

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

FLÁVIO PEREIRA DINIZ

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA PÚBLICA

Goiânia

2012

FLÁVIO PEREIRA DINIZ

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Sociedade, Política e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Dijaci David de Oliveira

Goiânia

2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

Diniz, Flávio Pereira.
D585e A extensão universitária como instrumento de política pública [manuscrito] / Flávio Pereira Diniz. - 2012.
140 f.

Orientador: Prof. Dr. Dijaci David de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Ciências Sociais, 2012.

Bibliografia.

Inclui lista de siglas.

1. Extensão universitária – Política pública social. 2.
Extensão universitária – Política – Financiamento. I. Título.

CDU: 378.4:37.014.543

FLÁVIO PEREIRA DINIZ

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA PÚBLICA

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em _____ de _____ de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Dijaci David de Oliveira

Prof. Dr. Revalino Antonio de Freiras

Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (PROEC) pelo apoio na realização desta pesquisa e por proporcionar o aprendizado contínuo a respeito da extensão universitária.

Agradeço ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Agricultura Familiar do Campus Jataí da UFG (NEAF) por contribuir no despertar de indagações que levaram ao desenvolvimento desta investigação.

Agradeço aos professores do mestrado e aos técnico-administrativos em educação da Faculdade de Ciências Sociais.

Finalmente, agradeço aos meus familiares pelo irrestrito apoio ao longo desta jornada. Agradeço especialmente à minha companheira, Andréia, minha filha, Sophia, e aos meus pais, Damas (in memoriam) e Divina.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação que teve como objetivo compreender o processo de construção e desenvolvimento de uma determinada concepção de extensão universitária, definida e requerida como potencial instrumento de políticas públicas sociais. As fontes de informação definidas para a pesquisa foram materiais textuais produzidos no âmbito do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), documentos do Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação (PROEXT/MEC), textos do Seminário de Metodologias para Projetos de Extensão (SEMPE) e relatos de experiências apresentados no Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU). O aporte teórico e metodológico fundamenta-se em elementos da teoria da enunciação de Bakhtin, com destaque para os conceitos de ideologia e dialogismo neste autor. Nesta perspectiva, a contextualização e interposição dos materiais textuais pesquisados foram fundamentais para o êxito deste estudo. Os resultados da pesquisa indicam a existência de uma imbricação entre as diretrizes elaboradas pelo FORPROEX e a política de financiamento do PROEXT/MEC que, associada às contribuições no campo metodológico e relatos de experiências extensionistas, elucida as principais características da extensão universitária como instrumento de política pública.

Palavras-chave: extensão universitária; política pública social; política de financiamento; metodologia participativa.

ABSTRACT

This work presents the results of an investigation, which had as its objective understand the building and development process of an academic extension conception defined and required as a potential instrument for social public policies. The information sources defined for the research were textual materials produced within the Brazilian Public Universities Extension Pro-Rectors Forum (EXPROFOR); documents from the Academic Extension Programme of Education Ministry (PROEXT/EM); texts from Extension Projects Methodology Seminar (EPMSEM) and reports of experiences presented on the Academic Extension Brazilian Congress (AEBC). The theoretical background comes from elements of Bakhtin's enunciation theory, highlighting this author's ideology and dialogism concepts. The results of the research indicate the existence of an imbrication between the guidelines elaborated by EXPROFOR and the financial policy of PROEXT/EM which, associated to the contributions in the methodological field and reports of extension experiences, elucidate the main characteristics of academic extension as an instrument of public policy.

Keywords: academic extension; social public policy; financial policy; participatory methodology.

LISTA DE SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CFE – Conselho Federal de Educação

CINCRUTAC – Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CODAE – Coordenação de Atividades de Extensão

COPPE/UFRJ – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro

CPAE – Comissão Permanente de Avaliação da Extensão

CPC – Centro Popular de Cultura

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

CTM – Comitê Técnico Multidisciplinar

DEPES/SESu/MEC – Departamento de Políticas de Ensino Superior

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FAUF – Fundação de Apoio à Universidade Federal de São João Del-Rei

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP – Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública

FOREXP – Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares

FOREXT – Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias

FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCidades – Ministério das Cidades

MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome

MEC – Ministério da Educação

MinC – Ministério da Cultura

MINTER – Ministério do Interior
MS – Ministério da Saúde
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
NEAF-UFG – Núcleo de Estudos sobre Agricultura Familiar do Campus Jataí da
Universidade Federal de Goiás
PNATER – Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
PNEX – Plano Nacional de Educação
PROEC/UFG – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás
PROEXTE – Programa de Fomento à Extensão Universitária
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SDH/PR – Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
SEC – Serviço de Extensão Cultural
SEPM – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIEC – Sistema de Informação de Extensão e Cultura
SIGProj – Sistema de Informação e Gestão de Projetos
SMP – Secretaria Especial de Políticas das Mulheres
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

RESUMO	04
ABSTRACT	05
LISTA DE SIGLAS	06
INTRODUÇÃO	09
1 UNIVERSIDADE, SOCIEDADE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	13
1.1 A construção histórico-social da extensão universitária no Brasil	13
1.2 Teoria, método e extensão universitária	32
2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: DIRETRIZES E FINANCIAMENTO	47
2.1 Documentos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX)	47
2.2 A política de editais para o financiamento das atividades extensionistas: o caso do PROEXT	69
3 METODOLOGIAS E EXPERIÊNCIAS EM EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	89
3.1 Metodologias participativas e extensão universitária: contribuições do Seminário de Metodologias para Projetos de Extensão – SEMPE	90
3.2 Textos do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – CBEU: a temática do Trabalho	107
CONCLUSÕES	129
REFERÊNCIAS	133

INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir da experiência em atividades de extensão realizadas pelo Núcleo de Estudos sobre Agricultura Familiar do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás (NEAF-UFG) e posteriormente no trabalho de gestão do Sistema de Informação de Extensão e Cultura (SIEC), na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFG (PROEC), abrangendo o período de 2007 a 2010.

Além disso, o contato com a produção bibliográfica acerca da extensão universitária no Brasil suscitaram alguns questionamentos e contribuiu para despertar a necessidade de aprofundar o conhecimento a respeito da construção histórico-social do conceito de extensão universitária, o desenvolvimento de seus métodos e seu significado acadêmico e social.

A análise que desenvolvemos neste trabalho trata da relação entre a extensão universitária (políticas, métodos e experiências) com a implementação de políticas públicas sociais. A denominação políticas públicas sociais advém da terminologia adotada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio dos editais do Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT).

Tomamos como parâmetro temporal prioritário, o período de 2003 a 2010, considerando alguns aspectos das políticas de extensão neste período, tais como a reedição do Programa de Apoio à Extensão Universitária voltada às Políticas Públicas Sociais, replantado em 2004 pelo Ministério da Educação (MEC). Este programa possui como diretriz o apoio a ações de extensão nas universidades públicas brasileiras que contribuam com a implementação de políticas públicas sociais, priorizando projetos e programas voltados para a inclusão social. As fontes de informação propostas neste trabalho constituem-se de documentação referente ao marco legal do período abordado (leis, decretos e editais), parte do material produzido pelo Seminário de Metodologias de Projetos de Extensão (SEMPE) e de determinadas comunicações apresentadas em edições do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU).

Por que pesquisar esta temática? Qual a relevância deste estudo? Existem algumas preocupações levantadas por gestores, professores, estudantes, técnicos e pesquisadores que fazem parte do que consideramos relevante para a maioria dos trabalhos sobre este tema: a reflexão acerca da construção histórico-social do conceito de extensão e seu desenvolvimento; suas políticas; sua relação com a produção e reprodução do conhecimento; com a formação profissional; com o exercício da função social da Universidade; e até mesmo sobre a

permanência, ou não, da extensão enquanto prática acadêmica e social. O presente estudo pretende contribuir com este debate abordando um dos possíveis aspectos da extensão universitária. O foco de análise está centrado na relação entre Estado, Universidade e Sociedade a partir da contribuição da extensão universitária ao desenvolvimento de políticas públicas sociais no Brasil, no período de 2003 a 2010.

Em segundo lugar acreditamos que as pesquisas acerca da extensão universitária no Brasil ainda são escassas e necessitam de ampliação. Acredita-se que a realização de pesquisas sobre a extensão universitária pode contribuir no plano da elaboração de propostas de políticas de gestão, de financiamento e avaliação da extensão, bem como refletir sobre o seu papel na elaboração e gestão de políticas públicas sociais.

A relação entre a extensão universitária e as políticas públicas sociais está localizada predominantemente no âmbito da interação entre Estado, Universidade e Sociedade. Neste campo, procuramos contribuir na discussão sobre tal relação. Procuramos elucidar também, importantes elementos para compreender a contribuição da extensão no desenvolvimento de políticas públicas sociais, tanto em relação ao seu alcance como aos seus limites.

Trabalhamos com informações produzidas a partir dos Seminários de Metodologias de Projetos de Extensão (SEMPE) e dos Congressos Brasileiros de Extensão Universitária (CBEU), visto constituírem-se como importantes e qualificadas fontes de pesquisa. Estes eventos reúnem informações que podem ser muito valiosas para o desenvolvimento de novas pesquisas com diferentes abordagens e objetivos.

Tendo em vista a construção histórico-social da extensão universitária no Brasil, o desenvolvimento de seus métodos e os avanços em sua institucionalização, procura-se responder ao seguinte problema: quais são os aspectos fundamentais da relação entre extensão universitária e políticas públicas sociais no período de 2003 a 2010? A partir deste problema, mas estreitamente ligadas a ele, surgem outras questões: o que estes aspectos explicitam? Como é possível perceber a contribuição da extensão neste campo? E, por fim, qual o papel das metodologias de extensão nesta relação?

Ao desenvolver uma pesquisa sobre a relação entre a extensão universitária e as políticas públicas sociais, tem-se como objetivo geral analisar os principais aspectos deste processo no intuito de descobrir como se constitui a concepção de extensão universitária como instrumento de política pública, verificando se esta é uma tendência da política de extensão predominante nos últimos anos e, caso seja, qual o significado desta tendência e

como a extensão contribui efetivamente neste campo. A partir deste objetivo geral, depreendem-se três objetivos específicos:

- a) Compreender a política de apoio à extensão universitária adotada pelo governo brasileiro nos últimos oito anos a partir do desenvolvimento do Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT);
- b) Pesquisar as metodologias de extensão universitária e sua relação com a implementação de políticas públicas a partir da produção do Seminário de Metodologias de Projetos de Extensão (SEMPE);
- c) Pesquisar experiências extensionistas que tenham como característica a contribuição com a implementação de políticas públicas sociais a partir das experiências relatadas e divulgadas pelo Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU).

A relação Extensão Universitária/Políticas Públicas (como parte da relação entre Estado, Universidade e Sociedade), constituída histórica e socialmente, é marcada por contradições e conflitos que influenciaram seu desenvolvimento. Gurgel (1986) considerou em seu trabalho três fases da extensão no Brasil: o pioneirismo (1912 a 1930), o período de experiências isoladas (1930 a 1968) e o início do processo de maior institucionalização entre 1969 e 1976.

É preciso acrescentar um último período, de 1987 aos dias atuais, compreendendo: o processo de redemocratização no país; a Constituição de 1988; a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX); o aprofundamento do processo de institucionalização da extensão nas universidades públicas; a edição e reedição do Programa de Apoio a Extensão (PROEXT); a realização dos Seminários de Metodologias de Projetos de Extensão (SEMPE) e dos Congressos Brasileiros de Extensão Universitária (CBEU).

Acreditamos na existência de uma imbricação envolvendo as políticas de extensão do FORPROEX no período analisado (especialmente em se tratando da organização temática da extensão e seu financiamento), a política de financiamento exercida por meio dos editais PROEXT, as contribuições teórico-metodológicas do SEMPE; culminando com experiências relatadas no CBEU. Tal imbricação é resultado do processo histórico de construção da extensão universitária no Brasil e marca essencialmente o contexto mais recente das políticas de extensão nas universidades públicas brasileiras. Acreditamos que a partir do estudo dos textos e documentos produzidos nestas instâncias (FORPROEX, PROEXT, SEMPE e

CBEU), poderemos apreender de forma razoável o significado da relação entre extensão universitária e políticas públicas na atualidade.

Utilizando uma expressão encontrada em Thiollent (2008), buscamos descobrir como a extensão universitária no período recente se constitui num “instrumento de política pública”. Acreditamos que é possível compreender o processo que fundamentou esta concepção de extensão e seu significado no plano acadêmico e social por meio dos discursos dos sujeitos coletivos acima mencionados. Nossa hipótese leva em consideração os aspectos ideológicos que envolvem a produção de um determinado discurso extensionista.

No primeiro capítulo deste trabalho nos encarregamos de discutir a construção histórico-social da extensão universitária no Brasil, buscando identificar os processos de conceitualização e institucionalização da extensão ao longo do século XX. O segundo tópico deste capítulo traz o referencial teórico-metodológico proposto. Fundamentamo-nos no conceito de ideologia a partir da contribuição de Bakhtin e deste autor buscamos também como referência a teoria do enunciado, a partir da qual, fazemos uso do conceito de dialogismo (BAKHTIN, 2010a; 2010b).

No segundo capítulo, trazemos nossas considerações a respeito das políticas de extensão do FORPROEX no que diz respeito ao tema pesquisado (extensão universitária e políticas públicas), especialmente a partir de documentos já sistematizados, contendo orientações e diretrizes para a extensão universitária. Neste mesmo capítulo apresentamos também um relato acerca do desenvolvimento do PROEXT visto a partir de seus editais.

O terceiro e último capítulo apresenta os resultados da leitura feita de determinados trabalhos relativos ao SEMPE, destacando suas contribuições no campo teórico-metodológico em termos de metodologia em extensão. Concluimos este capítulo apresentando algumas experiências em extensão relatadas nos CBEU's, procurando complementar o caminho feito até aqui destacando o discurso dos extensionistas acerca de suas próprias práticas.

1 UNIVERSIDADE, SOCIEDADE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

1.1 A construção histórico-social da extensão universitária no Brasil

O interesse em pesquisar as práticas de extensão universitária a partir de sua relação com o desenvolvimento de políticas sociais, e conseqüentemente com o Estado, direcionou o presente estudo para uma reflexão acerca da função social da universidade. Por isso a necessidade de compreender a extensão como parte do processo de modernização do ensino superior no Brasil ao longo do século XX. Mas antes é preciso fazer algumas breves considerações sobre a trajetória do ensino superior brasileiro anterior a esse período.

A história do ensino superior no Brasil remonta aos tempos da colonização, sendo que as primeiras experiências foram desenvolvidas pelos jesuítas a partir de 1549. O primeiro colégio jesuíta foi criado na Bahia em 1550. Outros colégios foram fundados ainda no século XVI, como os das cidades do Rio de Janeiro e Olinda. Porém, é principalmente a partir do século XVII que estes colégios começam a oferecer cursos superiores de Artes, Filosofia e Teologia. A experiência educacional jesuíta na colônia perdurou até a expulsão dessa ordem religiosa no ano de 1759 (CUNHA, 2007a).

A expulsão da Companhia de Jesus (ordem religiosa dos jesuítas) ocorreu num período de importantes transformações políticas, econômicas e culturais levadas a cabo em Portugal em meados do século XVIII. É um período marcado pelas reformas pombalinas¹ nas áreas da economia, religião, educação e no aparelho do Estado português. As reformas objetivavam criar condições de desenvolvimento econômico em Portugal espelhando-se no exemplo inglês. No campo educacional, tratava-se de abrir caminho para uma nova mentalidade, mais próxima dos ideais da nascente burguesia industrial e mercantil.

Os desdobramentos da reforma educacional pombalina no Brasil colônia atingiram imediatamente o sistema de ensino até então vigente. A expulsão dos jesuítas foi uma de suas primeiras conseqüências, provocando uma “desarticulação do sistema educacional escolar da Colônia” (ibidem, p. 52). Fechados os colégios jesuítas foram criadas mais tarde as chamadas aulas régias, organizadas de forma fragmentada e funcionando em diferentes locais.

¹ Reformas levadas a cabo por Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal), primeiro ministro do reino de D. José I, no período de 1750 a 1777.

No que se refere ao ensino superior, o fechamento dos colégios jesuítas, na Bahia, em Recife, em Piratininga, no Rio de Janeiro, em São Luís e em Mariana, correspondeu à abertura de aulas de matérias isoladas e à criação de cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e em Olinda, este no prédio do antigo colégio dos padres jesuítas (CUNHA, 2007a, p. 53-54).

Dentre as mudanças realizadas no campo educacional no período pombalino, a reforma da Universidade de Coimbra em 1770 é a mais conhecida. Foi uma reforma que objetivou a modernização desta universidade e, conseqüentemente, sua abertura às transformações que se processavam na Europa do século XVIII. Em 1776, frades franciscanos criaram no Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro um curso superior para formação de sacerdotes nos moldes da Universidade de Coimbra a partir da reforma pombalina.

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil Colônia, segundo Cunha (2007a), estava ligado ao processo de exploração colonial. Num primeiro momento, o modelo de ensino praticado pelos padres jesuítas serviu aos objetivos de dominação da metrópole portuguesa. Outras ordens religiosas também estiveram presentes neste período, mas nenhuma delas com a mesma característica distintiva da Companhia de Jesus: a formação para além de seus quadros internos. A partir do momento em que o ensino dos padres jesuítas já não mais condizia com a política colonial portuguesa, seus serviços foram dispensados e sua ordem expulsa da colônia.

No início do século XIX, pressionada pela iminente invasão de seu território pelas forças militares de Napoleão Bonaparte, a Família Real Portuguesa transfere-se juntamente com a sua Corte de Nobres para o Brasil, no ano de 1808. De colônia o Brasil passou a ser a sede da monarquia lusitana, alterando sua condição para a de Reino Unido a Portugal e Algarves. As mudanças ocorridas após este acontecimento foram de grande amplitude para a ex-colônia, seja no campo econômico, político ou cultural. E não foi diferente com o ensino superior, que passou por um processo de reestruturação e ampliação que se estendeu até o Primeiro Reinado, organizado por meio de estabelecimentos isolados (faculdades e escolas superiores).

Segundo Cunha (2007a, p. 73), a partir da transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, novas orientações foram adotadas a exemplo do que já vinha sendo feito na metrópole, ocorrendo uma promoção da “secularização do ensino público”:

As concepções filosóficas e pedagógicas em que se inspiravam os educadores progressistas portugueses estavam intimamente ligadas às doutrinas políticas da burguesia nascente que viam na defesa da secularização do ensino, na França, um instrumento importante de combate dos remanescentes feudais que tinham na Igreja Católica fortes bases materiais e ideológicas (CUNHA, 2007a, p. 76).

No entanto, isso não significou a existência de uma política anticlerical, mas apenas a intenção de transferir a gestão da educação escolar para o nascente Estado Nacional, satisfazendo assim aos interesses do corpo burocrático estatal e aos preceitos da doutrina política liberal defendida pela burguesia industrial e mercantil europeia. A Igreja Católica, todavia, mantinha-se ligada ao Estado, funcionando em muitas áreas como parte de sua burocracia e atuando no campo educacional por meio de suas instituições.

Após a proclamação da independência do Brasil, em 1822, foram constituídos dois setores de ensino: o estatal laico e o particular, podendo ser laico ou religioso. “Mas não se deve pensar que o ensino nas escolas do Estado, no império, fosse laico. A religião católica era, pela Constituição, religião de Estado” (CUNHA, 2007a, p. 79). A separação formal entre Estado e Igreja, pelo menos no campo burocrático-legal só foi realizada com a proclamação da República, em 1889.

Fernandes (2010) em um ensaio escrito no ano de 1966, intitulado “A Universidade em uma sociedade em desenvolvimento”, analisa brevemente o que ele denominou como “antiga universidade” na América Latina (incluindo nesta categoria as escolas superiores e as faculdades brasileiras).

Na verdade, a *antiga universidade* atendia, por sua organização, funcionamento e filosofia pedagógica, às necessidades intelectuais do ambiente, aos valores educacionais que resultavam do estilo de vida social dominante e ao modo pelo qual a mudança institucional se concretizava historicamente. [...] Tratava-se, sobretudo, de um processo de transferência maciça e de assimilação compacta de técnicas sociais, valores e instituições impostos pela *civilização*, através de interesses e controles econômicos, sociais e políticos das metrópoles (no período colonial) e das nações que lançaram as bases do imperialismo moderno (no período nacional) (FERNANDES, 2010, p. 213, grifos do autor).

Este autor afirma não ser possível dissociar as instituições de ensino superior da América Latina dos respectivos contextos histórico-sociais em que se constituíram. Seja como reprodutora dos processos de transformação ou indutora dos mesmos é preciso considerar o seu papel na constituição e no desenvolvimento dos Estados nacionais latino-americanos (cf. FERNANDES, 2010).

No caso brasileiro, propostas para criação de universidades já existiam desde o período da monarquia, mas somente no início do século XX houve a criação das primeiras instituições com esta denominação. A expansão das vagas no ensino superior nas duas primeiras décadas da chamada Primeira República (período que se estendeu da proclamação da república, em 1889, até a Revolução de 1930), no entanto, foi promovida por escolas superiores e faculdades isoladas.

A influência do positivismo na constituição e consolidação da república brasileira também se fez sentir no campo educacional. O trabalho de Benjamin Constant (reconhecidamente um positivista) como ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos no período de 1890 a 1891 expressou tal influência. O novo regulamento para o ensino primário e secundário do Distrito Federal, elaborado pelo referido ministro em 1890 (decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890), “redefinia o currículo do Colégio Pedro II, então denominado Ginásio Nacional, seriado conforme a hierarquia das ciências de Augusto Comte: do mundo natural ao social; das Ciências Físicas, da Matemática e da Biologia à Sociologia e à Moral” (CUNHA, 2007a, p. 155).

Ao final do ensino secundário os estudantes realizavam o chamado “exame de madureza” e, se aprovados, poderiam ingressar em qualquer escola superior do país, sem a necessidade de realizar outros exames. Este procedimento foi estendido aos colégios estaduais e particulares, desde que tivessem currículo semelhante ao do Ginásio Nacional. Esta forma facilitada de ingresso ampliou o acesso ao ensino superior. Mas o “exame de madureza” acabou sendo extinto: “De exame *de saída* do ensino secundário, o exame de madureza passou a ser o exame *de entrada* aos cursos superiores, confundindo-se com os exames preparatórios prestados nas faculdades” (ibidem, p. 156).

A expansão do ensino superior neste período inicial da república brasileira acarretou em mudanças quantitativas e qualitativas. Houve aumento no número de estabelecimentos e diferenciação das estruturas administrativas e didáticas, já que esta ampliação não estava restrita ao governo federal, mas também aos governos estaduais e à iniciativa privada. Isto significou uma mudança em relação ao padrão uniforme do ensino superior durante o Império. No período em que esteve vigente a reforma de Benjamin Constant, de 1891 a 1910, foram criadas, em diferentes Estados do Brasil, 27 escolas superiores (ibidem, p. 157-158).

Mas houve resistências à expansão e facilitação do acesso ao ensino superior. A Reforma Rivadávia², como ficou conhecida a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República (Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911), além de buscar frear tal processo, também tinha como objetivo iniciar uma desoficialização do ensino superior brasileiro. Segunda Cunha (2007a, p. 163), os principais pontos desta reforma foram: a autonomia didática, administrativa e financeira das instituições; instituição dos exames de admissão; liberdade para as escolas superiores estaduais e particulares na definição de seus

² Rivadávia da Cunha Corrêa foi Ministro da Justiça e Negócios Interiores do Brasil entre 1910 e 1913, responsável pela redação da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, de 1911.

currículos; criação do Conselho Superior de Ensino, com função fiscalizadora; e criação da categoria de livre-docente (baseado no modelo universitário alemão).

Outras duas reformas foram realizadas durante a primeira república. Em 1915 a reforma Carlos Maximiliano³, apesar de manter importantes pontos da Lei Orgânica Rivadávia, como, por exemplo, os exames de admissão (renomeados como exames vestibulares) e o Conselho Superior de Ensino, empreendeu importantes mudanças, dentre elas a retomada do cargo de professor catedrático vitalício. A última reforma deste período foi em 1925, conhecida como reforma Rocha Vaz⁴. Esta reforma tinha como principal objetivo:

[...] completar a trajetória de contenção do fluxo de passagem do ensino secundário para o superior, intensificado desde fins do império e acelerado nas duas primeiras décadas do regime republicano. O movimento contenedor foi iniciado pela introdução dos exames vestibulares (exames de admissão), em 1911; aperfeiçoado pela exigência de certificados de conclusão do ensino secundário, em 1915; e burilado pela limitação de vagas e a introdução do critério classificatório (CUNHA, 2007a, p. 172).

É deste período a criação das primeiras instituições de ensino superior com a denominação de universidades e também as primeiras experiências de extensão universitária. As chamadas “universidades de vida curta”, conforme denominação de Cunha (2007a), foram criadas nos estados do Amazonas, São Paulo e Paraná. A Universidade de Manaus foi criada em 1909, no ápice do ciclo da borracha, mas com o fim da prosperidade gerada pela extração do látex foi extinta, dividindo-se em três instituições isoladas. A Universidade de São Paulo (instituição privada criada em 1911, mas que não perdurou, encerrando suas atividades por volta do ano de 1917) é considerada a primeira instituição a desenvolver atividades de extensão no Brasil, por meio de conferências abertas ao público em geral (CUNHA, 2007a).

A origem da extensão universitária, na segunda metade do século XIX, está ligada a duas vertentes assim identificadas: a das universidades populares europeias e ao modelo de extensão norte-americano (GURGEL, 1986). No primeiro caso, predominou a oferta de cursos de curta duração à população em geral e, no segundo, a prestação de serviços, principalmente na área rural. Segundo Melo Neto (2001, p. 54), as experiências europeias tinham como objetivo a disseminação de conhecimentos técnicos, enquanto que as experiências norte-americanas se diferenciavam, predominando duas perspectivas de extensão: uma delas denominada como cooperativa (ou rural) e outra, considerada como universitária em geral.

³ Carlos Maximiliano Pereira dos Santos foi Ministro da Justiça e Negócios Interiores do Brasil no período entre 1914 e 1918.

⁴ Juvenil da Rocha Vaz foi Catedrático da Faculdade Nacional de Medicina do Rio de Janeiro, principal redator da referida reforma.

As universidades populares objetivavam a disseminação de conhecimentos técnicos às classes populares, com destaque para as experiências na Inglaterra, Alemanha, França, Bélgica e Itália. Nos Estados Unidos da América, a principal característica era a ideia de prestação de serviços. De acordo com Gurgel (1986, p. 32), “se a universidade popular comumente resultava de um esforço autônomo de intelectuais, tal não aconteceu nos Estados Unidos, onde a extensão surgiu como iniciativa de instituições oficiais”. Corroborando esta afirmação, Melo Neto afirma:

Os movimentos europeus de universidades populares, ou a extensão veiculada por eles, diferenciam-se substancialmente das versões americanas. Estas, em geral, resultaram da iniciativa oficial, enquanto aquelas surgiram de esforços coletivos de grupos autônomos em relação ao Estado (MELO NETO, 2001, p. 55).

As duas vertentes estiveram presentes na origem da extensão universitária brasileira, bem como no seu desenvolvimento posterior. Apesar das diferenças, os dois modelos influenciaram, em maior ou menor grau, as práticas e políticas de extensão no Brasil, desde sua origem até os dias atuais. A partir deste ponto procurar-se-á relacionar o percurso da extensão universitária diante das diferentes formas de organização do ensino superior no Brasil.

A análise histórica de Gurgel (1986) acerca da extensão universitária no Brasil ressalta três momentos bem definidos: o pioneirismo (1912 a 1930); o período de experiências isoladas (1930 a 1968) e o início do processo de maior institucionalização (entre 1969 e 1976), caracterizado também por uma redefinição do conceito de extensão. O estudo deste autor compreende este período histórico e é uma importante referência, não apenas no plano do registro das diferentes fases da extensão, mas também pela reflexão sobre o seu conceito, retomando a ideia de comunicação contida nas elaborações de Paulo Freire (1975 e 2005).

Segundo Nogueira (2005, p. 18), “a primeira referência legal à extensão universitária é encontrada no Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto No. 19.851, de 11 de abril de 1931”. De acordo com o artigo 42 do Estatuto: “A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário”. Ainda no mesmo artigo, em seu parágrafo 1º, são previstas suas finalidades: “Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais” (BRASIL, 1931).

Baseada em cursos e conferências destinados à difusão de conhecimentos e solução de problemas sociais, esta primeira concepção de extensão (no plano legal) mantinha estreita relação com os princípios nacionalistas que marcaram aquele momento histórico. No entanto, a extensão ainda estava longe de ganhar lugar de destaque, constituindo-se uma atividade isolada, marcada por práticas distantes do que previam as formulações legais.

Com a Revolução de 1930, foi criado no início do governo provisório o Ministério da Educação e Saúde Pública e o já referido Estatuto das Universidades Brasileiras, que fez parte de uma ampla reforma educacional, conhecida pelo nome do Ministro da Educação do governo provisório de Getúlio Vargas, Francisco Campos. O Estatuto das Universidades Brasileiras teve como um de seus objetivos a criação de um modelo unificador do ensino superior brasileiro, mesmo admitindo algumas diferenciações regionais, mas que necessitavam da anuência do Ministério da Educação.

O estatuto admitia duas formas de organização do ensino superior: a universidade, forma própria desse ensino, e o instituto isolado. A universidade poderia ser oficial ou livre. A oficial seria aquela mantida pelo governo federal ou pelo estadual. A universidade livre seria mantida por fundações ou associações particulares (CUNHA, 2007a, p. 263).

Desta forma, por um lado o *Estatuto* conciliou a organização do ensino superior à forma universitária, e por outro, manteve as escolas superiores e as faculdades isoladas na oferta deste nível de ensino. Além disso, ainda de acordo com Cunha (2007a), o modelo universitário contido no Estatuto de 1931 representava a vitória de uma política educacional autoritária, de acordo com o regime que se instalava. Segundo este autor, as principais características do *Estatuto*, enquanto resultado da política educacional autoritária foram: uniformização a partir de um modelo unificado, apesar de conceder alguma diferenciação regional; restrição à autonomia didática e administrativa; organização da comunidade acadêmica por meio de critérios corporativos; e para a última característica, vale a pena citar diretamente a fonte:

*A universidade foi concebida para funcionar, também, como centro difusor de ideologia, não só pelo mecanismo da “extensão universitária” como, também, pelas atividades do *Museu Social*, destinado a “congregar elementos de informação, de pesquisa e de propaganda para o estudo e o ensino dos problemas econômicos, sociais e culturais que mais interessam o país”, para o que deveriam se organizar exposições permanentes e “demonstrações ilustrativas” (CUNHA, 2007a, p. 268).*

Com a Constituição de 1934 foi criado o Conselho Nacional de Educação, que teve como uma de suas atribuições a elaboração de um plano nacional de educação. O projeto

para o plano foi elaborado pelo Conselho, mas sua tramitação no Congresso Nacional após o golpe de Estado de 1937 foi interrompida. Em relação ao ensino superior, tal projeto (que não chegou a ser transformado em lei) propunha em larga medida apenas uma ratificação do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931.

O Estado Novo, instituído a partir do golpe de 1937, pouco fez em relação ao ensino superior, pois as bases necessárias já haviam sido lançadas com o Estatuto de 1931. A política educacional autoritária pôde ser ainda mais aprofundada com o aumento do controle estatal sobre este setor. Apesar deste controle, houve, paradoxalmente, uma verdadeira abertura para a criação das Faculdades Católicas, expressando a aliança da Igreja Católica com o Estado. Esta aliança tinha importante papel nos planos de controle ideológico de interesse do governo Vargas e seus primeiros passos já haviam sido dados em 1931, quando da inclusão do ensino religioso nas escolas primárias, secundárias e normais (CUNHA, 2007a).

O Estatuto das Universidades Brasileiras vigorou por 30 anos e com ele a extensão universitária teve sua primeira expressão legal. É importante destacar a análise de Fagundes (1986) a respeito da função da extensão, conforme previa o Estatuto:

Diante de um regime forte e autoritário, defendido por Francisco Campos, o povo deveria ser adestrado para aceitar os valores e princípios que o sustentavam. E aqui entra a função da extensão, que seria a de propagar 'idéias e princípios' para salvaguardar os altos interesses nacionais, ou seja, difundir entre o povo a ideologia da classe dirigente (FAGUNDES, 1986, p. 49).

Mesmo neste quadro político, no final da década de 1930 o movimento estudantil brasileiro, influenciado tardiamente pelo Manifesto de Córdoba de 1918, retoma a ideia da universidade popular. O movimento de Córdoba, segundo Gurgel (1986), expressou a primeira manifestação significativa do movimento estudantil latino-americano e suas propostas de reforma do ensino superior irradiaram pelo continente. “A extensão universitária, no documento de Córdoba, é vista como objetivadora do ‘fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais’” (ibidem, p. 36). Retomados pelos estudantes brasileiros, os pressupostos do Manifesto tiveram um importante papel na criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937 e em suas atividades subseqüentes.

A importância das ações do movimento estudantil no que se refere à extensão universitária e também no que viria a ser chamado de “movimento pela reforma universitária”, no período que compreende a criação da UNE até o golpe militar em 1964, é

ressaltada por diversos autores, tais como Fagundes (1986) Gurgel (1986) Souza (2000), Nogueira (2005) e Cunha (2007b).

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei N. 4.024, a institucionalização da extensão universitária não alcança grandes avanços em relação à legislação anterior. Os cursos ainda eram as principais atividades e o público ainda mais restrito. Segundo Nogueira (2005, p. 20), havia uma referência muito vaga à extensão universitária nesta LDB: “a extensão institucionalizada reduz-se ainda mais a cursos ministrados por docentes e dirigidos, de modo geral, a uma clientela já ligada às universidades, seja frequentando seus cursos regulares ou portadores de diplomas universitários”.

No entanto, no período de 1960 a 1964, o movimento estudantil, principalmente por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), desenvolveu uma série de atividades extensionistas, sem possuir necessariamente vínculos institucionais com as universidades. O Centro Popular de Cultura (CPC), o Centro de Estudos Cinematográficos, o Serviço de Extensão Cultural (SEC) e a UNE Volante foram algumas das principais ações realizadas naquele período pelos estudantes. De acordo com Melo Neto:

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).

Melo Neto considera que na concepção de extensão universitária da UNE está presente de um lado o caráter “difusionista” de extensão (difusão de valores culturais considerados superiores e adequados às populações receptoras) e o caráter assistencialista, marcado pelo paternalismo em relação às comunidades rurais e urbanas.

Apesar de não terem se constituído como atividades institucionalizadas pelas universidades, estas ações podem ser consideradas como práticas de extensão universitária num período anterior a sua maior institucionalização. As formulações da UNE, principalmente aquelas originadas a partir dos três seminários nacionais da reforma universitária realizados na Bahia (1961), Paraná (1962) e Minas Gerais (1963), com significativa presença dos ideais do Manifesto de Córdoba, irão influenciar as futuras políticas de extensão universitária brasileira (GURGEL, 1986; SOUSA, 2000; NOGUEIRA, 2005). De acordo com Nogueira:

A extensão praticada pelos estudantes universitários, no início da década de 60, é o primeiro aceno de mudança na sua concepção. É quando se veem ações concretas na direção do compromisso com as classes populares, não de forma assistencial, mas com intencionalidade de conscientizá-las sobre seus direitos. Há ainda a preocupação de integração com órgãos governamentais, sobretudo no interior dos Estados; a percepção quanto à necessidade da interdisciplinaridade ao recomendar a atuação conjunta de estudantes de diferentes áreas; e a visão quanto às possibilidades do trabalho extensionista poder ser computado como estágio curricular, executado em período de férias (NOGUEIRA, 2001, p. 62).

Percebemos que existem algumas contradições nas interpretações feitas por Melo Neto (2001) e Nogueira (2005) a respeito das elaborações da UNE para a extensão universitária brasileira naquele importante momento histórico. Tais contradições não são apenas de interpretação, pois é preciso considerar também as contradições existentes no interior do próprio movimento estudantil. De uma maneira ou de outra as contribuições da UNE são notáveis e foram muito além da extensão universitária, incidindo também sobre questões pertinentes a reformas mais profundas do ensino superior brasileiro.

Propostas acerca de uma reforma universitária já haviam sido feitas pelo movimento estudantil desde fins da década de 1930. No ano de 1938, durante o 2º Congresso Nacional dos Estudantes promovido pela UNE, foi lançado o Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira, onde constava, dentre outros objetivos, uma proposta de reforma universitária⁵. Mas foi principalmente por meio dos três seminários nacionais da reforma universitária realizados pela UNE no estado da Bahia (1961), Paraná (1962) e Minas Gerais (1963), conforme citado anteriormente, que as propostas ganharam força e tiveram maior repercussão no meio universitário e na sociedade brasileira.

As principais contribuições dos estudantes para a reforma universitária tiveram origem nos documentos produzidos a partir destes seminários nacionais do início da década de 1960. Os debates travados nestes eventos explicitaram a preocupação com o compromisso social da universidade relacionado às reformas de base reclamadas por setores progressistas da sociedade brasileira daquela época. Do I Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado pela UNE na cidade de Salvador, em maio de 1961, originou o documento denominado “Declaração da Bahia” ou “Carta da Bahia”. De acordo com Gurgel (1986), Souza (2000) e Nogueira (2005), este documento é um dos mais significativos, dando contornos a uma posição política defendida pelo movimento estudantil naquele período.

⁵ Uma análise sobre o Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira da UNE (1938) pode ser vista em Gurgel (1986, p. 38-41).

É importante destacar as diretrizes para as formas de extensão universitária, recomendadas pelo documento naquilo que ficou determinado pela UNE como “compromisso com as classes trabalhadoras e com o povo”. Nogueira aponta as principais recomendações contidas na Declaração da Bahia⁶, no que se refere à extensão universitária:

Abrir a universidade para o povo, através da criação de cursos acessíveis a todos; utilizar os Diretórios Acadêmicos ou as próprias Faculdades para realização de cursos de alfabetização de adultos, de mestre-de-obras nas Escolas de Engenharia, para líderes sindicais nas Faculdades de Direito. Promovê-los não só nos prédios das Escolas, como em favelas, circunvizinhanças de fábricas e bairros operários. Colocar a universidade a serviço dos órgãos governamentais, sobretudo no interior dos Estados, e a serviço das classes desvalidas com a criação de escritórios de assistência judiciária, médica, odontológica, técnica (habitações, saneamento de vilas ou favelas), etc. O documento recomenda que essas medidas não tenham caráter paternalista, pois é necessário sobretudo despertar a consciência popular para seus direitos. (NOGUEIRA, 2005, p. 21)

Como se vê, as propostas dos estudantes para a extensão universitária eram ousadas e até certo ponto inovadoras. Dentro da proposta de reforma universitária defendida por esse segmento, a extensão ocupava um lugar destacado, deixando clara a preocupação com o compromisso social da universidade com as classes populares. Como afirma Gurgel (1986, p. 50): “a universidade da Declaração da Bahia era a universidade da extensão, tão desejada posteriormente no período de maior institucionalização da extensão universitária”.

Fernandes considera a importância do protagonismo dos estudantes no movimento pela reforma universitária e destaca dois elementos para que se compreenda o processo histórico de constituição do que ele considerou como um verdadeiro “movimento social” em favor de reformas institucionais na universidade. Em primeiro lugar, destaca o relativo atraso no surgimento da reforma universitária como movimento social no Brasil em comparação com outros países latino-americanos. Em segundo lugar, compreende a eclosão deste movimento de uma forma mais violenta no Brasil, portador de um significado contestador da ordem social existente, já que suas críticas iam além do âmbito das universidades, atingindo a organização da sociedade como um todo (FERNANDES, 1979).

Em resumo, a reforma universitária, depois de adquirir a consistência e as influências de um movimento social, equacionou ideais novos de organização da universidade. [...] o movimento defende um novo padrão de organização institucional da universidade, que desemboca, em termos da tradição ocidental moderna, no que se poderia designar como um modelo de **universidade integrado e multifuncional**. Esse padrão de organização põe os universitários – estudantes,

⁶ Outras análises podem ser vistas em Gurgel (1986, p. 47-52) e Souza (2000, p. 37-40).

professores, pesquisadores ou administradores – diante de tarefas totalmente novas (FERNANDES, 1979, p. 165, grifos do autor).

O movimento pela reforma universitária não foi realizado apenas por estudantes. Considera-se a o pioneirismo deste segmento nos debates e nas propostas para a reforma das universidades no Brasil, mas é preciso levar em conta a adesão de outros setores neste cenário. Não se deve desprezar a participação de professores e pesquisadores neste processo. De acordo com Cunha (2007b) não é possível negligenciar a participação destes segmentos no processo de modernização do ensino superior brasileiro. Segundo este autor, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) serviu como fórum de debates a partir de suas reuniões anuais e de seus veículos de comunicação, como é o caso da Revista *Ciência e Cultura*, que publicava frequentemente artigos sobre o ensino superior.

À medida que os debates sobre a modernização do ensino superior se intensificavam, a SBPC desempenhava, cada vez mais, um duplo papel. De um lado, disseminava pelos sócios, espalhados pelas instituições de ensino superior de todo país, as novas idéias surgidas no núcleo do Estado; de outro, trazia para o núcleo, ainda não totalmente modernizador, as demandas dos professores e pesquisadores (CUNHA, 2007b, p. 151).

Apelos à modernização do ensino superior brasileiro existiram desde a época do Império, quando uma das reivindicações era a criação de universidades. As universidades criadas durante a primeira república foram alvo de críticas já em seu nascedouro, acusadas de serem meras aglutinações de escolas superiores. A busca pela modernização se estendeu por todo o século XX e podemos arriscar a dizer que este ainda é um projeto inacabado, em permanente construção. Mas é possível destacar o período entre 1946 e 1964, quando, segundo Cunha, as críticas foram de uma maior amplitude, não apenas por parte de estudantes, professores e pesquisadores, mas também por parte do próprio Estado brasileiro.

As universidades europeias forneceram os principais paradigmas, até o fim do Estado Novo. Desde então, as universidades norte-americanas constituíram os modelos incontestes, festejadas pelo prestígio decorrente da contribuição tecnológica que deram ao esforço de guerra da maior potência dos anos 1940. A ideologia desenvolvimentista clamava pela modernização do ensino brasileiro, embora nem todos os seus adeptos a defendessem sem restrições (CUNHA, 2007b, p. 127).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passou por um longo período de tramitação no Congresso Nacional, de 1948 até sua promulgação em 1961. Segundo Fagundes (1986, p. 53-54), o debate em torno

da nova lei resultou na conciliação dos interesses entre correntes conservadoras (defensoras da educação privada) e correntes progressistas (defensoras da educação pública). No entanto as reivindicações dos conservadores foram mais atendidas pela nova legislação. “Quando promulgada, a LDB já se encontrava defasada em relação ao processo de desenvolvimento pelo qual o País passava” (ibidem, p. 54).

Neste contexto, seis meses depois do I Seminário Nacional da Reforma Universitária, realizado pela UNE em 1961, o Ministério da Educação convocou o Simpósio Nacional de Reitores, com o objetivo de discutir as políticas para o ensino superior e apresentar sugestões ao Ministério. O principal objetivo desta articulação entre reitores e burocracia educacional era tomar as rédeas da reforma universitária, institucionalizando o debate e procurando cooptar os demais segmentos envolvidos, em especial os estudantes (CUNHA, 2007b).

A partir das sugestões dos reitores foi criado, por meio de portaria ministerial em fevereiro de 1962, o Fórum Universitário. Segundo Cunha (2007b, p. 202), “o Fórum Universitário deveria fazer convergir – e integrar – as demandas dos estudantes expressas na *Carta da Bahia*; dos reitores, manifestadas no simpósio; e do CFE, recém-instalado”. O Conselho Federal de Educação (CFE) foi instalado em 12 de fevereiro de 1962, com amplos poderes, conforme previsto na LDB. O conselho assumiu a condução das mudanças no ensino superior por meio de sua competência para aprovar ou não os estatutos e regimentos das universidades brasileiras, de acordo com o que previa a LDB.

Foram tantos os pareceres, resoluções e indicações, tão densa a jurisprudência que, cinco anos depois, já não bastava um mero resumo, mas uma consolidação de todo esse aparato jurídico. Isso foi feito com a chamada “Lei de Reforma Universitária”, de novembro de 1968, a qual veio tornar imperativo o que até então era apenas permitido ou sugerido, como a extinção do regime de cátedras, a obrigatoriedade do regime departamental, os cursos semestrais e outros pontos que definiram as bases do ensino superior e as diretrizes para sua modernização (CUNHA, 2007b, p. 203).

A partir destas considerações sobre o movimento pela reforma universitária é preciso indagar: quais as suas consequências no processo de construção da extensão universitária? É comum encontrarmos entre os pesquisadores que se dedicaram ao tema da extensão, sua história, suas concepções e suas práticas, a afirmação de que as formulações e as experiências do movimento estudantil nos primeiros anos da década de 1960 tiveram grande importância e de que elas influenciaram, de uma maneira ou de outra, as futuras políticas de extensão. Isso vale para a política de extensão universitária desenvolvida nos governos militares, como veremos, e também para o período posterior.

Ao retomar algumas das bandeiras difundidas pelo Manifesto de Córdoba, em especial a ideia de uma Universidade Popular, os estudantes suscitaram questões que vieram a influenciar decisivamente algumas concepções de extensão desenvolvidas posteriormente. Dentre elas, a proposta de alterar a relação da universidade com a sociedade, buscando aproximá-la das classes populares, seja no campo ou nas cidades. Tratava-se de abordar os grandes problemas nacionais e, para tanto, a extensão universitária se fazia necessária como parte do compromisso social da universidade em face às transformações pelas quais passavam a América Latina.

Porém, com o golpe militar de 1964 e seus vinte anos de existência subsequentes, a reforma das universidades é encampada pelos militares, que utilizaram muitas das soluções técnicas sugeridas pelo movimento de reforma universitária, mas evidentemente dispensaram grande parte de suas soluções políticas, introduzindo seu cunho conservador. Imbuídos dos ideais de desenvolvimento e segurança nacional e com a aprovação da Lei Básica da Reforma Universitária em 1968 (Lei n. 5.540/68), promoveram seu projeto de modernização das universidades, baseado no modelo norte-americano e deram uma nova institucionalização à extensão universitária. A lei refere-se de forma secundária à extensão universitária, mas contempla as duas vertentes extensionistas difundidas até então: a realização de cursos (tradição europeia) e a prestação de serviços (tradição norte-americana). Sendo esta última hegemônica durante os governos militares. Segundo Melo Neto:

Após 64, a ditadura militar assumiu algumas das reivindicações do Movimento Estudantil, dando-lhes a sua peculiar conotação ideológica. Inclui como disciplina nos currículos da universidade os estudos de problemas brasileiros. A análise política, contudo, era feita segundo o catecismo do poder militar dominante e não traduzia, na prática, o significado dado pelos estudantes, na Declaração da Bahia (MELO NETO, 2001, p. 59).

Os condicionantes históricos e políticos que envolveram a produção da Lei da Reforma Universitária de 1968 são bastante complexos e tratar com mais detalhes sobre o processo de construção da reforma e suas consequências extrapolariam os limites propostos neste trabalho. Apontaremos então em linhas gerais as diretrizes da reforma e seus reflexos nas políticas de extensão universitária defendidas pelos governos militares.

A reforma do ensino superior desencadeada no período de 1964 a 1968 aproximou ainda mais as políticas educacionais dedicadas a este setor ao modelo norte-americano. Já havia uma influência dos Estados Unidos da América neste campo desde os anos 1940, mas o período de maior intensificação ocorreu a partir dos anos 1960. Cunha (2007c, p. 15) afirma

que o processo de reforma universitária, “definido no contexto do reforço da subordinação política e econômico no Brasil, foi o responsável pela edificação da universidade no Brasil, conforme o modelo mais avançado do mundo capitalista, o norte-americano”. Neste sentido, modernização e imperialismo, de acordo com este autor, são categorias-chave para o entendimento deste processo.

Neste contexto de reforma, um dos principais instrumentos de cooperação utilizados por Estados Unidos e Brasil foram os convênios firmados entre o Ministério da Educação (MEC), por meio da Diretoria do Ensino Superior, e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) em 1965 e 1967. Estes convênios ficaram conhecidos por sua sigla MEC/USAID. Em síntese, o objetivo destes acordos era o assessoramento da USAID no planejamento da reforma do ensino superior brasileiro. Porém, Cunha (2007c) levanta suspeita em relação à eficácia destes acordos, concluindo em sua análise do relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, instituída pelo segundo convênio MEC/USAID, que seus resultados ficaram muito distantes dos objetivos almejados.

Independentemente disso, os canais de articulação com o modelo norte-americano estavam abertos e ampliados com o novo regime instalado a partir de 1964. Merece destaque o trabalho desenvolvido pelo consultor Rudolph P. Atcon. Grego de nascimento, naturalizado cidadão norte-americano, se autodenominava um especialista em “planejamento de universidade” (CUNHA, 2007c, p. 187). Esteve no Brasil a convite do Ministério da Educação no período de 1953 a 1956, retornando logo após o golpe de 1964. Seu trabalho ganhou destaque no processo de preparação da reforma universitária, propondo um modelo de modernização baseado em uma espécie de planejamento tecnocrático fundamentado nos pressupostos do taylorismo. Segundo Cunha (2007c, p. 196), “boa parte dos rumos apontados por Atcon para a reformulação da universidade brasileira, em 1965, foi mera adaptação de sugestões por ele apresentadas em 1961 a *todas* as universidades latino-americanas”.

O antigo e firme impulso de modernização articulou-se com a ideologia tecnocrática do planejamento na busca de mudanças que permitissem controlar as “irracionalidades”, como eram definidas as movimentações políticas de professores e estudantes, assim como os “desvios” curriculares [...] Atcon defendia em seus textos a tese da universalidade e da neutralidade política das medidas reformadoras que propunha [...] a proposta tecnocrática foi a maneira de *rejeitar* como “política”, isto é, ilegítima, *toda proposta política de cunho liberal ou de esquerda* (CUNHA, 2007c, p. 188-189).

Dentre as diferentes sugestões de Atcon, aquela que teve maior alcance, segundo alguns analistas de seu trabalho no Brasil, foi sua proposta de criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, o CRUB. Atcon foi o seu primeiro secretário, de 1965 a 1968. O Conselho, criado em abril de 1965 durante o VII Fórum de Reitores, no Rio de Janeiro, teve como um de seus primeiros objetivos a realização de estudos acerca do ensino superior com a finalidade de apontar possíveis soluções para o seu desenvolvimento.

Os trabalhos dos consultores norte-americanos não deixaram de suscitar resistências e críticas em relação ao seu papel no planejamento da reforma universitária que se desenvolvia naquele momento. Segundo Cunha:

Embora bastante exagerado e incorreto em certos pontos, os estudantes tinham clareza das articulações entre os consultores (Atcon e os da Usaid) e da direção geral de suas propostas: a modernização do ensino superior, a privatização da universidade e a desmobilização do movimento estudantil (CUNHA, 2007c, p. 217).

Neste quadro, foi instituído em julho de 1968, por meio de decreto presidencial, um Grupo de Trabalho (GT) composto por onze membros indicados pelo presidente da república e presidido pelo Ministro da Educação, com o objetivo de elaborar uma proposta para a reforma da Universidade brasileira. O GT teve apenas 30 dias para apresentar um relatório contendo um anteprojeto de lei para a reforma. O relatório e seus desdobramentos foram objeto de diferentes estudos⁷.

O relatório e o anteprojeto foram encaminhados à presidência da república que, por sua vez, os enviou ao Congresso Nacional. Após tramitação, a lei foi aprovada e depois de passar por uma série de vetos por parte do presidente da república, foi sancionada em 28 de novembro de 1968, quinze dias antes da assinatura do Ato Institucional N. 5, dando início a um período de intensa repressão aos opositores da ditadura militar. Dentre os principais pontos da reforma, destacam-se: a extinção da cátedra vitalícia e a consequente adoção de estruturas departamentais; a criação da pós-graduação na universidade; o sistema de créditos e matrículas por disciplina; a carreira do magistério superior (VIEIRA, 2005).

A Lei N. 5.540 de 1968 definiu uma estrutura organizacional às universidades, pautada no princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Em relação à extensão universitária, a lei faz referência em alguns artigos (17, 20, 25 e 40), mas mesmo assim de forma secundária. De acordo com análise de Vieira (1982), a principal inovação desta reforma universitária foi o acréscimo da pesquisa às atividades das universidades. A extensão foi

⁷ Análises sobre o conteúdo do relatório podem ser encontradas em Fernandes (1979); Vieira (1982) e Cunha (2007b).

concebida como uma atividade complementar entendida como realização de cursos e serviços que estenderiam às comunidades atividades de ensino e resultados de pesquisas. Segundo esta autora:

Embora a conceituação real de extensão, pelo fato de ser muito ampla, permitisse que lhe fosse dada uma interpretação abrangente do projeto de reforma como um todo, foi possível observar, porém, que a sua significação ficou restrita à definição de cursos e serviços de integração. Uma hipótese que poderia justificar esta medida seria o potencial de abertura apresentado por esta atividade. A conotação ideológica que a extensão poderia vir a assumir explicaria a existência de maiores controles sobre ela (VIEIRA, 1982, p. 106).

A vertente que prevaleceu nas políticas de extensão formuladas a partir da reforma de 1968 foi a de prestação de serviços, de notada influência norte-americana. Apesar da vaga referência à extensão universitária no texto da Lei N. 5.540/68, isso não significou um desprezo por ela. Como veremos, os governos militares tiveram uma preocupação razoável em relação ao papel que a extensão poderia desempenhar em seus planos de disseminação de pressupostos ideológicos de desenvolvimento e segurança nacional.

Os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC's), o Projeto Rondon e o Campus Avançado foram as principais experiências extensionistas deste período, todas elas desenvolvidas nacionalmente. Neste momento, em certa medida, as universidades perdem a primazia sobre a extensão, considerando que o Projeto Rondon, por exemplo, estava submetido ao Ministério do Interior (MINTER) e não ao Ministério da Educação (MEC).

O que se pode dizer dos programas – CRUTAC e Projeto Rondon – é que, apesar de algumas diferenças como a vinculação ministerial e a participação ou não de docentes, ambos enquadram-se em um contexto em que o governo militar pretendia envolver os estudantes universitários em atividades de caráter assistencialista, junto a comunidades mais carentes, no interior dos Estados. E a extensão foi entendida como o instrumento mais adequado para alcançar tal meta (NOGUEIRA, 2005, p. 105).

Em 1975 o Ministério da Educação elaborou o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, onde se buscou integrar os programas CRUTAC, sob a responsabilidade do MEC e o Projeto Rondon, coordenado pelo MINTER. A partir desta proposta, o MEC criou a Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE). Esta experiência é considerada a primeira política de extensão universitária brasileira. De acordo com Nogueira (2005, p. 109): “O Plano de Trabalho de Extensão Universitária constitui importante marco político para o MEC,

que por meio dele assegura para si a competência de propor a política de extensão para as universidades brasileiras”.

De acordo com Gurgel (1986), o período entre 1969 a 1976 – marcado pelo advento da Lei N. 5.540 de 1968, pelas propostas extensionistas do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), pela criação da Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC), pela criação da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) no âmbito do MEC e pela instalação dos Campi Avançados – foi o momento de maior institucionalização da extensão universitária até então.

Ao final do período de ditadura militar e com o processo de redemocratização ocorrido na segunda metade da década de 1980, a extensão universitária, que a partir da Carta Constitucional de 1988 passou a ser considerada como parte indissociável do ensino e da pesquisa nas universidades, sofreu uma revisão conceitual, marcada pela discussão em torno da função social da Universidade. Neste contexto, foi criado em 1987 o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), que exerceu um papel fundamental neste novo processo de institucionalização da extensão universitária. Conceito, institucionalização, avaliação e financiamento nortearam os debates que culminaram com a elaboração de uma nova Política de Extensão Universitária.

O FORPROEX ao longo de sua atuação construiu coletivamente elaborações que nortearam o recente processo de institucionalização da extensão universitária no Brasil. Provavelmente um dos mais importantes de seus documentos seja o Plano Nacional de Extensão (PNEX), que representa uma das principais conquistas do Fórum de Pró-Reitores. Suas diretrizes orientam e dão unidade às políticas regionais de extensão. Neste documento a extensão é conceituada da seguinte maneira:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis 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 consequências 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. (BRASIL/MEC, 2001, p. 5).

Este é sem dúvida o conceito mais elaborado, complexo e abrangente de extensão universitária, já construído no Brasil. É resultado de um longo processo histórico de construção conceitual, muitas vezes contraditório e conflituoso. Neste sentido, não está isento de críticas (cf. BOTOMÉ, 1996; 2001) e ao mesmo tempo é gerador de novas discussões a respeito de sua aplicabilidade. Faria (2001) realiza um exercício de localização nesta concepção de extensão de três núcleos conceituais, quais sejam: funcional, acadêmico e social. O primeiro refere-se a extensão como processos culturais, educativos ou científicos (e suas possíveis conjunções); o segundo núcleo está voltado para a extensão enquanto atividade relacionada ao ensino e a pesquisa; o terceiro está relacionado aos processos de interação entre universidade e sociedade. De acordo com a autora:

Duas destas dimensões de Extensão (funcional e social) não apresentam dificuldades de compreensão: EXTENSÃO COMO PROCESSO CULTURAL, CIENTÍFICO E EDUCATIVO QUE INTEGRA UNIVERSIDADE E SOCIEDADE ANTE A REALIDADE QUE LHEM TOCA. No entanto, Extensão como atividade acadêmica que articule Ensino e Pesquisa já é hoje bastante polêmica, pois a concepção de que EXTENSÃO É ENSINO E É PESQUISA – e não uma terceira entidade – promove sério conflito teórico com implicações de ordem prática extremamente complexas (FARIA, 2001, p. 180, grifos do autor).

O debate teórico-conceitual acerca da extensão universitária que há algum tempo se desdobra no meio acadêmico e em setores de governo e da sociedade, parece ser uma constante e seus dilemas tendem a perdurar. Por um lado existem aqueles que defendem o desaparecimento da extensão enquanto uma das atividades fim das universidades, sendo incorporada pelo ensino e pela pesquisa (BOTOMÉ, 1996 e 2001). Por outro podemos encontrar práticas em extensão universitária bastante diversificadas, mas que de uma forma ou de outra se encaixam no quadro conceitual proposto pelo FORPROEX.

Para concluirmos este tópico tomaremos por empréstimo a tipologia elaborada por Reis (1996), que organiza as ações de extensão em duas linhas que podem ser assim definidas: a) eventual inorgânica e b) processual orgânica. De acordo com este autor:

A linha de ação *eventista-inorgânica* tem como característica a prestação de serviços ou na realização de eventos, isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino aprendizagem e de produção de conhecimento da universidade. A linha de ação *processual-orgânica* tem como característica o desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e mutuamente transformante (REIS, 1996, p. 41, grifos do autor).

Reis (1996) dispõe estas duas vertentes cronologicamente destacando os principais acontecimentos que caracterizaram determinados períodos do século XX. De maneira resumida podemos afirmar que o tipo de ação eventual inorgânica predominou de forma exclusiva até meados da década de 1960. No período subsequente até meados da década de 1970 já é possível identificar a inserção do tipo de ação processual orgânica junto à eventual inorgânica. É somente a partir da década de 1990 que podemos considerar a preponderância do tipo de ação processual orgânica.

O que diferencia a vertente eventual inorgânica da processual orgânica é o fato de que no primeiro caso a relação entre universidade e sociedade é caracterizada por contatos descontínuos e episódicos, enquanto que no segundo, esta relação seria contínua e processual. Outra importante diferença está na relação como o ensino e a pesquisa: enquanto na primeira vertente este vínculo praticamente inexistente, na segunda esta condição é imprescindível.

Acreditamos que a classificação elaborada por Reis (1996) contribui eficientemente no desenvolvimento deste trabalho. Retomaremos sua tipologia no decorrer do texto sempre que necessário.

1.2 Teoria, método e extensão universitária

Uma rápida aproximação em direção aos métodos utilizados em extensão universitária nos leva ao contato com as chamadas pesquisas de intervenção social. Duas em especial tiveram grande influência em metodologias participativas utilizadas em determinados projetos de extensão: a pesquisa participante e a pesquisa-ação. Sendo assim, nosso enfoque coloca justamente estas metodologias como uma das fontes de informação, por meio dos textos do SEMPE, juntamente com as comunicações dos CBEU's. Além destas fontes, abordaremos também a legislação referente ao período, programas governamentais como o PROEXT, editais públicos e documentos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Diante destas fontes, buscamos na teoria da enunciação de Bakhtin um referencial para o nosso trabalho.

Ao colocarmos a ideologia como uma de nossas categorias de análise, buscamos entender a extensão universitária em sua relação com as políticas sociais por meio de seus discursos, levando em consideração as implicações das relações de classe nesta articulação. Faremos inicialmente uma discussão acerca do conceito de ideologia e de seu alcance enquanto categoria de análise a partir das contribuições da tradição marxista.

Ideologia é uma palavra recente na história da humanidade. Seu uso remonta ao início do século XIX, quando Destutt de Tracy utilizou o termo pela primeira vez na acepção de ciência das ideias. Napoleão Bonaparte provocou uma mudança no significado da palavra, atribuindo à Destutt de Tracy e seus epígonos a designação de “ideólogos”, caracterizando-os como pensadores especulativos e metafísicos (CHAUÍ, 1984; LOWY, 1985). Nesta perspectiva, ideologia passou a ser entendida como uma distorção da realidade, uma mera especulação.

Marx e Engels da mesma forma, em *A Ideologia Alemã*, partem da concepção de ideologia como uma inversão do real. Porém, suas análises forjam um novo significado ao termo. A divisão entre trabalho material e trabalho intelectual, segundo Marx (1998, p. 26) é a efetiva divisão do trabalho e dá origem à ideologia: “a partir desse momento, a consciência *pode* de fato imaginar que é algo mais do que a consciência da prática existente, que ela representa *realmente* algo, sem representar algo real”.

Esta perspectiva busca explicitar o caráter ilusório da ideologia e sua intencionalidade em ocultar a realidade das relações de dominação entre as classes sociais no capitalismo. Neste sentido, não é possível dissociar classe social de ideologia e, ao mesmo tempo, desconsiderar as bases materiais que dão origem às ideias dominantes de uma determinada época. A partir desta concepção ou contrariando-a, diferentes pensadores marxistas elaboraram suas análises sobre o tema ao longo do século XX. Autores como Althusser, Gramsci, Lukács, Lênin, Korsch e outros trataram sobre a questão, cada qual a sua maneira.

As análises feitas por estes autores são diferentes entre elas e em relação à Marx. Althusser (1985) mantém o sentido dado por Marx à ideologia (inversão da realidade), no entanto o caráter estruturalista de sua abordagem distingue sua conceituação. Gramsci (1978a; 1978b), por sua vez, confere outro significado à ideologia, entendendo-a como “concepções de mundo”, diferenciando-se também da concepção de Marx. Pode-se dizer que as concepções de Lukács (2003) e Korsch (2008), apesar de não realizarem grandes análises sobre o termo, mantiveram de certa forma o sentido original de ideologia em Marx.

As formulações teóricas de Gramsci tiveram grande influência no pensamento marxista ao longo do século XX, seja por meio do desenvolvimento de seus conceitos ou pela negação dos mesmos. O conceito de ideologia não ocupa um lugar central na obra de Gramsci, mas sim o conceito de hegemonia. Para entender o conceito de ideologia em Gramsci é necessário relacioná-lo, portanto, ao seu conceito de hegemonia.

Gramsci concede ao termo ideologia o significado de uma concepção de mundo, “que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (1978a, p. 16). Defende a distinção entre o que ele considera como “ideologias historicamente orgânicas” e “ideologias arbitrárias” (ibidem, p. 62). As primeiras são consideradas por ele como necessárias a uma determinada estrutura social, enquanto as segundas são aquelas criadas simplesmente por meio de desejos individuais.

Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida em que são “arbitrárias”, elas não criam senão “movimentos” individuais, polêmicas, etc. (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma) (GRAMSCI, 1978a, p. 62-63).

Segundo análise de Eagleton (1997, p. 108-109), esta distinção realizada por Gramsci demonstra sua rejeição ao “uso puramente negativo do termo ideologia”. De acordo com este autor, Gramsci considera a ideologia “um fenômeno histórico específico”, considerado não como uma falsa consciência, mas como uma consciência ajustada a um determinado momento histórico e político. Trata-se de uma concepção historicista de ideologia. Nas palavras de Gramsci:

O problema fundamental de toda concepção do mundo, de toda filosofia que se transformou em um movimento cultural, em uma “religião”, em uma “fé”, isto é, que produziu uma atividade prática e uma vontade, nas quais esteja contida como “premissa” teórica implícita (que é uma “ideologia”, poderemos dizer, desde que se dê ao termo “ideologia” o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas) – isto é, o problema de conservar a unidade ideológica de todo o bloco social, que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia (GRAMSCI, 1978a, p. 16).

A hegemonia seria este poder de unificação por meio da ideologia, conservando a unidade do bloco social, que é heterogêneo, marcado por conflitos e contradições de classe. Deve-se tomar cuidado para não confundir a ideia de bloco social com o conceito de bloco histórico. O primeiro refere-se às alianças sociais realizadas entre determinadas classes sociais num determinado momento histórico e político. Enquanto que o bloco histórico é formado

pela relação entre estrutura e superestrutura ou, em outros termos, entre estrutura econômica e superestrutura ideológica⁸.

Podemos notar que a concepção de ideologia em Gramsci ocupa um lugar destacado na categoria central de sua obra, o conceito de hegemonia.⁹ Sua obra influenciou diversos pensadores brasileiros em diferentes campos, como na política, na sociologia e na educação. Em pesquisas sobre a extensão universitária é possível encontrar trabalhos referenciados nas elaborações teóricas de Gramsci, tais como encontramos em Gurgel (1986) na década de 1980, ou no trabalho de Jezine (2002), mais recentemente.

A contribuição do pensamento marxista ao estudo dos fenômenos ideológicos é ampla e diversa, vinculando-se a diferentes perspectivas (estruturalismo e historicismo, por exemplo), às vezes se contrapondo e em outros casos se complementando. Levantaremos a partir deste ponto algumas contribuições de Korsch (2008) e Lukács (2003) em relação à ideologia. Não faremos uma análise aprofundada da contribuição destes dois autores, mas pretendemos apenas pontuar alguns elementos que ajudem a entender a questão da ideologia.

Karl Korsch (1866-1961) e György Lukács (1885-1971) são geralmente relacionados em virtude de suas obras publicadas em 1923 – respectivamente, *Marxismo e Filosofia e História e Consciência de Classe*, principalmente devido às críticas ao marxismo ortodoxo e à socialdemocracia contidas nestes trabalhos. Apesar do fenômeno ideológico não figurar como a principal preocupação destes dois autores em suas respectivas obras, este tema está presente em seus textos e merece ser considerado.

Em *Marxismo e Filosofia*, Korsch propõe uma reformulação geral da questão das relações entre a revolução proletária e a ideologia. E é interessante notar sua interpretação sobre o trabalho de Marx e Engels a este respeito.

Marx e Engels iniciaram, no seu primeiro período, a sua atividade revolucionária lutando contra a realidade da filosofia; e mostraremos que, se depois modificaram radicalmente as suas ideias sobre a relação da ideologia filosófica com outras ideologias no seio da realidade ideológica global, não deixaram nunca de tratar todas as ideologias – e a filosofia em particular – como realidades verdadeiras, jamais como quimeras (KORSCH, 2008, p. 48).

⁸ “Conquistar a hegemonia, no parecer de Gramsci, é estabelecer liderança moral, política e intelectual na vida social, difundindo sua própria ‘visão de mundo’ pelo tecido da sociedade como um todo, igualando, assim, o próprio interesse com o da sociedade em geral” (EAGLETON, 1997, p. 107-108).

⁹ “É com Gramsci que se efetua a transição crucial de ideologia como ‘sistema de ideias’ para ideologia como prática social vivida, habitual – que, então deve presumivelmente abranger as dimensões inconscientes, inarticuladas da experiência social, além do funcionamento de instituições formais” (EAGLETON, 1997, p. 107).

Korsch argumenta que durante o desenvolvimento da obra de Marx e Engels, a preocupação com o princípio materialista poderia ter levado os dois a atribuírem uma importância menor à filosofia. Mas pondera que, apesar disso, eles não deixaram de considerar as ideologias (filosóficas ou em geral) como um “elemento efetivo do conjunto da realidade histórico-social” e que precisa ser compreendido e revolucionado (ibidem, p. 51).

Ao criticar a maioria dos teóricos marxistas de seu tempo de conceberem a ideologia apenas no sentido negativo, “totalmente abstrato e não dialético”, Korsch propõe a aplicação do método materialista de Marx e Engels ao estudo desta realidade social, que ele denomina como “realidades *ideológicas*” (ibidem, p. 53).

Dever-se-ia fazer um esforço para compreender, ao lado da vida social e política, a vida espiritual; para compreender, ao lado do ser e do devir social no sentido mais amplo (a economia, a política o direito etc.), a própria consciência social, nas suas diversas manifestações, como um elemento real, ainda que ideal (ou “ideológico”) da realidade histórica em sua totalidade (KORSCH, 2008, p. 53).

Korsch enfatiza uma importante distinção no pensamento de Marx e Engels: a distinção entre consciência social e ideologia. Segundo ele, a ideologia enquanto uma expressão de falsa consciência da realidade é “particularmente aquela que atribui a um fenômeno parcial da vida social uma existência autônoma” (ibidem, p. 55). Este é um ponto central na ideia de ideologia contida no pensamento de Korsch. São as condições segundo as quais se define o que é ideológico ou não, ou seja, as formas manifestas na superestrutura (jurídicas, políticas, religiosas, estéticas ou filosóficas) podem ser ideológicas, desde que tenham este atributo (autonomização de fenômenos parciais da vida social). Por outro lado, é nas relações sociais de produção que se fundamentam estas superestruturas e destas relações faz parte o fetiche da mercadoria, considerado por Korsch como uma “ideologia econômica fundamental” da sociedade capitalista, afirmando que Marx e Engels não a caracterizaram como ideológica, no sentido de falsa consciência.

Korsch, em sua *Anticrítica* (2008, p. 81-122), admite sua aproximação com o pensamento de Lukács na investigação da relação entre a “consciência e o ser” e, ao mesmo tempo, reconhece no trabalho deste autor, em *História e consciência de classe*, uma base filosófica mais ampla. Korsch, como afirmado por ele mesmo, está essencialmente ao lado de Lukács “na atitude crítica em face da antiga e da nova ortodoxia marxista, socialdemocrata e comunista” (ibidem, p. 85).

Em *História e Consciência de Classe*, questões relativas à consciência de classe e aos processos de reificação na sociedade capitalista são tratadas por Lukács (2003), que

ênfatisa o fetichismo da mercadoria como “forma de objetividade, de um lado, e do comportamento do sujeito submetido a ela, de outro”, onde a compreensão desta dualidade, segundo este autor é a chave para uma “visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” (ibidem, p. 194).

Do ponto de vista abstrato e formal, a consciência de classe é, ao mesmo tempo, uma *inconsciência*, determinada conforme a classe, de sua própria situação econômica, histórica e social. Essa situação é dada como uma relação estrutural determinada, como um nexô formal definido, que parece dominar todos os objetos da vida. Conseqüentemente, a “falsidade” e a “ilusão” contidas em tal situação real não são arbitrárias, mas, ao contrário, a expressão mental da estrutura econômica e objetiva (LUKÁCS, p.143).

Lukács considera que os fatores ideológicos estão entrelaçados aos interesses econômicos, não tendo o papel de apenas encobrir ou falsear a realidade contida nas relações de produção. “Os aspectos econômicos não estão mais escondidos ‘por trás’ da consciência, mas encontram-se presentes na própria consciência” (ibidem, p. 155). A consciência de classe não é tomada como a soma das consciências individuais, de caráter psicológico, mas ao contrário, é entendida como a expressão de uma determinada situação de classe.

Mesmo as classes capazes de dominação, no entanto, não devem ser colocadas todas no mesmo plano, no que concerne à estrutura interna de sua consciência de classe. O que importa aqui é saber em que medida elas estão em condições de se conscientizar das ações que devem executar e executam efetivamente para conquistar e organizar sua posição dominante. Portanto, o que importa é saber até que ponto a classe em questão realiza “conscientemente” ou “inconscientemente” as tarefas que lhe são impostas pela história, e até que ponto essa consciência é verdadeira ou falsa (ibidem, p.145-146).

Eagleton (1997, p. 90) não considera a perspectiva de Lukács acerca da ideologia apenas como “sinônimo de falsa consciência”. E como vimos na citação acima, o autor em questão parece realmente admitir que a consciência de classe possa conter elementos que correspondam a uma expressão verdadeira ou falsa da realidade social. Esta sem dúvida é uma ambivalência na tradição marxista sobre o significado da ideologia e de seu papel nos conflitos e contradições da sociedade de classes: falsa consciência para alguns, concepção de mundo para outros.

Na perspectiva de Bakhtin (2010a, p. 31), “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*”. A obra de Bakhtin pode ser considerada precursora do que veio a ser denominada, anos mais tarde, como “análise do discurso”. O

caminho aberto por este autor é o da articulação entre a linguística e o social, enfatizando o vínculo entre linguagem e ideologia (BRANDÃO, 2004). Neste sentido, segundo Bakhtin, as bases para uma teoria marxista dos fenômenos ideológicos estão rigorosamente ligadas às questões de filosofia da linguagem.

De certa forma, Bakhtin aponta uma provável alternativa para a superação da referida ambivalência na tradição marxista em torno da compreensão do fenômeno ideológico:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.) O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico* (BAKHTIN, 2010a, p. 32-33, grifos do autor).

A explicação do ideológico deve ser buscada no “material social particular de signos criados pelo homem”. Para Bakhtin, a ideologia está localizada nas superestruturas da sociedade e a palavra “é o fenômeno ideológico por excelência”. A palavra (falada ou escrita) é considerada como elemento fundamental ao estudo das ideologias. Defendendo um princípio metodológico que afasta a psicologia do estudo das ideologias, o autor nega a ideia de que a consciência individual seja a fonte da ideologia, pelo contrário, esta consciência social é apenas parte da realidade objetiva dos fenômenos ideológicos.

As leis da refração ideológica da existência em signos e em consciência, suas formas e seus mecanismos, devem ser estudados, antes de mais nada, a partir desse material que é a palavra. A única maneira de fazer com que o método sociológico marxista dê conta de todas as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas “imanescentes” consiste em partir da filosofia da linguagem concebida como *filosofia do signo ideológico* (BAKHTIN, 2010a, p. 39, grifos do autor).

É importante destacar algumas considerações deste autor a respeito da relação entre a infraestrutura e as superestruturas no capitalismo, assim como sua ligação às questões da filosofia da linguagem. Bakhtin considera o estudo de materiais verbais como uma maneira de elucidar a problemática das relações de reciprocidade entre infraestrutura e superestruturas. A sua principal preocupação está em descobrir de que forma a realidade construída na infraestrutura determina o signo e como este pode refletir ou refratar a realidade.

O ser refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se *refrata*. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*. Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes (BAKHTIN, 2010a, p. 47, grifos do autor).

Segundo Bakhtin, esta relação recíproca dos “índices de valor contraditórios” confere ao signo um caráter “vivo e dinâmico”. Porém, da mesma forma, o signo ideológico torna-se “instrumento de refração e de deformação do ser” a partir dos interesses da classe dominante (ibidem, p. 48). Neste sentido, a ideologia é considerada um fenômeno discursivo ou semiótico, como “a luta de interesses sociais antagônicos no nível do signo” (EAGLETON, 1997, p.172).

Neste sentido, tomamos o conceito de ideologia compreendido como um fenômeno discursivo (ou semiótico) localizado nas superestruturas das sociedades, que tanto pode refletir como refratar a realidade. Desta forma, a ideologia é concebida como prática social que envolve as dimensões da consciência coletiva e da organização da vida social. O estudo de materiais textuais constitui-se como caminho para apreensão dos significados das manifestações ideológicas. Referenciados, portanto, em Bakhtin (2010a; 2010b), seguiremos com uma exposição sobre sua teoria da enunciação e também acerca do conceito de dialogismo.

A partir deste entendimento, cabe agora verificarmos mais de perto os principais aspectos da teoria da enunciação de Bakhtin e sua possível aplicação ao nosso estudo. Mas antes, torna-se necessário prestar um esclarecimento a respeito da escolha deste caminho de investigação. Não pretendemos de forma alguma, e nem temos competência para isso, realizar um estudo linguístico sobre os discursos extensionistas. Este definitivamente não é nosso objetivo. Pretendemos, sim, realizar uma análise sociológica dos textos produzidos em âmbito governamental e pelos agentes extensionistas, apoiados em elaborações teórico-metodológicas de Bakhtin, tomando a ideologia como uma categoria de análise em nosso trabalho. O próprio Bakhtin, mesmo admitindo o caráter filosófico de seu trabalho, considera sua pesquisa como algo que ocorre em campos fronteiros de diferentes disciplinas. Vejamos como ele concebe a questão do texto nas ciências humanas:

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é

estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas [...] A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos) (BAKHTIN, 2010b, p. 312).

Feito este breve esclarecimento, passemos então à teoria da enunciação elaborada por Bakhtin. A linguagem, na perspectiva deste autor, ocorre na forma de enunciados, que podem tanto ser falados como escritos. Os enunciados são expressos a partir de uma determinada área da ação humana e são compostos por três elementos indissociáveis: conteúdo temático, estilo e construção composicional. De acordo com o autor, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (ibidem, p. 262, grifos do autor). Há uma grande heterogeneidade de gêneros do discurso, dentre os quais destacamos o gênero do discurso científico ou acadêmico, uma das fontes de informação de nossa investigação.

Bakhtin realiza uma distinção fundamental entre os gêneros do discurso: gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Estas duas categorias não devem ser consideradas separadamente, mas compreendidas no centro de uma relação mútua, pois na formação dos gêneros discursivos secundários são incorporados diferentes gêneros primários. Enquanto os gêneros discursivos primários são formados, segundo Bakhtin, “nas condições da comunicação discursiva imediata”, como, por exemplo, no diálogo cotidiano (na maioria das vezes oral), no caso dos gêneros discursivos secundários há o predomínio da comunicação escrita e se formam nas “condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (ibidem, p. 263). São destes últimos que se originam os textos que objetivamos analisar: documentos oficiais produzidos no âmbito do poder executivo do Estado e comunicações científicas produzidas no âmbito das Universidades.

De acordo com Bakhtin, a unidade da comunicação discursiva está no enunciado, pois segundo sua perspectiva “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (ibidem, p. 274). Os limites de determinado enunciado são estabelecidos pelo caráter de alternância dos sujeitos do discurso e pelo diálogo, considerado pelo autor como a “forma clássica de comunicação discursiva” (ibidem, p. 275). Vejamos o que Bakhtin coloca em relação às obras dos diferentes gêneros científicos e artísticos, lembrando nosso interesse, em particular, pelas primeiras:

Complexas por sua construção, as obras especializadas dos diferentes gêneros científicos e artísticos, a despeito de toda a diferença entre elas e as réplicas do diálogo, também são, pela própria natureza, unidades da comunicação discursiva: também estão nitidamente delimitados pela alternância dos sujeitos do discurso, cabendo observar que essas fronteiras, ao conservarem a sua *precisão* externa, adquirem um caráter interno graças ao fato de que o sujeito do discurso – neste caso *o autor* de uma obra – aí revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia de sua obra (BAKHTIN, 2010b, p. 279, grifos do autor).

Esta alternância dos sujeitos do discurso é a primeira das três peculiaridades que constituem o enunciado considerado como unidade da comunicação discursiva. As outras duas são: a conclusibilidade específica do enunciado e a relação do enunciado com seu próprio autor e com outros participantes da comunicação discursiva. “A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disso (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições” (ibidem, p. 280).

O discurso científico é tomado mais uma vez como exemplo para demonstrar o caráter da referida conclusibilidade do enunciado, que possui como uma de suas características a possibilidade de resposta, o que Bakhtin define como “posição responsiva”. Podemos concordar ou não com determinados discursos científicos. Esta possibilidade de resposta pode ser determinada por três fatores: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (ibidem, p. 280-281).

Bakhtin considera mais importante o terceiro fator, também chamado de “formas estáveis *de gênero* do enunciado” (ibidem, p. 282). Este último elemento também é de nosso interesse, pois trata da especificidade de um determinado campo da comunicação discursiva que no caso deste trabalho trata-se do campo acadêmico ou universitário. Vejamos o que Bakhtin coloca a este respeito:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência (BAKHTIN, 2010b, p. 282, grifos do autor).

São os gêneros do discurso que organizam nossos discursos. No nosso caso, os discursos oficiais emanados das instâncias estatais e aqueles constituídos no âmbito das universidades – especificamente o que denominamos como discurso extensionista – são

carregados de “alto grau de estabilidade e coação” (ibidem, p. 284). Um bom exemplo são os trabalhos apresentados em Seminários e Congressos Acadêmicos. Estes eventos possuem regras claras para o aceite destes trabalhos, circunscrevendo-os em modelos padronizados sem muita possibilidade de criação além dos parâmetros estabelecidos.

A terceira peculiaridade do enunciado como unidade da comunicação discursiva – a relação do enunciado com o próprio autor e com outros participantes da comunicação discursiva – é caracterizada por um conteúdo semântico-objetual e pelo elemento expressivo. “A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (ibidem, p. 289). O elemento expressivo ou “entonação expressiva”, na acepção de Bakhtin, é uma das partes que constituem o enunciado e demonstra a relação valorativa do autor com o objeto da enunciação.

É preciso destacar outro ponto fundamental na constituição do enunciado de acordo com a concepção de Bakhtin: “o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*” (ibidem, p. 301, grifos do autor). Se o enunciado possui um autor, ao mesmo tempo ele possui um destinatário, alguém para o qual está se dirigindo o discurso. Este endereçamento leva em consideração o campo discursivo de onde parte o enunciado, ou seja, o destinatário é determinado de acordo com o gênero do discurso. O discurso científico é direcionado para um público que invariavelmente deve ter um conhecimento específico, capaz de compreender de forma responsiva um determinado enunciado. Isto significa a possibilidade de uma relação dialógica. Como afirma Bakhtin:

Portanto, o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso [...] A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada (BAKHTIN, 2010b, p. 305-306).

Os fundamentos da teoria da enunciação de Bakhtin configuram-se em uma valiosa contribuição para a nossa investigação. Temos clareza da necessidade de levar em consideração o contexto histórico-social a partir do qual se produzem determinados discursos, a alternância dos sujeitos do discurso de um campo discursivo e a possibilidade de diálogo entre eles. É desta forma que pretendemos abordar o discurso oficial acerca da extensão universitária e o discurso extensionista produzido por professores, estudantes e técnicos das universidades públicas brasileiras.

Para complementar nosso quadro teórico-conceitual precisamos reportar especificamente ao conceito de dialogismo em Bakhtin (2010b). Acreditamos que este conceito, compreendido enquanto uma categoria de análise dos diferentes gêneros do discurso (AMORIM, 2004, p. 107-108), constitui-se num importante instrumento para as análises que nos propomos a fazer neste trabalho. De acordo com Bakhtin:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) (BAKHTIN, 2010b, p. 275).

Neste sentido compreendemos que todo enunciado é precedido de outros e sucedido de respostas num processo que pode ser definido como “*alternância dos sujeitos do discurso*” (ibidem, p. 275). E reitera Bakhtin (ibidem, p. 300): “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”.

Ao tratar sobre a questão do texto nas ciências humanas, Bakhtin aponta a necessidade de compreensão do significado dos signos, encarando o texto como a expressão subjetiva do mundo objetivo, que reflete a consciência acerca das formas concretas de vida. Segundo o autor:

O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas. [...] Da alusão ao objeto real é necessário passar a uma delimitação precisa dos objetos da investigação científica. O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. [...] Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. [...] Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação (BAKHTIN, 2010b, p. 319).

Para os fins deste trabalho destacamos principalmente este último ponto: a inter-relação e interação entre os textos nas ciências humanas. Em nossa investigação estamos interessados em compreender as possíveis relações existentes entre os diferentes textos estudados e quais os significados destas relações. Metodologicamente, cotejar os textos e documentos ora estabelecidos como fontes de informação desta pesquisa demonstra-se como uma alternativa potencialmente eficaz. Interessa-nos especialmente as relações dialógicas entre os diferentes textos e abordagens, mas que, em maior ou menor grau, tratam de um

mesmo tema: a extensão universitária como potencial instrumento de política pública. Segundo Bakhtin:

Começar pela produção do discurso como realidade primeira da vida do discurso. Da réplica do cotidiano ao romance de muitos tomos ou a um tratado de ciência. A interação entre as produções do discurso nos diferentes campos do discurso. O “processo literário”, a luta de opiniões na ciência, a luta ideológica, etc. Duas produções de discurso, enunciados confrontados entre si, entram em um tipo especial de relações semânticas que chamamos dialógicas (BAKHTIN, 2010b, p. 324).

Para finalizar nossas considerações a respeito do conceito de dialogismo, como categoria de análise dos diferentes gêneros do discurso, julgamos relevante trazer também a contribuição de Amorim (2004) a este respeito. Esta autora analisa determinados aspectos da obra de Bakhtin, relacionando-os especificamente com o trabalho de investigação nas ciências humanas. De acordo com esta autora:

Todo enunciado, mesmo o mais simples, é um acontecimento; uma espécie de drama cujos papéis mínimos são o locutor, o objeto e o ouvinte. O objeto é entendido aqui com o assunto de que trata o texto, seja, por exemplo, o objeto de pesquisa no gênero científico, seja, por exemplo, o personagem no gênero romanesco [...] A concepção dialógica do enunciado nos fornece assim uma espécie de coreografia que, a cada ocorrência de estilo-gênero, reconstrói o espaço discursivo. Contudo que se dance a três (o locutor, o destinatário e o objeto), todas as posições são possíveis (AMORIM, 2004, p. 121-124).

Assim, levamos em consideração estas premissas ao abordar os textos que servem de fontes de informação para nossa pesquisa. Quem profere o discurso (individualmente ou coletivamente) e a partir de qual lugar; para quem este discurso é destinado e com qual finalidade; e por fim, o objeto (tema ou assunto), são elementos essenciais para a interpretação do significado das relações entre extensão universitária e políticas públicas que buscamos compreender.

Ao definirmos as fontes da pesquisa, uma das primeiras preocupações resultou da necessidade de articulação entre teoria e método, o que consideramos fundamental para o êxito de qualquer investigação. A aproximação com a teoria da enunciação de Bakhtin se deu a partir da definição das fontes de informação: documentos do FORPROEX; documentos relativos ao PROEXT; textos do Seminário de Metodologias para Projetos de Extensão (SEMPE); e comunicações do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU). Neste caso em especial, investigamos a partir de determinados documentos produzidos no âmbito da esfera governamental e de instituições de ensino superior por meio de eventos temáticos

realizados periodicamente. São documentos jurídicos (leis, decretos e editais), textos teóricos e metodológicos do SEMPE e comunicações acadêmicas do CBEU. Material este circunscrito a órgãos governamentais e redes de instituições universitárias.

Consideramos que o significado da relação entre a extensão universitária (concepções, políticas, metodologias e práticas) e a possível e estimulada implementação de políticas públicas sociais pode ser compreendido se considerados os aspectos relacionados aos fenômenos ideológicos envolvidos neste processo, expressos nos diferentes discursos sobre o tema. Tomaremos alguns exemplos ao longo da história da extensão universitária no Brasil no intuito de demonstrar o caráter ideológico relacionado à extensão universitária e suas perspectivas de classe.

O exercício extensionista do movimento estudantil na década de 1960 e a experiência do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco no mesmo período podem servir ao nosso propósito. Por um lado, uma determinada orientação político-ideológica da UNE e suas experiências inovadoras, por outro, a vinculação da universidade com o movimento popular em experiências de alfabetização de adultos por meio do método Paulo Freire (GURGEL, 1986). Estas experiências carregaram consigo determinadas concepções de extensão e vincularam-se, de uma determinada maneira, às demandas nacionais e regionais que se manifestavam naquele momento. A relação entre universidade e sociedade a partir destas experiências estava centrada numa perspectiva de classe, possibilitando uma ligação com a classe trabalhadora no campo e na cidade, priorizando suas demandas econômicas, sociais, educacionais e culturais.

Se por um lado podemos relacionar estes casos ao que poderia ser considerada uma concepção crítica de extensão universitária, o mesmo não pode ser dito de outras experiências promovidas em contextos distintos. É o caso, por exemplo, do Projeto Rondon, que desenvolvido pelos governos militares a partir de 1967 trazia em sua concepção uma resposta às propostas ideológicas de setores universitários de esquerda.

Na medida em que o Projeto Rondon se institucionalizava, seus componentes doutrinários eram afirmados: integração nacional, serviço às comunidades e treinamento profissional. Foram estabelecidos os seus princípios básicos: voluntariado, aproveitamento do tempo livre do estudante (especialmente período de férias), rejeição da política partidária, aprendizado indireto através da prestação de serviços e conhecimento da realidade (GURGEL, 1986, p. 118).

Como é possível perceber, a extensão universitária constitui-se em prática política, social e educacional que ocupa espaços contraditórios no campo universitário.

Podemos considerar a existência de diferentes e por vezes conflitantes concepções de extensão. Como afirma Gurgel (1986, p.174): “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...”.

A extensão universitária no Brasil apresenta diferentes concepções construídas histórica e socialmente ao longo do século XX. O debate permanece, mas vivemos sob a égide das políticas desenvolvidas a partir da década de 1980 com o importante papel político exercido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão desde sua criação, em 1987. Historicamente, são perceptíveis as contradições e os interesses de classes em torno das concepções e das práticas de extensão universitária, desenvolvidas por meio das universidades públicas brasileiras, tomadas como um dos parâmetros desta investigação.

Acreditamos que o estudo dos diferentes materiais textuais veiculados no âmbito da produção extensionista brasileira pode contribuir na elucidação das principais características de políticas e práticas de extensão universitária nos últimos anos. As fontes ora estabelecidas (FORPROEX, MEC, SEMPE e CBEU) constituem-se em um campo de investigação bastante diversificado, qualificado e em permanente diálogo. A partir destas fontes e do aporte teórico, conceitual e metodológico proposto, procuramos compreender como se constitui a perspectiva de extensão entendida como instrumento de política pública e quais suas possíveis implicações para o futuro da extensão universitária brasileira.

2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: DIRETRIZES E FINANCIAMENTO

Tomando como fontes de informação determinados documentos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e os editais do Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação (PROEXT/MEC), objetivamos analisar as políticas e diretrizes para a extensão universitária no que tange à sua relação com o Estado a partir do desenvolvimento de ações de extensão que tenham como preocupação o atendimento de determinadas demandas sociais, seja no plano da elaboração, monitoramento ou avaliação de políticas públicas. No caso dos documentos do FORPROEX, faremos um breve resgate histórico a partir de sua criação em 1987, para compreendermos minimamente o processo de construção da atual política de extensão universitária. Porém, o período de maior interesse neste trabalho compreende os anos de 2003 a 2010.

Políticas de financiamento para a extensão universitária constituem-se como parte das principais reivindicações do Fórum de Pró-Reitores desde sua fundação, em 1987. O papel do Fórum na construção de diretrizes para tal política é notável. Ele teve ativa participação na elaboração do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), vigente de 1993 a 1995, e sua atuação neste campo exerce grande influência no atual Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação (PROEXT/MEC).

Por este motivo, reunimos neste capítulo uma análise de documentos do FORPROEX juntamente com uma abordagem dos editais de fomento à extensão universitária do PROEXT, objetivando explicitar a articulação entre o discurso extensionista do Fórum e a política de financiamento do MEC.

2.1 Documentos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX)

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), criado em 1987, tornou-se ao longo dos anos em uma importante instância política que exerce um papel fundamental na elaboração de diretrizes para a conceituação, institucionalização, financiamento e avaliação da extensão universitária no âmbito das Instituições Públicas de Ensino Superior.

A composição do FORPROEX compreende os Pró-Reitores ou equivalentes das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras. O Fórum é organizado nacionalmente,

mas possui também suas instâncias regionais: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Suas reuniões ordinárias são realizadas uma vez por ano, mas podem ser realizadas extraordinariamente por meio de convocação da Coordenação ou pelo próprio Fórum, de acordo com regras especificadas em seu Estatuto (FORPROEX, 2007). Conforme este documento:

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometido com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia (FORPROEX, 2007, p. 80).

Entre seus objetivos, podemos destacar: a proposição de políticas e diretrizes para a institucionalização e fortalecimento das ações dos órgãos responsáveis pela gestão da extensão nas universidades; articulação entre seus membros; articulação com os demais Fóruns de Pró-Reitores; articulação permanente com os diferentes setores da sociedade; e o incentivo às ações de informação, avaliação e gestão das atividades de extensão promovidas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior.

Além das atividades rotineiras, definidas por seu Estatuto, o FORPROEX é um dos responsáveis pela realização do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), promovendo também seminários temáticos realizados em nível nacional ou regional.

Um importante estudo sobre as políticas de extensão a partir da criação do Fórum foi realizado por Nogueira (2000; 2005). A partir de uma análise do processo histórico de construção das políticas de extensão no Brasil, esta autora dedicou especial atenção aos trabalhos do Fórum no período de 1987 a 2000. Outra referência sobre as políticas de extensão e do papel desempenhado pelo Fórum de Pró-Reitores a partir da década de 1980 pode ser encontrada também em trabalhos de Rodrigues (2003; 2005). A partir destas contribuições e de documentos do próprio Fórum, procuraremos entender a perspectiva deste coletivo de Pró-reitores e seus colaboradores no que diz respeito ao papel da extensão universitária em relação ao desenvolvimento de políticas públicas no Brasil.

Tomaremos como ponto de partida a sistematização de documentos do Fórum organizada por Nogueira (2000). Esse trabalho é fruto de uma parceria entre o FORPROEX e a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, que reúne, entre outros documentos, o Plano Nacional de Extensão, o Programa de Fomento à Extensão Universitária de 1993 (PROEXTE) e os documentos finais dos encontros do Fórum de 1987 a 1999. Apesar deste período não fazer parte diretamente do recorte temporal estabelecido nesta

investigação, é necessário abordá-lo para compreender a constituição e o desenvolvimento das diretrizes políticas emanadas pelo FORPROEX.

Posteriormente, procederemos com a investigação de documentos mais recentes do Fórum, buscando identificar as elaborações pertinentes ao tema pesquisado. Um dos objetivos é entender o processo de construção da política de extensão difundida pelo Fórum em relação ao seu papel no desenvolvimento de políticas públicas. Tomaremos como fontes de informação os documentos disponibilizados na página eletrônica da Rede Nacional de Extensão (RENEX), em particular os textos da Coleção Extensão Universitária também publicada em forma impressa.

Porém, antes de iniciarmos a análise dos documentos do FORPROEX é preciso levantar uma questão que julgamos essencial: como caracterizar o discurso do Fórum? Em outras palavras, em que gênero do discurso é possível enquadrá-lo? Pelo que depreendemos de sua atuação, não podemos defini-lo estritamente como pertencente ao gênero científico, pois apesar de seus membros estarem associados a este campo, o papel desempenhado pelos Pró-Reitores também é de outra monta. Mesmo considerando os reflexos das elaborações do FORPROEX no que se refere às políticas de extensão universitária adotadas pelo Estado brasileiro, também não podemos definir seu discurso como pertencente apenas ao campo burocrático-legal, função esta desempenhada essencialmente pelo Ministério da Educação. Consequentemente, a princípio pareceu mais adequado circunscrever o discurso (ou discursos) do Fórum no gênero político, pois este seria seu papel fundamental e principal motivo de sua existência. No entanto, também encontramos dificuldades em defini-lo desta forma. Esta difícil localização do discurso do FORPROEX especificamente em algum dos três gêneros mencionados (político, burocrático-legal e científico) estimulou a seguinte indagação: afinal, em que gênero do discurso é possível localizar as contribuições do FORPROEX?

A solução que propomos é situar o discurso deste sujeito coletivo em uma área de intersecção entre os três gêneros mencionados. Nosso argumento é que o FORPROEX atua variavelmente nestas três esferas. Politicamente, quando sua atuação está voltada para a formulação de políticas para a extensão universitária, seja dialogando com o Ministério da Educação ou com as universidades públicas brasileiras. No campo burocrático-legal, quando propõe normatizações, sejam elas a partir do MEC ou mesmo a partir das próprias universidades, como é o caso dos processos de organização e sistematização da extensão universitária, estimulados pelo Fórum. Por último, sua atuação no campo científico se destaca principalmente pela promoção de seminários temáticos nacionais e regionais e, como não poderíamos deixar de mencionar, a realização do Congresso Brasileiro de Extensão

Universitária (CBEU). Portanto, situamos o discurso do Fórum numa área de intersecção entre estes três diferentes gêneros do discurso: político, burocrático-legal e científico.

O Fórum constituiu-se no contexto dos anos 1980, década marcada pelo movimento de redemocratização das Instituições Públicas brasileiras. A Constituição de 1988 e o retorno das eleições diretas para presidente em 1989 representam bem este processo. Mas, além disso, foi um tempo em que a abertura política propiciou uma retomada do protagonismo da sociedade civil brasileira. Se no campo econômico este período foi considerado por muitos como a década perdida (com seus inegáveis reflexos sociais), não podemos dizer o mesmo no que se refere ao plano sócio-político¹⁰. Na área educacional as demandas da sociedade civil brasileira se expressavam em diferentes campos, seja no plano da educação formal ou informal. No que concerne ao campo da educação formal, as lutas se concentraram em torno da Constituinte de 1988 e do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nestas duas frentes foi relevante o papel desempenhado pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP), composto por diferentes entidades, sindicatos e movimentos sociais ligados direta ou indiretamente ao campo educacional.

No ensino superior, especificamente nas Universidades Públicas, o momento foi marcado principalmente pela retomada de processos democráticos de escolha dos dirigentes universitários por meio do voto direto a partir de 1985, e pela reivindicação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A questão da função social da Universidade é posta em evidência, tornando-se um compromisso assumido pelos novos reitores. A organização dos professores universitários em torno da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) a partir de 1981 é outro fato importante daquele momento histórico.

Neste contexto, a partir de 1985 os Pró-Reitores começam a se organizar em torno de seus Fóruns (Pesquisa e Pós-Graduação; Graduação; Extensão). Estes espaços de participação política destes setores da administração das IES constituíram-se em importantes fontes de elaboração e reivindicação.

Voltemos então ao caso específico do FORPROEX. Como espaço privilegiado para o debate em torno das políticas de extensão universitária, é preciso considerar que divergências estiveram presentes desde sua constituição. Conforme análise de Rodrigues sobre os primeiros anos de atuação do FORPROEX:

¹⁰ “A sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar” (GONH, 1999, p. 58).

Percebe-se, contudo, que as definições e a própria formulação do processo de construção e implementação de uma nova política de extensão, acontece de forma conflituosa, com dificuldades, com avanços e recuos, e mesmo, de forma contraditória. Isto, também pode ser constatado pela leitura dos ANAIS dos Fóruns. Estes documentos demonstram as dificuldades de se conciliar interesses que se prestam a alterar as relações de poder presentes no interior das [Instituições de Educação Superior] IES e nas relações de poder da própria sociedade (RODRIGUES, 2003, p. 149).

Portanto, estamos tratando de um discurso que se institucionalizou com o passar do tempo, constituído a partir de diferentes perspectivas que também expressam as contradições presentes no interior das Universidades Públicas. Este é um ponto importante, pois apesar da busca por uma unidade, não podemos perder de vista os conflitos e as contradições envolvidas no processo de constituição de uma nova política de extensão universitária.

Priorizamos em nossa análise dos textos e documentos do FORPROEX três aspectos que concatenados nos auxiliarão a compreender a construção da relação entre extensão universitária e políticas públicas: a menção direta ao papel da extensão neste campo, as questões metodológicas e as estratégias do Fórum para obtenção de financiamento às atividades extensionistas.

O I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em Brasília no ano de 1987, além de instituir o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), estabeleceu as diretrizes iniciais das políticas de extensão atualmente em vigor. A construção de um novo conceito de extensão universitária, sua institucionalização e seu financiamento foram os temas que nortearam este primeiro encontro. Para institucionalizar a extensão nas universidades era preciso definir com mais precisão o seu conceito e ao mesmo tempo buscar garantir fontes de recursos para a execução das ações extensionistas.

A relação da extensão universitária com as políticas públicas neste primeiro momento não é mencionada explicitamente, mas podemos destacar algumas passagens contidas no documento final do encontro que apontam para esta direção. Entre as sugestões no que se refere às medidas e procedimentos de ordem metodológica, ou seja, no que diz respeito à forma como as ações extensionistas deveriam ser desenvolvidas, o documento final do encontro enfatiza: “As Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), orientarão sua política de extensão objetivando prioritariamente a transformação social que implique na melhoria das condições de vida da maioria da população” (In: NOGUEIRA, 2000, p. 12). A prioridade de fato era reforçar o compromisso social da Universidade Pública brasileira, que deveria voltar

sua atenção para os mais graves problemas sociais do país e dar sua contribuição para que os mesmos fossem superados.

O referido documento também aponta a necessidade de participação das comunidades no processo de elaboração, execução e avaliação das atividades extensionistas. Este ponto ressalta aquilo que está contido no conceito de extensão formulado pelo Fórum, compreendendo-a como uma via de mão-dupla, que enfatiza a troca de saberes acadêmico e popular. As metodologias participativas em extensão universitária como veremos no capítulo seguinte trarão importantes contribuições nesta área.

Em relação ao financiamento da extensão, o Fórum destacou a necessidade de garantir recursos permanentes por meio de dotação orçamentária específica oriunda do tesouro nacional. Ao mesmo tempo propuseram a criação de um fundo especial e o restabelecimento de um sistema de bolsas, ambos no âmbito do MEC. Mas o que é interessante notar é que junto a estas reivindicações encontra-se também a sugestão de captação de recursos junto a outras fontes de financiamento, sugerindo às agências de fomento o financiamento de ações de extensão. Conforme o texto: “As agências de fomento e financiamento deverão financiar também programa/projetos de extensão, de vez que estes constituem também atividades acadêmicas” (ibidem, p. 15).

O II Encontro foi realizado na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, no ano de 1988, tratando das seguintes questões: estratégia de articulação com o ensino e a pesquisa; extensão, pesquisa e compromisso social; conceito de sala de aula; extensão, estágio e crédito curricular; projetos e atividades de extensão. Reafirmando as diretrizes lançadas no I Encontro, o Fórum enaltece o compromisso social da universidade, priorizando o envolvimento com as questões sociais mais urgentes. Segundo o texto de abertura do documento final:

O compromisso social da universidade é inserir-se nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, da igualdade e desenvolvimento social, notadamente resgatando a cidadania como valor norteador da práxis universitária e priorizando as atividades direcionadas à luta contra a dependência econômica, cultural e política (In: NOGUEIRA, 2000, p. 19).

Em relação à questão financeira este documento traz o registro de um posicionamento bem similar ao já mencionado no I Encontro. É preciso garantir recursos permanentes, mas ao mesmo tempo é sugerida a captação de financiamentos por meio das agências de fomento, ressaltando como justificativa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dessas agências de fomento, muitas foram criadas para o financiamento

da pesquisa científica e tecnológica (o CNPq é o exemplo mais significativo). O desafio era inserir as ações de extensão no orçamento destas agências, tomando como argumento a questão da indissociabilidade. Era preciso convencer que as práticas de extensão universitária fazem parte do desenvolvimento científico e tecnológico e contribuem com ele.

O III Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras foi realizado no ano de 1989 na cidade de Belém do Pará. A Relação Universidade e Sociedade: a questão da prestação de serviços constituiu a temática do encontro. Identificando a prestação de serviços como parte da realidade das universidades e que se organizava de diferentes formas, o Fórum se preocupou neste momento em defender uma proposta de redirecionamento desta prática de acordo com a nova concepção de extensão. Desta forma a prestação de serviços deveria ser entendida como “*momento do processo acadêmico global que envolve o ensino e a pesquisa*” (ibidem, p.24). As atividades de prestação de serviços nesta perspectiva deveriam estar articuladas a uma proposta pedagógica (ensino) e científica (pesquisa). O Fórum acredita que a adoção desta perspectiva em relação à prestação de serviços, pode combater qualquer caráter assistencialista da prestação de serviços. Ao mesmo tempo os Pró-Reitores levantavam a preocupação em definir as formas de captação de recursos por meio da prestação de serviços, com o intuito de demover qualquer tentativa por parte do Estado de reduzir sua responsabilidade sobre o ensino superior público.

No IV Encontro, realizado em Florianópolis no ano de 1990, discutiu-se sobre as perspectivas da extensão universitária nos anos 1990, abordando especificamente as seguintes questões: educação e alfabetização e metodologia em extensão universitária. Aqui nos interessa o segundo ponto.

O texto do documento final deste encontro aponta três princípios para aplicação de metodologias em extensão: teoria, compromisso filosófico e prático e inserção na realidade social. A partir destes princípios foram elencadas as diretrizes operacionais que deveriam ser privilegiadas: dialogismo, planejamento participativo, priorização de programas institucionais (interdisciplinaridade) e capacitação para o trabalho acadêmico. Percebe-se que estes princípios e diretrizes operacionais direcionam a extensão universitária para as chamadas metodologias participativas, disseminadas principalmente pela pesquisa participante e pesquisa-ação (BRANDÃO, 2006; THIOLENT, 2007).

Em 1991, na cidade de São Luiz do Maranhão, durante o V Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão discutiu-se a institucionalização da extensão no contexto da autonomia universitária e sua gestão democrática. O que mais chamou atenção no documento final deste encontro foi o posicionamento em relação a uma das diretrizes políticas

apontadas. Conforme o texto: “A política de extensão de cada universidade, no âmbito interno, deve propiciar a participação da comunidade universitária, privilegiando ações integradas com as administrações públicas, em suas várias instâncias, e com as entidades da sociedade civil” (In: NOGUEIRA, 2000, p. 35). Percebe-se a priorização de ações que estejam articuladas ao setor público e à sociedade civil.

Em 1992 na cidade de Santa Maria, RS, ocorreu o VI Encontro com o tema Universidade e Cultura. O documento final deste evento reúne os trabalhos resultantes dos grupos temáticos organizados: patrimônio cultural; música; artes plásticas; editoração – difusão cultural; práticas esportivas, recreativas e lazer; cinema, vídeo, televisão; criação literária; e questões institucionais, políticas e administrativas atinentes à gestão do setor artístico cultural.

O texto deste último grupo temático traz alguns elementos importantes. Segundo o documento, compete à Universidade a produção, preservação e difusão de manifestações culturais por meio de programas de extensão universitária. Para tanto o grupo de trabalho traz algumas proposições. Entre elas, a questão financeira: “acesso a recursos públicos: negociações permanentes com Ministérios, Secretarias e Congresso Nacional; acesso a recursos privados: empresa e outras instituições privadas” (ibidem, p. 52). O grupo propõe também a elaboração de um cadastro das agências financiadoras: públicas e privadas, nacionais e internacionais.

A avaliação da extensão no contexto da autonomia universitária foi o tema do VII Encontro, realizado em Cuiabá no ano de 1993. Localizando a avaliação da extensão como parte do projeto pedagógico de avaliação global da Universidade, os resultados deste encontro apontam a necessidade de considerar dois aspectos neste processo: a função acadêmica e a função social da universidade.

No tocante aos indicadores de avaliação da extensão, a proposta é de uma abordagem a partir de três níveis inter-relacionados: compromisso institucional na realização das atividades de extensão; o impacto destas atividades junto aos segmentos sociais envolvidos e os processos, métodos e instrumentos de avaliação.

Em relação aos impactos sociais é importante destacar alguns indicadores apontados. Dentre outros: relevância social; segmentos sociais envolvidos; interação com órgãos públicos e privados e organizações da sociedade civil. No nível metodológico a proposta traz como um de seus indicadores a participação dos parceiros na avaliação das atividades.

É deste mesmo ano (1993), a elaboração do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE). Trataremos especificamente deste programa no próximo tópico deste capítulo.

O VIII Encontro, realizado na cidade de Vitória, ES, em 1994, trouxe como tema: Universidade: a construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional. Num momento marcado por uma profunda crise econômica e social, o Fórum de Pró-Reitores se reúne para discutir o tema acima referido, na busca de possíveis soluções de enfrentamento dos problemas sociais que a cada dia se agravavam. A proposta é de um verdadeiro envolvimento das universidades na construção da cidadania. Envolver este que não deveria ser apenas por meio da extensão, mas das práticas acadêmicas como um todo. Não se tratava, pois, apenas do papel da extensão universitária, mas “da Universidade na construção da cidadania e na afirmação da soberania nacional” (ibidem, p. 62).

A expressão ‘exclusão social’ aparece de forma relevante no documento final deste encontro. Conforme o texto:

É oportuna a participação da universidade em todos os movimentos que visem a superação das atuais condições de desigualdade e exclusão existentes no Brasil. A universidade e, em especial as pró-reitorias de extensão devem induzir programas e projetos que visem enfrentar os problemas específicos produzidos pela situação de exclusão (In: NOGUEIRA, 2000, p. 63).

Percebe-se a intenção de engajamento das universidades na luta pela construção da cidadania. Dentre as diretrizes colocadas pelo Fórum, destaca-se o entendimento de que as ações acadêmicas das universidades públicas (a extensão em particular) devem priorizar os segmentos sociais atingidos pelas situações de exclusão social. Para tanto os pró-reitores apontam a necessidade de articulação “com instituições e organismos da sociedade brasileira, sociedade civil e política, igualmente comprometidas com as transformações do atual quadro de exclusão social” (ibidem, p. 65).

No tocante as recomendações e as considerações finais do documento final deste encontro, chama atenção novamente à questão do financiamento. Por um lado, a recomendação de ampliação de parcerias institucionais e por outro a intenção de “estimular a criação de linhas de Fomento às atividades de extensão em níveis federal, estadual e municipal” (ibidem, p. 67).

Chegamos ao IX Encontro Nacional do FORPROEX, realizado na cidade de Fortaleza, CE, em 1995. Apesar de um documento final bastante sintético, este merece especial atenção, pois o tema discutido foi a Articulação da extensão universitária com os

projetos estratégicos de desenvolvimento regionais e nacionais, ressaltando a questão das políticas públicas.

O FORPROEX salienta a necessidade e ao mesmo tempo o potencial das universidades na definição e estabelecimento de políticas públicas capazes de atender as demandas sociais mais urgentes da sociedade brasileira. A extensão, compreendida como prática acadêmica possui como uma de suas capacidades a articulação entre universidade e sociedade, podendo contribuir desta forma com proposições de soluções para os problemas sociais. O Fórum destaca também, a necessidade da extensão fazer parte dos espaços de definição das estratégias para o desenvolvimento local, regional e nacional.

Ao final deste encontro os pró-reitores apresentaram suas recomendações. Entre elas: articulação do FORPROEX com outros Fóruns tendo como objetivo proporcionar a participação da universidade “na definição de diretrizes e estratégias de ação das políticas públicas” (ibidem, p. 69); definição de eixos temáticos; aperfeiçoamento de instrumentos de avaliação que leve em conta os impactos internos e externos das ações de extensão.

O X Encontro foi realizado em 1996 na cidade de Belém, PA. Sua temática: Por uma política nacional de extensão. Os objetivos deste encontro foram: discussão em torno das possíveis formas de participação das universidades nas políticas sociais e definição de uma política nacional para a extensão universitária. Este encontro não produziu documento final.

Em 1997, na cidade de Curitiba, PR, no XI Encontro do FORPROEX é retomada a discussão sobre autonomia e extensão universitária e avaliação da extensão (posteriormente, em 1999, seria criado o Grupo de Trabalho sobre Avaliação). Sobre os indicadores de avaliação em relação ao impacto social das atividades extensionistas pode-se destacar entre outros:

Relevância social, econômica e política dos problemas abordados nas atividades de Extensão [...] Grau de interação com órgãos públicos e privados e segmentos organizados da sociedade civil [...] Níveis de transformação dos indicadores sociais resultantes da atividade de Extensão (ibidem, p. 77).

Neste mesmo ano em que completou dez anos de fundação, o FORPROEX realiza seu XII Encontro novamente na cidade de Brasília, discutindo desta vez o Programa Nacional Temático Universidade Cidadã, do qual trataremos especificamente mais adiante.

Dentre as deliberações deste encontro, destacamos duas: em primeiro lugar a criação da Comissão Nacional de Extensão do FORPROEX com a atribuição de elaboração de uma proposta para o Plano Nacional de Extensão em parceria com a Secretaria de Ensino

Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC); em segundo lugar, a constituição dos Comitês Temáticos do Fórum: a) preservação e sustentabilidade do meio ambiente; b) promoção à saúde e à qualidade de vida; c) educação básica; d) desenvolvimento da cultura; e) transferência de tecnologias apropriadas; f) atenção integral à criança, ao adolescente e ao idoso; g) capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas; h) reforma agrária e trabalho rural.

Os dois encontros subsequentes, o XIII em Brasília (março de 1998) e o XIV em Natal, RN (maio de 1998) trataram sobre o Plano Nacional de Extensão. No primeiro foi apresentado o texto preliminar do Plano e no segundo a aprovação do mesmo. Abordaremos especificamente este documento um pouco mais a frente.

O XV Encontro foi realizado em 1999 na cidade de Campo Grande, MS, voltando a discutir o tema: Autonomia e extensão universitária. O colegiado de pró-reitores aprovou duas resoluções neste encontro. A primeira instituiu o Grupo Técnico sobre Sistemas de Dados e Informação e Rede Nacional de Extensão (RENEX) e a segunda criou o Grupo de Trabalho sobre Avaliação da Extensão Universitária.

Os encontros nacionais se sucederam e segundo informações contidas na página eletrônica da Rede Nacional de Extensão (RENEX), até 2008 foram realizados vinte e quatro encontros do FORPROEX. No entanto, para concluirmos este breve resgate histórico, dedicaremos nossa atenção ao que podemos considerar como um dos documentos mais importantes da política de extensão elaborada pelo Fórum na década de 1990: o Plano Nacional de Extensão.

Nogueira (2005) realiza uma análise a respeito do Plano Nacional de Extensão Universitária, abordando o processo de construção desta política desde a elaboração do Programa Nacional Temático de Fomento à Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Universidade Cidadã, ou simplesmente Programa Universidade Cidadã. Este Programa, aprovado durante o XII Encontro do FORPROEX, precede o Plano Nacional de Extensão, trazendo contribuições para a elaboração deste último. De acordo com o texto de apresentação do Programa, este pretendia ser uma “proposta de diretrizes e linhas de ação para a extensão a partir de uma efetiva possibilidade de integração desta com a pesquisa e o ensino” (In: NOGUEIRA, 2000, p. 101).

O Prof. Targino de Araújo Filho, presidente do FORPROEX durante a gestão 2001-2002, em sua exposição durante a abertura do XVIII Encontro Nacional do Fórum na cidade de Florianópolis no ano de 2002, afirma que o programa Universidade Cidadã “forneceu as diretrizes para a construção do Plano Nacional de Extensão e, tanto é assim, que

foi durante este Fórum que foi criada a Comissão Nacional de Extensão com o objetivo de elaborar o referido Plano” (ENCONTRO NACIONAL DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2002, p. 42).

Dentre as contribuições deste Programa, podemos destacar a proposta de definição por áreas temáticas. As temáticas definidas foram: preservação e sustentabilidade do meio ambiente; promoção à saúde e à qualidade de vida; educação básica; desenvolvimento da cultura; transferência de tecnologias apropriadas; atenção integral à criança, adolescentes e idosos; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas; reforma agrária e trabalho rural. As diretrizes do Programa Universidade Cidadã apontam a necessidade de engajamento das universidades públicas em ações que visem à superação da exclusão social, buscando a consolidação da cidadania. Neste aspecto, podemos encontrar uma coerência entre estas diretrizes e as áreas temáticas definidas no documento. Finalmente, cabe destacar o trecho de fechamento do texto do Programa Universidade Cidadã:

Apesar da grande diversificação possível das ações extensionistas, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras tem percebido que a priorização de propostas de projetos que se delineiam sobre a temática de capacitação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas, com características de agentes multiplicadores, tendo como principais parceiros os municípios com graves problemas de áreas situadas na linha de pobreza, garantem suficientemente o desafio e a premência da participação da universidade na construção da cidadania (NOGUEIRA, 2000, p. 114-115).

Percebe-se certa valorização desta temática, indicando que sua priorização poderia garantir satisfatoriamente a participação das universidades na construção de uma cidadania plena. Um exagero talvez, mas apesar de se considerar este aspecto como de fato muito relevante, não devemos tê-lo como o único. A capacitação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas é sem dúvida relevante. Mas e quanto às outras áreas temáticas? As universidades também não podem contribuir de outras formas? Seu papel não pode se estender em ações de parceria na elaboração, acompanhamento, avaliação e até mesmo na implementação de políticas públicas? Retornaremos a esta discussão ao final deste capítulo. Por enquanto voltemos nossa atenção para o Plano Nacional de Extensão.

Tomaremos como referência a transcrição do texto deste Plano contida no trabalho organizado por Nogueira (2000, p. 116-124). Entre os objetivos do Plano Nacional de Extensão¹¹, nos chama atenção dois dos onze elencados, quais sejam:

¹¹ Uma análise detalhada do Plano Nacional de Extensão encontra-se em Nogueira (2005).

Dar prioridade às práticas voltadas ao atendimento de necessidades sociais emergentes, como as relacionadas com a área de educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação de renda. [...] Criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas (In: NOGUEIRA, 2000, p. 121-122).

Nota-se que a participação das universidades neste campo está direcionada para a elaboração, acompanhamento e avaliação de determinadas políticas públicas. A ausência da participação na execução destas políticas expressa a preocupação do Fórum em não comprometer a Universidade em atividades que não são efetivamente de sua responsabilidade. Participar de processos de elaboração, acompanhamento e avaliação de políticas públicas prioritárias em diferentes áreas, contribuindo com o desenvolvimento local, regional e nacional, desde que de forma articulada às finalidades da educação superior (cf. BRASIL, 1996) não parece ser o problema. Porém, desviar as universidades de suas finalidades fundamentais, ocupando espaços que não são de sua atribuição, este sim parece ser o problema. Conforme outra passagem do Plano:

É importante ressaltar que a intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado mas sim produzir saberes tanto científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população. (In: NOGUEIRA, 2000, p. 119).

Essa perspectiva reforça o posicionamento do Fórum em relação ao entendimento de que a extensão universitária deve ser concebida como processo acadêmico articulado ao ensino e a pesquisa e ao mesmo tempo procura afastar a possibilidade de ações pontuais de caráter assistencialista. Um bom exemplo está na tentativa de redirecionamento das atividades de prestação de serviços, proposto pelo FORPROEX:

A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico de ensino, pesquisa e extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visam à transformação social (In: NOGUEIRA, 2000, p. 120).

Outra preocupação em relação à prestação de serviços é que ela não seja transformada apenas num instrumento capaz de captar recursos financeiros, concebida exclusivamente como uma venda de serviços, o que poderia reforçar o esvaziamento das responsabilidades do Estado frente às universidades públicas, fato bem presente na década de 1990 com a implantação das políticas neoliberais no campo educacional, notadamente durante

os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). Ao mesmo tempo em que a orientação política adotada priorizou o ensino básico em detrimento do ensino superior, foram adotadas medidas de incentivo ao crescimento do setor privado no ensino superior concomitante à contenção do crescimento das universidades públicas. A privatização ocorreria desta forma de duas maneiras: uma privatização por fora, proporcionada pelo crescimento do setor privado e outras formas internas de privatização forçadas pela escassez de recursos públicos destinados para as universidades públicas. A prestação de serviços demonstraria ser uma potencial ferramenta para a captação de recursos que não fossem públicos. De acordo com Leher:

O presidente Fernando Henrique Cardoso, ao apresentar suas prioridades educacionais, definiu qual o lugar do Brasil no mercado mundial. Em entrevista a Achard e Flores, afirmou que seu governo tem duas prioridades educacionais: o ensino elementar e freagem de crescimento das universidades públicas. A política antiuniversitária do governo federal tem como pressuposto que o ciclo estrutural da pobreza absoluta somente pode ser quebrado pela educação – no caso, pelo ensino elementar (LEHER, 2001, p. 160-161).

Este autor analise as medidas adotadas desde o primeiro mandato de FHC, caracterizadas por ele como a anteposição de uma autonomia neoliberal à autonomia universitária prevista na Constituição de 1988 (LEHER, 2001, p. 165-178). Mas por hora, voltemos à nossa análise do Plano Nacional de Extensão.

Outro aspecto relevante deste Plano está contido em suas metas estabelecidas no que se refere à articulação com a sociedade. Dentre elas, podemos destacar:

Desenvolvimento, em parceria com órgãos federais, estaduais, municipais e entidades não governamentais, de programas e projetos voltados para a formação de mão de obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e a capacitação de gestores de políticas públicas. (In: NOGUEIRA, 2000, p. 123).

Como vimos anteriormente, o Programa Universidade Cidadã tratava da questão da capacitação de gestores de políticas públicas, dando uma importância até mesmo maior do que colocado no Plano Nacional de Extensão. Naquele programa este item constava das áreas temáticas então definidas e era visto como fundamental para a efetivação do compromisso social da Universidade. De qualquer forma, neste aspecto, verifica-se um desdobramento das diretrizes apontadas pelo Programa Universidade Cidadã no Plano Nacional de Extensão, incluindo outros aspectos como a formação de mão de obra, qualificação para o trabalho e reorientação profissional.

Quanto ao financiamento, acreditava-se que o Plano Nacional de Extensão Universitária poderia permitir “a garantia de recursos financeiros destinados à execução de Políticas Públicas correlatas, viabilizando a continuidade dos referidos programas” e que ao mesmo tempo poderia garantir também “o reconhecimento, pelo poder público, de que a extensão universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica mas como uma concepção de universidade cidadã” (In: NOGUEIRA, 2000, p. 121). Neste ponto é interessante remetermos à crítica de Nogueira:

No entanto, quando o Plano afirma assegurar a garantia de recursos financeiros e o reconhecimento pelo Poder Público de que a extensão coloca-se como uma concepção de Universidade Cidadã, estabelece duas relações um pouco equivocadas, pois, o Plano, em si, não assegura uma coisa nem outra. A questão dos recursos financeiros, desde a elaboração do Plano, em 1998, até o final de 2002, demandou negociações longas, árduas e infrutíferas junto ao MEC. O máximo que as IES conseguiram em termos de recursos, mesmo assim, de forma isolada, foi por meio de programas institucionais de diferentes ministérios, como Universidade Solidária, Alfabetização Solidária, PRONERA e outros (NOGUEIRA, 2005, p. 92-93).

A questão do fomento à extensão só tomará novos contornos a partir do ano de 2003, com a criação do Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas (PROEXT). Trataremos especificamente deste programa no próximo tópico.

Precisamos agora analisar os documentos que compõem a Coleção Extensão Universitária. Considerando que o primeiro volume desta coleção traz o Plano Nacional de Extensão Universitária, trabalhado anteriormente, analisaremos então a partir de seu segundo volume até o sexto e último (FORPROEX, 2001a; 2001b; 2006a; 2006b; 2007).

O segundo volume da Coleção Extensão Universitária (FORPROEX, 2001a) apresenta as diretrizes para a implantação do Sistema de Dados e Informações da Extensão Universitária nas Pró-Reitorias de Extensão, tomando como base as metas estabelecidas no Plano Nacional de Extensão. Este trabalho foi desenvolvido por um Grupo Técnico constituído durante o XV Encontro Nacional do FORPROEX, realizado em maio de 1999, na cidade de Campo Grande, MS, com os seguintes objetivos:

Elaborar relatório definindo os dados básicos de identificação para programas, projetos e outras ações de extensão; apresentar proposta de uniformização para áreas temáticas e indicativos para linhas programáticas para uso nacional; elaborar termos de referência que padronizem a base de dados (FORPROEX, 2001a, p. 13).

Aqui nos chama atenção especialmente o objetivo de apresentar uma proposta de uniformização das áreas temáticas. A priorização de ações de extensão nesta perspectiva está

ligada ao atendimento de determinadas demandas sociais consideradas mais urgentes (educação, saúde, habitação, meio ambiente, emprego e renda etc.), de acordo com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Extensão. Dentre estas metas, o documento também destaca “a participação da extensão universitária no esforço nacional de formação de mão de obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e capacitação de gestores de políticas públicas” (ibidem, p. 20).

A proposta do Grupo Técnico foi de uma uniformização terminológica que pudesse ser utilizada universalmente. Como desdobramento de metas do Plano Nacional de Extensão, esta uniformização tem como finalidade permitir a sistematização de dados acerca da extensão universitária em âmbito nacional e regional (permitindo estudos e avaliações), organizando as temáticas da forma mais abrangente possível, favorecendo a articulação entre extensionistas (indivíduos ou grupos) que trabalham em uma mesma área temática. O detalhamento ficaria a cargo de subdivisões definidas em linhas programáticas. As áreas temáticas foram assim estabelecidas: comunicação; cultura; direitos humanos; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia; trabalho (ibidem, p. 21).

A partir desta definição, o Grupo Técnico também elaborou diretrizes para aplicação às áreas temáticas. Resumidamente: as ações de extensão devem ser classificadas em área temática principal e complementar (se for o caso); o objetivo desta classificação é a sistematização das informações referentes a produção da extensão universitária; tornar mais abrangente a área de atuação; uniformização para uso em âmbito regional e nacional (ibidem, p. 23-24).

Como forma complementar de classificação das ações de extensão, o Grupo Técnico estabeleceu as chamadas linhas programáticas, considerando que cada uma delas poderia estar vinculada a diferentes áreas temáticas. É interessante notar o parâmetro adotado para a organização das linhas programáticas:

Procurou-se, para o estabelecimento das 50 linhas programáticas propostas, a terminologia utilizada por agências nacionais de fomento, programas nacionais, leis (como Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Lei Nacional de Incentivo à Cultura) e pelos órgãos gerentes de políticas públicas (FORPROEX, 2001a, p. 33).

Percebe-se nesta determinação o estabelecimento de uma relação das linhas programáticas com possíveis financiamentos às ações de extensão relacionadas diretamente às políticas públicas. Ao se referir a órgãos gerentes de políticas públicas a proposta procura abranger as três esferas de poder executivo: federal, estadual e municipal.

De forma geral, as diretrizes relativas às linhas programáticas acompanham aquelas definidas também para as áreas temáticas. Além disso, também foram elaboradas suas ementas. Ao todo foram estabelecidas cinquenta linhas programáticas¹². A abrangência das diversificadas linhas programáticas, expressa ao mesmo tempo uma gama de possibilidades de produção extensionista, bem como a potencialidade desta em face às políticas públicas nas diferentes áreas temáticas estabelecidas.

O terceiro volume da Coleção Extensão Universitária (FORPROEX, 2001b) traz o tema da Avaliação Nacional da Extensão. Elaborado por outro Grupo Técnico de Trabalho, criado durante o XV Encontro Nacional de Pró-Reitores, na cidade de Campo Grande, em maio de 1999, o documento apresenta as diretrizes para os processos de avaliação das ações extensionistas.

A preocupação com a avaliação da extensão universitária não é recente. Desde o início da década de 1990 o FORPROEX vem demonstrando a necessidade de se construir parâmetros para esta questão. Em 1993, o VII Encontro Nacional do Fórum (Cuiabá, MT), adotou o tema Avaliação da extensão no contexto da autonomia universitária. Neste Encontro foram estabelecidos os princípios orientadores para os processos de avaliação da extensão.

O documento em questão apresenta, como objetivo central, uma proposta para a construção de uma metodologia de avaliação da extensão que possa “orientar a análise, a comparação, a seleção de fontes e técnicas de avaliação e a elaboração de procedimentos de medição” (ibidem, p. 38). Preocupou-se em privilegiar não apenas os gestores da extensão, mas todos aqueles envolvidos nas atividades extensionistas. As dimensões de investigação propostas foram: política de gestão; infraestrutura; relação universidade-sociedade; plano acadêmico; produção acadêmica. A proposta metodológica apresentada,

embora considere igualmente importantes as avaliações interna e externa, vai privilegiar a perspectiva interna. Essa opção deu-se pelo reconhecimento da

¹² Assistência jurídica; atenção a grupos de pessoas com necessidades especiais; atenção integral à mulher; atenção integral à criança; atenção integral à saúde de adultos; atenção integral à terceira idade; atenção integral ao adolescente e ao jovem; capacitação de gestores de políticas públicas; comunicação escrita e eletrônica; cooperação interinstitucional; cooperação internacional; cultura e memória social; desenvolvimento do sistema de saúde; desenvolvimento rural; desenvolvimento urbano; direitos de grupos sociais; direitos de propriedade e patentes; educação a distância; educação ambiental; educação continuada; educação de jovens e adultos; educação especial; educação infantil; educação profissional; empreendedorismo; ensino fundamental; ensino médio; esporte, lazer e saúde; gestão de recursos naturais; hospitais e clínicas universitárias; incentivo à leitura; inovação tecnológica; mídia comunitária; endemias e epidemias; organizações populares; pólos tecnológicos; produção cultural e artística na área de artes plásticas e artes gráficas; produção cultural e artística na área de fotografia, cinema e vídeo; produção cultural e artística na área de música e dança; produção e difusão de material educativo; produção teatral e circense; questão agrária; rádio universitária; saúde da família; saúde e segurança no trabalho; sistemas integrados para bacias regionais; televisão universitária; trabalho infantil; turismo; uso e dependência de drogas (FORPROEX, 2001a).

necessidade de orientar a reflexão e o fomento de processos avaliativos da extensão no interior das universidades. No entanto, recomenda-se que a avaliação externa e participativa, realizada pela população-alvo, seja tema assumido pelo Fórum como objeto de estudo num horizonte próximo (FORPROEX, 2001b, p. 33).

Compreende-se que a opção adotada é uma estratégia para a consolidação de processos de avaliação da extensão no âmbito interno das universidades. Porém, devemos levar em conta que para obtermos informações mais precisas a respeito dos impactos das atividades extensionistas na esfera das políticas públicas, o caráter externo da avaliação é imprescindível. Neste sentido a recomendação do Grupo Técnico é bastante relevante, porém, acreditamos que é necessário se estender para além da chamada população-alvo, buscando também a avaliação externa de órgãos públicos, movimentos sociais e outras organizações que venha a estar envolvidas. Para uma avaliação mais global que tenha condições de mensurar os impactos das contribuições da extensão universitária às políticas públicas, acreditamos na necessidade de envolvimento dos diferentes sujeitos participantes deste processo. Desta forma, as organizações envolvidas precisam fazer parte da avaliação, pois é por meio delas que efetivamente se executam determinadas políticas públicas.

O quarto volume da Coleção Extensão Universitária, intitulado *Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão* (FORPROEX, 2006a) traz as contribuições do Grupo Técnico de Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão e Flexibilização Curricular, instituído pelo FORPROEX durante seu XVII Encontro Nacional, realizado na cidade de Vitória (ES), em 2001.

O documento apresenta reflexões e subsídios para a flexibilização curricular e a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, reforçando o diálogo entre as contribuições do FORPROEX e FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Em torno deste tema o documento coloca suas referências para a flexibilização curricular na educação superior: princípio de indissociabilidade e autonomia universitária; dinâmica flexível e interdisciplinar do currículo com participação do estudante; flexibilização para uma nova estrutura curricular; crítica às práticas de caráter instrucionista.

O documento apresenta uma proposta de institucionalização da extensão universitária por meio de sua inserção no currículo dos cursos de graduação. Proposta esta já realizada pelo Fórum no início da década de 1990, no contexto de seu V Encontro:

o FORPROEX propõe, como forma de institucionalização da Extensão, a definição de mecanismos de operacionalização do processo extensionista nas estruturas curriculares, a fim de que a participação dos discentes, em ações de Extensão, seja computada para a integralização curricular (FORPROEX, 2006a, p. 25).

O documento em questão (FORPROEX, 2006a) traz uma sistematização de propostas para a flexibilização curricular, onde se enfatiza a necessidade de um novo paradigma curricular fundamentado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e voltado para a construção do conhecimento. Neste sentido, o reconhecimento da extensão numa estrutura curricular pautada na interdisciplinaridade e sua vinculação aos projetos político-pedagógicos dos cursos apresentam-se como possíveis alternativas para a construção deste novo paradigma curricular.

No âmbito da extensão, o FORPROEX confirma e sugere a adoção dos princípios do FORGRAD para a flexibilização curricular¹³ e a partir de experiências de flexibilização aponta três possíveis modalidades: reconhecimento na composição curricular do maior número possível de atividades de aprendizado¹⁴; a segunda modalidade, mais específica para a extensão, diz respeito a criação de atividades curriculares¹⁵; a terceira e última modalidade refere-se a vinculação de atividades de pesquisa e extensão ao projeto político-pedagógico dos cursos.

A articulação entre projeto político-pedagógico e política de extensão é apontada como uma estratégia na construção de caminhos para a flexibilização curricular. Para tanto, algumas medidas são aconselhadas: institucionalização da extensão; sistematização de ações de extensão por meio de programas (estímulo ao caráter interdepartamental, interdisciplinar e interinstitucional); articulação de projetos e programas ao projeto político-pedagógico; programas e projetos como disciplinas ou atividades complementares; avaliação da extensão conforme diretrizes do FORPROEX; revisitação de experiências na perspectiva da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; entre outras.

Podemos afirmar que a proposta para a flexibilização curricular defendida pelo FORPROEX passa necessariamente pelo reconhecimento da extensão universitária como componente curricular e sua conseqüente vinculação com os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação. Veremos no próximo tópico como esta política do Fórum está articulada ao Programa de Extensão Universitária do MEC (PROEXT/MEC). Por hora, daremos seqüência à nossa exposição a respeito dos documentos do FORPROEX.

¹³ FORGRAD, 2002

¹⁴ Atividades de extensão; pesquisa; monitoria; disciplinas eletivas ou optativas; participação em seminários; estágios curriculares não-obrigatórios; educação a distância; representação acadêmica; programas de tutorias; visitas técnicas etc. (FORPROEX, 2006a, p. 61-62)

¹⁵ Referências: Atividade Curricular em Comunidade (ACC) da UFBA e Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) da UFSCar.

Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004 (FORPROEX, 2006b) é o título do quinto volume da Coleção Extensão Universitária. Este trabalho, realizado pela Comissão Permanente de Avaliação da Extensão (CPAE) do FORPROEX, realizou um estudo comparativo entre duas pesquisas: Perfil da Extensão Universitária no Brasil de 1995 (MEC/SESu,1995) e Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil (CPAE/FORPROEX), realizada em 2005.

Centraremos nossa análise nas questões de interesse desta investigação, ou seja, na relação da extensão universitária com a implementação de políticas públicas. Neste sentido, cabe mencionar as considerações feitas em relação ao quadro “Número de ações de extensão nas instituições públicas de educação superior, por área temática – 2004” da pesquisa “Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil - 2005”:

A classificação por áreas temáticas propostas pelo FORPROEX em 1998 objetivou expressar e dar visibilidade na atuação das universidades em temas de interesse coletivo, tendo como meta facilitar o diálogo com a sociedade, discussão e implementação das políticas públicas. Passados seis anos de definição e da orientação às universidades para classificação de suas ações de extensão em áreas temáticas verifica-se, após a aplicação dos questionários, que das 72 universidades respondentes, 72,8% classificam suas ações por área temática e 20,8% adotam parcialmente essa diretriz (MEC/SESu, 1995, p. 26).

Primeiro é preciso ressaltar a classificação das atividades extensionistas por áreas temáticas como forma de estabelecer uma interface da extensão universitária em relação à implementação das políticas públicas. Segundo, verifica-se a adoção desta diretriz pela maioria das universidades que se pronunciaram na pesquisa, seguindo orientação do FORPROEX.

Finalmente, temos o sexto e último volume da referida Coleção, intitulado *Extensão Universitária: organização e sistematização* (FORPROEX, 2007). Este documento apresenta, por um lado, as modificações e atualizações feitas pelo Grupo de Trabalho responsável pela revisão das áreas temáticas, linhas e ações de extensão e, por outro, traz a sistematização de informações básicas para gestores da extensão e extensionistas. Estas informações tomam como referência os documentos conceituais do FORPROEX apresentados nos volumes anteriores da Coleção Extensão Universitária. Por este motivo não nos deteremos neste conteúdo, pois já foi anteriormente abordado. No entanto, a revisão das áreas e linhas temáticas, com vistas à atualização do Sistema de Dados e Informações da Extensão, deve ser considerada.

A primeira novidade em relação ao documento de 2001, *Sistema de Dados e Informações: base operacional de acordo com o Plano Nacional de Extensão*, é a adoção das Áreas do Conhecimento utilizadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹⁶ para classificação de todas as ações de extensão universitária. Nas áreas temáticas a alteração ocorreu em duas delas: Direitos Humanos e Tecnologia. Houve a inclusão de um segundo elemento a cada uma delas: passaram a ser definidas como Direitos Humanos e Justiça e Tecnologia e Produção (ibidem, p. 24). A classificação em área temática principal e complementar, estabelecida em 2001, passa a ser classificada como área temática principal e secundária. No entanto, de forma geral, as diretrizes para as áreas temáticas permaneceram inalteradas. As linhas programáticas estabelecidas no documento de 2001 passam a ser denominadas como linhas de extensão¹⁷ e sofrem um processo de revisão, ampliação e detalhamento.

Este documento apresenta resumidamente os principais temas discutidos ao longo da história do FORPROEX: política nacional de extensão; sistema de informação; áreas e linhas de extensão; extensão e flexibilização curricular; avaliação da extensão. De forma sintetizada são repassadas informações básicas a respeito das diretrizes para a organização e sistematização da extensão universitária nas universidades.

Alguns dos principais avanços na implementação do Plano Nacional de Extensão são apontados por Nogueira (2005, p. 95-97): criação do Sistema Nacional de Informações de Extensão Universitária (SIEXBRASIL), atualmente denominado Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj); elaboração de diretrizes nacionais para avaliação da extensão com a disponibilização de instrumentos de avaliação e criação de Comissão permanente no âmbito do FORPROEX; a consolidação da proposta de trabalho com áreas temáticas e sua revisão; a Rede Nacional de Extensão (RENEX); e por fim, para concluir anunciando o tema

¹⁶ Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharia/Tecnologia; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes (FORPROEX, 2007).

¹⁷ Foram definidas 53 linhas de extensão: Alfabetização, leitura e escrita; Artes cênicas; Artes integradas; Artes plásticas; Artes visuais; Comunicação estratégica; Desenvolvimento de produtos; Desenvolvimento regional; Desenvolvimento rural e questão agrária; Desenvolvimento tecnológico; Desenvolvimento urbano; Direitos individuais e coletivos; Educação profissional; Empreendedorismo; Emprego e renda; Endemias e epidemias; Espaços de ciência; Esporte e lazer; Estilismo; Fármacos e medicamentos; Formação de professores (formação docente); Gestão do trabalho; Gestão informacional; Gestão institucional; Gestão pública; Grupos sociais vulneráveis; Infância e adolescência; Inovação tecnológica; Jornalismo; Jovens e adultos; Línguas estrangeiras; Metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem; Mídias-artes; Mídias; Música; Organizações da sociedade civil e movimentos sociais e populares; Patrimônio cultural, histórico, natural e imaterial; Pessoas com deficiências, incapacidades, e necessidades especiais; Propriedade intelectual e patente; Questões ambientais; Recursos hídricos; Resíduos sólidos; Saúde animal; Saúde da família; Saúde e proteção no trabalho; Saúde humana; Segurança alimentar e nutricional; Segurança pública e defesa social; Tecnologia da informação; Temas específicos / Desenvolvimento humano; Terceira idade; Turismo; Uso de drogas e dependência química (FORPROEX, 2007).

do próximo tópico, temos a criação pelo MEC do Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas (PROEXT), no ano de 2003.

Ao término desta exposição é necessário colocar algumas questões: a partir do recorte definido, como caracterizar o discurso do FORPROEX em relação ao que estamos considerando como constituição e disseminação de uma concepção de extensão como instrumento de política pública?

Para responder esta questão precisamos retomar nosso aporte teórico. Localizamos o discurso do FORPROEX na intersecção entre três gêneros do discurso: político, burocrático-legal e científico. Como afirmamos no início deste capítulo, a múltipla atuação do Fórum nesses diferentes campos fundamenta tal afirmação. Desta forma, percebemos a atuação do Fórum em permanente diálogo com diferentes setores do Estado e da sociedade. Entre seus diferentes interlocutores destacamos dois campos principais: o primeiro, que pode ser considerado como interno, é caracterizado pelo diálogo entre os membros do Fórum e destes com o contingente de docentes, discentes e técnicos das universidades públicas brasileiras; o segundo encontra-se no campo da articulação externa, já que o discurso do Fórum tem como interlocutores o Estado e a sociedade. Nossa atenção recaiu sobre questões relativas aos processos de institucionalização da extensão universitária e seu financiamento. O foco esteve voltado para a interlocução do Fórum com seus pares nas universidades e com setores do Estado, principalmente o Ministério da Educação. Depreendemos da análise realizada que as propostas do Fórum para a questão do financiamento ganharam outra dimensão a partir do momento em que a organização temática se articula, de certa maneira, com as possibilidades de financiamento para a extensão universitária por meio de sua inserção como instrumento de política pública na relação com diferentes esferas e setores de governo. Isso não significa que esta articulação seja a única ou principal responsável pela constituição desta perspectiva.

Inseparavelmente, está a preocupação do Fórum em relação à articulação da dimensão social da extensão com sua dimensão acadêmica. Desta forma, retomando a tipologia de Reis (1996), verificamos que a proposta de institucionalização da extensão elaborada pelo Fórum remete para a concepção de extensão do tipo processual orgânico. Em primeiro lugar por adotar o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, articulando a extensão aos processos formativos e à produção do conhecimento; segundo, pela opção por ações de extensão de caráter permanente, por meio de programas e projetos; terceiro, pelas propostas de parcerias com sociedade civil e política (REIS, 1996, p. 41).

Acreditamos que as propostas do Fórum em termos de políticas de financiamento por meio de editais públicos de ministérios, agências de fomento e fundos públicos, articuladas às propostas de institucionalização da extensão universitária, priorizando uma concepção de ação extensionista de caráter processual orgânica (permanente, curricular, articulada ao ensino e a pesquisa e em constante parceria com sociedade civil e política), contribuem para o desenvolvimento de uma extensão universitária cada vez mais instrumento de política pública.

2.2 A política de editais para o financiamento das atividades extensionistas: o caso do PROEXT

O Programa de Extensão Universitária (PROEXT), criado pelo MEC em 2003 e denominado inicialmente como Programa de Apoio à Extensão voltado às Políticas Públicas, é considerado um significativo avanço na política de financiamento deste ministério às ações de extensão com ênfase no desenvolvimento de políticas públicas sociais nas mais diferentes áreas. Mas antes de tratarmos sobre este Programa é necessário mencionar a experiência do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), implantado na primeira metade da década de 1990.

Nogueira (2005) analisou o processo de construção do PROEXTE em 1993 e do Plano Nacional de Extensão em 1998, identificando a relação do Fórum com o MEC nestes diferentes momentos. Segundo sua análise, o PROEXTE de 1993 foi concebido numa “fase caracterizada pela cooperação mútua” (NOGUEIRA, 2005, p. 49), enquanto que com relação ao Plano Nacional em 1998, o comprometimento do MEC já não seria mais o mesmo (ibidem, p. 75).

A responsabilidade de elaboração do PROEXTE ficou a cargo da Comissão de Extensão constituída por representantes do FORPROEX e do Departamento de Políticas de Ensino Superior – DEPESES/SESu/MEC, atendendo à uma antiga reivindicação do Fórum. O Programa de Fomento acolhe as diretrizes para a extensão universitária, construídas pelo Fórum de Pró-Reitores ao longo de sua existência, e de fato se efetivou com destinação de recursos para sua execução (Nogueira, 2005, p. 50-52). Segundo análise desta autora:

Ele [o Programa] traz o conceito e diretrizes políticas para a extensão que o Fórum vinha discutindo desde sua criação. Isso se fortalece à medida que a SESu decide que o Programa só financiaria projetos que estivessem de acordo com o conceito, os objetivos e as diretrizes neles traçados. A proposta induz à consolidação da extensão nas universidades em torno de uma política de extensão intencionalmente elaborada,

de caráter globalizante, com participação das várias instâncias acadêmicas [...] Reforça o compromisso social da universidade, que deverá estar voltada para as demandas mais urgentes da maioria da população, e considera a extensão como o processo que articula o ensino e a pesquisa a tais demandas [...] Faz uma opção radical pela parceria das IES com as administrações públicas e entidades da sociedade civil, alertando, no entanto, que à universidade não cabe substituir o Estado em suas funções quanto à educação, saúde, cultura, etc. (NOGUEIRA, 2005, p. 53).

A criação do PROEXTE foi considerada um significativo avanço na política de institucionalização e financiamento à extensão universitária. Este foi o entendimento das duas principais instâncias envolvidas em sua elaboração e execução: SESu/MEC e FORPROEX. Na perspectiva do MEC:

Mais do que o volume de recursos destinados ao Programa, a importância desta iniciativa está no reconhecimento institucional da extensão, como prática acadêmica essencial para o dinamismo da vida universitária. É fundamental também destacar que os Programas de Fomento, como o PROEXTE, inauguram uma nova relação entre SESu e IES, com a distribuição de recursos através de projetos e pelo julgamento de mérito (MEC/SESu, 1995, p. V).

A situação de cooperação mútua entre MEC e FORPROEX em torno do PROEXTE, apontada por Nogueira (2005), se expressa também no discurso oficial do MEC. O reconhecimento institucional, o entendimento da extensão como prática acadêmica e a busca de uma nova relação entre o Ministério e as Universidades vão de encontro com as diretrizes construídas até então pelo FORPROEX.

No entanto, o PROEXTE teve vida curta. De 1993 a 1994 aproximadamente 70 universidades públicas tiveram projetos contemplados com recursos do PROEXTE (MEC/SESu, 1995). Mas a partir de 1995 começam os problemas. Após uma reformulação, a convocatória do PROEXTE de novembro de 1994 para apresentação de projetos a serem executados em 1995 incluiu duas linhas de financiamento: a linha 1 denominada “Articulação da universidade com a sociedade” e a linha 2 definida como “Integração da Universidade com o Ensino Fundamental”. A primeira financiada com recursos da SESu/MEC e a segunda com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Devemos considerar alguns pontos importantes até este momento: a experiência com as duas primeiras edições do PROEXTE (1993 e 1994), o diagnóstico realizado em 1993/1994 que culminou com o documento *Perfil da Extensão Universitária no Brasil* (MEC/SESu, 1995) e a estratégia adotada por representantes do MEC e membros do FORPROEX para a manutenção do PROEXTE ao final do Governo Itamar Franco em 1994, sucedido por Fernando Henrique Cardoso a partir de 1995.

No entanto, a nova gestão do MEC a partir de 1995 promoveria cortes e atrasos nos repasses de recursos relativos ao PROEXTE. Segundo Nogueira (2005), os esforços do FORPROEX se concentraram na manutenção do Programa e ao mesmo tempo na cobrança pela liberação de recursos referentes ao PROEXTE de 1995 e 1996. Se os dois primeiros anos do Programa (1993 e 1994) foram animadores, não se pode dizer o mesmo dos dois últimos, dedicados ao abandono dos esforços iniciais de consolidação de uma política de fomento à extensão universitária brasileira¹⁸. Um novo comprometimento por parte do MEC em relação ao fomento à extensão universitária só será percebido a partir de 2003, principalmente com a criação do Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas (PROEXT).

Denominado atualmente apenas como Programa de Extensão Universitária (PROEXT), sua institucionalização foi regulamentada pelo Decreto N. 6.495, de 30 de junho de 2008 (BRASIL, 2008), estabelecendo como um de seus objetivos o fomento a “programas e projetos de extensão que contribuam para o fortalecimento de políticas públicas” (ibidem). Cabe destacar que o decreto do PROEXT data de 2008, porém o programa vem sendo desenvolvido a partir de editais de chamadas públicas desde o ano de 2004.

Nos sete editais publicados no período de 2004 a 2010, dá-se prioridade ao apoio a programas e projetos de extensão que contribuam com a implementação de políticas públicas com ênfase na inclusão social.

O objetivo deste tópico é analisar a evolução do PROEXT durante o período de 2004 a 2010, buscando compreender suas principais características e o seu significado junto ao processo de consolidação da extensão universitária brasileira. Nossas fontes de informação constituem-se dos editais e documentos legais a eles vinculados. A internet foi a ferramenta adotada para obter a maioria destes documentos, já que a mesma é o principal meio pelo qual estas chamadas públicas são divulgadas.

Agrupamos os editais em dois blocos. O primeiro constituído pelos cinco primeiros editais de 2004 a 2007 e o segundo com os três últimos editais do período abordado: 2008 a 2010. Os editais conjuntos do PROEXT com o Ministério das Cidades (2008 a 2010) e com o Ministério da Cultura (2007 e 2008) serão analisados separadamente.

Esta divisão levou em conta a instituição do Programa de Extensão Universitária por meio do decreto No. 6.495, de 30 de junho de 2008. Até 2007 o PROEXT efetivamente

¹⁸ Uma análise detalhada do processo de elaboração e da trajetória do PROEXTE é encontrada em Nogueira (2005, p. 47-74).

foi executado, porém, sem a referida regulamentação legal. Além disso, existem algumas diferenças significativas entre os dois períodos que serão mencionadas a seguir.

Quadro 1 – Programa de Extensão Universitária (PROEXT) – editais 2004 – 2007

Edital Ano	Temáticas contempladas	Recursos
04/2004	1 – Educação de jovens e adultos, incluindo apoio ao desenvolvimento de sistemas locais e regionais de educação, alfabetização e letramento; 2 – Formação permanente de pessoal para o sistema educacional, com articulação com a educação básica por meio de elaboração de cursos de educação continuada, produção de material pedagógico para professores em exercício nas redes públicas ou outras ações; 3 – Políticas de desenvolvimento social: atenção integral à família, combate à fome, erradicação do trabalho infantil, combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes, juventude e desenvolvimento social, atenção à pessoa idosa, à pessoa portadora de deficiência, às populações indígenas e quilombolas.	R\$ 4.500.000,00
08/2005	1 – Educação de jovens e adultos, incluindo apoio ao desenvolvimento de sistemas locais e regionais de educação, alfabetização e letramento; 2 – Formação permanente de pessoal para o sistema educacional articulado com a educação básica, por meio da elaboração de cursos de educação continuada, produção de material pedagógico para professores em exercício nas redes públicas ou outras ações; 3 – Políticas de direitos humanos e desenvolvimento social, tais como: atenção integral à família; combate à fome; erradicação do trabalho infantil; combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes; juventude e desenvolvimento social; geração de trabalho e renda em economia solidária; promoção e/ou prevenção à saúde; violência urbana; desenvolvimento urbano; atenção à pessoa idosa, à pessoa portadora de deficiência e às populações indígenas e quilombolas.	R\$ 6.000.000,00
15/2006	1 – Formação de professores para o sistema educacional; 2 – Atenção integral à família; 3 – Combate à fome; 4 – Erradicação do trabalho infantil; 5 – Combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes; 6 – Juventude e desenvolvimento social; 7 – Geração de trabalho e renda em economia solidária; 8 – Promoção e/ou prevenção à saúde; 9 – Violência urbana; 10 – Direitos humanos; 11 – Educação de jovens e adultos; 12 – Atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas.	R\$ 4.500.000,00
2007	1 – Qualificação de professores que atuam no sistema educacional; 2 – Educação de jovens e adultos; 3 – Juventude e desenvolvimento social; 4 – Geração de trabalho e renda em economia solidária; 5 – Promoção da saúde e/ou prevenção de doenças; 6 – Atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas.	R\$ 6.000.000,00

Fonte: MEC, 2011

O primeiro edital do PROEXT, então denominado Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas, foi publicado em agosto de 2004 com destinação de recursos na ordem de R\$ 4.500.000,00 (quatro milhões e quinhentos mil reais) para o financiamento de “programas e projetos de extensão universitária com ênfase na inclusão social” (MEC/SESu/DEPEM, 2004, p. 1). O objetivo é o fomento às atividades extensionistas

voltadas para a implementação de políticas públicas nas diferentes temáticas estabelecidas no edital: 1 – educação de jovens e adultos; 2 – formação permanente de pessoal para o sistema educacional; 3 – políticas de desenvolvimento social.

O edital estabelece como instituições aptas a apresentar propostas as Instituições Federais de Ensino Superior (inclusive os Centros Federais e Educação Tecnológica com nível de ensino superior) e consórcios dessas primeiras com as Instituições Estaduais de Ensino Superior.

Dentre as diretrizes gerais estabelecidas para a apresentação de propostas no âmbito deste edital, destaca-se: “Os Programas e Projetos de Extensão a serem apresentados à SESu/MEC, além de obedecerem as diretrizes de natureza acadêmica e de relação com a sociedade, devem ter a característica de atuar sobre questões sociais prioritárias” (ibidem, p. 2). Em se tratando da natureza acadêmica fazem parte de suas diretrizes o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, a interdisciplinaridade e o impacto na formação do estudante. Na relação com a sociedade considera-se o impacto social junto aos grupos sociais envolvidos em atividades extensionistas, a relação bilateral com setores da sociedade e, por último, as “contribuições na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas prioritárias ao desenvolvimento regional e nacional” (ibidem, p. 4).

A criação (ou recriação, se considerarmos a experiência da primeira metade da década de 1990) do PROEXT é considerada um avanço na implementação do Plano Nacional de Extensão (Nogueira, 2005). Encontramos os preceitos do FORPROEX fortemente presentes neste primeiro edital. E não será diferente nas convocatórias subsequentes. Podemos identificar esta presença nas definições de programa e projeto, nas temáticas, nas diretrizes de natureza acadêmica, social e metodológicas e no acompanhamento e avaliação.

Se em 1993, com a criação do PROEXTE, a situação entre MEC e FORPROEX poderia ser caracterizada como de cooperação mútua (ibidem), posteriormente passando por uma situação de descaso durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, podemos arriscar a dizer que o período que se inaugura a partir de 2003 é de significativos avanços na institucionalização da extensão universitária, seja pelas ações realizadas no âmbito das universidades, pelo esforço político do FORPROEX e pelas iniciativas do MEC. De acordo com Nogueira:

Além da criação do Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas/PROEXT, o Ministério liberou recursos para o desenvolvimento de três projetos que contemplam metas do Plano Nacional de Extensão: o Sistema Nacional de Informações/SIEX Brasil, a Avaliação Nacional da Extensão Universitária e a Flexibilização Curricular (NOGUEIRA, 2005, p. 96-97).

Podemos inferir uma mudança de postura do MEC em relação às políticas de extensão universitária e, sem dúvida, o PROEXT é um bom exemplo disso. Continuemos então a análise dos editais.

A mudança na estrutura da convocatória de 2005 em relação à de 2004 é facilmente perceptível. No entanto, as diretrizes permanecem muito pouco alteradas em relação ao ano anterior. Mantém-se o foco nas políticas públicas com ênfase na inclusão social e nas diretrizes em relação ao caráter acadêmico e social da extensão universitária. Estes dois aspectos são centrais em todo o percurso do programa até o presente momento.

Dentre as alterações realizadas no edital de 2005 está a destinação de parte dos recursos diretamente para as universidades estaduais. A participação destas em 2004 era restrita a forma de consórcio com instituições federais de ensino superior. Houve também uma ampliação dos recursos, passando dos quatro milhões e meio de 2004 para seis milhões de reais em 2005. Deste montante, 75% destinado para programas e projetos das IFES e 25% exclusivamente para projetos apresentados por universidades estaduais. (MEC/SESu/DEPEM, 2005).

A responsabilidade pela seleção das propostas, assim como no primeiro edital, fica a cargo da Diretoria de Modernização e Programas da Educação Superior (MEC/SESu/DEPEM), por meio do Comitê Técnico Multidisciplinar (CTM) formado por especialistas nas temáticas dos editais. Os quesitos de pontuação foram ampliados e houve um detalhamento técnico em relação aos itens e suas pontuações, fórmula de pontuação final e definição de critérios de classificação e desclassificação.

No que diz respeito ao acompanhamento e avaliação dos programas e projetos, apesar de manter as mesmas ferramentas do edital anterior, “relatório final de atividades” e “verificação ‘in loco’, por amostragem, às instituições” (ibidem, p. 9), há uma mudança no detalhamento das informações a serem prestadas no relatório, de forma mais clara e definida, mas ao mesmo tempo, desaparece a participação do corpo discente, antes prevista na convocatória de 2004.

Em 2006 a convocatória é feita exclusivamente para as IFES (incluindo CEFET's com nível de ensino superior), ficando excluídas completamente do edital pela primeira e última vez, as universidades estaduais, já que no primeiro poderiam participar por meio de consórcios e no segundo edital e nos subsequentes a 2006 puderam apresentar diretamente suas propostas. Houve uma redução de 25% na disponibilidade dos recursos, passando dos seis milhões do ano anterior para quatro milhões e meio. A estrutura e o conteúdo

permaneceram praticamente inalterados, ocorrendo uma pequena variação na organização dos temas priorizados (MEC/SESu/DEPEM, 2006).

Em 2007 as universidades estaduais voltam a fazer parte da convocatória e os recursos retornam ao valor de 2005: seis milhões de reais. Deste valor, quatro milhões e meio (75%) foram destinados às instituições federais e o restante, ou seja, um milhão e meio (25%), para as estaduais. Mas é interessante notar que as temáticas contempladas neste edital foram reduzidas pela metade em relação ao ano de 2006. De doze temas naquele ano, passou-se a apenas seis contemplados na convocatória de 2007: 1 – qualificação de professores que atuam no sistema educacional; 2 – educação de jovens e adultos; 3 – juventude e desenvolvimento social; 4 – geração de trabalho e renda em economia solidária; 5 – promoção da saúde e/ou prevenção de doenças; 6 – atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas. Trataremos do aspecto da organização temática da extensão na perspectiva do FORPROEX e do PROEXT ao final deste capítulo.

Além da alteração nas temáticas, o edital de 2007 não apresenta grandes alterações em relação ao precedente, apenas no item acompanhamento e avaliação incluiu-se, além do relatório final, um relatório de acompanhamento, mantendo-se o foco na avaliação feita exclusivamente pelo corpo docente com já vinha ocorrendo desde 2005.

Antes de passarmos para o segundo bloco de editais (2008-2010), precisamos analisar o Decreto 6.495/2008 que instituiu legalmente o Programa de Extensão Universitária (BRASIL, 2008a).

O decreto redefine a denominação do programa, que fora definido como Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas de 2004 a 2005 e Programa de Apoio à Extensão Universitária de 2006 a 2007, passando a ser chamado apenas de Programa de Extensão Universitária – PROEXT a partir de 2008. Porém, esta mudança de nomenclatura não significou grandes alterações nas diretrizes e nos objetivos do programa. Dentre os objetivos previstos no decreto, podemos destacar:

[...] IV – fomentar programas e projetos de extensão que contribuíssem para o fortalecimento de políticas públicas; V – estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior; VI – contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares; [...] VIII – fomentar o estreitamento dos vínculos entre as instituições de ensino superior e as comunidades populares do entorno (BRASIL, 2008a).

Estes objetivos, dentre outros, demonstram uma evidente preocupação com a função social das instituições de ensino superior. 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.

As temáticas estabelecidas em cada chamada pública realizada estão, a nosso ver, vinculadas às políticas sociais consideradas prioritárias pelos gestores públicos. Segundo o decreto “os projetos de extensão deverão se ater exclusivamente aos temas estabelecidos no edital específico” (ibidem). Podemos inferir a existência de uma estreita vinculação entre as temáticas definidas nos editais com as políticas públicas consideradas prioritárias em determinado contexto. Vejamos como isto ocorre nos demais editais a partir de 2008.

Quadro 2 – Programa de Extensão Universitária (PROEXT) – editais 2008 – 2010

Edital Ano	Temáticas contempladas	Recursos
09/2008	1 – Qualificação de professores que atuam no sistema educacional; 2 – Educação de jovens e adultos; 3 – Juventude e desenvolvimento social; 4 – Geração de trabalho e renda em economia solidária; 5 – Promoção da saúde e/ou prevenção de doenças; 6 – Atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas.	R\$ 8.000.000,00
06/2009	1 – Educação, Desenvolvimento Social e Saúde; 2 – Gestão Cultural, Economia da Cultura e Desenvolvimento das Linguagens Artísticas; 3 – Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro; 4 – Trabalho, Emprego e Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários.	R\$ 19.200.000,00
05/2010	1 – Educação; 2 – Cultura e Arte; 3 – Pesca artesanal e aquicultura familiar; 4 – Promoção da Saúde; 5 – Desenvolvimento Urbano; 6 – Desenvolvimento Agrário; 7 – Redução das desigualdades sociais e promoção da inclusão produtiva; 8 – Geração de Trabalho e Renda por meio da Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários; 9 – Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro; 10 – Garantia dos Direitos das Mulheres em situação de violência.	R\$ 30.000.000,00

Fonte: MEC, 2011.

O edital n. 09/2008 não apresenta nenhuma alteração na sua estrutura em relação aos editais de 2005, 2006 e 2007. Porém, traz um elemento novo em seu preâmbulo: a existência de uma legislação para seu regimento. Além do decreto n. 6.495 de 30 de junho de 2008 que instituiu legalmente o PROEXT, este edital também é regido pela Lei 11.514 de 13 de agosto de 2007 (BRASIL, 2007a), que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária do ano de 2008; pelo decreto n. 6.170 de 25 de julho de 2007

(BRASIL, 2007b), que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse; e pela Portaria Interministerial n. 127 de 29 de maio de 2008 (BRASIL, 2008b), que estabelece as normas para execução do disposto no decreto n. 6.170/2007.

Este é um ponto que diferencia este edital dos demais. Até 2007 as convocatórias não apresentavam um referencial legal tão abrangente como a partir de agora. A única referência nos editais de 2005, 2006 e 2007 era em relação à programação orçamentária e financeira dos respectivos anos fiscais. A legislação no caso do edital de 2008 refere-se especificamente ao PROEXT (decreto N. 6.495) e as diretrizes para a transferência de recursos. Porém é preciso destacar que um marco legal para a política nacional de extensão universitária como um todo ainda não existe.

Se em 2007 a previsão de aplicação de recursos financeiros foi de seis milhões de reais, em 2008 houve uma ampliação para o valor de oito milhões de reais, sendo que deste total, seis milhões e meio de reais destinados às Instituições Federais de Ensino Superior e um milhão e meio de reais destinados às Instituições Estaduais de Ensino Superior.

Outra mudança que nos chamou atenção foi em relação ao prazo estabelecido para a execução dos programas e projetos aprovados pelo PROEXT. Até 2007 esse prazo era de oito meses, sofrendo um significativo salto, passando para dezoito meses. Ademais, não ocorreram grandes alterações.

O edital n. 06/2009 apresenta algumas novidades que merecem destaque. Em primeiro lugar trata-se de um edital conjunto, agregando dois outros ministérios além do MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério da Cultura (MinC), e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Isto representou também um acréscimo na previsão de aplicação de recursos financeiros, atingindo a marca inédita de R\$ 19.200.000,00.

Outra importante diferença está na inclusão de mais dois outros objetivos focados na participação dos estudantes nos programas e projetos financiados pelo PROEXT, quais sejam:

[...] 1.1.4 estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior; 1.1.5 contribuir para a melhoria da qualidade de educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares (MEC/SESu/DIFES, 2009).

Além da ênfase na participação dos estudantes, é preciso destacar a importância dada ao desenvolvimento social, à função social da educação superior e a chamada troca de saberes acadêmicos e populares. Fala-se em função social da educação superior porque não apenas as universidades (federais ou estaduais) estão inseridas neste programa, mas também os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's) com cursos de nível superior, denominados até 2008 de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's). A concepção de uma relação de troca de saberes acadêmicos e populares está presente no discurso extensionista adotado principalmente pelo FORPROEX ao longo de sua história e que só passa a ser contemplado explicitamente no PROEXT a partir do decreto que o instituiu e neste edital.

Outro ponto que diferencia este edital dos anteriores é o incremento das temáticas atendidas. O fato de ser um edital conjunto, envolvendo outros ministérios do governo federal é um dos fatores deste incremento. O que se percebe é uma ampliação e ao mesmo tempo um maior detalhamento das temáticas por meio de subtemas. Quatro linhas temáticas foram estabelecidas: 1 – Educação, Desenvolvimento Social e Saúde, com subtemas já contemplados nos editais anteriores, tais como qualificação de professores do sistema educacional, educação de jovens e adultos etc.; 2 – Gestão Cultural, Economia da Cultura e Desenvolvimento das Linguagens Artísticas, ligada ao Ministério da Cultura; 3 – Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro, vinculada ao IPHAN; 4 – Trabalho, Emprego e Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários, de interesse do Ministério do Trabalho e Emprego. Os recursos foram distribuídos diferenciadamente para cada linha temática.

Ainda entre as inovações contidas no edital de 2009, destaca-se a forma de inscrição das propostas. Desta vez elas passaram a ser submetidas por meio da Internet, utilizando o Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj). Esta ferramenta tem sua origem no Sistema de Informação em Extensão Universitária (SIEX), desenvolvido por meio de uma parceria feita entre o FORPROEX e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A elaboração das propostas passa a ser feita em formulário eletrônico disponibilizado no site do SIGProj¹⁹. Simplificadamente, a proposta deste sistema é dar agilidade ao processo de envio das propostas e o consequente encaminhamento para emissão

¹⁹ “O Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj) tem como objetivo auxiliar o planejamento, gestão, avaliação e a publicização de projetos de extensão, pesquisa, ensino e assuntos estudantis desenvolvidos e executados nas universidades brasileiras. O SIGProj está sendo desenvolvido por pesquisadores e alunos de várias universidades brasileiras (formando uma comunidade SIGProj) sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC)”. Fonte: <<http://sigproj1.mec.gov.br>>

de pareceres, bem como proporcionar o acompanhamento e avaliação dos projetos e programas.

A análise e o julgamento das propostas passa a contar com o apoio do IPHAN, MinC e MTE. E para cada linha temática foi estabelecido um Comitê Técnico Multidisciplinar (CTM).

No que se refere ao acompanhamento e avaliação, inseriu-se dois outros pontos além dos já previstos no edital anterior (2008): apresentação de trabalho em evento de nível regional ou nacional e a sugestão de publicação de artigo acadêmico.

A relevância dada à participação dos estudantes nas ações de extensão submetidas ao PROEXT, conforme mencionamos anteriormente, se manifesta também na inserção da seguinte diretriz de natureza acadêmica: “previsão nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) para que atividades de Extensão Universitária realizadas por alunos sejam computadas na integralização curricular de seus respectivos cursos” (MEC/SESu/DIFES/MTE/MinC/IPHAN, 2009, p.9). Porém, este ponto não fará parte das diretrizes específicas que devem constar nas propostas submetidas ao PROEXT no edital de 2010, mas estará previsto nos quesitos de pontuação. Acreditamos que a motivação para tal mudança tenha sido a pressão das próprias Instituições de Ensino Superior, pelo fato da maioria dos cursos ainda não preverem as atividades de extensão na integralização curricular, motivo este que inviabilizaria a apresentação de um significativo número de propostas.

A nosso ver, este edital traz três importantes inovações: a ênfase na participação dos estudantes; o fato de ser um edital conjunto com outros Ministérios e o IPHAN, proporcionando também o aumento do aporte de recursos; e a adoção da ferramenta SIGProj.

O edital N. 05/2010 ampliou a participação de outros órgãos e Ministérios, incluindo, além do MinC, MTE e IPHAN, Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA), Ministério da Saúde (MS), Ministério das Cidades (MCidades), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS) e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM).

Com o aumento do número de parceiros, a disponibilidade de recursos também sofre um significativo incremento, passando dos R\$ 19.200.000,00 de 2009 para a quantia de R\$ 30.000.000,00 em 2010. Se compararmos com os recursos destinados por meio do primeiro edital em 2004 (R\$ 4.500.000,00), houve um expressivo aumento na destinação de recursos para o programa. Parece não haver dúvida que este aumento deve-se a participação de outros ministérios, demonstrando a preocupação do MEC em articular o PROEXT com as diferenciadas demandas das respectivas pastas ministeriais.

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” (MEC/SESu/DIFES/MinC/MPA/MS/MCidades/MDA/MDS/MTE/IPHAN/SEPM, 2010, p. 2). Trata-se inequivocamente do conceito de extensão elaborado pelo FORPROEX.

Como consequência da ampliação dos ministérios e órgãos governamentais parceiros, aumenta também o número de linhas temáticas contempladas. Divididas também em subtemas, as temáticas passaram de quatro em 2009 para dez em 2010: educação; cultura e arte; pesca artesanal e aquicultura familiar; promoção da saúde; desenvolvimento urbano; desenvolvimento agrário; redução das desigualdades sociais e promoção da inclusão produtiva; geração de trabalho e renda por meio da incubação de empreendimentos econômicos solidários; preservação do patrimônio cultural brasileiro; garantia dos direitos das mulheres em situação de violência. Da mesma forma que no edital de 2009, os recursos orçamentários foram distribuídos diferenciadamente por cada linha temática.

Conforme mencionado anteriormente, o item das diretrizes de natureza acadêmica que apontava a necessidade de previsão nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI)²⁰ e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)²¹ da computação das atividades de extensão realizadas por estudantes na integralização curricular dos cursos, não mais consta no edital de 2010, passando agora a figurar nos quesitos de pontuação para fins de análise e julgamento das propostas. Ou seja, esta questão passa a não ser mais considerada como uma diretriz que deveria constar obrigatoriamente nas propostas como previsto em 2009, mas é considerada na avaliação dos projetos e programas apresentados. Ao considerar a importância de reconhecimento das atividades de extensão no currículo dos cursos por meio do PDI e dos correspondentes PCC's, juntamente com o estímulo à participação dos estudantes nestas atividades, o MEC aponta na direção de uma perspectiva que ainda encontra certa resistência no campo universitário: a “curricularização” da extensão universitária.

²⁰ O Projeto Pedagógico Institucional é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos (BRASIL, 2006, p. 35).

²¹ As políticas acadêmicas institucionais contidas no PPI ganham materialidade no Projeto Pedagógico de Curso. Este é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber. Deste modo, define a identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégicas para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento (BRASIL, 2006, p. 36).

Estes dois últimos editais, realizados conjuntamente com outros órgãos e ministérios do governo federal, não foram os únicos com este caráter. Podemos citar pelo menos dois outros exemplos que ocorreram anteriormente: o PROEXT MEC/CULTURA 2008 e o PROEXT MEC/CIDADES 2008 e 2009. Ao contrário do que fizemos anteriormente com os demais editais do PROEXT, faremos uma exposição menos detalhada, procurando apenas apreender os elementos centrais destas convocatórias.

O PROEXT MEC/CULTURA de 2008, é precedido de outro edital organizado pela Fundação de Apoio à Universidade Federal de São João Del-Rei (FAUF) com o apoio do FORPROEX, publicado no ano de 2007, denominado PROEXT Cultura 2007 (FAUF/FORPROEX, 2007). Esta convocatória objetivou apoiar projetos culturais de extensão, com a mesma ênfase adotada nos demais editais PROEXT, ou seja, dando prioridade a projetos que visem a inclusão social e que possam contribuir na implementação de políticas públicas, neste caso, especificamente na área cultural. Com recursos da Lei Federal de Incentivo à Cultura (BRASIL, 1991), este edital contemplou os seguintes temas: memória social e patrimônio; inclusão e sustentabilidade econômica; leitura e cidadania; inovação de linguagem; produção de conteúdo audiovisual e linguagens alternativas.

No ano seguinte, o Ministério da Educação passa a organizar o PROEXT MEC/CULTURA, lançando o edital 01/2008 (MEC/MinC, 2008). Com estrutura bem semelhante aos demais editais PROEXT, esta convocatória contemplou praticamente as mesmas temáticas do PROEXT Cultura 2007, apenas substituindo o tema Inclusão e sustentabilidade econômica por Economia da cultura e empreendimentos culturais autogestionários. Com previsão de aplicação de recursos financeiros no valor de R\$ 3.600.000,00, as propostas poderiam solicitar financiamento para projetos de até R\$ 30.000,00, sem limites de proposições por cada instituição.

Desconsiderando os detalhes técnicos desta chamada pública, é importante destacar seus objetivos. Além do apoio financeiro aos projetos de extensão cultural, voltados aos fins do programa e às temáticas abrangidas, há uma preocupação em apoiar projetos que contribuam no fortalecimento da Política Nacional de Cultura. E além do mais, a preocupação está centrada na inclusão social e cultural e na implementação de políticas públicas culturais neste sentido.

Concomitante ao PROEXT Cultura, tivemos a publicação de editais conjuntos entre o MEC e o Ministério das Cidades desde 2007, segundo o levantamento realizado. Tomaremos como fonte os editais a partir de 2008, já que não tivemos acesso ao edital de

2007 por meio da ferramenta estabelecida, a internet. Porém, não acreditamos que isto venha prejudicar a compreensão desta vertente do programa.

Os editais de 2008 e 2009 do PROEXT/CIDADES possuem praticamente a mesma estrutura dos demais editais PROEXT, demonstrando uma regularidade na elaboração das convocatórias por parte do MEC. Tendo em vista as poucas diferenças entre as duas chamadas, abordaremos estes dois primeiros documentos conjuntamente. Vejamos primeiro como é definido o PROEXT MEC/CIDADES:

[...] é um instrumento que abrange projetos de extensão universitária, com ênfase na capacitação de agentes públicos e sociais e no desenvolvimento de ações em apoio ao setor público municipal e estadual que visem ao desenvolvimento institucional e à implementação de sistemas de informações que permitam a elaboração de planos e projetos de desenvolvimento urbano, conforme as disposições do Estatuto da Cidade e na perspectiva da Política Nacional de Desenvolvimento Urbano. (MEC/MCidades, 2008; 2009).

As Instituições de Ensino Superior, federais e estaduais, foram convocadas em 2008 e 2009 a apresentarem projetos de extensão voltados para a capacitação de quadros das administrações pública municipais na implementação de sistemas de informações geográficas e insumos digitais, utilizando especificamente a ferramenta disponibilizada pelo Ministério das Cidades, o programa GeoSNIC/Terravie/Edit – Sistema Nacional de Informações das Cidades. Cada instituição pôde apresentar uma única proposta com a possibilidade de financiamento até R\$ 50.000,00. Em cada edital foi destinado o valor total de R\$ 1.000.000,00.

Apesar dos dois documentos serem praticamente idênticos, encontramos uma pequena alteração de um ano para o outro, que chamou nossa atenção. Enquanto que em 2008, entre as condições de participação estava previsto que “a proposta deverá contemplar a participação de estudantes da instituição” (MEC/MCidades, 2008), na chamada de 2009 este ponto está colocado de outra forma, bem mais contundente: “a equipe responsável pelo projeto deve ser composta majoritariamente por professores e estudantes de graduação da própria instituição, **sendo obrigatória a participação de alunos no projeto**” (MEC/MCidades, 2009, grifo nosso). Mais uma vez percebemos a ênfase dada à participação dos estudantes nos projetos de extensão de acordo com os objetivos previstos no decreto de instituição do PROEXT. A esta perspectiva de fortalecimento da participação de estudantes em ações extensionistas devemos juntar a proposta de reconhecimento da extensão universitária em currículos de cursos de graduação, com destaque para as considerações do MEC em relação aos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e Projetos Pedagógicos dos

Cursos (PPC) (MEC/SESu/DIFES/MTE/MinC/IPHAN, 2009,). Neste aspecto verificamos uma possível articulação entre as propostas do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX, 2006a) e o PROEXT, no sentido de inserir efetivamente a extensão universitária na integralização curricular dos cursos de graduação.

Em 2010, antes de participar da convocatória conjunta do PROEXT (Edital N. 05/2010), o Ministério das Cidades publicou o Edital N. 01/2010 em fevereiro deste mesmo ano. Esta convocatória denominada PROEXT/CIDADES não contou com a participação do MEC, mas sua estrutura é bastante similar às demais chamadas públicas realizadas anteriormente por este ministério. O seu objetivo é o financiamento de projetos de extensão com a finalidade de capacitação de técnicos municipais e agentes sociais, de acordo com as temáticas estabelecidas: implementação nas administrações municipais de sistemas de informações geográficas (temática esta contemplada nos editais anteriores) e implantação do Cadastro Territorial Multifinalitário (CTM), também nas administrações municipais.

Assim, fechamos um quadro geral do Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação no período de 2004 a 2010, incluindo o PROEXT Cultura e o PROEXT/CIDADES. Mas para concluirmos este capítulo precisamos responder a seguinte questão: que relação pode ser estabelecida entre as políticas elaboradas pelo FORPROEX e o PROEXT?

Percebemos na análise acerca dos documentos do FORPROEX abordados neste capítulo a existência de uma articulação entre três fatores: áreas temáticas, financiamento e políticas públicas. Por um lado, a classificação das ações de extensão universitária em áreas temáticas, com suas correspondentes linhas de extensão, expressa a possibilidade das universidades contribuírem na implementação de políticas públicas consideradas prioritárias. Por outro lado, esta mesma classificação se origina também na expectativa de financiamento por meio de agências de fomento e órgãos responsáveis pelo desenvolvimento de tais políticas (NOGUEIRA, 2005).

O FORPROEX, desde sua fundação em 1987, empreende esforços para a garantia de recursos permanentes destinados ao fomento da extensão universitária. Ao mesmo tempo, atua junto aos diferentes órgãos de Estado no sentido de incluir a extensão universitária em chamadas públicas de ministérios e agências de fomento. Apesar de muitas vezes a política de editais carecer de uma periodicidade regular, orçamento, política de avaliação e divulgação dos resultados, constitui-se em um importante instrumento para a transparência e universalização nos processos de concessão de recursos financeiros. Atualmente esta é uma das principais alternativas de financiamento para a extensão universitária. Além do MEC,

outros editais têm sido publicados nos últimos anos, conforme pudemos verificar em pesquisa exploratória realizada a partir de informações disponibilizadas em páginas eletrônicas de ministérios, secretárias e agências de fomento. Fizemos questão de trazer sucintamente dois exemplos para ilustrar outras possíveis vertentes do financiamento da extensão universitária por meio de editais públicos.

Falar em uma política de editais para o fomento à extensão universitária no Brasil significa considerar uma série de chamadas públicas para este fim a partir de diferentes origens. Foi possível encontrar ocorrências de editais publicados pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), apenas para citar alguns exemplos.

Em editais publicados pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), na sua maioria por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a ênfase está no financiamento de práticas de extensão tecnológica inovadora. Para exemplificar, tomaremos o edital N° 36/2007 (MCT/CNPq/MDA/SAF/MDS/SESAN, 2007). Neste caso, são três ministérios envolvidos: Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento Agrário e Desenvolvimento Social. O objetivo do edital é o apoio a projetos de extensão tecnológica inovadora para agricultura familiar, tomando como referência a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER).

Pretende-se que as ações apoiadas por este Edital forneçam opções econômicas e sociais para a geração de renda para as famílias beneficiadas, permitindo a sucessão das gerações nos seus territórios originais, contribuindo para a inclusão social das famílias e melhorando a qualidade de vida no campo (MCT/CNPq/MDA/SAF/MDS/SESAN, 2007).

As temáticas deste edital são variadas, tais como “uso de técnicas de manejo em sistemas de produção sustentável, de base ecológica e/ou orgânica” e “processamento de alimentos e ervas fitoterápicas da biodiversidade regional” (ibidem), entre outras.

Outro exemplo é o caso da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), onde encontramos chamadas públicas para financiamento de ações de extensão universitária em áreas como: defesa dos direitos da criança e do adolescente; prevenção e combate à homofobia; educação em direitos humanos; enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes etc.

Acreditamos que estas experiências, bem como outras existentes, coadunam com a política de financiamento empreendida pelo MEC e ao mesmo tempo suscitam uma relevante discussão para finalizarmos este capítulo: falamos da pluralidade temática destas políticas de editais à qual se articula com a organização temática da extensão universitária. Relacionamos o que estamos chamando de organização pluritemática da extensão universitária às lutas pela universalização de direitos econômicos, sociais e culturais. Como aporte para o desenvolvimento de nosso argumento, referenciamos-nos em algumas das reflexões e proposições de Fraser (2002; 2007; 2008; 2009) acerca da justiça social. Acreditamos que desta aproximamos nossa discussão de determinados aspectos políticos e ideológicos, retomando com isto uma de nossas categorias de análise.

Fraser apresenta suas reflexões e proposições acerca das reivindicações por justiça social na atualidade, identificando-as essencialmente em dois tipos: as reivindicações por redistribuição econômica e as reivindicações por reconhecimento legal ou cultural (cf. FRASER, 2009; 2008). Vejamos como a autora define estes dois campos:

De um lado, encontram-se os proponentes da “redistribuição”. Apoiando-se em antigas tradições de organizações igualitárias, trabalhistas e socialistas, atores políticos alinhados a essa orientação buscam uma alocação mais justa de recursos e bens. No outro lado, estão os proponentes do “reconhecimento”. Apoiando-se em novas visões de uma sociedade “amigável às diferenças”, eles procuram um mundo em que a assimilação às normas da maioria ou da cultura dominante não é mais o preço do respeito igualitário. Membros do primeiro campo esperam redistribuir a riqueza dos ricos para os pobres, do Norte para o Sul, e dos proprietários para os trabalhadores. Membros do segundo, ao contrário, buscam o reconhecimento das distintas perspectivas das minorias étnicas, “raciais” e sexuais, bem como a diferença de gênero (FRASER, 2007, p.101-102).

As relações entre estes dois campos tem sido caracterizadas pelo distanciamento e até mesmo pela contraposição. De acordo com a referida autora esta conjuntura é resultado de um processo mais amplo: a separação entre política cultural e política social. (FRASER, 2007, p. 102). Fraser destaca a crescente preponderância da cultura sobre a política, considerando o distanciamento entre os dois campos e a substituição das lutas por redistribuição pelas lutas pelo reconhecimento, um risco à justiça social.

Uma das ameaças à justiça social na globalização é resultado de uma ironia histórica: a transição da redistribuição para o reconhecimento encaixou-se perfeitamente num neoliberalismo econômico que deseja acima de tudo reprimir a memória do igualitarismo socialista. Neste contexto, as lutas pelo reconhecimento estão a contribuir menos para suplementar, tornar mais complexas e enriquecer as lutas pela redistribuição do que para as marginalizar, eclipsar e substituir. Chamo a isto o *problema da substituição* (FRASER, 2008, p. 84).

Com vistas a não cair nesta armadilha do neoliberalismo, a solução proposta pela autora está baseada numa revisão do conceito de justiça, tornando-o mais abrangente, capaz de reunir as dimensões da redistribuição e do reconhecimento. É o que ela define como uma “*concepção bidimensional de justiça*”.

Mi tesis general es que, em la actualidad, la justicia exige tanto la redistribución como el reconocimiento. Por separado, ninguno de los dos es suficiente [...] Desde el punto de vista teórico, la tarea consiste en idear una concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las del reconocimiento de la diferencia (FRASER, 2008, p. 84).

A contribuição teórica de Fraser a respeito deste tema é bastante complexa e sofisticada. Não temos como objetivo analisar em maior profundidade suas considerações, mas apenas levantar alguns aspectos deste debate e sua possível articulação com o tema de nossa investigação. Para tanto acreditamos que os elementos apontados acima serão suficientes.

Relacionamos a organização temática da extensão às políticas de financiamento por meio de editais públicos como um dos fatores que contribuem para a construção da concepção de extensão universitária como política pública. Juntamente com este fator encontramos uma possível articulação entre FORPROEX e MEC, ao adotarem no conjunto de suas estratégias para a institucionalização da extensão alguns uma orientação semelhante: a priorização de ações do tipo processual orgânico (REIS, 1996). O PROEXT financia apenas programas e projetos. Modalidades de ações como evento, cursos e prestação de serviços não são objetivo de financiamento. Em outras palavras, a prioridade são as ações de caráter permanente, processual. Ao mesmo tempo o princípio da indissociabilidade é adotado como uma das diretrizes para a institucionalização da extensão: propostas de flexibilização curricular com a inserção da extensão universitária nos currículos dos cursos constituem-se como umas das principais estratégias. Por último, mas não menos importante, a indispensável relação de parceria como setores do Estado e da sociedade civil. Neste caso, tratamos prioritariamente da relação entre universidades (via FORPROEX) e o órgão estatal às quais estão vinculadas: o MEC. Como desdobramento, temos a extensão desta relação na direção de outros órgãos em diferentes esferas do Estado (municípios, estados e governo federal).

Acreditamos que estes fatores contribuem sobremaneira na constituição de uma concepção de extensão como instrumento de política pública. É o que podemos considera como uma proposta de articulação entre dimensão acadêmica e dimensão social da extensão, focada em políticas sociais por meio de parcerias institucionais e voltadas para a inclusão

social. Neste ponto propomos relacionar inclusão social à concepção de justiça social em Fraser (cf. FRASER, 2002; 2007; 2008; 2009). Identificamos nas chamadas públicas do PROEXT/MEC, e também de outros ministérios, a apresentação de demandas por políticas vinculadas aos dois campos definidos por Fraser: políticas de redistribuição e políticas de reconhecimento. A pluralidade temática dos editais pode expressar tal abrangência: por um lado, o que podemos chamar de políticas de inclusão a partir do plano distributivo; por outro, políticas de inclusão a partir do plano do reconhecimento. Vejamos alguns exemplos retirados das linhas temáticas do PROEXT.

No campo das políticas de distribuição: redução das desigualdades sociais e promoção da inclusão produtiva; geração de trabalho e renda por meio da Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários; combate à fome; pesca artesanal e aquicultura familiar; desenvolvimento agrário. No campo das políticas de reconhecimento: Políticas de direitos humanos e desenvolvimento social: atenção integral à família; combate à fome; erradicação do trabalho infantil; combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes; juventude e desenvolvimento social; promoção e/ou prevenção à saúde; violência urbana; desenvolvimento urbano; atenção à pessoa idosa, à pessoa portadora de deficiência e às populações indígenas e quilombolas; garantia dos direitos das mulheres em situação de violência.

Cabe ressaltar que estas são as linhas temáticas e delas ainda derivam subtemas que orientam ações mais específicas. Desta forma encontramos um amplo espectro de ações extensionistas que coadunam com políticas de redistribuição e/ou reconhecimento. Seja por ações direcionadas exclusivamente a algum destes dois campos ou ações que articulam as duas políticas, como sugere Fraser, o fato é que políticas e práticas de extensão universitária estão relacionadas, em maior ou menor grau, a questões de redistribuição econômica e/ou questões de reconhecimento de direitos culturais.

Para concluir este capítulo, consideramos relevante fazer o seguinte questionamento: a extensão universitária como instrumento de política pública pode efetivamente contribuir com a provável articulação entre políticas de redistribuição e políticas por reconhecimento? De que forma isto poderia ocorrer? As políticas vistas até aqui (FORPROEX e PROEXT) demonstram como princípios a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, a interdisciplinaridade, abordagem pluritemática e articulação com políticas públicas de inclusão socioeconômica e/ou sociocultural. Este caminho proposto aponta para uma resposta positiva à nossa questão, mas neste ponto ainda carecemos de informações mais precisas para uma resposta definitiva. Vejamos no próximo capítulo como as metodologias

participativas em extensão (SEMPE) e as experiências em extensão universitária (CBEU) podem elucidar outros elementos que auxiliem para compreender a extensão universitária como instrumento de política pública capaz de contribuir com a universalização da justiça social.

3 METODOLOGIAS E EXPERIÊNCIAS EM EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Expomos no capítulo anterior a partir da análise de documentos do FORPROEX e PROEXT, a possível articulação entre determinados fatores: diretrizes das políticas de extensão universitária com ênfase na linha de ação processual orgânica e na organização pluritemática da extensão em conjunto com as políticas de financiamento articuladas à implementação de políticas públicas sociais. Acreditamos que um quarto fator deve ser agregado a estes: as metodologias em extensão universitária. Tratamos aqui especificamente das chamadas metodologias participativas. Esta vertente metodológica, como veremos, é bastante diversificada, proporcionando por este e outros motivos, possíveis aplicações em termos de ações de extensão a partir de diferentes áreas do conhecimento com foco também em variadas temáticas seja no campo do que estamos considerando como políticas de distribuição ou políticas por reconhecimento. Nosso intuito é verificar como as metodologias participativas trazem contribuições que fortalecem a concepção de extensão universitária como instrumento de política pública.

Neste capítulo objetivamos analisar determinados textos produzidos no âmbito do Seminário de Metodologias para Projetos de Extensão (SEMPE) e do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU). No primeiro caso priorizamos os textos teóricos, excetuando os relatos de experiência contidos nos anais do SEMPE. Enquanto no segundo, priorizamos os relatos de experiências de uma temática específica do CBEU, qual seja: a área temática do trabalho. Priorizamos tal temática por dois motivos. O primeiro remete à necessidade de definir um recorte específico tendo em vista a amplitude da produção publicada pelo CBEU em suas diferentes áreas temáticas. O segundo por uma questão de afinidade e interesse pelo tema (cf. DINIZ, 2011). Percebe-se que não se trata de realizar um exaustivo mapeamento da produção acadêmica destes dois eventos, pois esse não é o objetivo deste trabalho. Procuramos realizar uma amostragem teórica (cf. FLICK, 2009, p. 117-128) com a finalidade de buscar respostas ao nosso problema de pesquisa.

Tais fontes de informação (SEMPE e CBEU) se enquadram na categoria denominada por Bernadete Santos Campello (cf. CAMPELLO; CENDÓN; KREMER, 2000, p. 55-70) como encontros científicos. É importante destacar que o SEMPE é um evento de menor amplitude e com temática circunscrita às questões de ordem metodológica, enquanto o CBEU é um evento de maior porte, que traz discussões acerca das políticas de extensão universitária de forma geral, englobando também as questões metodológicas.

3.1 Metodologias participativas e extensão universitária: contribuições do Seminário de Metodologias para Projetos de Extensão – SEMPE

As metodologias participativas em extensão universitária, de uma maneira ou de outra, estão relacionadas às práticas de pesquisa de intervenção social que se desenvolveram por meio de diferentes quadros teóricos e metodológicos, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Em se tratando de pesquisa de intervenção social com caráter participativo, podemos afirmar a existência de três tradições: europeia, norte-americana e latino-americana. Desta última, especificamente no caso brasileiro, encontramos experiências de pesquisa participante e pesquisa-ação (BRANDÃO, 1983, 1999 e 2006 e THIOLENT, 2007) que constituem o foco de nosso interesse, por possuírem vinculação com determinadas práticas de extensão universitária em nosso país. Apesar de suas semelhanças não podemos tratá-las como sinônimos, pois apresentam determinadas características e particularidades que as distingue. Vejamos os principais pontos norteadores destas duas perspectivas e no que se aproximam ou se diferenciam.

A pesquisa participante de tradição latino-americana se desenvolve entre os anos de 1970 e 1980. As primeiras elaborações e experiências desta prática de pesquisa estão relacionadas aos trabalhos de Orlando Fals Borda (cf. FALS BORDA, 1983) e Paulo Freire (cf. FREIRE, 2005). O primeiro é considerado pioneiro do que podemos chamar de uma vertente sociológica da pesquisa participante, enquanto o segundo desenvolveu suas contribuições numa perspectiva pedagógica (BRANDÃO, 2006).

Brandão (2006), reconhecendo o pioneirismo de Fals Borda e Freire na construção de uma tradição latino-americana de pesquisa participante nas décadas de 1970 e de 1980, aponta a necessidade de considerar os contextos sociais e políticos do momento histórico de sua constituição. Esta tradição, por mais que tenha se referenciado também nas tradições europeia e norte-americana, desenvolveu traços específicos, “a começar por sua vinculação histórica com os movimentos sociais populares e com seus projetos de transformação social emancipatória” (ibidem, p. 21). A pesquisa participante “surge mais ou menos ao mesmo tempo em diferentes lugares, origina-se de diversas práticas sociais, articula diferentes fundamentos teóricos e alternativas metodológicas e destina-se a finalidades desiguais” (ibidem, p. 22).

A pesquisa participante na América Latina toma como um de seus princípios a crítica à neutralidade e objetividade científica, típicas da sociologia positivista. Conforme Brandão:

A consequência deste ponto de partida da *pesquisa participante* é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, participativo, co-responsável e solidário. Toda a ciência social de um modo ou de outro deveria servir à política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana (BRANDÃO, 2006, p. 24-25).

Ainda segundo este autor:

Um traço comum à direita e à esquerda das inúmeras iniciativas de associação entre pesquisa e ação social situa-se em uma motivação a tornar as investigações em comunidades populares em algo mais do que um instrumento de coleta de dados. Em tornar o trabalho científico de pesquisa de dados uma atividade também pedagógica e, de certo modo, também assumidamente político (BRANDÃO, 2006, p. 27).

No caso brasileiro, iniciativas nesta perspectiva mobilizaram práticas de educação popular ligadas à teologia da libertação e aos movimentos sociais populares. Tiveram influência também na criação e organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Movimento dos Trabalhadores rurais Sem-Terra (MST), apenas para citar os exemplos mais conhecidos. A pesquisa vinculada à ação social adota uma via de mão dupla: “a participação popular no processo de investigação” por um lado; e por outro, “a participação da pesquisa no correr das ações populares” (BRANDÃO, 2006, p. 31).

A pesquisa vinculada à ação social na tradição latino-americana partiu de diferentes teorias, propostas metodológicas e experiências práticas. Tal fato trouxe variadas formas de denominação e orientação, originando uma multiplicidade de nomes, tais como: pesquisa temática; pesquisa participante; pesquisa na ação; investigação-ação; pesquisa militante, pesquisa-ação; pesquisa popular; entre outros. O materialismo dialético-histórico é considerado o paradigma teórico fundador da tradição latino-americana, mas não deve ser considerado o único, apesar de sua predominância. Deve-se levar em conta também outros paradigmas que tiveram influência nesta tradição, tais como o funcionalismo-estrutural, a etnometodologia, a fenomenologia e o interacionismo simbólico (GABARRÓN; LANDA, 2006).

Para os objetivos deste trabalho voltamos nossa atenção ao que se costuma denominar como pesquisa participante e pesquisa-ação na América Latina e no Brasil. São estas vertentes que mais irão influenciar as práticas de extensão universitária cunhadas numa perspectiva participativa e transformadora da realidade social.

Uma das principais críticas que habitualmente é feita à pesquisa participante (comum também à pesquisa-ação) está vinculada às suas possíveis inconsistências em relação às exigências científicas convencionais. São comumente consideradas como práticas ideologizadas e descompromissadas com o rigor científico e por isso mesmo seus resultados são postos em questionamento. Em respostas a estas críticas, Brandão assinala:

Deve-se reconhecer o caráter político e ideológico da atividade científica e pedagógica. A pesquisa participante deve ser praticada como um ato político claro e assumido. Não existe neutralidade científica em pesquisa alguma e, menos ainda, em investigações vinculadas a projetos de ação social. No entanto, realizar um trabalho de partilha na produção social de conhecimentos não corresponde, em princípio, a pré-ideologizar partidariamente os pressupostos da investigação e a aplicação de seus resultados (BRANDÃO, 2006, p. 43).

De acordo com este autor a pesquisa participante agrega quatro propósitos: objetivo prático (conhecimento das questões sociais que serão trabalhadas); predisposição educativa (estratégia dialógica de aprendizagem e formação política); dispositivo para criação de uma ciência popular (implantação de processos para a composição de uma saber popular); empoderamento dos movimentos sociais populares (processos de formação objetivando uma transformação social emancipatória). O objetivo da pesquisa participante vai além da busca por melhorias pontuais para determinados grupos sociais, inserindo-se assim na luta por significativas mudanças estruturais (ibidem, 2006).

A pesquisa-ação, por sua vez, mesmo que contendo algumas similitudes em relação à pesquisa participante (principalmente na crítica e na busca de alternativas às pesquisas convencionais), deve ser tratada de forma diferenciada em relação a esta última. De acordo com Thiollent (2007, p. 9-10), “a pesquisa-ação, além de participação, supõe uma forma planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante”. Considerando a diversificação de possíveis definições para a pesquisa-ação, Thiollent apresenta a sua própria definição:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2007, p. 16).

Experiências com pesquisa-ação no Brasil alcançam diferentes campos: educação, serviço social, comunicação, desenvolvimento rural, organização institucional, difusão de tecnologias, práticas sindicais etc. Uma característica que explicita uma diferenciação entre a

pesquisa-ação e a pesquisa participante está no fato da primeira “focalizar ações ou transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado” (THIOLLENT, 2007, p. 80).

Os chamados métodos participativos (BROSE, 2001), por muitas vezes inspirados nos pressupostos e experiências de pesquisa participante e pesquisa-ação, podem e são aplicados em organizações públicas, comunidades rurais e urbanas, programas e projetos de extensão nas mais variadas áreas temáticas. As práticas de extensão universitária podem ser de fato levadas a cabo utilizando-se de diferentes referenciais metodológicos, dos mais tradicionais aos mais inovadores. Porém, é nas metodologias participativas que a extensão universitária encontra um arcabouço teórico-metodológico muito mais propício na busca de processos de interação dialógica entre universidade e sociedade. Verificam-se experiências com aporte destas metodologias em diversificados campos e temáticas: trabalhos com populações rurais, tanto em comunidades tradicionais como em assentamentos de reforma agrária a partir de diferentes enfoques e objetivos; assessorias a cooperativas populares nas cidades, como é o caso de trabalhos com catadores de material reciclável; na área da saúde, como por exemplo, em atividades de prevenção das DST/HIV/AIDS; educação de jovens e adultos; no setor empresarial; agroindustrial entre outros. Vejamos então como estas metodologias de caráter participativo são tratadas a partir do Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão (SEMPE).

O SEMPE tem sua origem a partir de uma iniciativa da área de Inovação Tecnológica e Organização Industrial do Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/UFRJ). De acordo com seu Projeto-Base²² sua criação foi estimulada a partir da constatação de uma demanda por formação na área de metodologia para projetos de extensão, em particular aquelas de caráter participativo.

Caracterizado como espaço de debate que pretende extrapolar os limites institucionais do meio universitário, a ênfase constatada no SEMPE, desde sua origem, se refere às metodologias de pesquisa participativa e pesquisa-ação. Suas principais áreas de atuação foram estabelecidas de acordo com o que se considera como questões sociais relevantes, tais como, por exemplo, saúde, educação, desenvolvimento rural, geração de trabalho e renda.

²² Disponível em: <<http://www.itoi.ufrj.br/sempe/index.htm>> Acesso em 30.11.2010

Ocorrendo desde 1996, o SEMPE, no momento de realização dessa pesquisa, encontrava-se em sua sétima edição (realizada em abril de 2011). Os dois primeiros eventos foram realizados pela COOPE/UFRJ, em abril de 1996 e dezembro de 1997. Enquanto o primeiro esteve mais restrito à UFRJ, o segundo contou também com a presença de estudantes e professores da Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Pró-Reitores de Extensão e pesquisadores da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), resultando na participação de aproximadamente 80 pessoas.

O III SEMPE, realizado em agosto de 1999 na cidade de São Carlos-SP, foi organizado pela UFSCar em parceria com a COPPE/UFRJ e UFF. Contando com professores, estudantes e representantes de Organizações Não Governamentais (ONGs), de estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Bahia, Santa Catarina, entre outros, este evento alcançou uma participação significativamente maior que os dois anteriores, chegando ao número de 273 pessoas inscritas e com a apresentação de 28 trabalhos. A sistematização dos trabalhos deste seminário foi publicada na forma impressa em *Metodologia e experiências em projetos de extensão* (THIOLLENT; ARAÚJO FILHO; SOARES, 2000).

O IV SEMPE, realizado em agosto de 2001, também ocorreu na cidade de São Carlos-SP. A parceria desta vez contou com a participação da UFSCar, UFRJ e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Nessa edição do SEMPE houve a apresentação de 46 trabalhos distribuídos em oito sessões temáticas de comunicação, assim organizadas: saúde; direitos humanos, cidadania e etnia; educação e formação profissional; desenvolvimento local e sustentável; tecnologia e organização do trabalho; comunicação e cultura; cooperativismo e incubação de cooperativas populares. As metodologias em destaque foram: metodologia participativa/pesquisa-ação; metodologias qualitativas e quantitativas; métodos de diagnóstico; planejamento participativo; pedagogia para o ensino extracurricular; métodos para criação de cooperativas.

O V SEMPE, por sua vez, foi realizado na cidade de João Pessoa-PB, no mês de outubro de 2003, numa parceria entre a UFPB, UFRJ, UFSCar e UNIRIO. Além das conferências, mesas-redondas, minicursos e oficinas, as sessões de comunicação oral foram organizadas nas seguintes temáticas: cultura e artes; educação; direitos humanos e cidadania; meio ambiente e desenvolvimento sustentável; desenvolvimento local e desenvolvimento de comunidades; tecnologia, questão agrária e cooperativismos; saúde.

O VI SEMPE voltou a ser realizado na cidade de São Carlos no mês de agosto de 2008, promovido pela UFSCar. Os trabalhos foram organizados de acordo com as seguintes

áreas temáticas: concepção, gestão e avaliação de projetos de extensão; educação; saúde e nutrição; capacitação e gestão hospitalar; desenvolvimento local, design e cultura; agricultura; comunicação (ARAÚJO FILHO; THIOLENT, 2008).

Finalmente, a sétima e última edição do SEMPE foi realizada na cidade de Natal-RN, no período de 12 a 15 de abril de 2011. Foram aceitos 112 relatos de experiência para apresentação nas oito áreas temáticas definidas pelos organizadores: comunicação; cultura; direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia e produção; trabalho.

Quadro 3 – Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão (SEMPE) – 1996 - 2011

Edição/Ano	Local / Organizadores	Anais
I SEMPE/1996	Rio de Janeiro (RJ) – COPPE/UFRJ	Relatório
II SEMPE/1997	Rio de Janeiro (RJ) – COPPE/UFRJ	Publicados pela COPPE/UFRJ em 1998 sob o título “Extensão Universitária e Metodologia Participativa”
III SEMPE/1999	São Carlos (SP) – UFSCar/COOPPE-UFRJ/UFF	Metodologia e experiências em projetos de extensão (THIOLENT; ARAÚJO FILHO; SOARES, 2000).
IV SEMPE/2001	São Carlos (SP) – UFSCar/URFJ/UNIRIO	Extensão Universitária: conceitos, métodos e práticas (THIOLENT; BRANCO; GUIMARÃES; ARAÚJO FILHO, 2003).
V SEMPE/2003	João Pessoa (PB) – UFPB/UFRJ/UFSCar/UNIRIO	http://www.prac.ufpb.br/anais/sempe/vsempeanais/index.html
VI SEMPE/2008	São Carlos (SP) – UFSCar	Metodologia para projetos de extensão: apresentação e discussão (ARAÚJO FILHO; THIOLENT, 2008).
VII SEMPE/2011	Natal (RN) – UFRN	Site do evento: http://www.sempe.ufrn.br/index.htm

Fonte: Seminário de Metodologias para Projetos de Extensão (SEMPE), 1996, 1997, 1999, 2001, 2003, 2008, 2011.

Considerando a amplitude das contribuições do SEMPE e por consequência a necessidade de definirmos uma amostra que fosse minimamente representativa das elaborações originadas deste evento, como já afirmamos no início deste capítulo, priorizamos os textos teóricos deixando de fora da análise os relatos de experiências, já que no caso do CBEU contemplamos trabalhos com este caráter. Desta forma, optamos por textos do III SEMPE (THIOLENT; ARAÚJO FILHO, SOARES, 2000), juntamente com os da quarta edição do evento (THIOLENT; BRANCO; GUIMARÃES; ARAÚJO FILHO, 2003) e por

último, algumas contribuições provenientes do VI SEMPE (ARAÚJO FILHO; THIOLENT, 2008). A escolha destes textos levou em consideração três critérios: acessibilidade aos referidos trabalhos; priorização de textos teóricos (relatos de experiência foram excluídos para fins de amostragem); aleatoriedade (os textos foram selecionados aleatoriamente).

Apesar de considerável diversificação no campo das metodologias participativas, há uma perspectiva hegemônica no SEMPE: a pesquisa-ação. Neste caso, é preciso destacar o pioneirismo e as inúmeras contribuições de Thiollent (2000; 2003; 2007; 2008) nesta área e sua participação na criação e desenvolvimento do evento. Não parece ser um exagero considerá-lo como um dos principais mentores do SEMPE. Foi um dos responsáveis pela criação do seminário e suas reflexões estão presentes em todas as edições do evento, sendo possível perceber sua influência nos demais trabalhos que compõe o quadro teórico-conceitual e metodológico dos seminários.

No III SEMPE Michel Thiollent apresentou a comunicação intitulada *A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária* (THIOLENT, 2000, p. 19-28). Vejamos uma de suas considerações a respeito da extensão universitária:

A extensão concebida como campo de experimentação permite um trabalho de grupos universitários com bastante liberdade. Para se aproximar da complexidade das situações sociais em que interagem, esses grupos promovem projetos de caráter interdisciplinar. Sua identidade se define por meio de princípios ou critérios éticos. Entre os principais destacam-se a participação, o auxílio não-impositivo, a devolução da informação aos interessados, alguma forma de emancipação ou *empowerment*. As pessoas atendidas não são vistas como simples público-alvo e sim como atores em suas situações de vida e em suas interações com os grupos universitários (THIOLENT, 2000, p. 20).

Neste sentido, Thiollent propõe a adoção de metodologias participativas em contraposição às metodologias convencionais fundamentadas no positivismo científico, que segundo ele “leva a práticas educacionais diretivas, impositivas ou unilaterais” (ibidem, p. 23).

Por sua vez, a metodologia participativa capacita os atores, implicando-os na construção do projeto e no seu desenrolar. Com ela, procura-se obter maior efetividade dos conhecimentos e soluções aos problemas detectados. Discussões e formas de atuação coletivas potencializam o espírito crítico. Criam-se também condições que possibilitam a melhor interação entre participantes de camadas populares e da universidade. (THIOLENT, 2000, p. 23).

Thiollent propõe alguns princípios básicos para a elaboração de projetos de extensão nesta perspectiva: interatividade entre os atores envolvidos; articulação entre os processos de investigação, educação, comunicação e organização; articulação entre conhecimento, informação e ação; produção de conhecimento e estimulação de novas pesquisas; envolvimento de metodologias de pesquisa, educação e comunicação; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Este trabalho de Thiollent faz parte do tema 1 da publicação referente ao III SEMPE, denominado “Redesenhando a extensão universitária à luz da metodologia participativa” (THIOLLENT; ARAÚJO FILHO, SOARES, 2000). Outros dois artigos compõem este tópico: *Elementos para a competência pragmática de projetos participativos de extensão universitária* (CARNEIRO, 2000, p. 29-42) e *Metodologias participativas para projetos educacionais e tecnológicos* (SOARES, 2000, p. 43-54).

No primeiro destes dois trabalhos o autor traz uma discussão a respeito da utilização da pesquisa-ação em projetos de extensão universitária numa perspectiva “lógico-discursiva”, considerando o “valor pragmático do texto (verbal e não-verbal)” (CARNEIRO, 2000, p. 29). Neste sentido propõe uma abordagem pragmática de interação pela linguagem, demonstrando suas potencialidades e apontando suas diretrizes. Segundo o autor:

A adoção da pesquisa-ação em projetos de extensão, planejada e desenvolvida segundo os princípios e critérios das áreas interdisciplinares da cognição e da linguagem, propicia, efetivamente, a passagem da condição de indivíduos envolvidos numa situação-problema a sujeitos articulados, que assumem os rumos das ações no sentido da produção do conhecimento ou da resolução dos problemas. De acordo com essa dimensão interativa, a compreensão da linguagem não poderia ficar restrita a um mero instrumento de transmissão de informações, à representação de um sistema formal e abstrato, gerador das frases ou representações de significados virtuais desvinculados de qualquer contexto (CARNEIRO, 2000, p. 39).

É o que o autor denomina de perspectiva interacional da linguagem no âmbito das ações de extensão universitária, podendo contribuir para uma maior produtividade e criatividade durante o processo de interlocução entre os sujeitos envolvidos nestas ações. Entre outras coisas, as práticas discursivas são consideradas fundamentais para o êxito dos projetos de extensão.

No trabalho subsequente, Soares (2000), baseada em princípios da pesquisa participante, pesquisa-ação e pesquisa operacional qualitativa, propõe uma metodologia no contexto da pesquisa participativa aplicada à pesquisa sociotécnica, denominada provisoriamente de Metodologia para Projetação e Modelagem de Tecnologia com critérios de Sustentabilidade (MPMTS).

A autora aborda sinteticamente a pesquisa participante e dedica especial atenção à pesquisa-ação referenciando-se nas elaborações de Michel Thiollent. Fundamentada neste autor Soares explicita as fases pertinentes à concepção e organização da pesquisa: fase exploratória; tema da pesquisa; colocação dos problemas; teoria; hipótese ou diretriz; seminário; campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa; coleta de dados; aprendizagem; saber formal/informal; plano de ação; divulgação externa (SOARES, 2000, p. 45-47).

A MPMTS é considerada por sua autora como uma variante da *Soft Systems Methodology* (SSM), aliada às diretrizes da metodologia da pesquisa-ação. Segundo Soares:

Essa metodologia deverá ser responsável pela projeção e modelagem de novos artefatos em contextos produtivos regionais, e abordará o conceito de tecnologia sustentável ou endógena [...] A metodologia tratará do projeto de inovações tecnológicas no sentido de que nem tudo que é inovação consistirá necessariamente no que há de mais adiantado em ciência e tecnologia (SOARES, 2000, p. 48-49).

A autora descreve esquematicamente a proposta de abordagem desta metodologia da seguinte maneira:

A MPMTS trata de diversos “mundos”, por exemplo, o *mundo simbólico* que permeia o *mundo real* para coleta de informações; o *intermediário* para análise de dados e momentos de reflexão; o *mundo ideal* para a projeção e modelagem dos artefatos (produtos e processos); e novamente o *mundo intermediário* que requer reflexão para adequação do pesquisador na utilização da linguagem adequada para a negociação do modelo projetado; e o *mundo real* novamente utilizando o processo de negociação para implementação do artefato possível e adequado à situação (SOARES, 2000, p. 50, grifos da autora).

Este é o modelo proposto pela autora que em sua argumentação defende a utilização deste método em atividades de extensão universitária, podendo contribuir na identificação de novos problemas, na coleta de informações, na direção de pesquisas futuras e na ação em novas temáticas originadas deste processo.

Este primeiro bloco de trabalhos do III SEMPE traz reflexões e propostas acerca da aplicação de metodologias participativas em projetos de extensão universitária. A aplicação da pesquisa-ação à extensão de Thiollent, a perspectiva interacional da linguagem de Carneiro e a MPMTS de Soares. As duas últimas reúnem elementos da pesquisa-ação articulados com outros métodos e a proposição de um novo método. Em comum entre todos os trabalhos é a adoção da pesquisa-ação como referencial norteador.

Do IV SEMPE originou a publicação *Extensão Universitária: conceitos, métodos e práticas* (THIOLLENT; BRANCO; GUIMARÃES; ARAÚJO FILHO, 2003). Dos dez artigos publicados, selecionamos três: *Problematizando a sistematização dos modelos de extensão e de seus referenciais teóricos* (BRANCO; GUIMARÃES, 2003, p. 29-44); *Metodologia participativa e extensão universitária* (THIOLLENT, 2003, p. 57-67); *“Ferramentas de linguagem” para metodologias interativas de projetos de extensão* (CARNEIRO, 2003, p. 69-87).

O trabalho de Branco e Guimarães (2003, p. 29-44), é resultado da oficina temática realizada no IV SEMPE denominada “Referenciais Teóricos e Modelos de Extensão” (ibidem, p. 29), que retomou a discussão em torno de uma das recomendações originadas do terceiro seminário: o intercâmbio de experiências no intuito de sistematizar os exemplos com a finalidade de aumentar a comunicação entre os grupos de extensão (THIOLLENT; ARAÚJO FILHO, SOARES, 2000, p. 315).

A oficina buscou trazer à tona as “motivações, as pré-concepções, as metodologias e as dificuldades” em torno das experiências em atividades de extensão vividas pelos participantes (BRANCO; GUIMARÃES, 2003, p. 30). O texto traz de forma elaborada as contribuições provenientes desta atividade do seminário. Vejamos algumas considerações a respeito da discussão de como fazer extensão universitária e por outro lado quais seus principais entraves. Segundo as autoras:

As metodologias participativas foram apontadas como primordiais para o planejamento, organização, desenvolvimento e avaliação de atividades de extensão, sendo enfatizada a necessidade de preparação (capacitação) nessa área de conhecimento, bem como em outras que atendam às especificidades dos projetos [...] As atividades, também, devem estar orientadas pelos conhecimentos e diretrizes definidas pelas políticas públicas das áreas específicas aos projetos (BRANCO; GUIMARÃES, 2003, p. 33-34).

Dois aspectos fundamentais que se convergem: a utilização das metodologias participativas nos diferentes processos de interação entre universidade e sociedade, neste caso levados a cabo especificamente por meio das ações de extensão universitária, e a orientação destas ações na direção das políticas públicas. Esta vinculação demonstra que o potencial do uso de metodologias participativas em extensão universitária pode contribuir na sua relação com o desenvolvimento de políticas públicas nas diferentes áreas temáticas previstas.

Entre as dificuldades apontadas pelos participantes da oficina, destaca-se a insuficiência de informações básicas sobre a extensão universitária; o financiamento precário,

descontínuo e incerto; e a pequena carga horária destinada às atividades de extensão nas universidades.

As autoras, ao discutirem sobre a sistematização dos modelos de extensão e seus referenciais teóricos, remetem a documentos do FORPROEX, como o Plano Nacional de Extensão Universitária e a proposta de avaliação da extensão universitária, ainda em construção naquele momento.

A sistematização dos modelos de extensão passa, também, pelas questões teórico-metodológicas, de gestão e de planejamento da ação [...] Também, precisam ser considerados: a gestão acadêmica e administrativa, no que se refere ao Projeto Político-Pedagógico da Universidade, e sua relação com as Políticas Públicas e aos Agentes Externos, definindo linhas programáticas vocacionadas (BRANCO; GUIMARÃES, 2003, p. 38).

Percebemos neste trabalho uma explícita vinculação com o discurso extensionista do FORPROEX fundamentando a concepção de extensão universitária nele exposta. O que nos chamou atenção é que dos documentos até agora estudados, este é o primeiro que faz referência direta a questões relacionadas com as políticas públicas. Estas ocupam um lugar específico na forma de fazer extensão universitária. A vinculação da extensão universitária com as políticas públicas socialmente prioritárias é uma das condições constantes no processo de sistematização de seus possíveis modelos.

O trabalho apresentado por Thiollent no IV SEMPE, *Metodologia participativa e extensão universitária* (THIOLLENT, 2003, p. 57-67), traz apontamentos sobre procedimentos de metodologia participativa, indicando como ela está contribuindo naquilo que o autor denomina como renovação da extensão universitária. Segundo o autor:

A extensão universitária é conduzida por meio de diversas metodologias, mas a metodologia participativa e a pesquisa-ação ocupam, tradicionalmente, um lugar importante em projetos de extensão, compromissada e mobilizadora, especialmente quando se destina às comunidades externas (THIOLLENT, 2003, p. 58).

O autor enfatiza a pesquisa-ação, historicamente utilizada como metodologia em projetos de pesquisa, de ensino ou de planejamento (em universidades, movimentos sociais, ONG's, órgãos governamentais, empresas etc.), como uma das possíveis formas de facilitar ou mesmo ampliar a participação nos projetos de extensão universitária, contribuindo na criação de verdadeiros espaços de interlocução entre sujeitos internos da universidade e sujeitos externos. “Nos projetos cuja metodologia é baseada na pesquisa-ação, a principal

transformação que ocorre no decorrer do processo é a passagem da constatação de fatos observáveis na situação para uma ação transformadora apropriada” (ibidem, p. 61).

Thiollent identifica as possíveis modalidades de participação em projetos participativos: “participação de atores limitada a uma composição de interesses, como no caso de parcerias; participação com adesão, envolvimento emocional, consenso; participação de atores com diálogo permanente e escolhas sempre negociadas” (ibidem, p. 62). Segundo este autor, esta participação pode ter uma intensidade flutuante no decorrer do processo, mas o seu crescimento é percebido quando ocorre alguma forma de empoderamento por parte dos grupos interessados. “A participação é viável em termos metodológicos, técnicos e operacionais e possibilita uma interlocução entre atores, da qual emergem significações nos planos: social, político, educacional, cultural, etc.” (ibidem, p. 66).

No trabalho “*Ferramentas de linguagem*” para metodologias interativas de projetos de extensão (CARNEIRO, 2003, p. 69-87), o autor retoma a reflexão a respeito da questão da linguagem nas metodologias participativas em extensão universitária, anteriormente realizada por ele no contexto do III SEMPE (CARNEIRO, 2000, p. 29-42).

Entre as várias metodologias participativas existentes, há em comum, princípios e critérios que orientam as ações de modo interativo [...]: métodos condicionados pela situação, com resultado aberto; compartilhamento do sentido e da finalidade por todos; abordagem da situação a partir de diferentes perspectivas; consenso partilhado em relação aos objetivos e às atividades [...] as técnicas recorrentes dessas metodologias são basicamente constituídas pela linguagem [...] resolvemos basear-nos em uma abordagem metodológica que pressupõe a linguagem como atividade interindividual e de caráter sócio-cognitivo (CARNEIRO, 2003, p. 71).

Neste sentido o autor argumenta que em razão das metodologias participativas estarem abertas à alteridade, a linguagem constitui-se como instrumento fundamental para o planejamento, execução e avaliação de atividades de extensão universitária. O caráter dialógico contido nos pressupostos destas metodologias reforça este papel reservado à linguagem. Segundo o autor:

Recursos linguísticos e semióticos tornam-se recorrentes de técnicas de projetos, pelo fato da linguagem humana constituir-se em uma instância de planejamento interativo. Essencialmente dialógica, ela se faz pela interpretação e construção de sentidos, implicando, pois, uma relação intersubjetiva. Os projetos de extensão hoje tendem a dar lugar a processos de raciocínio argumentativo, em substituição à tradição lógico-formal, ao permearem o gênero do discurso científico com múltiplas “vozes”, afastando-se, pois, de uma hermenêutica positivista, reificadora do texto (CARNEIRO, 2003, p. 72).

Em decorrência desta constatação, Carneiro propõe o que ele chama de “síntese metodológica para projetos de extensão”, denominada por ele como “*metodologia interativa*”. “Essa proposição tem como estratégia o relacionamento conhecimento-ação e por princípio fundamental a autonomia dos atores no planejamento e no desenvolvimento de projetos” (ibidem, p. 72-73). Nesta perspectiva, e de acordo com o autor, as técnicas e seus respectivos processos interativos no decorrer de uma determinada ação de extensão universitária se constituem e se efetivam por meio da linguagem. Portanto, esta ocupa um lugar fundamental na efetiva interação entre universidade e sociedade (ibidem, p. 84).

Nas considerações finais desta publicação (THIOLLENT; BRANCO; GUIMARÃES; ARAÚJO FILHO, 2003) que reuniu trabalhos realizados no IV SEMPE, algumas prioridades (tratadas como objetivos de trabalho e reflexão para o futuro) foram colocadas:

Ênfase nas metodologias participativas, em particular a de tipo pesquisa-ação; Melhor conhecimento da metodologia de planejamento participativo e planejamento estratégico situacional; Ênfase nas concepções de extensão de finalidade conscientizadora, emancipatória, popular e mobilizadora; Uso de recursos informacionais e comunicacionais para reforçar a efetividade das atividades de extensão; Acoplamento das metodologias de pesquisa e de ensino às metodologias de planejamento e de gestão universitária (THIOLLENT; BRANCO; GUIMARÃES; ARAÚJO FILHO, 2003, p. 167).

Verificamos até este momento, a presença hegemônica da pesquisa-ação nos trabalhos do SEMPE, inspirando a proposição de diferentes métodos de caráter participativo e fazendo parte da maioria das reflexões. Ao mesmo tempo, a questão da comunicação e a importância da linguagem (ou do discurso) nas atividades de extensão, na busca de uma efetiva interatividade entre os diferentes sujeitos envolvidos, também ocupam lugar de destaque. Por último, mas não menos importante, verificamos uma explícita vinculação dos trabalhos do SEMPE aos objetivos formulados no Plano Nacional de Extensão.

Para concluirmos este tópico precisamos passar para a análise de trabalhos provenientes do VI SEMPE, realizado no ano de 2008. Deste evento originou a publicação (em formato *e-book*) *Metodologia para projetos de extensão: apresentação e discussão* (ARAÚJO FILHO; THILLENT, 2008). Trataremos dos dois capítulos iniciais: *Avanços da metodologia e da participação na extensão universitária*, de Thiollent (2008, p. 1-7) e *Metodologia Comunicativa-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária*, de Mello (2008, p. 8-39).

Thiollent argumenta em seu trabalho que a extensão universitária passou nos últimos anos por importantes processos de estruturação, significando um real avanço em sua consolidação como prática acadêmica no campo universitário. Ele confere ao FORPROEX, aos grupos de extensão nas universidades e ao que ele chama de “melhor compreensão por parte de órgãos do governo”, a responsabilidade por tal avanço. “Na esfera de governo, de bastante desconhecida, *a extensão passou a ser solicitada como instrumento de política pública*, em projetos e programas sociais, principalmente voltados para as populações carentes” (THIOLLENT, 2008, p. 1, grifo nosso).

Thiollent, ao mesmo tempo em que reconhece a existência de avanços no que se refere à metodologia participativa (com ênfase à pesquisa-ação) e sua inserção nas práticas de extensão universitária, também demonstra algumas preocupações. De acordo com o autor:

Na extensão universitária a referência à metodologia participativa e à pesquisa-ação se tornou também mais frequente. Aparentemente, a nossa preferência por esse tipo de método, já declarada no passado, estaria então bem contemplada. No entanto, esse visível ganho de espaço dos métodos participativos na extensão não significa que sua aplicação sempre esteja correta e amparada em reais contribuições metodológicas. Devemos ficar atentos a possíveis exageros no discurso da participação, permeando as justificativas de projetos, sem obrigatoriamente satisfazer às exigências metodológicas das atividades das pessoas implicadas e dos resultados (THIOLLENT, 2008, p. 3).

Neste sentido, e considerando também a inserção das metodologias participativas nas políticas públicas, o autor continua suas ponderações:

No contexto autoritário do passado, a pesquisa que dava ênfase na participação tinha uma intencionalidade de oposição ao sistema, querendo dar voz às pessoas e grupos oprimidos. No contexto atual, uma vez inserida em políticas públicas, a participação ocorre em contexto diferente. Ela se torna às vezes uma condição formal, um requisito a ser satisfeito para atender a editais de certos programas sociais. Não se trata de “dar voz e vez” aos grupos carentes, mas de justificar, pela sua presença, projetos cujos objetivos e recursos adquirem regras de funcionamento próprio, independente dos referidos grupos assistidos (THIOLLENT, 2008, p. 4).

Segundo Thiollent, se na década de 1990 a preocupação era dar maior visibilidade às metodologias participativas e suas possíveis aplicações no campo da extensão universitária (fato este que obteve relativo êxito, contando com a contribuição dos trabalhos do SEMPE), nos dias atuais a prioridade já é outra, deslocando-se para os cuidados em relação a prováveis usos inadequados de tais metodologias, às vezes meramente retóricos e formais.

No passado, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, as pesquisas de caráter participativo, do tipo pesquisa-ação ou pesquisa participante, colocavam-se no campo da

contestação e oposição aos regimes ditatoriais, com discursos de transformação social e emancipação das classes sociais subalternas. Além disso, contrapunham-se aos modelos teórico-metodológicos positivistas. Por este motivo eram marginalizadas e muitas vezes censuradas. Segundo Thiollent:

Hoje, é diferente, a referência à ação está mais bem aceita, muitas vezes, explicitamente exigida pelas cláusulas de editais de projetos de pesquisa institucionalizada. Em vez de requerer engajamento, a ação de hoje está inserida numa perspectiva empírica, pragmática, de busca de eficácia e eficiência na obtenção de resultados (THIOLLENT, 2008, p. 5).

A ênfase não está mais em buscar transformações sociais de caráter radical, contestando a lógica do sistema capitalista e reivindicando sua superação, mas em mudanças pontuais cada vez mais específicas e circunstanciadas. Como vimos no capítulo anterior, atualmente a ênfase está nas políticas públicas de inclusão social, econômica, cultural etc. Thiollent defende que na pesquisa-ação, em sua perspectiva crítica, deve-se preocupar em relacionar a ação social com “significações mais amplas de caráter histórico ou existencial e com fundamentos éticos do conhecimento” (ibidem, p. 6).

Mello, em seu trabalho intitulado *Metodologia Comunicativa-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária* (2008, p. 8-39), apresenta a proposta da metodologia comunicativa-crítica. Esta metodologia foi criada pelo Centro Especial e Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona/Espanha e é praticada a partir de 2002 pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da UFSCar, do qual faz parte a referida autora.

A metodologia comunicativa-crítica é entendida pelos membros do NIASE como caminho metódico de compreensão e de ação no mundo. Caminho metódico de estudo cuidadoso da realidade, buscando mirá-la e admirá-la de diversas perspectivas e, neste caso, caminho feito em diálogo entre pesquisadoras(es) e participantes da realidade investigada, para movermo-nos no mundo e transformar a realidade vivida. A teoria dialógica de Paulo Freire e a teoria da ação comunicativa de Habermas são as bases de tal metodologia de pesquisa e de ação social e educativa (extensão) (MELLO, 2008, p. 9).

A autora apresenta a metodologia comunicativa-crítica como uma alternativa de trabalho na relação entre pesquisa e extensão universitária, ou em suas palavras: “entre produção e difusão de conhecimento científico” (ibidem, p. 22). De Habermas é destacado os conceitos e mundo da vida e sistema e de realidade formada por três mundos (linguagem,

ação e comunicação) enquanto que de Freire são apontados os conceitos de objetividade e subjetividade, intersubjetividade, diálogo e coerência como fundamentos centrais desta concepção metodológica (ibidem, p. 23). Em relação à investigação científica, a autora coloca:

Com relação ao âmbito da pesquisa, como espaço de produção do conhecimento científico, rigoroso, a metodologia comunicativa-crítica respeita tanto a dimensão ontológica, como a epistemológica [...] Por isso, nela se entende que há uma experiência comunicativa entre falante e ouvinte no processo de investigação. Tal compreensão é aprofundada em dois conceitos presentes na metodologia de investigação comunicativa-crítica: o de *postura realizativa* e o de *ruptura do desnível interpretativo* (MELLO, 2008, p. 27, grifos da autora).

A postura realizativa está relacionada à tomada de posição do investigador frente às questões pesquisadas. Ou seja, ele não omite sua opinião diante de determinados temas, chegando mesmo a tomar posição acerca dos mesmos, porém, em condição de igualdade com os demais sujeitos da pesquisa. O conceito de ruptura do desnível interpretativo trata do entendimento de que todos os participantes da pesquisa possuem capacidade de interpretar e explicar suas vivências. No entanto, a autora destaca que existem diferentes funções de interpretação entre pesquisadores e participantes.

No aspecto operativo da investigação a autora indica o uso de técnicas quantitativas, tais como questionários e entrevistas rápidas. Em relação às técnicas qualitativas, considerando a postura realizativa do pesquisador e a prática de ruptura do pressuposto de hierarquia interpretativa, são postos como sugestão: “grupo de discussão comunicativo, relatos comunicativos de vida cotidiana, entrevista em profundidade e observações comunicativas” (ibidem, p. 29).

A principal preocupação com relação às técnicas de coleta de dados da metodologia comunicativa-crítica é que elas se constituem em espaço de diálogo entre iguais, onde as pretensões de validade, e não as de poder, estejam na base das relações. As interpretações são, assim, construídas comunicativamente (MELLO, 2008, p. 30).

A autora considera que o envolvimento dos sujeitos participantes da investigação na esfera interpretativa eleva o rigor científico da pesquisa, pois pode contribuir na “superação de fragilidades analíticas produzidas pela parcialidade de visão de mundo” dos pesquisadores envolvidos (ibidem, p. 30). Não há espaço para interpretações hegemônicas (na maioria das vezes prevalecendo os especialistas), mas a busca de uma construção coletiva a partir de processos comunicativos.

Vejamos agora a partir destas considerações, como a autora relaciona a metodologia comunicativa-crítica à extensão universitária:

Considerando os argumentos, os caminhos e os produtos da pesquisa comunicativa-crítica, tem-se que a extensão universitária, ligada diretamente ao processo de pesquisa, se dá como apresentação dos conhecimentos científicos e técnicos no processo de comunicação entre pesquisadores(as) e participantes, em comunicação e diálogo, para compreender e analisar determinado problema ou aspecto da realidade vivida pelo grupo. Posta no diálogo como argumentação, elas serão comunicativamente analisadas e validadas ou não. Nesta direção, é mais cabível falar-se em ação social, em educação e em comunicação, que em extensão universitária (MELLO, 2008, p. 31).

A autora retoma a argumentação de Freire (1975), que considera mais adequado a denominação de comunicação entre conhecimentos (acadêmico e popular) e não de extensão de conhecimentos. Neste sentido o diálogo ocupa um lugar central e potencialmente auxilia na produção de novos conhecimentos. Por outro lado, a ação social é realizada por participantes e pesquisadores de forma concomitante à investigação, implicando numa indissociabilidade entre pesquisa e comunicação. De acordo com Mello:

A difusão de conhecimentos e resultados gerados no processo de comunicação e de pesquisa ganha aqui outra potencialidade: ela pode ser feita tanto por pesquisadores(as) como por participantes das pesquisas a outros coletivos cuja temática interessa diretamente, ou a governos que interferem em políticas públicas (MELLO, 2008, p. 32).

A metodologia comunicativa-crítica apresenta-se desta forma como ferramenta potencialmente geradora de conhecimentos e ao mesmo tempo difusora dos mesmos em diferentes direções: da pesquisa, da ação social e no âmbito educativo. O mais importante a nosso ver é a perspectiva de indissociabilidade entre pesquisa e extensão universitária (ou comunicação).

O SEMPE constituiu-se ao longo dos anos em um importante espaço de debate e reflexão sobre as diversificadas possibilidades metodológicas que podem ser aplicadas no âmbito da extensão universitária. A pequena amostra que retiramos da extensa produção do seminário, longe de representar a complexidade das contribuições deste evento em suas diferentes edições, apresenta algumas concepções e reflexões esclarecedoras a respeito da investigação aqui desenvolvida. Dentre elas é preciso destacar o protagonismo de Michel Thiollent com suas elaborações em torno da pesquisa-ação e seu potencial em relação à extensão universitária. Considerando a extensão como campo de experimentação, este autor aponta o que parece ser de fato uma tendência da extensão universitária na atualidade: um

instrumento de política pública (THIOLLENT, 2008). No próximo tópico veremos como se apresenta a questão metodológica nos relatos de experiência apresentados no CBEU.

3.2 Textos do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – CBEU: a temática do Trabalho

A criação do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) ocorreu durante a realização do V Congresso Ibero-americano de Extensão Universitária, na cidade de Embu-SP, em novembro de 2001. Sua primeira edição aconteceu em 2002 na cidade de João Pessoa-PB, promovida pelo FORPROEX e UFPB, com a temática central “Universidade: conhecimento e inclusão”. Concomitante ao Congresso foi realizado o II Encontro Nacional de Avaliação Institucional da Extensão Universitária. As sessões temáticas deste primeiro CBEU foram organizadas de acordo com o Plano Nacional de Extensão (comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho) com a inclusão de outras duas sessões assim denominadas: Institucionalização da Extensão Universitária e Avaliação Institucional da Extensão Universitária.

O II CBEU, realizado na cidade de Belo Horizonte (MG), além do FORPROEX em sua promoção, contou com a participação do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (FOREXT) e com o Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares (FOREXP).

Realizado pela UFMG em conjunto com o FORPROEX, em 2004, este segundo CBEU teve como áreas temáticas, além daquelas previstas no Plano Nacional de Extensão conforme mencionado acima, outras três: avaliação institucional da extensão, desenvolvimento regional e gestão da extensão. A novidade em relação ao primeiro congresso é a inclusão da temática do desenvolvimento regional e a gestão substituindo a institucionalização.

Realizado em outubro de 2006 na cidade de Florianópolis-SC, o 3º CBEU adotou a seguinte temática central: “Sustentabilidade: criando tecnologias, inovando resultados”. Como nas outras edições, foi realizado o Encontro Nacional de Avaliação Institucional da Extensão Universitária, desta vez em sua quarta edição. As sessões temáticas sofreram pouca alteração em relação ao congresso passado, mas podemos destacar a ausência do tema do desenvolvimento regional, contido no 2º Congresso, e a inclusão do termo “produção” na temática Tecnologia, passando a ser denominada Tecnologia e Produção. A novidade fica por

conta da inclusão da temática “flexibilização curricular” e da abertura para trabalhos adicionais.

A promoção do evento contou com a mesma composição do 2º CBEU, com os três fóruns: FORPROEX, FOREXT E FOREXP, ficando a realização por conta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O 4º CBEU, inspirado na temática “Tecnologias sociais e inclusão: caminhos para a extensão universitária” foi realizado na cidade de Dourados, MS, em abril de 2009. Assim como na segunda e terceira edição, o evento foi promovido pelos três fóruns: FORPROEX, FOREXT e FOREXP. A realização ficou a cargo da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em conjunto com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Diferentemente das duas últimas edições, não foi realizado neste evento o Encontro Nacional de Avaliação da Extensão Universitária.

A organização das sessões temáticas deste congresso não sofreu alterações em relação ao evento anterior. Ficaram assim dispostas: avaliação da extensão; comunicação; cultura; direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente; organização e gestão da extensão; saúde; tecnologia e produção; trabalho e flexibilidade curricular.

Quadro 4 – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU): 2002 – 2009

Edição / Ano / Local	Promoção / Realização	Temática / Anais
1ª / 2002 / João Pessoa, PB.	FORPROEX / UFPB	“Universidade: conhecimento e inclusão” < http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais >
2ª / 2004 / Belo Horizonte, MG.	FORPROEX, FOREXT e FOREXP / UFMG	“(re)conhecer diferenças, construir resultados” < http://www.ufmg.br/congrent >
3ª / 2006 / Florianópolis, SC.	FORPROEX, FOREXT e FOREXP / UFSC	“Sustentabilidade: criando tecnologias, inovando resultados” < http://www.cbeu.ufsc.br >
4ª / 2009 / Dourados, MS.	FORPROEX, FOREXT e FOREXP / UFGD	“Tecnologias sociais e inclusão: caminhos pra a extensão universitária” < http://www.cbeu.ufgd.edu.br/index.php >

Fonte: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), 2002, 2004, 2006 e 2009.

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. Procuramos abordar uma fração destas experiências para complementar nossa argumentação a respeito da relação entre extensão universitária e políticas sociais. Como afirmado no início deste capítulo, priorizamos a temática do “Trabalho” em nossa abordagem, realizando uma amostragem aleatória dos relatos de experiência apresentados nos CBEU’s de 2003 a 2009, englobando a 2^a, 3^a e 4^a edição do evento.

Analisando conjuntamente os trabalhos estudados, percebemos alguns pontos em comum nos relatos de experiência. Em primeiro lugar é preciso destacar a expressiva presença da pesquisa na grande maioria dos trabalhos, seja de forma precedente, concomitante ou posterior às atividades propriamente de extensão universitária. A preocupação com o papel educativo da extensão também é destacado, seja junto aos públicos beneficiários ou com relação à formação dos estudantes envolvidos. Em suma, verificamos a existência de um esforço na busca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em segundo lugar, encontramos dentro desta temática recorrentes subtemas: geração de trabalho e renda; incubação de cooperativas e associações populares; organização comunitária; a questão de gênero; tecnologias sociais; políticas públicas sociais etc. Estes subtemas estão relacionados em alguns casos ao meio rural e em outros ao meio urbano. Os públicos beneficiários e participantes constituem-se em grande parte de agricultores familiares, catadores de material reciclável, grupos comunitários, comunidades ribeirinhas, entre outros. Outros subtemas e outros públicos podem também ser conferidos, mas em menor escala. A seleção dos textos circunscreveu-se a temática definida (Trabalho). Os trabalhos tomados como objeto de análise deste estudo foram determinados aleatoriamente. Vejamos suas principais características.

No texto *Trabalho, Solidariedade e Autonomia: a Associação de Catadores de Material Reciclável de São João del-Rei – ASCAS* (KEMP *et al*, 2004), apresentado no 2º CBEU, os autores trazem o relato de uma experiência realizada pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) junto à população de catadores de material reciclável da cidade de São João del-Rei, MG. Os autores definem a atividade como um trabalho de extensão e investigação com o objetivo de organizar os catadores num empreendimento solidário (cooperativa ou associação). Trata-se de uma abordagem predominantemente psicossocial, porém sem perder de vista o caráter transdisciplinar da atividade, envolvendo outras áreas tais como a administração e a biologia. Além disso, foram estabelecidas parcerias com a Pastoral

de Rua de Belo Horizonte, Diocese, Associação Comercial e Prefeitura de São João del-Rei.

De acordo com os autores:

As populações de rua que compõe os grupos dos catadores de papel representam um dos efeitos mais contundentes dos processos de exclusão social e de quebra dos laços sociais. Acredita-se que um trabalho de pesquisa-intervenção possa aprofundar os conhecimentos e, assim, ampliar as possibilidades de promoção da reconstrução do laço social, do sentido de solidariedade pública, da identidade e da saúde mental, recuperando uma propriedade que é do mundo vivido: a propriedade do agir coletivo (KEMP et al, 2004).

A exclusão social e a quebra dos laços sociais são enfatizadas e as atividades extensionistas e investigativas são postas como uma forma de contribuir na superação destas situações. Ao mesmo tempo destaca-se também a ênfase na construção coletiva como uma das características necessárias aos tipos de empreendimento objetivados neste trabalho.

Em relação à metodologia, destaca-se a referência aos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação-participante com base em trabalhos de Paulo Freire e Michel Thiollent, além de conhecimentos de pesquisa-ação no campo da psicologia social. Outro ponto que chamou nossa atenção neste trabalho foi em relação às políticas públicas. De acordo com o texto:

Desde as primeiras etapas deste trabalho, preocupou-se em promover o estabelecimento de alianças entre a sociedade civil e o poder público, de maneira a unir as práticas e os saberes governamentais e não-governamentais, tendo em vista a criação de possibilidades para que as políticas públicas pudessem realmente contemplar as necessidades sociais (KEMP et al, 2004).

As conclusões apresentadas naquele momento ainda eram parciais, porém, de acordo com os autores, apontavam o trabalho de investigação e intervenção realizado por meio de metodologias participativas de caráter psicossocial como uma forma de reafirmar o compromisso social da universidade, “viabilizando sua inserção nas ações de promoção de garantia dos valores democráticos, de igualdade e de desenvolvimento social” (ibidem).

Neste mesmo evento foi apresentado o trabalho intitulado *A Incubação de Empreendimentos Comunitários de Agricultores Familiares na Região do Baixo Tocantins do Estado do Pará* (SOUZA et al, 2004). Trata-se de uma experiência na área rural do projeto denominado Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares e Empreendimentos Solidários, da Universidade Federal do Pará (ITCPES/UFPA).

A ITCPE/UFPA tem mostrado sua relevância no campo da metodologia de incubação de empreendimentos comunitários; da execução de projetos sociais de

caráter extensionista; e, da pesquisa socioeconômica e ambiental sobre a realidade organizativa e produtiva da população urbana e rural do Estado do Pará. Pretende-se nos anos vindouros ampliar essa proposta, cujo caráter é orientado pela ação investigativa e interventiva (SOUZA *et al*, 2004).

É importante salientar a orientação dada à articulação entre ações investigativas e interventivas. Em outras palavras, entre pesquisa e extensão. O texto destaca também a importância das ações da incubadora no que diz respeito ao ensino, enfatizando seu papel na formação acadêmica e profissional. Os procedimentos metodológicos se fundamentam em técnicas oriundas da pesquisa-ação e mais uma vez encontramos referência ao trabalho de Michel Thiollent.

As atividades da ITCPES/UFPA na região do Baixo Tocantins²³ foram realizadas junto a três instituições: Associação de Desenvolvimento Agrícola de Minis e Pequenos Agricultores de Abaetetuba (ADEMPA), Cooperativa de Fruticultores de Abaetetuba (COFRUTAS) e Cooperativa Mista dos Pequenos Produtores rurais dos Projetos de Execução Descentralizada de Abaetetuba (COOPED), com o objetivo de contribuir no aperfeiçoamento da organização econômica e social destes empreendimentos comunitários. Mas o foco da incubadora não está apenas na esfera da produção. Segundo os autores:

A ITCPES/UFPA compreende que a formação dos cooperados e associados não deve ser restrita ao âmbito da produção, mas, ampliada à busca de canalização de políticas públicas para as áreas em que vivem. Diante disso, avalia-se, nesse momento, que esses empreendimentos estão estruturados mais para a comercialização dos produtos do que para responder as outras necessidades que se encontram presente na realidade dos associados ou cooperados. As demandas sociais como o atendimento à educação, a saúde, ao transporte, a segurança e outros, são centrais para a criação de uma rede produtiva e de garantia dos direitos sociais (SOUZA *et al*, 2004).

Nota-se a preocupação de ir além das questões que envolvem a produção material e a geração de trabalho e renda. Outros aspectos são colocados como parte das prioridades (educação, saúde etc.), sem os quais o êxito dos empreendimentos pode ser ameaçado. Neste sentido destaca-se a necessidade de um conjunto de ações voltadas para diferentes políticas públicas situadas além do plano econômico. Este ponto nos leva novamente à questão da dimensão bidimensional de justiça social conforme Fraser (2002; 2007; 2008; 2009). Neste e em outros relatos, como ainda veremos, é possível perceber a proposição de caminhos que

²³O Território Baixo Tocantins - PA abrange uma área de 36.024,20 Km² e é composto por 11 municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. Fonte: <<http://www.territoriosdacidadania.gov.br>>

direcionam para a possível articulação entre políticas redistributivas (políticas sociais) e políticas de reconhecimento (políticas culturais). Um dos motivos que nos leva a pensar desta forma é a possibilidade de desenvolvimento de ações multitemáticas e interdisciplinares.

Por último, mas não menos importante neste trabalho, encontra-se a questão das chamadas tecnologias sociais. É dado especial destaque à transferência deste tipo de tecnologia, proporcionada, entre outras coisas, pela utilização de metodologia da pesquisa-ação. A ideia expressa neste trabalho é a de “replicabilidade de tecnologias sociais que articulam a ação interventiva com a ação investigativa” (ibidem).

Ainda referente ao 2º CBEU, citamos o exemplo do projeto *Educação para a Saúde: o Conhecimento como Ferramenta de Redução dos Riscos da Exposição Ocupacional a Agrotóxicos* (NOVATO-SILVA *et al*, 2004), realizado com trabalhadores rurais do município mineiro de Baldim, região metropolitana de Belo Horizonte, envolvidos em atividades agrícolas com alto índice de utilização de agrotóxicos.

No que se refere ao aspecto metodológico este projeto destoa dos dois exemplos anteriormente citados. Trata-se de um trabalho de investigação e intervenção, assim como os demais, porém, não faz referência a alguma forma de metodologia participativa como verificamos nos trabalhos anteriores. No plano investigativo a metodologia consistiu em realização de visitas a unidades produtivas, observação direta no local de trabalho e aplicação de questionários semiestruturados. “Cento e vinte trabalhadores concordaram, voluntariamente, em se submeter a uma avaliação clínica e laboratorial, que se desenvolveu segundo os critérios do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG” (ibidem). Na fase de intervenção propriamente dita a metodologia consistiu na realização de reuniões com os trabalhadores, minicursos e palestras proferidas por representantes dos trabalhadores, Sindicato de Trabalhadores Rurais, Secretaria Municipal de Saúde, entre outros. Além disso, foi realizado um trabalho com crianças e adolescentes do ensino fundamental em escolas que atendem os agricultores da região, resultando na produção de cartilha, página na internet e realização de oficinas sobre o tema (saúde e meio ambiente).

Em suma, o projeto desenvolveu atividades educativas com trabalhadores rurais, crianças e adolescentes da região, buscando informar e discutir sobre os riscos do uso de agrotóxicos à saúde e ao meio ambiente e sobre possíveis técnicas alternativas com destaque para a agricultura orgânica. De maneira geral percebemos neste trabalho uma perspectiva de extensão baseada na difusão (ou transferência) de conhecimentos, desconsiderando de certa forma os saberes populares, como é possível perceber nesta passagem:

Os trabalhadores rurais não tinham nenhum preparo técnico para desenvolver o “ofício das hortas”; era o próprio pai que lhes ensinava o que, por sua vez, tinha aprendido com pais ou vizinhos e amigos, mantendo, assim um círculo de aprendizagem onde novas práticas não estavam colocadas. (NOVATO-SILVA *et al*, 2004).

Apesar de considerar que o maior problema neste “círculo de aprendizagem” está na utilização de forma intensiva e indiscriminada de agrotóxicos, o que é justificado, o texto apresenta uma visão discrepante daquilo que vem sendo discutido em torno das práticas de extensão universitária, onde o respeito ao saber popular e às possíveis contribuições que este pode trazer ao conhecimento acadêmico e científico é considerado de forma relevante e imprescindível.

Partindo para o 3º CBEU (2006), selecionamos o trabalho denominado *Projeto Auto-gestão para geração de trabalho e renda com catadores de materiais recicláveis* (SILVA; BORTOLI; FELIX, 2006), realizado pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) e desenvolvido com catadores de resíduos sólidos da comunidade Núcleo Habitacional Santa Bárbara, no município de Cruz Alta-RS. O texto apresentou naquele momento resultados parciais do projeto.

Apesar de não fazer referência a algum trabalho de pesquisa junto à população envolvida no projeto, as autoras apresentam informações a respeito das condições de vida no Núcleo Habitacional Santa Bárbara (NHSB) e especificamente das condições de trabalho dos catadores, que constituem um expressivo número de moradores da referida comunidade. Isto nos leva a inferir um determinado conhecimento precedente da realidade social daquela localidade e do grupo de catadores.

O projeto contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio do edital CT-AGRO/CT-HIDRO/MCT/CNPq nº 018/2005, destinado ao apoio a projetos de tecnologias sociais para inclusão social dos catadores de materiais recicláveis. O que nos chamou atenção no relato das autoras em relação à construção da proposta apresentada ao CNPq foi o envolvimento de moradores do núcleo habitacional e a participação do poder público local e do Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) – Regional Sul – Brasil, neste processo. Além disso, foi previsto no projeto a concessão de bolsas para dois integrantes do grupo de catadores, “cuja função é operacionalizar o processo de articulação e intercâmbio de informações com outras instâncias organizativas” (ibidem).

Resumidamente, os objetivos constituíram-se de: organização do grupo de catadores; qualificação de suas atividades; instalação de entreposto de coleta, separação,

armazenamento e comercialização de materiais recicláveis; melhorias das condições de trabalho com a utilização de equipamento de proteção individual; articulação do grupo com outras organizações locais e regionais; intercâmbio com o MNCR; sensibilização da população de Cruz Alta sobre a importância da coleta seletiva; inserção dos catadores na rede de serviços sociais do município (saúde e assistência social); apropriação de técnicas de transformação de resíduos sólidos em produtos para comercialização.

Como percebemos os objetivos não estão focados apenas na geração de trabalho e renda, ou seja, não estão direcionados exclusivamente para a questão econômica. A questão política e social compõe parte de todo o processo.

A metodologia proposta contempla a capacitação para o trabalho juntamente com a formação política e constitui-se de cinco fases: 1ª) fortalecimento e consolidação do grupo de catadores (formação de um fórum de discussão permanente); 2ª) instalação do entreposto; 3ª) organização para o trabalho e participação social (oficinas sobre autogestão, questões administrativas e financeiras, trabalho coletivo e poder de decisão); 4ª parcerias e participação dos catadores na coleta seletiva do município (oficinas e campanhas educativas); 5ª) consolidação da organização e fortalecimento da autonomia do grupo de catadores.

É importante destacar a relevância dada aos processos de avaliação no decorrer destas fases, acompanhando todo o processo de intervenção, com indicadores qualitativos e quantitativos de avaliação da trajetória das atividades, bem como uma avaliação final. Em ambos os casos a participação dos catadores é prevista.

Mesmo não fazendo referência a algum tipo de metodologia participativa como tradicionalmente é tratado em alguns trabalhos baseados na pesquisa-ação ou pesquisa participante, verificamos que o caráter participativo está presente em todo o decorrer do projeto, seja em sua formulação, na sua execução e como não poderia deixar de ser, em seus processos de avaliação. É preciso considerar a diversificação de métodos participativos que vão muito além daqueles fundamentados na pesquisa-ação ou pesquisa participativa.

As autoras apresentam os resultados parciais do projeto até aquele momento e os resultados esperados para o período posterior até o final da atividade. Não nos deteremos nestas informações, mas cabe aqui uma citação retirada das considerações finais do relato que demonstra certa concepção extensionista:

É importante assinalar que esse projeto de extensão, ainda no início da sua implementação, não tem grandes pretensões em se tratando de garantir a transformação da realidade econômica dos catadores do NHSB, a partir da geração de trabalho e renda. Tampouco está atrelado a uma concepção assistencialista ou filantrópica. Não por caridade, bondade, generosidade ou compaixão que se realiza

uma atividade de extensão, mas pela experimentação. O que se quer nas relações que se estabelecem entre a universidade e a comunidade é apostar nos processos de criação e invenção de modos de viver (SILVA; BORTOLI; FELIX, 2006).

Interpretamos a negação de qualquer caráter assistencialista ou filantrópico e a opção pela experimentação como demonstração de um posicionamento claro e definido por uma concepção de extensão processual-orgânica, articulada com as demais dimensões acadêmicas (ensino e pesquisa) e com o compromisso social da universidade. Nas palavras das autoras: “a extensão constitui um campo de problematização e não de respostas e receitas” (ibidem).

Continuando com trabalhos do 3º CBEU, temos o texto *A perspectiva do desenvolvimento como liberdade nas relações de gênero no meio rural* (FIUZA *et al*, 2006), que relata a experiência do projeto de extensão intitulado Pobreza, Gênero e Extensão Rural, desenvolvido pelo Departamento de Economia Rural da Universidade Federal de Viçosa (UFV) na localidade denominada Capivara, situada na zona rural do município de São Miguel da Anta, MG. De acordo com o texto:

Este projeto vai, justamente, de encontro às políticas públicas de combate à pobreza e conquista da equidade nas relações de gênero no meio rural, que tem como premissa básica que o êxito das ações pró-desenvolvimento local estão intrinsecamente relacionadas à melhoria de oportunidades de capacitação oferecida às mulheres (FIUZA *et al*, 2006).

A questão das políticas públicas está aqui direcionada para dois fatores: o combate à pobreza e a busca de igualdade de direitos nas relações de gênero no meio rural. Neste sentido o desenvolvimento local considera a questão de gênero e a capacitação das mulheres é vista como uma das estratégias para este fim.

O texto traz um diagnóstico da localidade escolhida para implantação do projeto, apontando indícios de pouca coesão social entre as famílias da região. Segundo as autoras, a ausência de uma associação é um desses indícios. Uma das desigualdades vivenciadas pelas mulheres está no acesso a serviços e bens sociais, principalmente ao crédito e à capacitação técnica. O projeto busca trabalhar as possibilidades de igualdade e cidadania para a mulher rural. Para isso volta-se principalmente para as potencialidades do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF Mulher²⁴, acreditando no potencial educativo desta linha de crédito subsidiada não apenas para as mulheres rurais, mas também

²⁴ PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. PRONAF Mulher – Linha para o financiamento de investimentos de propostas de crédito da mulher agricultora. Fonte: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) www.mda.gov.br

para os extensionistas, que de acordo com as autoras, “passam a se relacionar com mais uma ‘pessoa de direitos’ na família” (ibidem).

O texto não apresenta uma proposta metodológica bem definida, mas no seu decorrer pudemos apreender alguns elementos da metodologia empregada. Em primeiro lugar a adoção de uma postura mediadora e dialógica na interação com o grupo de mulheres rurais. Segundo, a utilização da técnica de Diagnóstico Rural Participativo (DRP), muito comum nas práticas de extensão rural. Por meio desta dinâmica foi levantada uma relação de prioridades envolvendo questões pertinentes ao trabalho, saúde, educação, lazer e infraestrutura.

Vejamos algumas considerações das autoras a respeito do caráter processual contido no projeto em questão:

Tradicionalmente os modelos intervencionistas da extensão rural se caracterizavam por práticas diretivas perante as quais as pessoas envolvidas nos projetos seguiam diretrizes que não foram traçadas por elas. Neste projeto os estudantes de extensão rural estão começando a vivenciar um outro tipo de prática extensionista, uma prática marcada por uma visão de processo e não de resultados finais imediatos. [...] a localidade da Capivara está se convertendo em um grande laboratório que reproduz situações que os estudantes vivenciarão por todos os grotões do Brasil. Contudo, o caráter processual deste projeto e a necessidade de fortalecê-lo está dada justamente na necessidade que ele vem mostrar de reverter as desigualdades sociais a que as mulheres rurais estão submetidas, e que se convertem em um fator de fomento a pobreza rural (FIUZA *et al*, 2006).

Pelo que compreendemos a partir da análise deste trabalho, há duas grandes preocupações neste projeto: uma delas está voltada para a contribuição desta intervenção na promoção da equidade nas relações de gênero no meio rural, procurando com isso combater a situação de pobreza no campo; a outra está relacionada à formação dos estudantes de extensão rural, propondo uma alternativa de intervenção, mais processual e menos pontual, incluindo necessariamente a questão de gênero neste debate.

Mais uma vez aproximamo-nos da concepção bidimensional de justiça social proposta por Fraser (2002; 2007; 2008; 2009). O relato de experiência do Projeto “Pobreza, Gênero e Extensão Rural”, demonstra uma proposta de articulação entre ações de combate a pobreza e conquista da equidade nas relações de gênero no meio rural, que remete à possibilidade de conciliação entre políticas redistributivas e políticas de reconhecimento. Vejamos como Fraser coloca a questão:

Yo sostengo que el género es una diferenciación social bidimensional. El género no es una simple clase ni un mero grupo de estatus, sino una categoría híbrida enraizada al mismo tiempo en la estructura económica y en el orden de estatus de la sociedad.

Por tanto, comprender y reparar la injusticia de género requiere atender tanto a la distribución como al reconocimiento (FRASER, 2008, p. 92).

A experiência com o PRONAF Mulher parece expressar bem o caráter bidimensional da questão de gênero. O acesso ao crédito e à capacitação técnica objetiva garantir a conquista de direitos econômicos (redistribuição) ao mesmo tempo em que, segundo FIUZA *et al* (2006), contribui para a conquista de relações de equidade entre gêneros no meio rural (reconhecimento). Das experiências analisadas, esta talvez seja um dos melhores exemplos da possibilidade deste tipo de articulação, principalmente pelo fato de propor numa mesma ação uma abordagem bidimensional da questão de gênero. Voltemos agora à análise de outros trabalhos.

O texto de Addor *et al* (2006), *A atuação do SOLTEC/UFRJ no projeto de extensão em Vila Paciência, Santa Cruz, RJ*, descreve o método desenvolvido pelo Núcleo de Solidariedade Técnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SOLTEC/UFRJ), no trabalho de incubação de uma cozinha comunitária autogestionária e no fortalecimento do Comitê Comunitário da Vila Paciência, localizada na cidade do Rio de Janeiro.

O texto traz um breve diagnóstico da localidade de Vila Paciência, apontando-a como um dos “mais expressivos bolsões de pobreza da cidade do Rio de Janeiro”, onde vivem cerca de oito mil pessoas “em condições de extrema exclusão social [...] As condições habitacionais são precárias e há altos níveis de pobreza e desemprego” (ibidem). Aponta ainda a ausência do poder público e em contrapartida a presença do crime organizado. E, por último, a constatação de fragilidade na organização comunitária como um dos principais gargalos da referida comunidade.

O trabalho do SOLTEC/UFRJ na comunidade de Vila Paciência é resultado de uma parceria com a chamada Iniciativa de Vila Paciência (IVP), que se trata de um programa de desenvolvimento local voltado para a promoção da saúde, desenvolvido pela ONG Centro de Promoção da Saúde (CEDAPS).

O SOLTEC é um “Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão, oriundo da Escola Politécnica da UFRJ, que atua através de atitude solidária, desenvolvendo competências em políticas públicas para a geração de emprego e renda e promoção de direitos humanos”. Baseia-se na crença de que é possível unir Medicina, Engenharia e quaisquer outras áreas para o desenvolvimento de projetos de extensão (ADDOR *et al*, 2006).

Chama atenção nesta definição do SOLTEC, a proposta de atuação no desenvolvimento de competências em políticas públicas e na defesa da interdisciplinaridade

em projetos de extensão universitária. Além disso, outra preocupação constante deste núcleo está centrada no potencial formador das atividades de extensão para estudantes de graduação. Em se tratando de políticas públicas a orientação deste núcleo é clara: pretende desenvolver competências neste campo, especificamente em questões que envolvem geração de emprego e renda e direitos humanos.

O método utilizado está baseado na realização de oficinas, discussões em grupo, apresentação de vídeos e dinâmicas. As oficinas reúnem os seguintes temas: autogestão, economia solidária, noções de organização e gestão e plano de negócios. Concomitante às oficinas, o SOLTEC desenvolve um Estudo de Viabilidade Técnica Econômica (EVTE), “para procurar analisar a viabilidade de a cozinha [comunitária] garantir a sustentação de todos os cooperados nela envolvidos” (ibidem). Os pontos definidos para esta pesquisa foram: levantamento de dados referentes ao local de produção (cozinha comunitária); dados relativos ao processo produtivo; levantamento de custos para produção dos alimentos; informações do mercado local; cálculo de variáveis de produção. O estudo objetiva orientar a construção do empreendimento e, ao mesmo tempo, colaborar na formação dos futuros cooperados.

Para a formação e consolidação do Comitê Comunitário de Vila Paciência a proposta metodológica constitui-se nas seguintes etapas: mobilização e sensibilização da sociedade local; capacitação do Fórum ou Conselho de Desenvolvimento Local; Diagnóstico Participativo Local; Plano de Desenvolvimento Local; construção da Agenda Local; negociação da Agenda com organizações governamentais e não governamentais; implantação, monitoramento e avaliação da Agenda Local.

A experiência relatada neste texto estava ainda em andamento quando foi apresentada no contexto do 3º CBEU, portanto traz resultados parciais. A partir dos elementos apontados acima, tivemos condições de verificar quatro pontos que a nosso ver expressam as principais preocupações constantes nesta atividade de extensão: 1º) o destaque para a contribuição das atividades extensionistas na formação de estudantes universitários; 2º) a preocupação em garantir um caráter interdisciplinar à ação; 3º) esforço na busca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 4º) preocupação com o desenvolvimento de competências em políticas públicas.

Para fecharmos este quadro de exemplos dos relatos de experiência apresentados no CBEU, abordaremos agora quatro textos apresentados no 4º Congresso, realizado em 2009 na cidade de Dourados, MS.

O trabalho *Desenvolvimento local no bairro Nossa Senhora da Vitória* (SANTOS *et al*, 2009), apresenta resultados parciais de uma atividade extensionista desenvolvida pela

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Urbano do Governo do Estado da Bahia (SEDUR), junto à população do bairro Nossa Senhora da Vitória, localizado no município de Ilhéus-BA, com o objetivo de promover o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida naquela localidade.

O texto traz uma sucinta descrição das condições de vida no bairro, demonstrando situação de precariedade habitacional e outras condições de vulnerabilidade social. De acordo com o texto:

O bairro abriga uma população constituída por migrantes do meio rural, expulsos do campo, pescadores da colônia do pontal e afrodescendentes. Essas pessoas, a maioria de baixa escolaridade e sem qualificação para as principais demandas ocupacionais urbanas, ressentem os efeitos que motivam e determinam a exclusão social (SANTOS *et al*, 2009).

O objetivo da atividade de extensão está voltado para o desenvolvimento local da referida comunidade, por meio de ampliação de renda e capacitação para o trabalho urbano, enfatizando a questão socioambiental neste processo.

A metodologia está fundamentada em dois aspectos: uma revisão bibliográfica com o levantamento de bases conceituais e outro dedicado aos procedimentos operacionais. A revisão bibliográfica apoiou-se em diferentes autores, abordando conceitos como capital social, desenvolvimento local, capital humano, inovação etc. Os autores elegeram categoriais de referência para a fundamentação do trabalho de intervenção, quais sejam: “capital social, ativos, cooperação/solidariedade, participação e emancipação” (ibidem). É importante citar como os autores conceituam tais categorias:

O capital social é aqui entendido como a capacidade de mobilização, organização e cooperação dos integrantes da Sociedade local [...] Os ativos correspondem todo e qualquer benefício obtido pela comunidade em forma melhoramentos (sic), construções, obras infra-estruturais, prestação de serviços variados (escolaridade, capacitação, saúde e segurança) ou até mesmo econômico ou financeiro [...] A cooperação se expressa como requerimento importante para a vida em comunidade. Ele requer das pessoas o despojamento, altruísmo, solidariedade [...] A participação é aqui compreendida como resultado da integração e interação dos atores sociais com as atividades desenvolvidas na comunidade [...] A emancipação se revela como principal propósito almejado pelos atores sociais e meta maior do desenvolvimento local. Significa obter independência, conquistar autonomia, se desvencilhar de tutelas de qualquer natureza (SANTOS *et al*, 2009).

Alguns conceitos são recorrentes em diferentes atividades extensionistas, tais como capital social, cooperação, participação e emancipação. No entanto, a novidade que

encontramos foi em relação ao conceito de ativo, muito comum nas áreas de economia e administração.

Os procedimentos metodológicos constituíram-se em cinco passos. Resumidamente: a) mobilização da comunidade; b) diagnóstico local; c) construção de agenda e plano de trabalho; d) articulação com o poder público municipal; e) implementação do plano de trabalho. Em todas as etapas houve uma preocupação constante no envolvimento e participação da população local. Os trabalhos tiveram como foco três segmentos de ação indutores do desenvolvimento: organização social, inserção econômica e gestão pública.

De acordo com os autores, houve dificuldades no desenvolvimento de trabalhos coletivos, porém os resultados foram satisfatórios. Em relação à organização social a ênfase esteve centrada na reativação e fortalecimento da Associação do Bairro. No campo da inserção econômica duas ações foram realçadas: grupo de mulheres trabalhadoras na área de confecções e grupo de artesãos. Na gestão pública o eixo estabelecido foi o trabalho de regularização fundiária por meio de serviço jurídico organizado para este fim. Segundo o relato houve entraves no trabalho relativo a organização social, mas tal dificuldade foi superada em virtude da mobilização e participação em torno dos interesses econômicos.

O texto de Gustin *et al* (2009), intitulado *Tecnologias sociais e geração de renda: a economia solidária re-significando o trabalho e a vida na Vila Acaba Mundo*, apresenta uma análise das tecnologias sociais implementadas pelo Programa Pólos de Cidadania da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que toma como aporte metodológico em suas atividades a pesquisa-ação. É interessante citar o propósito deste programa: “O seu objetivo é desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada, promovendo a inclusão social e a emancipação de grupos sociais com histórico de exclusão e trajetória de risco” (ibidem).

Nota-se aqui uma perspectiva de associação entre ensino, pesquisa e extensão e ênfase no discurso de promoção da inclusão social e emancipação. Além disso, é apontado o caráter interinstitucional e interdisciplinar do programa, resultando em parcerias internas e externas à UFGM e envolvendo cursos como Direito, Sociologia, Comunicação, Economia, Psicologia, Arquitetura, Administração, entre outros. O programa está organizado por meio de eixos temáticos, quais sejam: “minimização de violências; defesa e promoção dos direitos das minorias; regularização fundiária sustentável; trabalho e geração de renda e comunicação, arte e cidadania” (ibidem).

O relato em questão é pertinente à experiência desenvolvida junto à população da Vila Acaba Mundo, uma favela do município de Belo Horizonte, MG. A principal atividade

do programa nesta localidade está voltada para a regularização fundiária sustentável. No entanto, os autores apontam a necessidade de outras ações que garantam tal sustentabilidade e que vão além dos processos jurídicos de regularização. Para isso o direito ao trabalho é colocado como um fator preponderante.

Na vila Acaba Mundo, o caminho mais promissor para a consecução de uma regularização fundiária sustentável, que leve em consideração a relação recíproca entre o direito ao trabalho e o direito a uma existência digna, tem sido trilhado pela via da Economia Solidária. A geração de renda pelo trabalho cooperado, além de suprir uma necessidade econômica, cria vínculos importantes para que a comunidade sinta-se mobilizada a lutar pelo seu direito à moradia e não abandone o local no caso da efetivação da regularização dos terrenos, como ocorre em muitas experiências de regularização fundiária em regiões carentes (GUSTIN *et al*, 2009).

Neste caso, a vinculação entre o direito ao trabalho e os processos de regularização fundiária, está ligada à preocupação com a permanência das famílias nos terrenos regularizados. Em casos onde as famílias enfrentam dificuldades econômicas, ao regularizar-se o terreno, uma das tendências é a venda do imóvel para suprir tais dificuldades. Elas acabam por ocupar outras áreas também irregulares, criando um círculo vicioso prejudicial tanto às famílias, que muitas vezes se colocam em situação de risco, quanto aos aspectos urbanísticos e ambientais das cidades. Neste sentido, duas frentes de ação foram estabelecidas pela equipe do programa:

Disseminação de informação qualificada sobre os Direitos Fundamentais, Direito do Trabalho e acesso à Justiça do Trabalho, nos casos de violação de direitos; constituição e fortalecimento de associações voltadas pra a geração de trabalho e renda, nos marcos da Economia Popular Solidária (GUSTIN *et al*, 2009).

A Economia Solidária é concebida como potencialmente geradora de condições de superação de situações de exclusão social e emancipação de grupos sociais historicamente excluídos. Desta forma a perspectiva de inclusão social via mercado não é vista como a única alternativa.

Entre os objetivos desta atividade extensionista na Vila Acaba Mundo, destaca-se entre outros: estímulo e apoio à organização e mobilização social dos moradores, geração de renda, participação em políticas públicas de geração de trabalho e renda e defesa e promoção de direitos fundamentais ao trabalho e à moradia. Os autores salientam que a atuação nesta comunidade deve ultrapassar a esfera de ações pontuais e enfatizam “a instauração de práticas solidárias e o processo emancipatório dos sujeitos individuais e coletivos, indispensáveis à constituição de capital social e humano” (ibidem).

No plano metodológico ressalta-se a pesquisa-ação e seu potencial de interação com a metodologia de constituição de capital social e humano. Na formação dos grupos de geração de renda utilizou-se a metodologia de incubação de empreendimentos solidários, baseada na experiência da Incubadora de Cooperativas Populares a UFSCar. De acordo com os autores, “é valorizado um processo contínuo de formação dos grupos, através de capacitações técnicas e formação política” (ibidem).

No processo de constituição dos grupos produtivos, após definidas as atividades a serem desenvolvidas (costura, horta comunitária e culinária), foi realizado um estudo de viabilidade econômica de tais atividades e um curso básico sobre cooperativismo. Os grupos constituídos foram: *Retalhos da Vila* (grupo de costura constituído por mulheres da comunidade); grupo de produção *Itai* (produtos a partir de ervas medicinais: xaropes, pomadas etc.); e o grupo da horta comunitária (agricultura urbana).

O Programa Pólos de Cidadania considera imprescindível que a discussão de temas relacionados aos direitos fundamentais, à cidadania e aos problemas específicos vividos pela comunidade acompanhe o trabalho realizado pelos grupos de geração de renda. Acredita-se que tal discussão fortalece a interiorização dos valores cooperativistas, sustentando a vinculação dos integrantes aos grupos produtivos, além de aperfeiçoar o indivíduo enquanto agente e não objeto da sociedade (GUSTIN *et al*, 2009).

Nota-se a preocupação em garantir capacitação técnica para a constituição e consolidação dos grupos de produção conjugada ao trabalho de formação política em torno de temas gerais da sociedade e específicos da comunidade. Este fator é considerado como indispensável para o fortalecimento dos grupos de produção, tendo efeitos tanto coletivos como individuais.

O trabalho *A tecnologia social como ferramenta de desenvolvimento* (LINKE; ANTÔNIO; FRANCHINI, 2009), aborda o projeto denominado “Reaproveitamento de Tecidos”, desenvolvido pelo Instituto para o Desenvolvimento Regional (IDR) em parceria com o Centro Universitário de Maringá (CESUMAR) na cidade de Sarandi, estado do Paraná. O texto discute a aplicação do referido projeto à luz de conceitos como responsabilidade social, cooperativismo e tecnologia social. De acordo com os autores:

O objetivo do projeto é formar uma cooperativa de mulheres que façam produtos que terão como base retalhos de tecidos, desta forma, o foco principal da ação é o desenvolvimento da comunidade através da capacitação da mão de obra, geração de renda e estímulo do trabalho em grupo e relacionamento social, além da preservação ambiental devido a utilização de material secundário [...] o foco é capacitar estas mulheres e fazer com que sejam capazes de obter renda trabalhando dentro da própria casa e em conjunto em forma de cooperativa para garantir a solidez e a

eficiência produtiva, seja ela em termos de qualidade ou produtividade, garantindo a sustentabilidade do negócio (LINKE; ANTÔNIO; FRANCHINI, 2009).

O trabalho está voltado para a realização de cursos de capacitação com vistas à criação de uma cooperativa formada exclusivamente por mulheres, onde os parceiros (CESUMAR e IDR) atuam como consultores no processo. Neste quadro o trabalho em questão propõe uma articulação entre cooperativismo e a ideia de responsabilidade social em três dimensões: ambiental, social e comercial. A inclusão social e produtiva das mulheres por meio da capacitação e criação de uma cooperativa está associada à questão ambiental devido ao fato da proposta de trabalho estar voltada para o reaproveitamento de resíduos sólidos (retalhos de tecidos).

O fator ambiental está centrado no reaproveitamento dos referidos resíduos sólidos e na formação de uma consciência ambiental. No plano social destaca-se a capacitação e o acompanhamento psicológico, enquanto que no âmbito comercial a preocupação está na geração de renda. Este último fator é visto como indutor da melhoria na qualidade de vida e da inclusão social.

A inclusão social está associada exclusivamente à inserção das mulheres no mercado de trabalho e a concepção de cooperativismo, em contraposição a outras que abordamos anteriormente, não está baseada na concepção de economia solidária ou em fundamentos de autogestão. A forma de intervenção proposta se assemelha muito ao que comumente encontramos no setor empresarial: a consultoria.

Além destes fatores podemos ainda mencionar a ausência no texto de elementos que apontem para uma provável relação com a pesquisa acadêmica e com a formação de estudantes universitários envolvidos em atividades de extensão. A questão de gênero é destacada, porém, sem maiores aprofundamentos e focada especificamente na inserção das mulheres no mercado de trabalho. Não há, por exemplo, indícios de uma discussão política a respeito dos direitos sociais destas mulheres, que vão muito além da questão econômica.

Como último exemplo, citamos o trabalho intitulado *O processo de desenvolvimento de uma tecnologia social: mesa de triagem de materiais recicláveis* (FRAGA; SILVEIRA; VASCONCELLOS, 2009). Este texto apresenta o relato de experiência na construção de uma tecnologia social desenvolvida pela equipe da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade Estadual de Campinas (ITCP/UNICAMP), em conjunto com dois Empreendimentos Econômicos Solidários (EES) do município de Campinas: CooperBarão e Cooperativa Bonsucesso. O relato descreve o processo de construção de um projeto de mesa de triagem de materiais recicláveis enfatizando

a participação dos diferentes atores envolvidos nesta atividade, bem como as ferramentas pedagógicas utilizadas em seu desenvolvimento. Duas dimensões são enfatizadas: a tecnológica e a pedagógica. Este trabalho contou com o apoio financeiro do CNPq, por meio do Edital CT-Agro/CT-Hidro/MCT/CNPq nº 018/2005, voltado para o apoio a projetos de tecnologias sociais para inclusão social dos catadores de materiais recicláveis.

Os autores resumem o trabalho de um EES de triagem de resíduos sólidos em cinco fases: coleta, triagem, prensagem, armazenamento e comercialização. No caso de Campinas, como é feita a coleta seletiva municipal, as cooperativas trabalham com as últimas quatro fases. E é na etapa da triagem que o projeto se insere.

É relatado que por meio de um programa municipal de geração de emprego e renda houve uma doação de esteiras transportadoras para serem utilizadas no trabalho de triagem. Porém, os trabalhadores não se adaptaram a estas esteiras, optando por desligá-las e utilizá-las como mesas ou até mesmo improvisando outras mesas. De acordo com o texto:

A experiência aqui relatada parte desse problema corrente nos empreendimentos de triagem de resíduos sólidos: a inadequação de equipamentos disponíveis. Depreende-se que a inserção nos EESs de uma tecnologia desenvolvida para um sistema de produção verticalizado, onde o ritmo de produção é ditado pela máquina e onde o trabalhador possui o mínimo de controle possível da produção – ficando este papel a cargo de engenheiros e gerentes de produção – tem se mostrado contrária à autogestão dos EESs.

A nossa prática de incubação tem evidenciado que é necessário o reprojeto de tecnologias existentes e o desenvolvimento de novas tecnologias que incorporem interesses e valores dos EESs e, com isso, sejam adequadas a esses empreendimentos [...] A tecnologia também se relaciona diretamente com a autogestão do empreendimento (FRAGA; SILVEIRA; VASCONCELLOS, 2009, p. 3).

Evidencia-se que a simples importação de tecnologias convencionais (típicas de sistemas de produção verticalizadas) é inadequada aos EESs, em virtude do caráter horizontalizado contido na organização do trabalho nestes tipos de empreendimentos. O princípio de autogestão e seus desdobramentos valorativos entram em contradição com tais modelos. Ao proporem a adequação de tecnologias existentes e a construção de novas tecnologias condizentes com os princípios de autogestão, consideramos que os autores propõem uma vinculação entre técnica e política. Em outras palavras, associam o fator tecnológico aos interesses e valores dos EESs, que são primeiramente econômicos, mas que também são de caráter político e social.

A equipe executora foi constituída por um arquiteto contratado para a elaboração do projeto técnico da mesa, pelo Grupo de Estudo de Produção e Tecnologia que contribuiu

com a reflexão teórico-prática sobre a questão tecnológica nos empreendimentos, pela equipe de incubação e, evidentemente, pelos empreendimentos que traziam suas demandas e participavam na elaboração das novas propostas. A realização de oficinas foi a principal ferramenta utilizada, pois são consideradas pelos autores como fundamentais em processos de caráter participativo. A partir das oficinas foram estabelecidos os parâmetros para a elaboração do projeto técnico da mesa de triagem:

O material utilizado deveria ser resistente e duradouro, tendo em vista que os EESs não possuem capital para investir em equipamentos [...] A altura inapropriada das mesas à estatura dos cooperados é responsável por causar desconforto e problemas de saúde. Na tentativa de sanar esta dificuldade, foi sugerido que a altura da mesa fosse regulável. [...] A inclinação da mesa ficou sendo mais uma característica regulável. [...] Outro parâmetro colocado foi a possibilidade de obter maior mobilidade dentro do próprio EES [...] Com isso pensamos em incorporar rodas nos pés traseiros das mesas [...] obtivemos a sugestão de uma mesa de madeira, pintada com tinta lavável, com possibilidade de regulagem de altura e inclinação, e com rodas para facilitar a sua movimentação no EES (FRAGA; SILVEIRA; VASCONCELLOS, 2009, p. 5).

Dois pontos foram colocados como fatores de dificuldade: o distanciamento entre os dois empreendimentos, dificultando o diálogo entre seus membros e a dificuldade por parte dos trabalhadores em compreender os desenhos e a maquete do projeto técnico. Para esta última dificuldade foi criado um protótipo em tamanho real, possibilitando aos trabalhadores a avaliação dos parâmetros estabelecidos nas oficinas.

Segundo os autores, “ao mesmo tempo em que era realizado um processo de desenvolvimento de tecnologia social, aconteciam também processos educativos, tendo como resultado final a formação dos formadores (como era de se esperar em um projeto de extensão) e dos trabalhadores” (ibidem, p. 7). O principal critério para a concepção da mesa de triagem foi a flexibilidade, necessária para as devidas adaptações às atividades desenvolvidas por diferentes trabalhadores, levando em consideração não apenas a eficiência, mas também a questão ergonômica. Neste sentido o caráter participativo e multidisciplinar desta atividade é apontado pelos autores como fundamental para o êxito do projeto.

Reiteramos que a construção de uma Tecnologia Social, ou de tecnologias adequadas aos valores e interesses dos empreendimentos, que visem a inclusão social, deve se dar de forma participativa. Acreditamos que esse é o caminho para que valores e interesses dos trabalhadores sejam incorporados às tecnologias. [...] A estrutura multidisciplinar da incubadora permitiu também a construção de um processo a partir dos olhares das diferentes áreas. A troca de saberes entre a engenharia e arquitetura com a área pedagógica foi o que possibilitou a construção de uma metodologia adequada para a construção dessa tecnologia e, por outro lado, a contribuição da área da saúde foi fundamental para se pensar nas questões relativas à ergonomia (FRAGA; SILVEIRA; VASCONCELLOS, 2009, p. 8).

Apesar de não fazerem referência a alguma modalidade específica de metodologia participativa, os autores consideram que o desenvolvimento de uma tecnologia social deve ser realizado de maneira participativa. Ao mesmo tempo a interdisciplinaridade é encarada como fundamental em processos que envolvem diferentes perspectivas a respeito de um mesmo tema. Também apontam o caráter formador dos processos de desenvolvimento de novas tecnologias (concomitantes aos processos educativos) para toda a equipe executora, composta por técnicos, professores e estudantes. Além disso, acreditamos que o referido trabalho traz implicitamente uma relevante contribuição: propõe a associação entre o técnico e o político, expressando a necessidade de construção de novas tecnologias sociais adequadas aos princípios de autogestão dos chamados empreendimentos econômicos solidários.

Assim, fechamos nossa exposição a respeito destes relatos de experiência questionando o que podemos depreender destas práticas e o que elas efetivamente demonstram. Por um lado acreditamos que o conjunto de trabalhos apresentados nas diferentes edições do CBEU constitui um verdadeiro banco de dados de experiências em extensão universitária a partir das temáticas estabelecidas em cada evento. Além de um momento de intercâmbio e reflexão sobre políticas, metodologias e práticas de extensão, o congresso constitui-se num verdadeiro campo de investigação por meio dos textos publicados em seus anais. Por outro lado, percebemos nos textos selecionados em nossa amostra, uma diversidade de abordagens que demonstra certas diferenças nas concepções de extensão, de metodologias e de relação com as políticas públicas. Vejamos cada um destes aspectos.

Em primeiro lugar, retomando a tipologia elaborada por Reis (1996), tratada no primeiro capítulo deste trabalho, podemos verificar nos trabalhos aqui tomados como exemplos a predominância da linha de ação orgânica-processual. Em alguns casos encontramos relatos que demonstram nítida preocupação em garantir nas ações de extensão empreendidas um caráter permanente, vinculadas necessariamente aos processos de formação e à produção de conhecimento, ou seja, ao ensino e à pesquisa. A relação entre universidade e sociedade baseada na troca de saberes acadêmicos e populares é outra característica marcante destas ações de extensão. Podemos ainda considerar que dentro dessa linha de ação extensionista (processual orgânica) apresenta-se além das características apontadas, o direcionamento da extensão universitária às políticas públicas sociais. Portanto, a dimensão acadêmica é contemplada ao se propor práticas que buscam garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que estimulem também a interdisciplinaridade, agregando as diferentes áreas do conhecimento em projetos de extensão cada vez mais multitemáticos.

Correspondentemente, na dimensão social destaca-se a preocupação com a interatividade entre universidade e sociedade e o potencial inovador da extensão como instrumento de política pública.

No plano metodológico foi possível notar uma forte presença das chamadas metodologias participativas com destaque para a pesquisa-ação, referenciada especialmente nos trabalhos de Michel Thiollent. No entanto esta orientação teórica e metodológica, apesar dos sinais de preponderância, não é a única e dentro desta mesma perspectiva é possível encontrar variações. Métodos baseados em princípios de autogestão como apresentado no trabalho intitulado *Projeto Auto-gestão para geração de trabalho e renda com catadores de materiais recicláveis* (SILVA; BORTOLI; FELIX, 2006) é uma exemplo que corrobora esta afirmação.

As metodologias participativas convivem ao mesmo tempo, em maior ou menor grau, com as chamadas metodologias tradicionais, como por exemplo, os diagnósticos socioeconômicos realizados por meio de questionários elaborados e aplicados na maioria das vezes sem a participação da comunidade envolvida. Se em alguns trabalhos percebemos a preponderância de métodos participativos, em outros eles são pouco explorados ou praticamente inexistentes. Mesmo assim podemos afirmar a existência de uma hegemonia dos métodos participativos nos relatos pesquisados.

Finalmente, em relação às políticas públicas, alguns textos apontam explicitamente na direção de uma concepção de extensão universitária como instrumento de política pública, como é o caso do trabalho de Addor *et al* (2006), que traz a questão do desenvolvimento de competências em políticas públicas como um de seus principais objetivos. Em outros casos, mesmo que este ponto não seja tratado de forma explícita, também é possível notar a vinculação da extensão universitária com o desenvolvimento de determinadas políticas públicas.

Esta perspectiva, da extensão universitária como instrumento de política pública, é reforçada por trabalhos voltados para o desenvolvimento de tecnologias sociais²⁵ com o objetivo de promover a inclusão social de determinados grupos sociais. Encontramos experiências nesta linha de ação nos trabalhos de Souza *et al* (2004), Silva; Bortoli; Felix (2006) e Gustin *et al* (2009). Além disso, cabe destacar a temática adotada no 4º CBEU: “Tecnologias sociais e inclusão: caminhos para a extensão universitária” (CONGRESSO

²⁵ Tecnologia Social compreende produtos, técnicas e/ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que represente efetivas soluções de transformação social. Fonte: Rede de Tecnologia Social (RTS) <www.rts.org.br>

BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVESITÁRIA, 2009). É o que podemos denominar como extensão tecnológica, extensão inovadora ou mesmo extensão tecnológica inovadora²⁶. Nos trabalhos aqui tratados, específicos da temática do Trabalho, notamos que esta vertente da extensão universitária é marcada por propostas que buscam um estreitamento da relação entre extensão e pesquisa científica, encarando esta aproximação como potencialmente experimental e formativa, atuando na busca de soluções inovadoras para os problemas sociais mais prementes.

Concluindo este capítulo e abrindo caminho para nossas considerações finais é pertinente apontar o encadeamento de fatores que a nosso ver caracterizam a extensão universitária como instrumento de políticas públicas sociais: em primeiro lugar as políticas de extensão universitária a partir das contribuições do FORPROEX, especialmente para o campo do financiamento e a organização pluritemática da extensão; segundo, a política governamental de financiamento à extensão executada pelo Ministério da Educação por meio do PROEXT; terceiro os avanços teórico-metodológicas no campo da extensão (metodologias participativas). Acreditamos que a análise das experiências selecionadas a partir da temática do Trabalho contribuiu para a compreensão deste possível encadeamento de elementos na construção de uma concepção de extensão universitária como instrumento de política pública, potencialmente formativa e experimental.

²⁶ Encontramos estes termos em editais do CNPq, com predominância da denominação extensão inovadora. O CNPq também possui, em seu programa de bolsas individuais no país a modalidade Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora (DT).

CONCLUSÕES

Apresentamos ao longo deste trabalho os resultados de uma investigação que procurou compreender como se constitui e se apresenta a concepção de extensão universitária como instrumento de política pública.

Em primeiro lugar, fizemos um estudo que levou-nos ao entendimento de que a extensão universitária no Brasil teve sua construção histórico-social marcada pelos diferentes movimentos de reforma do ensino superior. Das propostas progressistas do movimento estudantil à concretização da reforma conservadora dos militares, a extensão universitária, de uma maneira ou de outra, esteve presente no debate da reforma universitária. Compreendemos também que a relação entre extensão universitária e políticas sociais não é um fenômeno recente. É principalmente a partir da década de 1960 que esta perspectiva se desenvolve.

Ao tratarmos da recente institucionalização da extensão nas universidades públicas, trouxemos a contribuição de Reis (1996) para auxiliar na compreensão da atual configuração conceitual da extensão universitária. A tipologia elaborada por este autor, englobando as diferentes práticas de extensão em duas linhas de ação (eventual inorgânica e processual orgânica), constitui-se numa ferramenta analítica eficaz na compreensão das atuais práticas e políticas de extensão universitária.

Posteriormente, voltamos nossa atenção para o quadro teórico-metodológico proposto, situando nosso tema de investigação na esfera das questões político-ideológicas. Desta forma, considerar a ideologia enquanto categoria analítica apresentou-se como uma condição necessária. Fundamentando-nos em contribuições teórico-metodológicas de Bakhtin (2010a; 2010b), especialmente por meio do conceito de ideologia, teoria da enunciação e conceito de dialogismo, propomos uma análise dos diferentes materiais textuais pesquisados (FORPROEX, PROEXT/MEC, SEMPE e CBEU), procurando relacioná-los à sua conjuntura histórico-social de produção e, ao mesmo tempo, procurando verificar os aspectos dialógicos destes registros. Nosso objetivo foi compreender de que forma se constitui a concepção de extensão universitária como instrumento de política pública no atual contexto. A interposição destes diferentes materiais textuais que tratam de uma mesma temática apresentou-se como uma alternativa viável na busca deste objetivo.

O passo seguinte constituiu-se pela análise de determinados documentos do FORPROEX, com o objetivo de verificar como este coletivo de pró-reitores concebe a relação entre extensão universitária e políticas públicas. A caracterização do discurso do FORPROEX foi uma primeira dificuldade. Preferimos localizar o discurso do FORPROEX na intersecção

entre três gêneros do discurso: político, burocrático-legal e científico. Preocupamo-nos principalmente com a interlocução do Fórum em relação à política de institucionalização da extensão e sua relação com o MEC, especialmente no que diz respeito ao financiamento.

As diretrizes do FORPROEX que, a nosso ver, conduzem cada vez mais a extensão universitária na direção da linha de ação extensionista de caráter processual orgânica (REIS, 1996), articuladas às políticas de financiamento (editais de ministérios, agências de fomento e fundos públicos), contribuem no desenvolvimento de uma extensão universitária como instrumento de política pública.

Acreditando nisso e articulando as diretrizes do FORPROEX às políticas de financiamento (especialmente os editais), consideramos necessário abordar o PROEXT no período de 2004 a 2010 no sentido de verificar as possíveis interlocuções deste programa com as políticas do Fórum. Ao final fizemos a seguinte pergunta: como podemos caracterizar esta interlocução?

Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, acreditamos que o atual momento é caracterizado por condições de cooperação mútua entre FORPROEX e MEC. São significativos os pontos em comum. Entre eles, podemos citar: o estímulo a ações do tipo processual orgânico e à organização pluritemática da extensão, os esforços pelo reconhecimento da extensão como componente curricular e a defesa de uma concepção de extensão como instrumento de política pública.

Procuramos relacionar esta perspectiva de extensão universitária às políticas de inclusão social amparados em alguns pontos pela concepção de justiça social em Fraser (2002; 2007; 2008; 2009), articulando, desta maneira, uma reaproximação com nosso aporte teórico. Relacionamos a temática desta pesquisa com a concepção de justiça social dessa autora, especialmente em questões relacionadas às políticas de redistribuição e reconhecimento.

No último capítulo deste trabalho, objetivamos relacionar a concepção de extensão como instrumento de política pública ao plano das metodologias em extensão, especialmente as metodologias participativas. Demos uma atenção especial às tradições de pesquisa-ação e pesquisa participante, movidos pela forte presença destas duas vertentes na construção de metodologias em extensão universitária. De maneira geral, as contribuições do SEMPE confirmam as atribuições propostas para a extensão universitária nos dias de hoje: formativa, experimental e instrumento de política pública.

Por último, a análise dos relatos de experiência registrados no âmbito do CBEU, especificamente da temática do Trabalho, proporcionaram fechar o ciclo desta pesquisa: das

políticas do FORPROEX aos editais de fomento do MEC e destes às metodologias e experiências em extensão. Este último campo de investigação trouxe à tona elementos novos para a pesquisa. De um lado, a possibilidade de abordagem multitemática em ações de extensão, permitindo reunir numa mesma prática extensionista elementos de políticas de redistribuição concomitantes a elementos de políticas de reconhecimento. De outro, as propostas de desenvolvimento de tecnologias sociais por meio do que pode ser definido como extensão tecnológica inovadora apresentam outras possibilidades de ação.

Em seu conjunto, os relatos de experiências analisados neste trabalho comprovam, como verificamos no capítulo precedente, alguns dos atributos necessários à extensão universitária como instrumento de política pública: caráter formativo (considerando a diversidade de espaços de aprendizagem), caráter experimental (relacionada à produção do conhecimento) e comprometimento com políticas que objetivam a promoção da justiça social (direitos econômicos, sociais e culturais). Em torno destes atributos estão presentes as diferentes frentes de trabalho do FORPROEX pró-institucionalização da extensão universitária e a recente política de financiamento do governo federal, articulada às políticas públicas sociais de diferentes dimensões (redistribuição/reconhecimento).

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.

O discurso extensionista presente nas diferentes fontes de informação tomadas como referência neste trabalho apresentam um quadro que expressa o que podemos considerar como um processo de fortalecimento da extensão universitária ocorrido nos últimos anos. Avanços podem ser verificados no campo do fomento e nas dimensões acadêmica e social da extensão. Evidentemente, são necessários estudos para conhecer efetivamente os impactos deste processo tanto para as universidades como para a sociedade. Por hora, podemos afirmar, de acordo com o nosso estudo, que o caminho proposto para a extensão universitária leva em conta necessariamente seu potencial educativo, formativo, experimental e auxiliar na promoção da justiça social.

Ao concluirmos este trabalho, resolvemos trazer algumas questões suscitadas no decorrer deste estudo e que podem até mesmo representar possíveis desdobramentos. A partir do que depreendemos dos resultados da pesquisa, poderíamos perguntar: como aprofundar os

estudos acerca dos impactos da extensão universitária sobre as políticas sociais? Como governos de diferentes esferas compreendem o papel da extensão? E, por último, mas não menos importante, qual é a perspectiva dos diferentes grupos sociais participantes das ações de extensão universitária? Acreditamos que a relevância destas indagações está no fato de poderem redirecionar o olhar para além da dimensão acadêmica, sugerindo alcançar desta forma maior abrangência investigativa a respeito das práticas de extensão universitária, concebida desta maneira como prática social e educativa.

REFERÊNCIAS

ADDOR, Felipe. A atuação do SOLTEC/UFRJ no projeto de extensão em Vila Paciência, Santa Cruz, RJ. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrest/>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLENT, Michel Jean-Marie (Orgs.). **Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão**. São Carlos, SP: Cubo Multimídia, 2008.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2010b.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante - o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Extensão Universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a Universidade. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRANCO, Alva Lúcia Castelo; GUIMARÃES, Regina Guedes Moreira. Problematizando a sistematização dos modelos de extensão e de seus referenciais teóricos. In: THIOLENT, Michel; BRANCO, Alva Lúcia Castelo; GUIMARÃES, Regina Guedes Moreira; ARAÚJO FILHO, Targino de (Orgs.). **Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. MEC. CONAES. **Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumento.** Brasília, CONAES/INEP, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Decreto N. 6.495 – 30 de junho de 2008. **Institui o Programa de Extensão Universitária – PROEXT.** Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Presidência da República. Decreto N. 6.170 – 25 de julho de 2007. **Dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasses, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Presidência da República. Lei N. 8.313 – 23 de dezembro de 1991. **Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências.** Brasília, DF, 1991.

BRASIL. Presidência da República. Lei N. 9.394 – 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei N. 11.514 – 13 de agosto de 2007. **Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2008 e dá outras providências.** Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Fazenda; Ministério do Controle e da Transparência. Portaria Interministerial N. 127 – 29 de maio de 2008. **Estabelece normas para execução do disposto no Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Senado Federal. Decreto N. 19.951 – 11 de abril de 1931. **Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.** Rio de Janeiro, DF, 1931.

BROSE, Markus (Org.). **Metodologia participativa: uma introdução a 29 instrumentos.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

CARNEIRO, Antônio Marcos Muniz. Elementos para a competência pragmática de projetos participativos de extensão universitária. In: THIOLLENT, Michel; ARAÚJO FILHO, Targino de. SOARES, Rosa Leonôra Salerno (Orgs.). **Metodologia e experiências em projetos de extensão.** Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 1., 2002, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: EDUFPB, 2003. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/ficha.html>. Acesso em: 27 mai. 2011.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrent/>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 3., 2006, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.cbeu.ufsc.br/Versao2_Anais_3CBEU/cd.html>. Acesso em: 27 mai. 2011.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 4., 2009, Dourados. **Anais eletrônicos...** Dourados, 2009. Disponível em: <<http://www.cbeu.ufgd.edu.br/index.php>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

DINIZ, Flávio Pereira. Trabalho e Educação: transformações na gestão e organização dos processos produtivos e a precarização da educação. In: NUNES, Jordão Horta; FREITAS, Revalino Antonio de (orgs.). **Trabalho e gênero: entre a solidariedade e a desigualdade**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

EAGLETON, Terry. **Ideologia – uma introdução**. São Paulo: Editora Boitempo, 1997.

ENCONTRO NACIONAL DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, XVII, 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, 2002. 192 p.

FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas**. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 42-62.

FARIA, Dóris Santos de. Construção conceitual da extensão universitária: uma conclusão des-autor-izada. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAUF/FORPROEX. Programa de Apoio à Cultura: Extensão Universitária. PROEXT Cultura 2007 – FAUF/FORPROEX. Edital 2007. Disponível em <http://proexc.unirio.br/Docs/Edital_Proext_Cultura_2007.pdf> Acesso em 18/10/2011.

FERNANDES, Florestan. **A Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”.** São Paulo: Globo, 2010.

FIUZA, Ana Louise de Carvalho. et al. A perspectiva do desenvolvimento como liberdade nas relações de gênero no meio rural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 3., 2006, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.cbeu.ufsc.br/Versao2_Anais_3CBEU/cd.html>. Acesso em: 27 mai. 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Sistema de Dados e Informações: Base Operacional de acordo com o Plano Nacional de Extensão.** Rio de Janeiro: NAPE, UERJ, 2001a. (Coleção Extensão Universitária; v.2).

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

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

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

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

FRAGA, L.; SILVEIRA, R.; VASCONCELLOS, B. O Processo de desenvolvimento de uma tecnologia social: mesa de triagem de materiais recicláveis. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 4., 2009, Dourados. **Anais eletrônicos...** Dourados, 2009. Disponível em: <<http://www.cbeu.ufgd.edu.br/index.php>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** N. 63, p. 7-20, 2002

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova,** São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FRASER, Nancy. La justicia social em la era de la política de identidade: redistribución, reconomimientoy participación. **Revista de Trabajo**. Ano 4, n. 6, p. 83-99, 2008.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é a pesquisa participante? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978a.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978b.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez/Autores Associados/Universidade Federal do Ceará, 1986.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. et al. Tecnologias sociais e geração de renda: a economia solidária re-significando o trabalho e a vida na Vila Acaba Mundo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 4., 2009, Dourados. **Anais eletrônicos...** Dourados, 2009. Disponível em: <<http://www.cbeu.ufgd.edu.br/index.php>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

JEZINE, Edineide Mesquita. **Universidade e saber popular: o sonho possível**. João Pessoa: Autor Associado/Edições CCHLA/UFPB, 2002.

KEMP, Valéria Heloisa. et al. Trabalho, Solidariedade e Autonomia: a Associação de Catadores de Material Reciclável de São João del-Rei – ASCAS. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrent/>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

KORSCH, Karl. **Marxismo e filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 151-187.

LINKE, Paula Piva; ANTÔNIO, Emanuel; FRANCHINI, Sandra de Cássia. A tecnologia social como ferramenta de desenvolvimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 4., 2009, Dourados. **Anais eletrônicos...** Dourados, 2009. Disponível em: <<http://www.cbeu.ufgd.edu.br/index.php>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social – Elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1985.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MCT/CNPq/MDA/SAF/MDS/SESAN. **Seleção Pública de Propostas para Apoio a Projetos de Extensão Tecnológica Inovadora para Agricultura Familiar**. Edital 36/2007. Disponível em <<http://www.cnpq.br/editais/ct/2007/docs/036.pdf>>. Acesso em 21/10/2011.

MEC/MinC. **Programa de Apoio à Extensão Universitária**. PROEXT MEC/CULTURA 2008 – MEC/MinC. Edital 01/2008. Disponível em <<http://www.cultura.gov.br/site/?s=s&cx=015263130529786204654%3Aasoduglh86s&cof=FORID%3A11&q=edital+proext+2008&sa=>>>

MEC/SESu. **Perfil da Extensão Universitária no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

MEC/SESu/DEPEM. **Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas Sociais**. PROEXT 2004 – MEC/SESu/DEPEM. Edital 004/2004. Disponível em <http://proexc.unirio.br/edital_proext2004.pdf>. Acesso em 21/09/2011.

MEC/SESu/DEPEM. **Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas Sociais**. PROEXT 2005 – MEC/SESu/DEPEM. Edital 008/2005. Disponível em <http://proexc.unirio.br/edital_proext2005.pdf>. Acesso em 21/09/2011.

MEC/SESu/DEPEM. **Programa de Apoio à Extensão Universitária**. PROEXT 2006 – MEC/SESu/DEPEM. Edital 015/2006. Disponível em <http://proexc.unirio.br/Docs/Edital_PROEXT_2006.pdf>. Acesso em 21/09/2011.

MEC/SESu/DEPEM. **Programa de Apoio à Extensão Universitária**. PROEXT 2007 – MEC/SESu/DEPEM. Edital 2007. Disponível em <http://proexc.unirio.br/Docs/Edital_PROEXT_2007.pdf>. Acesso em 21/09/2011.

MEC/SESu/DIPES. **Programa de Extensão Universitária**. PROEXT 2008 – MEC/SESu/DIPES. Edital 009/2008. Disponível em <http://www.proex.ufma.br/downloads/Edital_proext.pdf>. Acesso em 21/09/2011.

MEC/SESu/DIFES/MTE/MinC/IPHAN. **Programa de Extensão Universitária**. PROEXT 2009 – MEC/SESu/DIFES. Edital 006/2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/editalproext2_2009_6.pdf>. Acesso em 21/09/2011.

MEC/SESu/DIFES/MinC/MPA/MS/MCidades/MDA/MDS/MTE/IPHAN/SEPM. **Programa de Extensão Universitária**. PROEXT 2010 – MEC/SESu/DIFES. Edital 005/2010. Disponível em <

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=490&id=12243&option=com_content&view=article>. Acesso em 21/09/2011.

MELLO, Roseli Rodrigues de. Metodologia Comunicativa-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária. In: ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLENT, Michel Jean-Marie (Orgs.). **Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão**. São Carlos, SP: Cubo Multimídia, 2008.

MELO NETO, José Franciso de. **Extensão Universitária: uma análise crítica**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2001.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NOVATO-SILVA, Eliane. et al. Educação para a Saúde: o Conhecimento como Ferramenta de Redução dos Riscos da Exposição Ocupacional a Agrotóxicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrent/>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, tipologias e proposições sobre a extensão universitária no Brasil. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 2, n. 2, p. 41-47, 1996.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. A extensão universitária no contexto da nova república: as propostas oficiais dos anos oitenta. **Em extensão**. Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 7-19, setembro, 2005.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. Revistando a história – 1980-1995: a extensão universitária na perspectiva do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 135-175, 2003.

SANTOS, Raimundo Bonfim dos. et al. Desenvolvimento local no bairro Nossa Senhora da Vitória. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 4., 2009, Dourados. **Anais eletrônicos...** Dourados, 2009. Disponível em: <<http://www.cbeu.ufgd.edu.br/index.php>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

SEMINÁRIO DE METODOLOGIA PARA PROJETOS DE EXTENSÃO, 5ª, 2003, João Pessoa. **Anais do V SEMPE**. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB / PRAC, 2004.

SILVA, Enedina M. T. da; BORTOLI, Mari Aparecida; FELIX, Rosane Rodrigues. Projeto auto-gestão para geração de trabalho e renda como catadores de materiais recicláveis. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 3., 2006, Florianópolis.

Anais eletrônicos... Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.cbeu.ufsc.br/Versao2_Anais_3CBEU/cd.html>. Acesso em: 27 mai. 2011.

SOARES, Virginia Maria Salerno. Metodologias participativas para projetos educacionais e tecnológicos. In: THIOLENT, Michel; ARAÚJO FILHO, Targino de. SOARES, Rosa Leonôra Salerno (Orgs.). **Metodologia e experiências em projetos de extensão**. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

SOUZA, Armando Lírio de. et al. A Incubação de Empreendimentos Comunitários de Agricultores Familiares na Região do Baixo Tocantins do Estado do Pará. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrent/>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

THIOLENT, Michel Jean-Marie. Avanços da metodologia e da participação na extensão universitária. In: ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLENT, Michel Jean-Marie (Orgs.). **Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão**. São Carlos, SP: Cubo Multimídia, 2008.

THILLEN, Michel. Metodologia participativa e extensão universitária. In: THIOLENT, Michel; BRANCO, Alba Lúcia Castelo; GUIMARÃES, Regina Guedes Moreira; ARAÚJO FILHO, Targino de (Orgs.). **Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão, 2003.

THIOLENT, Michel; BRANCO, Alba Lúcia Castelo; GUIMARÃES, Regina Guedes Moreira; ARAÚJO FILHO, Targino de (Orgs.). **Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão, 2003.

THIOLENT, Michel. A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: THIOLENT, Michel; ARAÚJO FILHO, Targino de. SOARES, Rosa Leonôra Salerno (Orgs.). **Metodologia e experiências em projetos de extensão**. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

THIOLENT, Michel; ARAÚJO FILHO, Targino de. SOARES, Rosa Leonôra Salerno (Orgs.). **Metodologia e experiências em projetos de extensão**. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **O (dis)curso da (re)forma univesitária**. Fortaleza: Edições UFC/PROEC, 1982.

VIEIRA, Sofia Lerche. Reforma(s) da Educação Superior. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 27, n. 55, p. 13-37, jul./dez. 2005.