atuou no período de 1986 a 1988, sendo sucedido por professor Dario Nunes Silva – 1988-1989. A compreensão desse processo contribui nesse trabalho para o entendimento da proeminência desse professor, como Deputado Federal, na defesa da Lei das ICES, conforme descrito em capítulo anterior. Ressalta-

mantenedora. Esse *quadro* é fundamental para que se compreenda que as concepções de extensão nascentes, e já em disputa, estão subordinadas à definição dos rumos da universidade, que optou por fortalecer sua identidade como comunitária.

Em documento de 1988, a UCG informa que sua concepção de extensão deriva de seu projeto de universidade; uma concepção que, expressa em pronunciamento de representante de sua mantenedora, Sociedade Goiana de Cultura – SGC, assim se delinea

Ser uma Universidade Comunitária, particular e sem fins lucrativos, ser um espaço científico, cultural, humano, profissional, consubstanciando-se numa educação/formação e atuação científica, técnica, social, política e a serviço da libertação do povo, participando das lutas maiores da sociedade pela justiça e pela liberdade; ser pública, a serviço dos interesses da maioria da população, de seus problemas e projetos, através de uma pesquisa de relevância social aliada a um ensino que confirmem, ambos, *a natureza maior da extensão*. (UCG, 1988a).

E a *natureza maior da extensão* estaria subsidiada a que? No documento Projeto UCG: grandes linhas tem-se que a UCG, compreendendo-se como processo sócio-cultural, se propõe a ser:

- 1.1 aberta à pessoa humana, princípio, fundamento e fim de seu existir; voltada, pois para o homem, sua dignidade e direitos, para a sociedade e o seu desenvolvimento concreto;
- 1.2 participante do processo de transformação da atual sociedade global, com lucidez, coragem e realismo;
- 1.3 capaz de valorizar e dignificar o trabalho, no interior de si mesma (alunos, professores, servidores) e na sociedade;
- 1.4 capaz de conhecer e estimular a cultura e a educação populares, comprometendo-se cada vez mais com a promoção do povo;
- 1.5 enraizada na mensagem evangélica, enquanto Universidade Católica – ecumênica – identificada com a atual proposta da Igreja para a sociedade latino-americana e brasileira, especialmente nas formas expressas nos documentos de Medellín, Puebla e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB);
- 1.6 herdeira e cultivadora consciente dos padrões universais da ciência, da pesquisa e da tecnologia, procurando:
 - a) apropriar-se do patrimônio do saber humano, gerar e difundir o novo;
 - b) capacitar-se para aplicar tal saber ao conhecimento e solução dos problemas nacionais, regionais e locais;
 - c) crescer, mediante a qualificação do seu quadro de pessoal, buscando dotá-lo do preparo profissional e da consciência crítica com que haverá de participar do crescimento da própria Universidade e da sociedade a que pertence.

se que os documentos da UCG (1988a e b) são taxativos em afirmar que “a escolha do Reitor tem sido historicamente feita através de CONSULTA INDIRETA (...). Houve, em 1985, uma experiência de consulta direta, na qual a Mantenedora reservava-se o direito de designação a partir de critérios previamente estabelecidos. Essa experiência gerou inúmeros equívocos”. (UCG, 1988a; 1988b, grifo no original).

1.7 pluralista, aberta ao diálogo, ao relacionamento fraterno, centro de debates, instrumento e expressão de autêntica convivência democrática, e, por isso, cada vez mais participada, participativa e participante estimulando e praticando a participação em todos os níveis formais e informais;

1.8 Crítica em exercício contínuo e eficaz de avaliação de si mesma e do processo histórico de que faz parte, questionando sua própria estrutura interna e o tipo de sociedade em que se insere, para tentar compreender o modelo pelo qual ambas reproduzem o mundo em que vivem e tentar superá-lo. (UCG, 1988 b, p.108)

Para contribuir na materialidade dessa concepção de universidade comunitária, católica, crítica de si mesma, progressista, democrática, popular, qual haveria de ser o *conteúdo-forma* de sua extensão universitária? A primeira constatação que se tem é que em documento elaborado em 1988, no mesmo momento em que a indissociabilidade está sendo defendida como princípio da educação superior na CF/88, tem-se a definição de que a extensão é concebida

como atividade indissociável do processo ensino-aprendizagem enquanto este se traduz também nas atividades de aula, estágio e pesquisa. E a principal contribuição neste processo é o caráter e a exigência que impõe a interdepartamentalização e a interdisciplinaridade(*sic*) contínua e coordenada com os fatores sociais, econômicos e culturais da sociedade. (UCG, 1988a, p. 34).

A considerar essa definição, o documento ressalta a opção da universidade por programas e projetos permanentes, além de atividades em formatos diversificados:

A extensão na UCG se estrutura, por um lado, a partir de programas e projetos permanentes, inseridos curricularmente em seus diversos cursos de graduação e, por outro lado ela se organiza, também, a partir dos grandes temas sócio-político-culturais que são regularmente fomentadores de atividades sob forma de cursos, seminários, simpósios, serviços, assessorias, encontros/pesquisas e as mais diversas modalidades de eventos (1988a, p. 34).

Há que se ressaltar, inicialmente, a relação entre a concepção de universidade e a de extensão, bem como o esforço de submeter às *formas* de sua realização o conteúdo e finalidades do projeto da Universidade. Assim, a opção preferencial por programas permanentes se apresenta como forma mais apropriada tanto para contribuir no cumprimento das finalidades da universidade quanto para se articular às disciplinas curriculares, essas tomadas como espaço prioritário da relação professor-aluno.

O documento faz referência às atividades de extensão dos últimos três anos, portanto de 1985 a 1988 que, num quadro geral, são agrupados sob a definição de *Projetos e Programas de*

*Extensão Comunitária*¹⁶⁶ (*Atividades Permanentes/Curriculares*). Num quadro descritivo tem-se que esses são *programas em benefício das populações mais carentes*, os quais “destinam-se à realização de estudos, pesquisas, trabalhos e atividades relacionadas com a educação popular em que se comprometem, mutuamente, a UCG e as camadas populares” (p. 35). São eles:

Quadro 17 - Programas ou Projetos de Extensão Comunitária - UCG

	Programa ou Projeto	Departamentos aos quais se vinculavam	Ano de Criação
01	Programa de Direitos Humanos	Ciências Jurídicas e Serviço Social	1982
02	Programa de Trabalho Social	Serviço Social	s/d
03	Programa Comunitário na UCG	Educação e Serviço Social	1981
04	Programa de Habitação Popular	Arquitetura e Engenharia	1981
05	Projeto de Educação e Saúde*	Educação e Enfermagem	1983
06	Projeto Aldeia Juvenil	Educação, Psicologia, Serviço Social, Ciências Biológicas e Biomédicas	1981
07	Projeto Karajás de Aruanã	História e Geografia e Instituto Goiano de Pré-história e Antropologia	1983
08	Pesquisa – situação e perspectiva do Movimento Popular em Goiânia	Serviço Social	1985
09	Laboratório de Análises Clínicas	Ciências Biológicas e Biomédicas e Enfermagem	1979
10	Centro de Orientação Psicológica e Clínica – COPC	Psicologia	1979
11	Escritório Modelo	Ciências Jurídicas e Serviço Social	1978
12	Escritório Modelo	Ciências Contábeis	s/d
13	Programa Cultural	-	1983
14	Centro de Estudos Brasil-África	-	1982
15	Pastoral Universitária	-	s/d

Fonte: quadro elaborado a partir de informações constantes de UCG (1988a).

*) Posteriormente denominado Programa de Educação e Cidadania – PEC.

¹⁶⁶ É interessante notar a perspectiva de uma *Extensão Comunitária* e não, como é de uso corrente, a ideia de duas expressões em separado que se articulam como Extensão e Ação Comunitária.

Uma ressalva importante a ser feita é em relação à existência de outros programas e projetos criados no início da década de 1980 que, embora não constem desse levantamento, são registrados por Vasconcelos (1990) e dizem respeito a iniciativas voltadas ao trabalho em periferias da capital e cidades do interior. Assim, são elencados por ela e categorizados como programas e projetos de educação popular: Projeto Vale São Patrício, Projeto Inhumas Rural, Projeto Heitorai, Projeto Vila Pedroso e Programa Especial de Ação Comunitária, Programa Vila Regina, Programa Lar São José e Programa Santa Fé¹⁶⁷.

Como é possível observar, os programas são criados majoritariamente no início da década de 1980, portanto, no mesmo momento em que a universidade está discutindo as diretrizes que dariam sustentação ao Projeto UCG. Por ter o documento sob análise também um caráter de relatório, nele é informado o total de docentes envolvidos com a extensão naquele momento histórico, bem como o percentual da carga horária da instituição destinado a ela:

Quadro 18 - Percentual de docentes em atividades de extensão - 1988

Total de carga horária da UCG	15.466
Total de carga horária Extensão	1.433
Percentual de Carga horária em extensão	9,27%
Total de docentes	608
Total de docentes com atividade de Extensão	98
Percentual de ocupação dos docentes em atividades de extensão	16,12%

Fonte: UCG, 1988a, p. 33

Como se objetiva compreender o grau de relevância da extensão universitária na identidade e no projeto institucional, o que se observa é que, nesse momento histórico, para a extensão é destinado um percentual maior de carga horária do que à pesquisa. Ao avaliar que “a pesquisa apesar de incipiente tem encontrado na UCG campo fértil e promissor” (p. 26), o documento também evidencia que “dentro a carga-horária docente atribuída à pesquisa, distribuída entre Departamentos e Instituto, mantém 760 horas de pesquisa sobre 15.466 horas docentes, totalizando o percentual de 4,91% das horas” (UCG, 1988a, p. 20), próximo, portanto, da metade da carga horária destinada à extensão no mesmo período. Esse pode ser considerado um aspecto que confirma, de certo modo, a prioridade concedida à extensão como parte do projeto institucional e, portanto, de sua identidade.

¹⁶⁷ Acerca das particularidades desses projetos e programas, ver Vasconcelos (1990).

Além dos programas permanentes, são citados no documento também temas *sócio-políticos e culturais* gerados a partir dessas iniciativas, além de outros a partir do qual atividades acadêmicas são realizadas e que dizem respeito às concepções de sociedade que a universidade defende: negro, menor, educação (ensino de 1º, 2º e 3º graus), pastoral/teologia, solo urbano e rural, educação popular, formação política, arte e cultura, índio, ecologia e meio ambiente, saúde, direitos humanos¹⁶⁸. (UCG, 1988a).

Com *forma e conteúdo* dialeticamente constituídos, os programas institucionais então criados, parte dos quais ainda em funcionando atualmente, afirmam a ideia de que a extensão da UCG nesse período “se coloca no sentido da não dominação, da persuasão ou da propaganda, mas na perspectiva do diálogo, da troca de experiências, na recuperação de um saber não institucionalizado”. (UCG, 1993, p. 62).

Em que pese o esforço de explicitar uma concepção que se buscava fortalecer no interior da universidade e o proposto por meio da extensão, desafios se impunham à sua gestão. Tais desafios, pelo que consta dos documentos, passa por dois elementos centrais: a questão de seu financiamento e insuficiente grau de institucionalização da proposta. Nesse sentido, tem-se como avaliação no documento da UCG de 1993 que:

Na medida que a VAE [Vice-reitoria para Assuntos Comunitários e Estudantis]¹⁶⁹ foi ampliando suas atividades, foram surgindo também as resistências. Administrativamente, havia aqueles que pensavam que as verbas estavam sendo desviadas da sua finalidade última que era o setor acadêmico. Ao crescer, o projeto de extensão na Universidade, trouxe, sem dúvida, também momentos de muita tensão no processo de construção da VAE. (UCG, 1993, p. 103).

Vasconcelos (1990), que realiza sua investigação acerca do Projeto UCG, buscando identificar sua relação com as práticas de educação desenvolvidas pela instituição no período, de modo específico as de educação popular, apresenta a avaliação de que as atividades de extensão eram: “mais localizadas em alguns projetos e programas do que em outros, mais em alguns departamentos do que em outros e, neste sentido, a repercussão delas na universidade enquanto um todo [era] caracterizado pela forma fragmentada e setORIZADA”.

Em relação ao argumento de que a extensão utiliza-se de recursos que não lhe deveriam ser priorizados, diversas são as explicações que o contradizem, a exemplo de entrevista

¹⁶⁸ No quadro tem-se, ainda, as *atividades departamentais nas quais estão contidas exposições, seminário, cursos*.

¹⁶⁹ Vice-reitoria criada em 1981, no contexto de expansão das iniciativas de extensão.

registrada por Vasconcelos, na qual aparecem os convênios como forma de viabilizar as atividades extensionistas:

As vergas(*sic*) vieram do MEC, da prefeitura no início, pelos convênios de prestação de serviços e de outros organismos nacionais e internacionais vinculados ou não à Igreja. Vinham também das bolsas de estudos com verbas do vestibular. Estas experiências tiveram também muito voluntarismo, porque muitos alunos e professores deram serviços e trabalhos muito acima de suas cargas horárias remuneradas pela UCG (VASCONCELOS, 1990, p. 92)¹⁷⁰.

Corroboram essa informação os documentos de 1988a e b, nos quais constam como instituições de apoio às atividades de pesquisa, extensão e cultura, dentre outros, as entidades alemãs Misereor¹⁷¹ e Lateinamerika - Zentrum¹⁷², o Movimento de Leigos para América Latina, da Itália, MEC, Ministério da Cultura – Minc, Agrobanco, Fundação Estadual do Bem-estar do Menor - Febem, Fundação Nacional do Bem-estar do Menor - Funabem. Ressalta-se, ainda, que dentre os programas referidos no quadro anterior, à Aldeia Juvenil, que realiza desde então atendimento a crianças e adolescentes, foi a maior destinatária dos referidos apoios. (UCG, 1988a; 1988b; UCG, 1993).

O que se depreende do documento UCG (1993) e da investigação de Vasconcelos (1990) é que ao final da década de 1980 várias indagações estavam sendo formuladas acerca de certa, pode-se dizer, *impertinência* da extensão realizada nesse período. Por um lado, aqueles que a formularam e a realizaram esforçavam-se para evidenciar a relação intrínseca entre a proposta formulada e a identidade e finalidades da UCG como universidade católica e comunitária¹⁷³. Por outro, críticas assentadas na compreensão de que essas atividades não conseguiram se constituir indissociável do ensino e da pesquisa ou alcançar a totalidade da universidade, ficando restritas a determinados cursos mais *afeitos às questões sociais*.

Na opinião do responsável pelo documento UCG (1993), as atividades realizadas e sua gradativa interrupção tiveram desdobramentos ainda mais profundos no que tange à relação com os movimentos sociais. Contudo, o autor conclui que

¹⁷⁰ Argumentação similar é feita em UCG (1993, p. 104).

¹⁷¹ Obra episcopal da Igreja Católica da Alemanha para a cooperação ao desenvolvimento.

¹⁷² Associação sem fins lucrativos de cooperação para o desenvolvimento da América Latina.

¹⁷³ É de Vasconcelos a afirmação de que “os professores e funcionários vinculados às atividades de educação popular, diante da crise, elaboram argumentos na tentativa de resgate do próprio projeto UCG, no sentido de legitimar a razão de ser dessas atividades.” (VASCONCELOS, 1990, p. 92).

No geral, as políticas e ações desenvolvidas pela extensão na década de 80 alcançaram uma repercussão bem maior fora, do que no interior da universidade. As deficiências em socializar os poucos conhecimentos produzidos e, especialmente, de comunicar as práticas desenvolvidas dificultaram, sobremaneira, a aceitação da extensão e a sua conseqüente assunção por um conjunto maior de pessoas, departamentos e unidades da UCG. Entretanto, várias práticas passaram a se constituir como referências regionais, nacionais e internacionais, sendo inclusive assimiladas pelo estado em termos de políticas sociais públicas. (UCG, 1993, p. 116).

Por sua vez, Vasconcelos apresenta como uma das sínteses de seu estudo a seguinte compreensão, com a qual se concorda em face da compreensão de que se trata de tomar o espaço da extensão como espaço de disputa de concepções de universidade e de sociedade:

É fundamental reconhecer que a experiência da UCG constituiu-se e ainda se constitui em um espaço de resistência contra uma concepção conservadora de universidade. As reflexões, os debates e a crítica, ocorridas no seu interior e mesmo as contradições presentes nesse processo, contribuíram de forma relevante para a democratização de suas relações internas e, de certa forma, para o debate da democratização do contexto onde ela se insere. Contudo esse processo está posto nos limites do elitismo presente na universidade brasileira e dos que têm o privilégio de ter acesso e oportunidade educacionais. (VASCONCELOS, 1990, p. 96).

4.2.3 Anos 1990 e início dos anos 2000: crises, a expansão diferenciada e o esforço de institucionalização da extensão universitária

As décadas de 1990 e 2000 são marcadas pela realidade que atravessa o campo da ES no país: expansão, predominantemente por meio do aumento de matrículas no ensino privado *em estrito senso*, novas formas de avaliação e controle por parte do poder público e que vão redimensionar os processos de organização e gestão da ES. (DOURADO, 2010)¹⁷⁴.

No caso das IES filantrópicas, tem-se, sobretudo no início da década de 1990, impasses em relação às formas de controle dessas instituições e mesmo de manutenção da política de filantropia; o que vai intensificar os desafios de gestão e manutenção das IES comunitárias e confessionais. São fatos que impactam diretamente a realidade da UCG. Quando se busca analisar pelos índices de matrículas o crescimento da UCG, verifica-se um decréscimo maior no período de 1992 a 1994, havendo, contudo, considerável recuperação em seguida. São apresentados por Cordeiro (2010) os seguintes dados de matrícula no período:

¹⁷⁴ No caso do Estado de Goiás, há que se considerar, além da privatização, a contribuição da criação da Universidade Estadual de Goiás – UEG na reconfiguração do campo da ES. Conforme registra Silva (2015), criada em 1999, com estrutura *multicampi* desde o início, a UEG “registrou um aumento de 200% entre os anos 2000 e 2003, passando de 11.372 estudantes matriculados em 2000 para 34.113 em 2003”. (SILVA, 2015, p. 152).

Tabela 01 – Total de matrículas UCG – 1988 – 2008 - bienal

1988	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008
11.066	11.123	8.646	8.837	12.336	14.701	19.413	22.802	22.262	23.060	21.850

Fonte: Cordeiro (2010, p. 123).

Conforme Cordeiro (2010) assinala, havia por parte da reitoria¹⁷⁵ no período uma preocupação em acompanhar as alterações que se processavam na ES, sem perder de vista a identidade institucional:

Na visão dessa reitoria, nessa década, o quadro de oferta da educação superior no Estado ganhava nova configuração, trazendo para a UCG elementos que tinham de ser considerados no seu projeto administrativo-pedagógico, sem perder de vista a sua natureza, a sua missão, o diferencial que a identificava e os compromissos sociais decorrentes. Assumir esses compromissos implicava saber administrar com eficiência os recursos financeiros, de pessoal, de prédios e equipamentos em uma lógica que respeitasse também a sua dimensão filantrópica. (CORDEIRO, 2010, p. 94).

Em relação à extensão, os documentos consultados sobre a década de 1990 não evidenciaram nenhuma alteração significativa na forma de realização da extensão universitária na universidade, posto que, como se verá adiante, são mantidos, *como forma*, os programas permanentes e as demais atividades – cursos de educação continuada¹⁷⁶ e atividades culturais. Contudo, conforme quadro a seguir, no decorrer dessa década tem-se a criação do Instituto Dom Fernando – IDF, que vincula-se à Proex e é, atualmente, responsável pela coordenação dos seguintes espaços de atendimento:

- Centro de Estudo, Pesquisa Extensão Aldeia Juvenil – CEPAJ – criado em 1981.
- Escola de Circo Dom Fernando – criado em 1996.
- Escola de Formação da Juventude – criada na década de 1990.
- Escola de Conselhos – funcionamento entre 2010 a 2014.

¹⁷⁵ Cordeiro identifica o esforço da reitoria, que tinha à frente a professora Clélia Brandão A. Craveiro (1994-2001), para realizar a expansão da universidade e afirma que essa se deu por meio da criação de novos cursos de graduação “passando, entre 1994 e 2000, de 14 para 38 cursos, de 8.837 para 1.413 alunos, de 734 para 1.482 professores” (2010, p. 96). Conforme o autor, a referida reitora renunciou ao cargo em 2001 em face de uma intensificação da crise de relacionamento entre a chancelaria da arquidiocese e a reitoria.

¹⁷⁶ Esses são denominados de cursos de extensão, oferecidos por professores da instituição ou não, mas sempre com autorização por parte do colegiado dos departamentos ou cursos de graduação. São oferecidos semestralmente e têm custo para os cursistas.

— Centro de Educação Comunitária Meninos e Meninas – CECOM – criado em 1984¹⁷⁷

O que se percebe é que as indagações sobre os sentidos que poderiam ter a experiência da década de 1980 ressoaram nos momentos seguintes em que se buscará, fundamentalmente, as formas de institucionalização da extensão. Como expressão dessas indagações, a seguir entrevista concedida pela então reitora, professora Clélia A. Teixeira, em 1997, acerca a importância da extensão na identidade das UC:

(...) eu distingo a extensão em três modalidades, o que é uma outra característica da comunitária: ela tem a extensão do ponto de vista de projetos específicos de trabalho, ela tem os seus cursos de atendimento à comunidade, mas ela tem esse forte trabalho que é de mexer na constituição do tecido social em relação ao tipo de profissional que está formando. Na sua integração mais específica com a comunidade ela faz isso de forma muito ágil. Nós temos vários projetos, inclusive, temos regiões do Estado em que já estamos trabalhando há quinze anos com professores, na área de educação e saúde, essa é uma outra característica muito marcante (...) Eu acho que o pessoal [da extensão] é o mais apaixonado pela dimensão social que a caracteriza. Até penso que há excessos em determinados momentos, porque o trabalho é realizado com tanta paixão que, às vezes, deixa de ser institucional, tornando-se uma opção da pessoa. Nós tivemos (...) a satisfação de fazer uma avaliação (...) junto à nossa Vice-Reitora de Assuntos Comunitários Estudantis, que (...) expressa uma preocupação muito grande em estar superando a marginalidade da extensão (...), quer dizer, a extensão deixa, nesses últimos anos, de ser uma atividade marginal da UCG para integrar os currículos. (CRAVEIRO, Entrevista, 1997 apud BITTAR, 1999, p. 217).

Cordeiro¹⁷⁸ (2010), a convite da universidade para escrever uma *memória institucional*, publica a obra intitulada *Pontifícia Universidade Católica de Goiás – 1959-2009: identidade na diversidade*. Dela constam algumas informações em relação à extensão universitária que permitem evidenciar a importância variável a ela atribuída ao longo do tempo, bem como os desafios de sua institucionalização, em que pese a reiterada afirmação de sua importância para a realização da universidade.

Nesse sentido, quando o arcebispo Dom Washington Cruz assume, em 2002, seu discurso referencia a história da UCG, da qual o *alcance comunitário* da universidade é uma marca que será por ele considerada. É bastante significativo o discurso do Arcebispo, que

¹⁷⁷Conforme Cordeiro (2010), o Cecom configura-se dentre outras unidades que a SGC cria como mantida, “independentes da UCG quanto à administração. (CORDEIRO, 2010, p. 96). Gradativamente, passa a compor a Proex e, mais recentemente, a coordenação do IDF.

¹⁷⁸O autor, professor Darcy Cordeiro, informa ser seu objetivo “mostrar como a UCG ou PUC Goiás, apesar das circunstâncias que a envolvem e dos desafios internos e externos que a limitam, mantém o seu ideal e a sua identidade nesses cinquenta anos de existência”. (CORDEIRO, 2010 p. 22). Esse autor e professor “foi secretário geral, assessor da Reitoria, assessoria da Vice-Reitoria Acadêmica, diretor do Departamento de Filosofia e Teologia – FIT (...), e vice-reitor para Assuntos Acadêmicos.” (BERTAZZO, 2012, p. 25).

destaca o *ensino* – que garante a formação profissional, a *pesquisa* e a *inserção comunitária e social* da universidade:

Nestas mais de 4 décadas de existência, a UCG formou milhares de profissionais, marcou presença decisiva na realização de valiosos projetos de pesquisa e inseriu-se comunitariamente em quase todos os municípios de Goiânia. Esse alcance comunitário e social acentuou-se ainda mais nestes últimos anos, a partir da criação do Instituto Dom Fernando [IDF] e do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central [IPEHBC], além da implementação do Centro Comunitário de Educação de Meninos e Meninas [CECOM] (...). Reafirmo, hoje, todos os princípios que foram traduzidos em realidade histórica e que colaboraram na construção do povo dessa região, em sua cultura e identidade. Reafirmo, também, a “natureza católica, comunitária, filantrópica e de assistência social” da Sociedade Goiana de Cultura, da UCG, do (...) [IPEHBC], do (...) [IDF] e do CECOM (DOM WASHINGTON apud BERTAZZO, 2012, p. 15).

Cordeiro (2010), no registro da história da UCG/PUC Goiás, faz referência, além do já citado Projeto UCG, ao Plano Estratégico de Gestão Participativa 2003 a 2010 - PEGP, como projetos institucionais que tratam dos momentos mais importantes da vida da universidade. Ao citar o PEGP, Cordeiro (2010) recupera o que nele se caracterizaria como *diferencial* da instituição:

c) Diferencial da Instituição:

A imagem que a identifica e a diferencia, mediante a busca persistente do ideal de posicionar-se como *Universidade Católica, Comunitária e Filantrópica*, com os seguintes indicadores:

- *Extensão universitária e ação comunitária,*
- Formação e perfil social,
- Colegialidade,
- (...)
- *Expansão derivada de seu compromisso social* (UCG, PEGP apud CORDEIRO, 2010, p. 138, grifo nosso).

Uma vez mais a extensão, sempre associada à ideia de ação comunitária, é afirmada como parte do que singulariza e dá identidade à agora PUC Goiás.

Como observa Cordeiro (2010), “no início do novo milênio, os desafios da educação superior no Brasil se acirraram (...). A UCG teve de fazer ajustes e atualizações acadêmicas e administrativas, renovando-se constantemente, procurando, ao mesmo tempo, ser fiel a sua natureza e finalidades”. Basta dizer que para seus 11.123 estudantes matriculados em 1990 a universidade contava com 664 professores e em 2000 já contava com 1.482 profissionais em

2000 para atender aos seus 19.413 matriculados¹⁷⁹.

De modo geral, o que se observa em relação aos anos 2000 é a preocupação com a formulação de política institucionais, dentre elas a da Extensão e com o planejamento que contribua para a efetiva institucionalização dessa dimensão da universidade. Assim, no documento *Gestão acadêmico-pedagógica da extensão 2004-2006* são descritos objetivos e ações que viabilizem a aprovação da política de extensão, a avaliação, a promoção/consolidação da integração ensino, pesquisa e extensão.

Observa-se, ainda, a preocupação de que o planejamento alcance todas as coordenações que compõem a Pró-reitoria de Extensão e Apoio Estudantil¹⁸⁰ que, além das diversificadas atividades de extensão, tem sob sua responsabilidade a Assistência Estudantil. (UCG, 2005).

Em 2006 é aprovada a *Política de Extensão da UCG*¹⁸¹. Na apresentação do documento, assinado pelo reitor e pela pró-reitora de extensão no período¹⁸², se sobressai uma vez mais a intenção de garantir formas de institucionalização da extensão na universidade, valorizando-a como dimensão acadêmica:

na Política de Extensão definem-se diretrizes para o reconhecimento de modalidades, instâncias de gestão e avaliação da extensão, aprofundando a relação com o Projeto Político Pedagógico institucional, Estatutos da SGC e da UCG, e a política curricular do ensino de graduação.

(...)

Em síntese, (...), afirma o novo patamar ensejado de relação da Extensão Universitária com a missão e o compromisso social da UCG, valida os parâmetros e indicadores referentes à articulação com o ensino e a pesquisa, e reveste de relevância as atividades de extensão. (UCG, 2006, p. 5).

Quando se analisa o percurso pelo qual a extensão se constitui na universidade, notadamente o que se processa na década de 1980, compreende-se o esforço da instituição em

¹⁷⁹ Não é objetivo central desse trabalho, mas cumpre observar que, embora reduzindo gradativamente o quadro de docentes convidados, tais contratações têm se dado crescentemente por meio de contrato de trabalho como horistas, provocando uma diferenciação nas condições de trabalho no interior do corpo docente, a rigor como tem se dado nas condições de trabalho docente na educação superior. Conforme consta do PDI da instituição, há “três categorias docentes: do quadro de carreira permanente: Professor em TI (40 horas), em [tempo contínuo] – TC2 (30 horas), em TC1 (20 horas) e Professor Horista; docentes convidados e docentes visitantes (PUC GOIÁS, 2011).

¹⁸⁰ Inicialmente Vice-reitoria para Assuntos Comunitários e Estudantis, a partir de 2003 tem-se uma reestruturação da reitoria (Resolução nº 08/2003 – COU DE 08 de dezembro de 2003, quando passa-se a ter na estrutura a Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis.

¹⁸¹ Na Política é destacada também a importância das articulações externas, como a estabelecida à época com o Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Universidades Comunitárias - ForExt, sobre o qual tratou-se em momento anterior do texto e do qual a universidade é membro-fundador: “a atual política de extensão inclui e concretiza os referenciais, conceitos e princípios definidos com base na valorização da vasta experiência extensionista das 54 IES filiadas ao ForExt. (2005, p. 10).

¹⁸² Respectivamente professor Wolmir Therezio Amado e professora Sandra de Faria.

afirmar a articulação entre ensino pesquisa e extensão. Ademais, no contexto de formulação da Política de Extensão, o princípio de indissociabilidade já está anunciado na CF/88 e na LDB 9.394/96. Nessa direção, o documento indica o valor atribuído às relações com a graduação e a pós-graduação que se estabelecem com a finalidade de consolidar a extensão “como dimensão e atividade científica, acadêmica e pedagógica da Universidade”.

Em que pese esse esforço, na avaliação de Cordeiro (2010), nas décadas de 1990 e 2000 as atividades de pós-graduação e extensão “desenvolveram-se com vigor, mas de certa forma autônomas, nem sempre com a necessária preocupação com os cursos de graduação (...). Ou seja, as atividades de pesquisa e extensão não adquiriram conotação curricular” (2012, p. 94). Na avaliação do autor, embora tenha havido melhoria da qualidade acadêmica com o fortalecimento de pesquisas e da extensão, sendo essa última a “que projetou e divulgou a UCG na sociedade maior, como fomentadora do desenvolvimento cultural, político, econômico e social da região”, a participação discente é ainda pequena para que se afirme haver integração entre ensino, pesquisa e extensão. (CORDEIRO, 2010, p. 94).

No *Plano Estratégico de Gestão Participativa (2007-2010)*, a extensão é reconhecida como parte das estratégias da universidade para alcançar sua *missão (o que isso significa em termos de materialização da extensão?)*. Assim, tem-se, dentre outras opções, a de “consolidação da extensão e ação comunitária entrelaçadas com o compromisso social da universidade, viabilizando o acesso ao conhecimento produzido” (UCG, 2007). Conforme o documento, com base no Estatuto da universidade:

A Universidade Católica de Goiás, orientada pelos princípios de *excelência acadêmica e compromisso social*, fundamentada na sua identidade católica, comunitária e filantrópica, tem por missão produzir e socializar o conhecimento, colaborar para a difusão da cultura universal e promover a formação humana integral. (UCG, 2007)

Na mesma perspectiva tem-se o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, de 2011¹⁸³. A partir da missão institucional, considera as contribuições das *práticas extensionistas e de ação comunitária* nos princípios de regionalidade e internacionalização:

Regionalidade: prioridade, no processo de pesquisa e nas práticas extensionistas, do ensino-aprendizagem, do conhecimento e da inserção nas questões regionais.
Internacionalização: implementação da mobilidade estudantil e docente, pela integração da investigação local às pesquisas internacionais pelo desenvolvimento de

¹⁸³ Atualmente em fase de reformulação.

ações comunitárias, ambientais e sociais em sintonia com os esforços mundiais para o enfrentamento dos grandes desafios planetários. (PUC GOIÁS, 2011).

Em relação à extensão, o documento faz referência e traz parte do conteúdo da Política de Extensão aprovada em 2006 e informa, de modo sintetizado, a diversidade de *formas* por meio das quais ela se materializa:

A extensão da PUC Goiás:

Mantém programas institucionais de extensão nas seguintes áreas temáticas: infância, adolescência, juventude e família, direitos humanos, educação, planejamento urbano e regional, gerontologia social, gênero, etnia, vulnerabilidade social, saúde coletiva, trabalho e inclusão produtiva e meio ambiente.

Promove, investiga e apoia eventos e expressões artísticas e culturais que consolidam a tradição e a cultura da região Centro-Oeste.

Desenvolve políticas comunitárias para professores e funcionários (...); desenvolve programas e projetos de assistência estudantil que promovem o acesso, a permanência e a convivência acadêmica do discente.

Mantém um diálogo permanente, por meio dos programas institucionais de extensão, com a sociedade civil, com o Estado e com o mundo do trabalho, viabilizando seu compromisso social com o desenvolvimento sustentável regional.

Incentiva a criação e execução de metodologias de trabalho voltadas para a inclusão social.

Participa de conselhos paritários de políticas públicas, fóruns em defesa dos direitos de cidadania e movimentos sociais.

Socializa o conhecimento produzido por meio de publicações. (PUC GOIÁS, 2011).

Num momento histórico em que a universidade se complexifica, amplia seu atendimento e reconfigura suas formas de gestão e avaliação para, inclusive, atender às formas de regulação crescentemente definidas pelo governo federal, não menos complexas passam a ser as formas de realizar a gestão da extensão universitária. A síntese apresentada pelo PDI da instituição, não se distanciando de uma concepção majoritária de que universidade e sociedade desenvolvem e devem desenvolver uma relação de exterioridade, evidencia o esforço de traduzir o *compromisso social* da universidade.

É interessante observar que os dois princípios basilares da missão da Universidade *Excelência Acadêmica e Compromisso Social* serão cada vez mais referenciados nos documentos e discursos da instituição e que a extensão estará sempre mais vinculada ao *compromisso social*. Essa vinculação, aparentemente correta e de imediata aceitação, por vezes leva ao entendimento de que essa é finalidade da extensão, enquanto cabe às demais dimensões - ensino e pesquisa a busca pela excelência acadêmica.

A fim de caracterizar a extensão universitária que a UCG/PUC Goiás desenvolve a partir dos anos 2000, e que poucas alterações *em sua forma* sofre a partir de 2011, a seguir apresenta-

se um quadro-síntese de como a gestão da extensão é organizada na Pró-reitoria por ela responsável. Em seguida, apresenta-se um quadro com algumas informações acerca dos programas permanentes de extensão, que ficam sob a coordenação do Instituto Dom Fernando, anteriormente descrito, e da Coordenação de Extensão – CDEX¹⁸⁴, responsável por oito (08) programas permanentes de extensão, sendo três deles existentes desde o início da década de 1980:

- Programa de Direitos Humanos – PDH - criado em 1982
- Programa de Educação e Cidadania – PEC – criado em 1982 (inicialmente denominado Programa de Educação e Saúde)
- Programa de Estudos e Extensão Afro-Brasileiro – PROAFRO – criado em 1982 (inicialmente denominado Centro de Estudos Brasil-África)
- Programa Interdisciplinar da Mulher – PIMEP – criado 1991
- Programa de Gerontologia Social – PGS – criado em 1992
- Programa em Nome da Vida – PNV – criado em 2001
- Programa Socioambiental – PROSA – criado em 2011
- Programa de Referência em Inclusão Social – PRIS – criado em 2014¹⁸⁵

Quadro 19

Estrutura da Pró-reitoria de Extensão e Apoio Estudantil – Proex – PUC Goiás

Coordenações e Instituto subordinados à PROEX GAB
Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE)
A Coordenação de Assuntos Estudantis – CAE – é responsável pela elaboração, execução e apoio dos programas e projetos de assistência estudantil na PUC Goiás. É composta de uma equipe multiprofissional das áreas de Serviço Social e Psicologia. Compete à CAE: Elaborar e executar a Política de Assistência Estudantil, visando proporcionar condições favoráveis ao aprendizado, à convivência e à permanência do acadêmico em seu curso; Coordenar ações de apoio e subsídio às atividades estudantis e de acompanhamento do movimento estudantil organizado, representados, institucionalmente, pelo Diretório Central dos Estudantes – DCE – e pelos Centros Acadêmicos – CA's; Planejar, executar e avaliar a política de egressos; executar, em parceria com a PROGRAD, a política de monitoria da PUC Goiás.
Coordenação Arte e Cultura (CAC)
A Coordenação de Arte e Cultura – CAC coordena e apoia atividades culturais que se desenvolvem na PUC Goiás. Mantém núcleos nas áreas de cultura visual, dança, música e teatro, responsáveis pela produção de espetáculos, oficinas, exposições, seminários, mesas-redondas, simpósios e pesquisas. Os núcleos são compostos de oficinas e Grupos de Criação e Produção, formados por professores, acadêmicos e funcionários da Instituição e por membros da comunidade em geral. Os Grupos de Criação e Produção efetivos são: Camerata Santa Cecília, Cia de Dança Noah, Coral Infante Juvenil, Coral Vozes & Cores, Grupo de Teatro Arte e Fatos, Grupo de Teatro Guará. Existem alguns Grupos de Criação e Produção temporários que são os de arte aplicada, cinema, desenho e pintura, fotografia.
Coordenação de Cursos, Eventos e Projetos Especiais (CCE)

¹⁸⁴ Denominada até o ano de 2013 de ETG – Coordenação Geral de Estágio e Extensão, tendo sido essa coordenação criada em 1976, conforme informação constante de Vasconcelos (1990, p. 61).

¹⁸⁵ Há que se ressaltar que os Programas *Prosa* e *Pris* não são necessariamente novos Programas. Antes, resultam do agrupamento de projetos e programas anteriormente existentes, conforme quadro a seguir.

<p>A Coordenação de <u>Cursos, Eventos e Projetos Especiais CCE</u> é responsável pelo PUC Idiomas – Centro de Línguas e pelo Programa de Curso de Extensão – PCE. Desde sua criação (1990), a o PCE é responsável pela realização de cursos e projetos especiais de extensão oferecidos semestralmente pelos professores e pesquisadores da universidade. Os principais cursos oferecidos no ano de 2016: “<u>A importância do objeto e do design na criação de espaços contemporâneos e criativos</u>; <u>A irrigação e nutrição no manejo de doenças e pragas na agricultura orgânica</u>; <u>Abordagem interdisciplinar do trabalho com famílias</u>; <u>Administração financeira para pequenas empresas</u>; <u>Ambientes com personalidade</u>; <u>Os efeitos da decoração na vida das pessoas</u>; <u>Arqueologia do período colonial na América Espanhola</u>; <u>Assessoria de comunicação nas mídias digitais</u>; <u>Atendimento pedagógico hospitalar</u>; <u>Capacitação em yoga</u>; <u>Caricatura e ilustração</u>; <u>Cerimonial de formaturas</u>; <u>Cerimonial social</u>; <u>Cinema e educação, uma janela para o conhecimento</u>; <u>comunicação e imagem de moda</u>; <u>Comunicação não violenta</u>”, entre outros curós oferecidos para o público acadêmico e a comunidade em geral. (Site: http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/849-2/. Acesso em 06/11/2016.)</p>
Instituto Dom Fernando – IDF (Coordena Programas Permanentes)
<u>Coordenação de Extensão - CDEX (Coordena Programas Permanentes)</u>

Quadro 20 - Detalhamento dos Programas Permanentes de Extensão sob a coordenação do Instituto Dom Fernando – PUC Goiás

Instituto Dom Fernando – IDF
<p>O instituto Dom Fernando, criado em 1995, articula uma rede de ações e projetos voltados para Mulher, Criança, Adolescente e juventude. Atualmente desenvolve atividades de pesquisa, vinculado ao programa de pós-graduação da PUC Goiás e na graduação por meio da iniciação científica e projetos de extensão junto a Pro-Reitoria de Extensão e apoio estudantil – PROEX. Agrega as seguintes escolas: Escola de Circo, Escola da Juventude, o Centro de Pesquisa Aldeia Juvenil – CEPAJ e o Centro Educação Comunitária de Meninos e meninas – CECOM, Desenvolve os seguintes projetos de pesquisa: “Segurança Humana e Família: A Lei Menino Bernardo”, “Empreendedorismo Criativo entre os jovens de Goiás”, “Universidade e Preconceito”, Os serviços de Saúde Mental Infanto-juvenil no município de Goiânia: Um Diagnóstico da Região Leste de Goiânia.” (site PUC GOIÁS, 2016). Também realiza representações junto “ao Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Goiânia – CMDCA, Fórum Goiano de Enfrentamento a Exploração Sexual Contra Criança e Adolescente, Rede de Atenção á Mulher e o Adolescente em situação de Violência sexual e Núcleo de enfrentamento ao Tráfico de Pessoas, Rede de Proteção a Juventude, Conselho Municipal da Juventude, Comitê de Erradicação do Trabalho Infantil.” (SITE PUC GOIÁS, 2016).</p>
Centro de Estudo, Pesquisa Extensão Aldeia Juvenil – CEPAJ – criado em 1981
<p>O CEPAJ funciona desde 1981, inicialmente, como uma pesquisa-laboratório, dentro da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento III que discutia o desenvolvimento da juventude em relação ao uso de drogas, no Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Goiás, hoje PUC Goiás. A partir de 1983 [localizado na região sul de Goiânia] desenvolve pesquisas e ações psicossociais para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social bem como ações educativas visando a prevenção da violência. Atualmente [funciona na região noroeste de Goiânia e] desenvolve os seguintes projetos/ações: <i>Atendimento psicossocial</i> - Atendimento psicológico de crianças, jovens e adultos visando o fortalecimento da família e das relações sociais por meio da compreensão da família; <i>Projeto Comunicar</i> - Atende de forma individual e coletiva crianças e jovens com dificuldade de comunicação, por meio de atividades dramáticas, jogos, e brincadeiras utilizando materiais de madeira entre outras; <i>Projeto Minha Casa, Extensão da Minha Escola</i> - visa desenvolver o habito de leitura e fortalecimento dos laços familiares e aprimorar e processo de aprendizagem das crianças na escola. O projeto atende em média 48 famílias; <i>Projeto Brincando com os Livros</i> - desenvolve atividades de leitura de forma lúdica e criativa com crianças e adolescentes visando o aperfeiçoamento da aprendizagem, desenvolver hábitos de leitura e busca ativa pelo conhecimento, tanto individualmente quanto coletivamente; <i>Oficinas e grupos sociopsicoeducativos</i> - desenvolve atividades temáticas nas áreas psicossociais oferecendo suporte emocional e criação de espaço de acolhimento para grupos e famílias assistidas pelo CEPAJ; <i>Orientação</i></p>

<p>e apoio <i>sociofamiliar</i> oferece informação acerca dos direitos e deveres das famílias, realiza encaminhamentos para equipamentos sociais e orientação das famílias acerca dos problemas e estratégias para solução dos mesmos e <i>Empréstimo de livros</i> - empresta livros para diversas pessoas da comunidade visando o desenvolvimento de hábitos e leitura e ampliação de conhecimentos. Fonte: http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/cepaj/</p>
<p>Escola de Circo Dom Fernando – criado em 1996</p>
<p>Desenvolve oficinas e atividades circenses voltadas para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, cognitiva, afetiva e emocional. Essas atividades são: jogos, brincadeiras, iniciação esportiva, capoeira e outras atividades culturais em parceria com diversas entidades sociais da região Leste de Goiânia. Também realiza formação acadêmica em diversas áreas por meio do estágio curricular voluntariado da PUG Goiás.</p>
<p>Escola de Formação da Juventude – criada na década de 1990</p>
<p>A escola busca realizar trabalhos voltados para o desenvolvimento intelectual, profissional e humano de jovens e adolescentes da região Leste de Goiânia. Articulada com os pressupostos teóricos e metodológicos da educação popular os projetos buscam realizar uma reflexão crítica acerca das transformações ocorridas na sociedade e como essas mudanças afetam a vida dos jovens e adolescentes. Os temas mais relevantes dos projetos são: “relação dos homens e mulheres com o mundo do trabalho, inovações no campo da produção, cidadania e a sociabilidade juvenil, questões cotidianas que se apresentam como problemas enfrentados pela juventude.” (SITE PUC GOIÁS, 2016). Em parceria com o SENAI e SESC oferece cursos profissionalizantes de: “auxiliar administrativo, inglês básico, qualidade no atendimento ao cliente, técnico em vendas, recepcionistas, auxiliar de departamento pessoal e operador de computador, manicure/pedicure e salgadeira” (SITE PUC GOIÁS, 2016) E em parceria com a ONG Movimento Ação e o Departamento de Computação da Puc Goiás oferece o Curso Básico de Produção de Áudio Visual. Além disso, realiza os seguintes projetos: o Projeto de Vida, Projeto Escola Integrada, Projeto Integra Mais e o Projeto Interagir. Atualmente recebe em média 100 pessoas por semestre, com idades entre 14 e 29 anos. Fonte: http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/escola-de-formacao-da-juventude.</p>
<p>Escola de Conselhos – 2010 a 2014</p>
<p>Formada em 2010 em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR – a escola oferece cursos de formação para conselheiros dos direitos humanos e conselheiros tutelares. Ofereceu entre 2010 e 2014 quatro cursos de capacitação: Curso Básico Introdutório, Curso Temático de Aprofundamento I, Curso Temático de Aprofundamento II e Curso Temático de Aprofundamento III. Esses cursos são voltados para reflexão e produção de suportes teóricos e metodológicos acerca das temáticas relacionadas infância, adolescência, família e direitos humanos. Fonte: http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/escola-de-conselhos/.</p>

Quadro 21 - Detalhamento dos Programas Permanentes sob a Coordenação de Extensão – CDEX – PUC Goiás

<p>Coordenação de Extensão - CDEX</p>
<p>A Coordenação de Extensão – CDEX compõe a Pró-reitoria de Extensão e Apoio Estudantil – PROEX e tem por finalidade contribuir na gestão dos Programas permanentes de Extensão a ela vinculados, sempre em consonância com a missão da Universidade.</p>
<p>Programa de Direitos Humanos – PDH - criado em 1982</p>
<p>Com objetivo de contribuir com uma reflexão crítica acerca dos direitos humanos e sua efetiva garantia na atualidade, por meio da transdisciplinaridade e a concepção de educação para os direitos universais da dignidade humana, o programa desenvolve oficinas, colóquios, seminários, mesas redondas e palestras abordando diversas temáticas relacionadas aos direitos humanos e às transformações sociais no Brasil e no mundo. Também articula grupos de estudos abordando as diversas temáticas dos direitos humanos e participa de oficinas permanentes na Universidade destinadas para a terceira idade. Fonte: http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/programa-de-direitos-e-humanos. Acesso em 06/10/2016.</p>
<p>Programa de Educação e Cidadania – PEC – criado em 1982</p>
<p>[Criado com a denominação Educação e Saúde], o objetivo do programa é promover ações por meio de projetos de pesquisa e de extensão, em caráter multidisciplinar envolvendo profissionais da educação básica, acadêmicos e representantes de movimentos sociais, visando à promoção da educação voltada para</p>

a cidadania e diversidade. As ações são voltadas para acadêmicos de licenciatura da PUC GOIAS e educadores da educação básica da região metropolitana de Goiânia. Os temas predominantes dos projetos são: Educação e Movimentos Sociais, Educação Popular, Educação e Cultura, Educação e Trabalho, Educação do Campo, Indígena e Quilombola, Inclusão e Diversidade e Educação de Jovens e Adultos. Os projetos são desenvolvidos internamente na Escola de Formação de Professores e Humanidades com acadêmicos da PUC Goiás. Externamente são desenvolvidos projetos de formação continuada com professores e educadores da Região Metropolitana de Goiânia. As principais ações são cursos e palestras dentro das seguintes linhas de pesquisa: Gestão e Políticas Públicas Educacionais, Infância, Adolescência e Educação, Juventudes, Adultos e Educação, Educação e Trabalho, Educação Popular e Movimentos Sociais e Inclusão e Diversidade. (Fonte (<http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/programa-de-educacao-e-cidadania/> Acesso em 06/10/2016).

Programa de Estudos e Extensão Afro-Brasileiro – PROAFRO – Criado em 1982

Inicialmente denominado Centro de Estudos Brasil-África], o Proafro é voltado para estudos da questão negra, história da África e africanidade e questões étnico-raciais, enfrentamento do racismo e acompanhamento de políticas públicas de promoção da igualdade racial. O programa atua como locus de autofirmação identitária da comunidade negra. Desenvolve diversas ações envolvendo, grupos de estudos, realização de pesquisa e participação em fóruns, conselhos e promoção de atividades culturais voltadas para a questão negra e africana. Os principais projetos são: “PER – Projeto Permanente de Enfrentamento ao Racismo; NEAB – Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiro; Projeto de Pesquisa da Extensão “Mulheres Negras em Goiás: trajetórias e ativismos” Rede Internacional “A rota do escravo e da resistência” AMN – Projeto de Articulação e Fortalecimento do Movimento Negro; PAPPRI – Projeto de Acompanhamento de Políticas de Promoção de Igualdade; PREUNI – Projeto na Trilha da Universidade; CEN/PUC Goiás – Coletivo de Estudantes Negros/as da PUC Goiás; Coral AfriCanto.”(Site: <http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/849-2/>. Acesso em 06/11/2016.)

Programa Interdisciplinar da Mulher – PIMEP - 1991

O programa tem por objetivo promover ações e projetos voltados para a saúde e integridade da mulher na sociedade contemporânea bem como refletir sobre as questões de gênero e sexualidade e seus desafios sociais colocados para a mulher na atualidade. O programa desenvolve as seguintes ações projetos: “Gênero e Envelhecimento (parceria com o Programa de Gerontologia Social /PUC-Goiás); Tráfico de Mulheres em Goiânia – Olhares sobre as necessidades das mulheres traficadas (parceria com o Instituto Dom Fernando da PUC Goiás e financiado pela Secretaria de Políticas para Mulheres /Assessoria da Mulher de Goiânia). <http://www.youtube.com/watch?v=1tCOArJWZ9k> (link do documentário produzido pela pesquisa e parceria com a TV UFG); <http://www.traficodepessoas.org/images/arquivos/traficodepessoascapaemiolo.pdf> (link do livro produzido pelo PIMEP); Proposta educativa sobre o tráfico de pessoas/mulheres – Uma construção conjunta com a área de turismo em Goiás (financiada pela FAPEG); Mapeamento de políticas públicas de gênero em Goiás (financiada pela FAPEG) www.rededegenero.com.br. Livro disponível no PIMEP, sem custos; Avaliação e monitoramento dos serviços de atenção à saúde de adolescentes grávidas que sofreram violência doméstica.– Curso de iniciação científica em pesquisa, extensão e gênero; Participação no Fórum Goiano de Mulheres, no Núcleo de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas, em comissões do Conselho Estadual da Mulher; Articula e presta assessoria a grupos de mulheres dos movimentos sociais e a órgãos públicos específicos de mulheres.; Orientações de artigos, monografias, dissertações sobre mulheres e gênero e assessorias a projetos; Pesquisa “Mapeando o debate sobre Pesquisa-Intervenção feminista: práticas que fazem diferença”? (2015-2017); Curso de Extensão “Tramas e Redes: feminismos pelo fim da violência contra a mulher”, realizado pelos grupos Transas do Corpo e Ocupa Madalenas, com apoios do PIMEP/PUC; Ser-Tão/UFG, CIAR/UFG e NDH/UFG, com patrocínio do Fundo Ellas de Desenvolvimento Social/ Instituto AVON em 2015; Roda de conversas sobre gênero e violência com a participação dos acadêmicos da PUC-GO; Pesquisa: “Gênero e cinema: as narrativas transgressoras do masculino e feminino em Almodóvar” (2014-2016); Participação no GT Pragmatismo e filosofia americana”. (Site: <http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/849-2/>. Acesso em 06/10/2016

Programa de Gerontologia Social – PGS – criado em 1992

O objetivo do programa é despertar e motivar os estudantes para a responsabilidade social, realizar estudos na área de gerontologia, bem como desenvolver ações e consultorias de gerontologia para a comunidade, o programa promove as seguintes ações: Curso UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade; Cursos de Extensão online; Grupo de Pesquisa; Elaboração e execução de projetos interinstitucionais; assessorias a paróquias e instituições que trabalham com a pessoa idosa; Parcerias Intra e Interinstitucionais; Articulação com Entidades Representativa e o RENADI – Rede Nacional de Atendimentos e Direitos a pessoa idosa.

Fonte: http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/coordenacoes/coordenacao-de-extensao . Acesso em 06/11/2016.
Programa em Nome da Vida – PNV – criado em 2001
O objetivo do programa é “desenvolver uma “cultura de prevenção e atuação profissional” em relação à dependência de drogas.”(Site PUC Goiás, 2016). Por meio de ações educativas, o programa desenvolve ações e projetos visando a formação de profissionais habilitados para atuar na preservação do uso as drogas, divulgar estudos e pesquisas científicas sobre temáticas ligadas as drogas bem como estudos psicossociais que promovam o fortalecimento de uma rede de informações acerca das substâncias psicoativas bem como inferências relativas ao consumo. Atualmente desenvolve os seguintes projetos/ações: Apresentação de “Filmes & Debates – sessões de cinema sobre temas polêmicos, que propiciem debates entre a platéia e os comentaristas; Cursos de Extensão; Grupos de Estudo; Rodas de Conversas Reflexivas; Pesquisa: Caracterização do Funcionamento de Comunidades Terapêuticas na Grande Goiânia; Assessorias; Parcerias Intra e Interinstitucionais; Participação em Fórum, Conselhos”. (Site http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/852-2/ Acesso em 06/10/2016).
Programa Socioambiental – PROSA – criado em 2011
[Resulta de junção do Programa de Incubadora Social – PIS e Programa de Educação Ambiental – PEA) e Oficina de Planejamento Urbano Ambiental – OPUA. O Programa é voltado para a questão ambiental e desenvolvimento da comunidade, cujo objetivo é desenvolver ações/projetos que valorizem a consciência ambiental fundamentada em conhecimentos científicos para o desenvolvimento da cidadania. Desenvolve os seguintes projetos ações: “Reuniões de Planejamento das Atividades a e Elaboração de Termos de Cooperação com as Equipes Parceiras do Programa; Oficina de Educação Ambiental; Racionalização do Uso dos Recursos Naturais: Gerenciamento de Resíduos Sólidos; Oficina de Horta Sustentável; Oficina de Análise Ambiental por Geoprocessamento; Grupo de Estudos Socioambiental; Promoção de debate junto aos discentes da Puc Goiás, através do “Cine Ambiental” para a discussão sobre a racionalização dos recursos naturais e Oficina de Culinária Sustentável”. (Site: http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/849-2/ . Acesso em 06/11/2016.)
Programa de Referência em Inclusão Social – PRIS – criado em 2014
Integra três projetos de extensão: Projeto Aprender a Pensar (PAP) dedicado “ao desenvolvimento de capacidades e competências de pensamento e criatividade de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação;” (Site PUC Goiás); o Projeto Alfadown, que é voltado para alfabetização e inclusão digital de pessoas com síndrome de down; e o Projeto Acessibilidade Comunicacional no Centro Cultural JescoPuttkamer – CCJP cujo objetivo é apresentar a diversidade dos povos indígenas do Brasil por meio de exposições acessíveis a pessoas com deficiência visual. Além desses projetos o programa realiza atividades, tais como, Cine debate, o inclucine, consiste na exposição de filmes e realização de debates acerca de temas de inclusão social voltados para a comunidade acadêmica e instituições externas. (Site: http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/849-2/ . Acesso em 06/10/2016) Obs.: Durante 2013 e 2014 também participou do Pris o projeto Pilar – vinculado à Fonoaudiologia.

Fonte: quadro elaborado a partir de informações contidas no site da PUC Goiás, complementos a partir de UCG, 1988a e de conhecimento da autora.

Conforme aspectos descritos sobre cada programa e das atividades que realizam, é possível depreender um esforço para que esses se constituam como programas permanentes, o que por si, já indica um potencial de diferenciação da ideia de *ação comunitária*. Isto porque atuam sob uma perspectiva de temporalidade maior de suas atividades, de interlocução com movimentos sociais e, em conjunto, sob uma perspectiva de abordagem de temáticas que se convergem em torno da ideia de garantia de direitos.

4.2.4 Aspectos do momento histórico de *passagem* da Universidade Católica de Goiás para Pontifícia Universidade Católica de Goiás e o lugar da extensão universitária

O ponto de partida para o registro desse momento da história institucional é a compreensão de que ele não se restringe à sua oficialização, mas compõe-se de situações e condições que antecedem o ano de 2009 e a ele se seguirão. Assim, o que se destaca aqui não são todos os elementos desse contexto, mas a conjuntura institucional que possibilitou a soma de esforços para que a UCG alcançasse a condição de pontifícia; título concedido pela Santa Sé¹⁸⁶ a partir da análise de critérios por ela estabelecidos. Nesse registro, interessa identificar *se, de que modo e qual* extensão universitária é considerada como elemento que diferencia a atuação da universidade e, portanto, pode contribuir para a concessão obtida e para sua manutenção.

A partir de documentos e narrativa constantes da obra *PUC Goiás: marcos de uma gestão participativa – 2002-2012*, Bertazzo¹⁸⁷ (2012), observa-se que a conquista do título de pontifícia resultou de comunicação que durou certa de seis anos entre o Vaticano e instâncias da Igreja no Brasil. Conforme relata o autor, o anúncio da intenção por parte do reitor Wolmir Therezio Amado “de ereção canônica da Universidade Católica para Pontifícia Universidade Católica de Goiás” tem origem ainda em 2003, quando é estabelecido contato com um representante diplomático da Santa Sé que, posteriormente, em 2005¹⁸⁸, visitaria a universidade.

Pelas descrições apresentadas pelo autor, compreende-se que intensa movimentação foi feita pelo arcebispo, Dom Washington Cruz, e pela reitoria para fazer chegar à Congregação para a Educação Católica todas as documentações necessárias para oficializar o pedido para concessão do título.

Ao trâmite burocrático soma-se o convite para que o prefeito da referida Congregação¹⁸⁹ pudesse presidir as comemorações pelos cinquenta anos da universidade, que seriam completados em 2009. Bertazzo informa que, na medida em que as documentações iam sendo fornecidas para a análise da Congregação, há uma iniciativa por parte do arcebispo cujo

¹⁸⁶ “No sentido estrito e especial, o termo Santa Sé Apostólica designa somente o Romano Pontífice, quer dizer, o Ofício ou a Função do papa; ou, em outras palavras, designa o Papado, o Primado Romano e a sua pessoa”. (SOUSA, 2005, p. 311).

¹⁸⁷ O referido autor foi chefe de gabinete da reitoria entre 2002 e 2010 (BERTAZZO, 2012).

¹⁸⁸ Conforme Bertazzo (2012) trata-se do Núncio Apostólico Dom Lorenzo Baldisseri que representa instância da Igreja pela qual o pedido da universidade deveria passar e que, logo após a visita, atendeu à solicitação formalmente feita pela UCG em relação à documentação necessária para pleitear o título.

¹⁸⁹ Cardeal Zenon Grocholewski, que aceita o convite e a quem, por ocasião de sua visita, é concedido pela PUC Goiás o título de *Doutor Honoris Causa*.

conteúdo revela a intenção de dizer da força da universidade na região e de sua legitimidade entre as demais UC:

É bom lembrar, entretanto, que em 2006 Dom Washington fizera chegar à Congregação os pareceres positivos dos bispos da Província Eclesiástica do Centro-Oeste e de alguns grãos-chanceleres de universidades a respeito da solicitação de a Universidade Católica de Goiás tornar-se universidade de direito pontifício. (2012, p. 123).

Bertazzo (2012) destaca como solicitações da Santa Sé, dentre outros documentos complementares, um parecer favorável da CNBB e o *currículo vitae* do candidato a Reitor, nesse caso do professor, e filósofo por formação, Wolmir Therezio Amado¹⁹⁰. Considera-se interessante observar esse aspecto, aparentemente complementar, mas fundamental para consolidar o pedido de concessão do título pontifício.

Ao descrever aspectos gerais da trajetória desse profissional, o autor registra que o início de suas atividades como gestor se deu na Coordenação de programas e projetos comunitários¹⁹¹ e, posteriormente, na atuação como Vice-reitor para Assuntos Acadêmicos -1998 a 2000. Em 1991 exerceu a vice-direção acadêmica do Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás – IFITEG¹⁹² e, em seguida, a função de secretário executivo da mantenedora da universidade, Sociedade Goiana de Cultura (1992 a 1996), tornando-se seu vice-presidente em 1997. No mesmo período “presidiu, em dois mandatos, o Conselho Regional de Leigos do Centro-Oeste (1992-1998), e em seguida, por dois mandatos, o Conselho Nacional de Leigos e Leigas Católicos do Brasil (1998-2004), organismo eclesial herdeiro da Ação Católica”. (BERTAZZO, 2012, p. 20).

As informações constantes em Bertazzo (2012), quando associadas às do currículo *lattes* do professor reitor, revelam, ainda, uma significativa atuação política como representante da universidade nas entidades nacionais defensoras da educação católica¹⁹³ e não apenas nelas. Assim, foi presidente da ABESC, atual ANEC, entre 2006-2007. Nessa associação desempenhou funções diferenciadas: vice-presidente da secretaria executiva, vice-presidente

¹⁹⁰ O professor havia sido nomeado reitor em 2002 pelo arcebispo, Dom Washington Cruz, que naquele momento assumia a arquidiocese de Goiânia e atribuiu todas as responsabilidades referentes à “administração econômica, financeira e patrimonial” da UCG ao reitor, conforme Ato Próprio Normativo n. 01/2002-SGC (BERTAZZO, 2012, p. 19). Em 2006, professor Wolmir Amado é reconduzido para um mandato de mais quatro anos.

¹⁹¹ Coordenação que, posteriormente, comporá a Pró-reitoria de Extensão e Apoio Estudantil.

¹⁹² Instituto de formação da Arquidiocese de Goiânia.

¹⁹³ Informações condensadas a partir de Bertazzo (2012) e dados contidos no currículo *lattes* do referido professor. Acesso em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4137497H0>>.

do conselho superior entre 2009 a 2011, presidente desse conselho entre 2012 e 2014 e mantendo-se como membro dele desde então.

A partir de 2006, antes, portanto de a UCG receber o título pontifício, o professor reitor atua também como representante da América Latina no Conselho Administrativo da Federação Internacional das Universidades Católicas – FIUC, a qual a instituição é vinculada. Há que se destacar, ainda, sua atuação no Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, no qual assumiu a presidência entre 2013 e 2015 e atualmente é membro titular de seu conselho deliberativo.

Como se pode observar, o *lastro histórico* de atuação do reitor, cujo nome seguia para ser confirmado pela Santa Sé para dirigir a PUC, evidencia a confluência de algumas características desejáveis pela Igreja para se assumir a direção de suas Universidades. Exemplo dessas expectativas consta da Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* em que se considera que:

24. (...) O futuro das Universidades Católicas depende, em grande parte, do empenho competente e generoso dos leigos católicos. A Igreja vê a sua presença crescente nestas instituições como um sinal de grande esperança e uma confirmação da vocação insubstituível do laicado na Igreja e no mundo, com a confiança em que ele, no exercício da própria função, ‘ilumine e ordene todas as realidades temporais, de maneira que sempre se realizem e se desenvolvam segundo Cristo, e sejam louvor ao Criador e ao Redentor. (JOÃO PAULO II, 1990).

Trata-se, desse modo, de um professor leigo católico, que acumula em sua trajetória, além de atuação acadêmica, de gestão universitária, a participação em instâncias vinculadas à Igreja Católica e uma considerável representação institucional, notável pelas funções que ocupa nas entidades aqui descritas. Assim, quando a UCG tem seu reconhecimento pontifício, em 2009, o reitor é confirmado no cargo para um período de mais quatro anos (até 2013), ano em que é reconduzido novamente para mais quatro anos.

Bertazzo (2012) descreve que, além da documentação para subsidiar a justificativa para o pleito de pontifícia, houve intensa programação planejada para coincidir a vinda do Cardeal com a comemoração do cinquentenário da Universidade. Desse modo, foram realizadas também as inaugurações da UCG TV, atualmente PUC TV, e da Igreja São João Evangelista

da Arquidiocese de Goiânia, expressando essa última a importância que a universidade atribui à ação pastoral (BERTAZZO, 2012)¹⁹⁴.

E em relação à parte *acadêmica* da universidade, que se consubstancia nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão, quais aspectos foram considerados para a concessão do título? Conforme Bertazzo (2012), anexo à carta enviada em 2005 ao Cardeal prefeito da Congregação para a Educação Católica, constavam os seguintes documentos que apresentavam a universidade à Santa Sé:

Um histórico da Universidade Católica de Goiás, sua organização espacial e acadêmica, *as atividades de extensão*, cursos de pós-graduação, apresentação da Editora e das publicações. Ainda ressaltava-se a dimensão eclesial da UCG e sua vinculação com a Arquidiocese de Goiânia, a pastoral da Universidade, o curso de teologia e a formação teológica nos vários cursos. (BERTAZZO, 2012, p. 121, grifo nosso).

Como se pode observar, as atividades de extensão realizadas pela universidade nesse momento compõem o dossiê com o que a universidade considera poder *traduzir* para a Santa Sé sua identidade e sua condição de merecer o título pontifício. De fato, como visto no histórico levantado, a extensão universitária compõe a história da UCG, ainda que com variável grau de importância ao longo do tempo.

Sua relativa importância pode ser apreendida, por exemplo, no fato de que nem sempre essas atividades têm visibilidade nos documentos institucionais ou apenas algumas iniciativas da extensão são visibilizadas. Exemplo disso é próprio documento ora em análise (BERTAZZO, 2012). Nele, parecem ser compreendidas como extensão que merece ser destacada apenas uma atividade anual, atualmente denominada Jornada da Cidadania, e as atividades artístico-culturais realizadas pela universidade, que também são vinculadas à gestão da extensão universitária¹⁹⁵.

¹⁹⁴O autor descreve os percursos e percalços da trajetória de realização das atividades pastorais na universidade, marcadas, sobretudo, a partir da década de 1980. Para criação da Paróquia tem-se a justificativa de documentos eclesiais que afirmam a importância da *presença da Igreja na universidade*. Exemplo dessa orientação é utilizado em documento de uma comissão criada para elaborar o projeto da Paróquia: “institucionalmente, como orienta a CNBB, torna-se necessária a criação de estrutura pastoral própria, no seio da Comunidade da Universidade Católica de Goiás, que se torne espaço fundamental e vital para a experiência e expressão da fé por parte da comunidade”. (BERTAZZO, 2012, P. 133).

¹⁹⁵No documento o autor parece traduzir extensão por difusão cultural, entendendo-se cultural como aquilo que é artístico e dedicando boa parte do documento a relatar os ricos trabalhos desenvolvidos pela instituição e que têm origem também na década de 1980, por meio do denominado Programa Cultural, em que pese as transformações por que esse Programa passa ao longo do tempo. Assim, o autor afirma que “o ensino é importante, a pesquisa, fundamental; não podem, entretanto, ficar sob o monopólio da torre de marfim frequentada somente por

Em relação à Jornada da Cidadania, é importante ressaltar que se trata de atividade que, embora seja intensamente planejada e envolva a participação de estudantes e professores em sua realização, ela ocorre durante aproximadamente três dias a cada ano. Criada em 2005, sob a denominação de Semana de Cultura e Cidadania, a atividade tem se realizado ao longo dos anos com formatos e em espaços diferentes.

Conforme Siqueira e Sousa (2009), em seu nascedouro e durante as primeiras edições a, então, Semana de Cultura e Cidadania, apresenta-se com um sentido de contraposição à perspectiva assistencialista que costuma caracterizar determinadas práticas de extensão universitária ou mesmo governamentais:

O diferencial da Semana de Cultura e Cidadania em contraposição a uma série de iniciativas isoladas, pontuais e assistencialistas que povoam as agendas da sociedade goiana, está, fundamentalmente, na capacidade que ela tem de tomar aquilo que é bem comum e mobilizar diferentes setores acadêmicos, privados, governamentais e não governamentais a fim de retomar como ponto de pauta as políticas públicas. Desta forma, muito daquilo que se discute e que se propõe durante as Semanas acabam por desdobrar-se e efetivar-se em novas agendas durante o ano todo. Isso significa dizer que ela tem um sentido de continuidade e de co-responsabilidade que vai se fortalecendo à medida que a Semana também vai ganhando terreno no cenário do debate político. (SIQUEIRA e SOUSA, 2009, p. 301)

A partir de 2013, portanto tendo a universidade já se transformado em PUC, a atividade passa a denominar-se Jornada da Cidadania, na medida em que formaliza a parceria com a Arquidiocese de Goiânia, além das já estabelecidas com órgãos governamentais municipais e estaduais. Interessante observar que, formalmente, não se trata de uma substituição da Semana de Cultura e Cidadania. Ela se mantém, mas agora como parte da referida Jornada. Em 2016, essa atividade é assim apresentada e justificada:

A Pontifícia Universidade Católica de Goiás, juntamente com a Arquidiocese de Goiânia, promove a terceira edição da Jornada da Cidadania. Neste grande evento, foram integrados a Semana de Cultura e Cidadania e os Jogos Universitários, realizados pela PUC Goiás, e a Feira da Solidariedade, promovida pela Arquidiocese de Goiânia (...). *A unificação desses eventos mostra-se necessária no sentido de qualificarmos, ainda mais, as ações e serviços oferecidos à população mais carente de Goiânia e do Estado de Goiás.* Será compartilhado o mesmo espaço físico, o Câmpus II da PUC Goiás, as mesmas comissões de trabalho, os mesmos esforços institucionais e o mesmo desejo de promover a cidadania, a cultura, a ciência, o

intelectuais e alunos. Por isso, a extensão: por meio dela, o que a universidade é e o que vai criando torna-se riqueza da sociedade". (BERTAZZO, 2012, p 178 a 195).

folclore e o conhecimento a serviço da vida, orientados pelo ideal de um mundo mais justo, fraterno e solidário¹⁹⁶.

Quando são cotejadas as duas justificativas, é possível depreender que, além de formatos e espaços diferentes, trata-se a Jornada/Semana de uma atividade cujas finalidades não estão definidas *a priori*, mas, a depender do sentido que se atribui à sua formulação, ela pode reforçar mais ou menos uma perspectiva de extensão como ação comunitária.

Há que se destacar que, além dessas duas atividades caracterizadas como de extensão, a nenhuma outra existente na instituição é feita referência. Não são considerados, sequer em citação, por exemplo, os programas permanentes de extensão vinculados ao Instituto Dom Fernando¹⁹⁷ e à Coordenação de Extensão que, conforme descritos anteriormente, no âmbito da Pró-reitoria de Extensão e Apoio Estudantil ocupam importante posição para a consecução das finalidades da Pró-reitoria no conjunto do projeto da universidade.

A que se deve a opção por não referir-se a eles? Sobre a razão das escolhas, o autor do trabalho, que nitidamente privilegia o registro da trajetória da gestão da universidade no período 2002-2012, justifica com certa coerência discursiva que: “outros temas poderiam ter sido escolhidos, outros destaques privilegiados (...). Muitos nomes e muitos acontecimentos vão ficar na memória pessoal. Ou, quem sabe, possam ser até conteúdo para outras obras a preencher as lacunas, grandes e muitas, da presente” (BERTAZZO, 2012, p. 11).

Talvez se o privilégio concedido à Semana de Cultura e Cidadania se dê em razão de ter sido uma atividade criada por iniciativa do reitor. Pode ser também que, pelo caráter eventual que a constitui, em que pese planejamento que envolve vários setores e sujeitos da universidade em sua realização, essa atividade se aproxime um pouco mais da definição de *ação comunitária* e por isso mereça mais visibilidade na compreensão do que deve caracterizar o *Compromisso social* da Universidade. .

Aliás, é interessante notar que a “expressão casada” *extensão e ação comunitária* acompanha a Política de Extensão e outros documentos que referem-se não apenas a atividades realizadas pela UCG/PUC Goiás, mas a atividades realizadas pelas ICES, sendo essa expressão

¹⁹⁶ Disponível em <<http://sites.pucgoias.edu.br/eventos/jornada/apresentacao/>> Acesso em: 10 out.2016. (grifo nosso)

¹⁹⁷ Aos outros institutos da PUC Goiás: Instituto do Trópico Subúmido – ITS, Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia – IGPA e Instituto de Pesquisa Histórica do Brasil Central – IPEHBC é feita a devida referência de sua importância no campo da pesquisa e pós-graduação (BERTAZZO, 2012, p. 159-162).

utilizada, inclusive, na denominação do Fórum que as congrega: Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Universidades Comunitárias – ForExt.

Nos documentos que retratam a realidade da universidade na década de 1980, a expressão utilizada era *extensão comunitária* como se o termo *comunitária* adjetivasse a forma de ser da extensão. Contudo, quando se mantém os dois termos em separado, embora unidos numa expressão, parece que outro sentido ou um duplo sentido se busca atribuir às atividades que se agrupam sob essas denominações: há o que seja extensão e há o que não seja, mas que é algo a ela relacionado, ou seja, a ação comunitária. Essa expressão pode contribuir com a afirmação das IES Comunitárias e, especialmente, a condição de filantrópicas que algumas têm. De um modo ou de outro, há que se indagar se essa distinção, que ora se quer distinta, ora se quer sinônimo, não interfere no processo de institucionalização da extensão como dimensão da universidade, mesmo as comunitárias.

4.2.5 Notas de síntese sobre a Extensão na PUC Goiás

Conforme afirmado inicialmente, não é simples realizar análises e considerações acerca da extensão em uma instituição cuja identidade considere o fato de ser uma Universidade Comunitária, Confessional Católica e Filantrópica. Essa *condição* a torna constituída por elementos que advém do *Estado*, da *Igreja - fé*, da *Ciência*, além dos intervenientes que o processo concorrencial do *Mercado* lhe impõe na condição de ES pública não-estatal que também é.

Alguns aspectos do histórico da PUC Goiás foram aqui sistematizados, dentre os quais sua transformação recente em Pontifícia, o que exige profundo alinhamento às diretrizes da Igreja para suas universidades. Nessa sistematização, em conjunto com a caracterização das atividades de extensão realizadas no decorrer das décadas e em desenvolvimento, buscou-se identificar o *lugar* variável que a extensão universitária ocupa nos projetos identitários da Universidade. A partir dessas informações é possível depreender sobre a extensão realizada na PUC Goiás que:

- i) Embora existentes já na década de 1970, é no início e durante a década de 1980 que se tem a formulação de uma forma específica, própria, de realização da extensão universitária na UCG – denominada nesse momento de *extensão comunitária*. Suas

características e finalidades são originárias de um projeto de universidade em disputa, que queria afirmar-se como comunitária, confessional e herdeira dos debates da Igreja Católica que, na década de 1960, indicava ser a educação direito de todos e, na América Latina, reafirmava o conteúdo das Conferências Episcopais de Medellín e Puebla, das quais vai resultar uma concepção de educação popular pautada na *opção preferencial pelos pobres*. Em relação a esse período, pode-se afirmar que a extensão exercia uma predominância como parte constitutiva e constituinte do projeto de universidade que, por um período, alcançou hegemonia na UCG.

- ii) Embora consistente e alinhando concepções de extensão à de universidade, as atividades de extensão realizadas na década de 1980 não alcançaram a totalidade da universidade, recebendo críticas e, gradativamente, sendo tomadas como iniciativas de indivíduos e não de uma coletividade, portanto, não alcançando a necessária institucionalização. Contudo, por sua *força conceitual* e por ter como sustentação princípios orientadores da Igreja Católica que permanecem proclamados nos documentos eclesiais da década de 1990, essa concepção de extensão segue tensionando o debate sobre concepções de extensão na universidade, ainda que de modo residual.
- iii) A partir da década de 1990, simultâneo ao intenso processo de reconfiguração da universidade e de sua gestão, a extensão também complexifica as formas de sua realização. Assim, além dos projetos e programas e atividades culturais já existentes, tem-se a criação do Instituto Dom Fernando que agrega formas diversificadas de atendimento direto a crianças, adolescentes, jovens e famílias. São oferecidos também cursos de extensão, compreendidos como educação continuada e com custos aos participantes, caracterizando-se, portanto, mais diretamente como forma de prestação de serviços. Alguns programas permanentes criados na década de 1980 se mantêm e outros, também permanentes, são criados. Se não é possível afirmar que o caráter de educação popular que subsidiava as primeiras iniciativas de extensão se mantenha, mantém-se, contudo, a defesa de temáticas de cunho social, a exemplo das questões etnicorraciais, educação e cidadania, direitos humanos, infância, adolescência, família, gerontologia, gênero, qualidade de vida, desenvolvimento socioambiental e inclusão social. A partir de 2005 é realizada anualmente a Semana de Cultura e Cidadania, renomeada de Jornada de Cidadania e que indica a opção da

universidade por manter atividades que sejam nomeadas de *ação comunitária*, talvez pelo alinhamento dessa concepção à ideia de universidade comunitária, que ela também é.

- iv) Mantém-se desafiando a gestão da universidade a viabilização de formas de institucionalização da extensão universitária, em que pese o esforço de afirmar nos documentos a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Concorre para esse desafio a *cisão* que por vezes é feita na compreensão dos dois princípios basilares da missão da universidade: excelência acadêmica e compromisso social. Isso porque, de modo recorrente, é atribuída à extensão a responsabilidade de contribuir com o cumprimento do *compromisso social* da instituição, secundarizando-a nas formulações que envolvem também a excelência acadêmica, assim como o ensino e a pesquisa não são tratados primordialmente em seu compromisso social para além da formação profissional que oportunizam. Decorre daí entendimentos de que possa haver no campo da extensão universitária, a prevalência de iniciativas que se traduzam sob o termo *ação comunitária* em detrimento daquelas que, de caráter permanente, têm maior potencial de se constituírem como *extensão universitária*; como espaço que viabilize *processos* formativos não dissociados do ensino e da pesquisa e que contribuam para que a universidade cumpra sua finalidade como espaço de realização de um trabalho rigoroso e crítico.

Por fim, é preciso considerar que se trata de extensão universitária que se realiza por e numa *Universidade Comunitária, confessional que é também filantrópica*. Como tal, ela tem o compromisso de justificar as isenções fiscais que a lei lhes faculta. Compreende-se que, nesse sentido, a extensão universitária sempre interferirá de algum modo na sua identidade, ainda que sua contribuição seja secundarizada. Isso porque, ao longo do tempo e no cenário recente, ainda que de forma diminuta, a extensão universitária compõe as alternativas que a política de assistência social faculta às IES filantrópicas como forma de justificativa de sua certificação como de Assistência Social. Desse modo,

Tal política sofre profundas alterações a partir da aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, em 1993, a qual redefine o sentido da filantropia, que não há de ser sinônimo de assistencialismo ou caridade. Ao contrário, ela há de voltar-se à garantia de direitos sociais. Esse é um aspecto, aparentemente simples, mas que gradativamente incidirá, ou poderá

incidir, na definição dos sentidos da extensão universitária realizada nessas universidades. Isso porque, se forem consideradas para efeito de comprovação da filantropia, ela não deverá revestir-se de *ação comunitária*, mas antes, de processo formativo que possibilite aos sujeitos que dela fazem parte o reconhecimento e a defesa de seus direitos e, conforme dispõe a lei, a condição de construir novos direitos.

Considerações Finais

Se pensar é fazer distinções, ir à raiz e perguntar o sentido dos problemas, das questões, das coisas, dos processos, das idéias e da prática, interrogação essa que se realiza e se expressa na questão o que é, a universidade não fica de fora, mas, em virtude de sua natureza e sentido, se faz interrogação.
(COÊLHO, 2004, p. 23).

Escrevia Florestan Fernandes em meados da década de 1970 que “os que defendem a ciência, o pensamento crítico e a pesquisa criadora vivem de esperanças. Uma esperança tênue e irracional, mas que se alimenta de lutas incessantes e sem tréguas”. (FERNANDES, 1975, p.156). Por sua vez, afirmava Francisco de Oliveira, em 1997, o que em nada é desatualizado nos dias de hoje, ao findar de 2016, quando são tecidas as considerações finais desse trabalho:

O papel da ciência social, reconhecendo seus próprios limites num século que feticiza o poder da ciência, é o de insistir, contra todas as evidências ‘realistas’, sobre as consequências de mudanças tão drásticas, sobretudo sobre a tragédia que constitui uma sociedade sem esperança. (OLIVEIRA, 1997, p. 231).

Ao trazer a afirmação desses autores, necessário se faz frizar: este trabalho foi elaborado a partir de um sentido racional que persiste em insistir e não abandona a esperança como constitutiva de si. Assim, a escolha por investigar criticamente *as múltiplas determinações que têm incidido nas concepções de extensão de Universidades Comunitárias Católicas* está assentada no entendimento da relevância que tem ou pode ter a extensão universitária para um projeto de sociedade que *concebe o saber sob o prisma do direito de todos*.

É nesse sentido que o esforço de investigação aqui realizado não é destituído da crença de que será necessário sempre interrogar criticamente, na realização de todas as dimensões da universidade, incluindo aí a extensão universitária: Quem tem direito à universidade? À construção do saber? Ao exercício do pensamento? A aprender a pensar criticamente sobre si, sobre o mundo e, a partir daí, desejar racionalmente um outro mundo e por ele lutar?

Insistir nessas perguntas é indagar acerca das possibilidades de democratização do saber e, no limite, da democratização da universidade brasileira e de sua sociedade. A extensão

universitária, como parte constitutiva que é da universidade, tem sua origem e transformações forjadas dialeticamente na história dessa instituição e da sociedade da qual é parte constitutiva e constituinte.

Essa afirmação significa que é na história da educação superior, que se constitui no bojo das relações sociais mais amplas, que também se encontrará o nascedouro das concepções de extensão que coexistem nas instituições na atualidade e, inclusive, as razões para a predominância de determinadas concepções em detrimento de outras.

De antemão, cumpre reafirmar que a primeira posição para a análise de uma concepção de extensão é confrontar e contrapor-se à ideia de que universidade e sociedade estabelecem uma relação de exterioridade e devem, portanto, ser *aproximadas* e que a extensão teria a *função* de realizar essa aproximação. Diferente dessa perspectiva, nesse estudo tomou-se por referência a compreensão de que universidade e sociedade estabelecem uma relação de interioridade, dialética, de mútua constituição (CHAUÍ; COÊLHO). A partir daí, buscou-se pautar por uma concepção de extensão que contribuísse para se contrapor àquelas que a concebem como assistencialismo, prestação de serviços ou forma de mercantilização do saber. Assim, adotou-se aquela formulada por Melo Neto, que a considera como

trabalho social útil sobre a realidade, realizando-se como processo dialético de teoria e da prática dos envoltos nesse trabalho, externando um produto que é o conhecimento novo, cuja produção e aplicabilidade possibilitam o exercício do pensamento crítico e do agir coletivo (MELO NETO, s/d, p. 5).

Indispensável registrar que na história da educação superior, a extensão *ocupa* lugares de variáveis graus de importância nos discursos e nas práticas. Assim, oscila entre *impertinente* e essencial, apêndice e constitutiva da ideia de universidade. Expressão dessa variabilidade é a própria questão de seu financiamento; aspecto essencial na potencialização de concepções de extensão ora mais assistencialistas, de prestação de serviços, como forma de mercantilização do saber ou mais progressistas. A questão do financiamento da extensão, aliás, permanece sendo um desafio, inclusive às universidades públicas estatais, conforme abordado nesse trabalho.

A investigação aqui realizada se dá a partir de um recorte. Nele não tem centralidade, por exemplo, a investigação sobre metodologias que adotas na extensão, nem se objetiva tratar da extensão em abstrato. Também não se objetivou, a priori, aprofundar o olhar sobre um determinado subcampo – Universidade Comunitária Católica e seu desdobramento em uma determinada instituição. O recorte adotado recai sobre a busca pela compreensão das

concepções de extensão que *alimentam* Universidades Católicas que, por sua própria historicidade, no Brasil assumem como identidade mais recentemente a condição de Universidades Comunitárias Católicas.

O recorte tampouco se dá a partir da crença de que nessas instituições seja realizada uma forma *genuína* de extensão universitária. Ao contrário, parte-se do entendimento de que nela incidem determinações múltiplas que podem ora reforçar concepções assistencialistas de extensão, nas quais se parte de uma visão caritativa em relação aos interlocutores, individuais ou coletivos, com os quais se realiza suas atividades; ora traduzir-se como alternativa complementar de captação de recursos, numa forma de prestação de serviços comercializáveis. Paradoxalmente, são essas múltiplas determinações, em tensão, que podem também incidir em concepções progressistas de extensão; concepções nas quais a universidade possa, com todas suas contradições, afirmar-se como instituição social naquilo que a diferencia de todas as demais, quer seja, como espaço do exercício do pensamento, condição para a apreensão crítica por parte de todos acerca da realidade – individual e social.

Mas, objetivamente, o que pode ser identificado dentro do escopo da indagação sobre as *múltiplas determinações incidindo nas concepções de extensão das universidades comunitárias católicas*? No caso das concepções de extensão que conformam aquela que se realiza nas Universidades Comunitárias Católicas, elas não têm, a não ser aparentemente, origem em si mesmas. Desse modo, atendem a *algumas determinações* ao longo do tempo. Tais determinações têm sua fonte tanto no discurso sobre o que deve ser a extensão quanto nos limites e possibilidades de ela efetivar-se como proclamada. O esforço de investigação foi, portanto, nesse sentido: identificar quais determinações incidem sobre a extensão dessas instituições.

A partir desse objetivo foi que se chegou ao entendimento de que a extensão universitária proclamada e realizada nessas instituições será tão complexa quanto for a identidade dessas universidades. Identidades essas que se constituem na historicidade da instituição, nos projetos de sociedade e de universidade por elas proclamados, em seus processos de organização e gestão e, de modo proeminente, nas alternativas de financiamento direcionado à extensão que realizam.

Assim, identificou-se que na identidade das Universidades Comunitárias Católicas convergem múltiplos elementos. Inicialmente os referentes à *Universidade* como instituição histórica e contraditoriamente constituída e em permanente disputa na sociedade e sob crescente

a avaliação e regulação do Estado, que é responsável também pela concessão do direito à oferta da educação pela iniciativa privada.

Em seguida, há que se considerar os elementos que as caracterizam como *Universidades Comunitárias*. Conforme afirmou-se em parte anterior desse trabalho, a compreensão do processo de constituição da identidade própria das ICES no *campo* da ES brasileira implica uma análise histórica em que aspectos políticos, econômicos, elementos teóricos, argumentos jurídicos e abordagens semânticas se entrecruzam e vão, ora encobrendo, ora revelando, em sua gênese, a cada vez mais complexa disputa entre o público e o privado na oferta da educação no país. Uma disputa cujos processos de regulação, cada vez mais complexos, têm lastro e variações de acordo com a correlação de forças que se desenvolve na estrutura do Estado ao longo do tempo. Assim buscou-se analisar suas origens; sua força na região sul do país; sua histórica aproximação das universidades confessionais, sobretudo católicas, a partir da década de 1980 em face da gradativa intensificação dos processos de privatização da ES até que se confirma, em meados da década de 1990, a constituição da Abruc. Essa entidade contribui para *selar* formalmente a convergência de IES confessionais e não-confessionais sob a designação de Comunitárias. Esse estudo revela que a constituição da Abruc foi fator fundamental para as *conquistas* que essas IES têm tido na definição das ICES como *campo da ES*. Afirmá-las como campo específico significa negá-las como mera subdivisão das IES privadas em sentido estrito e afirma-las como distintas e constituídas sobre a denominação de instituições públicas não-estatais. Nesse sentido, verificou-se que a movimentação dessa entidade tem como *força motriz* a articulação entre entidades historicamente existentes no campo da ES, a exemplo da Acafe, existente desde 1974 ou mesmo da Anec que, embora seja assim denominada em 2007, agrega sob si a AEC, fundada em 24 de novembro de 1945, a partir do momento em que incorpora a Associação de Escolas Superiores Católicas – Abesc, e a Anamec. Uma *força em conjunto* dessas entidades que resulta em *efeitos substantivos* no ordenamento jurídico ao longo do tempo, como pôde se verificar na formulação da CF/88, na LDB 9.394/95 e, a partir de 2013, na aprovação da *Lei das Comunitárias*.

Por se constituírem as *Universidades Confessionais Católicas e Filantrópicas*, além de comunitárias, necessário se fez aproximar também daquilo que as orienta nesses dois sentidos: como confessionais católicas e como filantrópicas. Embora sejam sentidos que se aproximam, esses não podem se confundir ou serem automaticamente sinonimizadas.

Para a apreensão dos sentidos de sua condição como *Confessionais* foram buscados em documentos eclesiais nos quais contêm definições para a atuação da Igreja e de suas universidades em momentos paradigmáticos na realidade brasileira e latino-americana. Assim, identificou-se documentos elaborados na década de 1960, e, em momento não menos complexos para o ordenamento capitalista: na década de 1990. E o que se verificou nesta investigação foi que a Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, ao ser formulada pelo Papa João Paulo II na década de 1990, tratando a universidade como parte do *coração da igreja*, não rompe por completo com o que se considera como momento fértil da Igreja Católica, na década de 1960, quando da realização do Concílio Vaticano II. Desse Concílio conserva-se, por exemplo, a ideia da defesa à educação como direito de todos. Do referido documento e de seu contexto de formulação, há fundamentais desdobramentos na América Latina, a exemplo do que resultaram as Conferências Episcopais de Medellín (1969) e, dez anos após, em Puebla, no sentido da origem e afirmação da *Opção Preferencial pelos Pobres*. Interessante analisar, contudo, que se na atualidade não se trate de afirmar que tenha havido uma ruptura com essas premissas, elas são, contudo, reeditadas no início da década de 1990. Tratava-se, sobretudo, de uma *renovação* dessas ideias no limiar do século que se avizinhava: outros desafios, outros contextos, outras necessidades de afirmação da força da Igreja Católica no mundo. E a Universidade Católica é, como instituição do *coração da Igreja*, chamada contribuir com a confirmação da presença da Igreja nas sociedades, inclusive reconhecendo a importância de que leigos católicos nela atuem e com ela contribuam. Na compreensão de seu caráter *Confessional Católico*, o presente estudo considerou que essas Universidades fazem parte de uma *rede* que extrapola limites geográficos e têm no âmbito da América Latina - ODUAL e mundial - FIUC, articulações que garantem certa unidade nessa identidade institucional. Além disso, há por parte da própria Igreja critérios de diferenciação internos, por meio dos quais são concedidos pela Santa Sé, instância e autoridade máximas da Igreja, títulos de direito pontifício àquelas universidades que convirjam condições de representar a Igreja e estabelecerem com o Vaticano uma relação direta. No Brasil, conforme quadro demonstrativo constante desse trabalho, sete universidades têm esse título, sendo o último a recebê-la a Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, em 2009.

Em sua condição como *Filantrópicas*, as Universidades Católicas *reencontram* instâncias do Estado em sua regulação, na medida em que trata-se essa condição também de uma concessão do Estado que tem origens na década de 1930, já como forma de *selar* com

instituições da sociedade privada “aliança para a realização de atividades que lhe são prioritárias para o desenvolvimento social” (BOUDENS, 2000). Concessão que, contudo, também tem um percurso histórico que gradativamente a aproximará da política de Assistência Social no Brasil. Decorre desse histórico que, para as universidades, a Assistência Social acaba por também imprimir na identidade dessas instituições os elementos que lhe são conceitualmente definidos e redefinidos como assistência. Assim, marco fundamental é a aprovação da LOAS, em 1993, que altera substancialmente o entendimento do que seja assistencial em direção à afirmação do que deve garantir cidadania por meio da defesa de direitos e da condição para a criação de novos direitos. Paralelamente, há, na história da educação superior mais recente, uma aproximação entre essa política e a política de assistência estudantil, redimensionando a relação estabelecida entre a filantropia e a extensão. De modo tal que a concessão de bolsas para acesso e permanência nas ICES e demais instituições que são IES sem fins lucrativos e que tenham a Certificação de Entidades Benéficas de Educação – CEBAS, possam justificar, prioritariamente, sua condição de filantrópicas por essa via. A mesma regulamentação da CEBAS, contudo, indica uma possibilidade de que, na medida em que as IES sejam também caracterizadas como de assistência social, possam justificar a filantropia por meio de ações que tenham caráter de formação para a garantia de direitos ou a criação de novos direitos. Compreende-se residir aqui um elemento importante para redimensionamento, em alguma medida, da extensão realizada por essas instituições. Há que se considerar, nessa direção, por exemplo, a possibilidade que trajetórias como a da extensão da UCG/PUC Goiás apresenta, na medida em que contém elementos favoráveis à construção de propostas nessa direção, quer pela forma quer pelo conteúdo dos programas permanentes que desenvolve desde a década de 1980.

Com base nesses elementos, foi possível tomar por referência para análise a extensão universitária realizada na PUC Goiás. Como afirmado no corpo do texto, a análise de sua extensão não é feita, contudo, com o objetivo de descrever programas e projetos por ela realizados ao longo do tempo, mas para apreender as concepções que lhes dão sustentação. Concepções que, conforme já afirmado, não são originárias em si mesmas, mas expressão de disputas históricas travadas em torno de projetos de universidade e, no limite, de projetos de sociedade. Disputas que são traduzidas também por meio dos embates institucionais envolvendo concepções de gestão e de organização e sobre o financiamento que contribuem para explicitar a extensão como campo de disputa de concepções e/ou projetos e as prioridades

institucionais. Concepções que podem coexistir e, pelo alcance da disputa, indicar tendências à predominância de umas em detrimento de outras.

Em relação à análise de aspectos que dão historicidade à extensão e à Universidade na qual essa se realiza, algumas notas sobre a extensão na PUC Goiás foram tecidas. Ao realizar a análise sobre aspectos da extensão universitária nessa instituição e retornar à apreensão dos elementos gerais de caracterização da complexidade das Universidades Comunitárias Católica foi possível afirmar que a extensão universitária se conforma a partir da tensão que se estabelece entre elementos: *i*) da **Ciência**, aqui tomada como representação do que constitui a universidade como instituição socialmente referenciada como espaço de construção do saber e do direito a ele, mas também do risco de esse converter-se em mercadoria; *ii*) da **Fé**, aqui tomada como expressão das contradições contidas também nas diretrizes emanadas da Igreja Católica para suas universidades, posto que essas serão sempre *traduzidas* na materialidade de suas instituições; *iii*) do **Estado** que, como *produto histórico* de correlação de forças, exerce a função de regulador e avaliador da educação; e *iv*) do **Mercado**, que também exerce força de regulação dessas instituições, na medida em que mesmo com o esforço que as ICES fazem para se afirmarem identitariamente diferentes das privadas em estrito senso, não conseguem se desvencilhar do que majoritariamente representam socialmente, ou seja, como *universidade a qual, para se ter acesso, é necessário pagar*.

Referências

ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. **A extensão universitária: uma terceira função**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1991.

AMARAL, Nelson C. **Financiamento da educação superior: estado x mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Ed. Unimep, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS – ABRUC. **Relatório de Gestão 2009-2013**. 2013. Disponível em < <http://www.abruc.org.br/>> Acesso em: 10jan.2016.

_____. **Estatuto. 1995**. Disponível em < <http://www.abruc.org.br/>> Acesso em: 12 jan. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA – ANEC. **Estatuto Social da Associação Nacional de Educação Católica no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://anec.org.br/>>. Acesso em: 15 de out. 2016.

AZEVEDO, Damião A. de. **O título de utilidade pública federal e sua vinculação à isenção da cota previdenciária patronal**. s/d. Disponível em <<http://empreende.org.br/pdf/ONG's,%20OSCIP'S%20e%20Terceiro%20Setor/O%20t%C3%ADtulo%20de%20utilidade%20p%C3%ABblica%20federal%20e%20sua%20vincula%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20isen.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

BARIANI, Edison. **Padrão e salvação: o debate Florestan Fernandes x Guerreiro Ramos**. In: Revista Cronos, Natal-RN, v. 7, n. 1, p. 151-160, jan./jun. 2006. Disponível em <<http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/3194/2584>>. Acesso em: 18abr.2016.

BARBOSA, Denis B. **Direito ao desenvolvimento, inovação e a apropriação das tecnologias após a Emenda Constitucional no. 85 (2015)**. Disponível em <[http://www.denisbarbosa.addr.com/arquivos/200/inovacao/direito ao desenvolvimento 2015.pdf](http://www.denisbarbosa.addr.com/arquivos/200/inovacao/direito%20ao%20desenvolvimento%2015.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2016.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: Unesco, 2008. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>. Acesso em: 10fev.2015.

BERTAZZO, Giuseppe. **PUC Goiás 2002-2012: marcos de uma gestão participativa**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

BITTAR, M. **Universidade comunitária: uma identidade em construção.** 1999. Tese (Doutorado em Educação). UFSCar, 1999. Disponível em <<http://docplayer.com.br/5142974-Universidade-comunitaria-uma-identidade-em-construcao.html>> Acesso em: 10 Jul. 2016.

BITTAR, M. **O ensino superior privado no Brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias.** 2000. In: 23ª reunião da Anped. Caxambu, 2000. Disponível em <<http://www.anped11.uerj.br/23/1108t.htm>>. Acesso em: 10 mar.2016.

BOMENY, Helena. **Um personagem e suas histórias.** In: Revista Ciência e Cultura on-line. VI. 66. No.4 São Paulo Oct./Dec.2014. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252014000400013&script=sci_arttext> Acesso em: 02 out. 2016.

BOSCHETTI, Vânia R. **Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64.** In: Revista HISTEDBR On-line ArtigoRevista HISTEDBR On-line, Campinas, n.27, p.221 –229, set. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art18_27.pdf> Acesso em: 10 jun. 2016.

BOUDENS, Utilidade pública federal. Câmara dos Deputados, Brasília, 2000. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/000068.pdf>. Acesso em 30 set.2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916.** Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071impressao.htm>. Acesso em: 19 out. 2016.

BRASIL. Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931. **Estatuto das Universidades Brasileiras.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02fev.2016.

BRASIL. Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931-b. **Estatuto das Universidades Brasileiras.** Exposição de motivos – Francisco Campos. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-exposicaoodemotivos-141250-pe.html>>. Acesso em 20.mar.2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm>. Acesso em: 10 abr.2016.

BRASIL. Lei nº. 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, 1968. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html>>. Acesso em: 10mar.2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 06 mai. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Lei. nº10172 , de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em 10. marc 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 03 jul.2016.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em:14mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social (...) e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/112101.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.020, de 27 de agosto de 2009. Dá nova redação ao inciso II do caput do art. 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12020.htm>. Acesso em: 06mai.2016.

BRASIL. Senado. **Projeto de Lei nº 7.639, de 13 de julho de 2010**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em <http://www.senado.gov.br/noticias/agencia/pdfs/7639.pdf>. Acesso em: 12 set.2015.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei da Câmara nº 120/2010**. Dispõe sobre o fomento à capacitação tecnológica da população e seu financiamento. Disponível em <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/97451>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Projeto de Decreto Legislativo PDC 234/2011**. Susta a aplicação do parágrafo único do art. 3º e o art. 4º, da Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 1/99 de 23 de Março de 1999, que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=505415>. Acesso em: 10 set.2016.

BRASIL. Senado Federal. Relator: Senador Luís Henrique. **Parecer S/N 2013**. Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. 2013b. Disponível em <<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getDocumento.asp?t=137904>>. Acesso em 10 mai. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES. 2013a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm>. Acesso em: 06mai.2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – 2014-2024**. Lei nº Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Câmara dos Deputados: Brasília, 2014. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso: 10 abr. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Câmara dos Deputados: Brasília, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Lei. nº 10.172 , DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 8.242, de 23 de maio de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, para dispor sobre o processo de certificação das entidades beneficentes de assistência social sobre procedimentos de isenção das contribuições para a seguridade social. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8242.htm. Acesso em 01 nov. 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015**. Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc85.htm. Acesso em 25 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015**. Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13174.htm. Acesso em: 12 out. 2016.

BUFFA, Esther. **O público e o privado como categoria de análise da educação**. In: LOMBARDI, José C. et al. O público e o privado na história da educação brasileira. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

CAMPOS, Diego de Moraes. **História e Projeto: A Filosofia e a trajetória de Álvaro Vieira Pinto no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB): 1956 – 1964**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, 2011. Disponível em https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/3000/5/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL_Diego.pdf. Acesso em: 18abr.2016.

CARVALHO, Cristina H. A de. **A mercantilização recente da educação superior**. In: PEIXOTO, Madalena G. O capital global na educação brasileira (org.). O capital global na educação brasileira. São Paulo: Anita Garibaldi, 2016.

CATANI, Afrânio et al. **As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área**. In: Revista Brasileira de Educação, mai-ago, n.º 17. São Paulo. 2000. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/275/27501706.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

CATANI, Afrânio M. e OLIVEIRA, João F. **Educação superior no Brasil: reestrutura e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL – CPDOC/FGV. **O ISEB e o desenvolvimentismo**. Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>. Acesso em: 18 abr.2016.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador**. In: BRANDÃO, Carlos R. O educador: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade em ruínas**. In: TRINDADE, H.(org) Universidade em ruínas na república dos professores. 3ed. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes;Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O mal estar na universidade: o caso das humanidades e ciências sociais**. In: CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Unesp, 2001.

CIMADON, E.R. e CIMADON, A. **As instituições comunitárias na visão de Aldo Vannucchi e a concretização de um sonho**. 2015. Unoesc & Ciência - ACSA Joaçaba, v. 6, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/acsa/article/view/8932>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

COÊLHO, Ildeu M. **Universidade atual e comunidade brasileira**. In: Cadernos de pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, (35) Nov.1980.

COÊLHO, Ildeu M. **Universidade e formação de professores**. In: GUIMARÃES, V.S (org.). Formar para o Mercado ou para a autonomia? o papel da universidade. Campinas: Papirus, 2006.

COÊLHO, Ildeu M. **Realidade e utopia na construção da universidade: memorial**. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

COÊLHO, Ildeu M. **Universidade e reforma universitária**. In: Nuances: estudos sobre educação – ano X, v. 111. Nº 11/12, jan./jun. e jul./dez.2004. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/388/423>> Acesso em: 10jul.2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Diretrizes e Normas para as universidades católicas**. São Paulo: Paulinas, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior**. Brasília, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf>. Acesso em: 01 mai.2016.

CORDEIRO, Darcy. **Pontifícia universidade católica de Goiás 1959-2009: identidade na diversidade.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

CORRÊA, Edison José (org.). **Extensão universitária: organização e sistematização.** Coordenação Nacional do Forproex. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior e universidade no Brasil.** In: LOPES, et. All. 500 anos de educação no Brasil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas.** 3.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista.** 3.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 2.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2007c.

CURY, Carlos R.J. **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas.** In: LOMBARDI, José C. et al. O público e o privado na história da educação brasileira. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

DEMO, Pedro. **Extensão universitária – algumas ideias preliminares.** In: Seminário, A universidade e o desenvolvimento regional. Fortaleza: Edições UFC, 1980.

DIAS, Ana Mari I. e KETZER, Solange Medina. **Memória do For GRAD: 20 anos do Fórum Nacional de Pró-reitores das Universidades brasileiras: unidade na diversidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

DINIZ, Flávio P. **A extensão universitária como instrumento de política pública.** Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, 2012. Disponível em <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1614>>. Acesso em: 01 jul.2016.

DOCUMENTO DE PUEBLA. Disponível em <http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20130906182452.pdf?PHPSESSID=6fa1b33e3b82de1acf51b1db1e7654e7>. Acesso em: 10 mai. 2016.

DOURADO, Luiz F. **Plano nacional de educação e políticas de expansão da educação superior: novos atores e contornos.** In: PEIXOTO, Madalena G. O capital global na educação brasileira (org.). O capital global na educação brasileira. São Paulo: Anita Garibaldi, 2016.

DOURADO, L.F. **Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle.** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação Brasileira – RBPAAE,

v. 27, n.1, jan/abr, 2011. Disponível em <seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19967/11598>. Acesso em: 10mai. 2016.

DOURADO, L.F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: limites e perspectivas. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 nov. 2016.

DOURADO, L.F. **O público e o privado na agenda educacional brasileira**. In: FERREIRA, Naura S. e AGUIAR, Márcia Â. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

ENGELS, F. **Discurso diante da sepultura de Marx**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. V 2. Rio de Janeiro: Ed. e Gráfica Polar, 1961.

FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social**: extensão, limites e perspectivas. 2 ed. Porto União: Uniporto, 1993.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A universidade, espaço de pesquisa e criação do saber**. In: *Educação e Filosofia* 13 (25) jan./jun. 1999. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/>>. Acesso em: 02mar.2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Da cátedra universitária ao departamento**: subsídios para discussão. 23º Reunião Anual da ANPED Anais. Caxambu MG, 2000. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>>. Acesso em: 10Fev.2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A universidade no Brasil**: das origens à reforma universitária de 1968. 2006a. Disponível em <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/download/7609/5423>>. Acesso em: 10. jul. 2015.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **UDF**: construção criadora e extinção autoritária. In: MOROSINI, Marília (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006b.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução. São Paulo: Alfa-ômega, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Universidade e desenvolvimento**. In: IANNI, O. (org). Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5 ed. São Paulo: Global, 2008.

FERREIRA, Aurélio de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Suely, **Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011)**. In.: Rev. Linhas Críticas online. 2012, Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523808013> 26 set. 2016.

FERREIRA, Suely e NEPOMUCENO, Maria de A. **Universidade, sociedade e cultura no pensamento de Anísio Teixeira**. In.: TIBALI, Elianda F.A. e NEPOMUCENO, Maria de Araújo (coord.). Pensamento educacional brasileiro. Goiânia, Ed. PUC Goiás, 2006.

FIGUEIREDO, Gil Vicente R. **O fluxo de recursos públicos para a educação superior privada**. In: PEIXOTO, Madalena G. O caital global na educação brasileira (org.). O capital global na educação brasileira. São Paulo: Anita Garibaldi, 2016.

FONSECA, Pedro C. D. **Desenvolvimentismo: a construção do conceito**. 2013. Disponível em: <http://www.centrocelsofurtado.org.br/arquivos/image/201309121650480.Conceito%20Desenvolvimentismo%20-%20Pedro%20Fonseca.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - FORPROEX. **Política Nacional de Extensão**. Manaus, 2012. Disponível em <https://www2.ufmg.br/proex/content/download/452/2780/file/PNEU.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - FORPROEX. **Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília : MEC/SESu, 2006. Disponível em https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao_extensao_univeristaria/colecao_extensao_universitaria_4_indissociabilidade.pdf. Acesso em: 10 jul.2016.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS - FOREXT. **Extensão nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior**. Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES. 2013. Disponível em http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20150309182334.pdf. Acesso em: 15 mai.2016.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS – FOREXT. **Estatuto**. 2006. Disponível em <http://www.pucminas.br/documentos/estatutoforext.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

FRANCO, Maria Estela.E.D.P e LONGHI, Solange M. **A Universidade Comunitária: forças e fragilidades.** In: BITTAR et al (org). Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Verbetes: Pedro Wilson Guimarães.** Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/pedro-wilson-guimaraes>>. Acesso em: 10 set.2016.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Alfredo M. e OLIVEIRA, João F. **Educação superior como sujeito-objeto de estudo.** In: GOMES, Alfredo M. e OLIVEIRA, João F. (orgs). Reconfiguração do campo da educação superior. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.

GURGEL, Roberto M. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez: Autores Associados:UFC, 1986.

GURGEL, As oito teses equivocadas sobre a extensão universitária. In: Seminário: A universidade e o desenvolvimento regional. Fortaleza: Edições UFC, 1980.

IANNI, Octávio. **A sociedade global.** 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JOÃO PAULO II. **Constituição apostólica sobre as universidades católicas Ex Corde Ecclesiae.**1990. Disponível em <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html>. Acesso em: 20. Abr 2016.

JURKEVICS, V. I. **A guerra dos deuses: religião e política na América Latina. Resenha.** Revista História: Questões & Debates, n. 38, Curitiba: UFPR, 2003. Disponível em <<http://revistas.ufpr.br/historia/article/viewFile/2721/2258>>. Acesso em: 20 set. 2016.

LEITE, Fernando. **O deputado federal João Campos troca o PSDB pelo PRB.** Jornal Opção, Goiânia, 18 mar. 2016. Disponível em <<http://www.jornalopcao.com.br/bastidores/o-deputado-federal-joao-campos-troca-o-psdb-pelo-prb-61478/>>. Acesso em: 10set.2016.

LIMOEIRO CARDOSO, Míriam. **Florestan Fernandes: a criação de uma problemática.** In: Estudos Avançados 10(26), 1996. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v10n26/v10n26a14.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

LIMOEIRO CARDOSO, Míriam L. **ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK-JQ**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LIMOEIRO CARDOSO, Míriam L. **A ideologia persistente do desenvolvimento**. 2006a (entrevista). In: Revista da faculdade de Serviço Social da UERJ. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revistaempauta/article/view/7567>>. Acesso em: 10 out. 2016.

LIMOEIRO CARDOSO, Míriam. L. **Falta política à política**. 2006b (entrevista). In: IHU online. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=514§ion=201. Acesso em: 10 out. 2016.

LOMBARDI, J.C. **Público e privado como categorias de análise da educação?** In: LOMBARDI, José C. et al. O público e o privado na história da educação brasileira. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

LÖWY, Michel. **Marxismo e Cristianismo na América Latina**. 1989. Lua Nova revista de Cultura e política Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n19/a02n19.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

MACIEL, Aderlândia da Silva e MAZZILI, Sueli. **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional**. 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6298--Int.pdf>>. Acesso em: 18mar.2012.

MARINHO, Renata. **Resenha**. A guerra dos desus. Religião e Política na América Latina, de Michel Löwy. Revista de Ciências Sociais - UFC, v. 33, 2002. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9911/1/2002_art_rmarinho.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2016.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**; salario, preço e lucro; o rendimento e suas fontes; a economia vulgar. Trad. de Edgard Malagodiet al. São Paulo: Abril Cultural, 1982 [1903].

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Superv. Editorial Leandro Konder; trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, Bráulio, T.P. **Diálogo de surdos**: academia e política nas trajetórias de Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos. In: Cadernos Linhas Críticas. UNB, s/d. Disponível em

<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6184/5089>>. Acesso em 18abr.2016.

MAZZILLI, Sueli. **Ensino, pesquisa e extensão:** reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RPBAE, V. 27, N. 2. mai/ago.2011. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 61, de 02 de dezembro de 2013.** (2013). Institui a Comissão Nacional de Extensão Universitária - Conex. Disponível em <<http://cs.ufgd.edu.br/download/DOU%20n%C2%BA%20236%20de%2005.12.13%20-%20Portarias%20n%C2%BAs%201.231%20e%201.232-13.p.%20160pdf.pdf>> Acesso em: 12 out. 2016.

MEC/SESu. **Programa de Extensão Universitária – Proext - Edital 2015.** 2014. Disponível em <http://www.proex.ufscar.br/site/arqs_menu_editais/proext/copy_of_edital_proext_2015.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

MEC/INEP. **Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições.** Inep: Brasília, 2004. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2016.

MEC/INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação** (Bacharelado e Licenciatura). Inep: Brasília, 2010. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária:** uma análise crítica. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2001. Disponível em <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_1_2001_extensao_universitaria_-_uma_analise_critica.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária e produção do conhecimento.** S/d. Disponível em <<http://www.prac.ufpb.br/anais/sempe/vsempeanais/mesaredonda.htm>>. Acesso em: 30. Jul. 2016.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação sociológica.** 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980 [1959].

MOTT et all. **Montando um quebra-cabeça:** a coleção “Universidade de São Paulo” do Arquivo Público do Estado de São Paulo. 2007. In: Cadernos de História da Ciência – Instituto Butantan. [online]. 2007, vol.3, n.2. Disponível em

<http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-76342007000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 nov. 2016.

MUNDIM, Maria Augusta P. **A justificação ideológica do Estado burguês**: algumas considerações a partir de Hobbes, Rosseau, Locke e Tocqueville. In: CHAVES, J. C. C; BITTAR, M; GEBRIN, V. S. (Orgs.) *Escritos de Psicologia, Educação e Cultura*. Campinas-SP: Mercado das Letras, vol. II, 2015.

NOGUEIRA, Maria das Dores P. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

NUNES, Edson de Oliveira. **Educação superior no Brasil**: estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA, Alcivan Paulo etall. **A Extensão nas Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias**: referenciais teórico e metodológico. Recife: FASA, 2006a.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. MENDONÇA, Ana Waleska P.C.A. **“Educação Ideológica” no Projeto de Desenvolvimento Nacional do ISEB(1955-1964)**. Rio de Janeiro, 2006b. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9272/9272_3.PDF>. Acesso em: 05. out. 2016.

OLIVEIRA, João F. e CATANI, A. **A reconfiguração do campo universitário no Brasil**: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, J. (org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

PAULO VI. **Gravissimum Educationis**: sobre a educação cristã. Declaração. 1965. Disponível em <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html> Acesso em 10 out. 2016.

PEIXOTO, Madalena G. **O processo de mundialização do capital na educação brasileira**. In.: PEIXOTO, Madalena G. *O capital global na educação brasileira* (org.). São Paulo: Anita Garibaldi, 2016.

PESSOA, Jadir e OLIVEIRA, João F. **O método em Bourdieu**. In: PESSOA, Jadir e OLIVEIRA, João F.(org.). *Pesquisar com Bourdieu*. Goiânia: Câne Editorial, 2013.

PINTO, Rafael A. B. **Universidade comunitária e avaliação institucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas.** 2009. In: Avaliação (Campinas) vol.14 no.1 Sorocaba Mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100010>. Acesso em: 30. Ago. 2016.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **Estatuto da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**, 2002. Disponível em <https://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/vrad/adm/autenticacaodigital/download/estatuto_da_puc-rio_rcpj.pdf>. Acesso em: 30 mar.2016.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**. 2011. Goiânia, PUC Goiás, 2011. (série Gestão administrativa - 18)

ROCHA, Lúcia Maria da F. **Associação de Educação Católica: uma proposta de educação pública não-estatal.** In.: Revista Linhas críticas, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2001. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6540/5270>>. Acesso em: 22 set.2016.

RODRIGUES, Maria Emília. **“Enraizamento da esperança”**: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. 2008. (Tese) Doutorado em Educação – Universidade Federal de Goiás, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1077>>. Acesso em: 23 out. 2016.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo.** Revista Serviço social e sociedade. São, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282010000400002> Acesso em: 01 mai.2016.

SALLES, Fernando C. **A educação pública no Brasil:** Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro. Série-Estudos. Campo Grande-MS, n. 12, jul/dez, 2001. Disponível em <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/575/464>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A universidade e o ensino.** In: Seminário: A universidade e o desenvolvimento regional. Fortaleza: Edições UFC, 1980.

_____. **Prefácio.** In: PINTO, Álvaro Vieira. A Questão da Universidade. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **O Congresso Nacional e a educação brasileira:** significado político da ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das Leis nº 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71.

Tese de livre docência. Unicamp, 1986. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000051645&fd=y>> Acesso em 20 out.2016.

_____. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, João P. (org). **Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

SCHMIDT, João P. e CAMPIS, Luiz A. C. **As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não-estatal**. In: SCHMIDT, João P. (org). **Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

SGUISSARDI, W. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital n. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014. (mimeo).

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil?** 2015. In: Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400867>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SILVA, Lígia O. **Desenvolvimentismo e intervencionismo militar**. In: E-premissas – revista de estudos estratégicos. Dossiê Dreifuss nº 1 jul/dez. 2006. Disponível em <<http://www.unicamp.br/nee/epremissas/pdfs/01.07.pdf>> Acesso em: 12 out. 2016.

SILVA, Luiz S. **A Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC e a educação superior no período de 1995 a 2007**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, Piracicaba, 2012. Disponível em <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/21062013_112418_luizsilverio.pdf> . Acesso em: 30 set. 2016.

SILVA, Agnaldo. **A lógica de expansão da educação superior: o local e o global em perspectiva**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

SILVA JR., João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista-SP: USF-IFAN, 2001.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Cadernos Andes Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira**. 4ª Edição atualizada e revisada. Janeiro/2013. Brasília/DF. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-811277708.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2015.

SIQUEIRA, R. M. ; SOUSA, Sônia Margarida G. **Pressupostos institucionais e acadêmicos da semana de cultura e cidadania da UCG**. Educativa (UCG), v. 12 n.2, 2009. Disponível em <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/913/649>>. Acesso em 05 nov. 2016.

SOUZA, João Oliveira. **Criação a estruturação da Universidade Católica de Goiás (1940-1960)**. (Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade Federal de Goiás, 1999.

SOUZA, Salmo Caetano. **A Santa Sé o Estado e a Cidade do Vaticano: distinção e complementaridade**. In: Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo v. 100 p. 287-314 jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/viewFile/67675/70283>>. Acesso em 31 out. 2016.

SUCUPIRA, Newton. **A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira**. Brasília: MEC, 1972. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002101.pdf>>. Acesso em 20 abr.2016.

TAVARES, Maria das Graças M. **Extensão universitária: novo paradigma de universidade?**1996. Disponível em <<http://anped11.uerj.br/19/TAVARES.htm>>. Acesso em: 20 out. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

TRINDADE, Hélió. **Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder**. In: Revista Brasileira de Educação – RBE, jan/fev/mar/abr, 1999. Disponível em <http://www.josenorberto.com.br/josenorberto/Universidade%20em%20Perspectiva_HELGI_O_TRINDADE.pdf>. Acesso em: 15 dez.2015.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Unesco: Paris, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso em: 10fev.2016.

UNISC. **Comemoração marca o anúncio da sanção da Lei das Comunitárias – 27/11/2013**. Site de notícias. Disponível em <<http://www.unisc.br/portal/en/sala-de-imprensa/noticias/1901/comemoracao-marca-o-anuncio-da-sancao-da-lei-das-comunitarias.html>>. Acesso em 20. set.2016.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Perfil da Universidade Comunitária:** estudo de suas características predominantes e de seu desempenho. Goiânia, 1988a (mimeo).

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Perfil da Universidade Comunitária:** estudo de suas características predominantes e de seu desempenho. Goiânia, UCG: divisão gráfica e editorial, 1988b.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **VAE:** 10 anos de história: 10 anos de presença – 1981-1991. Goiânia, UCG: Vice-reitoria para assuntos comunitárias e estudantis, 1993.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Gestão acadêmico-pedagógica da extensão – planejamento 2004-2006.** Goiânia: UCG, 2005 (série gestão universitária).

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Política de Extensão.** Goiânia: UCG, 2006.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária:** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2004.

VASCONCELOS, Iolani. **Universidade e educação popular:** o projeto da Universidade Católica de Goiás. (Dissertação) Mestrado em Educação – PUC Rio, 1990.

VAZ, José Carlos de Lima. **A Universidade Católica no Brasil.** Rio de Janeiro. Centro Internacional de Pesquisa da Federação Internacional das Universidades Católicas, 1981.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **A questão da universidade.** São Paulo: Cortez: autores associados, 1986.

Jornais online

Qualificação das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES. 17/02/2014. http://www.abruc.org.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=225567. Acesso em 20 out. 2016.

Sites Consultados

Fórum Goiano de EJA <<http://www.forumeja.org.br/go>>.

FIUC <http://fonif.org.br/>>. Acesso em 10. Ago. 2016.

Forprop http://www.foprop.org.br/?page_id=7

E-MEC: <http://emec.mec.gov.br/>

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12243:editais> – Tabelas Proext

<http://abiee.org.br/novo/>

<http://anec.org.br/>
<https://www.puc-campinas.edu.br/>
<http://sites.pucgoias.edu.br/home/nomundo/>
<http://www.pucminas.br/Paginas/default.aspx>
<http://www.pucpr.br/>
<http://www.puc-rio.br/index.html>
<http://www.pucrs.br/>
<http://www4.pucsp.br/paginainicial/>
<http://www.uneb.br/proex/files/2015/06/oficio66-2015-forproex.pdf>
 <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/216-noticias/235851462/6207-sp-385397341>>
 <<http://www.ufpr.br/portafulpr/a-mais-antiga-do-brasil/>>
<http://www.comung.org.br/>
 <<http://www.unisc.br/portal/en/sala-de-imprensa/noticias/1901/comemoracao-marca-o-anuncio-da-sancao-da-lei-das-comunitarias.html>>
 <<http://www.jornalopcao.com.br/bastidores/o-deputado-federal-joao-campos-troca-o-psdb-pelo-prb-61478/>>
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=505415>>.
 <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/pedro-wilson-guimaraes>>
<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/482183-JOAO-CAMPOS-E-ELEITO-PRESIDENTE-DA-FRENTE-PARLAMENTAR-EVANGELICA.html>.
 <http://www.abruc.org.br/003/00301015.asp?ttCD_CHAVE=179466>
http://www.abruc.org.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=225567>.
 <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/235-programas-e-aco-es-1921564125/proext-programa-de-extensao-universitaria-1806153218/12243-proext-apresentacao>>
<http://w3.ufsm.br/pre/index.php/pagina-inicial1/noticias/338-perspectiva-lancamento-edital-proext2017>
<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/acervo/pv0064>.
<http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/849-2>
<http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/cepaj/>
<http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/escola-de-formacao-da-juventude>.
<http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/escola-de-conselhos/>.
<http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/programa-de-direitos-e-humanos>.
 (<http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/programa-de-educacao-e-cidadania/>
<http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/849-2/>. Acesso em 06/11/2016.)

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4137497H0>

<http://sites.pucgoias.edu.br/eventos/jornada/apresentacao/>.>

<<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/235-programas-e-aco-es-1921564125/proext-programa-de-extensao-universitaria-1806153218/12243-proext-apresentacao>.>

<<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/235-programas-e-aco-es-1921564125/proext-programa-de-extensao-universitaria-1806153218/12243-proext-apresentacao>

ODUCAL: <http://www.oducal.com/>

<<https://ppge.fe.ufg.br/n/439-linha-de-pesq-2>>

ANEXO I

Tabela 02 - Participação das IES Comunitárias no Edital Proext – 2015

Instituição	Total de propostas submetidas	Total de Propostas classificadas, mas não contempladas com recursos	Total de Propostas classificadas e contempladas com recursos
Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP	07	06	-
Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE	05	01	01
Centro Univ.- Católica de Sta Catarina em Jaraguá do Sul	02	01	-
Centro Univ. da Fund. Educ. Inic. Pe. Sabóia Medeiros – FEI	01	01	-
Centro Universitário de Anápolis – UNIEVANGÉLICA	10	05	-
Centro Universitário de Brusque- UNIFEBE	02	02	-
Centro Universitário de Votuporanga – UNIFEV	05	01	02
Centro Universitário Franciscano – UNIFRA	04	03	-
Centro Univ. Fundação de ensino Octávio Bastos – UNIFEOB	01	-	-
Centro Universitário La Salle – UNILASALLE	07	06	-
Centro Universitário Metodista – IPA	10	06	-
Centro Univ. para o Desenvol.do Alto do Itajaí- UNIDAVI	03	02	01
Centro Universitário Univates – UNIVATES	19	12	-
Faculdade Adventista de Hortolândia – FAH	01	-	-
Faculdade Três de Maio – SETREM	12	07	04
Faculdades Integradas Claretianas – FIC	06	01	-
Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI	04	04	-
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás	17	09	-
Pontifícia Universidade Católica Minas Gerais PUC Minas	15	10	-
Pontifícia Universidade de Campinas – PUC Campinas	16	09	05
Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro – PUCRIO	04	-	02
Universidade Católica de Pelotas – UCPEL	21	15	02
Universidade Católica de Pernambuco – UCP	02	01	-
Universidade Católica de Santos- UNISANTOS	08	02	02
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB	05	02	-
Universidade Comunit. da Reg.de Chapecó – UNOCAPECÓ	05	04	-
Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE	06	06	-
Universidade de Caxias do Sul – UCS	19	07	01
Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ	11	08	-
Universidade de Passo Fundo – UPF	15	11	-
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC	01	01	-
Universidade de Sorocaba – UNISO	03	02	-
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC	11	07	03
Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC	14	11	-
Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC	01	01	-
Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC	01	01	-
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	24	16	-
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	17	11	-
Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP	10	06	03
Universidade do Vale do Rio Doce – UNIVALE	04	02	--
Universidade Feevale – FEEVALE	09	08	-
Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP	01	01	-
Universidade Presbiteriana de Mackenzie – MACKENZIE	15	04	-
Univ.Regl do Noroeste do Est.do R.Gde. do Sul – UNIJUI	06	03	02
Univ. Regl .Integrada do alto Uruguai e das Missões – URI	05	02	01
TOTALIZAÇÕES			
IES que participaram	Propostas submetidas	Propostas classificadas, mas sem recursos	Propostas classificadas com recursos
45	365	218	29

Fonte: quadro elaborado a partir de informações contidas em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/235-programas-e-acoes-1921564125/proext-programa-de-extensao-universitaria-1806153218/12243-proext-apresentacao.>> Acesso em 04 nov. 2016

ANEXO II

Tabela 03 - Participação das IES comunitárias no Edital Proext - 2016

INSTITUIÇÃO	Propostas submetidas ao Edital	Propostas classificadas, mas não contempladas com recursos	Quant. Propostas classificadas e contempladas com recursos
Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP	02	02	-
Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE	08	05	-
Centro Univ.- Católica de Sta. Catarina em Jaraguá do Sul	01	-	-
Centro Universitário da Fund.Educ. de Barretos – UNIFEB	04	02	-
Centro Universitário Fei – FEI	01	-	01
Centro Universitário Franciscano – UNIFRA	05	04	01
Centro Univers.Fund.de Ens. Octávio Bastos – UNIFEOB	01	01	-
Centro Universitário La Salle – UNILASALLE	17	12	-
Centro Universitário Metodista do IPA - IPA	03	02	-
Centro Universitário Tabosa de Almeida - ASCES	17	15	01
Centro Universitário Univates – UNIVATES	16	11	-
Faculdade Adventista de Hortolândia - FAH	01	-	-
Faculdade de Tecnologia – FATEC Cuiabá MT	01	01	-
Pontifícia Univ.Católica de Campinas – PUC Campinas	27	17	09
Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás	09	05	-
Pontifícia Univ. Católica de Minas Gerais – PUC Minas	17	09	03
Pontifícia Univ. Católica do Paraná – PUCPR	08	04	01
Pontifícia Univ. Católica do Rio de Janeiro PUC RIO	07	04	01
Pontifícia Univ. Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS	26	20	03
Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM	13	11	-
Universidade Católica de Brasília – UCB	02	01	01
Universidade Católica de Pelotas – UCPEL	09	07	-
Universidade Católica de Petrópolis- UCP	02	02	-
Universidade Católica de Santos – UNISANTOS	23	15	01
Universidade Católica Dom Bosco – UCBD	03	01	-
Universidade Com. da Reg. de Chapecó – UNOCHAPECÓ	05	-	03
Universidade Cruz do Sul – UNISC	08	07	-
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE	07	06	01
Universidade de Caxias do Sul – UCS	20	16	-
Universidade de Passo Fundo – UPF	18	05	07
Universidade de Santa Cruz –UNICRUZ	08	07	-
Universidade de Sorocaba – UNISO	06	03	01
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC	27	21	03
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC	25	18	01
Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC	04	03	-
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	22	18	-
Universidade do Vale de Piracicaba – UNIVAP	06	04	-
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	06	02	-
Universidade do Vale dos Sinos –UNISINOS	13	07	-
Universidade Feevale – FEEVALE	11	07	01
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP	01	01	-
Universidade Presbiteriana de Mackenzie - MACKENZIE	07	04	-
Univ. Regl.do Noroeste do Est.do R.Grd.do Sul – UNIJUÍ	05	04	-
Univ. Regional Integ. do Alto Uruguai e das Missões – URI	16	11	01
TOTALIZAÇÕES			
IES que participaram	Propostas	Propostas classificadas, mas sem recursos	Propostas classificadas com recursos
44	438	295	40

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/235-programas-e-aco-es-1921564125/proext-programa-de-extensao-universitaria-1806153218/12243-proext-apresentacao>> Acesso em 04 nov. 2016.

ANEXO III
Quadro 22 - Quadro-síntese das PUC no Brasil

Pontifícia Universidade Católica de Campinas



Brasão.

O lema da universidade, assim como ocorre nas demais Universidades Católicas, é expresso por meio de uma frase em latim. Frase em latim da PUC Campinas é: *Fide splendet et scientia: Bilhar pela fé e pelo conhecimento*.
Fonte: <https://www.puccampinas.edu.br/75anos/>

Graduação	Pós-Graduação	Extensão
<p>Fundada em 1941. Foi reconhecida como Pontifícia em 1972 pelo Papa Paulo VI. Atualmente existem 53 cursos de Graduação, aproximadamente 18 mil alunos matriculados, o site não especifica quantos só na graduação, e 900 professores. Os cursos abrangem as áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências da Saúde, Linguagem e Comunicação e Ciências Exatas. Fonte: http://jornal.puc-campinas.edu.br/category/artigos/</p>	<p>Iniciou na década de 1980, com a implementação das Coordenadorias de Pós-Graduação e estudos de apoio à Pesquisa. Na década de 1990 foram implantados os programas de bolsas vinculadas a CAPES/MEC, contudo, a consolidação da pós-graduação ocorreu ainda na década de 1990, mas a Pro - Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação só foi implantada em 2002. No total existem 47 grupos de pesquisas envolvendo, cursos de pós-graduação <i>Stricto sensu</i>, <i>Lato sensu</i>, iniciação científica e extensão. 12 programas <i>Stricto sensu</i>, mestrado e doutorado, e 21 especializações lato Sensu. Fonte: https://www.puc-campinas.edu.br/?s=&cat=48</p>	<p>A Puc Campinas se define como uma Instituição de Ensino Comunitária. Tem uma Pro - Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, com duas coordenadorias: Coordenadoria de Projetos de Extensão e a Coordenadoria de Cursos de Extensão. Em 2016 Existem “40 projetos de extensão sendo realizados, abrangendo todas as áreas do conhecimento, com 64 alunos bolsistas em parceria com mais de 56 entidades e atende diretamente 17 mil pessoas e indiretamente mais de um milhão” (Site PUCAMPINAS, 2016). Com o lançamento do edital do programa PROEXT do MEC/Sisu 2016, a Puc Campinas cadastrou 12 projetos e 14 programas de Extensão e todos foram avaliados positivamente, com desempenho médio de 88,9 pontos em uma escala de 0 a 100 pontos. Também conseguiu aprovação de recursos para os projetos, sendo a instituição de Ensino Comunitária com a maior arrecadação de fundos no Brasil até o momento, perfazendo a quantia de 1.305,929, 01 (Hum milhão, trezentos e cinco mil reais e novecentos e vinte e nove reais e um centavo). Fonte: https://www.puccampinas.edu.br/proext/projetos-de-extensao</p>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



Brasão No Brasão está escrito em latim “*Sapientia et augebitvr scientia*” que quer dizer, Sapiência e ciência serão aumentadas, ou seja, com a sabedoria a ciência será elevada e vice –versa.

Graduação	Pós-Graduação	Extensão
<p>Fundada em 1946, teve o reconhecimento como Pontifícia em 1947 pelo Papa Pio XII e nomeou como primeiro Grão-Chaceler Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Mota, que também era arcebispo de São Paulo. Nos anos 1970 a PUC que se colocava como oposição a ditadura civil militar em vigência no país, por esta razão, contratou professores que haviam saído das instituições públicas, que foram aposentados de forma compulsória pelos governos militares, entre eles, Fernandes, Octavio Ianni, Bento Prado Jr. e José Arthur Gianotti.</p> <p>A Puc SP tem 39 cursos de graduação abrangendo todos as áreas do conhecimento. Não foi localizado o número exato de estudantes matriculados em 2016.</p>	<p>Iniciou as atividades de pós-graduação em 1969, em que passou e se apresentar na sociedade brasileira como uma universidade de excelência acadêmica. Atualmente a pós-graduação “conta com 28 programas de pós-graduação (26 mestrados acadêmicos, 2 mestrados profissionais e 21 doutorados)”Fonte:http://www.pucsp.br/universidade/sobre-a-universidade</p>	<p>É feita por meio de projetos de pesquisas vinculados a graduação e pós-graduação. Os projetos de extensão saem das Faculdades e são submetidas ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. Esses são os principais Projetos: FEA (Faculdade de Economia, administração, Contábeis e Atuariais- Promove Consultoria Junior em pequenas e microempresas;. Juizado Especial Cível Central- JEC, Saúde e Meio Ambiente; Programa Operação Rio Limpo; Gerador Social de Energia Elétrica; Esporte na Universidade; Programa de Educação em Saúde; Multirões de Atendimento e Projeto Pucachaço.</p> <p>Também tem o programa de Atendimento Comunitário o PAC; Programa Pindorama, Clínica de Psicologia Ana Maria Pappovik e o Nucleo de Trabalhos Comunitários (NTC)</p>

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais



PUC Minas

Brasão No Brasão da PUC Minas não possui mensagem em latim.

Graduação	Pós-Graduação	Extensão
<p>Fundada em 1958, reconhecida como Pontifícia Universidade Católica em 1983.</p> <p>O site da Universidade informa que é a maior universidade Católica do mundo e foi eleita seis vezes a melhor universidade privada do país pelo prêmio melhores universidades do guia do estudante. Possui mais de 56 mil alunos, não especifica quantos na graduação. Possui quase 2 mil professores e 2.411 funcionários. Possui oito Campi, com 201 cursos de bacharelado, 12 de licenciatura e 7 tecnológicos. Também tem investido bastante em educação a distância, com mais de 5 mil matrículas em 2016.</p> <p>Fonte: http://www.pucminas.br/institucional/Paginas/a-puc-minas.aspx</p>	<p>Com o primeiro programa implantado em 1988, após graduação possui atualmente 18 programas <i>Stricto sensu</i>, sendo 12 doutorados, no total 30 cursos. A pós-graduação <i>lato senso</i> reúne 363 cursos. No total perfazem 10.743 alunos de pós-graduação. Em 2013 a pós-graduação foi bem avaliada pela Capes, com destaque para o programa de direito que ficou com nota 6 numa em que a nota máxima é 7</p> <p>Fonte:http://www.pucminas.br/institucional/Paginas/a-puc-minas.aspx</p>	<p>Possui uma Pro-reitoria de Extensão - PROEX, que possui os núcleos: Coordenação de Cursos de Extensão; Núcleo de Direitos Humanos e Inclusão; Núcleo de Investigação e Extensão da Criança, do Adolescente e do Jovem; Núcleo de Meio Ambiente e Saúde; Núcleo de Políticas Sociais e Urbanas; Núcleo de Tecnologia e Inovação; Núcleo de Trabalho e Produção.</p> <p>No campo de atividades possui apenas duas: O encontro de extensionistas da PUC Minas e o curso: A Mediação na Legislação Brasileira. Possui 76 projetos em 2016 nas diversas áreas tais como educação, urbanismo, cidadania, saúde, cultura, trabalho, meio ambiente entre outros.</p> <p>Fonte:http://www.pucminas.br/institucional/Paginas/a-puc-minas.aspx.</p>

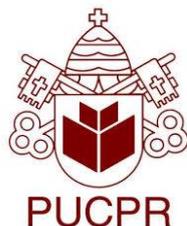
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro



Brasão A frase escrita em latim no brasão da instituição é “Asis Grave Nil”- Com asas nada é pesado. Fonte: Projeto político Pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/academicas/download/projetopuc.pdf>. Acesso 04/11/2016

Graduação	Pós-Graduação	Extensão
<p>A Puc Rio fundada em 1941 e elevada a condição de pontifícia em 1947 pelo Papa Pio XII. É definida como Instituição Particular Confessional de Caráter Comunitária de Educação Superior. Atualmente possui aproximadamente 10.400 alunos de graduação, “Distribuído em 23 departamentos, seu quadro de recursos humanos conta com mais de 1.000 professores, 20 auxiliares de Ensino e Pesquisa e mais de 800 funcionários, entre pessoal administrativo, técnico e operacional”. Fonte: Projeto político Pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em http://www.puc-rio.br/ensinopesq/academicas/download/projetopuc.pdf. Acesso 04/11/2016.</p>	<p>Em 1958 iniciou os primeiros cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>. Em 1968, com recursos oriundos do BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento) houve a implantação dos cursos de pós-graduação <i>Stricto sensu</i>, primeiro o Mestrado em Engenharia Mecânica e, no ano seguinte, o de Engenharia Elétrica na área de Telecomunicações: nascia assim o Centro de Estudos em Telecomunicações - CETUC. Entre 1965 e 1966 foi ampliando os programas de mestrado e criados os primeiros doutorados. Nos anos 1970 é consolidado a pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>. Atualmente possui “1.500 alunos em cursos de mestrado e doutorado e mais de 4.000 matrículas por ano em pós-graduação <i>lato sensu</i>.” (Projeto político Pedagógico PUC Rio) Fonte: Projeto Político Pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em http://www.puc-rio.br/ensinopesq/academicas/download/projetopuc.pdf. Acesso 04/11/2016.</p>	<p>A partir dos anos 1980 com influência das Assembléias de Puebla e Medellín e das diretrizes do Vaticano II, os participantes da comissão responsável pela elaboração do plano diretor de 1982 decidiram incluir a extensão como atividades essenciais para a Universidade. Foi criada, nessa mesma década, o Centro Cultural da PUC “cuja sede é o Solar Grandjean de Montigny, tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional”. Em 1993 nasceu o Centro Loyola de Fé e Cultura, o Instituto Gênese para Inovação e Ação Empreendedora. Os projetos de extensão são coordenados pela Coordenação Central de Extensão- CCE criada em 1971, que é subordinada a Vice-reitoria para Assuntos Acadêmicos da PUC Rio. Também é vinculada a Coordenação de Educação a Distância- CEAD oferecendo vários cursos nessa modalidade. Entre as ações de extensão encontram-se os programas a seguir: Núcleo de Estudos e Ação sobre o Menor – NEAM. O Núcleo de Estudos de Exclusão Social, O Centro de Pastoral Anchieta, Núcleo de Prática Jurídica, Instituto de Odontologia da Puc – IOPUC, Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico- NOAP, Programa de Integração, Universidade, Escola e Sociedade – PIEUS, Programa Raízes Comunitárias, Serviço de Psicologia Aplicada da PUC – SPA, Atendimentos de Alunos com necessidades especiais.. Na área de cultura tem o Centro Loyola de Fé e Cultura, O Coral da PUC, Centro Cultural da PUC. O projeto Mostra PUC Rio, Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente, e o Projeto Empreendedorismo e Mundo do Trabalho. Existem outros projetos voltados para a comunidade universitária como, por exemplo, o projeto Comunicar, voltado para estudantes de comunicação e jornalismo. Fonte: Projeto Político Pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em http://www.puc-rio.br/ensinopesq/academicas/download/projetopuc.pdf. Acesso 04/11/2016.</p>

Pontifícia Universidade Católica do Paraná



Brasão A frase em latim Scientia, Vita et Fides, que traduzida diz, Ciência, vida e fé.

Fonte: <http://www.pucpr.br/>

Graduação	Pós-Graduação	Extensão
<p>Criada em 1959, reconhecida como Pontifícia Universidade em 1985 pelo papa João Paulo II, a PUC Paraná não informa no site a quantidade de alunos matriculados na graduação, mas conforme textos disponíveis na internet, a instituição possui em torno de 30 mil alunos matriculados nos 63 cursos de graduação.</p> <p>Fontes: http://www.pucpr.br /http://www.infoescola.com/educacao/pontificiauniversidade-catolica-doparana-puc-pr/</p>	<p>O programa de Pós-Graduação <i>Stricto sensu</i> é relativamente recente, iniciou em 2000 com o mestrado em administração. Possui 12 programas com mestrado e doutorado, e três somente com mestrado. Formam em média 200 mestres e 60 doutores por ano. Especializações <i>lato sensu</i> existem aproximadamente 180 cursos distribuídos nas oito escolas, abrangendo todas as áreas do conhecimento.</p> <p>Fonte: http://www.pucpr.br/</p>	<p>Não foi localizada uma pro-reitoria dedicada a extensão. A extensão está inserida dentro das ações nomeadas como comunitárias, dentre elas cursos de línguas, cursos de extensão de curta duração e agência de escola e turismo.</p> <p>Fonte: http://www.pucpr.br/</p>

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Brasão A frase escrita em latim “Ad verum dicit” Conduzir a verdade.

Fonte: <http://www.pucrs.br/institucional/a-universidade/>

Graduação	Pós-Graduação	Extensão
<p>Fundada em 1931, identificada como Instituição Católica Comunitária, recebeu o reconhecimento de pontifícia pelo papa Pio XII em 1950. Desde 1944 é mantida pela União Brasileira de Educação e Assistência- UBEA, entidade civil ligada a rede Marista. Atualmente Possui cinquenta e seis cursos de graduação, totalizando 28.876 alunos matriculados. Fonte: http://www.pucrs.br/institucional/a-universidade/</p>	<p>O primeiro programa foi implantado 1969. Na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> existem 24 cursos de mestrado, com 1.012 alunos e 22 doutorados, com 1.101 matriculados. Existem mais 70 especializações, com aproximadamente 2.937 alunos.</p> <p>Fonte: http://www.pucrs.br/pos-graduacao/</p>	<p>A extensão é feita por meio de cursos, que são oferecidos presencialmente e a distância, tanto para a comunidade acadêmica, quanto para o público em geral. Os cursos podem ser desde MBA, educação continuada, cursos diversos de curta duração e cursos de certificação adicional, como complementações para ex-estudantes e portadores de diplomas. Fonte: http://www.pucrs.br/extensao</p>

Pontifícia Universidade Católica de Goiás



Brasão: Veritas in Scientia et Fide Verdade na ciência e na Fé.

Fonte: <http://sites.pucgoias.edu.br/home/institucional/>

Graduação	Pós-Graduação	Extensão
<p>Fundada em 1959, por Dom Fernando Gomes, arcebispo de Goiânia. A universidade Católica de Goiás, a exemplo, do que ocorria em outras universidades brasileiras nasceu da incorporação de faculdades que funcionavam de formas isoladas ou independentes, no caso de Goiás, existia a Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, fundada em 1949, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – 1948, a Faculdade de Ciências Econômicas – 1951, a Escola Goiana de Bela Artes-1952 e a Faculdade de Serviço Social – 1957. Com a Criação da Universidade foi fundada a Faculdade de Direito em 1959 em 1968 a Escola de Arte e Arquitetura. (PUC GOIÁS, PDI, 2012, p, 11) Foi a primeira universidade da Região Centro-Oeste, cuja trajetória a coloca como uma das mais significativas instituições de ensino superior do Estado Goiás, incorporando trabalho relevante na área de pesquisa, ensino e extensão. Na área de extensão a Puc Goiás tem forte presença na formação de continuada de professores e educadores no estado de Goiás, com ênfase em educação popular e educação de jovens e adultos. Em 2009 foi reconhecida como Pontifícia Universidade pela Sé Romana. Atualmente possui 42 cursos de graduação, contabilizando mais de 25 mil estudantes matriculados. Fonte: http://sites.pucgoias.edu.br/home/institucional/ PUC Goiás. Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI, 2012.</p>	<p>Possuem no total onze cursos de mestrado e três de doutorados nas áreas de Ciências da Religião, Desenvolvimento e Planejamento Territorial, educação, Letras, Psicologia e Serviço Social, além de um mestrado interinstitucional. A pós-graduação ainda é relativamente recente, os primeiros programas foram reconhecidos pela CAPES a partir de 2001. A Coordenação de Pós-Graduação Latu Sensu articula junto a Pro - reitoria de pós-graduação diversos cursos especialização nas modalidades presencial, semipresencial e distância e contemplam todas as áreas do conhecimento Fonte: http://www.cpgls.pucgoias.edu.br/home/secao.asp?id_secao=1063&id_unidade=1</p>	<p>A extensão é feita por meio da Pro - reitoria de extensão e apoio estudantil – PROEX, que é composta por várias coordenadorias: Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), Coordenação de Arte e Cultura (CAC), Coordenação de Cursos, Eventos e Projetos Especiais (CCE), Coordenação de Extensão (CDEX) e o Instituto Dom Fernando (IDF). Por meio dessas coordenadorias são desenvolvidas diversas ações tanto para comunidade acadêmica quanto para a comunidade em geral. Atualmente existem vários programas permanentes de extensão: Programa de Direitos Humanos- PDH, Programa Educação e Cidadania- PEC, Programa de Gerontologia Social- PGS, Programa interdisciplinar da Mulher- PIMEP Programa em Nome da Vida- PNV Programa de Referência em Inclusão Social,-PRIS, Programa de Estudos e Extensão Afro-brasileiro - Proafro, Programa Socioambiental- Prosa, e Programa Cursos de Extensão. Todos esses programas atuam de forma integrada com os projetos de estágios na graduação e programas de pesquisa na pós-graduação, além de serem articulados com fóruns, conselhos e movimentos sociais. Fonte:http://sites.pucgoias.edu.br/extensao/849-2/ UCG. Política de Extensão. 2006.</p>

Fonte: Quadro elaborado para caracterização geral das PUC no Brasil – dimensões ensino, pesquisa e extensão.