



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIANA ANDREA DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:
*O UFBA EM CAMPO***

SALVADOR

2011

MARIANA ANDREA DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:
O *UFBA EM CAMPO***

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão

SALVADOR

2011

Ficha Catalográfica

S586 Silva, Mariana Andrea da.
Concepções de extensão universitária: o Ufba em campo / Mariana
Andrea da Silva. - Salvador-Ba, 2011.

134f.; il.

Orientador: José Wellington Marinho de Aragão.

1. Extensão Universitária – Universidade Federal da
Bahia. 2. Análise de interação em educação. I.
Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.
II. Título.

CDD: 371.2

MARIANA ANDREA DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:
O *UFBA EM CAMPO***

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Salvador, 07 de fevereiro de 2011.

José Wellington Marinho de Aragão- Orientador
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Leliana Santos de Sousa
Doutora em Ciências da Educação, Université Paris VIII França
Universidade do Estado da Bahia

Lícia Maria Freire Beltrão- Co-orientadora
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Paulo Costa Lima
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Agradecimentos

Agradeço a todos da minha família e amigos que me acompanharam e acompanham sempre, de qualquer lugar, em qualquer hora.

A meu orientador, professor José Wellington pela sabedoria e compreensão em todos os momentos.

A professora Lícia Beltrão pelas contribuições e apoio à pesquisa.

Aos colegas de mestrado, companheiros desta jornada, especialmente a Ademar, Emanuel, Gilson, e Selma pelas conversas, discussões, risadas...

A todas as pessoas que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, especialmente aos que deram seus depoimentos para este trabalho.

*“Não quero ser triste, como um poeta que envelhece lendo Maiakovski na loja de
conveniência.
Não quero ser alegre, como o cão que sai a passear com o seu dono alegre, sob o sol de
domingo.
Nem quero ser estanque, como quem constrói estradas e não anda...
Quero no escuro, como um cego tatear estrelas distraídas”*

Zeca Baleiro

RESUMO

O fortalecimento da sociedade civil na década de 80, principalmente nos setores comprometidos com as classes populares, possibilitou a elaboração de uma nova concepção de universidade, baseada na redefinição das práticas de extensão até então vigentes, pretendendo fugir do assistencialismo e questionar as ações desenvolvidas. O conceito de extensão universitária definido pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras em 1987 permite a afirmação da extensão como processo educativo cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Embora haja este ganho na concepção e nas políticas para a extensão universitária, contraditoriamente à crescente necessidade de democratização do conhecimento produzido nos muros das instituições, o que se viu no cenário da educação superior da década de 90 foi um quadro de abandono e descaso com as universidades públicas federais, expresso de forma mais evidente nos poucos recursos destinados a estas instituições. Na tentativa de desvelar quais eram os ideais e concepções de Extensão universitária presentes nas práticas extensionistas realizadas na UFBA, realizou-se durante o período do Mestrado pesquisas documental, bibliográfica e de campo a fim de reconstruir os itinerários da extensão universitária a partir da primeira experiência do *UFBA em Campo*. A pesquisa foi se revelando um estudo descritivo de natureza qualitativa, dentro da abordagem da pesquisa histórica recente, abordagem a qual julgamos ser a mais adequada para o presente estudo, pois possibilita a compreensão da especificidade do campo da história da educação. Entretanto, vamos considerar também a contribuição dos estudos da análise do discurso, já que este dispositivo de análise traz uma grande contribuição acerca da concepção da leitura e da linguagem, a qual servirá utilmente a este trabalho. Assim, compreendemos que esta experiência do *UFBA em Campo* representa uma interpretação, uma leitura, uma concepção de extensão universitária. Esta experiência foi experimentada de acordo com a interpretação de cada um dos sujeitos que a fizeram de acordo com sua subjetividade, com sua bagagem acadêmica, cultural, pessoal e emocional. Perceber as falas e as lacunas desta experiência também representa uma nova leitura do Programa *UFBA em Campo*. A relevância deste trabalho inscreve-se nas reflexões sobre as diferentes concepções de extensão universitária e sobre a década de 90, época em que as universidades federais ficaram excluídas das políticas educacionais do governo federal. Diante da premissa de que as políticas públicas são apreendidas de diferentes maneiras em cada universidade federal, a UFBA demonstrou este cenário rico de ideias frente à desvalorização da universidade pública. Podemos concluir que as ideias, ideais e concepções de extensão universitária são mais fortes ou mais importantes do que aspectos econômicos ligados à crise das universidades.

Palavras- chave: Extensão universitária. Década de 90. UFBA. *UFBA em Campo*.

ABSTRACT

The empowerment of civil society in the 80s, mainly in the sectors involved with the popular classes, allowed the elaboration of a new conception of university based on the redefinition of extension practices force until that time, intending to run away of philanthropy and questioning the actions developed. The concept of university extension defined by the National Forum Extension of Brazilian Public Universities in 1987, allows the statement of the extension as an educational process which articulates the teaching and research in an inseparable manner and enables the transforming relationship between University and Society. Although there is this gain in the conception and policies for the university extension, paradoxically to the growing need democratization of knowledge generated in institutions, what we saw in the scene of higher education in the 90's was a picture of abandonment and neglect with the federal public universities, expressed most clearly by the few resources allocated to these institutions. In trying to reveal what were the ideals and concepts presents in the practices university extension performed at UFBA, had been held during the Masters desk research, literature and field in order to reconstruct the itineraries of the university extension from the first experience of *UFBA em Campo*. The research was becoming a qualitative descriptive study, within the approach of recent historical research, approach which we believe to be the most appropriate for this study because it enables the understanding of the specificity of the area of history education. However, we also consider the contribution of studies of discourse analysis, because this procedure for examining is a great contribution for the conception of reading and language, which will serve usefully to this study. So we understand that this experience of the *UFBA em Campo* represents an interpretation, a reading, a concept of university extension. This experiment has been tried according to the interpretation of each of the subjects who made it according to their subjectivity, with their academic, cultural, personal and emotional background. Realizing the speeches and gaps of this experience also represents a new reading of the program *UFBA em Campo*. The importance of this work comes under reflections on the different conceptions of university extension and on the 90's, time when the federal universities were excluded from the educational policies of the federal government. Given the premise that public policies are learned in different ways in each federal university, UFBA demonstrated this scene full of ideas against the depreciation of the public university. We can conclude that the ideas, ideals and conceptions university extension are stronger or more important than economic aspects related to the crisis of the universities.

Keywords: University extension. 90's. UFBA. *UFBA em Campo*.

LISTA DE SIGLAS

ACCs	Atividades Curriculares em Comunidade
ACM	Político baiano Antônio Carlos Magalhães
AISAM	Projeto Avaliação do Impacto do Saneamento Ambiental em Áreas Pauperizadas de Salvador.
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Coordenação Central de Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC	Centro Popular de Cultura
DCE	Diretório Nacional dos Estudantes
FACED	Faculdade de Educação da UFBA
FAPEX	Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão
FHC	Presidente Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORPROEXT	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEIM	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher.
PNE	Plano Nacional de Extensão
PROEXTE	Programa de Fomento à Extensão Universitária
RENEX	Rede Nacional de Extensão
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SENESu	Secretaria Nacional de Educação Superior
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UnB	Universidade de Brasília

UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNI	Projeto Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais da Saúde: união com a Comunidade.
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR	17
1.1- O CAMINHO DA PESQUISA	17
1.2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O UNIVERSO PESQUISADO	19
1.3- REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	23
CAPÍTULO 2. CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SÓCIO-CONSTRUÍDAS	34
2.1- STÓRIA DAS UNIVERSIDADES E SUAS FUNÇÕES	HI 34
2.2- STÓRIA DAS UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS	HI 37
2.3- DÉCADA DE 90 – MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	A 50
2.4- ONCEPÇÕES E HISTÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	C 57
2.5- EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONSTRUÇÃO DIALÓGICA	A 68
CAPÍTULO 3. A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	73
3.1- HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: A UTOPIA DE EDGARD SANTOS	73
3.2- O <i>UFBA EM CAMPO</i> : NO CAMPO DAS IDEIAS	82
3.3- O <i>UFBA EM CAMPO</i> : EXPERIÊNCIAS	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

108

ANEXO

118

INTRODUÇÃO

A universidade sempre foi desde seu surgimento, espaço permanente de disputa política e social e objeto frequente de redefinições de conceitos e ideais, principalmente no que se refere às suas funções. Desde seu nascimento como corporação de estudantes na Itália medieval do século XII, a universidade tem cumprido a função de produção, transmissão e conservação de conhecimento. A partir do século das luzes, sobretudo depois da Revolução Francesa, a universidade concebeu-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica. Mesmo sendo considerada alheia ao mundo que a circundava, não estava ausente da construção histórica que acontecia no âmbito social.

A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber. Ao longo deste tempo, a universidade sempre assumiu funções diferenciadas, em decorrência das ligações e subordinações pelas quais passou em cada momento histórico. Ela é, portanto, ao mesmo tempo determinada pelas condições sociais e é determinante delas. Não existe uma posição de suposta neutralidade. Estas instituições sempre influenciaram e ao mesmo tempo foram influenciadas pelas suas respectivas sociedades, adquiriram saberes próprios a depender de seu tempo e lugar, adaptando-se às pressões sociais, mas também transformando a sociedade em seu entorno.

Da universidade brasileira, é possível afirmar que esta se constituiu historicamente a partir da soma de várias influências, as quais traziam no seu bojo concepções de universidade diversificadas. A história da sua relação com a sociedade traduziu-se pela ideia de universidade assumida pelas elites dominantes, ou, inclusive, a partir de modelos externos ao continente latino. Apenas depois da década de 30, o Brasil desenvolveu lentamente uma trajetória de instituições universitárias construídas com base na realidade nacional, decorrente de discussões e experiências próprias.

Ao longo desta trajetória, a relação com o mundo extra-muros à universidade sempre esteve presente entre as preocupações que envolviam a criação das universidades brasileiras, com variáveis de intensidade, de objetivos (acadêmicos ou políticos), de permeabilidade a pressões, de assimilação de funções sociais, enfim, da assunção de papéis

diferentes em diferentes momentos históricos que podem se chamar extensão. A extensão universitária trazia esta discussão, embora nem sempre tenha sido vista da mesma forma.

A partir de meados da década de 80, esta discussão tomou novos caminhos rumo à institucionalização da extensão universitária e ganhou arcabouço teórico a fim de repensar e reconstruir a universidade brasileira. Começou a se pensar em um paradigma de universidade em que a extensão universitária deixava de ser mais uma função desarticulada do projeto acadêmico global desenvolvido nas universidades públicas para se transformar em instrumento de autonomia e democratização dessa mesma universidade. As propostas de redefinição da extensão universitária fazem parte, portanto, de um conjunto de fatos que ocorreram no processo de reestruturação das universidades públicas. A partir da criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras em 1987, começou a existir um espaço privilegiado para a formulação de diretrizes políticas unitárias sobre extensão. O reconhecimento legal dessa atividade acadêmica, sua inclusão na Constituição e a organização do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, no fim da década de 80, deram à comunidade acadêmica as condições e o lugar para uma conceituação precisa da extensão universitária, assim expressa no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão:

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 práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (BRASIL, 2001, p.03)

Esse tipo de extensão - que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) aponta para uma concepção de universidade em que a relação com a população passa a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica. Dentro desses balizamentos, a produção do conhecimento, via extensão, se faz na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade.

Embora haja este ganho na concepção e nas políticas para a extensão universitária, contraditoriamente à crescente necessidade de democratização do conhecimento produzido nos muros das instituições, o que se viu no cenário da educação superior da década de 90 foi um

quadro de abandono e descaso com as universidades públicas federais, expresso de forma mais evidente nos poucos recursos destinados a estas instituições. Tomou parte nessa época no cenário mundial uma corrente de ação no sentido de imprimir a lógica da máxima liberalização dos mercados, buscando-se, com isso, a hegemonia econômica nas relações sociais. Preponderou a crença e a tentativa deliberada de fazer acreditar que o mercado é o melhor, ou mesmo o único meio para se resolver as mazelas de que padece a sociedade moderna. Daí o ímpeto privatizante neoliberal que podemos perceber a partir da década de 80, já que a oferta de educação se constituiu em um empreendimento econômico-financeiro a ser conduzido pelas leis do mercado.

Na década de 90 o contexto de estratificação das universidades brasileiras também atingiu a UFBA, que viveu uma de suas maiores crises, muito denunciada por seus docentes, servidores e alunos. As aposentadorias precoces, a imensa contratação de substitutos, a precariedade das instalações sem manutenção e o projeto de reestruturação com medidas privatistas, embora rejeitadas pela comunidade acadêmica, abalaram a universidade. Os reitores denunciaram a queda de investimentos em pesquisa.

Grande admirador de Edgard Santos, o Reitor Felipe Serpa, procurou retomar o projeto do fundador da UFBA a fim de manter a convivência universitária e o diálogo com a sociedade. No ano de 1996 sua equipe da Pró-Reitoria de Extensão idealizou o *UFBA em Campo*. O Programa compreendeu um conjunto de projetos desenvolvidos por grupos de estudantes, coordenados por um professor, junto a grupos comunitários da Região Metropolitana de Salvador e de municípios do interior do estado da Bahia. Teve como suporte a gestão das relações da universidade com a sociedade e materializou experiências metodológicas que fortaleceram a indissociabilidade entre as funções acadêmicas de ensino-pesquisa-extensão.

Ao analisarmos este panorama, os principais questionamentos suscitados foram os seguintes: como se efetivaram as atividades de extensão universitária na UFBA em um período de crise institucional, financeira, política e de paradigmas, pelo qual a maioria das universidades brasileiras passou? Durante o período da década de 90, quais os ideais e concepções de Extensão universitária presentes nas práticas extensionistas realizadas na UFBA? Assim, através de pesquisa documental, bibliográfica e de campo, pretendeu-se reconstruir os itinerários da extensão universitária a partir da primeira experiência do *UFBA em Campo* e relacioná-los com as políticas públicas nacionais para a extensão universitária vigentes na época estudada.

A pesquisa foi se revelando um estudo descritivo de natureza qualitativa, dentro da abordagem da pesquisa histórica recente, abordagem a qual julgamos ser a mais adequada para o presente estudo, pois possibilita a compreensão da especificidade do campo da história da educação. Entretanto, vamos considerar também a contribuição dos estudos da análise do discurso, já que este dispositivo de análise traz uma grande contribuição acerca da concepção da leitura e da linguagem, a qual servirá utilmente a este trabalho. A relação entre universidade, sociedade e extensão universitária não é neutra, pois existe um jogo de interesses sociais e políticos nos bastidores desta relação que fundamentam as práticas e os discursos que as constroem. Portanto, torna-se fundamental o uso de uma metodologia crítica, que possa permitir apreender as especificidades dessa relação. Alguns fundamentos da análise do discurso podem fornecer elementos para compreender a concepção de extensão presente no Programa *UFBA em Campo* como uma releitura, uma nova interpretação sobre o que seja a extensão.

Desta maneira, compreendemos que a primeira experiência do *UFBA em Campo* representa uma interpretação, uma leitura, uma concepção de extensão universitária. Esta experiência foi experimentada de acordo com a interpretação de cada um dos sujeitos que a fizeram de acordo com sua subjetividade, com sua bagagem acadêmica, cultural, pessoal e emocional. Perceber as falas e as lacunas desta experiência também representa uma nova leitura do Programa *UFBA em Campo*. Reconhecemos que o contexto de produção deste discurso, desta leitura da extensão universitária, foi o final da década de 80. Nesta década houve o advento da redemocratização política do país, o fortalecimento dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, os quais resultaram em um movimento docente articulado para o desenvolvimento das universidades públicas a partir da redefinição do conceito de extensão universitária. O lugar da fala destes sujeitos surge a partir deste movimento de discussão sobre o papel das universidades públicas, muito bem representado através do Fórum de Pró- Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras.

Para o presente trabalho, primeiramente, realizou-se o levantamento, leitura e análise de material bibliográfico e documentos da década de 90: Plano Nacional de Extensão (Fórum de Pró-reitores) e outros documentos relativos à implantação dos programas permanentes de extensão no período estudado, a exemplo da Resolução 002/1996 da Câmara de Extensão. Através de uma análise das concepções presentes nos textos, tentamos compreender o contexto de sua produção, quais foram os ideais que nortearam sua elaboração,

ou seja, tentando sempre atentar para o conteúdo histórico do texto que reflete um pensamento político característico de seu tempo. Também obtivemos os relatos das atividades do *UFBA em Campo*, como uma fonte importante de informações sobre a experiência. Numa segunda etapa, foram realizadas cinco entrevistas com professores.

Utilizaremos a intertextualidade como forma de análise das informações coletadas ao longo da pesquisa, por compreender que ela é essencial para a elucidação da relação do texto com outros textos, com a situação, com os interlocutores, ou seja, com as condições de produção. Segundo essa noção, sabemos que um texto tem relação com outros textos nos quais ela nasce, e ou outros para os quais aponta. Trazer os depoimentos e documentos pesquisados traz também para o diálogo, para esta releitura da extensão universitária, a experiência dos sujeitos em relação ao Programa *UFBA em Campo*. Desta maneira, levar em conta a intertextualidade, na leitura, é refletir sobre o fato de que os sentidos de um texto passam pela sua relação com outros textos.

A relevância deste trabalho é refletir sobre as diferentes concepções de extensão universitária e sobre a década de 90, época em que as universidades federais ficaram excluídas das políticas educacionais do governo federal. Estas políticas trouxeram e ainda trazem a tona muitas discussões e polêmicas acerca da qualidade e manutenção da excelência da educação superior, e isto é muito discutido no cotidiano destas instituições educacionais. Entender este cenário da década de 90, certamente será salutar para entendermos o presente.

Como relevância pessoal, sempre me inquietou como o conhecimento que produzimos em nossas instituições públicas pode servir à população que não está inserida diretamente na universidade. Será que o conhecimento que geramos na universidade é útil? Como este conhecimento pode ultrapassar os muros de nossas instituições? Eis a grande questão.

Fui aluna de uma das grandes universidades públicas deste país, mas acredito ter faltado uma vinculação maior em minha formação com questões da extensão universitária. Embora fosse um curso de Licenciatura em História, e isso pressupõe contribuir com o desenvolvimento social e cultural de outros sujeitos, acredito que tenham faltado projetos de extensão universitária que unissem a UNESP e seu entorno. Depois, quando me tornei servidora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, pude compreender mais sobre esta concepção e suas implicações práticas. A extensão universitária está intimamente relacionada com as políticas educacionais para o ensino superior, e também sofre com questões administrativas inerentes ao cotidiano institucional das universidades. Conhecer esta trajetória

na Universidade Federal da Bahia em um momento crítico para as universidades brasileiras, além de uma tentativa de desvelar esta realidade pouco estudada, poderá contribuir para minha formação e atuação como servidora da UFRB.

No primeiro capítulo, descrevemos os encaminhamentos e percurso teórico-metodológicos da pesquisa. No segundo capítulo, discutimos alguns eventos que marcaram o desenvolvimento das universidades e refletimos sobre o processo de construção dos principais *UFBA em Campo* modelos de instituições universitárias, primeiramente no continente no qual se originou, a Europa, e depois na América do Norte e na América Latina, especificamente no Brasil. Dentro deste apanhado histórico situamos a extensão universitária desde seu surgimento até a concepção dialógica vigente até os dias atuais. No terceiro capítulo, além da história da Universidade Federal da Bahia, buscamos relatar nosso entendimento sobre o programa em estudo, o a partir das falas de seus idealizadores e daqueles que participaram desta grande experiência.

CAPÍTULO 1. O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR

1.1- O CAMINHO DA PESQUISA

Caminante, son tus huellas el camino y nada más;
Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino sino estelas en el mar.¹

Antonio Machado²

A referência do poeta Antonio Machado nos pareceu oportuna para falar sobre o percurso metodológico deste estudo. Ele pode ser usado como metáfora para entender a composição de um trabalho de pesquisa, especificamente de uma dissertação de nível de Mestrado. O caminho da pesquisa, a metodologia utilizada para referenciar os dados, documentos, depoimentos obtidos ao longo deste período são fases complexas. Só nos damos conta deste percurso, quando ele chega ao fim. Por isso é importante retomar inicialmente de onde surgiu a ideia de pesquisarmos a extensão universitária a fim de explicitar claramente este percurso. Acreditamos que o excerto abaixo resume bem a escolha do problema da pesquisa:

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p.140).

Sempre me inquietou como o conhecimento que produzimos em nossas instituições públicas pode servir à população que não está inserida diretamente na universidade. Será que o conhecimento que geramos na universidade é útil? Como este conhecimento pode ultrapassar os muros de nossas instituições? Eis a grande questão.

¹ Caminhante, são teus rastros o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. Ao andar faz-se o caminho, e ao olhar-se para trás vê-se a senda que jamais se há de voltar a pisar. Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar.

² Antonio Machado foi um poeta espanhol da região da Sevilla, pertencente ao Modernismo, viveu entre os anos de 1875 a 1939. Fonte: <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em 10 de novembro de 2010.

Durante a graduação, fui aluna de uma das grandes universidades públicas deste país, mas acredito ter faltado uma vinculação maior em minha formação com questões da extensão universitária. Embora fosse um curso de Licenciatura em História, e isso pressupõe contribuir com o desenvolvimento social e cultural de outros sujeitos, acredito que tenham faltado projetos de extensão universitária que unissem a UNESP e seu entorno. Nossa formação era eminentemente teórica. Entretanto, só pude perceber isto em uma especialização em Docência do Ensino Superior finalizada em 2007, onde pude conhecer melhor qual era a concepção da extensão universitária, a qual até então eu mal conhecia.

Nesta época, para a monografia de conclusão da especialização estudei a extensão universitária em Cruz das Almas. A UFRB seria um objeto muito recente, pois dava seus primeiros passos como universidade. Tratei de estudar então a UFBA, e pude conhecer o Programa *UFBA em Campo*, mas existia uma questão ontológica: a diferença entre teoria e prática, já que a Escola de Agronomia da UFBA não vivenciava a mesma realidade da universidade em Salvador. As Atividades Curriculares em Comunidade (ACCs) nunca se efetivaram no *campus*.

E por que década de 90? Esta veio em decorrência da periodização da própria extensão, que se consolidou a partir do final da década de 80. Foi aí que descobri que o período tinha ampla bibliografia sobre a perda da legitimidade da universidade pública demonstrada através da queda de investimentos no setor por parte da união. Daí explica-se que as universidades federais se tornaram instituições negligenciadas pela falta de recursos financeiros, humanos. Isso me interessou pois até hoje ouço colegas servidores dizerem que foi a pior época para os docentes e técnico-administrativos, com a perda de benefícios salariais, funcionamento em condições precárias, professores dando dinheiro do próprio bolso para comprar material de consumo, desde giz até peça de automóvel (PINHEIRO, 1994, p.03).

Conclui o trabalho considerando que embora a legislação e deliberações dos órgãos responsáveis pela extensão universitária no Brasil e na UFBA tivessem uma concepção de extensão universitária dentro da perspectiva do diálogo com a sociedade, os docentes da Escola de Agronomia não sabiam que esta concepção existia, por isso, a extensão sempre partiu de ações estanques, e de baixa intervenção na sociedade. O contexto histórico da década de 90 também influenciou significativamente este cenário.

Para o Mestrado, o projeto foi quase o mesmo, mas considerando a UFBA como um todo. A partir das leituras, conversas com o professor José Wellington, colegas de turma e outros professores, percebi que o trabalho teria um viés diferente do que tivera na monografia:

ao invés de estudar o fracasso da extensão universitária, estudaria seu sucesso, através da primeira experiência do *UFBA em Campo*, que aparecia nas falas de colegas e docentes como única, inigualável, paradigma para outras instituições. Tive que conhecer a história da UFBA e os atores principais de sua criação que idealizavam uma universidade arrojada, comprometida com desenvolvimento cultural e artístico da Bahia. Este modelo de universidade a ser implantado influenciaria a UFBA em sua principal crise estrutural durante a década de 90, especificamente no Reitorado de Felipe Serpa, o qual possuía um claro engajamento nas questões universitárias mais proeminentes e procurava resgatar o ímpeto de Edgard Santos na reconstrução da universidade, através de grandes ideias, a exemplo do *UFBA em Campo*.

Neste tempo foi se delineando um estudo descritivo de natureza qualitativa, dentro da abordagem da pesquisa histórica recente, abordagem a qual julgamos ser a mais adequada para o presente estudo, pois possibilita a compreensão da especificidade do campo da história da educação. Entretanto, vamos considerar também a contribuição dos estudos da análise do discurso, já que esta dispositivo de análise traz uma grande contribuição acerca da concepção da leitura e da linguagem, a qual servirá utilmente a este trabalho.

1.2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O UNIVERSO PESQUISADO

Para o presente trabalho, primeiramente, realizou-se o levantamento, leitura e análise de material bibliográfico e documentos da década de 90: Plano Nacional de Extensão (Fórum de Pró-reitores) e outros documentos relativos à implantação dos programas permanentes de extensão no período estudado, a exemplo da Resolução 002/1996 da Câmara de Extensão. Através de uma análise das concepções presentes nos textos, tentamos compreender o contexto de sua produção, quais foram os ideais que nortearam sua elaboração, ou seja, tentando sempre atentar para o conteúdo histórico do texto que reflete um pensamento político característico de seu tempo. Também obtivemos os relatos das atividades do *UFBA em Campo*, como uma fonte importante de informações sobre a experiência.

Numa segunda etapa, foram realizadas cinco entrevistas com professores. A definição de critérios para seleção dos sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão do problema delineado. A descrição e delimitação das pessoas, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau

de representatividade na pesquisa, “constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado” (DUARTE, 2002, p.141).

Assim, estas pessoas foram escolhidas pois estavam diretamente relacionadas ao *UFBA em Campo* ou, indiretamente foram influenciadas pelo manancial de ideias decorrentes do Programa. Também a proximidade dos entrevistados com o Reitor Felipe Serpa foi um critério desejado, para que pudéssemos conhecer esta concepção de extensão universitária e universidade idealizadas por ele. Os entrevistados foram: Felipe Santos Serpa (Tico Serpa), doutorando da Faculdade de Educação e filho do Reitor Felipe Serpa, professora Maria Inez da Silva de Souza Carvalho, coordenadora do Programa de Formação em exercício de Professores da UFBA (Projeto Irecê), professora Uilma Rodrigues de Matos Amazonas da Faculdade de Educação, ex-coordenadora de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, professor Paulo Costa Lima da Escola de Música e ex-Pró-Reitor de Extensão da UFBA, professora Maria Clara Melros do Instituto de Ciências da Saúde e ex-coordenadora de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA. Com exceção da primeira e da última, as entrevistas foram gravadas e encontram-se transcritas no anexo³.

As entrevistas foram abertas (não-estruturadas), a fim de que os sujeitos pudessem conduzir livremente a informação. Este procedimento metodológico foi extremamente importante para gerar histórias abertas, o que facilitaria posteriormente a análise que se segue à pesquisa de campo. A entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, “na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação, o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhes são emprestadas” (MACEDO, 2006, p. 104). Embora seja aberta, não quer dizer que a entrevista não estruturada não comporte nenhuma espécie de estruturação. “O pesquisador deve elaborar uma estratégia pela qual possa conduzir a entrevista” (MACEDO, 2006, p.105). Assim, tentamos guiar os depoimentos para que as falas permeassem a problemática em questão. Entretanto, as informações inesperadas foram valorizadas e incluídas na transcrição.

Para esta análise, seguimos os seguintes passos: transcrição de todas as falas; destaque dos aspectos que importam ou que se relacionam diretamente à pesquisa; identificação das questões opinativas, dos conceitos que são particulares de cada entrevistado

³ Os depoimentos que não foram gravados também foram transcritos, com base na memória sobre o diálogo.

sobre o objeto em questão, a fim de que pudéssemos partir para a problematização da pesquisa. As citações dos depoimentos presentes no terceiro capítulo desta dissertação sinalizam-se apenas pelo nome do entrevistado ao final do excerto. No caso dos relatórios de atividades, por entendermos que são produções coletivas, preferimos apenas mencionar a localidade da experiência e a fonte onde obtivemos tal depoimento. Sobre a sequência no procedimento adotado, nos baseamos no trecho abaixo que caracteriza a metodologia da entrevista narrativa, que nos parece bem semelhante ao tipo de depoimento obtido através das entrevistas realizadas:

Após a transcrição completa da entrevista, o primeiro passo consiste, portanto, na análise formal do texto, durante o qual o intérprete identifica os diferentes tipos de texto e os principais elementos marcadores de finalização e inicialização de um novo tópico ao longo da entrevista. Além das passagens estritamente narrativas apresentadas pelo narrador em detalhes ou de forma resumida, é comum o entrevistado introduzir passagens explicativas ou argumentativas ao longo da narrativa. O segundo momento da análise é dedicado à descrição estrutural do conteúdo no qual o intérprete analisa detalhadamente cada segmento da narração central e pelo menos alguns intérpretes costumam destacar essas passagens com marcadores de texto e anotações à margem. Outros optam por uma segmentação em separado do texto contendo os seguintes passos: numeração de cada segmento, localização no texto e breve descrição do segmento (WELLER, 2009, p.05)

Tivemos algumas dificuldades operacionais ao pesquisar o objeto em questão, tanto na pesquisa documental quanto na pesquisa de campo. A dificuldade em obter informações da UFBA sobre o período estudado se refletiu ao não encontrarmos as pessoas que tinham determinada informação, na negativa de algumas pessoas em prestar seu depoimento, na lentidão para encontrar documentos nos arquivos e na burocracia da própria universidade, pois em alguns setores não há fotocopadora, nem é possível o empréstimo do material sobre hipótese alguma. Isso tudo gera empecilhos à pesquisa, mas também é uma lacuna importante para compreendermos este contexto institucional. Acreditamos que poderiam existir maiores incentivos para pesquisas sobre a própria instituição, ou seja, alunos da UFBA pesquisando a própria Universidade.

Na etapa final, por conta das dificuldades explicitadas acima, nos baseamos principalmente nos relatos das atividades presentes na publicação sobre a primeira experiência do *UFBA em Campo*, disponível na biblioteca da Escola de Administração da UFBA. Também consideramos de muita importância para a compreensão da extensão universitária e do que representou o *UFBA em Campo*, a literatura existente sobre a história das universidades e das políticas educacionais. Neste momento, a contribuição teórica de sociólogos, educadores e demais pesquisadores da educação brasileira foram fundamentais

para a composição desta pesquisa. Outras formas de contato também integraram as estratégias de investigação, como conversas informais com pessoas ligadas ao universo investigado e coleta de informações adicionais, realizadas por correio eletrônico. Nesse caso, tratou-se de um material complementar à pesquisa e, embora não se constitua foco central da análise, participou significativamente desta.

Pudemos perceber ao longo das entrevistas que existem “bastidores” deste contexto institucional que não estão postos, escritos. Aliás, é natural que os sujeitos tenham opiniões conflitantes, segredos, questões delicadas para serem reveladas, já que estas pessoas ainda estão atuantes no cotidiano da universidade, ainda são sujeitos deste contexto. Isto ficou claro na preocupação que tinham com as entrevistas gravadas ou a preferência pelo gravador desligado. Estas lacunas também contribuem para a elucidação do objeto.

A análise dos dados também requer um cuidado por parte do pesquisador. Na verdade, esta “análise” não deixa de ser uma interpretação, a qual está presente em todas as etapas do trabalho acadêmico. Entretanto, existe aquele instante de ênfase na construção analítica que transforma o conhecimento apreendido em um produto final. “É preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fossem um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo.” (DUARTE, 2002, p.152). Assim, percebemos que a fase da análise de dados é complexa pois devemos confrontar o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso de Mestrado com a pesquisa de campo, a fim de responder às questões principais do problema de estudo.

Desta maneira, optamos pelo formato da intertextualidade para estabelecer as relações entre as entrevistas, os documentos e a bibliografia na análise do material estudado, presentes principalmente no terceiro capítulo desta dissertação. Entendemos que ela traduz o movimento de criação e recriação textual a partir do autor ou do leitor, já que é uma abordagem que permite pensar o texto nas relações que ele mantém com os que o precedem, mas ainda como escrita que se revela reescrita ou leitura. “A intertextualidade como conceito operacional de análise propicia uma arqueologia do texto” (BABO, 1986, p.01).

A intertextualidade pode ser identificada por construções diferenciadas⁴. Utilizaremos a citação, uma das formas mais evidentes de apresentar o discurso do outro. A citação pode promover o diálogo entre pesquisador, autores, narradores e leitor, já que é uma prática recorrente à comunidade científica. Na intertextualidade a citação é relacional e sua

⁴ Epígrafe, paráfrase, paródia, tradução, referência e alusão são exemplos de intertextualidade.

contribuição consiste em uma nova textualidade a qual assume o caráter de tecido fabricado a partir do entrelaçamento de vários textos.

1.3- REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O caminho metodológico para apreender elementos que indiquem as perspectivas ideológicas da relação universidade-sociedade e extensão universitária em um contexto de crise e de sucateamento das universidades públicas federais brasileiras exige um olhar dinâmico sobre a realidade política e econômica da sociedade, pois como explicitaremos adiante, concebemos a universidade como uma instituição extremamente relacionada com o todo social. Por isso a extensão não pode ser considerada apenas como mais uma função da universidade, embora seja responsável por trazer a reflexão sobre sua finalidade, ou seja, para que e para quem serve o conhecimento produzido dentro de seus muros.

Entendemos que o presente trabalho está inserido no contexto da história da extensão universitária, e portanto está inserido na história da educação. Assim nos parece bastante relevante tratar sobre a história recente como forma de entender os encaminhamentos da escolha de um objeto de pesquisa contextualizado em um tempo não tão distante do atual, como a década de 90.

Compreendemos a História como o estudo da realidade humana ao longo do tempo. A História tem um braço que contém a história da cultura, a qual se refere aos produtos da mente do homem, tais como se manifestam na arte, na técnica, na ciência, na moral, na religião e em suas instituições correspondentes. A educação também é uma destas manifestações culturais e também tem sua história. A educação aqui entendida como interferência que juntamente com o sujeito tem o propósito de desenvolvê-lo, significa também a ação de uma sociedade com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva. “A educação é por isso, parte integrante e essencial da vida do homem em sociedade e existe desde quando existem seres humanos sobre a terra” (GATTI JR, 2002, p.121).

O nascimento da história da educação a evidencia como disciplina de grande importância no processo de construção das Ciências da Educação em meados do século XIX, com a função de legitimação da própria passagem da pedagogia ao estatuto de Ciências da Educação. Entretanto ao longo do século XX, o campo da pesquisa histórica passou por intenso processo de renovação teórica e metodológica, impulsionado pelo esforço de

superação da historiografia positivista, que produzia uma descrição dos fatos eminentemente políticos e legais, e fomentava uma narrativa carregada de análises que privilegiavam os aspectos econômicos da vida social em detrimento de outras esferas da vida humana. Após esta renovação metodológica, percebeu-se que “não existia uma forma exclusiva para compreender a realidade, nem muito menos um único motor que determinasse o desenvolvimento histórico” (GATTI JR, 2002, p.156).

Alguns historiadores consideram que para haver um rigor metodológico considerável nas pesquisas históricas, é necessário que o objeto esteja temporalmente afastado do pesquisador. Esta concepção está relacionada com uma certa tendência positivista de renúncia das concepções e ideologias do pesquisador face ao objeto estudado. (GOLDMANN, 1967). Entretanto, as décadas finais deste século têm registrado transformações nas visões de mundo vigentes até meados desse século, sendo muito utilizada a expressão “crise de paradigmas”. Imersos em tal crise ou não, os educadores enfrentam um questionamento radical das concepções epistemológicas norteadoras das produções de conhecimentos nesse campo do social.

A partir da década de 80, pôde-se observar um crescente interesse dos pesquisadores da educação no Brasil pela historicidade das práticas educativas, tanto escolares quanto extra-escolares. Percebe-se uma crescente produção acompanhada da ampliação do conceito de fonte, da busca por fontes primárias inexploradas e da análise de documentos anteriormente utilizados, mas com olhares inovadores além da abordagem de novos temas e da construção de novos problemas de pesquisa (MORAIS, 2006). É a partir do paradigma da Escola dos Annales, que se dão grandes contribuições à história da educação (através da história cultural), que podemos conceber a história do tempo presente.

A pesquisa histórica no tempo presente se torna bastante relevante para a pesquisa histórico-educacional. As fontes disponíveis são mais numerosas, e a proximidade do pesquisador em relação ao tempo da sua ação não facilita a pesquisa, mas também não necessariamente diminui sua rigorosidade (SCOCUGLIA, 2007). Também, a educação enquanto prática social requer que o pesquisador a vivencie e dialogue com os sujeitos que a fizeram/fazem.

A história da educação do tempo presente reconstrói também o passado e se revela fundamental para a história e a historiografia da educação – do passado, do presente e da projeção do futuro. Por isso, o aprofundamento das pesquisas da história da educação do tempo presente é de suma importância, uma vez que as fontes construtoras desse campo

(especialmente as orais) instituem uma nova epistemologia da história da educação (SCOCUGLIA, 2007).

Ao longo do século XX, a fé positivista do saber histórico que podia alcançar o estatuto de uma ciência definitivamente consolidada e acabada, cede o lugar à convicção de que o conhecimento histórico é um processo infinito e que, devido ao papel ativo que nele desempenha o espírito do homem, o trabalho do historiador deve ser continuamente recommençado (SCHAFF, 1983). Cada geração possui sua própria visão do processo histórico, pois suas concepções sociais, nacionais são condicionantes em sua visão da história. Isto traz, segundo o autor, duas problemáticas: a reinterpretação da história é função das necessidades variáveis do presente; a reinterpretação da história é função dos efeitos dos acontecimentos do passado emergindo no presente.

Para Adam Schaff, (1983), as atitudes e opiniões dos historiadores existem em função das condições e das necessidades atuais da vida social. “O passado é uma tela sobre a qual o presente projeta a sua visão do passado” (SCHAFF, 1983, p.268). Em virtude destas questões, ele volta à rigorosidade positivista ao considerar que é quando emergem os efeitos é que podemos avaliar os acontecimentos que os causaram. É precisamente por isso que vemos melhor a história a partir do tempo, quando os efeitos dos acontecimentos se revelaram. Para a história recente e contemporânea isto é mais difícil, segundo ele, não só porque é mais difícil ser objetivo, mas também por causa da dificuldade em compreender os acontecimentos contemporâneos. Entretanto esta variabilidade da imagem do passado não nega a cientificidade da história.

A partir destas reflexões, entendemos que a concepção da pesquisa histórica que se adapta mais à especificidade do campo educacional tem a ver com a expressão de Lucien Goldmann:

Todo fato social é um fato histórico e inversamente. Segue-se daí que a história e a sociologia estudam os mesmos fenômenos e que se cada uma delas captura um aspecto real, a imagem que ela dele nos dá não poderia ser senão parcial, na medida em que não for completada pelas contribuições da outra. Quanto mais a história se torna sociológica e quanto mais a sociedade se torna histórica, melhor para ambas. Deixemos a fronteira entre elas manter-se bem aberta para uma via de mão-dupla (GOLDMANN, 1967, p. 17).

A aproximação entre o histórico e o social se dá a partir da aproximação de dois paradigmas: o marxismo e a Escola dos Annales, ambos realizam um profundo

questionamento da história positivista, extremamente política e buscam o entendimento do homem em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, também através dos conceitos, mas a partir de uma leitura das práticas e representações do social. É a partir do paradigma da Escola dos Annales, que se dão grandes contribuições à história da educação (através da história cultural), que podemos conceber a história do tempo presente.

Desta maneira, Dermeval Saviani (1998) destaca a importância deste debate historiográfico, o qual tem profundas implicações para a pesquisa educacional uma vez que o significado de educação está intimamente relacionado ao significado da História. Ao somarmos o exposto acima com contexto extremamente cambiante de nossa sociedade, e a velocidade das transformações de ordem política, social, econômica dos séculos XX e XXI, torna-se importante refletir sobre a temporalidade das pesquisas. (passado e presente). Esta discussão nos parece ser extremamente importante para a pesquisa em educação, uma vez que esta é prática social e que deve ter a participação do pesquisador, já que ele é na maioria das vezes participante ou envolvido com as práticas educativas. “Talvez, como nunca, a necessidade ontológica de saber quem somos, de onde viemos e para onde vamos prosseguir tenha se concentrado tanto no nosso presente” (SCOCUGLIA, 2007).

No que se refere à questão metodológica, quando partimos regressivamente do tempo presente, não necessariamente está implícita menor rigorosidade e maior facilidade na condução do processo de pesquisa. “A pesquisa da história da educação do tempo presente exige “rigor teórico-metodológico igual ou superior à história de outros períodos, enfatizando a disciplina, a probidade e a busca constante e ética da verdade” (Remond, *apud* Chartier, 1996, p.15). Além disso, nossa neutralidade é apenas aparente, uma vez que selecionamos nosso objeto de pesquisa de acordo com nossas impressões, conhecimentos e simpatia ou inquietude com algo. Somos portanto totalmente responsáveis na pesquisa da verdade objetiva sobre o tempo presente. “De certa maneira, o historiador da História Imediata, é o único que produz história nos dois sentidos, enquanto material e enquanto campo de conhecimento”(BARROS, 2004, p. 147).

Sobre a questão da objetividade x subjetividade, a etnografia, como estudo que compreende os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura, vem nos dar uma grande contribuição para os estudos em educação. “Para se fazer boa observação social é preciso estar junto às pessoas vivenciando suas vidas, ao mesmo tempo vivendo a própria vida e relatando” (JUNKER *apud* MACEDO, 2006, p.85). O distanciamento pregado pelo positivismo já não dá conta da compreensão das relações sociais e culturais traçadas no

âmbito escolar. Os acontecimentos, neste contexto, não podem ser considerados como realidades objetivas, pois a realidade é pactuada, ou seja, construída pelas consciências dos sujeitos. Assim, este envolvimento do pesquisador com a realidade estudada, o qual a pesquisa histórica no tempo presente propicia, é desejável e essencial para a qualidade da investigação (MACEDO, 2006).

Também neste sentido, Pierre Bourdieu reflete que não há possibilidade da neutralidade científica por parte do pesquisador e postula a relação íntima entre conhecimento e interesse no campo científico, ou seja, a assunção ou opção por um determinado objeto de estudo está impregnada por interesses que são ao mesmo tempo científicos e políticos. Ele nos explica que o pesquisador entra na pesquisa munido de suas subjetividades e que apreende também as subjetividades que o seu objeto de estudo carrega. (SCOCUGLIA, 2007).

Assim, a História do tempo presente não se constitui em outra História, a qual seria desprovida dos métodos, dos procedimentos de pesquisa e da teoria que foi construída até hoje pelos historiadores em geral. Pelo contrário, ela congrega toda a metodologia empregada pelos grandes historiadores, e abrange melhor os fenômenos educacionais:

Se sua proximidade em relação ao historiador, por um lado, deve alertar para as vigilâncias necessárias em relação aos perigos de pesquisar um tempo que estamos vivendo, que nos impacta e que ajudamos a construir, de outro lado nos oferece uma abundância de fontes até então desconhecidas ou não utilizadas e, especialmente no caso da história da educação, os determinantes depoimentos orais e outras fontes que nos aproximam, mais e mais, do fazer educacional, do que se passa no interior da sala de aula, das relações educador-educando, dos jogos de poderes embutidos em todo processo educacional, enfim, do cotidiano educacional que só pode ser completamente reconstruído com a contribuição dos atores/sujeitos do processo educacional que é essencialmente prático (SCOCUGLIA, 2007, p.27)

A importância da fonte oral para a História do tempo presente é outra questão chave. O arquivo escrito perdeu seu caráter de determinante exclusividade na pesquisa histórica e, pelos argumentos antes apresentados, impacta sobre a pesquisa histórico-educacional. Isto se dá, basicamente, porque

(...) abordar o fenômeno da oralidade é ver-se defronte e aproximar-se bastante de um aspecto central da vida dos seres humanos: o processo de comunicação, o desenvolvimento da linguagem, a criação de uma parte muito importante da cultura e esfera simbólicas humanas (Lozano, apud SCOCUGLIA, 2007, p.36)

Concluimos através destas considerações, que a principal diferença do pesquisador do tempo presente em relação aos demais ao se confrontar com a atualidade: seu

olhar tem raio curto, concentra-se nos detalhes e se diferencia dos que trabalham com as longas durações. A história (inclusive da educação) do tempo presente “evoca a importância da contingência e do fato: a história é feita de surpresas, mais de surpresas do que de ardis” (CHARTIER, 1996, p.40).

Justificamos metodologicamente a escolha temporal do objeto. Entretanto, a relação entre universidade, sociedade e extensão universitária não é neutra, pois existe um jogo de interesses sociais e políticos nos bastidores desta relação que fundamentam as práticas e os discursos que as constroem. Portanto, torna-se fundamental o uso de uma metodologia crítica, que possa permitir apreender as especificidades dessa relação. Alguns fundamentos da análise do discurso podem fornecer elementos para compreender a concepção de extensão presente no Programa *UFBA em Campo* como uma releitura, uma nova interpretação sobre o que seja a extensão.

Do ponto de vista dos historiadores, as fontes textuais são também utilizadas como discursos a serem decifrados em si mesmos. Podemos dizer que a fonte pode ser vista como um testemunho de uma época ou como discurso produzido em uma época. A historiografia ao superar o positivismo do século XIX, foi tendendo a valorizar cada vez mais esta dimensão da fonte histórica textual como discurso. Entendemos que um texto pode ser abordado qualitativamente de várias maneiras e que sua riqueza está no fato de que ele é simultaneamente um objeto de significação e um objeto de comunicação cultural entre os sujeitos. “Se por um lado o texto pode ser definido pela organização e estruturação que faz dele uma totalidade de sentido, por outro ele pode ser definido como um objeto de comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário” (BARROS, 2004, p.138). Os aportes teóricos que estudam a segunda opção, dão conta do contexto de produção deste texto, pois este pode ser examinado do ponto de vista das intenções ou das motivações pessoais do autor que o produziu, ou daqueles que se apropriam deste texto a fim de criar-lhe novos sentidos.

Assim, a análise do discurso deve contemplar simultaneamente três dimensões fundamentais: o intratexto, o intertexto e o contexto. O primeiro diz respeito aos aspectos internos do texto e implica exclusivamente na avaliação do texto como objeto de significação. O intertexto, refere-se ao relacionamento de um texto com outros textos. O contexto corresponde à relação do texto com a realidade que o produziu e o envolve. São precisamente as duas últimas dimensões que exigem que o texto além de ser tratado como um objeto de significação em si mesmo, seja considerado também como objeto de comunicação. “A visão

do texto a partir da tríplice abordagem é inegavelmente a mais rica para um historiador que pretende utilizar o discurso textual como fonte”. (BARROS, 2004, p.140)

A historiografia do discurso tem explorado inúmeras abordagens mais específicas e gerado múltiplos posicionamentos teóricos. Neste caminho percorrido pelos historiadores ao longo do século XX tem destaque a obra de Michel Foucault. Este filósofo e historiador chamou a atenção de maneira mais enfática para o fato de que não é a própria sociedade que constitui a realidade a ser estudada, mas sim os discursos que ela produz, ou então as suas práticas. “ Quando um historiador estuda a Roma Antiga, na verdade está estudando o que nos dizem as fontes a respeito da Roma Antiga. Dito de outra forma, está estudando neste caso discursos sobre a Roma Antiga”. (BARROS, 2004, p. 141)

Para entender a concepção de leitura dentro desta perspectiva, devemos compreender melhor este procedimento chamado análise do discurso. A análise do discurso é um método cujo objetivo é não somente compreender uma mensagem, mas reconhecer qual é o seu sentido, ou seja, o seu valor e sua dependência com um determinado contexto. É uma teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação. Trabalha com os processos e as condições de produção da linguagem. O discurso é a prática social de produção de textos, o que significa que todo discurso é uma construção social e não apenas individual, e que só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social, suas condições de produção; significa ainda que o discurso reflete uma visão de mundo determinada. O texto por sua vez, é o produto da atividade discursiva, o objeto empírico da análise do discurso. (ORLANDI, 2009, p. 13).

Segundo Eni Orlandi (2009), as palavras estão carregadas de sentidos e significados que nem sempre são cientificamente adequados, e a linguagem é um enorme depósito de construções. Desta maneira, o discurso é um elemento da vida social interconectado dialeticamente com outros elementos, podendo ter efeitos construtivo e transformativo em diferentes outros elementos da vida social. Isto implica dizer que o discurso é um modo de ação das pessoas no mundo e sobre o mundo e também um modo de representação. Ou seja, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social e também é socialmente constitutivo.

A análise do discurso considera que a exterioridade é constitutiva, ou seja, as condições de produção de um determinado texto e a historicidade inscrita nele fazem parte de sua materialidade. Deste modo, a análise do discurso procura problematizar continuamente as evidências, e explicitar o seu caráter ideológico: não há discurso sem sujeito nem sujeito sem

ideologia. A análise do discurso considera a interpretação como objeto de reflexão, aliás ela se apresenta como uma teoria da interpretação. “O que faz efetivamente a análise do discurso: ela interroga a interpretação” (ORLANDI, 2005, p.21).

Outro conceito chave dentro da análise do discurso é o de ideologia. Considerando a linguagem como prática social, como uma mediação necessária entre o homem e a sua realidade social, a análise do discurso visa articular o linguístico ao sócio-histórico e ao ideológico, uma vez que deve-se levar em conta os modos e condições de produção do discurso: “ele não existe sem sujeito, e não há sujeito sem ideologia”. (ORLANDI, 2005, p.64). Assim, o discurso é efeito produzido pela inscrição da língua na história, regida pelo mecanismo ideológico. Não há sentido sem interpretação. “A rigor, não há língua, sem interpretação, e ao interpretar, ancoramos na textualidade” (ORLANDI, 2005, p.65).

A ideologia apresenta-se como a categoria central de análise para o reconhecimento das concepções conceituais acerca dessa relação com o discurso. Os aspectos ideológicos do conteúdo dos textos ou discursos não podem ser explicados em termos de relações humanas, pois sua natureza é material social, representada por signos criados pelo homem. Nesse sentido, a realidade dos fenômenos ideológicos é formada pelas leis da comunicação semiótica, determinadas pelo conjunto de valores, normas e condutas e procedimentos sociais e econômicos, que aparecem de forma explícita através da linguagem. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN *apud* JEZINE, 1998, p.10). Assim, para este autor, é através da palavra que melhor se percebe a relação social e se revelam as formas ideológicas. Por isso, segundo ele, é preciso fazer uma análise da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência, uma vez que a palavra está presente em todos os atos de compreensão e interpretação.

A linguagem revela, veicula e cria representações nas quais formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso. A linguagem nasce socialmente com aquilo que ela exprime. Ela não é nem falsa nem verdadeira, portanto. É seu uso social que lhe dará status de verdade ou mentira. (MACEDO, 2006, p. 103).

Nesse sentido, a linguagem não pode ser encarada como uma entidade abstrata, mas como o lugar em que a ideologia se manifesta concretamente. A linguagem enquanto discurso é a interação, é um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e sempre está engajada numa intencionalidade. A formação discursiva representa, na análise do discurso, a articulação entre língua e discurso em uma relação permeada pela história, e por marcas das

contradições ideológicas, ou seja, um texto pertence necessariamente a uma formação discursiva. Aliás, é na produção institucional da linguagem que o discurso se constitui, de forma que as ideologias são construídas tanto no âmbito da universidade como da sociedade, através dos discursos orais e escritos, perpassando concepções de mundo. (JEZINE, 1998, p.11).

Outro ponto importante da análise do discurso que interessa este trabalho: a concepção de leitura, que tem haver com a interpretação. Esta tem uma relação fundamental com a materialidade da linguagem. Há muitas versões de leituras possíveis pois existe a subjetividade inerente de cada indivíduo, conduzindo-o a uma multiplicidade de interpretações. “A subjetividade pode interessar, discursivamente pelo fato de que ela permite compreender como a língua acontece no homem” (ORLANDI, 2005, p. 60). São vários os efeitos que um texto provoca no leitor. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas coexistem simbolicamente. Podemos considerar também a historicidade que rege a relação dos sujeitos com os textos, já que o mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores (ORLANDI, 2005, p.63).

Entretanto, embora haja tantas possibilidades de leitura, o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de leitores: os sentidos de um texto resultam de uma situação discursiva, de um espaço determinado. Assim, todo texto é necessariamente incompleto. Esta incompletude deriva de sua relação com as condições de produção, pois o texto não é o lugar de informações completas a serem preenchidas, mas sim o lugar de sentidos, parte da relação de interação que a leitura estabelece. “Considerar as condições de produção da leitura é trabalhar fundamentalmente com essa espécie de indeterminação: a incompletude do texto” (ORLANDI, 2009, p. 194). Por isso, segundo Eni Orlandi, existe uma outra definição de leitura: esta é um trabalho simbólico no espaço aberto de significação que aparece quando há textualização do discurso.

Desta maneira, compreendemos que a primeira experiência do *UFBA em Campo* representa uma interpretação, uma leitura, uma concepção de extensão universitária. Esta experiência foi experimentada de acordo com a interpretação de cada um dos sujeitos que a fizeram de acordo com sua subjetividade, com sua bagagem acadêmica, cultural, pessoal e emocional. Perceber as falas e as lacunas desta experiência também representa uma nova leitura do Programa *UFBA em Campo*, de acordo com o que explicitamos acima.

Reconhecemos que o contexto de produção deste discurso, desta leitura da extensão universitária, foi o final da década de 80. Nesta década houve o advento da redemocratização política do país, o fortalecimento dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, os quais resultaram em um movimento docente articulado para o desenvolvimento das universidades públicas a partir da redefinição do conceito de extensão universitária. O lugar da fala destes sujeitos surge a partir deste movimento de discussão sobre o papel das universidades públicas, muito bem representado através do Fórum de Pró- Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras.

Utilizaremos a intertextualidade, a qual nos referimos no item anterior, por compreender que ela é essencial para a elucidação da relação do texto com outros textos, com a situação, com os interlocutores, ou seja, com as condições de produção. Segundo essa noção, sabemos que um texto tem relação com outros textos nos quais ela nasce, e ou outros para os quais aponta. Além disso, compõe também a noção de intertextualidade o fato de que um texto tem relação com outros, que poderiam ter sido produzidos naquelas condições e que não o foram. “Assim aquilo que se poderia dizer e não se disse, em condições determinadas de produção, também constitui o espaço de discursividade daquelas condições” (ORLANDI, 2009, p.199).

Do mesmo modo, o estatuto de leitor é questionável. Sujeito o qual numa simbiose com o texto, ao fabricá-lo no ato de leitura, se fabrica enquanto sujeito do texto. Cada leitor é sujeito de escrita tal como este último é sempre já um leitor, pois a escrita, ao participar da intertextualidade, se revela como reescrita, uma dada configuração da leitura. A citação, como modalidade específica da intertextualidade, vai permitir pensar esse entrelaçamento de textos num outro, as interpelações que os textos e as escritas se fazem mutuamente e o posicionamento dos sujeitos (BABO, 1986, p. 03).

Olhar o texto na perspectiva de uma produção constantemente distorcida da cópia ou na reelaboração infinita dos textos que o precedem é desviar a textualidade para a intertextualidade de que Bakhtin lançou os alicerces, com o conceito de dialogismo. O dialogismo consiste na relação inter-discursiva que se cria em todo o enunciado. O princípio da intertextualidade, que vem conferir ao carácter dialógico um sentido mais alargado, sublinha na escrita o seu estatuto de teia e permite olhá-la, não na sua linearidade, mas na verticalidade, já que este conceito define o texto como sendo um mosaico de citações, absorvidas e transformadas (BABO, 1986, p.02)

Trazer os depoimentos e documentos pesquisados traz também para o diálogo, para esta releitura da extensão universitária, a experiência dos sujeitos em relação ao Programa *UFBA em Campo*. Desta maneira, levar em conta a intertextualidade, na leitura, é refletir sobre o fato de que os sentidos de um texto passam pela sua relação com outros textos. Acreditamos que este breve relato sobre o percurso e os procedimentos metodológicos, ajudará o leitor a entender as considerações que se seguem nas próximas páginas desta dissertação.

CAPÍTULO 2. CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SÓCIO-CONSTRUÍDAS

2.1- HISTÓRIA DAS UNIVERSIDADES E SUAS FUNÇÕES

A universidade sempre foi desde seu surgimento, espaço permanente de disputa política e social e objeto frequente de redefinições de conceitos e ideais, principalmente no que se refere às suas funções. Neste capítulo, pretendemos discutir alguns eventos que marcaram o desenvolvimento das universidades e refletir sobre o processo de construção dos principais modelos de instituições universitárias, primeiramente no continente no qual se originou, a Europa, e depois na América do Norte e na América Latina, especificamente no Brasil. Acreditamos que esta breve revisão e análise dos projetos políticos destas instituições ao longo da história, elucidam quais eram os interesses do Estado e da sociedade na qual elas estavam inseridas.

Desde seu nascimento como corporação de estudantes na Itália medieval do século XII, a universidade tem cumprido a função de produção, transmissão e conservação de conhecimento. A partir de sua criação, a universidade se institucionalizou apoiada no trabalho de copistas e tradutores, que preservaram grande parte do legado greco-cristão para formar clérigos e magistrados e se organizava através do modelo corporativo (*Universitas scholarium et magistrorum*), em torno de uma catedral (*Alma Mater*), abarcando vários domínios do saber, como teologia, direito romano e canônico e as artes. A corporação de professores ou estudantes foi a base desta nova instituição, enquanto o termo *studium* significava o estabelecimento de ensino superior. “Daí ser da essência da instituição universitária medieval, o corporativismo, a autonomia e a liberdade acadêmicas” (TRINDADE, 1998, p.07).

Da Idade Média para a Moderna, as famílias abastadas remanescentes da nobreza feudal encontravam na cultura concentrada nas universidades a distinção social para além dos laços de sangue, processo que aos poucos laicizou o conhecimento produzido, antes apenas vinculado à Igreja Católica. Diante da decadência da tradição medieval produzida pelas Revoluções Burguesas, floresceu a sociedade industrial e a universidade moderna.

A universidade moderna implantou-se em contraposição à antiga: as inclinações nominalmente humanistas daquela foram substituídas por um novo humanismo fundado na ciência e comprometido com a problemática nacional, com a defesa dos direitos humanos, empenhado em

absorver e difundir o novo saber científico e tecnológico em que se baseava a Revolução Industrial (RIBEIRO, 1969, 55).

Sobretudo depois da Revolução Francesa, a universidade concebeu-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica. Mesmo sendo considerada alheia ao mundo que a circundava, não estava ausente da construção histórica que acontecia no âmbito social. O seu envolvimento com a sociedade consolidava-se exclusivamente sob a forma de ensino, no intuito de formação de profissionais liberais burgueses. Aliás, as universidades francesas modernas criaram-se a partir de um conjunto de escolas superiores isoladas, tais como: Direito, Medicina, Farmácia, Ciências e Letras. Todas tinham o papel de fortalecer o Estado Napoleônico. Com a criação da universidade imperial por Napoleão em 1806, “a universidade tinha a proteção do Estado e era posta a serviço do regime” (SANCHEZ, 1996, p.14). Esta preocupação com o ensino especializado, destinado à formação para as profissões, fortemente dominado pelo Estado, caracterizou-se um modelo de universidade⁵, o qual iria influenciar inclusive a criação das universidades brasileiras.

No contexto da segunda Revolução Industrial, criou-se em 1810 a Universidade de Berlim na Alemanha, a qual teve como seu primeiro reitor Wilhelm von Humboldt. Esta universidade tinha o objetivo fundamental de iniciar o processo de industrialização do país, o qual teve de realizar um esforço intencional para conseguir a renovação tecnológica que os outros países⁶ haviam experimentado espontaneamente. “Era um esforço deliberado para eliminar a dependência e estruturar-se como nação autônoma” (RIBEIRO, 1969, p.62). Com isso, este país desenvolveu um modelo institucional (hoje conhecido como alemão-humboldtiano) voltado à ciência, e incorporou a pesquisa como uma de suas funções básicas, valorizando a investigação e defendendo a unidade da ciência como totalidade sistemática do saber diverso (SANCHEZ, 1996).

A partir do século XIX na Inglaterra, desenvolveu-se a terceira função, a extensão, a qual surgiu também quando as universidades sofriam constante pressão no sentido de estender seus benefícios aos trabalhadores. Com base nesta necessidade, começaram a se preocupar com a prestação de serviços que deveriam oferecer às comunidades, como uma

⁵ Para explicitar os modelos de universidades, nos baseamos epistemologicamente no “tipo ideal” de Max Weber, já que este é um instrumento de análise sociológica da realidade através de conceitos precisos e definidos. Na concepção de Weber, o objetivo de criar tipologias puras podem oferecer um recurso analítico baseado em conceitos. (LAKATOS, 1982, p.47). Uma das principais características do tipo ideal é o fato de que não corresponde à realidade, mas pode ajudar em sua compreensão, uma vez que podem existir em determinada realidade, elementos de vários tipos ideais, no nosso caso, determinada universidade pode ter elementos do modelo francês napoleônico, alemão ou inglês.

⁶ Inglaterra e França.

forma de garantir uma formação técnica à população, desenvolvendo a educação continuada de adultos. Ainda neste século implantaram-se na Europa as universidades populares com o mesmo intuito. Também a universidade norte-americana se destacou como modelo importante na extensão a partir do século XX, formando-se partir da herança inglesa, particularmente das escolas superiores utilitárias. Surgiram os colleges norte-americanos, típicos por seu caráter utilitário (RIBEIRO, 1969). A universidade norte-americana desenvolveu a função da extensão associada à prestação e serviços com duas vertentes: a extensão cooperativa, que significava a prestação de assistência técnica aos agricultores e extensão universitária que consistia em oferecimento de cursos regulares para a educação de adultos (SANCHEZ, 1996).

A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: “seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma ideia reguladora” (CHAUÍ, 2003, p.02).

Como podemos perceber, ao longo deste tempo, a universidade sempre assumiu funções diferenciadas, em decorrência das ligações e subordinações pelas quais passou em cada momento histórico. Ao longo dos séculos, as universidades sempre influenciaram e ao mesmo tempo foram influenciadas pelas suas respectivas sociedades, adquiriram saberes próprios a depender de seu tempo e lugar, adaptando-se às pressões sociais, mas também transformando-as. Esse poder de subversão e de associação são a prova de sua resistência e longevidade (MINOGUE, 1981). Por isso não podem ser desvinculadas do processo histórico que tiveram, já que formavam uma elite técnica, crítica e intelectualizada que fazia parte das decisões de cidades, estados e países (PRONKO, 1999). Segundo Anísio Teixeira (1997, p.119), “a história dos países e de sua cultura, é a história de suas universidades”.

A universidade é eminentemente uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual e que pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado. Sua missão, definida em função de demandas sociais, tem variado historicamente entre as principais matizes que tratamos acima: formação de quadros profissionais necessários aos sistemas produtivos e aos interesses do Estado (modelo francês napoleônico) e a produção de conhecimentos para enriquecimento cultural, intelectual humanístico dos homens (modelo alemão humboldtiano). Portanto, apesar de sua criação eminentemente elitista, a universidade foi adquirindo com o passar do tempo um caráter de renovação e compromisso social na luta

pela democratização (PACHANO, 2005). Para concretizar essa função social ela se utilizou de quatro processos básicos: a gestão e administração universitária; o ensino; o processo de investigação científica e o processo extensionista. Cada um deles tem sua identidade e particularidades, mas a qualidade e os resultados os quais a universidade deve persistir dependem da condução e integração harmoniosa entre estes processos (AQUINO, 2004 *apud* PACHANO, 2005).

A universidade exprime de maneira clara e determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade. Vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da própria sociedade. Essa relação expressiva entre universidade e sociedade é o que explica o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública demanda uma ação social, isto é, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, o que lhe confere autonomia diante de outras instituições sociais. Sua história, em grande parte, se confunde com as vicissitudes da relação tríade entre sociedade, ciência, e Estado (CHAUÍ, 2001).

2.2- HISTÓRIA DAS UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS

Na América espanhola, as mais antigas fundações de universidades datam de 1538 em São Domingos e 1551 em Lima e na Cidade do México. Instituídas por decretos reais, eram instituições claramente coloniais e missionárias, estabelecidas nas principais colônias espanholas, vinte delas existiam às vésperas das independências desses países (CHARLE e VERGER, 1996). A universidade colonial teve como principal preocupação o exercício da docência, espelhando-se nos moldes universitários da Espanha e de Portugal, e posteriormente no modelo francês, já que a França exercia grande influência cultural sobre estes países, expandindo-se as faculdades de cursos isolados de cunho profissionalizante, reflexo das necessidades sociais e políticas dos colonizadores europeus a partir do século XIX (SANCHEZ, 1996).

As reformas napoleônicas exerceram larga influência sobre a universidade latino-americana, na medida em que os poderes locais tentaram fazer dela uma formadora dos quadros para a burocracia emergente com a independência. As faculdades foram implantadas de maneira estanque, e o diploma dava direito ao exercício da profissão. Especialmente o direito e a medicina tinham amplo reconhecimento social, mas fechavam-se as portas da universidade para as demais camadas da sociedade, sobretudo à emergente classe média (JEZINE, 1998, p 04).

Com isto, nesta região, a ideia de extensão se manifestou apenas no começo do século XX, gerada pela postura crítica das universidades. Foi particularmente importante para esta função a concepção de missão social, a qual tinha o propósito de familiarizar os alunos com os problemas de seu meio e oferecer-lhes a oportunidade de devolver à sociedade os privilégios da universidade em forma de serviços. De certa maneira, estas discussões culminaram no Movimento Reformista de Córdoba na Argentina em 1918, este importantíssimo para a definição de um novo marco para a universidade latino-americana, uma vez que iniciava o questionamento sobre as funções do conhecimento, a fim de que as instituições fossem capazes de assumir seu compromisso social. Depois disso, apresentam-se no Uruguai e na própria Argentina programas de difusão cultural, ampliação de oportunidades de educação básica aos adultos menos favorecidos, desenvolvimento de comunidades rurais e atividades assistenciais. A iniciativa dos próprios estudantes considerava:

As universidades chegaram a ser, assim, o fiel reflexo dessas sociedades decadentes que se empenham em oferecer o triste reflexo de uma imobilidade senil. Por isso é que a ciência, perante esses prédios mudos e fechados, passa silenciosa ou entra mutilada e grotesca ao serviço burocrático. Quando, em momento fugaz, abre suas portas aos espíritos elevados, arrepende-se logo e torna-lhes impossível a vida sob seu recinto (MANIFESTO DE CÓRDOBA, 2007).

No Brasil, durante os séculos de predomínio da economia agro exportadora, a educação superior brasileira voltou-se à formação das camadas superiores, a fim de prepará-las para as atividades político-burocráticas e para as profissões liberais, a partir de um ensino humanístico e elitista, quase sempre a cargo ou sob a influência da iniciativa religiosa. Nesta época, faltou ao nosso país um movimento social mais profundo que buscasse a criação de um sistema de educação pública no Brasil, de caráter laico e universal. O que vai haver neste período é apenas o ensino superior, iniciado em 1572 com a criação dos cursos de arte e teologia no colégio dos jesuítas na Bahia (CUNHA, 1980). “O ensino desenvolvido nos cursos de filosofia e teologia no Brasil, do século XVI ao XVIII, só pode ser entendido como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da colônia pela metrópole” (CUNHA, 1980, p.19).

Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole portuguesa concedia bolsas para os filhos de

alguns colonos para que fossem estudar em Coimbra. Isso explica, em parte⁷, o aparecimento tardio no Brasil de universidades propriamente ditas⁸ se comparado ao restante dos países da América Latina (BAUER, 2005).

Antes do governo de Getúlio Vargas na década de 30, o Brasil tinha apenas faculdades isoladas como a Faculdade de Direito em São Paulo criada em 1827 e a Faculdade de Medicina em Salvador criada em 1830, entre outras. Nestes meados do século XIX, este impulso na implementação de escolas deve-se em grande parte à chegada da Corte portuguesa em 1808 ao Brasil, transformando nosso país em sede da coroa portuguesa. Essa mudança impulsionou o estabelecimento de algumas medidas administrativas, econômicas e culturais para instalação da infraestrutura necessária ao funcionamento do Império. Estas escolas superiores buscavam formar quadros profissionais para os serviços públicos voltados à administração do país (BAUER, 2005). “O Brasil contou apenas, durante o período colonial, com um arremedo de universidade na Bahia, que ministrava cursos propedêuticos para o sacerdócio e para estudos de direito e medicina, a completar-se em Portugal” (RIBEIRO, 1969, p.76).

Da universidade brasileira, é possível afirmar que esta se constituiu historicamente a partir da soma de várias influências, as quais traziam no seu bojo concepções de universidade diversificadas. A história da sua relação com a sociedade traduziu-se pela ideia de universidade assumida pelas elites dominantes, ou, inclusive, a partir de modelos externos ao continente latino. De fato, até a década de 30, o Brasil não conseguiu desenvolver uma trajetória construída com base na realidade nacional, decorrente de discussões e experiências próprias.

Tão profundo era esse traço estrangeiro da cultura do brasileiro que suas obras, mesmo quando na literatura e no romance, não só trazem a influência da outra cultura a que se teria filiado o autor, como revelam um tom de espectador, ou observador distante e não participante da cultura nacional, que, de qualquer modo, vinha-se elaborando no seio do povo brasileiro (TEIXEIRA, 1989, p.96)

⁷ Baseado em um estudo anterior, Luis Antonio Cunha (1980, p.13) expõe outros argumentos. Um deles é de que a Espanha encontrou em suas colônias povos dotados de alta cultura, o que teria dificultado a dominação dos conquistadores. Assim seriam necessários missionários com alto conhecimento dos costumes e línguas nativas. Outra razão seria a de que Portugal tinha na época colonial bem menos universidades que a Espanha, não podendo dispor de seu quadro docente.

⁸ A Universidade foi criada para cumprir múltiplas funções, dentre as quais o ensino superior, embora esta não seja sua finalidade exclusiva nem a principal. Além da educação superior, a universidade é responsável pela cultura, ciência e tecnologia, além de atuar de forma pluridisciplinar na formação de quadros profissionais de nível superior.

Nas suas origens, o ensino superior no país teve influência do modelo francês napoleônico, ao reduzir sua finalidade à formação de profissionais e às necessidades da elite dirigente da sociedade aristocrática, carente de quadros para desempenhar funções do Estado. Anísio Teixeira caracterizou as faculdades isoladas no país como uma corporação de estudantes e professores, uma “torre de marfim” dedicada à cultura impessoal e universal, alienada do ambiente imediato (*apud* MANCEBO, 1998, p.10).

Em 1920 criou-se a Universidade do Rio de Janeiro através do Decreto nº14.343 de 7 de setembro de 1920, primeira instituição universitária de nosso país. Esta criação ocorreu por ocasião da visita do rei da Bélgica ao Brasil para a comemoração do centenário da Independência, onde durante as homenagens programadas sob a supervisão do presidente Epitácio Pessoa, havia a entrega do título de Doutor *Honoris Causa* ao rei Alberto I, que só poderia ser outorgado por uma universidade. A existência da universidade foi apenas nominal, pois pouco se alterou nas escolas superiores. Esta criação refletiu um processo de sobreposição das escolas existentes (Medicina, Direito e Escola Politécnica) e não de substituição, onde o antigo modelo de formação para profissões foi preservado (VASCONCELOS, 2007).

O debate a respeito das finalidades e características que a instituição universitária deveria assumir foi acirrado no Brasil do início do século XX, quando foi possível observar o surgimento de propostas educativas que visavam dirigir os estudos de nível superior às necessidades sociais específicas⁹. Na década de 30, e a partir do período que compreende o Estado Novo de Getúlio Vargas, a lenta substituição do modelo econômico exclusivamente agrário-exportador por um parcialmente urbano-industrial, gerou um contingente maior de segmentos sociais médios e populares. Essas novas classes sociais demandaram uma mudança na educação, reclamando a organização de um sistema nacional de ensino. A evolução do ensino superior nas faculdades e outras transformações por que passava a sociedade brasileira desde a Primeira República, criaram condições para que os estudantes viessem a constituir uma força política ativa no campo político. A expansão industrial criou novas necessidades para a indústria, tanto do ponto de vista da organização do trabalho, como da capacitação dos trabalhadores (FAUSTO, 2002).

A partir de 1930, a educação também entrou na política centralizadora do Estado. A atuação varguista foi de caráter controlador, tendo como fato importante a criação do

⁹ A década de 20 no Brasil foi marcada por novas ideias, por grandes movimentos culturais, políticos e sociais que tiveram profunda repercussão na década seguinte. A exemplo desta movimentação, no âmbito cultural tivemos a Semana de Arte Moderna de 1922 em São Paulo, e no âmbito político o movimento tenentista que culminou na Revolução de 30 (FÁVERO, 2000, v.2, p.28).

Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930. As iniciativas do governo Vargas na área educativa tinham uma inspiração autoritária, que no âmbito da educação superior procurava criar condições para o surgimento de verdadeiras universidades dedicadas ao ensino e à pesquisa, com uma tendência ao modelo alemão. Dentro desta perspectiva, a fim de normatizar a rotina acadêmica e administrativa das universidades, em 11 de abril de 1931, o então presidente lança o Decreto nº 19.851, o Estatuto das Universidades Brasileiras, estendendo a todo o Brasil o processo de criação de universidades por meio do aproveitamento da estrutura organizacional de faculdades previamente existentes.

O Estatuto adotou a universidade como modelo único desejado de organização didático-administrativa de ensino superior, fixando um modelo institucional definido. Também indicava que o ensino superior obedecia ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado por institutos isolados: o primeiro será regido pelo referido Estatuto e o segundo pelos respectivos regimentos. Seu objetivo era elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; enfim concorrer pela educação do indivíduo e da coletividade. O formato geral para as universidades públicas brasileiras previsto no decreto estabelecia, como requisito para a sua "constituição", congregar pelo menos três das seguintes unidades: direito, medicina, engenharia e educação, ciências e letras; dispor de "capacidade didática" tais como professores e laboratórios assim como de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares. Poderiam ser mantidas pela União, por estados ou sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais, estaduais e livres.

Neste documento apareceu pela primeira vez o termo extensão universitária, sendo reconhecida pelo oferecimento de cursos e conferências de caráter educacional. A partir deste momento se começa desenhar alguma concepção sobre ela, a partir da influência dos grupos liberais, como por exemplo, o Grupo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, os quais consideravam que a universidade deveria funcionar não apenas como local de ensino, formação profissional e estímulo à pesquisa, mas deveria ser difusora de saber e cultura. Entretanto Luis Antonio Cunha considera que o referido Estatuto era mais uma política educacional autoritária, contrapondo-se aos modelos pretendidos pelos liberais, pois continha um modelo único, apesar da ressalva de permitir certas variações regionais, pois estas deveriam ser julgadas pelo Ministério da Educação. “Ao contrário da liberal, a política educacional autoritária tinha especial predileção por concepções únicas, horror à pluralidade, associada à divergência, tida como principal inimiga da ordem” (CUNHA, 1980, p. 263).

Na mesma época, o ministro Francisco Campos fez uma exposição de motivos sobre a reforma do ensino superior e destaca a extensão universitária, entre outros pontos:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da Universidade, dando assim, maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível de cultura geral do povo, integrando, assim, a Universidade na grande função educativa que lhe compete no panorama da vida contemporânea, função que só ela justifica, ampla e cabalmente, pelos benefícios coletivos resultantes, o sistema de organização do ensino sobre base universitária (FÁVERO, 2000, v.2, p.22).

Paralelamente à esta normatização do ensino superior, se dá a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937, como um marco importante na instalação e consolidação do movimento estudantil organizado, o qual teria grande participação da vida política do país nos anos que seguiram sua criação. Também foi importante para o estabelecimento de um projeto universitário brasileiro a criação da Universidade de São Paulo, em 1934 e da Universidade do Brasil em 1935.¹⁰ Apesar da tendência a uma centralização cada vez maior, reflexo da política autoritária, houve uma iniciativa que expressava posições contrárias. Desta maneira, a Revolução Constitucionalista de 1932 contribuiu para uma tomada de consciência por parte das elites paulistas da falta de quadros políticos com formação científica. A USP surgiu neste contexto, à margem da participação federal, numa maneira de demonstrar e afirmar o poder político do estado de São Paulo frente ao governo de Getúlio (FÁVERO, 2000, v.1). Contrariamente, no ano seguinte, o governo Vargas transformou a Faculdade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil, criando a primeira universidade federal da então capital do país. “Segundo o Ministro Gustavo Capanema, esta criação tinha dois propósitos: ter a função de fixar o padrão do ensino superior em todo o país; e ser uma instituição de significação nacional e não local” (FÁVERO, 2000, p.54, v.1).

Ainda segundo a autora, tal preocupação se apresenta para o Ministro como uma prioridade porque a universidade é a escola da classe dirigente, é o mecanismo através do qual se faz a seleção dos indivíduos das outras classes que devem ser incorporados no quadro governante e administrativo do país (GRAMSCI, *apud* FÁVERO, 2000, v.1 p.56). Estas medidas adotadas pelo governo após a década de 30 revelam uma percepção da universidade

¹⁰ Foi criada a partir da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro de 1920.

como instrumento capaz de assegurar a ideologia dos grupos dominantes e de preparar os que vão ocupar funções na divisão social e técnica do trabalho (FÁVERO, 2000, v.1).

Dessa maneira, o período que compreende as décadas de 1930 e 1940, no Brasil, marcou o momento de um novo debate político educacional, resultante da articulação de duas esferas até então distanciadas: educação e trabalho. Ambas as áreas se constituíram, naquele momento, em objeto privilegiado da ação política desenvolvida pelo Estado getulista. Foram inúmeros os projetos que, partindo de diferentes setores, tentaram definir um modelo para a formação técnico-profissional nesse período, o qual se mostrou igualmente fecundo em propostas e ensaios institucionais para a educação superior. Nessas décadas de governo de Getúlio Vargas que se definiram tanto o caráter do ensino técnico-profissional quanto o modelo institucional da universidade brasileira, fato que representou um avanço no processo de consolidação do modelo das universidades.

Como podemos perceber, as políticas do governo getulista para as universidades tiveram um caráter centralizador através do Estado, que gerenciava toda e qualquer ação tomada para o Ensino Superior. Muitas dessas diretrizes continuaram até hoje, outras se modificaram ou tendem a se modificar de acordo com a nova realidade da sociedade brasileira através das reformas universitárias. Mesmo que em alguns casos a elite local tenha instituído escolas ou universidades, o poder público mostrava-se presente, sobretudo na regulação e organização do sistema educacional (VASCONCELOS, 2007). Todavia, infelizmente o Estado intervencionista obrigou os industriais a se encarregarem da formação da classe trabalhadora, legando para este segmento a educação do povo trabalhador, à margem da educação nas universidades (PRONKO, 1999). Isto significa dizer que o trabalhador brasileiro e a formação das classes mais pobres ficavam fora dos interesses do Estado, que acabava realizando uma educação excludente, mesmo com propostas de vinculação entre a universidade e sociedade e “aperfeiçoamento do meio” como demonstramos no excerto citado do Estatuto das Universidades Brasileiras.

Com o fim do governo do presidente Vargas em 1945 e o fim do Estado Novo, o país viveu uma nova fase e o contexto universitário tentaria buscar concepções a fim de repensar sua identificação com o regime anterior. No início da década de 50, acelerou-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pelo processo de industrialização e pelo crescimento econômico. Assistiu-se ao nível internacional um grande aumento da educação superior, em parte ocasionada pelo número crescente de conclusões do então ensino de segundo grau.

A universidade brasileira, com poucas décadas de existência, também vivenciou esta expansão. Alguns autores destacam outro fator importante para este avanço: o incremento de ocupações que exigiam formação escolarizada e sobretudo de nível superior na sociedade do pós-guerra, fato que também pode ser observado internacionalmente (VASCONCELOS, 2007; BAUER, 2005). “As universidades, no sentido estrito, passaram de 5, em 1945, para 47, em 1964. O número de estabelecimentos isolados subiu de 293 para 564, nesse período” (CUNHA, 1983, p.253). Não faltaram projetos na república populista para abrir as portas da universidade ao povo já que esta necessidade era imensa, entretanto estes não se concretizaram no Brasil logo após o golpe militar. Todavia, como podemos perceber pelos números apresentados acima, houve melhoria nas oportunidades de escolarização pelo menos para os que conseguiam ingressar nos estabelecimentos federais.

Nesta época, houve uma tomada de consciência dos vários setores da vida nacional sobre a estagnação em que se encontravam as universidades brasileiras do ponto de vista organizacional-acadêmico e administrativo. “Agravando-se a crise universitária e tornando inevitável a reforma de sua maquinaria administrativa e didática, para esse modelo é que se voltou a universidade tradicional em suas veleidades de reforma” (TEIXEIRA, 1989, p.225).

A partir dos anos 60 as discussões sobre o problema vão tomar expressão nacional sobre a necessidade da reforma universitária; esses debates deixaram de ser obra de intelectuais, estudantes e professores e atingiram a opinião pública. “Importa lembrar também, que o período de 1959 a 1964 é por demais fecundo, desde que se considerem as várias propostas formuladas para se enfrentarem os problemas diagnosticados na universidade brasileira” (FÁVERO, 2000, v.1 p.108) . “A situação do ensino superior é tão grave, que se impõe uma total mudança de atitudes. Primeiro, precisamos ter a coragem de romper completamente com a ordem educacional vigente, pôr de lado as soluções herdadas do passado remoto ou recente” (FERNANDES, 1975, p.70). Baseando-se nestas ideias, desenvolveu-se também um ativo processo de modernização do ensino superior através da adoção dos padrões de organização universitária vigentes nos Estados Unidos. Esse processo foi conduzido pelo Estado, mas a ele se juntaram instituições da sociedade civil, como a SBPC¹¹ e a UNE.

O processo de modernização do ensino superior começou com a criação em 1947 do Instituto Tecnológico de Aeronáutica em São José dos Campos, São Paulo e teve sua

¹¹ A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência foi fundada em maio de 1948 por um grupo de docentes e cientistas.

culminância com a criação da Universidade de Brasília, a UnB. Ela foi fundada em 21 de abril de 1962 na recém inaugurada capital federal, pelo seu idealizador e primeiro presidente do Conselho Diretor, Anísio Teixeira, e seu discípulo, o antropólogo Darcy Ribeiro, seu primeiro reitor. “Ela foi a primeira universidade que dispensou a integração de escolas isoladas pois nasceu de um plano definido de institutos, centros, faculdades e outras unidades” (CUNHA, 1983, p.256). A concepção desta universidade valeu-se da contribuição de vários setores da intelectualidade brasileira, em especial de professores universitários, com aval do movimento estudantil. Embora tenha sido criada pelo governo federal, não teve a forma autárquica como as demais já que fora organizada como fundação, inaugurando um padrão copiado pelas universidades federais que surgiram depois, considerada por muitos inovadora e símbolo do ensino superior modernizado.

Outro momento histórico importante para as políticas de desenvolvimento do ensino superior foi o período de 1964 a 1968. O movimento de 31 de março de 1964 denominado hoje como golpe militar tinha sido lançado aparentemente para livrar o país da corrupção e do comunismo, restaurando a democracia. Mas na prática, a situação era muito diversa dessa premissa. Pela primeira vez na história do país os militares assumiam o poder com a perspectiva de permanecerem por uma via autoritária. O novo regime, agora não mais civil, começou a mudar as instituições do país através dos chamados atos institucionais, justificados como decorrência do exercício do Poder Constituinte, mas que tinham como real intenção reforçar o poder Executivo e reduzir o campo de ação do Congresso (FAUSTO, 2002).

Os estudantes universitários foram especialmente visados pela repressão política e ideológica decorrente do regime. A sede da UNE no Rio de Janeiro foi incendiada, e após a sua dissolução passou a atuar na clandestinidade. As universidades constituíram outro alvo, sendo que a Universidade de Brasília, criada com propósitos renovadores e considerada subversiva pelos militares, sofreu também invasão logo após o golpe (FAUSTO, 2002.). “O campus da Universidade de Brasília foi tomado como se fosse um reduto armado das tropas inimigas. Só isso explica por que 400 homens da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais ocuparam a universidade no dia 9 de abril de 1964” (CUNHA, 2007, p .40).

Apesar disso, a problemática da educação sempre esteve presente nas preocupações dos militares e de seus aliados civis desde 1962. Em agosto de 1966, o ministro da educação Tarso Dutra, solicitou parecer sobre a reformulação das universidades federais ao Conselho Federal de Educação (CFE), cuja resposta foi o parecer do conselheiro Valnir Chagas, acompanhada de um anteprojeto de lei. Este se tornaria o Decreto-Lei n. 53 de 1966,

no qual já estavam presentes alguns dos traços da lei universitária de 1968: a indissociabilidade do ensino-pesquisa; separação do ensino profissional e da pesquisa aplicada em unidades distintas; o fim das faculdades de filosofia, ciências e letras, abrindo o caminho para as unidades especial e a criação das faculdades (centros) de educação. Finalmente, o Decreto-Lei n. 252 implantava os departamentos como a menor fração da estrutura universitária. Para Anísio Teixeira, a reforma não se fez dentro da universidade, pelo debate e consenso, mas por atos legislativos e decretos coercitivos que impuseram a reestruturação. “Tudo isto se fez pela série de atos fragmentários e dispersos, baseados mais em um estado de espírito reformista do que em plano estudado e refletido de reconstrução orgânica da universidade” (TEIXEIRA, 1989, p.226).

Portanto, momentaneamente convertida em problema social e político, a universidade foi reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa, e para atender as demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 64 (CHAUÍ, 2001). Grande parte desta contestação foi engajada pelo Movimento Estudantil, o qual estava ansioso pela Reforma Universitária. Entretanto sua proposta de reforma, ensaiada pelo movimento desde o início da década de 60, diferia substancial e ideologicamente da reforma que o ministro Tarso Dutra implementaria em 1968. Com grande influência dos ideais do Manifesto de Córdoba, importantes eventos estudantis da época marcaram a discussão por uma maior participação da universidade na transformação social da cruel realidade brasileira, fato que passava longe da intenção dos militares (SOUSA, 2000).

O governo resultante do golpe militar de 1964 foi certamente, decisivo para manutenção dos rumos do processo de reforma e, eventualmente, para correção de certos “desvios” esquerdistas- ou melhor, para o expurgo dos esquerdistas que estariam infiltrados nas instituições de ensino superior (CUNHA, 2007, p.23).

Tarso Dutra recebeu a incumbência de tratar da Reforma da Universidade brasileira visando à sua eficiência e modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. Na verdade, realizada para resolver a crise estudantil, a reforma universitária de 1968 foi feita sob proteção do Ato institucional nº5, preconizando a necessidade de encarar a educação como fenômeno quantitativo que precisava ser resolvido com máximo de rendimento, sendo o caminho para se chegar a tal fim a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas (CHAUÍ, 2001).

A reforma universitária feita pelo governo militar em 1968, é considerada um grande marco na história das universidades brasileiras. O objetivo da reforma era modernizar a universidade para um projeto econômico em desenvolvimento, dentro das condições de segurança que a ditadura pretendia para si (sem agitações ou movimentos populares a favor de idéias comunistas) e para os interesses do capital que o representava. A Lei 5540/68 introduziu a relação custo-benefício e o capital humano na educação, direcionando a universidade para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior e controlando a autonomia universitária (TRINDADE, 2004). Também expandiu as universidades federais, as quais construíram seus principais *campi*, ampliaram seu corpo docente e instituíram o regime de tempo integral e dedicação exclusiva. Nas questões administrativas das faculdades isoladas, gênese das principais universidades do país, também houve um novo direcionamento:

A administração superior das universidades foi muito reforçada, chamando a si atribuições que, então, eram exclusivas das faculdades delas componentes. (...) A eliminação da “duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” foi um dos principais vetores da reforma universitária no período, buscando-se a aumentar a produtividade dos recursos humanos e materiais existentes (CUNHA, 2007, p.289).

A Reforma de 1968 modernizou e profissionalizou as universidades públicas, mas também houve sua burocratização; ela se tornou mais uma organização complexa que uma instituição social dentro da tradição latino-americana. Mas essa política teve um efeito ruim: provocou uma crescente privatização da educação superior. Cabe lembrar que, durante a ditadura, sob a vigência do Decreto Lei nº 200/67, a proliferação de instituições privadas foi justamente um dos principais instrumentos que permitiram ao mesmo tempo o crescimento do Estado e a sua captura por interesses privados, sem qualquer controle público (CHAUÍ, 2003).

Ao examinar as ideias que nortearam aqueles que fizeram a reforma do ensino superior de 1968, percebe-se que os ideais de educação vinculados a segurança, integração e desenvolvimento econômico nacionais estiveram sempre presentes e extremamente relacionadas com o projeto econômico do regime militar de incentivo à industrialização e a não valorização de programas sociais, educativos e culturais, privilegiando a acumulação de capitais e favorecendo grandes empresários e a classe média (CHAUÍ, 2001). Com uma forte influência norte-americana, a reforma revelou uma função que os militares queriam que a universidade exercesse: a de treinar indivíduos a fim de que fossem produtivos para quem fosse contratá-los, ou seja, a universidade era responsável pelo adestramento da mão de obra e

pelo fornecimento da força de trabalho, desconsiderando-se seu caráter de produção e transmissão de cultura. “A estrutura das melhores universidades norte-americanas era colocada como a que deveria orientar a reforma das brasileiras” (CUNHA,2007, p.71).

No Brasil da década de 60, a extensão vai ser vista pelo Estado como missão social. Após o golpe de 64, surge a preocupação de neutralizar a participação política, o que levou os governantes a ligarem extensão com prestação de serviços através do Projeto Rondon, que pretendia levar o desenvolvimento econômico para todo o Brasil. Também, a partir da década de 70, no chamado “terceiro mundo”, a universidade atuava duplamente: procurava reduzir a necessidade de ciência, tecnologia e saber, mas sem contestar o que era importado dos países ditos desenvolvidos, sem procurar adaptar e romper o estrangeiro, copiando-o apenas, o que resultou que a universidade passou a ser da minoria privilegiada, mais integrada aos saberes do exterior do que aos interesses nacionais (BUARQUE, 1994).

Posteriormente, na América Latina, na década de 80 e 90 o mundo vê uma grande expansão de diversos tipos de mecanismos de vinculação entre as universidades e o setor produtivo. Quando se falava em desenvolvimento do país, grande parte da população, dos governantes e dos empresários, antevê indústrias, grandes empresas, máquinas, novas tecnologias em funcionamento, etc., numa visão que reduz o desenvolvimento ao seu aspecto econômico, técnico e científico. O processo de desenvolvimento brasileiro também tinha essa premissa, e a questão do desenvolvimento social e da democracia sempre estiveram subordinados à racionalidade econômica. A frase da década de 70, do então Ministro da Fazenda Delfim Neto: "é preciso fazer crescer o bolo para depois dividi-lo", caracteriza perfeitamente o modelo concentracionista adotado no Brasil durante o período militar. O resultado foi a criação de um país que chegou a ser a oitava potência econômica do planeta e ao mesmo tempo a penúltima sociedade em educação e saúde, a pior em concentração de renda e uma das mais sofridas em fome e violência (MANCEBO, 1998).

O início dos anos de 1980 torna evidente o esgotamento dos efeitos do milagre econômico brasileiro, que selou o fim da “legitimidade” do regime militar instaurado em 1964, bem como a revitalização dos movimentos sociais no país. A partir dessa nova conjuntura, a abertura política viabiliza-se, tendo como corolário a Constituição de 1988. Curiosamente, os diversos avanços nos campos político e social, inseridos na nova Constituição, foram instituídos sob um contexto de retração da atividade econômica, que resultou na redução da capacidade de investimentos do Estado em todas as áreas e, em particular, na educação superior. Com isso, interrompe-se o processo de expansão física da rede federal de ensino superior que estava em curso até o final da década de 1970. “Com a

crise econômica dos anos 80, os governos dos países desenvolvidos reduziram o ritmo de expansão das universidades, mantendo, no entanto, níveis aceitáveis de financiamento público” (TRINDADE, 2004, p.131).

Neste período, a crise da dívida externa de 1982 expôs a fragilidade do desenvolvimentismo. Sob a influência da ideologia da globalização e do pensamento neoliberal, entendeu-se a necessidade das reformas. E estas ideias foram transpostas para a América Latina com o nome de *Consenso de Washington*¹², por meio de condicionalidades do FMI/Banco Mundial. É neste contexto que o Banco Mundial se afirma como Ministério Mundial da Educação dos Países Periféricos, fonte inspiradora da política de privatização interna da universidade e de propostas visando à perda total de seu caráter público. Também nesse período, com a derrocada da ditadura e o fortalecimento dos movimentos populares, foi possível obter, sobretudo durante o processo da Constituinte, algumas mudanças importantes em defesa do caráter público das instituições federais de ensino. Foram relevantes, entre outros pontos, o reconhecimento da autonomia das universidades, a gratuidade, a democracia de gestão, a garantia de tratamento isonômico e a regulamentação estatutária do trabalho (TRINDADE, 2004).

Na década de 1990, com a ascensão das políticas neoliberais no país, cujos eixos centrais eram o ajuste fiscal e a implantação de um Estado mínimo, observou-se um maior controle nos gastos públicos, o que acarretava a progressiva privatização de empresas estatais e de serviços públicos. Entendia-se que o Estado deveria deixar de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social por meio da produção de bens e serviços, devendo, apenas ser promotor e regulador desse desenvolvimento. Como consequência imediata, obteve-se a diminuição dos investimentos públicos em saúde e cultura, bem como em educação, incluindo a educação superior e todo o campo de produção de ciência e tecnologia.

Para Boaventura de Sousa Santos, a crise financeira representava uma crise da hegemonia e da legitimidade das universidades públicas:

A indução da crise institucional por via da crise financeira, acentuada nos últimos vinte anos, é um fenômeno estrutural decorrente da perda de prioridade da universidade pública

¹². O Consenso de Washington data de 1989, quando funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais como o FMI e Banco Mundial, se reuniram na capital dos Estados Unidos para fazer uma avaliação das reformas econômicas conhecidas como o Consenso de Washington. Suas propostas abrangeram dez áreas: disciplina fiscal; priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulação; propriedade intelectual. Essas propostas podem ser resumidas em dois pontos básicos: a redução do tamanho do Estado e a abertura da economia (BIN, 2005).

entre os bens públicos produzidos pelo Estado. O fato de a crise institucional ter tido como motivo próximo a crise financeira não significa que as suas causas se reduzam a esta. Pelo contrário, há que perguntar pelas causas da própria crise financeira. A análise destas revelará que a prevalência da crise institucional foi o resultado de nela se terem condensado o agravamento das duas outras crises, a de hegemonia e a de legitimidade (SANTOS, 2005, p. 02)

Este período se iniciou dentro de um novo cenário nacional e internacional. Desapareceu o mundo dividido em dois blocos; a globalização ultrapassava as fronteiras dos países e cada país organizava-se para adaptar-se ao contexto internacional. O Brasil implementou nova Constituição, elegeu pela via direta o Presidente da República e implantou uma nova ordem política. No mesmo período, a busca por uma vaga no ensino superior voltou a intensificar-se. Acompanhando a diversificação das atividades econômicas, a oferta de cursos também se ampliou consideravelmente, o que, no entanto, não implicou a distribuição uniforme de candidatos por cursos.

2.3- A DÉCADA DE 90- MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

As demandas sociais que as universidades públicas brasileiras tinham na década de 90 por causa de sua história de proximidade às comunidades eram enormes. A crescente necessidade de democratização do conhecimento produzido nos muros das instituições, esta decorrente das políticas do Regime Militar de crescimento econômico, também tornava as universidades pólos chaves do desenvolvimento social a médio e longo prazo. Entretanto, esses fatores não levaram a uma melhoria das condições dentro das universidades. O que se viu no cenário da educação superior da década de 90 foi um quadro de mercantilização, abandono e descaso com as universidades públicas federais, expresso de forma mais evidente nos poucos recursos destinados a estas instituições. Isso implicava, não só na redução das condições para realizar suas funções, mas no tolhimento de sua liberdade:

As estratégias utilizadas pelos governos, ao longo do tempo, de redução dos recursos dos fundos públicos aplicados nas instituições públicas atingem frontalmente o que elas possuem de mais caro, a autonomia acadêmica. Sob o achatamento de seus recursos, há um tolhimento à liberdade acadêmica das instituições, que passa a dirigir muitas de suas ações para atender aos interesses utilitaristas de em geral, exigentes financiadores privados (AMARAL, 2008, p.281).

Por isso, refletir sobre a década de 90, época em que as universidades federais ficaram excluídas das políticas educacionais do governo federal, traz a reflexão o contexto

atual de valorização das universidades federais do governo Lula. A política de reforma universitária (primeiro mandato) e o REUNI- Programa de Expansão das Universidades Federais (segundo mandato) trazem a tona muitas discussões e polêmicas acerca da qualidade e manutenção da excelência da educação superior. Entender este cenário da década de 90, certamente será salutar para entendermos o presente.

Tomou parte nessa época no cenário mundial uma corrente de ação no sentido de imprimir a lógica da máxima liberalização dos mercados, buscando-se, com isso, a hegemonia econômica nas relações sociais. Nesse sentido, concepções como política, solidariedade e emancipação cederam cada vez mais espaço às ideias de economia de mercado, competição e globalização. Preponderou a crença e a tentativa deliberada de fazer acreditar que o mercado é o melhor, ou mesmo o único meio para se resolver as mazelas de que padece a sociedade moderna.

A centralidade dessa reforma consiste na redefinição do papel do Estado, que reafirma, por um lado, o valor do Estado democrático como âmbito natural da justiça e como instância estratégica de redistribuição de recursos, ao mesmo tempo em que ele é desmantelado em função do reforço darwiniano do mercado, procurando, a qualquer custo, a manutenção dos lucros, devido à supressão dos vários direitos à cidadania (CHAVES, 2008, p.332).

Nesse contexto de busca por impor a hegemonia do paradigma neoliberal às principais esferas sociais, a educação surgiu aos olhos do capital como dimensão de importância estratégica, sendo, por isso, objeto de submissão à lógica do mercado capitalista. A globalização surgiu para justificar certas estratégias de ensino e aprendizagem, que buscavam o padrão de excelência adotado pelas empresas. Observou-se uma tentativa de adequação direta do sistema educacional aos padrões organizacionais impostos ao mundo do trabalho. A qualidade total veio como mais uma técnica miraculosa a fim de salvar a nossa educação do atraso em que se encontrava e de formar o trabalhador polivalente exigido pelas novas formas de organização de trabalho (BIN, 2005).

Dentre as implicações mais decisivas para a educação provocadas pela globalização e pelo modo de produção pós-fordista, destaca-se a pressão neoliberal para que se desenvolvam políticas de reestruturação do ensino superior de tal forma que este se oriente por linhas empresariais, tornando-o, com isso, capaz de oferecer respostas educacionais flexíveis ao novo padrão de produção industrial. Orientações do gênero partem de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, que advogam a ideia que a universidade somente

cumpriria sua função atual se gerida como empresa comercial e tornada competitiva (MORROW e TORRES, 2004 *apud* BIN, 2005).

A doutrina neoliberal passou a direcionar a política brasileira a partir do governo de Fernando Collor de Mello. No entanto, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ela foi acentuada por meio de uma série de reformas no Estado, tendo a privatização como um dos eixos centrais. A proposta educacional de governo do candidato FHC, presidente do Brasil, foi elaborada por uma equipe coordenada pelo economista Paulo Renato Souza, ex-secretário da Educação do Estado de São Paulo, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas e, naquele momento, técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Vitorioso e empossado FHC na Presidência da República, Paulo Renato Souza foi nomeado ministro da Educação, cargo que ocupou de 1995 a 2002, durante os dois mandatos do presidente. A reforma foi implementada por meio da edição de uma série de instrumentos normativos, tendo como marco de referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro 1996, na qual o Estado assumiu papel destacado no controle e gestão das políticas educacionais (CHAVES, 2008).

Ao contrário dos discursos de melhoria da educação do presidente Fernando Henrique Cardoso, os recursos destinados às Instituições Federais de Ensino Superior seguiram uma trajetória descendente, ao mesmo tempo em que não cessou o crescimento do número de estudantes matriculados, e o aumento das necessidades de material, instalações e equipamentos, em razão do próprio desenvolvimento científico e tecnológico. Assim, se considera que a universidade sofreu grandes prejuízos com esta gestão: “A redução das despesas das universidades federais só foi alcançada mediante a compressão dos salários e dos orçamentos, assim como pela não-reposição dos quadros perdidos” (CUNHA, 2003, p. 17).

“Houve a violenta redução das verbas de manutenção e desenvolvimento das IFES. O gasto total com as 39 universidades federais aparentemente se manteve inalterado após 1995. Contudo, se os valores forem desagregados, o quadro é outro: os gastos com "despesas de capital" (recurso destinado às bibliotecas, insumos, melhoria de instalações etc.) despencaram 80%: de já irrisórios R\$ 173 milhões em 1995 para R\$ 31 milhões em 1998. Os recursos das IFES, excluindo aposentados, pensionistas e precatórios, despencaram de já modestíssimos R\$ 4,7 bilhões (1995) para R\$ 3,6 bilhões (1999) (Carbucci, 2003 *apud* LUCAS, LEHER, 2001 p.30).

Também houve a redução de investimentos em pesquisas universitárias,

[...] podemos observar que os investimentos em termos de fomento nos sete primeiros anos do Governo FHC apresentaram como média anual o valor de R\$ 497.507.000,00. Em 1998 houve queda de 17% dos recursos em relação ao ano anterior. Essa queda ocorreu

quando o Plano Real dava demonstrações de fragilidade diante das crises do México e da Rússia, pela forma subordinada com que o país se inseriu no processo de globalização da economia. Assim, o aumento de mais de 60% dos investimentos do CNPq, verificado nos três primeiros anos desse governo, em comparação com o governo de Itamar Franco, não se manteve (OLIVEIRA, 2004).

Tudo isso refletia a política ditada pelos desígnios internacionais de regulação da atuação do Estado. A nova geração de economistas que assumiram o Banco Mundial em 1980, indicados por Reagan, como Anne Krueger e G. Psacharopoulos, estabeleceu que, no caso dos países periféricos, o ensino fundamental oferece uma taxa de retorno muito maior do que a do ensino superior e a da educação tecnológica. Desde então, os governantes latino-americanos afinados com o *Consenso de Washington* excluíram a universidade de suas prioridades. Quando indagado sobre a primazia de sua política educacional, o presidente Fernando Henrique Cardoso respondeu: "a universalização do ensino primário e frenagem do crescimento da universidade federal" (CUNHA, 2003, p.15).

Ao mesmo tempo em que o ensino superior público foi reduzido ao seu potencial mínimo, a oferta de vagas no ensino superior pelo setor privado foi vigorosamente apoiada e subsidiada pelo poder público, sem qualquer mecanismo de controle social. "As IES federais foram submetidas a um arrocho ainda mais forte que antes, restringidos os recursos para custeio e investimento, ao passo que as privadas foram brindadas com novas vantagens" (CUNHA, 2004, p.07).

Trata-se, mais uma vez, de submissão a recomendações do Banco Mundial, cumpridas em grande número de países periféricos, com o argumento de que a educação privada é mais barata, cabendo, portanto, fomentar-lhe o desenvolvimento. A crise financeira do setor público foi, em si mesma, importante incentivo para a verdadeira explosão de estabelecimentos particulares. Assim estes estabelecimentos proliferaram, na gestão do ministro Paulo Renato à frente da Educação, com seus cursos irregularmente abertos fora da sede de universidades.

"O setor privado caracterizou-se, salvo algumas poucas universidades, por uma infinidade de fabriquetas de diploma, subsidiadas segundo sua capacidade de influência junto ao governo [...]. Assim, em nítido contraste com a redução do financiamento das Federais, em apenas dois anos o BNDES liberou R\$ 750 milhões para as instituições privadas" (TRINDADE, 2004, p. 457).

Demonstra-se pela fala de Héglio Trindade que esse movimento de privatização do ensino superior foi governado pelo mercado, pelo processo do lucro, de maneira a ameaçar

a credibilidade do sistema público de ensino superior no Brasil. Porém a justificativa ética para a política educacional de FHC é a de que o ensino superior público é privilégio dos ricos e não se deve custeá-lo com recursos tributários extraídos de toda a população, como demonstra Luis Cunha no fragmento abaixo.

A proposta referia-se negativamente à rede federal de ensino superior, que "precisaria ser revista", silenciando-se quanto ao conjunto do ensino privado, que é majoritário e, inegavelmente, de qualidade bem inferior. Assim, dizia ser inaceitável que a rede federal consumisse de 70% a 80% do orçamento do Ministério da Educação (uma estimativa, aliás, bastante exagerada) para atender apenas a 22% dos estudantes de graduação (CUNHA, 2003, p.22).

Ao analisar a situação da educação superior, Daniel Bin (2005) afirma que a maioria das entidades privadas tem se pautado pela criação de cursos que envolvem pouco risco econômico, como Direito, Ciências Sociais, Administração e Educação, deixando por conta das universidades públicas os cursos mais caros, como Medicina, Odontologia, Engenharias e Ciências Naturais, além das atividades mais complexas, como a pesquisa e a pós-graduação.

Nesse contexto, se observou no período estudado, uma proliferação de entidades de ensino, muitas delas desprovidas de corpos docentes adequados e que não desenvolviam pesquisa. No que se refere à capacitação dos docentes que atuavam nos cursos de nível superior no Brasil, fator que demandava tempo e dinheiro, a sua distribuição entre entidades públicas e entidades privadas demonstrava uma concentração muito maior de doutores nas universidades públicas, enquanto que nas privadas, o número de especialistas e mestres era mais significativo. Essa constatação é importante pois demonstra que a pesquisa, demanda profissionais altamente capacitados, geralmente doutores, que se concentram nas entidades públicas. Esses dados, de um modo geral, indicavam o privilégio que entidades privadas davam ao ensino, o qual, diferentemente da pesquisa, gerava fluxos de caixa muito maiores (CUNHA, 2003).

De 1993 a 1997, a quantidade de instituições de ensino superior privadas permaneceu relativamente estável, com um pequeno aumento de menos de 6% em todo o período. No ano de 1997, por meio do Decreto 2.306/97, que veio a ser substituído pelo Decreto 3.860/01, de 2001, passaram a ser reconhecidas as IES com fins lucrativos, sob a forma de empresas comerciais (SGUISSARDI, 2003 *apud* BIN, 2005). Observa-se, então, que a partir de 1998 a quantidade de instituições privadas apresentou evolução considerável, com taxas de crescimento equivalentes a uma média de aproximadamente 16% ao ano. Essa visão

privatista colide de maneira frontal e inconciliável com qualquer definição mínima de autonomia universitária, e procura desobrigar o Estado das responsabilidades de sustentação financeira das instituições federais fazendo com que o modelo de financiamento do setor privado se estenda, finalmente, à imensa maioria das universidades brasileiras. (MANCEBO, 1998).

Este crescimento das instituições privadas em detrimento das universidades públicas se constituiu em uma crise de paradigmas, uma crise da federalização das universidades. A federalização no Brasil surgiu entre as décadas de 1950 e 60, ora fruto das elites locais ora dos quadros políticos atuantes. Mas é certo que fazia parte de uma iniciativa do Estado em prover uma rede de instituições públicas responsáveis pelo fornecimento de quadros científicos e intelectuais para a sociedade desenvolvimentista da época, a fim de garantir a primazia das atividades de ensino, pesquisa e extensão em todos os estados da federação, de uma maneira gratuita e com a autonomia devida (VASCONCELOS, 2007).

Tendo em vista essas considerações, podemos constatar que as políticas para o desenvolvimento do ensino superior brasileiro, nesta época de abertura política até o final do governo FHC, estiveram ligadas a essas premissas neoliberais. Maria Inês Fernandes (2004) reconhece neste sistema a contradição entre o princípio de igualdade de oportunidades e de mobilidade social propiciados pela escola e a continuação, a consolidação e até o aprofundamento das desigualdades sociais. Segundo ela, cabe a universidade garantir as mais preciosas funções de diagnóstico social e discussão de políticas públicas com vistas à democratização, cabendo a ela também resistir à submissão a um regime de ajuste a políticas pré-fabricadas. Boaventura de Sousa Santos também discorre sobre esta contradição:

A sociologia tem vindo a mostrar como aparentes contradições entre funções no seio do sistema educativo podem esconder articulações mais profundas entre este e outros subsistemas sociais, articulações detectáveis nas distinções entre funções econômicas e funções sociais, ou entre funções instrumentais e funções simbólicas (SANTOS, 1999, p. 191).

Também, outros autores se referem à globalização como um processo desigual, já que é válida apenas na esfera econômica, uma vez que pressupõe que todos os países, todas as nações e povos são iguais, estão em idêntico estágio cultural, técnico e social e que, por isso, podem participar do jogo econômico, em igualdade de condições, o que na realidade não passa de um discurso político hegemônico, utilizando-se de um falso pressuposto, o da igualdade de condições entre os países, visando à reestruturação do capitalismo, no âmbito social, econômico e cultural (MARTINS, 2000).

Nesta lógica, o modelo de universidade pretendido era a que se consagrava como moderna e produtiva, uma vez que passaria a ser essencialmente prestadora de serviços por meio do sistema de cooperação entre a universidade e a sociedade civil (entendida não como a comunidade dos cidadãos, mas como a comunidade de produtores e dos consumidores em relação ao mercado), desresponsabilizando o poder público de parte de seu custeio. Daí o ímpeto privatizante neoliberal que podemos perceber a partir da década de 80, já que a oferta de educação se constituiu em um empreendimento econômico-financeiro a ser conduzido pelas leis do mercado. Neste sentido, as análises produzidas por Frigotto (2001) para explicar a produtividade da escola improdutiva, sob os auspícios do tecnicismo encontram-se extremamente atuais, pois segundo ele:

A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido, é um investimento como qualquer outro. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e conseqüentemente de produção. (FRIGOTTO, 2001, p 40).

Os conflitos pelos quais a universidade passou e ainda passa, tem raízes na sociedade de classes com interesses divergentes, porém a instituição não apenas reflete, mas convive interna e externamente com a divergência. Sérgio Buarque de Holanda (2000) considera que nossa herança colonial não nos permite um paradigma de universidade democrático, pois as universidades apesar de pregarem preceitos de democracia e igualdade, reproduzem o patrimonialismo de nosso país, como por exemplo ao que se refere ao status de algumas profissões de destaque. O bacharelismo, como ele chama, é o fato de nossos alunos terem uma inclinação para as profissões liberais tais como medicina, advocacia, agronomia, etc. e isso se dá por nossa formação colonial e agrária que sofreu com a mudança brusca da vida rural para o domínio urbano. Fatores de ordem social e econômica contribuíram para o avanço das profissões liberais, que conferiam prestígio e destaque social além do alcance de cargos públicos àqueles que a elas se dedicavam. A dignidade e a importância que conferia o título de doutor podiam libertar o homem da incansável busca pela acumulação de bens materiais, e por isso que esse prestígio de bacharel é remanescente dos tempos e condições de vida material que hoje já não existem.

O prestígio da palavra escrita, da frase lapidar, do pensamento inflexível, o horror ao vago, ao hesitante, ao fluido, que obrigam à colaboração, ao esforço, e por conseguinte, a certa dependência e mesmo abdicação da personalidade, têm determinado assiduamente nossa formação

espiritual. Tudo quanto dispense qualquer trabalho mental aturado e fatigante, as idéias claras, lúcidas, definitivas, que favorecem uma espécie de atonia da inteligência, parecem-nos constituir a verdadeira essência da sabedoria (HOLANDA, 2000, p.145).

Assim, com as heranças de valores coloniais, com a estrutura física e administrativa das escolas isoladas criadas no século XX, o cenário da educação pública se mantém voltado para a formação técnica de baixa qualidade, legando um país com pouco desenvolvimento social, cultural e humanístico para os brasileiros. Caberia à universidade garantir as mais preciosas funções de diagnóstico social e discussão de políticas públicas com vistas à democratização, cabendo a ela também resistir à submissão a um regime de ajuste a políticas pré-fabricadas como as do período da década de 90. A universidade nesta época, como vimos, foi cenário de uma grave crise para a universidade pública brasileira. Discutir este período é essencial para adoção de novos direcionamentos internos e novas políticas educacionais:

Eis, portanto, a problemática a ser equacionada: compreender as diferentes dinâmicas universitárias e políticas governamentais para buscar novos caminhos. Esta é uma tarefa urgente e uma exigência acadêmica e política intransferível. Assim como governo tem a responsabilidade de definir políticas educacionais para o sistema público de educação superior, seus dirigentes e a comunidade universitária têm o dever de debater amplamente a questão e bem avaliar as implicações de tais políticas, como propor alternativas que tornem possível a reforma necessária para garantir o futuro da universidade (TRINDADE, 2000, p.132).

2.4-

CONCE

PTÇÕES E HISTÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A relação com o mundo extra-muros à universidade sempre esteve presente entre as preocupações que envolviam a criação das universidades, com variáveis de intensidade, de objetivos (acadêmicos ou políticos), de permeabilidade a pressões, de assimilação de funções sociais, enfim, da assunção de papéis diferentes em diferentes momentos históricos que podem se chamar extensão. A história da extensão portanto, tem pontos de partida os mais diversos. Conforme o conceito que se faz dela, que pode ter origem nas universidades européias como identificar serviços de assistência à população carente, ou os que vêm na extensão a universidade inglesa, com seus cursos para a população no início da Revolução Industrial, ou mesmo a incorporação da extensão pelo movimento estudantil a partir do Movimento Reformista de Córdoba para as universidades latino-americanas. O

extensionismo, ou a prática da extensão tem conceituação mais ampla e registra momentos fracionados em sua história (TAVARES, 1996).

Definir a concepção de extensão universitária é o primeiro passo na construção e adoção de políticas na área e na normatização das ações. Sua concepção está sempre atrelada a proposições individuais, sem maiores cuidados com uma construção teórica. “Há uma variação sobre o seu entendimento, na dependência direta dos interlocutores que se encontram pelo caminho” (SOUSA, 2000, p.11). A confusão é tamanha que se confunde concepção com instituição de políticas internas, que também se confundem com normas e rotinas institucionais. Portanto, pretendemos elucidar estas questões acerca deste conceito pois este ainda é um dilema não superado e é de muita importância esta discussão, como um desafio a ser enfrentado que refletirá na prática acadêmica, afim de que esta prática reflita nos vários lugares da vida social.

Consideramos que a partir de uma perspectiva sócio-histórica, o extensionismo ou a prática da extensão universitária é a forma como a relação da universidade com a sociedade se manifesta nos vários momentos. Essa relação pode ser vista a partir das atividades que a universidade se propõe a realizar, daquelas que efetivamente realiza, e das funções que essas atividades vão ter dentro do sistema social vigente. A partir dessa visão, há uma aproximação entre momentos da história e fases da extensão universitária, fases que implicam em diferentes concepções sobre ela. Cabe lembrar que coexistem várias concepções de extensão universitária durante um período, mas geralmente uma se sobressai e se torna hegemônica (SEBINELLI, 2004).

“Muitas ações da extensão perdem de vista que não apenas o que é realizado tem importância, mas o que subjaz essas atividades; a escolha entre uma ou outra e a forma como se dão podem ter uma significação importante a respeito de como a universidade se vê, como se posiciona frente às demandas sociais, e inclusive o que entende por demandas sociais” (SEBINELLI, 2004, p 26.)

Quando a extensão universitária surge no cenário acadêmico ela parece provocar certo embaraço, como se sua existência fosse anacrônica e impertinente, pois entender a extensão é um exercício difícil, já que a questão primária de sua concepção está sempre se impondo e impedindo o avanço rumo a outras formulações. As divergências em sua concepção não são apenas decorrentes de alterações semânticas, mas frutos da própria história da educação brasileira (SOUSA, 2000, p. 12). Dentro desta percepção, as universidades públicas, indiscutivelmente, têm um compromisso com o saber sistematizado e com a formação de profissionais inseridos no mercado de trabalho, mas têm, também, um sério

compromisso com problemas e desafios concretos colocados pela sociedade. Mesmo assim, a universidade brasileira sempre foi questionada sobre sua atuação junto aos problemas sociais (CHAUÍ, 2003).

Paul Veyne (1993), afirma que a História exprime-se por meio dos conceitos. Burlar os conceitos pode evitar o anacronismo, uma vez que ter conceitos é conceber as coisas. Os conceitos permitem compreender os fatos porque são ricos de um sentido que extravasa qualquer definição possível, pela mesma razão são “um incitamento perpétuo ao contra-senso” (VEYNE, 1993, p.123). Apesar de coroa-los, Veyne adverte que o desejo frequentemente expresso de ver a História definir com precisão os conceitos de que se serve, e a afirmação de que esta precisão é a condição básica dos seus progressos futuros, constituem um belo exemplo de falsa metodologia e de rigor inútil. Todo conceito demasiado classificador é falso porque nenhum acontecimento se parece com o outro e que a História não é a repetição dos mesmos fatos.

Por isso é importante historicizar estes conceitos/concepções. Através das práticas de extensão universitária ao longo do tempo, podemos perceber as diferentes concepções filosóficas e políticas subjacentes nas falas destes atores sociais e entender como estas concepções tem sido elaboradas no cenário da História da Educação no Brasil. Ana Luiza Lima Souza (2000), em seu livro “A História da Extensão Universitária” destaca três interlocutores extremamente importantes na evolução desta concepção ao longo da história das universidades: o movimento estudantil, o Estado e as próprias instituições universitárias. Parece-nos bastante pertinente seguir neste sentido para apresentar a história da extensão universitária, para no capítulo seguinte, compreender e entender a concepção que emanava da primeira experiência do *UFBA em Campo*. A partir desta análise também podemos refletir sobre a relação Estado x Sociedade x Universidade, o qual tem a extensão universitária como seu eixo articulador.

Como citamos anteriormente, no Brasil, durante os séculos de predomínio da economia agro-exportadora, a educação superior brasileira voltou-se à formação das camadas superiores, a fim de prepará-las para as atividades político-burocráticas e para as profissões liberais, sendo esta a única preocupação com a função do conhecimento produzido nestas instituições, sem qualquer vislumbre sobre o termo extensão universitária. Entretanto, não podemos negar a existência de alguns pontos importantes; no período colonial, houve a presença de jovens universitários envolvidos de alguma forma com os movimentos sociopolíticos da época. Embora a extensão não fosse identificada com esta denominação, a

forma com que os estudantes entendiam o seu papel social levava-os a atuarem de forma direta nos principais problemas da sociedade.

Ana Luiza Sousa (2000, p.25), considera que neste período, a extensão universitária pode ser entendida como esta participação eminentemente política dos estudantes nos movimentos da época, voltadas para os interesses nacionais. Podemos perceber a presença dos estudantes em momentos históricos como a Inconfidência Mineira, a Campanha Abolicionista e outros eventos importantes para a história política do país. Essa participação aconteceu de forma regionalizada, pontual e sem nenhuma tendência à organização de categoria em qualquer movimento próprio, até porque podemos considerar que os estudantes eram uma classe que praticamente não existia no Brasil ¹³. Outro problema para o que seria a gênese do movimento estudantil é que a participação nos problemas políticos e sociais do país, geralmente se dava a favor de interesses da própria classe, já que os estudantes pertenciam a classes economicamente privilegiadas, não se isentando de sua formação social inerente à classe de origem. Também a figura do Estado apresentou-se durante este período como instrumento favorecedor da classe hegemônica. Suas principais intervenções no sistema educacional do país foram experiências de importação de ideias. Em relação ao seu posicionamento sobre a extensão universitária, ele foi praticamente ausente no período colonial até a década de 30 do século XX.

Em 1912 houve no Brasil algumas iniciativas por parte de instituições universitárias com certo compromisso social. Um exemplo foi a criação da Universidade Popular da Universidade Livre de São Paulo neste mesmo ano, a qual copiava o modelo europeu de universidades populares ¹⁴. Caracterizava-se por não constituir uma unidade com corpo docente e discente próprios, e tinha como principal atividade a promoção de cursos e conferências gratuitos abertos à população. Tratava-se de uma tentativa de integrar a instituição de ensino à realidade na qual estava inserida. Alguns autores, como Luis Antonio Cunha, consideram-na a primeira instituição de ensino a desenvolver atividades de extensão universitária (CUNHA, 1980, p.181). Entretanto, a existência desta Universidade foi ignorada pelas classes populares e existiu apenas até 1917. Mesmo com uma existência tão fugaz, esta concepção de extensão universitária ligada a cursos e palestras é ainda muito difundida (SOUSA, 2000).

¹³ Como vimos em discussões já apresentadas neste capítulo a vida universitária no Brasil colonial até o Estado Novo praticamente não existia. Neste período podem ser considerados estudantes aqueles jovens dos colégios religiosos e os recém chegados das universidades da Europa (SOUSA, 2000, p.26).

¹⁴ As universidades populares da Europa surgiram no século XIX e existiram na Inglaterra, França, Bélgica e Itália. Estavam vinculadas à ideia de educação de adultos, como esforço autônomo de intelectuais da época (SOUSA, 2000, p.86).

Como já mencionamos, o termo extensão apareceu pela primeira vez na legislação educacional no Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931, como organismo da vida social da universidade, sendo reconhecida pelo Estado, através do oferecimento de cursos e conferências de caráter educacional. A extensão universitária foi vista como uma função responsável pela prestação de serviços às comunidades carentes e oferecimento de cursos, no sentido de ilustrar as massas e assisti-las.

Artigo 42- A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizadas pelos diversos institutos da universidade.

Parágrafo primeiro. Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimentos úteis, ajuda individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais.

(...) As universidades brasileiras, solidárias nos mesmos propósitos e aspirações de cultura, devem manter ativo intercâmbio de entendimento e de cooperação, afim de que eficazmente contribuam para a grande obra nacional que lhes incumbe realizar. Entre os institutos de qualquer universidade deverá haver permanente contacto, facilitado em reuniões coletivas, nas quais os corpos docente e discente possam encontrar ambiente agradável e propício à orientação e renovação dos ideais universitários. Mas, além disso, as universidades devem vincular-se intimamente com a sociedade, e contribuir, na esfera de sua ação, para a aperfeiçoamento do meio.

Art. 99. A vida social universitária terá com organizações fundamentais: a) associações de classe, constituídas pelos corpos docentes e discente dos institutos universitários; b) congressos universitários de dois em dois anos; c) extensão universitária; d) museu social (ESTATUTO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, p 77).

Alguns anos depois, em 1937, houve a criação da União Nacional dos Estudantes, a UNE, e a partir desta organização nacional, sua participação nas questões da extensão universitária foi bem expressiva. O surgimento da UNE representou uma tomada de consciência dos estudantes em nível nacional e “tornou-se um divisor de águas do movimento estudantil na história da educação no Brasil” (SOUSA, 2000, p. 29). Dentre os vários Congressos nacionais dos estudantes ocorridos no período, um dos itens de maior discussão era a reforma universitária. O movimento estudantil concebia a extensão naquele momento como instrumento de utilização das potencialidades da universidade de modo tal que aproximasse a instituição de ensino da sociedade. Com forte influência do movimento reformista de Córdoba, a extensão universitária propiciaria, portanto, uma projeção do trabalho social da universidade ao meio e sua inserção em uma dimensão mais ampla. “Não existe nenhum exagero ao afirmar-se que a extensão universitária no Brasil deve sua origem ao movimento estudantil” (SOUSA, 2000, p. 23).

A UNE, no período compreendido entre sua criação e o Golpe de 1964, esteve envolvida nas mais diversas manifestações, reivindicando direitos sociais, promovendo organização popular e lutando a favor da soberania nacional e contra o domínio norte-americano. Ainda neste período, aconteceu o I Seminário Nacional da Reforma Universitária na Bahia, em 1961, de onde surgiu a Declaração da Bahia, documento que representava um marco do movimento estudantil brasileiro. Nota-se uma análise crítica da realidade brasileira e da inserção da universidade neste contexto. Ela apresentava uma universidade com ênfase nas atividades extensionistas, deixando claro que sua missão era colocar a escola a serviço do povo. Assumiam a reforma universitária como reforma de base, entendendo que nada se transformaria sem mudança da estrutura. Neste período houve a criação dos Movimentos de Cultura Popular 1960, e dos Centros Populares de Cultura (CPC) de 1961, da Une Volante 1962, com uma conotação de envolvimento político social em torno da extensão.

A declaração da Bahia sugeriu:

- abrir a universidade para o povo, através da criação nas Faculdades de cursos acessíveis a todos; utilizar os Diretórios acadêmicos como organizadores de cursos de alfabetização de adultos, de curso de mestre de obras nas Escolas de Engenharia, cursos para líderes sindicais nas Faculdades de Direito. Promovê-los não só nos prédios das escolas, como em favelas, circunvizinhança de fábricas e bairros operários.

- colocar a universidade a serviço das classes desvalidas, com criação de escritórios de assistência judiciária, médica, odontológica, técnica(habitações, saneamento de vilas ou favelas). Que isso não seja realizado a título de esmola, concorrendo para atenuar os males sociais e indiretamente solidificando a estrutura iníqua que vivemos. É necessário sobretudo despertar a consciência popular para seus direitos.

- fazer da universidade uma trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando de questões junto aos poderes públicos e possibilitando aos poderes públicos cobertura aos movimentos de massa (DECLARAÇÃO DA BAHIA, 1962 apud SOUSA, 2000, p.38).

Após o golpe de 1964, a UNE entrou para a clandestinidade e o governo assumiu as diretrizes sobre ações estudantis. Embora ainda se possam encontrar registros da participação estudantil, esta não teve mais a mesma forma e intensidade de antes, pois foi mantida sob a tutela do estado. Em substituição a UNE, o Estado criou o Diretório Nacional dos Estudantes (DCE). Na reforma, com a Lei 5540/68, que tornou a extensão universitária obrigatória em todas as instituições de ensino superior, não se percebe nenhum avanço no sentido de clarear sua prática ou mesmo instigar sua construção. A extensão passou a ser tratada como mais uma função da universidade, onde foi tomada pelo Estado, institucionalizada pela força da lei da reforma do ensino. Além disso, o Estado providenciara o desvio das forças estudantis para as ações programadas por ele. A presença discente após a

reforma deixou de participar da extensão, para assumi-la como mais uma tarefa determinada pelo Estado.

A extensão sofreu alterações e passava a ser utilizada pelo Estado como um instrumento ideológico de grande potencial, desviando a atenção dos estudantes das questões políticas. Procurava canalizar sua energia para atividades integracionistas resultantes da Doutrina de Segurança Nacional. A criação do Projeto Rondon, surgiu neste contexto. Criado a partir de um movimento surgido em 1967, pela ideia do professor Wilson Choeri, o projeto foi instituído em caráter permanente pelo Decreto nº 67.505 de 06 de novembro de 1970, ligado ao Ministério do Interior. O Rondon propunha influenciar a universidade para que ela se adequasse às exigências do processo de desenvolvimento que se pretendia instaurar no país. Foi um projeto criado fora do âmbito das universidades e da educação, mas que pretendia influenciá-las. Neste momento, a educação era tratada como uma questão de segurança nacional, por isso o Projeto Rondon era abrigado no Ministério do Interior. Sua ideia não é originalmente nacional, tendo influência em experiências inglesas e norte-americanas, que exatamente como o Rondon, buscavam canalizar a energia jovem para causas nacionalistas (SOUSA,2000, p.70).

O projeto tinha sua ação fundamentada em um decálogo de princípios, que era a própria síntese do pensamento filosófico que norteava suas atividades. São eles:

- I. conhecimento da realidade nacional;
- II. participação da juventude no processo de desenvolvimento nacional;
- III. participação da universidade no desenvolvimento nacional;
- IV. interiorização da universidade;
- V. prestação de serviços aos órgãos públicos;
- VI. participação ativa e consciente da comunidade no processo de desenvolvimento;
- VII. integração nacional;
- VIII. interiorização e fixação de mão-de-obra;
- IX. adequação da profissão às realidades e exigências do mercado de trabalho;
- X. preparação do universitário para o exercício consciente da cidadania, com fundamento nos princípios que aprimoram o caráter e asseguram a prevalência dos valores espirituais e morais (SOUSA, 2000, p. 63).

Embora o modelo tenha sido copiado em parte de organizações estrangeiras e em parte da própria ação anterior do movimento estudantil, não podemos afirmar que a fase de implantação deste projeto se tratava de uma prática de extensão universitária, pois não estava diretamente relacionado às questões universitárias e nem foi resultado da iniciativa da universidade, ela apenas foi uma instituição participante. No entanto, reflete a ideia que vai predominar nas IES sobre extensão como prestação de serviços.

Apesar do Projeto Rondon não se vincular diretamente ao sistema educacional, abriu espaços em suas operações nacionais, regionais e especiais, que permitiram às universidades o

exercício de ações extensionistas, representando, portanto, um mecanismo de apoio à extensão universitária (GURGEL apud SOUSA, 2000, p 64).

Também foi criada uma iniciativa, parte deste projeto, que impactou nas universidades. A criação do *Campus Avançado* aconteceu com a finalidade de adentrar a universidade pelo interior do país. Por causa desta ação do Regime Militar, por muito tempo este expansionismo ou interiorização das universidades serviu como sinônimo de extensão universitária. “O campus avançado deveria ser uma extensão da própria universidade, que atuaria fora de sua área geoeeducacional, caracterizando –se pela presença permanente de professores e alunos, atuando em atividades que promovessem o desenvolvimento daquela microrregião” (SOUSA, 2000, p.70). Assim, esta iniciativa representou um embrião do processo de institucionalização das atividades de extensão universitária, uma vez que procurava tirar a universidade de si mesma e envolvê-la com a comunidade que a sustentava. O projeto Rondon durou até o ano de 1989, e foi extinto numa tentativa do governo de reduzir o déficit público. Viveríamos um novo contexto de diminuição brusca dos investimentos sociais. Os campi avançados tornaram-se herança para as universidades, e aos poucos foram perdendo sua intenção primeira.

A década de 80 marcou o início de uma nova fase da universidade com a sua redemocratização e o fortalecimento da categoria docente. Foram propostas novas discussões a partir das universidades, como instituições de interesse público. Começou a acontecer a reformulação do conceito de extensão, que passou a ser buscada além de sua compreensão tradicional de prestação de serviços e difusão de cultura. A partir de um novo quadro de forças emergentes no país, ocorreu a eleição de dirigentes universitários pelo voto direto, e, portanto foram colocadas pessoas no poder comprometidas em situar a universidade mais próxima dos anseios da população, criando-se a necessidade desta instituição sair de seus muros. Para o movimento docente daquela época, a relação entre universidade e sociedade era uma relação orgânica e não um apêndice, algo eventual. Na verdade, na tríade historicamente pretendida pela universidade, os elos deveriam estar unidos, de maneira que a extensão deveria estar vinculada aquilo que a universidade produzia no ensino e na pesquisa.

Essas discussões se dão em um momento tão fortuito de abertura política do país, que acabam acontecendo fóruns situando a discussão destas e de outras questões. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras surgiu neste contexto, em 1987, tendo seu primeiro encontro no Distrito Federal. A partir deste encontro, as reuniões passaram a ser anuais, a fim de houvesse um grande movimento de discussão das questões

preeminentes da extensão universitária. As questões mais discutidas no fórum são: conceituação, institucionalização e financiamento da extensão.

Neste período, identificaram-se alterações no aspecto da institucionalização da extensão. Tratava-se do momento em que o Estado, tendo como representante o Ministério da Educação, iniciava uma integração efetiva com as IES, abandonando a face autoritária que tinha assumido até então. Essa forma de atuação iria influenciar a concepção e a prática da extensão universitária. A prestação de serviços passou lentamente a ser substituída por novas alternativas, propondo que a extensão devesse ir além do assistencialismo.

Os anos 80, e mais especificamente a sua segunda metade, possibilitaram a construção de um paradigma de universidade em que a extensão universitária deixa de ser mais uma função desarticulada do projeto acadêmico global desenvolvido nas universidades públicas para se transformar em instrumento de autonomia e democratização dessa mesma universidade. A extensão, ao se concretizar como prática acadêmica do ensino e da pesquisa definidas em função das exigências da realidade, levou à revisão do modelo estrutural da própria universidade onde as Pró-Reitorias de Extensão, ou órgãos similares, teriam a sua vinculação aliada à articulação e à coordenação no confronto universidade e sociedade. As propostas de redefinição da extensão universitária fazem parte, portanto, de um conjunto de fatos que ocorreram no processo de reestruturação das universidades públicas.

A partir da criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras em 1987, começou a existir um espaço privilegiado para a formulação de diretrizes políticas unitárias sobre extensão que, na correlação de forças, conseguiu obter êxitos e influenciar a maioria das IES públicas brasileiras, principalmente através de suas publicações: o Plano Nacional de Extensão Universitária, o Sistema de Dados e Informações da Extensão e a Avaliação Nacional da Extensão, que até hoje norteiam diretrizes para formalizar as políticas de extensão. O reconhecimento legal dessa atividade acadêmica, sua inclusão na Constituição e a organização do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, no fim da década de 80, deram à comunidade acadêmica as condições e o lugar para uma conceituação precisa da extensão universitária, assim expressa no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão:

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 práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (BRASIL, 2001, p.03)

Na construção do novo paradigma de universidade, e conseqüentemente de extensão universitária, foram elaboradas algumas diretrizes políticas assumidas pelo Fórum, onde os estágios e avaliações de pesquisa e ensino obedecem a uma nova concepção de universidade comprometida com a transformação social, havendo um fortalecimento da representação da extensão nos órgãos colegiados superiores e a possibilidade de alocação de um volume maior de recursos orçamentários para a extensão, tanto nas IES como no próprio MEC. Também importante para esta consolidação foi o Plano Nacional de Extensão (PNE), o qual foi elaborado pelo I Fórum de Pró-Reitores de Extensão em 1987, afim de definir o conceito de extensão universitária e as implicações sociais e acadêmicas de sua prática.

A conceituação assumida pelo PNE revelou uma postura atuante e democrática de universidade em relação à sociedade a qual ela está diretamente envolvida, através de suas funções de produtora e de socializadora do conhecimento afim de uma intervenção social. Também retirou da extensão o caráter de "terceira função" para colocá-la como filosofia, política, estratégia democratizante, metodologia, apontando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, afim de modificar o ensino-aprendizagem tradicional, tornando-o coerente e socialmente responsável. Ao definir este conceito, o PNE propunha não só a institucionalização das ações de uma maneira a refletir na prática acadêmica das universidades, interligando essa reforma social ao ensino e a pesquisa, mas também uma discussão entre os setores locais universitários para definir linhas de ação extensionistas em realidades regionais.

O PNE também pregava uma visão de pesquisa interligada à sociedade, visando o diálogo entre pesquisadores e pesquisados, com produção de conhecimentos que atuem como verdadeiros transformadores sociais, identificando o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos. Quanto ao ensino, procurava-se um novo conceito de sala de aula não limitado aos espaços físicos e uma prática multi, inter e transdisciplinar, decorrente da própria prática e contato com o mundo externo à universidade. Assim, formar-se-á um profissional cidadão, que atuará cada vez mais com e para a sociedade afim de superar as desigualdades sociais existentes.

O documento de extensão não desresponsabiliza o Estado na adoção de políticas de melhoria da qualidade de vida da população, apenas torna os saberes produzidos pela academia acessíveis ao povo, ou seja, auxilia o Estado em sua função pública para que os

cidadãos usufruam de seus benefícios sem necessariamente ser parte dela como discente, docente ou como servidor-técnico administrativo. A extensão seria o instrumento de mudança nas próprias IES, por isso o documento garante a intenção de dar uma unidade nacional aos programas de extensão e garantir os recursos financeiros destinados à execução de seus projetos e programas, além da interferência direta na solução dos problemas do país.

O PNE definiu objetivos e para alcançá-los estabeleceu metas. No que se refere às políticas institucionais, os objetivos e metas mais importantes para a difusão e ampliação das práticas extensionistas foram respectivamente: **OBJETIVOS:** valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade internacional; tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas; possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país. **METAS:** Consolidação do Sistema de Informações sobre extensão universitária, através da implantação de Banco de Dados Inter-relacional; inclusão das instituições públicas de ensino superior à Rede Nacional de Extensão (RENEX); institucionalização da participação da extensão no processo de integralização curricular; implementação de escritórios ou coordenações de desenvolvimento, inovação e transferência de tecnologia, articulados com as Pró-Reitorias de Extensão; instituição de um Programa Nacional de Fomento à Extensão, Custeio e Bolsas de Extensão que seja balizado nos conceitos desenvolvidos pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão e pela sociedade civil, dentro das áreas consideradas prioritárias, entre outros. (BRASIL, 2001).

Como podemos perceber, O PNE trouxe em seu interior concepções libertárias, democráticas de cidadania com ênfase na importância dos movimentos sociais, esses que deixaram transparecer mais que um anseio, uma necessidade da sociedade do final dos anos 80, início da década de 90. O documento do Fórum pretendia colocar as universidades públicas brasileiras como agentes fundamentais no desenvolvimento social do país, através da extensão universitária. Reflete-se no PNE, mais que a importância acadêmica, a importância social da extensão universitária, nas diversas áreas temáticas definidas pelo Plano, com uma perspectiva concreta de ação, através da definição de objetivos e metas a serem executadas em

prazos que variam entre um a cinco anos. Poderíamos dizer que o PNE foi um acordo, um tratado político entre as universidades públicas brasileiras e a sociedade civil.

A partir da década de 90, foi criada juntamente com a estrutura regimental do MEC a Divisão de Extensão e Graduação da Secretaria Nacional de Educação Superior, através do Decreto nº 99.678 de 08 de novembro de 1990. (SOUSA, 2000, p.77). No ano de 1993, foram editadas duas portarias criando melhores condições para a coordenação, em nível nacional, das atividades extensionistas. Na primeira portaria da SENESu nº66, de 13 de abril de 1993, foi criada a Comissão de Extensão Universitária, com o objetivo de elaborar programas específicos que definam princípios, diretrizes e formas de fomento à extensão nas IES. A segunda, também da SENESu nº134, de 19 de julho de 1993, criou o Comitê Assessor, que deveria ser composto por nomes designados conforme orientação da Diretoria de Extensão e Graduação e do Fórum de Pró-Reitores de Extensão. A função deste Comitê era trabalhar na avaliação e julgamento de projetos vinculados ao Programa de Fomento à Extensão Universitária, o qual também propôs que a extensão se desenvolvesse sob a forma de programas, projetos e atividades, com a respectiva identidade de cada um destes itens. Definiu também formas de avaliação para as atividades, e encaminhamentos necessários na busca de recursos financeiros (SOUSA, 2000, p.78). Assim, uma nova concepção de extensão universitária estava se institucionalizando. Veremos no item seguinte quais embasamentos teóricos esta concepção possuía.

2.5-

A

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONSTRUÇÃO DIALÓGICA

Como vimos, a universidade brasileira foi caracterizada pelo exercício de uma única função, o ensino. Mesmo que possam ser identificadas preocupações com a extensão universitária desde o nascimento das universidades no país, não se tratava de uma função reconhecida e muito menos institucionalizada. Estas atividades designadas de extensão poderiam ser o instrumento mediador da universidade para ampliar seu compromisso social, entretanto foi se caracterizando pela desvinculação das necessidades objetivas das classes subalternas e pela permanente vinculação com os interesses das classes dominantes. A partir da criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, surge a institucionalização de uma concepção de extensão universitária bem diferente da que vinha sendo empregada na história das universidades brasileiras.

Ocorreu o delineamento de um paradigma de universidade onde a extensão universitária passou a ter outra dimensão dentro da política global da instituição. A extensão passou a ser vista como indissociável ao ensino e a pesquisa, retirando o caráter de prestação de serviços pagos ou assistencialistas, passando a ser encarada como trabalho social que visa interferir no processo de transformação da sociedade. Além disso, a extensão se transforma em instrumento da democratização e da autonomia universitária ao veicular o saber produzido nessas instituições às necessidades da maioria da população. Essa população deixa de ser receptora para se transformar em redimensionadora do próprio conhecimento, ou seja, a extensão passa a articular a pesquisa e o ensino com as demandas e as necessidades de setores populares da sociedade, comprometendo e confrontando a comunidade acadêmica com a realidade.

Pode-se afirmar diante dessas considerações que o novo paradigma de universidade aponta, também, para uma universidade cidadã que só se concretiza através da efetiva articulação com instituições e organizações da sociedade civil e política, igualmente comprometidos com a transformação do atual quadro de exclusão social. Além disso, o próprio repensar sobre as relações que se estabelecem internamente nas IES estimula processos que visam à eliminação das distorções existentes tanto no ensino como na pesquisa, redimensionando a atuação junto ao sistema de ensino público que se constitui em uma das diretrizes prioritárias dentro do novo projeto político de universidade pública (TAVARES, 1996).

Este novo paradigma é o da nova universidade que requer para si a autonomia de gestão na consecução das políticas governamentais, não se contentando em ser mera executora dos programas elaborados pelo governo. A universidade reivindica a sua participação desde o processo de elaboração, execução e avaliação das suas atividades convocando para essas tarefas a própria comunidade alvo e parceira, onde a extensão universitária passa a ser requerida como uma atividade rotineira na universidade, indissociável ao ensino e a pesquisa e que deve ser fortalecida institucionalmente, tanto em nível interno como em externo, se constituindo em instrumento viabilizador da própria autonomia (SIQUEIRA, 1995).

Durante essa fase de renovação conceitual da extensão universitária, alguns conceitos passaram por um processo de reavaliação. Entre as percepções a serem discutidas e superadas, está aquela da extensão como repassadora à sociedade de conhecimentos gerados na universidade, ou como setor ou elemento da universidade que responde por uma prática social dirigida às áreas marginais da instituição, fazendo cumprir sua missão e

responsabilidade social. Essas visões de extensão originam relações unidirecionais, como práticas assistencialistas e certa filantropia acadêmica, ou mesmo a visão de extensão como vitrine e manutenção do status da universidade como detentora única e exclusiva do conhecimento. Também é incluída nesse debate a questão da prestação de serviços no que se refere aos setores universitários responsáveis pela inovação tecnológica e gestão do desenvolvimento no setor produtivo, ou através de oferta de cursos pagos.

Essas concepções marcadamente presentes em outros momentos históricos, vão de encontro à concepção de extensão universitária estabelecida no Fórum, já que intrinsecamente está posta a ideia de que através de uma base orçamentária precária, a universidade captaria recursos da iniciativa privada e da população para poder garantir sua continuidade, descomprometendo-se com o caráter social de sua existência e despreocupando-se de problemas de seu planeta, país, região ou cidade. (CORRÊA, 2003, p.13). Infelizmente, apesar dessa nova universidade e extensão universitárias idealizadas no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, essas concepções unilaterais, assistencialistas e filantrópicas ainda persistem no ideário da comunidade acadêmica.

Um fator de extrema importância desta perspectiva da extensão, é que ela se coloca como espaço estratégico para promover atividades acadêmicas integradoras entre áreas distintas do conhecimento, fortalecendo a interdisciplinaridade (KAWAZAKI, 1997). Assim, a extensão deve ser um conjunto integral de atividades desenvolvidas, sob uma perspectiva multidisciplinar, incluindo ao mesmo tempo o aspecto político, pois os problemas vivenciados pelos alunos e professores são problemas concernentes às várias ciências (naturais ou sociais) mas são também problemas da sociedade. A extensão universitária propicia a estes alunos a criação de condições para o desenvolvimento intelectual adequadas à realidade de cada profissional, pois promove a busca de outros espaços de aprendizagem.

(...) o processo de formação não ocorre somente na escola. Acontece em múltiplos espaços, assim como são múltiplas as aprendizagens que ocorrem em cada um desses espaços, o que define que o sentido da formação profissional é, predominantemente, a relação que se estabelece nos espaços nos quais se materializa a educação (FAGUNDES e BURNHAM, 2005, p 105).

Carlos Rodrigues Brandão também reflete neste sentido:

A educação do homem existe por toda parte, e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes. É o exercício de viver e conviver que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e momento provisórios onde

isso pode acontecer. Portanto é a comunidade que responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido e aprendido seja ensinado com a vida, e também com a aula, ao educando (BRANDÃO, 2007, p. 47.)

Avançando nesta discussão conceitual sobre o tema, Paulo Freire (2006) contribui singularmente. Para ele, a semântica da palavra “extensão” remete a uma ideia de estender alguma coisa a alguém. A extensão, nesta acepção, é a mera transmissão de conhecimento daquele erudito, sábio ou intelectual ao que não sabe, estendido para fora dos muros da universidade. Para o autor, o diálogo necessário à prática educativa, a relação dialógica de troca de saberes entre os sujeitos não seria denominada extensão, mas sim comunicação, que implicaria na reciprocidade, e não na passividade dos sujeitos que ensinam/aprendem. A postura dialógica, além de estar em consonância com este fim, promove o enriquecimento do conhecimento produzido, através da troca entre saberes populares e acadêmicos e da não dissociação entre teoria e prática, marcada pela hegemonia da primeira em detrimento da segunda, e contribui para a ampliação da formação de uma cultura política democrática através da experiência concreta.

Boaventura de Sousa Santos (1999, p.345) também discute esta questão da postura do educador/extensionista. Este deve considerar que o conhecimento científico, tecnológico e artístico gerado na Universidade e nos Institutos de pesquisa não são os únicos válidos. Existem outras formas de conhecimento surgidas da prática de pensar e de agir de inúmeros segmentos da sociedade que por não serem caracterizadas como científicas são desprovidas de legitimidade institucional.

“Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo, daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta” (...) A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados “incultos”. Dos “absolutamente ignorantes” que “incapazes de dirigir-se”, necessitam de “orientação”, da “direção”, da “condução” dos que se consideram a si mesmos “cultos e superiores” (FREIRE, 2009, p.113)

Esta discussão também vai influenciar a re-elaboração de propostas de extensão universitária no Brasil e na Bahia, especificamente na UFBA, já que o desafio de pensar a extensão dentro desta perspectiva freireana, é o desafio de fazer universidade. É pensar no “que fazer” da universidade.

“Nessa dimensão o conhecimento abandona seu caráter exclusivamente transmissivo e incorpora o “saber fazer” como valor pedagógico do saber pensar, questionar, ouvir, intervir e, fundamentalmente, saber reconhecer, aceitar e conviver com outros saberes, outras culturas e outras crenças” (BEMVENUTI, 2006, p 13).

Esse diálogo instalado nas práticas cotidianas em tempo e campo real, afirmam a ideia freireana de que o homem é um ser da *práxis*, da ação e da reflexão. É a ideia de que o homem, atuando, transforma e cria uma realidade que, por sua vez, condiciona sua forma de atuar. Podemos afirmar, que esse relacionamento com a sociedade direcionou avanços conceituais sobre extensão universitária, dentro e fora das universidades. Com eles foi possível definir, ao longo do tempo, a identidade dessas ações, as políticas, as metodologias, e principalmente, as reflexões necessárias à tomada de consciência sobre as ações que se realizavam com, e na comunidade. Este é o papel da extensão: aproximar a universidade da sociedade, ser o instrumento de resgate destas possibilidades.

A universidade, portanto, como tratamos neste capítulo, é ao mesmo tempo determinada pelas condições sociais e determinante delas. Não existe uma posição de suposta neutralidade. Ao entendermos esta universidade como uma instituição social, não podemos considerá-la como algo separado da sociedade. Ambas evoluem através de relações recíprocas e de maneira dialética. A extensão universitária, traz em seu bojo esta discussão, embora nem sempre tenha sido vista a partir de uma perspectiva dialógica ao longo da história. Entretanto, a partir de meados da década de 80, esta discussão toma novos caminhos rumo à institucionalização da extensão universitária e ganha arcabouço teórico a fim de repensar e reconstruir a universidade brasileira. No próximo capítulo, veremos como este processo aconteceu na Universidade Federal da Bahia.

CAPÍTULO 3. A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

3.1- HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: A UTOPIA DE EDGARD SANTOS

O Real Colégio da Bahia, mais conhecido como Colégio do Terreiro de Jesus, criado pelos jesuítas no século XVI, foi a instituição que esteve na origem da Universidade Federal da Bahia. A Faculdade de Medicina originou-se da antiga Escola de Cirurgia da Bahia, criada em 1808 naquele mesmo local. Ainda no século XIX, foram criados os cursos anexos de Farmácia (1832) e Odontologia (1864). O núcleo da futura Universidade Federal da Bahia foi sendo gradativamente constituído pelas seguintes instituições: Academia de Belas Artes (1877), Faculdade de Direito (1891), Escola Politécnica (1896), Faculdade de Ciências Econômicas (1905) e Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1941). Em 8 de abril de 1946, estas unidades foram finalmente reunidas para dar origem à Universidade da Bahia através do Decreto- Lei nº9.155, assinado pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra (BOAVENTURA, 1999, p.14). Formalmente, ela se instalou no dia 2 de julho do mesmo ano.

A partir daí, um vigoroso esforço de ampliação, coordenado inicialmente pelo Reitor Edgard Rêgo dos Santos, foi feito para atender as necessidades científicas e culturais da sociedade baiana, por meio da instalação de novos cursos, criação e desmembramento de novas escolas e órgãos suplementares. Neste processo dinâmico foram instalados o Hospital das Clínicas, as Faculdades de Arquitetura e Educação, as Escolas de Música e Dança, Artes Cênicas e de Geologia, os Institutos de Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências da Saúde, o Centro de Estudos Afro-Orientais e o Museu de Arte Sacra (MARQUES, 2005).

Vale destacar que para a grandiosa história da UFBA, a visão de seu idealizador e primeiro reitor, Edgard Santos, é motivo recorrente e tem pontuação garantida nos debates sobre educação superior da Bahia. Edgard Rêgo dos Santos foi médico, catedrático da Escola de Medicina e seu diretor durante dez anos. Tornou-se reitor da Universidade da Bahia graças a seu prestígio e comando na implantação da universidade. Com seu reitorado entre os anos de 1946 a 1961, o conjunto de sua obra traduz uma visão de política universitária para o desenvolvimento intelectual e cultural. Para esse fim, lutou para que as áreas de Ciências, Letras e Artes fossem integradas a fim de conferir ao aluno uma formação humanística

tomada pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pois sua concepção de universidade captou e representou a mentalidade de uma geração, sobretudo no aspecto da permeabilidade entre cultura intra e extra universitária, muito forte na visão de Edgard Santos (MARQUES, 2005). Edgard Santos soube aproveitar um ambiente cultural e artístico característico da Cidade do Salvador para que pudesse projetar a universidade em direção ao futuro, materializando as práticas que progressivamente introduziu na Universidade da Bahia (PINHEIRO, 1994). Ele procurou superar o problema de sua origem de aglomeração de Instituições de Ensino Isoladas, sem vida universitária, o que poderia se constituir em entrave para esta concepção de universidade.

Em que pese ter recolhido suas inspirações no contexto geral de consolidações das universidades brasileiras- todas elas, àquela altura, formando-se da reunião de instituições isoladas e já sedimentadas- a Edgard Santos não bastou criar a então Universidade da Bahia pela simples integração das tradicionais escolas independentes. Reconhecendo com acuidade surpreendente as características culturais e as demandas tecnológicas do estado, o reitor Edgard Santos buscou dotá-lo de um espaço privilegiado onde vocações históricas ou naturais da região pudessem florescer. Criou e estimulou o desenvolvimento de uma instituição de ensino superior em plena sintonia com as expectativas da sociedade baiana (SERPA, 1999, p. 30).

Através de sua influência política, conseguiu recursos e venceu preconceitos, uma vez que existiam forças contrárias a este movimento artístico e cultural provenientes das áreas de conhecimento detentoras de uma hegemonia arquetípica tais como Medicina, Direito e Engenharia. Em 1946, quando foi criada a Universidade, era óbvio que estas áreas se destacavam em prestígio científico e social, mas investimentos maciços foram realizados em novas áreas, com destaque inédito no Brasil para as Artes e Letras e para as novas tecnologias necessárias às atividades econômicas então emergentes no estado. “Era uma época de dificuldades de conciliação entre a atuação profissional artística e a sobrevivência cotidiana, de muita luta pela colocação de uma obra e aceitação do público, nem sempre passivo diante das vanguardas” (PINHEIRO, 1994, p. 85).

Edgard Santos trouxe professores e pesquisadores do exterior e de outros estados, fato que colocou a Universidade da Bahia “na vanguarda do nordeste brasileiro” (SERPA, 1999, p.31). Estes professores eram grandes artistas profissionais do Brasil e de fora, plenamente identificados com os principais movimentos de arte contemporânea, ou empenhados em pesquisas de renovação e recriação das linguagens artísticas. Eles trouxeram a Bahia a contemporaneidade e a renovação e imediatamente descobriram a riqueza da cultura popular da região. Havia uma atmosfera que envolvia a sociedade baiana, e nela estava a

UFBA e Edgard Santos, tendo por apoiador maior Anísio Teixeira, secretário de educação e saúde no governo de Otavio Mangabeira. Como testemunhou Caetano Veloso:

Salvador, nessa época, era absolutamente genial, porque era a época em que o Reitor Edgard Santos investiu assim, apaixonadamente na cultura e nas artes. Então a Escola de Teatro(...) com tanta gente que veio do Rio , que veio mesmo fora do Brasil, de São Paulo, e com tantos talentos locais, as pessoas se desenvolveram muito por causa daquilo, desse ambiente cultural aonde nós vimos coisas absolutamente lindas.(...) tudo que você sabe hoje da Bahia, de Glauber Rocha, a Carlinhos Brown (VELOSO, 1992 *apud* PINHEIRO, 1994 p.84) .

Como podemos constatar, a utopia de Edgard Santos era tornar a Universidade da Bahia singular, uma referência nacional e internacional por produzir conhecimento na área cultural. Sob sua liderança o ensino, a pesquisa e a prestação direta de serviços na área da saúde foram radicalmente transformados pela construção e instalação do Hospital das Clínicas, hoje designado com seu nome- Hospital Universitário Professor Edgard Santos. Para a concretização deste projeto de universidade, a Universidade da Bahia entrou para o sistema federal de educação superior em 1952, fato que propiciou sua expansão com os recursos federais, A Universidade da Bahia, passou a se chamar Universidade Federal da Bahia (MARQUES, 2005). No final do período de seu reitorado, Edgard Santos preparava a UFBA para adaptar-se a outro modelo de organização: o da recém criada Universidade de Brasília. Foi quando seu nome deixou de ser reconduzido para mais um mandato de reitor, fato que impactaria no modelo de desenvolvimento assumido posteriormente pela UFBA.

A política desenvolvimentista que se seguiria no Brasil no governo do presidente Juscelino Kubitschek demandou maior quantidade de profissionais com formação científica aprofundada, a fim de atender às exigências desta sociedade. Assim, a estrutura e organização universitárias existentes não se adaptavam mais a esta nova demanda. Pensando nisso, o Reitor Roberto Santos, filho de Edgard Santos, motivou a reforma da Universidade Federal da Bahia. Segundo ele:

Até a Universidade de Brasília, todas as universidades resultavam da aglomeração de faculdades isoladas. Com isso os setores básicos do conhecimento, como matemática, física, química, biologia básica, ciências humanas também, existiam dentro das faculdades profissionais como uma fase preliminar, preparatória. E por isso os setores básicos do conhecimento eram fragmentados dentro das universidades. Existia uma matemática na Politécnica, uma matemática na Arquitetura, e por aí afora, mas não existia a matemática como uma unidade mais abrangente que cultivasse todos os aspectos de ensino e de pesquisa e com uma concentração dos recursos humanos, materiais e financeiros. Estava tudo pulverizado. (...) a motivação maior da reestruturação foi justamente pegar esses bocadinhos e concentrar numa grande unidade de matemática, ou de física, ou de química. Isso é que foi fundamental, passou a existir uma matemática, uma física, uma química com a concentração dos meios de pesquisa que estavam

pulverizados. E eu estou certo de que foi por causa disso e mais da dedicação exclusiva que a pesquisa veio a florescer (SANTOS, 1999, p. 174).

Como já explicitamos anteriormente, havia uma imposição do regime militar para que a reforma universitária acontecesse nos moldes conservadores, reprimindo a atuação do movimento estudantil e suas ideias transformadoras. Entretanto, a UFBA vivenciou um processo reformista diferenciado. Como acima mencionado, Edgard Santos já idealizava este novo modelo. Posteriormente seus sucessores mantiveram a autonomia e a construção democrática desta reestruturação, traçando um roteiro para as mudanças antes de todas as outras instituições federais. Assim, preservaram-se suas características e traços iniciais, os quais se consolidariam com a reforma (MARQUES, 2005, p.183). A época, Leda Jesuíno dos Santos, professora da Faculdade de Educação, descreveu este movimento reformista democrático em seu texto “As circulares do Magnífico Reitor”, no qual descreveu a ampla mobilização de docentes e estudantes para reformular os currículos dos cursos, regimentos, propor orientações e entrevistas aos novos alunos durante a matrícula. Tudo isto no período de férias escolares do mês de janeiro, estimulados por circulares, documentos de Roberto Santos para que a reforma fosse efetivamente concretizada. Segundo o depoimento da professora:

Creio que o leitor começa a entender agora as circulares do Magnífico Reitor. Elas eclipsaram os seus amigos das praias veranistas do Recôncavo e os colocaram a postos nos recintos da Universidade. Eles estão trabalhando em função da reforma da Universidade. Após 23 anos de vida profissional na Universidade Federal da Bahia, nunca vi um fenômeno igual a esse. As circulares do Magnífico Reitor se sucedem. Elas desencadeiam a reforma e, por força delas, em plenas férias de verão se pensa, se planeja, se conta, se reconta, se consulta, se telefona, se marcam encontros, se vai e se vem, se dinamiza a Universidade (SANTOS, 1999, p. 183).

Esta reforma também inovou não somente na construção do campus da Federação, como também implantou os novos dispositivos acadêmicos de coordenação do ensino, pesquisa e extensão. Em 1968, se iniciou a pós-graduação com maior atenção para a pesquisa. A reestruturação racional melhorou o arcabouço universitário, criou novos cursos e se instalou a coordenação acadêmica em toda a universidade (MARQUES, 2005). A partir do início da década de 1970, foram implantados os primeiros cursos de pós-graduação, inicialmente em nível de Mestrado, dentro de uma política nacional de qualificação de docentes universitários, preparação de quadros profissionais avançados e incremento às atividades de pesquisa pura e aplicada.

Posteriormente, na década a qual pretendemos elucidar, a UFBA passou por momentos singulares em sua história. Na década de 90, o contexto de estratificação das

universidades brasileiras o qual explicitamos no capítulo anterior, também atingiu a UFBA, que viveu uma de suas maiores crises, muito denunciada por seus docentes, servidores e alunos. As aposentadorias precoces, a imensa contratação de substitutos, a precariedade das instalações sem manutenção e o projeto de reestruturação com medidas privatistas, embora rejeitadas pela comunidade acadêmica, abalaram a universidade. Os reitores denunciavam a queda de investimentos em pesquisa, e com isso laboratórios se tornavam sucateados, bibliotecas não renovavam seus acervos. A situação financeira da universidade obrigava a ações de privatização de alguns serviços, como cobrança de matrícula e outras taxas. Além disso, servidores docentes e técnico-administrativos perderam muitos benefícios (MARQUES, 2005).

Em 1991, no processo sucessório do reitorado de Rogério Vargens, evidenciaram-se dois grupos políticos com diferentes projetos para a UFBA. O primeiro entendia a necessidade de regulamentar a autonomia e liberar a universidade da dependência do Estado. O segundo, defendia a universidade pública gratuita e socialmente referenciada. Com a vitória do segundo grupo, em 1993, o professor Luiz Felipe Serpa da Faculdade de Educação, membro do grupo vencedor, candidatou-se ao cargo de vice-reitor e foi eleito. No mesmo ano, assumiu o cargo de Reitor pró-tempore por causa da renúncia da professora Eliana Elisa de Souza e Azevedo. No ano seguinte foi eleito para um mandato completo com setenta por cento dos votos, compreendido entre os anos de 1994 a 1998.

Em 1994, Felipe Serpa convocava a imprensa através dos jornais de grande circulação para denunciar a crise financeira da Universidade, e foi um dos que conclamaram a sociedade a participar da luta pela universidade pública. “Felipe Serpa travou uma luta contra as privatizações. Suas denúncias públicas colocavam as políticas de governo sob holofotes para conhecimento da sociedade” (MARQUES, 2005, p. 311). Assim, o reitor denunciou a profunda alteração na relação Universidade e Estado e a tensão entre o público e o privado na educação brasileira. “Enquanto o governo não aprovar a reforma administrativa e não encaminhar a lei de autonomia das universidades públicas, continuarão os problemas orçamentários, os problemas de pessoal e, conseqüentemente, a crise nas universidades federais” (SERPA acusa... ,1996).

Em 1995, o Reitor Felipe Serpa convocou a 1ª Assembleia Universitária Extraordinária, a qual não ocorria na universidade desde a década de 60. Todos foram mobilizados pela campanha da universidade pública: docentes, discentes, servidores, parlamentares, imprensa e sociedade. Nesta assembleia, amplamente divulgada, o Reitor

criticou o governo federal e denunciou que os reitores “eram reféns de uma crise anunciada” (MARQUES, 2005, p. 19). Parlamentares e outras entidades comprometeram-se com a causa, e explicitaram que a situação vivida pela UFBA era a mesma das outras universidades federais pertencentes à União. Verificava-se o desmantelamento administrativo, o arrocho salarial e a redução do quadro de pessoal, decorrentes das políticas privatistas do governo. Conclui-se neste evento que seria preciso sensibilizar a sociedade, a qual ultimamente não era chamada a participar das questões pertinentes à UFBA, e agora precisava ser novamente envolvida.

Em entrevista à imprensa, em 1995, Felipe Serpa considerou a UFBA “uma bomba prestes à explodir” (*apud* MARQUES, 2005, p.20). Assim, nesta entrevista declarou:

O governo age deliberadamente para debilitar as instituições de ensino de 3º grau federais, para forçar as mudanças nas relações Estado-universidade, embutidas no projeto de regulamentação do Estado. A situação da UFBA é muito ruim. Unidades como Filosofia e Ciências Humanas estão com os prédios caindo, a Escola Politécnica não tem educadores há mais de 14 anos, Agronomia e Veterinária estão com sua frota de veículos sucateados e avolumam-se as aposentadorias de professores e funcionários, afugentados com ameaças de perda de direitos, processo que se acelerou este ano (SERPA, *apud* MARQUES, 2005, p.20).

Neste mesmo ano, o governo sofria pressão de organismos internacionais para alterar a forma de financiamento da universidade. Por causa dos empréstimos, aceitava a ingerência de organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial. Felipe denunciou esta ingerência e criticou o projeto do Estado Mínimo, o qual ameaçava, segundo ele, o ensino superior brasileiro. Desta maneira, os acontecimentos envolvendo a UFBA em crise fizeram com que houvesse um chamamento de movimentação dos segmentos universitários e da sociedade (MARQUES, 2005, p.21).

Por trás da crise de pessoal e de financiamento sofrida pelas 52 universidades federais públicas brasileiras estão as propostas de reforma do ensino superior feitas pelo Banco Mundial e endossadas pelo Ministério da Educação do Brasil. O alerta é do reitor da Universidade Federal da Bahia, Luis Felipe Serpa, que defende a mobilização de toda a sociedade contra isto (SERPA acusa..., 1996).

Paralelamente a este processo, a extensão também teve um grande incremento no que se refere a sua institucionalização na Universidade Federal da Bahia, principalmente no período que antecedeu as discussões e revisão do conceito previsto pelo Fórum de Pró-Reitores. A Extensão na UFBA foi criada como órgão executivo, por imperativo da implantação da Reforma Universitária por volta do ano de 1971. Até então, as atividades

Culturais da UFBA eram exercidas pelo Departamento Cultural, que existiu de 1967 a 1971, cristalizando uma tradição de prestação de serviços à comunidade, com ênfase no aspecto de difusão cultural. A Coordenação Central de Extensão – CCE compunha a estrutura da Superintendência Acadêmica e suas competências eram disciplinadas no Artigo 41 do Regimento da Reitoria. A Coordenação Central de Extensão foi criada em 1976. A partir de 1979 passou a ser conhecida como Pró-Reitoria de Extensão, incorporando-se ao Conselho de Coordenação da Universidade e a Câmara de Extensão e posteriormente, ao Conselho Deliberativo da FAPEX. Para a Extensão, em 1979, foi criado informalmente o cargo de Adjunto do Reitor para Assuntos de Extensão. Além desse cargo, outros dois foram instituídos, Assessor do Reitor para Assuntos de Extensão e Coordenador de Extensão¹⁵.

Na UFBA já existiam algumas atividades e a extensão vinha ocorrendo através da clássica categorização das atividades em cursos, eventos, serviços, programas e projetos. Na verdade, desde o início da década de 90, podemos notar um incremento das atividades, expresso na expedição de certificados, conforme tabela a seguir:

Década	Nº de certificados expedidos
1980	2267
1990	14650
2000	20561

Fonte: PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO DA UFBA, 2006.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, não avançasse muito sobre a concepção e a forma de se fazer extensão, ela apresenta a Extensão Universitária como mecanismo de acessibilidade ao conhecimento gerado nas instituições na forma de cursos. Também na mesma época da LDB, foi publicada a Resolução 002/96 da Câmara de Extensão da UFBA. Neste, a extensão é tida como caráter interdisciplinar de articulação do ensino com a pesquisa e elo de integração destas atividades universitárias com os diversos segmentos da sociedade como entidades governamentais, setor privado, comunidades carentes, movimentos sociais e público consumidor de conhecimentos, artes e serviços que contribuem para o desenvolvimento da sociedade. Também há a caracterização ou conceituação de cada ação de extensão, explicitando como a extensão se configurava do ponto de vista institucional.

¹⁵ Informações disponíveis do site da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA: <http://www.extensao.ufba.br/memoria>.

Grande admirador de Edgard Santos, Felipe Serpa, o qual foi um dos pesquisadores trazidos pelo médico para contribuir com o projeto da Universidade da Bahia, procurou retomar o projeto do primeiro Reitor a fim de manter a convivência universitária e o diálogo com a sociedade. Entre os anos 1996 e 1997, idealizou juntamente com sua equipe, o *UFBA em Campo*. O Programa, vinculado institucionalmente à Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, compreendeu um conjunto de projetos desenvolvidos por grupos de estudantes, coordenados por um professor, junto a grupos comunitários da Região Metropolitana de Salvador e de municípios do interior do estado da Bahia. Teve como suporte a gestão das relações da universidade com a sociedade e materializou experiências metodológicas que fortaleceram a indissociabilidade entre as funções acadêmicas de ensino-pesquisa-extensão.

Entretanto o *UFBA em Campo* se constituiu em um programa singular e original.¹⁶ Representava uma mudança na concepção da universidade e sociedade, pois pretendeu criar novos espaços de produção e reprodução do conhecimento, superando o caráter iluminista e autárquico da universidade em relação à sociedade. De acordo com o próprio nome, a UFBA saía de seus muros, de seus territórios e ia até o cerne da comunidade através de propostas multidisciplinares (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1998).

Como vimos, no contexto de crise, o reitor buscava parcerias e experiências práticas para definir outros rumos para instituição, diferente daquele imposto pelo governo federal às universidades. Esta experiência de articulação entre ensino/pesquisa e sociedade (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1998), em sua opinião, poderia retomar a importância estratégica da UFBA na sociedade baiana, principalmente no que se refere à redução das desigualdades sociais/regionais.

Contraditoriamente quando a UFBA lança o *UFBA em Campo*, ela vivia seu período mais crítico, de falta de recursos, de ameaça à autonomia universitária, então era uma série de fatores da conjuntura política, que não era favorável à universidade. Mas internamente a universidade se mobiliza e propõe uma ação que vem se destacar, se diferenciar das demais ações até então existentes na área de extensão (AMAZONAS, Uilma).

¹⁶ O *UFBA em Campo* foi originado e administrado na PROEXT, ao contrário do que acontecia frequentemente com a maioria das atividades, as quais eram idealizadas nas unidades de ensino e cabia à PROEXT apenas administrar. Assim, esta Pró-Reitoria assume o papel na definição de uma concepção universitária (SILVA, 2007, p.57).

Através da proposta do “entre-lugar”, a UFBA vivenciou a extensão universitária com novas características. “Aprender-se-ia a conviver com as comunidades, a trocar experiências, a conhecer a localidade, sem o asséptico olhar do pesquisador que a toma por objeto de estudo e ao seu término não oferece qualquer retorno à comunidade pesquisada” (MARQUES, 2005, p.319).

A concepção de extensão universitária de Felipe Serpa, que foi o idealizador do programa juntamente com o professor Paulo Lima, era a de que a extensão não era apenas uma funcionalidade isolada da Universidade, ela deveria estar implícita no ensino e na pesquisa, sem que isso representasse uma relação assistencialista perante a sociedade (SERPA, Tico).

Para Felipe Serpa, a reflexão sobre a crise da universidade se originava no debate sobre a função da extensão, pois confrontava seu caráter iluminista com a real necessidade da sociedade que a cerca:

A crise essencial da universidade pode ser compreendida se imaginarmos como é possível construir uma instituição que teve origem na Idade Média e que depois evoluiu, resultando no modelo vigente na sociedade moderna do século XIX. Precisamos reconstruí-la neste final de século, levando em conta processos qualitativamente diferentes. Devemos admitir que ainda hoje, a extensão é a expressão mais nítida disso, adotamos um modelo iluminista, um modelo que pressupõe que o conhecimento está dentro dela e é estendido para fora. (...) Eu creio que a grande reflexão sobre a crise da universidade se origina no debate sobre a função da extensão. A extensão é o grande foco de aprendizagem e de transformação da universidade, enquanto instituição. É o grande foco de temas de pesquisas, de produção do conhecimento. É o grande foco de uma nova formação de profissionais (SERPA, 1996, p.03).

Segundo Felipe Serpa, a universidade só poderá se conscientizar de que nem todo o saber vem única e exclusivamente da academia, quando conseguir institucionalizar a diferença como fundante. Só assim a instituição assumirá uma função educativa fundamental. Para isso a universidade deverá praticar pedagogias que tenham a diferença como fundante e processos educativos baseados em topologias de vizinhança. Nesse caso, a percepção será desenvolvida pela vivência e pela convivência no interior dos processos educativos. (SERPA, 2004, p.213). Perguntamos a professora Maria Inez Carvalho sobre esta quebra do paradigma da “torre de marfim”, segundo a opinião de Felipe Serpa, e ela resume bem esta discussão sobre como a universidade pode se colocar diante desta questão:

Na concepção de Felipe, tínhamos que romper com a torre de marfim, não dá para ficarmos sem finalidade, ou com uma finalidade meramente elitista. Só que essa opção não é simples. O que é essa qualidade para esta universidade torre de marfim, é uma coisa, o que para a concepção de romper os muros é outra. E aí quando a universidade sair de seus muros, que também tem uma influência da concepção de Felipe, é: sair para levar o conhecimento ou sair para se misturar... como fazer isso? (CARVALHO, Maria Inês).

Segundo Felipe Serpa, a experiência do *UFBA em Campo* traria para os alunos novas oportunidades:

Mais importante do que tudo isso, os participantes do programa aprenderam que há novos caminhos para a universidade pública nas suas relações internas e no seu diálogo permanente com a multiplicidade de grupos humanos que formam a sociedade. Essa aprendizagem tem como fundante dos processos o estado tensivo instituinte- instituído, que se caracteriza pelo enriquecimento de processos instituídos e , portanto as instituições, e, ao mesmo tempo, pelo processo criativo de novas dinâmicas instituintes, cujos autores são os múltiplos grupos humanos. É o surgimento da própria vida, seja institucional ou de grupos humanos, nas dinâmicas dos processos, pois compreendemos a vida como um estado tensivo permanente entre o infinito de possibilidades e a finitude das instituições e dos grupos humanos. Dessa forma, propiciaremos uma grande riqueza de processos e caminhos para as instituições e para os grupos humanos. Esse é o papel da extensão (SERPA, 2004, p. 216).

O Reitor Felipe Serpa entendia a extensão como a relação das funções de ensino e pesquisa com a sociedade. Assim, para dar início a ações dentro desta perspectiva, convidou para ocupar o cargo de Pró-Reitor de Extensão o professor Paulo Costa Lima¹⁷, compositor da Escola de Música, pesquisador e teórico da composição e da cultura. Neste convite, deixou claro seu pensamento e concepção de universidade. “Qual foi a instrução de Felipe ao me convidar? Recebi um papel com a letra dele com alguns objetivos, dos quais o primeiro era o seguinte: interação entre extensão e pesquisa” (LIMA, Paulo Costa).

3.2- O *UFBA EM CAMPO*: NO CAMPO DAS IDEIAS

Antes de falar sobre as ações empreendidas pelo Programa *UFBA em Campo*, precisamos conhecer as ideias que nortearam esta primeira experiência inovadora de extensão universitária da Universidade Federal da Bahia em meados da década de 90. Obviamente, estas ideias são fruto de um processo de institucionalização da extensão universitária, em grande parte, decorrentes do Fórum de Pró-Reitores e do Plano Nacional de Extensão, os quais já tratamos em capítulo anterior. Entretanto, em virtude dos diferentes atores sociais envolvidos neste processo, a extensão universitária na UFBA ganhou nuances que cabem maior análise.

¹⁷ Pró-Reitor de 1996 a 2002, durante duas gestões, a de Felipe Serpa e de Heonir Rocha.

Começamos pelo Pró-Reitor de Extensão, professor Paulo Costa Lima. A partir do convite de assumir a Pró-Reitoria de Extensão em agosto de 1996, ele deu início as atividades através de seminários que pretendiam discutir o assunto da extensão universitária na Universidade Federal da Bahia, além de prosseguir estas discussões juntamente com os projetos de extensão já em andamento. Para ele, o programa se apresentava como um desafio de redesenho institucional, com a perspectiva de criar novos caminhos a partir da interação entre universidade e sociedade. Também, em sua opinião, a construção do *UFBA em Campo* herdou um traço muito importante da área de composição, mais especificamente da noção widmeriana¹⁸ de que 'compor e educar é a mesma coisa'; criar e educar é a mesma coisa. “ (...) qualquer proposta seja ela de ensino, pesquisa ou extensão, só tem sentido se o aluno for um criador, ou um compositor. Daí que o professor passa a ser menos dono da situação, para ser mediador” (LIMA, Paulo Costa).

Em seu discurso de abertura do IV Seminário de Extensão Universitária, intitulado “as relações entre a extensão, e a pesquisa/ensino” pontuou:

Um certo autor da área da teoria da criatividade, cunhou a expressão pensamento janusiano para se referir à capacidade de conceber e utilizar simultaneamente duas ideias ou imagens que se opõem. A referência é a Janus bifrons, essa divindade romana que com sua face dupla observa ao mesmo tempo o interior e o exterior, a entrada e a saída das casas. Me parece oportuno trazer esta referência para nossa discussão, porque vejo que a extensão tem certas características janusianas, ele também olha para dentro e para fora e acontece no âmbito de possibilidades de comunicação. De certa forma, a extensão pode dizer e vai dizendo justamente que não é possível acreditar numa separação simplista entre o dentro e o fora, ou ainda, que olhando com mais atenção há monges e pesquisadores por todo lado, e não apenas no mosteiro ou no laboratório” (LIMA, 1996, p.02).

Paulo Lima considera que é possível reconhecer um leque bastante diversificado de possibilidades de articulação do trabalho realizado na universidade com os diferentes setores da sociedade, criando novos objetos de pesquisa a partir do contato com o mundo externo à UFBA. Enfatiza também que este mundo externo à universidade é muito rico e vivenciá-lo é algo necessário.

Quem sabe organizar e realizar um maracatu, uma marujada, um xiré, uma festa do divino, pode apreender muitas outras coisas com grande facilidade, pode nos ensinar outras tantas. O espírito do *UFBA em Campo* não é o encontro com populações pauperizadas, como quer um

¹⁸ Ernst Widmer foi um compositor, regente, pianista, professor e pedagogo musical suíço-brasileiro, fundador da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

certo *sociologês* torto, longe disso, é a descoberta emocionante da riqueza desses grupos, e uma visão efêmera que seja, do potencial desta sociedade (LIMA, 2001, p. 11)

A produção do conhecimento priorizando as metodologias participativas e favorecendo o diálogo entre as categorias visaria a criação ou recriação de conhecimentos que possibilitariam transformações sociais desejáveis. Em sua opinião, a extensão é um tema de suma importância, pois mantém uma atitude proativa sobre o que seria a universidade, instituição que tem como traço fundamental a liberdade e a capacidade de transformação (LIMA, 1998, p.34).

Para administrar a extensão, professor Paulo Lima acredita que é preciso dupla visibilidade, tanto dentro da universidade, buscando formas de valorização das propostas de extensão, como externamente, a fim de ganhar credibilidade das comunidades, seja através da mídia ou de qualquer meio de difusão deste conhecimento. Desta maneira, ele quis desenvolver uma marca específica para o programa. “O *UFBA em Campo* conseguiu de fato dar uma nova ‘cara’ à UFBA perante a comunidade; de repente, o descrédito com o serviço público, a incredulidade de que a nossa cinquentenária UFBA pudesse desmobilizar-se cederam lugar a uma esperança de novos horizontes” (LIMA, 1998, p.36).

Outras pessoas acreditam que sua concepção de extensão definiu todo um paradigma de ações:

(...) eu diria que também o pró-reitor de extensão, professor Paulo Lima, que foi um pessoa que deu possibilidade de dar este salto qualitativo na concepção de extensão. Aliado à gestão dele tinha o Fórum de Pró-Reitores de Extensão, também. Então foi uma conjuntura favorável, que permitiu esta discussão (AMAZONAS, Uilma).

Para desenvolver melhor esta concepção de extensão universitária a partir da pesquisa/ensino, ele convidou Pedro Demo, renomado professor da Universidade de Brasília, foi trazido para a UFBA para participar dos Seminários da Pró-Reitoria de Extensão. Acabou sendo um dos maiores incentivadores do *UFBA em Campo* e suas ideias se tornaram base para reconstrução da universidade. Cabe aqui explicitá-las e trazer para o diálogo outros autores que corroboram com sua opinião.

Pretendemos trabalhar sobre uma concepção desejável de extensão, tomando como referencial de reflexão e estímulo o pensamento do sociólogo Pedro Demo, em busca de um melhor entendimento das experiências recentes da UFBA com Projetos de Comunidades, valorizando o surgimento de articulações produtivas entre diversas formas de atuação e também a possibilidade de vislumbrar novas modalidades de ação, dentro de uma perspectiva de reconstrução universitária (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1996, p.01).

Segundo Pedro Demo, um dos motivos para a crise da universidade é o fato de esta instituição não conseguir tratar da construção e reconstrução do conhecimento, mas apenas deter-se em sua transmissão, obrigando o aluno a hábitos reprodutivos tais como o de assistir aulas. Pedro Demo entende que, ao contrário do que acontece na maioria das universidades, a informação não vem de fora do sujeito educando, mas é elaborada pelo sujeito cognoscente. Ao invés da insistência no ensino, a pesquisa surgiria como um método de fabricação e renovação de conhecimento contínuo, que nunca se esgota, pois uma vez confrontada com a realidade adquire novas nuances, novas interpretações. “A ideia não é fazer dos alunos necessariamente pesquisadores profissionais, mas profissionais pesquisadores, a saber, que sabem recorrer à pesquisa como procedimento permanente de aprender e renovar-se” (DEMO, 2005, p.193).

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2009, p.104).

Com isso, a expressão “aquisição de conhecimento” cairia por terra, pois conhecimento não se adquire ou se armazena, mas se reconstrói. O domínio de conteúdo não nos serve se não for renovado constantemente, caso contrário este conteúdo se torna desatualizado, irreal. A pesquisa traz esta maneira de reaprender de maneira reconstrutiva. “Assim, a pesquisa deixa de ser atividade especial ou eventual, mas emerge como atitude de vida, postura pedagógica, horizonte de inovação” (DEMO, 2005, p. 195). “O conhecimento moderno tem uma vocação irresistível a detergência, vamos dizer assim. Ele dissolve, ele desconstrói, porque a gente não inova sem desfazer” (DEMO, 1996, p. 03). Paulo Freire também reflete neste sentido:

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos achados- o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo- crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua (FREIRE, 2009, p. 102).

Assim, Freire também é a favor de uma educação pela pesquisa, que levaria o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e espaço. “A educação do ‘eu

me maravilho' e não apenas do 'eu fabrico' "(FREIRE, 2009,p.101). A ideia de uma extensão a serviço de um processo transformador, emancipatório e democrático do conhecimento nos permite perceber quanto o pensamento freiriano foi marcante e está presente na renovação da concepção de extensão das universidades públicas brasileiras.

Para Pedro Demo, a trilogia clássica entre pesquisa, ensino e extensão é hoje apenas "caricatura". Deveria se centrar a atividade universitária em torno da pesquisa, desde que esta fosse entendida como princípio educativo que conjuga conhecimento e aprendizagem. Se isto ocorrer, as duas funções perdem o sentido, pois o ensino seria decorrência deste processo, e não este "instrucionismo" com o qual nos acostumamos nas universidades (DEMO, 2005, p.201).

(...) o discurso de Pedro Demo era um discurso de desmontar a extensão, ele fez pós-graduação na Alemanha e lá não existe extensão. Na verdade, a extensão tem sua origem na universidade norte-americana, o Brasil e a América Latina também utilizaram esta ideia. O fato é que ele tem uma visão muito crítica porque ele acha que não existem três coisas na universidade, pra ele a universidade é para produzir conhecimento, e o resto gira em torno disso, inclusive o ensino. Não existe extensão sem conexão com pesquisa, não existe. Não faz nenhum sentido, é bijuteria (LIMA, Paulo Costa).

Corroborando neste sentido, Sílvio Paulo Botomé (1996), acredita que o que existe na universidade é a tradição escolar, e não a científica, pois nossas instituições lidam com o conhecimento como um produto a dominar e não como um processo a ser desenvolvido. A extensão, entendida neste contexto, deve ser uma prática que permeia o ensino e a pesquisa, não uma outra função, pois a complexidade da ciência e dos problemas que nos são postos chegou a tal ponto que, qualquer ato relativo à produção de conhecimento, necessariamente precisa localizar-se e inserir-se em situações sociais concretas, sob a pena de ser irrelevante ou nem sequer merecer o adjetivo de científico (BOTOMÉ, 1996, p.33) Só esta perspectiva do ensino através da pesquisa traria uma educação que propusesse ao homem a discussão corajosa de sua problemática, que o colocasse em constantes revisões, à análise crítica de seus achados, à uma certa rebeldia. Assim, a partir destas relações do homem com a realidade, pelos atos de criação e recriação é que ele dominaria a realidade, humanizando-a e transformando-a (FREIRE, 2009).

Tião Rocha, educador mineiro, ex-professor universitário e seguidor de Paulo Freire, também refletiu sobre esta questão do conhecimento, e nos chama muita a atenção sua opinião em relação à educação, em relação à universidade. Ele foi o criador do CPCD (Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento) que tem como objetivo principal promover a

educação popular e o desenvolvimento comunitário da cidade de Curvelo, Minas Gerais. Tem trabalhos desenvolvidos em vários estados e em Moçambique. Suas ideias inovadoras (como por exemplo as aulas debaixo do pé de manga) chamam a atenção de muitos educadores e admiradores de sua obra. Para ele o professor ensina, mas o educador aprende mais do que ensina. Nas nossas universidades, que segundo ele são medievais, “estamos respirando a mofo, ‘o único assunto é eu te cito, tu me citas’”, o que quer dizer que a repetição de ideias não traz renovação, apenas a monotonia, pois só há aprendizagem quando há vontade, descoberta, determinação, desejo e motivação:

“Nós estamos aqui só de passagem, num tempo curto, nosso campeonato é turno único, não tem repescagem. Viemos preparados para quatro coisas: ser feliz, livre, educado e ter saúde. Ser educado é desenvolver toda a potencialidade de aprendizagem. Nós somos aptos a aprender qualquer coisa, em condições normais. Se não aprendemos 15 idiomas e não tocamos nenhum instrumento, é porque não foram criadas oportunidades para exercitar o potencial de aprendizagem, capacidade e competência. Só há educação quando há eu e o outro, é plural, dois no mínimo. E educação não é o que eu sei e o que o outro sabe, porque se sabemos as mesmas coisas não adianta; é o que nós não sabemos, é troca, é complementaridade” (ROCHA, 2008, p.32).

A extensão, que segundo Pedro Demo é a má consciência da universidade, só existe porque esta instituição é dissociada da sociedade, quando na verdade a reconstrução do conhecimento deveria partir dos principais problemas da sociedade.

“(…) temendo viver no mundo da lua, inventa inserções na realidade destituídas de ligação curricular. Embora possa haver boa intenção, na prática a extensão é acervo de impropriedades:

- a) revela que a formação está muito distanciada da prática e sobretudo que a universidade vive muito longe da sociedade;
- b) a questão da prática não pode ser reduzida à extensão, já que é parte intrínseca de toda formação integral; como está posta hoje, continua sendo algo paracurricular e eventual;
- c) a extensão como sucedâneo da cidadania é disparate ainda maior, porque representa apenas apêndice da formação universitária, revelando que ainda não está incluída no próprio currículo, ou no trajeto formativo como tal;
- d) o manejo do conhecimento pós-moderno inclui naturalmente a prática, alojando-se esta virtude na própria dinâmica do conhecimento;
- e) a função social da universidade necessita ser apanhada dentro de seu mandato principal, ou seja, na política social do conhecimento, não em adereços eventuais;
- f) cuidar da favela, por exemplo, cabe, se fizer parte do projeto pedagógico da universidade e conste da pesquisa como princípio científico e educativo (DEMO, 2005, p.201).

Em seu discurso no IV Seminário de Extensão da UFBA, Pedro Demo trouxe exatamente esta reflexão sobre a má consciência da universidade, a qual norteou todo o seminário, tendo afirmações bem contundentes sobre a atuação universitária na sociedade brasileira:

“É como se a universidade não estivesse no mundo. Ela não tem compromisso com a sociedade. A partir desta constatação, eu formulei a afirmação de que a extensão é a má consciência da universidade. No sentido de que ela sabe muito bem de que está no mundo da lua, mas precisa arranjar uma favela para dizer: “olha, eu existo! (DEMO, 1996, p. 03).

Ele referiu-se ao desafio da reconstrução da universidade, colocando-o como uma possível solução para um dos maiores problemas enfrentados pela instituição, segundo sua opinião: a perda de seu sentido histórico. Acreditamos que esta perda que Pedro Demo caracteriza tão contundentemente tenha a ver com a crise financeira e de paradigmas da universidade brasileira na década de 90.

Estes dois autores acima mencionados trazem uma crítica ao Plano Nacional de Extensão, substancialmente por causa de dois pontos: a extensão não articula o ensino e a pesquisa, pois estas são indissociáveis; a extensão não viabiliza sozinha a relação transformadora entre universidade e sociedade. Na verdade, o compromisso social da universidade tem que ser realizado por todas as atividades da instituição universitária (ensino, pesquisa e extensão) e não apenas considerar uma delas, a extensão como sendo aquela que o realiza. Se pensarmos desta maneira, logo a extensão é considerada uma atividade temporária, ou seja, quando o ensino e a pesquisa realizarem seus papéis plenamente a extensão vai deixar de existir (SILVA, 2007, p. 21).

Segundo Pedro Demo, um componente fundamental para a localização do papel da extensão universitária, que auxilie a superar seus limites e equívocos, é a delimitação da especificidade da contribuição da Universidade para o desenvolvimento da sociedade. E aqui há que se ter muita clareza: o papel da Universidade não é assistencial; não é o de substituir as ações do poder público, nem tampouco pensar pela sociedade, reforçando a noção de cidadania tutelada. Sua função é produzir e disponibilizar conhecimento qualificado, em diálogo permanente com a sociedade, visando auxiliar na solução dos problemas que lhes são colocados. São competências específicas que compõe uma rede de relações. As atribuições da Universidade, da Sociedade e do Estado são específicas e precisam ser bem demarcadas nesta rede (DEMO, 2005).

Em suma, podemos afirmar que a extensão pode possibilitar que o processo de aprendizagem dos estudantes passe a basear-se e a depender de observações próprias, de atitudes reflexivas, questionadoras, críticas, que transcorrem do diálogo, da interação, da convivência com a realidade. A partir dessa experiência que os estudantes poderão

compreender melhor e assim poder transformar a realidade. “Esse é o principal papel da extensão universitária nos currículos de graduação” (SILVA, 2007, p.57).

Em um dos projetos que eu coordenava, fomos em uma região muito carente e com grande incidência de Leishmaniose, e um dos meus alunos parou, indignado e disse: “o pior é que eu tenho tudo a ver com isso, a universidade que estou, também tem tudo a ver com isso”. Esta é a concepção que um estudante de universidade pública deve ter. Isso não se ensina nos livros, não tem professor que consiga transmitir este sentimento. O aluno tem que vivenciar, ter a experiência para poder aprender (MELRO, Maria Clara).

O programa mais do que tomar contato com populações carentes, buscava trazer a descoberta da riqueza cultural e do potencial destas populações, processo que desencadeia uma crítica ao modelo vigente de relacionamento com as questões do conhecimento, pedindo novas soluções e formatos acadêmicos, novas concepções institucionais. O conceito de universidade implícito no programa é o de uma universidade inserida na sociedade, trabalhando de forma integrada e ativa com as três funções, em um ambiente plural e democrático que abriga as mais diversas tendências.

A gente trabalha muito com a ideia de consolidar algo que está nas cartas da universidade há muitos anos, que é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Na universidade esta ideia existe há décadas, mas muito pouco saiu do papel, pois está ligada à questão da negação da hierarquia. Se não negamos a hierarquização, ou pelo menos uma forte hierarquização, o que ocorre é que essa indissociabilidade fica comprometida, e é o que acontece hoje e historicamente na universidade, a pesquisa, é a prima rica. O ensino é uma necessidade, é compulsório, é inerente e necessário, mas também fica por baixo da pesquisa (CARVALHO, Maria Inês).

Vimos portanto que o conhecimento produzido nas universidades deve se adaptar às demandas da sociedade contemporânea, a qual exige uma formação que contemple não só a competência técnica e científica mas também uma formação política e postura ética, sobretudo ativa e questionadora. Esta formação não é obtida pelo estudante apenas pelas vias do ensino, ou pelas vias da pesquisa ou extensão. Só se consegue possibilitar essa formação quando as três funções essenciais estão extremamente articuladas, já que são unívocas. Depois de entender estas ideias, passemos a historiar o *UFBA em Campo* propriamente dito.

3.3- O *UFBA EM CAMPO*: EXPERIÊNCIAS

Como vimos, a proposta do *UFBA em Campo* surgiu de uma ampla discussão da própria experiência acadêmica do que era a extensão para a universidade. Dentro deste processo, cada vez mais se estreitou uma tendência de professores e alunos da UFBA de tentar mudar este isolamento que vivia a universidade até então.

O *UFBA em Campo* foi um conjunto de ideias e ideais de professores, que se somaram em determinado momento e conceberam que era possível a universidade dialogar com a sociedade, lançando um olhar sob os problemas daqueles grupos sociais mais gritantes, que tinham maiores problemas sociais naquele momento (AMAZONAS, Uilma).

Como já citamos anteriormente, já existiam muitos projetos de extensão em andamento, alguns muito antigos datados da década de 80 tais como UNI, AISAM, Memorial Pirajá, Cansação, PROEXTE, PROESP e PROLER (Banca Viva de Cultura) e NEIM¹⁹. Logo quando assumiu a Pró-Reitoria de Extensão, em agosto de 1996, Paulo Lima tentou reunir estes projetos a fim de aglutinar as concepções subjacentes a cada um deles, no intuito de pensar em uma concepção única de extensão universitária para a Universidade Federal da Bahia. Tinha o objetivo de desenvolver novas experiências de aprendizagem, reconhecer o caráter multirreferencial da sociedade para encontrar novos caminhos, novos objetos de estudo e novos métodos de trabalho para a produção do conhecimento, fato que até então não era discutido na universidade, ou seja, a produção de conhecimento, de produtos concretos advindos das experiências de extensão universitária.

Qual era a estratégia: juntar os projetos que já estavam em comunidade da UFBA, o UNI, que era um projeto enorme, com financiamento de uma fundação, o AISAM que era da área de engenharia e construção de moradias e tal, Memorial Pirajá e outros. (...) juntar tudo e tentar ver se dava para aglutinar, essa era a ideia (LIMA, Paulo Costa).

Desta maneira, o *UFBA em Campo*, surgiu a partir da realização do IV Seminário de Extensão (26 e 27 de setembro de 1996), dedicado às relações entre a extensão e a pesquisa/ensino, tema prioritário da gestão Felipe Serpa, com a participação de Pedro Demo, como relatamos anteriormente. O Seminário também surgia a partir do diagnóstico resultante deste universo da extensão na UFBA. Houve a prioridade de realizar uma crítica a um

¹⁹ AISAM- Projeto Avaliação do Impacto do Saneamento Ambiental em Áreas Pauperizadas de Salvador.
 CANSANÇÃO- no Semi-Árido baiano visava o desenvolvimento de estudos e ações no semi-árido do Nordeste da Bahia, – uma tentativa de produzir conhecimentos e alternativas de intervenção dentro da compreensão da seca e suas implicações sociais, econômicas, políticas e culturais.
 NEIM- Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher.
 PROEXTE- Programa de Fomento à Extensão Universitária.
 UNI- Projeto Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais da Saúde: união com a comunidade.

conceito tradicional de extensão, ligada à prestação de serviços, à filantropia, mas sobretudo à extensão isenta de produção científica.

Existiam duas opções a partir deste diagnóstico: a criação de grupos interdisciplinares para efetuar mudanças e a articulação desejada entre a extensão, pesquisa/ensino. Seriam cinco: qualidade de vida, auto-gestão de comunidades, formação e cidadania, matrizes culturais, conhecimento e modernidade. A segunda alternativa apontava para uma atitude mais direta, ou seja, realizar experiências que pudessem servir de referência para mudanças institucionais. A primeira opção se revelou de difícil implantação, pois existia a dificuldade de definição institucional destes grupos. Percebendo que isso não seria resolvido a curto prazo, a segunda direção se fez mais pertinente. Também contemplava a interdisciplinaridade e o ideal de produção de conhecimento, mas neste caso estes seriam aplicados a objetivos mais específicos e com curta duração (LIMA, 1998, p.24). Estes programas se consolidariam em no ano seguinte: Pulando a Fogueira e Conhecer Salvador.

Antes de desenvolver as principais atividades do *UFBA em Campo*, ainda foram realizados a segunda parte do IV Seminário (com a presença de Rubem Alves) e o lançamento do Programa *UFBA em Campo* na reunião de Prefeitos da Bahia.

Houve eleição municipal de prefeitos, tivemos a ideia de participar de um encontro com os prefeitos recém-eleitos, então botamos um stand da UFBA, dizendo o que a UFBA tinha para oferecer: fizemos cinco eixos. Tinha a temática auto-sustentação econômica do município ou seja, captação de recurso, de renda para o município. Produção de base cartográfica digital dos municípios, avaliação do impacto de projetos em economia, relação emprego-desemprego, ou seja várias áreas. Outra linha era a qualidade de vida da população, educação básica, atualização de professores, capacitação de diretores, educação física, fonoaudiologia. Matrizes culturais, atualização permanente de recursos humanos, conhecimento e modernidade.

(...) Imprimimos levamos lá para o stand. Lá nós ficamos boquiabertos, porque o interesse foi enorme. Na época de uns 400 prefeitos eram quase todos carlistas, no auge de ACM, pouquíssimos de oposição. Mas todos vendo que teria uma relação, uma possibilidade de trabalho enorme. Nessa altura o *UFBA em Campo* estava desenhado, foi desenhado com o governo, com a marca para essas novas concepções. (LIMA, Paulo Costa).

Assim, a “marca” do programa *UFBA em Campo* passou a ser associada exclusivamente a essa direção de trabalho aos municípios baianos, embora sua abrangência fosse muito maior em virtude do que foi explicitado acima. Mas cabe-nos perguntar: de onde surgiu a expressão *UFBA em Campo*? Embora a questão da autoria seja um pouco controversa, ela remete a uma ideia de exterioridade à Universidade, de contato mais vivo com a sociedade. Professora Maria Clara resume bem o conceito:

(...) *UFBA em Campo*, especificamente o nome me veio dos vários significados da palavra campo: o sentido de sair da universidade também, do sentido da pesquisa, mas também o

campo do esporte, onde os embates são obrigatórios, o campo em oposição à cidade. O campo no sentido da vivacidade que as relações acontecem (MELRO, Maria Clara).

No dia 17 de maio de 1997, houve a primeira solenidade do Programa *UFBA em Campo*, realizado na Reitoria, presentes, Mãe Stella de Oxóssi, Felipe Serpa, Paulo Lima e Pedro Demo, e mais cerca de quinze a vinte professores, os quais expuseram o que pensavam que a universidade deveria ser. “No dia 17 de maio de 1997, foi quando o *UFBA em Campo* encontrou a sua cara” (LIMA, Paulo Costa).

A fim de sensibilizar todos os alunos para o trabalho de campo, várias manifestações artísticas estavam programadas: poesia, música e até um quadro estava sendo pintado naquele momento. O que seria um Seminário se transformou em um ato de amor à universidade, onde os alunos gritavam o nome da UFBA e professores lembravam momentos com emoção. A catarse deste momento é algo lembrado por todos que estavam presentes no Seminário:

Ninguém imaginava o grau de envolvimento emocional desencadeado naquela oportunidade. De repente, a Instituição era uma coisa viva, concreta na presença e na catarse de cada um. Não me lembro de outra ocasião em que nossos estudantes tenham cantado de mãos dadas e gritando ‘ UFBA, UFBA... ’. Nós professores chorávamos... (LIMA, 1998, p. 32).

A catarse do seminário de extensão, foi uma coisa que nunca vi, os alunos gritando UFBA, os professores e servidores dando seu depoimento sobre a UFBA. Me lembro de um rapaz que era motorista, dando seu depoimento, dizendo que nunca imaginou estar ali. Sempre que entregava correspondências na sala do reitor, olhava para o lugar de onde ele falava e nunca imaginou que isso aconteceria, que ele estaria ali no mesmo lugar falando para tantas pessoas. Deveríamos ter filmado a ocasião, temos registros de fotos, mas isso deveria ter sido filmado por umas 50 câmeras, tipo um documentário, pois foi uma ocasião ímpar...(MELRO, Maria Clara).

Neste evento também foram realizadas as inscrições para o Programa. Posteriormente ao Seminário, todos seguiram para o treinamento do Projeto “Pulando a Fogueira” e “Conhecer Salvador” na Escola de Arquitetura. Os projetos surgiam como resultado dos eventos, a partir daquela proposta de atuação de realizar experiências que pudessem servir de referência para as mudanças almejadas pela Pró-Reitoria.

O projeto Pulando a Fogueira, primeiro momento do *UFBA em Campo* no interior de Estado se deu com duzentos e vinte alunos, divididos em turmas de quatro alunos de cursos diferentes (os chamados “quatrinhos”) que visitaram cinquenta municípios da Bahia, durante dez dias no período festivo do São João, pois a intenção era viver a densidade da festa e ter uma abordagem preliminar de temáticas ligadas às necessidades do município, sem a presença de nenhum professor.

O trabalho teve uma preparação na Escola de Arquitetura da UFBA de três meses, todos os sábados, com a participação de 15 professores através de reuniões, trabalhos em grupo. Ambos os projetos (Pulando a Fogueira e Conhecer Salvador) contaram com participação de dois grupos interdisciplinares já existentes na UFBA, o Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Etnocientíficas –GIEPE da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, do Instituto de Biologia e da Faculdade de Farmácia) e o Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Currículo –NEPEC da Faculdade de Educação.

Durante três meses houve esta preparação na Faculdade de Arquitetura. Foi o caldo de maquinação conceitual, tinham uns 15 pesquisadores doutores, que iam para lá todo sábado de manhã para uma dinâmica com estes alunos. Aí Prudente já era assessor, ele entrou na parte da logística do Programa, pra qual município vai, tal. Pedro Demo voltou também para uma oficina com estes professores, foi um dia todo (LIMA, Paulo Costa).

A escolha dos municípios pelos idealizadores do Projeto Pulando a Fogueira, especialmente pelo professor Prudente de Almeida Neto, se deu da seguinte maneira: dividiram a Bahia equacionando exatamente a política de desenvolvimento regional, especificamente do ponto de vista econômico e de suas relações com o desmazelo ambiental que era praticado em detrimento deste desenvolvimento. Assim, alcançou-se o estado em suas dezessete regiões administrativas. Escolheu-se municípios representativos destas regiões, que não possuíssem mais de vinte mil habitantes, com exceção de Irecê, Caetité, Juazeiro e Itamaraju que se constituíam em polos para este pretenso desenvolvimento regional. Diante desta escolha, desta preferência pelas regiões menores alcançou-se um leque bem rico de experiências (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1998, p.182).

O próprio Felipe Serpa avisou aos alunos que aquela seria a oportunidade de derrubar o reitor, porque bastaria alguma anomalia para a mídia condená-lo, já que nesta viagem os alunos iam sozinhos para o interior da Bahia e deveriam se responsabilizar por si e pela universidade. Com grande responsabilidade por parte dos discentes, o sucesso do programa foi imenso. (SILVA, 2007, p.103).

(...) o que caracteriza mais o *UFBA em Campo* foram os quatrinhos do pulando a fogueira. Botamos banda de forró na rodoviária, e Felipe foi se despedir dos alunos lá. Foi o discurso mais emocionante de um reitor: ele disse: a universidade está nas mãos de vocês, porque caso acontecesse alguma coisa com estes alunos, era responsabilidade da Universidade. Tinha muitas histórias engraçadas: teve aluno apaixonada por aluna, porque tinha a questão de gênero: quatrinhos só de homens ou só de mulheres.... tinha muita essa discussão. Mas no final, o resultado foi excelente (MELRO, Maria Clara).

As preocupações que estes alunos deveriam seguir estavam reunidas em cartas temáticas, com problemas comuns às cidades e comunidades interioranas: fome, desemprego, falta de saneamento básico, problemas de habitação, doenças. Os estudantes realizavam as intervenções nas comunidades carentes em diversas regiões do Estado e utilizavam seus conhecimentos na promoção da igualdade social. Os relatórios das atividades desenvolvidas nos municípios trazem o diagnóstico destas cidades com base nas temáticas citadas acima, como saneamento básico e outros serviços, saúde, educação, aspectos econômicos e potencialidades da região.

Também os relatos preliminares que redigiram das cidades visitadas, trazem curiosidades da população local, anedotas, remédios de plantas, artesanato, trovadores e uma infinidade de observações decorrentes deste contato. Os alunos enfatizam a importância do Programa: “E para todos nós, termos pulado várias fogueiras em Juazeiro, termos participado desta primeira etapa do Programa *UFBA em Campo* foi começar a trilhar uma nova estrada” (Relato do quatrilha de Juazeiro, UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1998, p.118).

Do ponto de vista de quem os recebia, acreditamos que a experiência também tenha sido bem significativa, haja vista os depoimentos transcritos abaixo:

O município de Ituberá recebe o quatrilha, tem acesso às informações e trabalhos, essenciais ao desenvolvimento de suas políticas básicas, das quais se ressentia historicamente, em virtude da carência de recursos inclusive humanos. (...) O *UFBA em Campo* é uma daquelas belas ideias, pois a baixo custo, promove o lucro coletivo (Erico Leite, então prefeito de Ituberá, UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1998, p.17).

Os municípios, na maioria médios e pequenos, sentiam um orgulho muito grande de serem visitados pela UFBA, a UFBA está aqui, entendeu? Os alunos eram tratados como se fossem visitantes especiais, então aquilo gerou um entusiasmo fantástico por parte dos estudantes (LIMA, Paulo Costa).

Como também era necessário desbravar o “interior” da capital, Salvador, o projeto “Conhecer Salvador”, conseguiu chegar a diversos bairros da cidade, envolvendo por volta de cento e cinquenta estudantes em quinze localidades de Salvador. Eram os “octetos”, grupos de oito estudantes que desbravavam a cidade. “Que cidade é esta em que se vive e não se conhece”? Era a cidade oculta e multifacetada: com crescimento vertiginoso e difuso, com sua população de baixa renda ocupando indiscriminadamente áreas públicas e privadas, cheias de problemas de ordem técnica e social (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1998, p.

156). O diagnóstico destes problemas era algo a ser realizado pelos oito discentes, a exemplo do depoimento a seguir:

O grande problema do Vale das Pedrinhas, um bairro de Salvador, diz respeito ao Aval, que é uma grande área onde existe uma total falta de saneamento: os esgotos ficam expostos, a coleta de lixo não é feita, os animais ficam misturados ao lixo, espalhando-o por toda a área. Esta falta de saneamento faz com que proliferem mosquitos, moscas, baratas, ratos e muriçocas, afetando a saúde da população, sendo as crianças as mais atingidas, pois brincam perto do lixo e do esgoto (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1998, p. 130)

Estas e outras iniciativas fizeram com que a Pró-Reitoria de Extensão e a universidade atingissem um total de aproximadamente 500 estudantes envolvidos nestas atividades. Outro dado interessante desta primeira fase do *UFBA em Campo*: foi realizado sem financiamento externo. A universidade não tinha recursos em abundância para realizar de forma plena atividades desta natureza. Apesar de pouco recurso financeiro destinado ao programa, característica do período em questão, alguns estudantes eram contemplados com bolsas de monitoria, e utilizavam-se de recursos de material de consumo das próprias unidades, mantendo os custos de viagens (alimentação e hospedagem) de professores por conta de agências de fomento. Por outro lado havia mais autonomia para produzir e socializar o conhecimento por caminhos mais ricos. Com os poucos recursos destinados à extensão, o Programa conseguiu se sustentar até obter outros auxílios externos em 1999, quando da consolidação do processo de institucionalização do *UFBA em Campo* (SILVA, 2007, p.107).

No que se refere à metodologia, o Programa *UFBA em Campo* foi muito criticado porém muito inovador. Procurou-se empreender rápidos “flashes” de pesquisa através das visitas aos locais (municípios do interior e bairros de Salvador), breves apanhados, com apoio numa informação preliminar. Depois disso haveria uma retomada posterior desses levantamentos para a produção e implementação de um plano mais elaborado. “As pessoas pensavam como é que vocês conseguem fazer isso? Como é que se dá isso? E a gente não tinha um modelo, uma arquitetura pronta, ela ia se construir ao longo do processo. E esse fator mais inovador, foi não ter um modelo” (AMAZONAS, Uilma).

Teve-se em vista uma experiência ousada: oferecer a estudantes que na maioria dos casos, nunca tinham tido esse tipo de experiência, uma oportunidade de efetuar estudos através dos trabalhos de campo feitos com imersão plena no cenário da pesquisa. Isso suscitaria o desejo de engajar-se em grupos ou iniciativas de estudo desta natureza.

Chegar desarmado de ideias preconcebidas e com instrumentos na sacola, estando com o coração aberto e pronto para se surpreender com o simples som de gotas d'água, que caem sem parar e nem devem parar (não se sabe ao certo como registrar este momento), e também perceber suas necessidades mais emergentes ou nem tão emergentes assim, faz de cada um, um sonhador (Relatório do Quatrilha de Ituberá, UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1998, p. 167).

Todas as pessoas que eu encontro hoje falam dessa experiência com os olhos brilhando, com uma alegria muito grande. Eles passaram três semanas, nós organizamos uma comissão que viajou 5 mil quilômetros pra visitar, diga -se de passagem que o Reitor foi nessa combi.....chegava as vezes duas horas da manhã no município. A gente achava que iam estar nas festas, estavam entrevistando gente (LIMA, Paulo Costa).

“Do ponto de vista de ligação com pesquisa isso foi um primeiro momento, não eram grupos que iam pesquisar algo específico, eram grupos que iam, a instrução deles era, descubram temáticas que possam dialogar de lá com a UFBA, que poderiam virar conhecimento, que tenha uma interface” (LIMA, Paulo Costa). Os relatórios das atividades são uma pequena mostra do que os estudantes produziram “não exatamente com uma câmera na mão e uma ideia na cabeça, mas com um semelhante pendor ao improvisado criativo e metodológico” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1998, p. 167). Aliás, talvez a ideia fosse “uma câmera fotográfica na mão e uma ideia na cabeça:

Por exemplo, nesta fase de treinamento, uma coisa muito importante, um dos exercícios era fotografar a UFBA, então os meninos aprendiam a fotografar a partir de ângulos da UFBA diferentes, imagine 300 máquinas fotografando mais ou menos 10 mil fotografias. E depois escolhendo as melhores e sendo comentadas, o que que essa fotografia mostra?? Isso foi uma maturidade conseguida pelo programa muito através disso, como eles iam para lá para o interior levando a máquina, era isso também que eles tinham que fazer (LIMA, Paulo Costa).

Ao mesmo tempo em que atendia as demandas reais existentes, conjugava interdisciplinarmente os três eixos principais da produção, reprodução e difusão do conhecimento: a pesquisa, o ensino e a extensão. Para isso foi necessário consolidar metodologias integradas de planejamento participativo para o fortalecimento do potencial dos municípios e das comunidades em que o Programa atuou (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1998).

A questão da interdisciplinaridade também merece destaque. O programa *UFBA em Campo* ofereceu aos alunos e docentes um laboratório de enfrentamento de várias questões concernentes à universidade. Por causa da interdisciplinaridade pretendida no Programa, a experiência permitiu trocas e encontros não só entre a universidade e a sociedade, mas entre alunos de várias carreiras, entre professores de diferentes institutos e faculdades, e entre elementos do próprio universo da universidade, desconhecido da maioria de seus habitantes. Esta interdisciplinaridade, tão buscada nos bancos universitários, possibilitou aos alunos participantes do *UFBA em Campo* um olhar muito peculiar diante da experiência:

Considerando-me uma cientista social em formação, pouco aprendi sobre plantas, árvores, bichos. Quando fui ao campo, exatamente ao município de Correntina, ao ver meu colega etnobotânico Leonardo Pacheco classificar folhas, nichos e bichos, percebi que a diferença entre nós é que, para mim, olhar uma paisagem de beira de estrada, por exemplo, era olhar para um homogêneo verde. Para Leonardo, era olhar no sentido de intuir e perceber, um sistema vivo, complexo, altamente diferenciado internamente (CARVALHO, 1998, p. 109)

A partir deste confronto de alunos e professores com a realidade e seus problemas, além do contato com uma forma própria da população para o enfrentamento destes problemas, se evidencia a pertinência e a necessidade de um conhecimento interdisciplinar e de uma prática multiprofissional. Assim o *UFBA em Campo* apontou para o questionamento do saber chamado científico “frente ao saber apreendido na luta para caminhar na vida” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1998).

É um apelo natural para os pesquisadores, o conhecimento da realidade local sugere uma nova forma de ensinar e aprender. A nova situação exige novas respostas, gera motivação para estudos e trabalhos. O estudante forma conceitos próprios da realidade vivida, da maneira como a sentiu, dando significado aos dados recebidos como percepção, transformando-o em informação. Através da percepção, compreensão e vivência da prática, o estudante tende a reter muito mais do que em memorizações de livros e de preleções em sala de aula. (SANTANA, 1998, p. 71).

Existem as construções e concepções teóricas, que chamo de realidade virtual. Ela existe, e é riquíssima, tem muitas possibilidades, ela é importante. Mas quando se atualiza, quando vamos para o mundo real, os fios da teia vão se enrolando, e às vezes pode não ter nada a ver com o que pensamos no início. Mas o fato é que elas tem uma interferência, e a gente pode fazer..... e se fez muita coisa com a extensão, mas acho que as ressonâncias não são só na extensão, elas estão na universidade, no ensino e na pesquisa, porque como falamos, estão relacionadas nesta grande teia chamada universidade. Infelizmente, isso não é progressivo, o que às vezes nos frustra.....mas é assim, fluxo e refluxo. (CARVALHO, Maria Inês).

O programa *UFBA em Campo* foi para mim uma experiência das mais interessantes nos últimos tempos dos meus quase trinta anos de professora universitária, principalmente porque nós trabalhamos na área de educação, onde o tempo inteiro, se critica a distância entre a realidade concreta, que é vivida por uma população, e o enclausuramento da escola, que serve a esta mesma população. De um certa maneira, eu vi no *UFBA em Campo*, na medida em que comecei a trabalhar no seu planejamento, uma oportunidade de se pensar uma Universidade que trabalha não só de dentro para fora, mas uma Universidade que intercambia dentro e fora ao mesmo tempo (...) E nós trabalhamos com todo um processo em que se quer ver a educação como algo mais amplo que o processo de escolarização. E o *UFBA em Campo* foi exatamente esta possibilidade (BURNHAM, 1998, p. 48).

Estas opiniões acima citadas são corroboradas por alguns relatos das atividades. A integrante Claudia Garcia, do quatrilha de Canavieiras, fica impressionada com “Chico Trovador”, um homem de 43 anos, matriz viva da cultura da cidade. “Perplexa com a rapidez do seu raciocínio e a nitidez do seu pensamento, entrei em crise. Como poderíamos um homem dessa idade falar com tanta propriedade e seriedade sobre fenômenos que nós, ‘detentores do saber’ dominamos?” (...) “A vida constrói conhecimento, é ela que se apresenta diante de nós” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1998, p.124).

O programa *UFBA em Campo* gerou uma de suas “ideias filhas”, com certa polêmica na universidade quanto à semântica do nome, talvez pela própria concepção de universidade oculta nos setores acadêmicos que não entendiam uma disciplina com a participação da sociedade baiana: a ACC- Atividade Curricular em Comunidade. Dentro do mesmo ideário do *UFBA em Campo*, a ACC é um componente curricular de natureza complementar, inserida nos currículos dos cursos de graduação, com 60 horas e 4 créditos. Assim, a ACC tem características comuns às demais disciplinas: obrigatoriedade, carga horária, creditação e propósito acadêmico. Diferencia-se, entretanto, pela liberdade na escolha de temáticas, na definição de programas e na experimentação de procedimentos metodológicos, bem como pela possibilidade de assumir um caráter renovável a cada semestre, ou de comportar a continuidade da experiência por mais de um semestre. Distingue-se do estágio curricular (atividade vinculada academicamente à universidade), ou do estágio não curricular (atividade vinculada ao contratante externo), pois a experiência não objetiva o exercício pré-profissional num campo específico de trabalho ou o exercício de aplicação do conhecimento obtido no curso. O relato da professora Uilma Amazonas reflete a questão inovadora das ACCs, embora tenham sido de difícil implantação:

Para os Conselhos Superiores aprovarem o ACC como disciplina entre a graduação e a extensão, isso foi uma mudança substancial em toda a UFBA, e uma revolução do que é uma disciplina com extensão, que ensino, que é pesquisa ao mesmo tempo. Então nós demos o estatuto a esta atividade como uma disciplina qualquer, ela entra na grade, o aluno tem o crédito igual a

qualquer outra disciplina, mas isto não foi sem conflito: no primeiro semestre estava tudo resolvido? Não estava. Então nós tivemos uma história para hoje haver esta status de disciplina. Outro problema que tivemos também, que me parece agora estar resolvido, é que a ACC precisava de financiamento, porque é uma disciplina diferente, que se desloca da sala de aula, que sai para outras localidades. Eu mesmo participei de uma em Cruz das Almas, as vezes íamos de van, os alunos passavam o dia, precisavam se locomover, se alimentar. Então tudo isso tem custo, e era uma luta, porque cada semestre era uma loucura, tínhamos que buscar parcerias para financiar o ACC (AMAZONAS, Uilma).

Como prática pedagógica, a ACC é antes de tudo uma atividade inter, multi e transdisciplinar, já que tenta promover a interação dos diferentes campos do saber e levá-los de uma maneira dinâmica à comunidade. Os conteúdos da ACC abrangem as diversas áreas de conhecimento cobertas pelos Cursos de Graduação da UFBA. Por isso, sua realização plena supõe intensa cooperação entre docentes e constituição de grupos com estudantes de diferentes cursos. Considerando as definições do Plano Nacional de Extensão, constituem áreas temáticas da extensão universitária: a Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho.

Muitos acreditavam que com a criação da Atividade Curricular em Comunidade, o Programa *UFBA em Campo* perderia o entusiasmo inicial. Estas pessoas tem uma opinião menos favorável a estas atividades. “Depois houve a criação da ACC, que por um lado aumentou o programa, mas também perdeu um pouco da concepção da criação inicial. Alguns membros não queriam que o programa se tornasse uma disciplina para não perder o caráter livre do programa” (SERPA, Tico). Outros reconhecem que ela faz parte do processo de institucionalização da extensão:

Aliás, a questão das ACCs, era para institucionalizar o que já havia sido criado, algumas pessoas se opunham por causa do caráter de obrigatoriedade nos currículos, inclusive Felipe. Mas em minha opinião, algumas coisas devem ser obrigatórias sim, pois são inerentes do processo de formação dentro de uma universidade pública. (...) Tem conhecimentos, vivências que você não pode ensinar. Somente a experiência traz este tipo de conhecimento, esta postura engajada diante da sociedade e diante da vida (MELRO, Maria Clara).

Cabe-nos aqui citar também o programa Universidade Solidária do governo federal. Embora não tenha a mesma concepção de extensão universitária do *UFBA em Campo*, em janeiro de 1997, foi incorporado à sua filosofia, principalmente através do Programa Alfabetização Solidária. Anterior portanto aos dois projetos mais marcantes do *UFBA em Campo*, o programa universidade solidária fez parte do Programa Comunidade Solidária, que foi criado pelo Decreto nº1366, de 12 de janeiro de 1995, do presidente Fernando Henrique Cardoso com o objetivo de promover ações destinadas a apaziguar as

mazelas sociais do país, revertendo os índices sociais nos bolsões de miséria do Brasil. Tendo como principal lema o combate à pobreza e à fome, as ações desenvolvidas pelo Comunidade Solidária contemplam as áreas de educação, saúde, alimentação e infra-estrutura, através de sub-programas como o Programa de Cestas Básicas, o Programa de Alfabetização Solidária, o Programa de Apoio à Educação Básica e o Programa Toda Criança na Escola.

O programa universidade solidária foi uma política pública de instância federal inspirada no Projeto Rondon, que mobilizou centenas de estudantes para regiões distintas das quais viviam com o objetivo de melhorar as condições de vida das populações locais. As semelhanças entre o Rondon e o Universidade Solidária foram inclusive percebidas por moradores mais velhos de municípios visitados pelo antigo projeto (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1998, p.237). Ele incluía a visita durante três semanas de mil estudantes e cem professores da região Centro Oeste a municípios da região Nordeste e do Vale do Jequitinhonha no estado de Minas Gerais. Com o apoio das forças armadas e de diversos patrocinadores como a Petrobrás, o Banco do Brasil e empresas privadas, atingiu as principais regiões do Brasil, aquelas consideradas as mais carentes do país. Estudantes e professores universitários deixavam suas cidades nas férias de verão e passavam três semanas em contato com um Brasil que, para muitos, era desconhecido: o Brasil das pequenas cidades, das populações que sofrem muito mais intensamente com as desigualdades sociais e para as quais acreditava-se que era importante levar informações sobre saúde, educação e organização comunitária.

Daí pode se perceber que a concepção de extensão universitária que subjaz estas iniciativas são aquelas ligadas ao assistencialismo, ligadas ao ideal de que a universidade é detentora do conhecimento, o qual será completamente útil às comunidades paupérrimas das regiões mais longínquas do país. Envolve ações voluntárias de estudantes, concepção muito arraigada também no imaginário dos estudantes sobre o que seja a extensão. Entendemos que este engajamento social não pode ser reduzido apenas ao voluntarismo, mas deve ser parte do compromisso social e responsabilidade cidadã do estudante de universidade pública.

Da avaliação do Programa Universidade Solidária na Bahia, originou-se o projeto invasores universitários no mês de dezembro de 1997, o qual objetivou uma avaliação do Programa do governo federal através da observação da performance das equipes em campo, em dez municípios baianos, tendo sido efetivada em três fases: a preparatória; a de reconhecimento prévio da realidade apresentada esboçando quais as expectativas da população em relação ao programa federal; e a de produção dos relatórios dos invasores sobre a experiência nos municípios. Acreditamos que esta tenha sido uma experiência de contato, de

integração mas sobretudo de crítica à visão assistencialista e voluntarista do programa do governo de FHC. No início do ano de 1998 surgiu também outro projeto inovador em decorrência da experiência acima citada: O Folia Universitária: UFBA no Carnaval, numa tentativa de colocar a universidade para pesquisar e refletir, no âmbito da discussão sobre matrizes culturais, sobre uma das maiores manifestações artísticas da Bahia: o carnaval.

Os invasores universitários, se não me engano, foi dezembro de 1997, que depois foi desembocar no projeto do Carnaval, porque esta relativização da extensão acabou pegando temas que a universidade não contemplava, o Carnaval na cara da universidade e a universidade nunca fez nada (LIMA, Paulo Costa).

Após esta análise da primeira experiência do Programa *UFBA em Campo* entendemos que o contexto de produção deste discurso, desta leitura da extensão universitária, foi o final da década de 80. Nesta década houve o advento da redemocratização política do país, o fortalecimento dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, os quais resultaram em um movimento docente articulado para o desenvolvimento das universidades públicas a partir da redefinição do conceito de extensão universitária. O lugar da fala destes sujeitos surgiu a partir deste movimento de discussão sobre o papel das universidades públicas, muito bem representado através do Fórum de Pró- Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras. Também localmente, a Universidade Federal da Bahia possuía através de sua história e de seus sujeitos, docentes e discentes, a bagagem necessária para este advento da extensão, ou seja, o forjar de uma forma inovadora de se produzir conhecimento em oposição ao uma concepção iluminista e superada do que é a universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traremos aqui algumas considerações ou conclusões sobre o presente trabalho, ainda que uma pesquisa nunca possa ser considerada encerrada, e que qualquer conclusão sobre ela será sempre incompleta.

Diante dos principais questionamentos suscitados de como se efetivaram as atividades de extensão universitária na Universidade Federal da Bahia em um período de crise institucional, financeira, política e de paradigmas durante o período da década de 90 e na tentativa de desvelar quais eram os ideais e concepções de Extensão universitária presentes nas práticas extensionistas realizadas na UFBA, realizou-se durante o período do Mestrado pesquisas documental, bibliográfica e de campo a fim de reconstruir os itinerários da extensão universitária a partir da primeira experiência do *UFBA em Campo* e relacioná-los com as políticas públicas nacionais para a extensão universitária vigentes na época estudada. Voltamos a enfatizar que o presente trabalho se constituiu em uma interpretação, uma leitura do que foi o *UFBA em Campo*, sobretudo uma construção do que foi a extensão universitária na UFBA.

Como foi explicitado no segundo capítulo, a universidade pela sua origem tem um compromisso com a transformação da sociedade, com o exercício da crítica livre, com a preservação do conhecimento, com a construção de um novo saber, com a beleza, com as artes, com a cultura. É uma grande tarefa para Universidade pensar em como articular estas diferentes demandas e, ao mesmo tempo articular o ensino, a pesquisa e a extensão numa perspectiva de construção da cidadania, a fim de desenvolver conhecimentos não só para alguns, mas para toda a população. Como desafio, ela deve lutar contra sua herança colonial e patrimonialista que ainda persiste em nossas instituições de ensino.

Como vimos, a extensão universitária surgiu posteriormente e este surgimento se deu em virtude das demandas externas da universidade. Inicialmente surgiu a universidade no

Brasil, para depois esta incorporar a extensão como mais uma de suas funções. Assim, as universidades brasileiras foram criadas sem a preocupação de efetivar esta função. Só mais tarde é que conseguimos reconhecer essa prática dentre as demais. Torna-se significativo, portanto, afirmarmos que não se tratava de uma função inerente à universidade, mas esta era considerada mais uma função assumida pela academia, como tentativa de resposta às indagações sobre sua presença na sociedade.

No entanto, as dificuldades em identificar uma concepção teórica clara sobre o que isso significa têm produzido as mais diversas práticas. Essa clareza conflituosa sobre a função universitária não é identificada imediatamente ao seu surgimento. A extensão universitária como todo sistema teórico que tem uma história própria, ainda está em movimento e portanto ainda em construção. A forma como vem sendo concebida ao longo da história varia de acordo com os sujeitos de sua prática.

Assim, durante a década de 90, o cenário da educação pública se mantém voltado para a formação técnica de baixa qualidade, legando um país com pouco desenvolvimento social, cultural e humanístico para os brasileiros. Os documentos normativos da extensão universitária no Brasil e na Bahia foram produzidos em um cenário político pós-ditadura militar de abertura política e transformações sociais, em que durante quase vinte anos o Brasil foi um dos países com maior índice de crescimento econômico, porém permaneceu estagnado no que se refere às políticas de desenvolvimento e justiça social. Desta maneira, estes documentos que regem a extensão a partir da renovação de sua concepção, traziam em seu interior concepções libertárias, democráticas de cidadania com ênfase na importância dos movimentos sociais, esses que deixam transparecer mais que um anseio, uma necessidade da sociedade do final dos anos 80, início da década de 90. Entretanto, percebeu-se pela falta de investimentos que seus preceitos não foram postos em prática em termos de políticas educacionais, e reconhece-se neste sistema a contradição entre o princípio de igualdade de oportunidades e de mobilidade social através da escola e a continuação, a consolidação e até o aprofundamento das desigualdades sociais. Caberia à universidade garantir as mais preciosas funções de diagnóstico social e discussão de políticas públicas com vistas à democratização, cabendo a ela também resistir à submissão a um regime de ajuste a políticas pré-fabricadas.

Foi o que se sucedeu com a Universidade Federal da Bahia através do *UFBA em Campo*. “A forma de apreensão institucional das políticas públicas é singular em cada universidade federal” (MARQUES, 2005, p.29). A partir desta afirmação, podemos entender o porquê da UFBA demonstrar um cenário essencialmente rico de ideias e concepções frente à desvalorização da universidade pública. A partir de um gestão que tinha uma concepção de

universidade e extensão renovadoras do próprio fazer universitário, e com as discussões decorrentes do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, criou-se um pano de fundo, um contexto de produção muito favorável para ações mais concretas dentro desta perspectiva. Também entendemos que estas ideias, ideais e concepções são mais fortes ou mais importantes do que os aspectos econômicos ligados à crise das universidades. O depoimento abaixo resume bem esta questão:

Eu gosto muito de uma anedota, do tempo de Leonel Brizola. Depois das diretas, na primeira vez que ele foi governador, dizem que ele aumentou muito os salários da universidade. E aí a anedota fala assim: e aí, o que mudou? Não mudou nada....Ah..mudou sim, os carros no estacionamento ficaram bem melhores.....

Então....acho que isso é bem interessante.....é claro que se você tiver mais dinheiro, flui mais, mas obviamente com uma boa capacidade administrativa para esse dinheiro, que é outro fio da teia.....tem que ter esta coisa da gestão, da gerência, que é importante....agora, mesmo considerando que tenhamos bom gestores, administrativos, financeiros, técnicos e verbas fartas.....o que vai acontecer vai ser decorrente da concepção, ou seja, mais ou menos dinheiro, melhor ou pior gestão: o que vai aflorar são as concepções que estão por trás. É uma base filosófica que é muito importante. (CARVALHO, Maria Inês).

Compreendemos que o que está por trás do problema financeiro é a crise de paradigmas, onde as universidades públicas federais são tidas como onerosas pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Estes preceitos vinham ditados internacionalmente através do Banco Mundial, cumpridos em grande número de países periféricos, com o argumento de que a educação privada é mais barata, cabendo, portanto, fomentar-lhe o desenvolvimento. Daí também a importância do *UFBA em Campo*, já que este Programa procurou negar veementemente esta premissa de que a universidade federal não é bem quista.

Entendemos também que a universidade é feita de sujeitos. Docentes, discentes e servidores são a universidade, por isso embora exista grande resistência das políticas educacionais em transformá-la em um espaço verdadeiramente democrático, existe uma especificidade no encontro destes indivíduos. Assim, a primeira experiência do *UFBA em Campo* foi experimentada de acordo com a interpretação de cada um dos sujeitos que a fizeram de acordo com sua subjetividade, com sua bagagem acadêmica, cultural, pessoal e emocional, mas sobretudo com uma nova perspectiva diante da extensão universitária, com a qual foi possível reagir à crise financeira e colocar a universidade em contato com a sociedade, tanto na capital do estado quanto nos municípios mais longínquos de Salvador. Aliás, como vimos nos depoimentos e bibliografia, a crise impulsionou este processo de renovação conceitual da extensão e a reflexão sobre o papel da universidade e do

conhecimento frente às mudanças sociais cada vez mais frequentes. “Devemos experimentar novos diálogos entre a academia e a população constituindo em contraponto à formação enclausurada de pessoas que serão profissionais de um mundo mutável, mutante, complexo e desafiador” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2001, p. 13).

Todos esses cenários nos demonstram alguns apontamentos acerca das ideias seguintes: a extensão não pode evoluir sem a participação plena e inteira dos docentes; estes têm conhecimentos, crenças, projetos que se defrontam com um contexto de trabalho e situações singulares; para se adaptarem às realidades, antigas e novas, incorporadas nas situações universitárias cotidianas, os docentes são levados a desenvolver suas práticas e a considerá-las como hipóteses de trabalho, sobre as quais diversas formas de reflexividade podem e devem se exercer. A preocupação pelo papel dos professores é extremamente importante porque são eles os sujeitos e atores principais das instituições universitárias, são responsáveis pelo crescimento do saber. Entretanto, sua formação pedagógica e seu desempenho didático são deixados em segundo plano, e em seu processo de formação se esquece as ações desenvolvidas que vão muito mais além da docência e das tarefas de investigação, mas também de disseminação e renovação do conhecimento através da sociedade.

Com base na concepção de extensão universitária trazida pelos principais sujeitos idealizadores do *UFBA em Campo*, acredita-se que para levar a universidade à verdadeira democratização do conhecimento, o professor deva ser um investigador, pois o ensino, a pesquisa e a extensão se relacionam e se completam de uma maneira harmônica. Os professores são os responsáveis pela transmissão de determinada cultura política ou também por mantê-la segundo os interesses e valores sociais na política vigente. Assim, devem estar preparados para escolher e julgar estes valores. Também constitui em desafio fundamental destes docentes e das universidades a luta pela democratização ao acesso aos novos conhecimentos, tecnologias e às alternativas sustentáveis para uma vida melhor das populações pobres, de uma maneira não apenas transmissora, mas que integre a informação com a comunicação e com a ação, através de projetos e ações sociais. Só assim mudarão a cultura de exclusão que têm marcado a história da universidade no século XX.

Em termos de políticas públicas, percebemos ao longo da pesquisa que a extensão é o elo mais fraco da tríade ensino-pesquisa-extensão, tanto em termos de apoio financeiro quanto em reconhecimento das atividades. O depoimento abaixo reflete que ainda faltam

algumas medidas institucionais e governamentais para que haja mais incentivo à extensão universitária.

A extensão não tem historicamente respaldo legal para pagar bolsa extensão a professor e a estudante. E a pesquisa tem, historicamente, por uma lei, que a CAPES foi quem há muitos anos atrás conseguiu. A extensão ficou órfã, não teve esta madrinha, como foi a CAPES para pesquisa. O ano passado o Congresso aprovou uma lei que permite a concessão de bolsas para estudantes. Para professores ainda não. Então a falta deste status dificulta. (...) eu tenho outra queixa, nos relatórios de progressão funcional de professores não conta com o mesmo peso que tem a pesquisa, e isso é uma contradição à tríade. (...) Não é uma atividade que tem a visibilidade que tem a pesquisa. (AMAZONAS, Uilma).

Essa predileção de alguns professores e dirigentes das universidades pelo ensino e pesquisa prejudica as ações da extensão. Estas atitudes vão contra o princípio da indissociabilidade entre as três esferas. Percebemos que embora a história do *UFBA em Campo* represente uma experiência muito significativa para o advento desta concepção de extensão, ainda existe muito a ser feito em termos de reflexão sobre o papel das universidades públicas brasileiras, e sobre a institucionalização da extensão universitária.

Por outro lado, positivamente, o que se pode observar quanto à extensão é sua presença na estrutura oficial da educação em nível nacional. Existe uma predisposição por parte do Ministério da Educação e das universidades em encontrar um caminho que possam trilhar juntos, pois existe uma vontade de integração entre as instituições representadas pelo Fórum, e o Estado, representado pelo MEC. Isso aconteceu e acontece devido à proximidade que ocorreu nos últimos anos, entre alguns representantes oficiais e alguns representantes das universidades. Houve uma troca de lugares. Algumas pessoas que em outro momento respondiam por Pró-Reitorias ou Coordenações de Extensão trocaram de lugar na estrutura assumindo posições estratégicas dentro do Ministério e desta forma possibilitando a manutenção do diálogo entre as esferas: Estado e universidades. (SOUSA, 2000, p.79).

No que se refere aos estudantes, percebemos nos depoimentos que o Programa *UFBA em Campo* ficou registrado na memória destes alunos e serviu de paradigma para a atuação profissional destes indivíduos, inclusive com trabalhos acadêmicos sobre a questão. Recentemente, no ano de 2007, foi defendida a dissertação da mestranda Anuska Andréia de Sousa Silva, intitulada: “O programa *UFBA em Campo-ACC* : sua contribuição na formação estudante”, trabalho no qual a autora objetivou verificar qual a contribuição das Atividades Curriculares em Comunidade para os egressos dos cursos de graduação da UFBA. Em sua dedicatória, percebemos que ela foi uma das pessoas que vivenciaram a experiência. Assim,

nestes depoimentos, é possível notar esta marca do Programa na vivência do estudante : “A ACC- EDC-455- Projeto Paraguaçu; construindo a Comuniversidade (semestres 2001.1. e 2002.1) por ter me proporcionado experiências incomparáveis do que é fazer universidade e ter inspirado essa pesquisa”. (SILVA, 2007, p.04). “Acredito que neste âmbito do conhecimento prático, o que mais aprendi na graduação, a prática da profissão mesmo, aprendi na época do *UFBA em Campo*” (SERPA, Tico). Estes relatos são trazidos também nos relatórios de atividades dos participantes do *UFBA em Campo*:

Um dos objetivos do Programa *UFBA em Campo* seria contribuir para a formação global dos alunos como atores do processo ensino-aprendizagem e das mudanças sociais, além de sua formação profissional, visto que a universidade de hoje só os prepara para a manutenção da sociedade, e não para sua transformação (Relato do quatrilha de Rio de Contas, UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1998, p. 108).

A partir destas considerações podemos observar que a extensão universitária vem sendo utilizada tanto como instrumento de alienação quanto como instrumento de emancipação. A extensão como instrumento de alienação tem servido para manter o status quo e a hegemonia de uma classe. Apresenta-se neste caso não como uma prática social mas como um fetichismo dentro da universidade. Toma-se a extensão como um fato independente da dinâmica do real. Contraditoriamente, como é o caso do Programa *UFBA em Campo*, a extensão pode também assumir o papel de instrumento de emancipação, de desenvolvimento das capacidades humanas. Isso acontece quando sua prática é transformadora, na medida em que provoca rupturas e pode ser identificada como uma práxis revolucionária. (SOUSA, 2000).

A partir desta práxis, chegaremos ao patamar pretendido pelos idealizadores do Programa *UFBA em Campo*: acabar com a extensão, uma vez que todo o conhecimento produzido na universidade deveria ser útil à sociedade. Isto deveria ser cotidianamente pensado no dia-dia de nossas instituições, sem precisarmos criar uma função que viabilize esta relação. A extensão deve buscar a superação de si mesma através de sua prática, e conseqüentemente romper com sua própria concepção, servindo efetivamente como instrumento articulador que produz transformações tanto intra quanto extramuros da universidade. Sua relevância junto à sociedade que a sustenta será sentida não só pela presença material, mas pela repercussão do cumprimento de suas funções de uma forma socializadora. Sendo assim, a universidade não necessitará de instrumentos que a interliguem com a sociedade, já que ambas são parte uma da outra.

Encerramos estas considerações finais com os dizeres de Pedro Demo durante o IV Seminário de Extensão da UFBA no ano de 1996, tão condizentes com a realidade que nos cerca no século XXI, a fim de que estes dizeres possam contribuir para futuras reflexões.

O grande problema nosso, entre outros tantos, é um farisaísmo secular. Nós falamos o dia todo em mudança, mas não captamos que a única maneira de sermos inovadores é primeiro inovarmos a nós mesmos. Se a universidade é a mesma de um século, tem o mesmo currículo há um século, é uma múmia parálitica. Não tem nenhuma condição de ser contemporânea. A nossa universidade não é contemporânea (DEMO, 1996, p.01).

Começemos por nós a mudança...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento da educação superior no Brasil: gastos com as IFES- de Fernando Collor a Luiz Inácio Lula da Silva. In: BITTAR, Mariluce; MOROSINI, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira (org). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós- LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BABO, Maria Augusta (org). **3 textualidades**. Departamento de Ciências da Comunicação, Universidade Nova de Lisboa, junho de 1986. Disponível em <http://www.cecl.com.pt/rcl/03/rcl03-08.html>. Acesso em 10 de novembro de 2010.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história. Especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAUER, Carlos; LIMA JARDILINO, José Rubens. “Apontamentos sobre uma História Recente: gêneses e desenvolvimento da Universidade Brasileira. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**. Nº07, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp-9-36, 2005.

BEMVENUTTI, Vera Lucia Schneider. Extensão universitária: momentos históricos de sua institucionalização. **Vivências**, Erechim. v.1, Ano1, nº 2, p. 8-17. Maio, 2006.

BIN, Daniel. **Subordinação funcionalista ao capitalismo-neoliberal e mercantilização do ensino superior**. GT: Política de Educação Superior / n.11, 28ª Reunião Anual, 2005. Disponível em:<www.anped.org.br>. Acesso em 05 de julho de 2007.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Apresentação. In: BOAVENTURA, Edivaldo Machado (org). UFBA: **Trajetória de uma universidade**. Do centenário de Edgard Santos

ao cinquentenário da Universidade Federal da Bahia: artigos, entrevistas, editoriais e notícias publicadas no Jornal “A Tarde” e outros de 1994/1996. 1999.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**- edição atualizada. Brasília, 2001. 15p.

BUARQUE, Cristovam. **A Aventura da Universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Aprendizagem no *UFBA em Campo*. In. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Extensão. **UFBA em campo. 1996-1998: uma experiência de articulação ensino, pesquisa e sociedade**. Salvador: UFBA, 1998.

CARVALHO, Ana Magda. **Em busca de uma ciência jovem?** Notas sobre a juventude, a ciência, a Academia e o Programa *UFBA em Campo*. In. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Extensão. **UFBA em campo. 1996-1998: uma experiência de articulação ensino, pesquisa e sociedade**. Salvador: UFBA, 1998.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo : Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHARTIER, Roger. O olhar do historiador modernista. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol.2, n.24, p. 345-370, set./dez. 2003.

_____. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2001.

CHAVES, Vera Lucia. Reforma da educação superior brasileira- de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; MOROSINI, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira (org). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós- LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CORRÊA, Edison José. Extensão universitária, política institucional e inclusão social. **Revista Brasileira de Extensão universitária**. v.1,n.1,p.12-15, jul-dez 2003.

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

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.25, n.88, p.01-18, out. 2004.

_____.O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol 25, n. 55, p-14-29, abr.2003.

_____. **A universidade crítica: o ensino superior na República populista**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1983.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

DEMO, Pedro. Conhecimento e vantagem comparativa. **Revista o público e o privado**. Brasília: n° 5 – janeiro/junho – 2005.

_____. A extensão é a má consciência da Universidade? In. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **UFBA em Campo: Informativo da Pró- Reitoria de Extensão**. n.1. Salvador, 1996.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n.115, p.139-154, março de 2002.

ESTATUTO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. In FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Inep, 2000. v.2.

FAGUNDES, Norma Carapiá; BURNHAM, Teresinha Fróes. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 9, n. 16, p 105-114. 2005.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FAVERO, Maria de Lourdes A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Inep, 2000. v .1.

_____. **A Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Inep, 2000. v.2.

FERNANDES, Florestan. **A Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Editora Alfa Omega, 1975.

FERNANDES, Maria Inês Assumpção. Abandono das instituições: construção de políticas públicas e universidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.25, n.88, p.795-817, out. 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2009.

_____. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

GATTI JR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In. ARAUJO, José Carlos Souza, GATTI JR, Décio (orgs). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

GOLDMANN, Lucien. O pensamento histórico e seu objeto. **Ciências Humanas e filosofia: que é a sociologia?** São Paulo: Difusão européia do livro, 1967.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

JEZINE, Edineide. **Universidade-Sociedade e Extensão Universitária. Construções teórico-metodológicas**. GT: Política de Educação Superior / n.11, 21ª Reunião Anual, 1998. Disponível em:< www.anped.org.br>. Acesso em 13 de outubro de 2007.

KAWASAKI, Clarice Sumi. Universidades públicas e sociedade: uma parceria necessária. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol.23, n.1-2, p.223-245, Jan./Dez. 1997.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. São Paulo: Editora Atlas, 1982.

LIMA, Paulo Costa. *UFBA em Campo II*: uma apresentação. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Extensão. **UFBA em campo II- 1999: uma experiência de articulação ensino, pesquisa e sociedade**. Salvador: UFBA, 2001.

_____. Pensando em voz alta sobre uma extensão da pesquisa e do ensino constituída. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Extensão. **UFBA em campo. 1996-1998: uma experiência de articulação ensino, pesquisa e sociedade**. Salvador: UFBA, 1998.

_____. **Discurso de Abertura do IV Seminário de Extensão**. As relações entre a Extensão e a Pesquisa/Ensino no contexto dos Projetos de Comunidade da UFBA, 1ª etapa: encontro com Pedro Demo, 1996.

LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves; LEHER, Roberto. Aonde vai a educação pública brasileira? **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.22, n.77, p.20-55, dez 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica e Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MANCEBO, Deise. **Políticas para a educação superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal**. GT: Política de Educação Superior / n.11, 21^a Reunião Anual, 1998. Disponível em: < www.anped.org.br >. Acesso em 13 de outubro de 2007.

MANIFESTO DE CÓRDOBA. **Coleção Cadernos da Juventude Revolução**. Rio de Janeiro: Seção Brasileira da Internacional Revolucionária da Juventude, 2007.

MARQUES, Maria Inês Corrêa. **UFBA na memória: 1946-2006**. 388p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, vol.14, n.1, p.41-60. jan./mar. 2000.

MINOGUE, Kenneth. **O Conceito de Universidade**. Brasília: Editora da UnB, 1981.

MORAIS, Christianni Cardoso. **História da educação: ensino e pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Adriano. **O CNPQ e a política de fomento à pesquisa e à formação de pesquisadores durante o governo FHC**. GT: Política de Educação Superior / n.11, 27^a Reunião Anual, 2004. Disponível em: < www.anped.org.br >. Acesso em 13 de outubro de 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2009.

_____. . **Discurso e texto: a formulação e circulação de sentidos**. Campinas: Pontes, 2005.

PACHANO, Graziela Giusti & PUENTES, Roberto Valdés. **La postura política de la Universidad ante la distribución social del conocimiento: elementos para discusión**. GT: Política de Educação Superior / n.11, 28^a Reunião Anual, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em 13 de outubro de 2007.

PINHEIRO, Juçara B.M. **Edgard Santos e a Origem da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia: a utopia de uma razão apaixonada.** 104p. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.

Professores de Agronomia provam que é possível produzir. **Boletim da Associação dos Professores Universitários da Bahia.** Salvador, 20 de agosto de 1994.

PRONKO, Marcela Alejandra. Crônica de um fracasso: uma história dos projetos de criação de Universidades do Trabalho no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.20,no.66, abr. 1999.

PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO. **UFBA em números: especial 60 anos.** Salvador, 2006. Disponível em: http://www.proplad.ufba.br/numeros_ufba-f.html acesso em 05 de outubro de 2010.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ROCHA, Tião. A escola tem uma estrutura no século 21 com lógica medieval. **Revista Caros Amigos**, Agosto de 2008.

SANCHEZ, Luz Helena de Toro. **A extensão universitária: o histórico da experiência da UNICAMP.** Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.162p.

SANTANA, Marcos Jorge Almeida. Do AISAM ao *UFBA em Campo*. In. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Extensão. **UFBA em campo. 1996-1998: uma experiência de articulação ensino, pesquisa e sociedade.** Salvador: UFBA, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, nº 23,p 137-202, 2005.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SANTOS, Leda Jesuino. De repente, no último verão... In: BOAVENTURA, Edivaldo Machado (org). UFBA: **Trajetória de uma universidade**. Do centenário de Edgard Santos ao cinquentenário da Universidade Federal da Bahia: artigos, entrevistas, editoriais e notícias publicadas no Jornal “A Tarde” e outros de 1994/1996. 1999.

SANTOS, Roberto. A UFBA no seu Cinquentenário. In: BOAVENTURA, Edivaldo Machado (org). UFBA: **Trajetória de uma universidade**. Do centenário de Edgard Santos ao cinquentenário da Universidade Federal da Bahia: artigos, entrevistas, editoriais e notícias publicadas no Jornal “A Tarde” e outros de 1994/1996. 1999.

SAVIANI, Dermeval ; LOMBARDI, José Claudinei ; SANFELICE, José Luis. (orgs). **História e História da Educação. O debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Pesquisa Histórica da Educação do Tempo Presente. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, n.10,p 22-40, 2007.

SEBINELLI, Rosa Maria Marins Gobbi. **Política de Extensão Universitária: o debate nacional e a experiência da Universidade Estadual de Campinas**. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SERPA, Felipe. **Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa**. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. A reflexão sobre a crise da Universidade se origina no debate sobre a função da Extensão. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **UFBA em Campo: Informativo da Pró- Reitoria de Extensão**. n.1. Salvador, 1996.

_____. Sob inspiração de Edgard Santos. In: BOAVENTURA, Edivaldo Machado (org). UFBA: **Trajetória de uma universidade**. Do centenário de Edgard Santos ao cinquentenário da Universidade Federal da Bahia: artigos, entrevistas, editoriais e notícias publicadas no Jornal “A Tarde” e outros de 1994/1996. 1999.

SERPA acusa Banco Mundial de esvaziar as universidades. **A Tarde**, Salvador, 11 de maio de 1996.

SILVA, Anuska Andreia de Sousa. **O Programa UFBA em Campo- ACC: sua contribuição na formação do estudante**. . 159p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SIQUEIRA, Angêla. **As novas relações entre a universidade e a sociedade brasileira na era da revolução científico-tecnológica: o saber (poder) em disputa**. GT: Política de Educação Superior / n.11, 18^a Reunião Anual, 1995. Disponível em:<www.anped.org.br>. Acesso em 13 de outubro de 2007.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas: Alinea, 2000.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Extensão universitária: novo paradigma de universidade?** GT: Política de Educação Superior / n.11, 19^a Reunião Anual, 1996. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em 13 de outubro de 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia: introdução à administração educacional**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

_____. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRINDADE, Hélió. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.25, n.88, p456-478, out. 2004.

_____. Saber e poder: dilemas da universidade brasileira. **ESTUDOS AVANÇADOS**, n.14 (40), 2000.

_____. Universidade em perspectiva. Sociedade, conhecimento e poder. **Conferência de abertura da XXI Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, setembro de 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Extensão. ***UFBA em campo. 1996-1998: uma experiência de articulação ensino, pesquisa e sociedade.*** Salvador: UFBA, 1998.

_____. **Programa do IV Seminário de Extensão da UFBA.** As relações entre a Extensão, a Pesquisa/Ensino. 1ª etapa: Encontro com Pedro Demo. *UFBA em Campo.* Salvador, 1996.

VASCONCELOS, Isamara Martins. **A federalização do ensino superior no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.131p.

VEYNE, Paul. Os conceitos em história. In. GARDINER, Patrick. (org). **Teorias da História.** São Paulo: Cultrix, 1993.

WELLER, Wivian. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze.** 32ª Reunião Anual da ANPEd, 2009. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em 10 de novembro de 2010.

ANEXO - ENTREVISTAS

Felippe Santos Serpa (Tico Serpa), doutorando da FAGED. Filho do professor Felipe Perret Serpa.

Mariana: explica a pesquisa.

Tico: não participei do *UFBA em Campo I*, ainda não tinha contato intelectual com Felipe, apenas na relação de pai e filho. Participei ativamente na experiência do *UFBA em Campo II*.

Mariana: mas qual era a concepção de extensão universitária de ambos os programas?

Tico: a concepção de extensão universitária de Felipe Serpa, que foi o idealizador do programa juntamente com o professor Paulo Lima, era a de que a extensão não era apenas uma funcionalidade isolada da Universidade, ela deveria estar implícita no ensino e na pesquisa, sem que isso representasse uma relação assistencialista perante a sociedade.

Mariana: você acha que a crise da universidade na década de 90 atrapalhou a concepção de extensão do *UFBA em Campo*?

Tico: no princípio não. A concepção de extensão se concretizou no *UFBA em Campo*, pelo menos no princípio. E olha que a crise era perceptível: os alunos não tinham segurança, era uma época muito complicada. Nas questões práticas era difícil. Mas mesmo assim essa concepção partia dos professores e dos alunos. Era um sonho de quebrar os muros da universidade que se tornava possível.

Mariana: professor Felipe criou o *UFBA em Campo* para que a sociedade olhasse para a universidade, para trazer a reflexão sobre o papel da universidade dentro do contexto social?

Tico: sim.....e também fez a universidade olhar para a sociedade, porque na verdade, elas não são estanques ou separadas. A universidade não está num pedestal, ambas caminham juntas.

Bom, depois houve a criação da ACC, que por um lado aumentou o programa, mas também perdeu um pouco da concepção da criação inicial. Alguns membros não queriam que o programa se tornasse uma disciplina para não perder o caráter livre do programa. Também, depois desta expansão, os Coordenadores de cada projeto tinham certa autonomia para fazer da experiência o que achassem melhor, faziam daquilo um instrumento de trabalho da maneira que achassem mais proveitoso.

Teve também o projeto Paraguaçu, mas foi um pouco menor. Nele, eu pude presenciar que às vezes a própria comunidade tem a visão de que a universidade vai levar o conhecimento e que ela deverá assumir uma postura passiva diante deste processo. Mas nesta época, Felipe não era mais reitor, então era menor, tinha a concepção do início.

Acredito que neste âmbito do conhecimento prático, o que mais aprendi na graduação, a prática da profissão mesmo, aprendi na época do *UFBA em Campo*.

Professora Maria Inez da Silva de Souza Carvalho- Coordenadora do Programa de Formação em exercício de Professores – Projeto Irecê.

Mariana: Explica a pesquisa.

Maria Inez: Não participei diretamente, mas na verdade nesse período que começa o *UFBA em Campo*, quando Felipe vai para Cachoeira, para o Projeto do Iguape, estava muito ligada a ele, muito próxima a ele, em discussões daqui da Universidade. Então acompanhei e conhecia bem as ideias de Felipe sobre esta concepção da extensão universitária. Depois eu orientei, até depois do falecimento de Felipe um bolsista de graduação dele do Iguape, e depois fez o Mestrado sobre o campus do Iguape.

Mariana: ele fez especificamente sobre esta experiência no Iguape?

Maria Inez: não foi diretamente, o trabalho dele não era um trabalho de investigação sobre o *UFBA em Campo*, mas era um trabalho com as ações no Iguape. Então foi uma forma de eu estar perto do Iguape. Teve uma professora, o nome dela é Márcia Sales que me substituiu na época em que estava terminando meu doutorado, ela também é da área de Geografia assim como eu, foi só um semestre. Como o contrato de professor substituto são dois anos, quando voltei, trabalhei com ela em três semestres, e montamos um *UFBA em Campo*, mas na verdade quem realmente coordenou foi Márcia, quem estava a frente foi ela.

Isso foi então para dizer que embora a extensão estivesse no meu cotidiano e eu estivesse envolvida, ela nunca foi meu objeto de estudo (diretamente).

Bem, o *UFBA em Campo* foi extremamente importante para a consolidação da extensão.

Mariana: de uma concepção de extensão específica, porque existem outras, por exemplo, a assistencialista, etc.

Maria Inez: e mesmo se fosse a assistencialista, ela sempre foi historicamente muito fraca. Mesmo se eu acreditasse em uma concepção assistencialista (não é o caso) a gente tem que dizer que ela nunca foi muito forte até porque nunca foi muito aceita dentro da universidade. Na verdade, posso dizer que trabalho, no que é também muito fruto das ideias de Felipe, e é fruto deste extensionismo da universidade. Na verdade o que eu faço é ensino, mas as coisas estão ligadas, vou dizer porque: eu coordeno cursos de graduação no interior, cursos especiais feitos exclusivamente para professores de municípios, então isso só é possível, esse expansionismo espacial, essa abertura, por conta do fortalecimento da extensão. Por isso que eu falo que o que eu faço tem um “rabicho” com a extensão.

A gente trabalha muito com a ideia de consolidar algo que está nas cartas da universidade há muitos anos, que é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Na universidade esta ideia existe há décadas, mas muito pouco saiu do papel, pois está ligada à questão da negação da hierarquia. Se não negamos a hierarquização, ou pelo menos uma forte hierarquização, o que ocorre é que essa indissociabilidade fica comprometida, e é o que acontece hoje e historicamente na universidade, a pesquisa, é a prima rica. O ensino é uma necessidade, é compulsório, é inerente e necessário, mas também fica por baixo da pesquisa. Tanto é que hoje existe uma obrigatoriedade de todo professor dar aulas na graduação.

Mariana: tem gente que não gosta de dar aula para graduação...

Maria Inez: ah claro, mas essa exigência é recente, do final dos anos 90, antes existiam mesmo aqueles professores que não ensinavam na graduação, que dizer quando atingia um certo nível de pós-graduação, não queriam saber da graduação. E foi uma coisa que Felipe fez enquanto ele foi Reitor, ele dava aula para a graduação. Isso eu acho fantástico!! Já diz muito da pessoa que ele era, das ideias dele, das concepções.

Mariana: você acha que nessa época de crise financeira, principalmente no reitorado dele, essa concepção foi desenvolvida?

Maria Inez: foi , com certeza...mas tranquila não foi. Considero que os elementos não são assim separados. É preciso ter dinheiro pra depois ter isso e aquilo outro, acredito que o mundo funcione numa espécie de teia, e aí também estão as ideias de Felipe, aliás, o que eu penso vem dele, e também depois desses anos também pude fazer uma reformulação dessas ideias , mas isso não está separado. Não adianta ter o dinheiro e não ter a concepção, não adianta.

Eu gosto muito de uma anedota, do tempo de Leonel Brizola. Depois das diretas, na primeira vez que ele foi governador, dizem que ele aumentou muito os salários da universidade. E aí a anedota fala assim: e aí, o que mudou? Não mudou nada. Ah, mudou sim, os carros no estacionamento ficaram bem melhores!

Então, acho isso é bem interessante, é claro que se você tiver mais dinheiro, flui mais, mas obviamente com uma boa capacidade administrativa para esse dinheiro, que é outro fio da teia.....tem que ter esta coisa da gestão , da gerência, que é importante. Agora, mesmo considerando que tenhamos bom gestores, administrativos, financeiros, técnicos e verbas fartas, o que vai acontecer vai ser decorrente da concepção, ou seja, mais ou menos dinheiro, melhor ou pior gestão: o que vai aflorar são as concepções que estão por trás. É uma base filosófica que é muito importante.

Para analisar a UFBA neste período, você não pode deixar de lado a crise, obviamente temos que conhecer o contexto. Mas a gente tem que ver que é trazido uma concepção de fortalecimento da extensão. Porque isso traz uma velha discussão: a universidade tem que ser uma torre de marfim ou não?

Mariana: isso está muito em voga por conta das políticas de democratização, REUNI, Reforma Universitária, trouxeram esta questão de democratizar, mas expandir com uma certa qualidade...o que é necessário discutir é: quais são estes padrões de qualidade?

Maria Inez: sobre esta discussão, acho que cada vez mais as pessoas não querem a torre de marfim. Esta ideia também traz a questão da harmonia, e a gente tem hábito de achar que tem que ser tudo harmônico, mas sempre existem contradições, sempre existiu e sempre vai existir, e isso é normal. A questão é expandir ou não expandir?

Na concepção de Felipe, a resposta era que sim, tínhamos que romper com a torre de marfim, não dá para ficarmos sem finalidade, ou com uma finalidade meramente elitista. Só que essa opção não é simples. O que é essa qualidade para esta universidade torre de marfim, é uma coisa, o que para a concepção de romper os muros é outra ...

E aí quando a universidade sair de seus muros, que também tem uma influência da concepção de Felipe, é: sair para levar o conhecimento ou sair para se misturar... como fazer isso?

Mariana: os projetos que vocês participaram não têm relatos do tipo: a universidade veio fazer tudo, a comunidade fica só na expectativa de receber o conhecimento acabado, o produto pronto?

Maria Inez: eu tenho uma história dessas. No projeto Irecê (ele não é extensão, mas tem todas estas ideias) a prefeitura da cidade de Irecê nos procurou, e estava no auge do *UFBA em Campo*, na época era o auge destes cursos “pacotões” (cursos descontextualizados, cursinhos para cumprir a exigência legal da formação), pois acabava de sair a exigência de professores com formação universitária, e nos procuraram para fazer uma coisa diferente, mais personalizada, realmente contextualizada com a realidade daquelas pessoas. Nós topamos. Particularmente eu topei por que eu tinha acabado meu doutorado e pra mim foi legal porque meu doutorado foi em interiorização da universidade. Aí veio uma experiência dessa: era tudo o que eu estava precisando!

Então fomos lá pra Irecê, Felipe também foi. Tínhamos a ideia que íamos construir o currículo, isso ia ser feito juntamente com os alunos... Um aluno levantou e disse: queria dizer que quando eu compro uma televisão eu não posso admitir que ela venha sem instruções...Poxa que sacada!!! Ele queria pronto e acabado!!! Ele deve ter pensado: Por que

fazer um curso que não sabia nem o que ia ter? Deve ter pensado: eu não me legitimo pra fazer , eu não posso fazer porque eu não sei.

Mariana: dentro deste imaginário de que a gente tem sobre a universidade como detentora do saber.

Maria Inez: o contrário também. Não podemos ter essa idealização de que a comunidade vai dar tudo, acredito mesmo na teia, que é necessário construir esta relação.

Existem as construções e concepções teóricas, que chamo de realidade virtual. Ela existe, e é riquíssima, tem muitas possibilidades, ela é importante. Mas quando se atualiza, quando vamos para o mundo real, os fios da teia vão se enrolando, e às vezes pode não ter nada a ver com o que pensamos no início. Mas o fato é que elas tem uma interferência, e a gente pode fazer... e se fez muita coisa com a extensão , mas acho que as ressonâncias não são só na extensão, elas estão na universidade, no ensino e na pesquisa, porque como falamos, estão relacionadas nesta grande teia chamada universidade. Infelizmente, isso não é progressivo, o que às vezes nos frustra. Mas é assim, fluxo e refluxo.

Professora Uilma Rodrigues de Matos Amazonas, professora da Faculdade de Educação, ex- coordenadora de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA.

Mariana: explica a pesquisa.

Uilma: contraditoriamente quando a UFBA lança o *UFBA em Campo*, ela vivia seu período mais crítico, de falta de recursos, de ameaça à autonomia universitária, então era uma série de fatores da conjuntura política, que não era favorável à universidade. Mas internamente a universidade se mobiliza e propõe uma ação que vem se destacar, se diferenciar das demais ações até então existentes na área de extensão.

O *UFBA em Campo* foi um conjunto de ideias e ideais de professores, que se somaram em determinado momento e conceberam que era possível a universidade dialogar com a sociedade, lançando um olhar sob os problemas daqueles grupos sociais mais gritantes, que tinham maiores problemas sociais naquele momento. Isso foi o que levou esse grupo de profissionais de várias áreas a se mobilizar e propor uma ação, envolvendo estudante, envolvendo as relações sociais das comunidades, então assim nasceu o Projeto Pintadas, Projeto Cansação, que foi um dos primeiros projetos dessa área do *UFBA em Campo*, nesta relação de estabelecer um diálogo entre a universidade e a sociedade e os saberes produzidos

aqui e lá. Essa interação e troca entre estes saberes. Destas ideias nasceram muitos projetos interessantes. O de Pintadas foi o que mais tomou, ganhou visibilidade. Mas as ideias implantadas em Pintadas, geraram este movimento de cada comunidade buscar seus meios e de fato buscar a universidade no lugar em que eles estavam precisando da universidade.

Então isso foi uma coisa que mexeu com o fazer universitário. Mexeu com a concepção de ensino, mexeu com a concepção da pesquisa também. A partir desta relação de interação com a sociedade, com as comunidades e especificamente as mais carentes, ou se não quisermos usar esta expressão, aquelas que expunham com maior visibilidade suas demandas, então acho que isso mexeu no interior na universidade, a ponto deste programa evoluir e o que se tornou hoje o ACC, hoje não só uma ideia concretizada, da universidade, do fazer universitário, como ele serviu de parâmetro para atividades de extensão de outras universidades, que copiaram este modelo, no bom sentido, de não de copiar literalmente, mas de transformar este diálogo que estava no campo e que está na academia, na pesquisa e no ensino.

As pessoas pensavam: como é que vocês conseguem fazer isso? Como é que se dá isso? E a gente não tinha um modelo, uma arquitetura pronta, ela ia se construir ao longo do processo. E esse fator mais inovador, foi não ter um modelo. Cada professor no ACC hoje, é livre para escolher um tema que ele domine, que é da sua área de conhecimento e propor uma ação concreta numa determinada localidade envolvendo as pessoas ali, dialogando com estas pessoas, e levando e trazendo para a academia estas demandas também. Então isso foi o ponto de partida, e foi uma mudança que a UFBA propôs em termos de concepção de ensino, pesquisa e extensão. E foi a extensão que deu este pontapé para essa nova discussão sobre o que ensino, o que é pesquisa e o que extensão.

Mariana: na verdade eles estão extremamente relacionados...

Uilma: exato, é difícil a gente saber onde começa um, onde termina outro, porque vários momentos no campo, nas comunidades, estava lá o professor, desenvolvendo justo atividade de ensino, com seus alunos, com a comunidade, trocando estes saberes, e também ali identificando quantas daquelas demandas podem ser novos objetos de investigação e de pesquisa, de aprofundamento destes temas, que ali estão presentes. Bom, o último seminário que eu vi do grupo que faz a ACC, na verdade foi o *UFBA em Campo*, depois a Atividade Curricular em Comunidade e depois o que é hoje a Atividade Curricular em Comunidade como disciplina optativa para todos os estudantes para todas as licenciaturas da UFBA.

Então isso é assim algo que a gente preza, pois este percurso desemboca no final dos anos 90, no que estava de mais discutido, de mais novo, que era a discussão da interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, e a ACC tem exatamente este mote. Você não pode desenvolver a ACC se você não tiver este diálogo com as diversas ciências que você está discutindo ali, apenas uma perspectiva, mas esse ir a campo, ele leva a lançar outros olhares, sobre outras perspectivas. É assim que até hoje os professores se movem, buscando seus colegas: “olhe preciso de você no meu ACC, me ajuda aqui neste ponto que você é especialista”. Então é necessária esta combinação natural, orgânica pelos professores, e também pelos alunos.

Mariana: a participação dos alunos foi bem expressiva.

Uilma: eles sempre querem mais. É pena que por semestre, a gente só tenha uma participação de aproximadamente 500 alunos, e dentro do quantitativo de alunos totais da UFBA isso não representa muito.

Uma vez eu fui apresentar o que era o *UFBA em Campo* na UNIRIO, e quando eu estava lá apresentando, muito animada e tal, o estudante de lá me perguntou: professora, é ótimo sua experiência, estamos encantados, mas a UFBA tem um universo maior (naquela época a UFBA tinha 17 mil alunos). Então ele pegou isso pra dizer: como é que só participam 500. Eu também acho que é pequena esta participação, mas a ACC também sofreu alguns conflitos internos. Para os Conselhos Superiores aprovarem o ACC como disciplina entre a graduação e a extensão, isso foi uma mudança substancial em toda a UFBA, e uma revolução do que é uma disciplina com extensão, que ensino, que é pesquisa ao mesmo tempo. Então nós demos o estatuto a esta atividade como uma disciplina qualquer, ela entra na grade, o aluno tem o crédito igual a qualquer outra disciplina, mas isto não foi sem conflito: no primeiro semestre estava tudo resolvido? Não estava. Então nós tivemos uma história para hoje haver esta status de disciplina. Outro problema que tivemos também, que me parece agora estar resolvido, é que a ACC precisava de financiamento, porque é uma disciplina diferente, que se desloca da sala de aula, que sai para outras localidades. Eu mesmo participei de uma em Cruz das Almas, as vezes íamos de van, os alunos passavam o dia, precisavam se locomover, se alimentar. Então tudo isso tem custo, e era uma luta, porque cada semestre era uma loucura, tínhamos que buscar parcerias para financiar o ACC.

Mariana: muitas das atividades do *UFBA em Campo* foram financiadas pelas prefeituras?

Uilma: pelas prefeituras que custeavam a ida da gente pra lá, a prefeitura de Pintadas mesmo, ela bancou muitas das ações.

Mariana: Mas se não houvesse este incentivo, seria difícil?

Uilma: sim, a universidade tinha pouco recurso, a universidade dispunha de um carro. No projeto anterior a Pintadas, que era Cansanção, teve algum recurso de um órgão que financiou, não me lembro qual foi. Foi final da década de 80 para 90. A coordenação era da Escola de Nutrição, foi um grande projeto, que também mobilizou muito, foi talvez um dos primeiros que puxou para o interior, depois o outro da Chapada, Lençóis. Então foram pequenas ações em alguns municípios, depois que o *UFBA em Campo* se expandiu mais e as prefeituras entraram. Mas a extensão sempre foi aquela atividade do tripé da indissociabilidade que mais sofreu com falta de apoio financeiro e técnico da universidade. Hoje o ACC ele tem o financiamento do próprio orçamento da UFBA, mas ainda está limitado a 30 a 40 projetos, ou seja, 40 ofertas de disciplinas para um universo de hoje deve ser mais de 30 mil alunos.

Mas mesmo assim, já é uma evolução, porque ela já ganhou mais corpo, e mais história. Todo ano tem um Seminário de ACC, onde os professores apresentam os resultados, este ano mesmo ainda com a minha coordenação a gente conseguiu instituir uma revista sobre os produtos que a ACC está produzindo a partir da participação dos estudantes e professores. Já tem alguma ideia mais elaborada quanto à concepção de extensão, ainda que não seja visível na UFBA, esta é minha crítica. Não é uma atividade que tem a visibilidade que tem a pesquisa, não é?

Mariana: acho que ainda não tem o mesmo status social da pesquisa...

Uilma: e sabe por que? A extensão não tem historicamente respaldo legal para pagar bolsa extensão a professor e a estudante. E a pesquisa tem, historicamente, por uma lei, que a CAPES foi quem há muitos anos atrás conseguiu. A extensão ficou órfã, não teve esta madrinha, como foi a CAPES para pesquisa. O ano passado o Congresso aprovou uma lei que permite a concessão de bolsas para estudantes. Para professores ainda não. Então a falta deste status dificulta.

Mariana: fica mais no âmbito do voluntarismo.

Uilma: e isso não é uma coisa boa, isso leva à uma concepção filantrópica e pejorativa, por exemplo, eu tenho outra queixa, nos relatórios de progressão funcional de professores não conta com o mesmo peso que tem a pesquisa, e isso é uma contradição à tríade.

Mariana: é realmente. A senhora acha que esta concepção de extensão universitária, mesmo com a crise financeira, se efetivou?

Uilma: eu acho que sim. Tem a ver com o ostracismo que vive a extensão. Estes ganhos todos estão restritos a um universo de professores extensionistas. Os demais professores, não tinham este conhecimento. E alguns dirigentes também, têm uma concepção muito conservadora, muito tradicional, muito superada também do que é extensão. Mas isso é uma oportunidade pra gente melhorar isso, porque os dois conceitos estão juntos, isso foi uma ideia, foi um ganho destes avanços todos, seria contraditório manter cada uma em seu lócus. Mas ainda precisamos de uma difusão maior. O ano passado, o Pró-reitor de extensão, foi fazer uma exposição sobre a extensão na UFBA no Conselho anterior. E os professores perguntavam: e o que é mesmo extensão? As vezes os professores fazem extensão mas não se autoindicam, não se intitulam que fazem extensão.

Mariana: o pessoal da Pró-reitoria falou exatamente isso, até na questão da certificação é complicado, não há registro mesmo.

Uilma: exato, tem unidades aqui na UFBA que fazem extensão, mas que não registram isso.

Mariana: na década de 90 vocês tiveram um reitor, professor Felipe Serpa, que tinha uma concepção da extensão universitária bem a frente desta concepção conservadora.

Uilma: eu diria que também o pró-reitor de extensão, professor Paulo Lima, que foi um pessoa que deu possibilidade de dar este salto qualitativo na concepção de extensão. Aliado à gestão dele tinha o Fórum de Pró-Reitores de Extensão, também. Então foi uma conjuntura favorável, que permitiu esta discussão, tem todo um material do Fórum definindo áreas temáticas da extensão. Onde se pode produzir conhecimento. São as áreas de Saúde, Cultura, trabalho, educação, tecnologia, comunicação, estas áreas todas foram bastante incentivadas para que os professores propusessem atividades de extensão dentro destas áreas. E aí também

os conceitos do que é programa, atividade, projeto, curso, evento, tudo isso era discutido conceitualmente. Então esta década foi favorável, foi um momento que favoreceu esta discussão. Por exemplo outras universidades federais, como a de São Carlos, ela também uma atividade parecida com a ACC, me parece que com outro nome, e no Rio Grande do Norte, e Recife, e que a partir deste momento e desta experiência da UFBA também se mobilizaram para fazer algo semelhante.

Professor Paulo Costa Lima, compositor e professor da Escola de Música da UFBA, ex-Pró-Reitor de Extensão , coordenou a equipe que idealizou o *UFBA em Campo*.

Mariana: explica a pesquisa.

Paulo: bom, eu entrei como Pró-Reitor em agosto de 1996, em 02 de agosto de 1996. Entrei no meio da gestão, então entrei na extensão faltando dois anos. Felipe conversou de forma geral comigo, me pediu para conversar com Eneida, que era a pessoa que fazia uma espécie de articulação das ideias, dos programas. Na verdade, eu visitei todos os Pró-Reitores, de Planejamento, de Pós-graduação perguntando qual a expectativa que eles tinham sobre a extensão, o que poderia ser feito para articulação e tal, cheguei a ouvir de alguns que não ia conseguir nada, que era tudo muito difícil. Eneida sentou comigo, conversamos, me deu uma lista de temas, na qual o primeiro era a articulação entre pesquisa e extensão.

Desde de então, comecei a procurar e achei que Pedro Demo tinha feito umas palestras muito interessantes no Fórum de Pró-Reitores de Extensão e li um pouco também, achei muito interessante aquilo que ele estava dizendo, e convidei-o pra participar deste Seminário. Qual era a estratégia: juntar os projetos que já estavam em comunidade da UFBA, o UNI, que era um projeto enorme, com financiamento de uma fundação, o AISAM que era da área de engenharia e construção de moradias e tal, Memorial Pirajá e outros.

Mariana: teve o Cansação também.

Paulo: Cansação já existia, era um projeto de extensão que vem desde a década de 80. Então qual era a ideia: juntar tudo e tentar ver se dava para aglutinar, essa era a ideia. Só que a palestra de Pedro Demo, primeiro: foi um Seminário muito frequentado, o auditório entupido de gente, muitos alunos e professores também.

Mariana: isso é muito difícil porque geralmente o extensionista tem um perfil específico, não são todos os professores da universidade que se dedicam à extensão.

Paulo: talvez porque a ênfase foi colocada nas relações entre extensão, pesquisa e ensino, que era uma coisa que não tinha sido colocada, e Pedro Demo era uma figura que tinha prestígio, tinha status, então por isso que foi tão procurado. E o discurso de Pedro Demo era um discurso de desmontar a extensão, ele fez pós-graduação na Alemanha e lá não existe extensão. Na verdade, a extensão tem sua origem na universidade norte-americana, o Brasil e a América Latina também utilizaram esta ideia. O fato é que ele tem uma visão muito crítica porque ele acha que não existem três coisas na universidade, pra ele a universidade é para produzir conhecimento, e o resto gira em torno disso, inclusive o ensino. Não existe extensão sem conexão com pesquisa, não existe. Não faz nenhum sentido, é bijuteria.

Até os funcionários da extensão, saíram muito chateados com isso porque entenderam que nós íamos fechar a extensão. No outro dia eu tive que apagar tudo isso, mas do ponto de vista das pessoas que participavam foi um evento muito marcante. Vimos que ali tinha uma centelha.

Bom, publicamos o informativo, que era uma coisa meio doida. Houve eleição municipal de prefeitos, tivemos a ideia de participar de um encontro com os prefeitos recém-eleitos, então botamos um stand da UFBA, dizendo o que a UFBA tinha para oferecer: fizemos cinco eixos. Tinha a temática auto-sustentação econômica do município- ou seja, captação de recurso, de renda para o município. Produção de base cartográfica digital dos municípios, avaliação do impacto de projetos em economia, relação emprego-desemprego, ou seja várias áreas. Outra linha era a qualidade de vida da população, educação básica, atualização de professores, capacitação de diretores, educação física, fonoaudiologia. Matrizes culturais, atualização permanente de recursos humanos, conhecimento e modernidade.

A origem das propostas, ou seja, foi um trabalho que até mesmo na UFBA é muito difícil de articular, amarrar, o que o grupo de pesquisa/extensão poderia oferecer para transformar? Imprimimos levamos lá para o stand. Lá nós ficamos boquiabertos, porque o interesse foi enorme. Na época de uns 400 prefeitos eram quase todos carlistas, no auge de ACM, pouquíssimos de oposição. Mas todos vendo que teria uma relação, uma possibilidade de trabalho enorme. Nessa altura o *UFBA em Campo* estava desenhado, foi desenhado com o governo, com a marca para essas novas concepções.

Neste primeiro semestre minha assessora era Bete Rangel, que ficou até janeiro. Depois ela saiu. Nós estávamos mesmo procurando uma concepção, esta marca “o *UFBA em*

Campo” foi criada na minha sala. Depois nós articulamos um grupo de lideranças, essas pessoas que seriam uma espécie de consultores, um de cada área, pra dar este suporte. E esse grupo que deu este suporte conceitual ao Programa. Depois fazíamos eventos, mesas redondas com as lideranças comunitárias.

Bom, neste meio tempo Felipe foi ficando cada vez mais curioso e interessado nesse processo que no começo ele próprio não fazia ideia de que iria para esse lado.

Mariana: também acredito que a questão da crise da universidade na década de 90, trouxe esta discussão bem forte sobre o papel da universidade.

Paulo: com certeza. No dia 17 de maio de 1997, foi quando o *UFBA em Campo* encontrou a sua cara. Na verdade foram criadas chamadas, eu inventei um método de divulgação na universidade, isso já acontecia, mas só nos movimentos políticos e sindicais: colocar carro de som dentro da universidade.

Eu adaptei o carro de som pra chamar as pessoas para o evento. Falava: início do Programa *UFBA em Campo*, inscrições sábado de manhã (17 de maio de 1997) às 10 horas na Reitoria. Tinha gente que nem sabia o que era o *UFBA em Campo*... quando chegou lá, a Reitoria entupiu! Não tinha lugar pra mais ninguém, chegou todo mundo e se sentou. Nós tínhamos preparado uma solenidade muito bem cuidada, e esse dia foi uma catarse! Eu nunca vi em outra ocasião algo semelhante! Eu tenho 31 anos de universidade! Os alunos da UFBA, gritando UFBA! Foi uma catarse coletiva. A mesa tinha Mãe Estela, Pedro Demo, Felipe e eu e lá encima tinha um ator, Petrovich, filho de Mãe Estela, ele é uma pessoa de uma trajetória enorme, e também tinha uma atriz... Nós convidamos 18 professores para dar depoimentos de 1 a 2 minutos sobre a UFBA, depoimentos emocionais sobre o que viveram e o que pensavam da universidade, e misturado com as poesias que Petrovich fazia lá de cima. Ele pedia para os alunos se pegarem um no rosto do outro, e tal, aquilo foi gerando uma emoção! E tinha uma música de vez em quando, muito bem escolhida, e virou uma catarse, todos se emocionaram.

Enquanto a solenidade estava acontecendo lá embaixo, professora Graça, artista plástica se comprometeu a fazer uma obra que refletisse o espírito daquela sessão. Enquanto estavam todos lá, ela preparou essa obra, e ao final ela mostrou para todos. Tinha estas coisas acontecendo...

Quando acabou, nós tínhamos uma sessão de trabalho em arquitetura, que aí começou a fase de treinamento, de preparação das equipes para ir para as cidades do interior.

E foram divididos pelos programas, um para Salvador: chamado Conhecer Salvador, e outro para as cidades do interior. Durante três meses houve esta preparação na Faculdade de Arquitetura. Foi o caldo de maquinação conceitual, tinham uns 15 pesquisadores doutores, que iam para lá todo sábado de manhã para uma dinâmica com estes alunos. Aí Prudente já era assessor, ele entrou na parte da logística do Programa, pra qual município vai, tal. Pedro Demo voltou também para uma oficina com estes professores, foi um dia todo.

Também teve o programa da universidade solidária, este foi um florete danado, não tinha nada a ver com a gente, mas a gente tinha aquela ordem de cima pra baixo, tinha que fazer também. Com uma concepção assistencialista. Tinha a alfabetização solidária, nós tínhamos que dialogar também com estes programas, eles queriam que nossa energia ficasse toda nisso e nós não queríamos, então a gente ia lá fazia. Até que a gente se danou e criamos um projeto dos invasores universitários. Os invasores universitários, se não me engano, foi dezembro de 1997, que depois foi desembocar no projeto do Carnaval, porque esta relativização da extensão acabou pegando temas que a universidade não contemplava, o Carnaval na cara da universidade e a universidade nunca fez nada.

Mas tinha implícito uma ironia fina nesta questão dos invasores universitários, a ideia surgiu lá na extensão, eu mesmo participei dela, e depois Felipe entrou no samba também. Nós mandávamos uma equipe para a cidade do interior, pra treinar alguém da cidade pra entrevistar as equipes do universidade solidária. Então quando eles chegavam já tinha um pesquisador comunitário. A pessoa chegava com a planilha de perguntas, aí o pesquisador dizia: mas eu também quero entrevistar! Isso dava uma confusão! O pessoal ligava de Brasília, a gente falava que estava avaliando o programa através destes Pesquisadores comunitários, porque era isso mesmo, uma avaliação crítica do Programa.

Mariana: isso é legal, vocês trabalhavam com aquilo, mas questionando, subvertendo o que estava por trás.

Paulo: Claro. Quando eles vinham, passava na Globo, o sujeito entrava na casa da mulher, mostrava a panela vazia, olhe as condições de higiene precárias!!!! A gente se arrepiava com essa visão, mas acabou que tivemos que entrar.

Mariana : é aquela concepção de que só a universidade é detentora do conhecimento.

Paulo: bom, então o dia 17 de maio que abriu o Conhecer Salvador e o Pulando a Fogueira, este último especificamente seria a base pras ACCs. Na verdade, o Pulando a Fogueira, foi no São João porque era o único período em que eles tinham esse feriado, eram três semanas, juntou que era São João que os municípios estão agitados e que os alunos todos querem ir. O pessoal comentava: Vai ser uma cachaça só!!

Fizemos um receptivo de despedida na rodoviária, com um trio nordestino, cada equipe saía uma hora, então vamos supor: 8 horas saía três quatrinhos, aí eles entravam no ônibus, todo mundo tocando, dando adeus, era uma coisa muito emocionante. Todas as pessoas que eu encontro hoje falam dessa experiência com os olhos brilhando, com uma alegria muito grande. Eles passaram três semanas, nós organizamos uma comissão que viajou 5 mil quilômetros pra visitar, diga –se de passagem que o Reitor foi nessa combi.....chegava as vezes duas horas da manhã no município. A gente achava que iam estar nas festas, estavam entrevistando gente. Os municípios, na maioria médios e pequenos, sentiam um orgulho muito grande de serem visitados pela UFBA, a UFBA está aqui, entendeu? Os alunos eram tratados como se fossem visitantes especiais, então aquilo gerou um entusiasmo fantástico por parte dos estudantes.

Do ponto de vista de ligação com pesquisa isso foi um primeiro momento, não eram grupos que iam pesquisar algo específico, eram grupos que iam, a instrução deles era, descubram temáticas que possam dialogar de lá com a UFBA, que poderiam virar conhecimento, que tenha uma interface. O que vocês acharem que lá, pode dialogar com aqui. Essa foi a intenção, inclusive na preparação lá na Escola de Arquitetura. Imagine, começava sábado de manhã, iam uns 15 professores, não tínhamos dinheiro, não tinha nada. E funcionou. Na base do entusiasmo das pessoas com esta concepção. Acredito que foi essa capacidade de gerar esse entusiasmo nos professores e nos alunos que fez funcionar.

Mariana: a crise não poderia abalar isso.

Paulo: não, era toda uma concepção, aliás a crise era uma motivação, do tipo: o que nós vamos fazer para melhorar? Alunos de todas as áreas, quem quis se inscreveu, e os quatrinhos eram sempre interdisciplinares, para possibilitar vários olhares. Por exemplo, nesta fase de treinamento, uma coisa muito importante, um dos exercícios era fotografar a UFBA, então os meninos aprendiam a fotografar a partir de ângulos da UFBA diferentes, imagine 300 máquinas fotografando mais ou menos 10 mil fotografias. E depois escolhendo as melhores e

sendo comentadas, o que que essa fotografia mostra?? Isso foi uma maturidade conseguida pelo programa muito através disso, como eles iam para lá para o interior levando a máquina era isso também que eles tinham que fazer. Outra iniciativa também foi um projeto de visitação artística entre as unidades, um grupo de artistas saíam visitando as unidades da UFBA, fazendo apresentações relâmpagos.

Mariana: o professor Felipe Serpa gostava muito deste resgate a Edgard Santos, dele ter trazido a questão das artes. Isso estava presente no *UFBA em Campo* também?

Paulo: sem dúvida, mas não só por causa de Felipe, mas também por causa de minha formação, eu venho de uma formação de compositor, artista. Na verdade, eu estudei o líder da Escola de música Ernst Widmer . Ele acaba dizendo que educar e compor é a mesma coisa, aí eu fiquei com essa ideia. Minha tese de doutorado foi sobre o pensamento dele. Então qualquer proposta seja ela de ensino, pesquisa ou extensão, só tem sentido se o aluno for um criador, ou um compositor. Daí que o professor passa a ser menos dono da situação, para ser mediador.

Mariana: Para alguns a ACC traria um caráter obrigatório ao *UFBA em Campo*, fato que foi muito criticado. Como foi isso?

Paulo: nossa avaliação é que esse espírito de entusiasmo, de catarse não conseguiria ser mantido indefinidamente, então as pessoas se entusiasma com determinadas coisas e depois abandonam . Como manteríamos essa animação durante todo o tempo? Assim, o Pulando a Fogueira foi decisivo para transformação de projetos dos municípios em disciplinas optativas.

Professora Maria Clara Barretto de Freitas Melro, professora do Instituto de Ciências da Saúde, ex- coordenadora de Extensão da Pró- Reitoria de Extensão.

Mariana: explica a pesquisa.

Maria Clara: a visão que as pessoas vulgarmente tem da extensão, é que ela está ligada à prestação de serviços, principalmente nos serviços da área da saúde, e também está ligada à área de Artes, como se fosse plateia, então convencionou-se que extensão era ligada a estas duas áreas, a estes “fazeres” universitários. Na verdade, a concepção que o *UFBA em Campo*

trouxe foi muito diferente disso. É a proposta da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A extensão, na verdade, é este compromisso social que vem de uma postura ética diante dos problemas sociais. Isso deve ser construído desde o primeiro momento, em qualquer curso da universidade.

Maria Clara: o *UFBA em Campo*, especificamente o nome me veio dos vários significados da palavra campo: o sentido de sair da universidade também, do sentido da pesquisa, mas também o campo do esporte, onde os embates são obrigatórios, o campo em oposição à cidade. O campo no sentido da vivacidade que as relações acontecem.

Inicialmente começamos com vários projetos, que aos poucos foram ganhando esta concepção. Mas o que caracteriza mais o *UFBA em Campo* foram os quatrinhos do pulando a fogueira. Botamos banda de forró na rodoviária, e Felipe foi se despedir dos alunos lá. Foi o discurso mais emocionante de um reitor: ele disse: a universidade está nas mãos de vocês, porque caso acontecesse alguma coisa com estes alunos, era responsabilidade da Universidade. Tinha muitas histórias engraçadas: teve aluno apaixonado por aluna, porque tinha a questão de gênero: quatrinhos só de homens ou só de mulheres...tinha muita essa discussão. Mas no final, o resultado foi excelente.

Fizemos uma campanha para escolher o símbolo do *UFBA em Campo*, mas apareceram muitas propostas. Assim, decidimos que ficaria o desenho de um caminho somente, trazendo a reflexão de que era um novo caminho para a universidade.

Um outro momento marcante foi a catarse do seminário de extensão, foi uma coisa que nunca vi, os alunos gritando UFBA, os professores e servidores dando seu depoimento sobre a UFBA. Me lembro de um rapaz que era motorista, dando seu depoimento, dizendo que nunca imaginou estar ali. Sempre que entregava correspondências na sala do reitor, olhava para o lugar de onde ele falavae nunca imaginou que isso aconteceria, que ele estaria ali no mesmo lugar falando para tantas pessoas. Deveríamos ter filmado a ocasião, temos registros de fotos, mas isso deveria ter sido filmado por umas 50 câmeras, tipo um documentário, pois foi uma ocasião ímpar.

Mariana: você também participou de algum projeto?

Maria Clara: Sim participei depois com as ACCs. Em um dos projetos que eu coordenava, fomos em uma região muito carente e com grande incidência de Leishmaniose, e um dos meus alunos parou, indignado e disse: “o pior é que eu tenho tudo a ver com isso, a universidade que estou, também tem tudo a ver com isso”. Esta é a concepção que um

estudante de universidade pública deve ter. Isso não se ensina nos livros, não tem professor que consiga transmitir este sentimento. O aluno tem que vivenciar, ter a experiência para poder aprender. Aliás, a questão das ACCs, era para institucionalizar o que já havia sido criado, algumas pessoas se opunham por causa do caráter de obrigatoriedade nos currículos, inclusive Felipe. Mas em minha opinião, algumas coisas devem ser obrigatórias sim, pois são inerentes do processo de formação dentro de uma universidade pública. Como foi o caso do rapaz. Tem conhecimentos, vivências que você não pode ensinar. Somente a experiência traz este tipo de conhecimento, esta postura engajada diante da sociedade e diante da vida.