

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: COMUNICAÇÃO OU DOMESTICAÇÃO ?

I-0804000-8
C-4020000-9

Extensão Universitária
Brasil

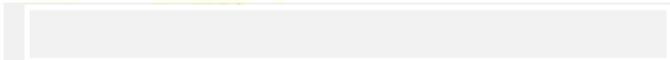
ROBERTO MAURO GURGEL ROCHA

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO
MESTRADO DE SOCIOLOGIA, COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FORTALEZA - 1984

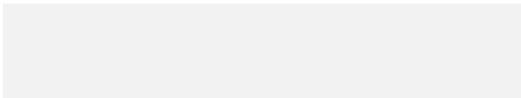
Esta Dissertação foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre em Sociologia, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se a disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

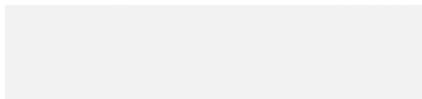
A citação de qualquer trecho desta tese é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.


ROBERTO MAURO GURGEL ROCHA

DISSERTAÇÃO APROVADA EM

14 de Junho de 1994


Teresa Maria Frota Haguette
Orientadora da Tese


André Haguette


Jacques Thérien

À Sônia, minha esposa e companheira, pelo amor, compreensão e apoio na caminhada da vida.

Aos filhos Cybele, Silvana, Luciana e Roberto, minha esperança em um futuro melhor.

À meu pai José Rocha Franco, fa-
lecido na época de minha partici-
pação no Curso de Mestrado, por
seu exemplo de vida coerente.

À minha mãe Maria Studart Gurgel
Rocha, pelo estímulo.

Ao Professor Onofre Lopes,
criador dos CRUTACs,

e

a todos que lutam por uma uni
versidade mais justa a servi-
ço das causas populares.

AGRADECIMENTO

A elaboração da presente dissertação começou quase desde o início do Curso de Mestrado em Sociologia quando, por sugestão de um de seus docentes, aproveitou-se cada disciplina cursada para, em vez de apresentar trabalhos isolados, exercitar a construção dos capítulos que comporiam a tese final. A docente citada, no caso a Professora Teresa Haguette, tornou-se posteriormente a orientadora do autor e é a ela que de início se deseja agradecer não só a orientação técnica, como o apoio e estímulo em todos os momentos de elaboração do trabalho.

Não se pode deixar igualmente de expressar gratidão aos professores André Haguette e Jacques Therrien que acompanharam a cada passo a preparação da dissertação, bem como a todos os docentes que ministraram disciplinas no Mestrado, especialmente àqueles com os quais se teve a oportunidade de refletir sobre o tema ora analisado, no caso os professores Eduardo Diatay Bezerra de Menezes, Helena Cartaxo, Renate Rott e Tarcísio Santiago.

Aos companheiros universitários tanto da Pós-Graduação como da Graduação, com os quais se contou com a oportunidade de conviver, vai um agradecimento muito fraterno, pois, foi nas discussões informais de corredores e da cantina, que amadureceram muitas idéias aqui veiculadas. O agradecimento toma uma dimensão maior e aproveita-se aqui para expressar a gratidão aos colegas do Mestrado pela escolha para a condição de representante estudantil junto à Coordenação do Curso, função que se teve chance de desempenhar durante um período. A gratidão se torna ainda mais forte na medida em que se tem de lembrar que o autor vinha de ocupar posições anteriores à nível de Administração Superior de uma Universidade

e do próprio MEC, o que de início gerou uma desconfiança em algumas pessoas. Pouco a pouco todavia solidificaram-se laços de amizade e fortaleceu-se uma aliança em função de interesses comuns.

À dona Zefinha, Secretária eficaz e pessoa humana querida por todos que com ela tem chance de conviver, um agradecimento especial.

E finalmente um pleito de gratidão:

ao Dr. Antonio Cunha Pessoa, ao Dr. José Francisco de Castro, à Angela Therrien, à Sofia Lerche, à Nêda, ao Luís Antônio Cunha, ao Ivandro Sales, ao Dilmar Miranda e a todos aqueles com os quais pela via do CETREDE se pôde dialogar;

a Profa. Myriam, ao Renato e aos demais companheiros do Projeto Rondon pelas informações prestadas e pelo exemplo de crédito no trabalho que desenvolvem;

aos Professores José Maria Cabral Marques - Reitor da Universidade Federal do Maranhão, José Maria Ramos Martins - Ex-Reitor e Aldy Mello de Araújo, Prô-Reitor de Extensão e Assuntos Estudantis, bem como aos demais companheiros da UFMA.;

À todos aqueles com os quais se teve chance de conviver em função das experiências na linha de extensão universitária.

SUMÁRIO

	página
<u>LISTA DE QUADROS</u>	x
<u>RESUMO</u>	xii
1 - <u>INTRODUÇÃO</u>	1
2 - <u>VERTENTES HISTÓRICAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA</u> ..	24
1. <u>As Universidades Populares</u>	26
2. <u>Os Movimentos Estudantís e a Extensão Universitária no Brasil</u>	32
2.1 - <u>Os Documentos da UNE sobre Reforma Universitária</u>	44
2.1.1 - O Relatório do IIº Seminário de Estudos do Nordeste	44
2.1.2 - A Declaração da Bahia	45
2.1.3 - O Relatório do Iº Encontro Universitário da Região Sul	52
2.1.4 - A Carta do Paraná, a Ação Política em Favor das Reformas de Base e o Encontro de Minas Gerais	53
2.2 - <u>As Experiências de Extensão Universitária do Início da Década de 1960</u>	55
2.2.1 - O Centro Popular de Cultura	55
2.2.2 - O Serviço de Extensão Rural da Universidade Federal de Pernambuco e o Movimento de Cultura Popular - M.C.P.	58
2.2.3 - A Universidade Volante do Paraná	59
3. <u>O Modelo Extensionista Norte-Americano</u>	61
3.1 - <u>A Influência do Padrão Extensionista Norte-Americano na Educação Superior Brasileira</u>	66
3.2 - <u>Outras Tentativas de Implantação do Padrão Ex-</u>	

<u>tensionista Norte Americano</u>	72
3 - <u>O QUADRO REFERENCIAL BÁSICO DA CONSTITUIÇÃO DA CODAE</u>	80
1. <u>Apreciação sobre a Lei nº 5.540</u>	90
2. <u>Experiências de Extensão Universitária</u>	99
2.1 - <u>A Experiência dos CRUTACs</u>	103
2.1.1 - <u>A Experiência do CRUTAC-RN</u>	112
2.1.2 - <u>A Comissão Incentivadora dos CRUTACs e a Dimensão Nacional da Experiência</u>	115
3. <u>O Campus Avançado e o Projeto Rondon</u>	133
3.1 - <u>O Projeto Rondon</u>	135
3.2 - <u>O Campus Avançado</u>	142
3.3 - <u>O Serviço de Integração Nacional</u>	150
4 - <u>A COORDENAÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO - CODAE</u> ..	152
1. <u>A Coordenação de Atividades de Extensão - CODAE</u> ..	161
2. <u>O Plano de Trabalho de Extensão Universitária</u>	162
3. <u>A Formulação Operacional e a Prática</u>	165
5 - <u>CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA</u>	190
6 - <u>CONCLUSÃO</u>	204
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	214

LISTA DE QUADROS

Quadro		página
1	- Organização acadêmica formal - interpretação a partir da concepção de Gramsci	14
2	- Quadro organizacional da ação católica brasileira	41
3	- Integração dos elementos de programação a nível da universidade	127
4	- Mecanismo de planejamento e retro-alimentação do sistema	128
5	- Compatibilização das atividades	128
6	- Recursos investidos nos CRUTACs (período 1972/75)	132
7	- Participantes do programa CRUTAC no Brasil (período 1972/76)	133
8	- Custos dos participantes dos serviços de desenvolvimento	146
9	- Participação dos universitários nos Campi Avançados (período 1969/79)	148
10	- Funções dos organismos da universidade ...	156
11	- Funcionamento geral do sistema	157
12	- Fluxo de retroalimentação dos organismos específicos da educação	158
13	- Fluxo global	159
14	- CRUTACs (Região Nordeste)	174
15	- CRUTACs (Região Sul)	175
16	- CRUTACs (Região Norte)	176
17	- CRUTACs (Região Centro-Oeste)	177

Quadro		página
18	- CRUTACs (Região Sudeste)	178
19	- Projetos aprovados pela CODAE em 1978	186
20	- Recursos aplicados pela CODAE, por fontes no período 1975/78	187
21	- Participação docente e discente (período 1974/78)	188

RESUMO

A Dissertação estuda a questão da extensão universitária, centrando-se especialmente no período 1968/76, época de sua maior institucionalização a nível nacional.

Toma-se como ponto de partida a dicotomia extensão x comunicação, expressa por Paulo Freire em uma de suas obras e a partir dela tenta-se aprofundar o conteúdo específico assumido pela extensão universitária brasileira que parece se colocar entre parâmetros de domesticação e comunicação.

O quadro referencial de análise parte da proposta de Antonio Gramsci, levando-se em conta que aquele filósofo italiano, além de valorizar a instância super-estrutural, fornece apreciações específicas sobre difusão cultural que facilitam a compreensão do movimento extensionista brasileiro.

O estudo considera como vertentes históricas da extensão universitária no país, as universidades populares e as idéias aqui chegadas sobre o sistema extensionista dos Estados Unidos. A partir destas duas vertentes é feita uma apreciação sobre a trajetória do extensionismo nas instituições de ensino superior brasileiras, chegando-se ao momento de criação da Coordenação de Atividades de Extensão - CODAE - do Ministério de Educação e Cultura - MEC.

A metodologia utilizada envolveu a realização de entrevistas com 20 pessoas que participaram do movimento extensionista no período em questão, o estudo de Relatórios, Planos e outros documentos oficiais, sendo procedida uma análise de conteúdo dos discursos e uma tentativa de reconstituição de toda uma história dispersa no sentido de resgate da memória da extensão universitária do país. Procurou-se igualmente formular um conceito sobre o que deve ser esta função a partir da discussão de propostas de alguns intelectuais que se pronunciaram sobre o assunto.

Os resultados a que se chegou mostram que a extensão - como função projetiva da instituição de ensino superior a seu meio - apresenta-se dentro de uma perspectiva mais ampla expressa pela própria contradição da universidade de um modo global. A extensão é uma função eminentemente política que em muitos momentos se prestou a uma ação puramente domesticadora e que em outros procurou caminhar no sentido de uma comunicação com as camadas populares apesar de não ter conseguido grandes resultados... Vale ressaltar, ainda, que se a extensão não foi, até hoje, ponto preponderante na política de ensino superior em relação às demais funções - ensino e pesquisa -, isto não significa que a mesma não tenha tido um importante papel histórico conforme se verifica ao longo do presente trabalho.

1 - INTRODUÇÃO

A opção pelo estudo do papel desempenhado pela extensão universitária na educação brasileira, como elemento de ligação entre a instituição de ensino superior e a sociedade em que se insere, não foi muito encorajadora de início.

Muitos foram os que desestimularam a iniciativa alegando que a extensão universitária era uma função de natureza recente e, por isso, jamais tivera expressão na realidade educacional do país. Alguns assinalavam que ela representava uma tentativa residual, de pouca validade científica e de caráter secundário. Para outros, ela nada mais era do que um instrumento ideológico de que se valeu o Estado para mascarar a possibilidade de um verdadeiro relacionamento entre a universidade e a sociedade. A extensão representaria, igualmente, um mecanismo de garantia ou sustentação do status quo.

Por outro lado, tinha-se de lidar com dados de uma história recente, onde o autor esteve ativamente presente, podendo-se incorrer em um risco de interpretação passional que, além do perigo de vieses, poderia gerar incompreensões daqueles que participaram ou participam, ainda hoje, de atuações no campo da extensão universitária.

Acreditou-se, contudo, que a reconstrução de toda uma praxis dispersa teria importância não somente como elemento de constituição de uma memória, mas representaria um desafio para que outros continuassem a pesquisar sobre o assunto. As próprias lacunas existentes no documento e que lhe dão um caráter incompleto suscitarão, certamente, críticas e complementações, dando ao estudo uma natureza de processo coletivo de produção de conhecimentos.

Pensou-se, igualmente, que a análise das formas de relacionamento entre universidade e sociedade, representa um

ponto fundamental para quem pretenda conhecer concretamente as possibilidades ou impossibilidades da instituição de ensino superior funcionar como elemento de apoio à mudança social.¹

Como, comumente, os discursos oficiais sempre limitam a questão da ligação universidade/sociedade ao campo da extensão universitária mormente a partir da Lei nº 5.540, quando se definiu o perfil da universidade brasileira atual, tomou-se tal legislação como ponto básico. Sabe-se que a partir dela, foram gerados mecanismos de apoio institucional ao trabalho das universidades sendo criadas, em 1969, a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária - CINCRUTAC e, posteriormente, em 1974, a Coordenação de Atividades de Extensão - CODAE, do Departamento de Assuntos Universitários - DAU, do Ministério da Educação e Cultura - MEC. Em outros Ministérios, surgiram ou foram consolidados organismos de apoio ao trabalho da extensão tais como: o Projeto Rondon - do Ministério do Interior -, a Operação Osvaldo Cruz - do Ministério da Saúde, - a Operação da Ação Cívico-Social - do Ministério do Exército e a Operação Mauá - do Ministério dos Transportes. O Governo estimulou igualmente mecanismos privados: o Instituto Euvaldo Lodi, o Centro de Integração Empresa/Escola - CIE/E, a Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social - MUDES.² Tinha-se, portanto, muitos elementos

¹O conceito de mudança social, inclui não somente as transformações à nível de infraestrutura econômica, mas, também as alterações nas instâncias política e cultural.

²Para conhecimento das experiências aqui citadas, que não serão analisadas no presente documento, é interessante salientar algumas características das mesmas:

- a) A Operação Osvaldo Cruz surgiu no Ministério da Saúde com a finalidade de mobilização de universitários para atuação em programações desenvolvidas por aquele Ministério. Desapareceu em meados da década de 1970.
- b) A Operação Cívico Social-ACISO, coordenada pelo Ministério do Exército, é desenvolvida em todo o país durante um período estabelecido, que varia em cada estado. Durante a ACISO, os recrutas e militares colocam-se a serviço da solução de problemas das comunidades pobres, exi-

para pesquisar contrariando a tese da pouca importância da extensão, o que obrigaria posteriormente à seleção de duas experiências básicas, tal a quantidade e diversidade de informações disponíveis. Escolheu-se por sua importância os Campi Avançados e os CRUTACs, indubitavelmente reconhecidos como formas mais expressivas de extensão pelo MEC.

Vale destacar, ainda, que os Programas e Projetos elaborados a partir de 1968 sempre articulam a extensão universitária com a ação junto às populações carentes e apresentam o desenvolvimento de comunidades como metodologia do trabalho. Tais propostas enfatizam que as atividades extensio-

gindo, em contrapartida, a presença da população nos trabalhos executados. Constroem-se pontes, dá-se assistência médica etc. Muitas universidades participam da ACISO através dos docentes e discentes.

- c) A Operação Mauá-OPEMA, do Ministério dos Transportes, procurava promover a presença de universitários em programações relacionadas com o setor de transportes, oferecendo estágios e possibilitando viagens de estudos para conhecimento de obras de maior importância. Em fins da década de 1970 foi incorporada ao Projeto Rondon.
- d) O Instituto Euvaldo Lodi-IEL foi criado com o apoio da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Social da Indústria (SESI). Sua finalidade principal é a obtenção de um equilíbrio na formação e ocupação da mão-de-obra de nível superior e de alto índice de especialização para a indústria. De um lado, oferecendo subsídios à universidade e, de outro, incentivando o desenvolvimento dos processos produtivos do setor industrial. - Integração universidade indústria hoje. p. 11. Funciona a nível estadual junto às Federações das Indústrias e desenvolve programas e projetos de estágios práticos nas indústrias e intercâmbio de informações e de pesquisas.
- VER: BRUN, Hélio de Almeida, "Integração universidade-indústria". In: Integração universidade-indústria hoje. Rio de Janeiro, APEC Ed., 1971. p. 101-26.

- e) Centro de Integração Empresa-Escola - CIE-E, órgão de empresa privada, visando a integração com a universidade, destinado à formação de recursos humanos para atendimento às necessidades da indústria, comércio, bancos, agricultura, transportes e setor de serviços em geral.
- f) Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social - MUDÉS, criada com o apoio do Governo Federal no ano de 1967, recebendo deste a doação de Cr\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de cruzeiros), em obrigações reajustáveis do Tesouro. "Exercendo quase sempre a função de catalizador de novos processos, o MUDÉS caracterizou-se essencialmente como instituição estimuladora de experimentação de idéias, pronto a testar novas propostas no âmbito do ensino, a partir dos quais vem consolidando uma programação ampla, que hoje abrange os mais variados setores da vida nacional". O MUDÉS apoia principalmente as programações dos CRUTAC's, do Projeto Rondon, do CIE-E etc.
- *RESENDE, Márcio Flávio & QUIRINO, Hamilton. A Fundação Mudes, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 1976. p. 10.

nistas viabilizam formas de participação da universidade em seu meio e de modo recíproco, propiciam a presença do povo na instituição de ensino superior. Dá-se à extensão a função de ponte para realimentação da estrutura acadêmica, funcionando como elemento provocador de mudanças a nível interno da universidade e da sociedade de um modo geral. Falava-se dela como sendo uma forma de ensino aplicado, utilizando-se o laboratório vivo da comunidade... Assinalava-se, sempre, ser o homem o sujeito da ação transformadora no sentido de uma sociedade mais justa; à universidade competia o apoio a sua atuação.

É interessante assinalar que o pós-1964 foi, certamente, o período mais difícil na história da universidade brasileira, quando o Estado assumiu intensamente um papel repressivo e autoritário, atingindo violentamente os docentes, discentes e administrativos que propugnavam posições reformistas ou de transformação da sociedade. Procurava-se atender às exigências da racionalidade capitalista e imprimir novos rumos ao processo de produção e distribuição do saber.

Como justificar, então, a existência de uma tonalidade de humanista no discurso oficial onde se fala de promoção humana e participação, se o que se buscava era a universidade capitalista a serviço do Estado Empresarial e do lucro? O entendimento da questão teria de ser buscado em um contexto mais amplo. Certamente a história mais distante poderia explicar as razões da história atual...

A seleção de um marco referencial teórico que possibilitasse uma análise segura da problemática referente ao relacionamento educação/sociedade fez com que se procurasse conhecer objetivamente a proposta de Antonio Gramsci que, além de dialética, privilegia de modo especial a instância superestrutural. Apesar de fragmentada e apresentada de maneira criptográfica, sua formulação é francamente favorável à importância da superestrutura no processo de mudança, o que confere originalidade a sua concepção da filosofia da práxis.

A questão do relacionamento entre educação e sociedade, encontra-se no centro da proposta de mudança social de Gramsci. A formação do homem novo, do sujeito coletivo da sociedade socialista, segundo ele, dar-se-á mediante um processo educativo, assumido de um modo responsável e consciente, visando o disciplinamento de energias dispersas e desordenadas.

A educação não se restringe, portanto, ao plano meramente escolástico, estando relacionada ao movimento global da sociedade. Existe uma relação pedagógica na sociedade em seu conjunto, em todo indivíduo que se relaciona com outros indivíduos, "bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elite e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguarda e corpos de exército".³ A educação deve configurar um processo formativo de base recíproca onde todo professor é aluno e todo aluno professor; mediante um "confronto de saberes" onde "cada um aprende com seus próximos e afins, cede e adquire, perde e ganha, esquece e acumula noções, modos e hábitos".⁴ Por meio da educação as gerações jovens entram em contato com as gerações antigas, assimilando destas seus valores "historicamente necessários", afirmando-se criticamente, amadurecendo "uma personalidade própria e culturalmente superior".⁵

O autor identifica a existência de dois grupos fundamentais de interesses conflitantes na sociedade de classes: a classe dominante - a burguesia - e a classe subalterna - formada pelos operários e camponeses -.

No sentido de analisar uma situação histórica em toda a sua globalidade, Gramsci apela para o conceito de bloco histórico ou seja, um conjunto complexo - contraditório e discordante - das superestruturas surgidas como reflexo das

³ GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. 4.ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981. p.37.

⁴ _____ . Cartas do cárcere. 2.ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, p.296.

⁵ _____ . Concepção... p.37.

relações sociais de produção -.⁶ O bloco histórico reflete uma situação dialética onde se articulam o "momento econômico corporativista ou egoísta passional" e o "momento ético político", isto é "de elaboração superior da estrutura na consciência dos homens".⁷ Sente-se deste modo que, sem desprezar a importância da infra-estrutura, Gramsci afirma o valor da superestrutura, estabelecendo um relacionamento orgânico entre as duas instâncias. Para ele, nas superestruturas encontram-se em transação dois níveis essenciais: a sociedade política - O Estado - e a sociedade civil - as organizações privadas: os sindicatos, a Igreja, a família, os partidos políticos e a escola-. Em sua formulação o Estado é visto, não somente em sua função coerciva, mas como um mecanismo que estabelece o equilíbrio entre os interesses da sociedade política com a sociedade civil garantindo, dessa maneira, a hegemonia ou direção de um determinado grupo social sobre a "sociedade nacional inteira". De acordo com Luciano Gruppi,⁸ a hegemonia afirma-se pela "capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo mas sim, marcado por profundas contradições de classe". Antonio Gramsci⁹ chama a atenção para o fato de que permanecemos sempre no terreno da identificação do Estado com o Governo, "identificação essa que não passa de uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois deve-se notar que na noção geral de Estado, entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção". O

⁶ Id., *ibid.* p.52.

⁷ Id., *ibid.* p.53.

⁸ GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci. 2.ed., Rio de Janeiro, Graal, 1978. p.70.

⁹ GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a política e o estado moderno. 4.ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. p.149.

que garante a permanência dos interesses do Estado é, portanto, o estabelecimento de uma situação de equilíbrio de forças, mantida pela coerção ou através de uma ação política, ideológica e cultural que garanta um consenso. Assim sendo, cabe ao Estado burguês, não somente um papel coercitivo no sentido de amoldar os interesses da população às exigências do modo de produção capitalista mas, também, a função de educador evitando uma crise em relação à concepção da ideologia dominante, comprometendo o poder das forças dirigentes. "A classe burguesa como organismo em contínuo movimento" procura "absorver o todo social, assimilando-o a seu nível cultural e econômico".¹⁰

Por outro lado, para o pensador italiano, uma nova proposta de sociedade já existe concretamente nas organizações características dos trabalhadores mesmo que de modo potencial. Há necessidade de definição de alianças para que se possa chegar a uma forma verdadeira de democracia operária, em contraproposta ao Estado burguês. E não se pode alcançar a nova situação hegemônica somente com a negação ou destruição. Tem-se de atuar em favor de "uma implícita construção, afirmação e não no sentido metafísico, mas, praticamente, isto é, politicamente como programa de partido".¹¹ O partido da classe subalterna é o primeiro núcleo onde se organizam as vontades coletivas em sua busca de uma nova proposta de caráter totalizante e universal. O partido é a célula do Estado Socialista, o sujeito coletivo em seu sentido mais amplo, o responsável pela formação de um outro tipo de dirigente, necessário à criação de condições para o desaparecimento da sociedade de classes.

Pelo exposto sente-se que a educação desempenha um papel duplo e contraditório. Do mesmo do que serve como instrumento para perpetuação da estrutura de classes no Estado burguês pode ser responsável pela conformação do homem novo...

¹⁰ Id., *ibid.*, p.147.

¹¹ Id., *ibid.*, p.5/6.

Para Gramsci, todos os homens podem ser caracterizados como intelectuais na medida em que têm a capacidade de refletir. Mesmo aqueles que desenvolvem um trabalho físico de mínima qualificação, não o fazem mecanicamente. Todavia, o que serve para distinguir a categoria intelectual do não intelectual é o peso maior no desempenho de tarefas que apelam ao intelecto, em detrimento de atividades manuais ou concentradas no esforço muscular nervoso.¹²

Os intelectuais são grupos que não operam no nível da infra-estrutura onde se situam as classes que se encontram em relação direta com as forças produtivas, sendo os responsáveis pela vinculação orgânica entre a estrutura e a superestrutura e, conseqüentemente, pela sustentação das condições de hegemonia no interior do bloco histórico.

Segundo o pensamento de Gramsci:

"cada grupo social nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo de modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político".¹³

São eles os "intelectuais orgânicos:

"seu modo de ser não pode mais consistir na eloqüência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas, num imiscuir-se ativamente na vida prática como construtor, organizador, persuasor permanente já que não apenas orador puro - e superior todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica trabalho, eleva-se à técnica ciência e à concepção humanística histórica, sem a qual se per

¹² VER: GRUPPI, Luciano. O conceito... p.82.: "O que decide para Gramsci não é mais como em Marx, a separação entre o trabalho manual e trabalho intelectual. O intelectual ao contrário, é o quadro da sociedade; mais exatamente um aparato hegemônico". "O trabalhador rural dirigente de uma liga, se é um dirigente capaz, mesmo que seja analfabeto ou semi-analfabeto, é um intelectual, na medida em que é um dirigente, um educador de massa, um organizador".

¹³ GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. p.3.

manece especialista e não se chega a dirigente (especialista mais político)".¹⁴

O que caracteriza o intelectual orgânico é a sua adesão ao grupo social a que se vincula, em função do modo de produção. Assim como a classe dominante conta seus intelectuais orgânicos burgueses, a classe dominada firma aliança com grupos de intelectuais orgânicos que se colocam a serviço dos interesses subalternos. Gramsci¹⁵ chama a atenção para a necessidade de elevação do nível intelectual das camadas populares, "o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se seus sustentáculos". Este fenômeno representa a grande modificação no panorama ideológico de uma época com o surgimento de intelectuais orgânicos do proletariado, elementos chave da nova relação hegemônica.

Afora os intelectuais orgânicos existem os intelectuais tradicionais, vinculados a interesses significativos de modos de produção já ultrapassados, que expressam uma continuidade histórica que não foi interrompida, nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações sociais e políticas. Os eclesiásticos são o tipo mais característico desta categoria intelectual. Conta-se ainda com os intelectuais vagabundos, indefinidos e oportunistas, sempre prontos a buscar condições que lhes garantam vantagens individuais.

Os intelectuais orgânicos são os agentes que afirmam o exercício da função educadora do Estado Burguês, no sentido de garantia de um consenso espontâneo da classe dominada. Nos momentos de crise de hegemonia são acionados os organismos do "aparato de coerção estatal" que procuram garantir "legalmente" "a disciplina dos grupos que não consentem nem

¹⁴Id., ibid., p.8.

¹⁵Id. Concepção... p.27.

ativa nem passivamente".¹⁶ Tais situações de crise podem propiciar uma nova organização no bloco social, favorável aos interesses da classe subalterna.¹⁷

Os intelectuais orgânicos do proletariado, ou seus intelectuais aliados, são a base da constituição de um novo "senso comum". Para o autor, no senso comum presente está o "folclore da filosofia", sendo o seu traço mais característico o de significar uma concepção "errônea, inconseqüente, desagregada, misoneísta e conservadora", tanto em suas manifestações individuais como coletivas. O folclore compreende todo o "sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e agir tradicionais".¹⁸ O núcleo positivo do senso comum é o bom senso, que deve ser desenvolvido e transformado num nível filosófico unitário e coerente, refletindo um modo científico de pensar criticamente, politicamente. Somente a consciência crítica permite a participação na elaboração de uma proposta de mundo onde "cada um é o guia de si mesmo" e não recebe, através de influências externas, "passiva e servilmente", os traços de sua personalidade".¹⁹ A filosofia da praxis representa a crítica e superação do senso comum sendo o momento fundamental do relacionamento entre teoria e prática, opondo-se frontalmente à filosofia popular e vulgar que é apenas um conjunto desagregado de idéias e opiniões.

Se por um lado Gramsci destaca a importância do partido político como educador, não deixa igualmente de validar

¹⁶ Segundo a concepção de Gramsci, os grupos de aparato de coerção estatal são constituídos pelo exército, polícia e aparelho jurídico. (Ver GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais... op. cit., p.11).

¹⁷ Segundo Luciano Gruppi, Marx vê a crise revolucionária como "sendo essencialmente uma crise da estrutura econômica", ao passo que, para Gramsci, a crise revolucionária é vista, sobretudo, a nível de superestrutura, mas envolve toda a sociedade e, conseqüentemente, o bloco histórico. O que leva Gruppi a destacar que para Gramsci "a crise revolucionária" "é vista na totalidade do processo social". (Ver GRUPPI, Luciano. O conceito de ... op. cit., p.79).

¹⁸ GRAMSCI, Antonio. Concepção... op. cit., p.11.

¹⁹ Id., ibid., p.12.

a necessidade das instituições educativas. Seu programa pedagógico enfatiza o ensino politécnico e gratuito para todos, atribuindo à escola "a possibilidade de converter-se em meio auxiliar de elaboração da hegemonia operária, antes da própria conquista do Estado pela classe".²⁰

A escola, em sua formulação, é o instrumento para a elaboração de níveis intelectuais diferenciados profissionalmente, em cumprimento às exigências da diversidade funcional do mundo moderno. Quanto mais complexa a organização social, mais diversa a exigência de camadas intelectuais e a estrutura e hierarquia das escolas existentes.

Em contrapartida às escolas que conhecia, Gramsci²¹ chegou a propor "um tipo único de escola preparatória (elementar média), que conduza o jovem até os umbrais da escola profissional formando-o, entretantes, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige". A escola unitária deve inserir os estudantes no contexto social, "depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa".²²

A escola unitária representa uma alternativa de substituição dos níveis de ensino (primário/secundário) que são reestruturados não só em função dos conteúdos oferecidos, como em relação aos métodos e técnicas de aprendizagem. O ensino deve estimular a criação e ser desenvolvido em base de seminários.

O primeiro grau elementar da escola única dura 3 ou 4 anos e nele, além da instrução no campo da leitura e escrita, da geografia, da história, da parte disciplinar relativa a direitos e deveres, são ministradas noções referentes à

²⁰ VIEITEZ, Cândido Giraldez. Os professores e a organização da escola. São Paulo, Autores Associados/Cortez Ed., 1982. p.17.

²¹ GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais... op. cit., p.136.

²² Id., ibid., p.134.

questão do Estado e à sociedade, visando a formação política do educando. O restante do curso deve durar aproximadamente mais 6 anos, de modo que aos 15 ou 16 anos de idade o estudante possa ter concluído a escola unitária em todos os seus graus.

A escola única deve funcionar como internato ou semi-internato, de forma coletiva, com métodos disciplinares rígidos e professores na condição de assistentes ou cooperadores da aprendizagem, para o que poder-se-ia utilizar igualmente os melhores alunos.

Tal como Marx, Gramsci ressalta a importância da educação técnica afirmando, contudo, que, no mundo moderno, esta tem de estar estreitamente ligada ao trabalho intelectual não criando, portanto, uma separação entre este e o trabalho manual. A pedagogia marxista, expressa no Manifesto de 1872, define-se em função da combinação da educação com a produção material e,²³ segundo Theo Dietrich²⁴ em documento analítico da pedagogia socialista, a partir de então "é preciso que o trabalho fabril constitua a base e o centro da educação". Este trabalho é a base da escola socialista onde "o ensino intelectualizado, com seu conteúdo de classe específico, deve ser substituído por uma pedagogia do trabalho, com um objetivo econômico e humano no sentido universal". Para Dietrich, somente o trabalho produtivo pode voltar a humanizar o homem desumanizado, devendo ser o meio através do qual se levem a cabo a educação e instrução do homem socialista do futuro. Gramsci²⁵, contudo, sem negar a validade do preceito marxista, diz que a escola única inicial de cultura humanista, formativa, deve equilibrar equanimemente a capacidade de "trabalhar manualmente, tecnicamente, industrialmente", com o "de-

²³ MARX, Karl & ENGELS, Friederick. Textos. (s.l.), Alfa Omega. p.37.

²⁴ DIETRICH, Theo. Pedagogia socialista. Salamanca, Sigueme, 1976. p.137.

²⁵ GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais... p.118.

envolvimento das capacidades de trabalho intelectual".

As escolas especializadas são o estágio seguinte, depois da escola única, às quais se ascenderia após um processo intensivo de orientação profissional. Da escola única poder-se-ia passar, igualmente, ao trabalho produtivo.

Apesar de não existir menção de continuidade do sistema acadêmico proposto, em direção à universidade, sente-se claramente que esta representa um estágio seguinte, sendo complementada e seqüenciada pelo trabalho das Academias.

A instituição universitária é vista criticamente apresentando-se como um organismo classista, espontaneísta, dominada por catedráticos e que, à exceção de alguns países, não desenvolve nenhuma "função unificadora", sendo que um "pensador livre" tem muito mais influência que a organização de ensino superior".²⁶ As academias, etapas posteriores, aparecem nos escritos de Gramsci,²⁷ como o "símbolo ridicularizado frequentemente com razão, da separação existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo".

No sistema de ensino proposto, à universidade é atribuída a "tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-os das névoas e do caos, nos quais uma cultura inorgânica, pretensiosa e confusionalista" ameaça "submergi-los graças a leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas e discussões sem conteúdo".²⁸ À universidade é dada, portanto, uma responsabilidade crítica por excelência, devendo esta articular-se intimamente com a produção. Com relação às academias, é assinalado que, em um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, "deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação cultural) dos elementos que após a

²⁶ GRAMSCI, Concepção... op. cit., p. 29.

²⁷ _____, Os intelectuais... op. cit., p.125.

²⁸ Id., ibid., p.145.

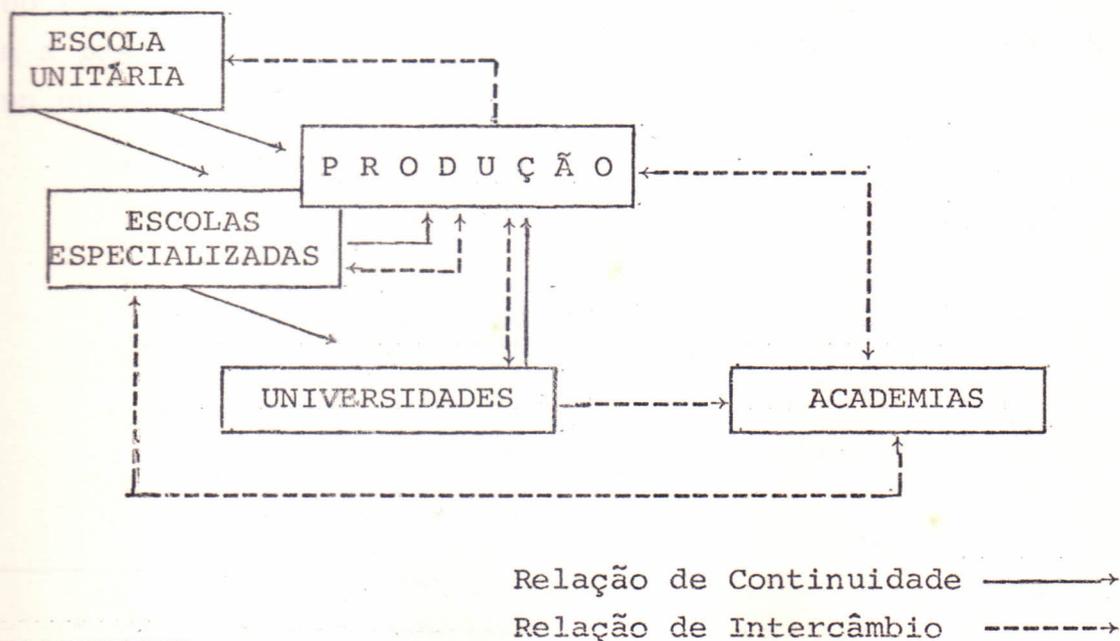
escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como, um terreno de encontro entre estes e os universitários".²⁹ As academias terão a responsabilidade de um esquema de educação permanente de todos aqueles elementos que, mesmo no setor produtivo, não desejam deixar de crescer intelectualmente. As academias contarão com organismos especializados de investigação e trabalho científico os quais, além de prestar informações à população, podem contar com sua contribuição no processo de descoberta.

Deve existir uma estreita colaboração entre academias, universidades (ou outras escolas superiores especializadas), visando uma centralização da perspectiva da cultura nacional e, neste sentido, a estrutura acadêmica existente deve ser revista de alto a baixo. Poder-se-á contar com uma organização formada de centros de caráter nacional, seções regionais, provinciais, locais, urbanas e rurais, unificando as instituições culturais existentes em função de um denominador comum.

QUADRO Nº 1

ORGANIZAÇÃO ACADEMICA FORMAL

(interpretação a partir da concepção de Gramsci)



²⁹ Id., *ibid.*, p.125.

A proposta de organização acadêmica de Gramsci tem sido acusada tanto de idealista como de carregada de certa preocupação funcionalista. Todavia, ela tem que ser vista como parte do todo, nascida de uma crítica do bloco histórico italiano e prevista para uma sociedade nova. Sociedade nova que já começa a acontecer no agora, mediante um processo de ocupação de espaços, de uma guerra de posição e que, para ele, aparecia configurada, principalmente, pela experiência soviética que conhecera anteriormente e cujos resultados considerava como grandemente válidos.

Em relação à extensão universitária existe apenas uma pequena menção específica ao assunto, quando o autor fala da concessão que as universidades inglesas tradicionais fizeram ao mundo moderno criando, inclusive, os "cursos de extensão".³⁰ Mas, a idéia de difusão cultural, de um modo mais amplo, está presente em seu pensamento chegando ele a afirmar que: "criar uma nova cultura não significa apenas fazer descobertas originais; significa também e sobretudo, di-fundir criticamente verdades já descobertas, socializã-las por assim dizer; transformã-las, portanto em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral". É certo que não há referência explícita à universidade ou a qualquer instituição específica mas também não é negada a possibilidade de tal comportamento por parte do organismo universitário.

Segundo Gramsci³¹:

"o fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente, é um fato fi-losófico bem mais importante e original do que a descoberta, por parte de um gênio fi-losófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais".

³⁰ Id., ibid., p.91.

³¹ Id. Concepção... op. cit., p.13-4.

A quem melhor poderia ser destinada uma crítica desta natureza, senão às universidades e academias, produtoras de um tipo de conhecimento muito mais destinado ao deleite que a ser socializado e comprometido em um ato político mais responsável... E, certamente, este seria um requisito a ser cobrado da estrutura universitária no novo contexto.

A importância da difusão cultural aparece não somente a nível de teoria, chegando Gramsci à falar na Universidade Popular de Florença, atendendo a convite de um grupo de estudantes e operários, no ano de 1920. E o conhecimento desta experiência seria a base, não somente de crítica do processo da difusão mas da definição de uma perspectiva de elevação dos simples a outros níveis culturais. Convém destacar que as universidades populares não tinham relação formal com as instituições de ensino superior no modelo europeu. Contava-se, todavia, com a presença de universitários e professores que são, indubitavelmente, parcela representativa da universidade.

O socialismo, na maneira de pensar de Gramsci, significa não somente o advento de uma nova ordem econômica. Implica, igualmente, numa autêntica revolução cultural. Representa um novo padrão de cultura internacional para a sociedade mundial, respeitando-se as especificidades de cada nação. Isto é, o socialismo deve apresentar uma configuração própria a cada realidade nacional.

Analisando as condições específicas do "bloco histórico" italiano, em escritos anteriores ao cárcere, ele chega a propor um "Estado dos Conselhos" como alternativa socialista para a sua realidade. Tal Estado seria composto de uma série de organizações, tendo como modelo o "Conselho de Fábrica", "onde todos os problemas que são inerentes à organização desse Estado, são inerentes à organização do Conselho" e onde o conceito de cidadão é substituído pelo "de companheiro".³² Vale salientar que, em sua militância política, Gramsci

³² GRAMSCI, Antonio & BORDIGA, Amadeo. Conselhos de fábrica. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981. p.42.

foi o responsável pela criação de Conselhos de Fábrica a partir das Comissões de Fábrica então existentes. Vê-se, assim, a importância do conhecimento de cada realidade concreta, como ponto básico para o advento de uma "consciência nacional popular", base de uma transformação no nível internacional. E cada situação deve necessitar de respostas que nem sempre são as mesmas de outras formações econômico-sociais existentes.

Assim como não se pode analisar criticamente a proposta de educação contida no modo de pensar de Gramsci sem considerar sua proposta de sociedade como um todo, é impossível compreendê-lo sem uma apreciação da situação em que ele viveu, de seu momento histórico. A condição de haver nascido na Itália onde a multiplicidade de dialetos falados paralelamente à língua oficial representava não somente uma diversidade no campo lingüístico, mas, servia igualmente para o estabelecimento de níveis ou categorias sociais, deu-lhe visão mais ampla sobre o problema de classes. Além do mais, sua região de origem era a mais pobre do país, com base econômica no setor primário e características tradicionalistas. Se de um lado o conhecimento pela vivência desta situação tradicional forneceu parâmetros comparativos para confronto com realidades modernas, por outro lado trouxe-lhe, igualmente, traços idealistas e humanitários dos quais se procurou livrar e combater permanentemente.

Outra grande influência adveio do conhecimento do Projeto Socialista que se implantou na União Soviética a partir de 1917, muito especialmente da experiência dos "soviets". Sua proposta do "Estado de Conselhos" é bem uma prova disso. E é com a prática soviética que ele estabelece a confrontação da realidade italiana, onde um tipo de "nacional populismo", o fascismo, assumiu o poder.

Além disso, não se pode deixar de considerar, igualmente, os dois momentos de sua vida, ou seja, antes e depois de encarcerado pelo regime facista. De seus 46 anos de vida passou 10 como prisioneiro.

Quando livre, como militante político preocupado em firmar uma posição partidária sólida como redator do Jornal L'Ordine Nuovo, falava claramente de suas idéias.

Na prisão, seus contatos com o mundo exterior se dão unicamente por meio da correspondência com seus familiares e de livros e periódicos (cuja leitura era permitida e autorizada pelos fascistas). Seus escritos são apresentados em forma criptográfica e em função das informações disponíveis. Tudo o que escrevia tinha de ser visado pelas autoridades carcerárias e, assim sendo, não podia falar claramente de suas idéias. A partir de considerações sobre o fordismo e o taylorismo definia a importância da conformação do homem novo; em Maquiavel, define táticas e estratégias políticas, sem mencionar a direção das mesmas. E assim revela-se um profundo estrategista... É interessante notar que, no seu próprio dizer, consegue tirar "sangue dos nabos": a partir das leituras mais tradicionais consegue formular, mesmo de um modo cifrado, sua proposta para a instauração do socialismo.

Como sua obra não segue uma sistemática e como ele não trata especificamente da problemática educacional, a análise da relação educação/sociedade teve de ser feita mediante a reconstrução de seu pensamento, em textos variados de suas Cartas do Cárcere, dos Cadernos do Cárcere e de outros escritores anteriores.

Como salienta Luis Werneck Viana³³ analisando as concepções de Gramsci "as noções de superestruturas, como trincheiras protetoras do Estado sediadas na sociedade civil, apontavam para uma nova e original concepção dessa agência de poder". A função do Estado amplia-se e na medida em que não há somente a proposta das classes dominantes, mas existem projetos dos subalternos, tem-se a obrigação de separar conscientemente determinados "aparatos ideológicos" de sua aderência ao mecanismo estatal a fim de se tornarem agências priva

³³ VIANA, Luís Werneck, "À propósito de uma apresentação". In: GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci. p. xii-xiv.

das da direção dominada. E Viana acentua que "as instituições sociais não se originaram em sua totalidade do domínio burguês, sendo possível fazer a listagem de um elenco inumerável de contra-instituições como o partido operário por exemplo". E a ele acrescenta o "teatro popular", "uma escola de formação de quadros sindicais", o "sindicato autônomo", "bem como todas as resultantes da criatividade popular e operária."

Assim como em toda formação sócio-econômica existe uma relação sujeito/objeto ou homem/natureza que não revela nada especificamente em si mesma, existe uma relação educação/sociedade que não diz nada por si só. A educação é um ato político que pode levar à acomodação mecânica ou ao advento de uma consciência crítica. O mesmo se pode dizer em relação ao papel da universidade, instituição educativa, que representa um todo contraditório e complexo onde convivem as posições políticas mais diversas. Se muitos de seus dirigentes postulam uma universidade mais voltada a uma perspectiva empresarial, certamente não concordam com esta posição muitos docentes e discentes que, por sua vez, se dividem em função de propostas políticas diversificadas. E por que não acreditar que possam existir ou ter existido na universidade grupos colocados a serviço do processo de ascensão da classe subalterna? Analisando a questão da contradição da universidade Nicanor Palhares Sá³⁴ destaca que "nem sempre o Estado consegue impor suas concepções, pois, no processo mesmo de educar, o educador se educa no confronto de situações contraditórias o que se pode chamar de uma educação ativa. Em consequência, quando se fala em reprodução das relações de produção, não se está falando apenas em conservação da concepção dominante, mas, da reprodução contraditória das relações de produção, isto é, conservação da ideologia dominante, mas, com diferenças as quais podem trazer os elementos de uma nova concepção do homem e do mundo. A mudança pode ser vista

³⁴ Sá, Nicanor Palhares. Política educacional e populismo no Brasil. Cortez e Moraes, 1979. p.28.

e prevista eventualmente nessas diferenças, nessas fissuras". Em análise sobre a ideologia do desenvolvimento americano aplicada à educação superior brasileira, Ted Goertzel³⁵ destaca que: "quando se recomenda às universidades que sirvam à sociedade, muitas vezes se quer dizer servir aos grupos dirigentes da sociedade". Esta pode ter sido a posição que norteou a prática da extensão universitária, mas, questionando-se a dinâmica da sociedade em uma outra dimensão, pode-se indagar, igualmente, se a praxis extensionista não foi em algum momento um elemento que levou grupos da universidade a participarem de movimentos sociais que buscam (ou buscaram) promover mudanças no sentido da emancipação da classe subalterna. Por que não pode ser ou ter sido a extensão universitária um mecanismo que levou docentes, discentes e categorias administrativas a uma aliança com a classe dominada em prol da construção de uma sociedade mais humana e mais justa?

É na medida em que se considera a universidade na perspectiva da contradição, tem-se de ver a extensão universitária, tanto como fruto da organização administrativa formal, quanto como uma iniciativa de professores e alunos, conjuntamente ou isoladamente em suas categorias funcionais, podendo mesmo, em alguns momentos, contar com o apoio de grupos exteriores - em relação à estrutura interna - que auxiliem o processo de aproximação com as populações de um modo geral. Nesta perspectiva considera-se como ações de extensão, inclusive, as atividades do Centro Popular de Cultura - CPC, as operações do Projeto Rondon ou mecanismos similares, programados a partir do interesse da universidade, como é o caso dos Campi Avançados, viagens de estudos, assim como a atuação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco em sua linha de apoio aos trabalhos do Movimento de Cultura Popular.

³⁵ GOERTZEL, Ted., "MEC/USAID: ideologia do desenvolvimento americano aplicada à educação superior brasileira". In: "Revista da Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, n.14, jul/1967, p. 126.

O presente estudo procurou:

- 1 - conhecer a forma como a extensão universitária surgiu no país e a sua evolução no contexto das instituições de ensino superior, de modo que se possa compreender a fisionomia por ela assumida no corpo da Lei nº 5.540.
- 2 - analisar a questão da extensão, enquanto forma de relacionamento universidade/sociedade, procurando conhecer:
 - a) até onde a extensão pode ser um instrumento de apoio a mudanças que possam ocorrer na sociedade brasileira levando a universidade a colocar-se a serviço das classes dominadas, ou, inversamente, até onde a extensão pode ser um instrumento que sirva como freio às lutas dos movimentos populares.
 - b) as mudanças que ocorreram a nível interno das instituições de ensino superior, pela via da extensão universitária.
 - c) até que ponto o Estado realmente utilizou a extensão como um instrumento de garantia da ordem vigente.
 - d) que interesse teve a classe dominada no sentido de uma integração com as universidades.
 - e) por que a extensão universitária, mesmo com apoio institucional do Ministério da Educação e Cultura, não conseguiu ser assimilada como função pelas instituições de ensino superior, permanecendo indefinida, sendo pouco compreendida pelos docentes, discentes, funcionários administrativos e mesmo dirigentes universitários.
 - f) por que a extensão foi viabilizada preferentemente sob forma de prestação de serviços so

ciais de caráter assistemático, sem vínculos com o ensino e a pesquisa, serviços estes muitas vezes já prestados por instituições governamentais específicas (federais, estaduais ou municipais) ou por entidades privadas.

A análise levou em consideração as legislações do ensino superior que tratam da extensão; os planos, programas, projetos e relatórios oficiais; documentos referentes à propostas oriundas dos movimentos sociais e estudos já realizados sobre o assunto. O estudo é feito dentro de um marco histórico-estrutural, considerando como fundamental o período 1969/76, quando se deu mais efetivamente a institucionalização da extensão nas estruturas de coordenação e execução da política de ensino superior, enfatizando uma apreciação dos anos 1974 a 1976, época áurea do funcionamento da CODAE.

tense...
titucional...
quadro...
1968, a...
govern...
de ações...
aplicar...
ações...
uma inter...
quando...
largos...
modo de...
sua...
no...
são...

A bondade desarmada, incauta, inexpe-
riente e sem sagacidade nem sequer é
bondade, é ingenuidade estulta e ape-
nas provoca desastres.

Gramsci, Antonio
Cartas do Cárcere, p.348.

2 - VERTENTES HISTÓRICAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA.

A compreensão da forma com que foi configurada a extensão universitária brasileira em seu momento de maior institucionalização oficial tem de ser encontrada dentro de um quadro histórico mais amplo. Indiscutivelmente, a partir de 1968, a extensão passou a compor de modo efetivo o discurso governamental, contando com meios para a operacionalização de ações da universidade em relação a comunidade. Mas, como explicar as diversas posturas assumidas, os tipos de experiências ou formas de atuação tão variadas, sem recorrer a uma interpretação de ordem histórica mais abrangente? De acordo com Gramsci¹, é imprescindível conhecer "qual foi o esforço coletivo necessário para que existisse o nosso atual modo de pensar, que resume toda a história passada, mesmo em seus erros e loucuras os quais ademais terem sido cometidos no passado e terem sido corrigidos, podem ainda se reproduzir no presente e exigir novamente sua correção".

A presente análise levou em conta os resultados de estudos realizados anteriormente a partir dos quais se pode identificar duas vertentes que incidiram direta ou indiretamente, em todas as propostas relativas a extensão universitária que se conhece presentemente ou que existiram em outras épocas. As vertentes identificadas são: as universidades populares e o modelo de extensão norte-americano.²

¹GRAMSCI, Antonio. Concepção... op. cit., p.15.

²A propósito consultar:- AZEVEDO, Fernando. A educação entre dois mundos. São Paulo, Melhoramentos, 1957; SUCUPIRA, Newton. A condição atual da universidade e reforma universitária brasileira. MEC; CUNIA, Luis Antonio. A Universidade Tempora. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

As universidades populares surgiram na Europa, no século XIX, no sentido de disseminação de conhecimentos técnicos ao povo, tendo assumido uma grande importância na Inglaterra, Alemanha, França, Bélgica e Itália. Gramsci, que conheceu a experiência italiana, onde proferiu palestra, assim se expressa sobre a mesma:

"estes movimentos eram dignos de interesse e mereciam ser estudados; eles tiveram êxito no sentido em que revelaram da parte dos simples um sincero entusiasmo e um forte desejo de elevação a uma forma superior de cultura e de uma concepção de mundo. Faltava-lhes porém qualquer organicidade, seja de pensamento filosófico, seja de solidez organizativa e de centralização cultural; tinha-se a impressão de que eles se assemelhavam aos primeiros contatos entre os mercadores ingleses e os negros africanos: trocavam-se berloques por pepitas de ouro".³

A crítica se dirige diretamente aos intelectuais que participavam das universidades populares, os quais, mesmo interessados em servir à classe dominada, eram totalmente incompetentes para compreender suas propostas e sua forma de vida. Gramsci, contudo, não deixa de valorizar as possibilidades encontradas na experiência afirmando, inclusive, que tais movimentos mereciam ser melhor estudados.

As experiências extensionistas nos Estados Unidos apareceram a partir da década de 1860, em função de duas propostas diferenciadas: a extensão cooperativa ou rural e a extensão universitária ou geral. Assim como as universidades populares refletiam um desejo de aproximação com as populações na intenção de ilustrá-las, a extensão americana, desde os seus primórdios, caracterizou-se pela idéia da prestação de serviços. Porém, se a universidade popular comumente resultava de um esforço autônomo de intelectuais, tal não aconteceu nos Estados Unidos onde a extensão surgiu como iniciativa de instituições oficiais.

³GRAMSCI, Antonio. Op. cit., p.17-18.

1 - As Universidades Populares

A universidade popular como estrutura vinculada ao sistema de ensino superior aparece no Brasil com a criação da Universidade Livre de São Paulo, surgida em 1912, por influência direta do médico Eduardo Augusto Ribeiro Guimarães que, segundo Luis Antonio Cunha⁴, era "um militante positivista, que já em 1888 fazia apologia do ensino livre". As universidades populares já existiam no Brasil anteriormente, havendo referências aos trabalhos desenvolvidos no Rio de Janeiro e Maranhão.⁵ O que há de especial na universidade popular de São Paulo é o seu surgimento diretamente relacionado a uma instituição de ensino superior sendo, portanto, a primeira experiência de extensão universitária surgida no país.

Aquela época a orientação positivista era marcante em todos os setores da vida nacional. Os positivistas, representados por uma facção militar principalmente, haviam participado ativamente do movimento que resultou na Proclamação da República, somando os seus interesses aos dos grupos de republicanos, federalistas, liberais e dissidências monárquicas. É interessante notar que, durante todo o período do im-

⁴ CUNHA, Luís Antonio. Op. cit., p.179.

⁵ A universidade popular do Maranhão, data de 1906 e, segundo o jornal O Diário do Maranhão, de janeiro daquele ano, ela funcionava nas noites de terça-feira, visando colocar o conhecimento científico e literário ao alcance de todos, ministrando igualmente conhecimentos de ordem prática. Todavia, segundo Elycio de Carvalho, a primeira universidade popular do país e da América Latina, surgiu no Rio de Janeiro, por iniciativa sua. Em seu livro sobre As modernas correntes estéticas na literatura brasileira, publicado por H. Garnier em 1907, p. 197-98, ele assina-la que em 1900 sentiu a "necessidade imperiosa da ação e da luta contra a mentira, a hipocrisia, o roubo e a iniquidade imperante", lançando-se "decidido no movimento social, freqüentando os centros operários, realizando conferências populares, fundando periódicos e revistas", tendo sido a sua última iniciativa, a universidade popular, para "empreender a instrução superior e a educação social do proletariado, e que mereceu o apoio e o concurso de Erico Coelho, Felisbello Freire, Rodolpho Freire, Rodolpho Bernardelli, Morales de los Rios, Deodato Maia, Curvêllo de Mendonça, Carvalho e Bhering, Evaristo de Moraes, Fabio Luz, Pedro de Coutta, Silva Marques, Araújo Viana etc". (VER: TOBIAS, José Antonio. História da educação brasileira. 2.ed., São Paulo, Ed. Juriscredi, s.d./p.119.

pério, os positivistas combateram a idéia de criação de uma universidade brasileira, bem como apresentavam-se contrários à forma de educação escolástica existente. Quando da Proclamação da República se cria o contraditório Ministério de Instrução, Correios e Telégrafos, os positivistas são contemplados com a sua direção, com a indicação de Benjamin Constant para ministro. Referido ministério foi extinto dois anos depois, passando suas funções à competência do Ministério da Justiça.

A doutrina positivista⁶ influenciou fortemente na elaboração da Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, promulgada pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, que instituiu o ensino livre, dando autonomia didática e administrativa às instituições de ensino superior que contavam com condições próprias de manutenção, ficando as mesmas isentas de qualquer fiscalização por parte dos organismos federais. A Lei Orgânica, por ter sido elaborada na administração do Ministro do Interior, Rivaldavia Correia, a quem estavam afetos os assuntos de ensino, passou a ser conhecida como Reforma Rivaldavia Correia. Foi graças à referida legislação que surgiram as Universidades Livres do Amazonas, do Paraná e de São Paulo, na realidade as precursoras

⁶ Segundo Luís Antonio Cunha, "o positivismo foi a autodeterminação de uma doutrina filosófica surgida em sua forma amadurecida, na França, elaborada por Augusto Comte. Pretendia unificar os conhecimentos do mundo 'humano' ao 'natural' pela aplicação àquele da metodologia que as ciências naturais teriam desenvolvido: um método 'positivo' em oposição ao método 'metafísico'. Comte, dizia que todas as sociedades se compõem dos mesmos elementos, a saber: a propriedade material, a família, a linguagem, o sacerdócio e o governo. As transformações das sociedades se fariam na direção do progresso segundo leis objetivas. A primeira lei dizia que a inteligência é primeiro teológica, depois metafísica e, finalmente positiva. A segunda lei estipulava ser a atividade humana primeiro conquistadora, depois defensiva e, por fim, passiva. A terceira lei dizia que o sentimento passaria de doméstico a coletivo e, deste, a universal. A síntese das três leis era formulada da seguinte maneira: o progresso é o desenvolvimento da ordem, segundo as leis que regem a inteligência, a atividade e o sentimento". (VER: CUNHA, Luís Antonio. Op. cit., p.86-7).

A influência do positivismo no Brasil pode ser constatada a partir do símbolo nacional mais significativo, a bandeira brasileira, que, em seu dístico "Ordem e Progresso", consagra a doutrina positivista.

do ensino universitário brasileiro. E logicamente, graças a ela, surge, igualmente, a universidade popular da Universidade de Livre de São Paulo.

Segundo Cunha⁷, "sem constituir uma unidade com corpos docente e discente próprios", a universidade popular de São Paulo promovia cursos sobre os assuntos mais variados possíveis, abertos a todos os que deles quizessem participar". De dezembro de 1914 a junho de 1917, foram proferidas 107 lições públicas sobre temas como os seguintes: o fogo sagrado na idade média, por Cesídio da Gama e Silva; grandes viagens e grandes viajantes, por Afonso D'Escragnole Taunay; a latinidade da Rumânia, por Antônio Picarelli; importância e progresso da otorrinolaringologia, por Inácio Bueno de Almeida; instituições complementares do Código Civil, por Spencer Vampré". Em discurso pronunciado na época, Eduardo Guimarães destacava que a universidade popular era "infelizmente ainda mal compreendida ou talvez ignorada pelas classes populares a que se destinava", o que era de se estranhar pois, como registra Luís Antonio Cunha, "era uma época em que as lutas de classes explodiam em greves e repressões policiais", e as universidades populares poderiam representar um campo de amadurecimento crítico desta problemática.

A crítica feita por Gramsci em relação à experiência européia aplica-se, de igual maneira, ao caso brasileiro quando este destaca:

"a organicidade do pensamento e a solidez cultural só poderia ocorrer, se entre os intelectuais e os simplórios se verificasse a mesma unidade de pensamento que deve existir entre a teoria e a prática, isto é, se os intelectuais fossem organicamente os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas, que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social".⁸

⁷CUNHA, Luís Antonio. Op. cit., p.183.

⁸GRAMSCI, Antonio. Op. cit., p.18.

E ao que parece a tentativa de que fala o pensador italiano nunca chegou a existir concretamente, em qualquer forma de manifestação, na realidade universitária brasileira...

A Universidade Livre de São Paulo funcionou, provavelmente, até o ano de 1917. Chegou a contar com um total de 700 alunos matriculados e 100 professores, possuindo os seguintes cursos: Belas Artes, Comércio, Farmácia, Medicina e Cirurgia, Odontologia, Engenharia e Direito. Foi fechada por pressão do Governo Estadual, apesar de todo o apoio recebido da órbita federal.⁹

Na Universidade Livre de São Paulo foi definida a primeira formulação extensionista do país: os cursos de extensão. Estes, ainda hoje, representam a prática extensionista mais conhecida e difundida nacionalmente. E se continua a reproduzir os mesmos vícios da universidade popular de São Paulo, realizando cursos desligados do todo acadêmico, na maioria das vezes totalmente assistemáticos e que não despertam qualquer interesse das populações de um modo geral.

A idéia da universidade popular ressurgiu no país em 1938 como bandeira de luta dos movimentos estudantis.¹⁰ Os

⁹ Com relação às universidades livres, Luís Antonio Cunha assinala a existência de duas outras universidades afora a de São Paulo: a Escola Livre Universitária de Manaus, surgida em 1909, depois transformada em Universidade de Manaus - em 1913 e a Universidade do Paraná, instalada em 19 de dezembro de 1912. Da primeira universidade sobreviveram somente os seguintes cursos: de Engenharia (que deu origem à Escola de Agronomia, extinta em 1943), de Medicina (que originou a Faculdade de Odontologia e Farmácia, extinta em 1944); restou somente o Curso de Direito, federalizado em 1949 e incorporado à Universidade do Amazonas em 1962. Da Universidade do Paraná, restaram as Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, que foram incorporadas à nova Universidade do Paraná, em 1946. Da Universidade Livre de São Paulo não sobrou um só curso. À propósito ver também: - CHAGAS, Valmir, "A luta pela universidade no Brasil", in: - Revista brasileira de estudos pedagógicos, jul./set., 1967. p.48-107; FÁVERO, Maria de Lourdes, A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis, Vozes, 1977. p.28.

¹⁰ Convencionalmente, dá-se a denominação de "movimento universitário" ou de "movimento estudantil", ao processo resultante da luta de um segmento da instituição de ensino, que procura modificar a estrutura interna da instituição, propugnando reformas.

estudantes brasileiros assimilaram a idéia a partir do Manifesto de Córdoba, surgido na Argentina, em 1918, que, no dizer de Garcia,¹¹ foi a expressão da primeira manifestação estudantil de significação acontecida na América Latina, sendo seus postulados válidos, ainda hoje.

No manifesto de Córdoba, os estudantes atacavam o que entendiam ser a "ausência do espírito científico" da universidade, a "imoralidade intelectual", o "controle oligárquico" a que a instituição de ensino superior estava submetida, argumentando que os recursos pacíficos para a superação da crise estavam esgotados. Ou se procurava uma saída ou se paralizava a universidade...

O manifesto exigia que a universidade fosse configurada em forma de uma estrutura democrática, com autonomia política de docência, de administração e de finanças. Reivindicava a necessidade de uma unidade latino-americana para combater o imperialismo e as ditaduras. Pleiteava a gratuidade do ensino; a periodicidade da cátedra; a reorganização acadêmica em seus métodos, conteúdos e técnicas; uma melhor qualificação dos docentes; um processo democrático de ingresso do estudante na universidade e uma articulação orgânica entre o nível de ensino superior e o sistema de educação nacional.

Para Carlos Bernheim, o Movimento de Córdoba iniciou o questionamento da universidade latino-americana tradicional, propiciando uma confrontação entre uma instituição de ensino superior arcaica e fechada em si mesma com uma sociedade que procurava novos caminhos pela via da modernização. Para ele "a classe média emergente foi, em realidade, a protagonista do movimento em seu afã de lograr acesso à universidade até então controlada pela velha oligarquia rural e pelo clero".¹²

¹¹GARCIA, Pedro Benjamin. Educação; modernização ou dependência?. Ed. Francisco Alves, 1977. p.57.

¹²BERNHEIM, Carlos Tunnermann. El nuevo concepto de extensión universitaria. México, Universidade Autónoma do México, 1978. p.5-6.

A extensão universitária, no documento de Córdoba, é vista como objetivadora do "fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais". A extensão propiciaria, portanto, uma projeção do trabalho social da universidade ao meio e sua inserção em uma dimensão mais ampla. Sintetizando a posição da proposta de Córdoba em relação à extensão, Blondy¹³ assinala que esta aparece como uma função de vinculação universidade/povo, advindo daí a "necessidade de publicidade aos atos da universidade, a extensão cultural, as universidades populares e a colaboração trabalhador/estudante".

A questão da decantada missão social da universidade nem sempre conseguiu, na prática, traduzir-se em forma de programações concretas ficando, na maioria das vezes, no campo da simples retórica. A partir de Córdoba, a questão da missão social da universidade passou a constar efetivamente dos discursos oficiais e das propostas dos segmentos componentes da estrutura universitária. E não se pode negar que a partir dele foi gerada toda uma gama de atividades "que, inclusive, se traduzia em determinados momentos em uma maior conscientização e politização dos quadros estudantis" e contribuiu "para definir o perfil da universidade latino-americana, ao assumir esta, ou seus elementos componentes, tarefas que não se propõem ou permanecem inéditas para as universidades de outras regiões do mundo".¹⁴ Segundo Bernheim¹⁵, pensava-se que, mediante o desenvolvimento de atividades que levassem ao desempenho da missão social, far-se-ia com que o estudante tivesse a oportunidade, não somente de "familiarizar-se com os problemas de seu meio e de entrar em contato com o povo, mas, também de devolver em forma de serviços, parte do benefício que significa pertencer a uma minoria pri

¹³ BLONDY, Augusto Salazar. Reflexiones sobre la reforma universitaria. Apud: BERNHEIM, Carlos Tunnermann. El nuevo concepto de... op. cit., p. 8.

¹⁴ BERNHEIM, Carlos Tunnermann. Op. cit., p. 8.

¹⁵ Id., *ibid.*, p. 9.

vilegiada, que tem acesso a uma educação superior, em última instância pago pelo esforço de toda a comunidade".

A proposta de Córdoba é, evidentemente, de caráter reformista não apresentando proposições transformadoras mais radicais, voltando-se, unicamente, a uma perspectiva de modernização da sociedade. Mas é impossível desconhecer que ela abriu espaços possibilitadores de uma universidade mais crítica. Veja-se, por exemplo, as suas preocupações com o acesso à docência de intelectuais capazes, sem discriminação de suas ideologias e procedências importando, basicamente, a sua competência; as preocupações com o funcionamento de um sistema participativo na estrutura interna da universidade; a afirmação da necessidade de uma interação permanente com a sociedade... Seus postulados tiveram importância não somente para a época, repercutindo na história da educação superior daí para a frente. Sua influência ultrapassou os muros da Argentina e, ainda hoje, qualquer experiência de ensino universitário mantém alguns de seus traços. Não se pode esquecer, inclusive, que seus pressupostos orientaram a formação de alianças políticas, como no caso do Peru, onde a "Aliança Popular Revolucionária" de Haya de la Torre, movimento nascido do contato entre operários e estudantes nas universidades populares, representou a vanguarda do pensamento político latino-americano e da postura anti-imperialista na década de 1920.

2 - Os Movimentos Estudantis e a Extensão Universitária no Brasil.

Os pressupostos do Manifesto Liminar de Córdoba foram retomados pelos estudantes brasileiros 20 anos depois, quando se decidiram a lutar pela concretização de uma universidade a serviço do povo brasileiro. Até o ano de 1938, o

movimento estudantil se dava apenas em função de problemas específicos e sua atuação se prendia somente a solução destes, o que lhe conferia um caráter de transitoriedade. Não se pode negar que os estudantes sempre estiveram presentes nos momentos mais importantes da vida do país; todavia, suas atuações tinham interrupção, o que dá a sua história uma continuidade fracionada. Poerner¹⁶ assinala que os movimentos estudantis nasciam e morriam em função dos problemas, assim tendo acontecido com "o clube secreto dos estudantes brasileiros da Universidade de Coimbra e o problema da liberação do jugo português; com a sociedade dois de julho e a questão da alforria dos escravos; com a libertadora dos cadetes e a campanha abolicionista; com os clubes republicanos acadêmicos e a campanha anti-monarquista; com os batalhões escolares e o nacionalismo de Floriano; com a frente democrática e a malograda campanha de José Américo".

O movimento estudantil restringia-se quase que somente ao âmbito regional e a partir de agosto de 1937, quando a Casa do Estudante do Brasil convoca o primeiro Conselho Nacional dos Estudantes, para fins de escolha de representante brasileiro para participação no Conselho Internacional dos Estudantes, é que se começa a delinear uma tendência de unificação nacional. É criada a União Nacional dos Estudantes - UNE, como forma de organização corporativa do segmento estudantil universitário. No referido encontro era expressamente proibida a discussão de temas políticos, o que confirma a idéia de que esta surgiu como uma resposta à necessidade de estruturação funcional do movimento universitário. Logo após sua criação o Presidente Getúlio Vargas demonstrou interesse em conhecer seus estatutos e sua forma de organização. Decorria, então, o período do Estado Novo, um dos mais autoritários da história política do país, quando, em função de um golpe ocorrido em 1937, se implantou no Brasil "um regime altamente centralizado e forte, onde as forças armadas exer-

¹⁶ POERNER, Artur José. O poder jovem. 2.ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. p.128.

8803038/88

BCH-UFG

R 605875

ciam o papel de fiador".¹⁷ O período do Estado Novo coincide, em parte, com o período da Segunda Guerra Mundial e a atuação política dos estudantes nesse momento começa a se definir, pressionando o Governo a apoiar a atuação das forças aliadas contra o fascismo. Depois de muita relutância, em função da situação de seus interesses internacionais, o Governo se definiu em favor dos aliados, colocando-se a UNE como instituição de ponta na animação do interesse nacional para participação no esforço de guerra.

Em dezembro de 1938 reuniu-se o Segundo Congresso Nacional dos Estudantes contando com a participação de 80 organizações universitárias do país, havendo a discussão de 60 teses, em 13 sessões plenárias. Na ocasião foi feita a escolha da primeira diretoria da UNE e lançado o Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira.¹⁸

O plano apresenta assuntos variados, é de grande abrangência e está dividido em cinco capítulos com os títulos: solução para o problema fundamental; solução para o problema econômico dos estudantes; reforma dos objetivos gerais do sistema educacional no sentido da unidade e continuidade; reforma universitária e organizações extra-escolares.

O documento é nitidamente uma proposta reformista de tons contraditórios, passando da visão de promoção dos interesses do povo, ao assistencialismo em termos de solução do problema econômico dos estudantes. Se por um lado se fala da educação funcional para todos, da educação popular obrigatória, por outro, se reivindica regalias para o estudante universitário, apresentado como "pobre e desprotegido" quando se sabe que, àquela época, a educação, especialmente a de nível superior, somente era possível a uns poucos privilegiados. Toma-se a bandeira da nacionalização do ensino no país

¹⁸ Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira, aprovado pelo Segundo Congresso Nacional de Estudantes, apresentado em plenário em dezembro de 1938. Documento elaborado por uma comissão formada por uma comissão formada por 12 estudantes, encarregada de "tirar as conclusões das 60 teses então discutidas". (POERNER, Artur José, Op. cit., p.324-29).

para a extinção dos "quistos étnicos alemães, nipônicos e italianos", sem se questionar o porque do interesse governamental neste sentido. Não se procura saber a importância dos referidos grupos no sentido de uma mudança social na estrutura social do país, o que levou o Estado a banir muitos de seus líderes e a assumir uma posição no sentido de sua integração à cultura brasileira.¹⁹ Comparando-se o Plano de Sugestões com o Manifesto de Cordoba, sente-se que aquele minimiza as questões políticas enfatizadas pelo segundo. Se o documento de Cordoba fazia menção a lutas contra o imperialismo e as ditaduras, nada se encontra neste sentido no Plano. Logicamente, este apresentou-se como um documento muito mais operacional ao interesse do Estado.

Traça-se o perfil que deverá ser assumido pelo sistema de ensino sendo definido que este deverá "oferecer o máximo de oportunidades, para o máximo de pessoas em idade escolar, caminhando de uma educação extensiva e de conhecimentos teóricos, nunca esquecendo que os diversos graus devem orientar-se sempre com o sentido de socialização crescente do estudante, no meio ambiente regional, nacional e internacional". Os diversos graus de ensino deverão estar intimamente relacionados, o que permitirá uma "preparação progressiva dos indivíduos, prontos para o exercício de toda espécie de atividades úteis à vida em comum". Sente-se nesta concepção a influência dos conceitos propugnados pelo movimento da "Escola Nova", disseminados, principalmente, pelo grupo dos pioneiros da educação que ajudou grandemente a difusão do mode-

¹⁹ A questão da educação dos imigrantes e da nacionalização de suas escolas pode ser associada como sendo uma forma de combate aos ideais e valores trazidos por estes, que foram grandemente responsáveis pelos movimentos sociais de origem anarquista ocorridos no Brasil, a partir do início do século. Vale mencionar especialmente a influência dos imigrantes italianos. A participação política dos imigrantes chegou a gerar legislações específicas referentes à sua entrada e expulsão do país, antecipando-se a Lei dos Estrangeiros, homologada na década de 1970. Vale mencionar: o Decreto nº 4.247, de janeiro de 1921 e o de nº 4.743, de outubro de 1923, que complementou o anterior. (VER: NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo, EDUSP, 1974).

lo extensionista norte-americano no Brasil.²⁰

A maior ênfase do documento refere-se à questão da Reforma Universitária, onde se define as funções que deveria ter a universidade brasileira:

- "a) promover e estimular a transmissão e o desenvolvimento do saber e de métodos de estudo e pesquisa, através do exercício das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna, de acordo com as necessidades e fins sociais;
- b) propiciar a difusão da cultura pela integração da universidade na vida social popular".²¹

Sem a denominação tomada posteriormente, a proposição de 1938 já define uma proposta funcional em relação ao ensino, pesquisa e extensão que muito se assemelha ao que posteriormente se consubstanciaria na Lei nº 5.540. No item relativo à difusão cultural, fala-se da necessidade de um processo seletivo que permitisse o acesso à universidade dos estudantes de comprovada capacidade científica; defende-se a regulamentação do ensino livre e enfatiza-se a importância

²⁰ Segundo Jorge Nagle, os ideais de escolarização da escola no va "podem ser resumidos nesta afirmação: a educação constitui um elemento dinâmico de transformação social, juntamente com a função de adaptação ao meio social. Foi desse modo de perceber que decorreram os três princípios essenciais orientadores da reorganização: o da escola/comunidade, o da escola única e o da escola do trabalho, sinteticamente, o princípio da escola socializada. Quanto aos ideais de ordem pedagógica - interligados com os da ordem social de modo a formar um só sistema - eles são os mesmos da corrente moderna que se inspira nas obras de Durkheim, Kerchensteinir, Dewey, Lunatscharsky, Glokel, Declory, Claparède e outros. São os ideais da Escola Nova, em relação aos quais se procurou - de acordo com as afirmações de Fernando de Azevedo - identificar o seu 'fundo comum', a sua 'essência'. Não houve, portanto, filiação a esta ou aquela corrente do movimento escolanovista, a aceitação de uma ou outra com a conseqüente exclusão das restantes; tratou-se, isto sim, de aproveitar e combinar se maneira sui generis os elementos das diversas correntes em que se dividiu o movimento da Escola Nova". (VER: NAGLE, Jorge. Op. cit., p.199).

²¹ POERNER, Artur José. Op. cit., p. 326.

da extensão universitária que seria efetivada "pelos cursos de extensão e divulgação dos conhecimentos científicos e artísticos realizados nas cidades e nos campos e dirigidos diretamente ao povo; e pela criação de universidades populares, onde ao lado de ensinamento de ofícios manuais, sejam ministradas às classes do povo, noções de ciências, artes e letras". As duas formulações são muito próximas; referem-se basicamente a um processo de capacitação de pessoal e parecem refletir o pensamento de duas tendências no movimento estudantil: uma que acreditava nas possibilidades institucionais da universidade e pleiteava os cursos de extensão a partir dela; outra que desejava um relacionamento mais direto entre estudantes e trabalhadores, sem a tutela da instituição de ensino superior. Certamente, a segunda tendência refletia o pensamento da corrente mais politizada, que se engajou em experiências de universidades populares que surgiram na década de 1940, sem relação alguma com a estrutura de ensino superior.

Como na proposta de Córdoba, o documento fala ainda da necessidade de autonomia universitária; da instauração de um processo democrático na universidade; da reorganização da vida acadêmica. Tudo isso comprova que os estudantes brasileiros não somente conheceram o conteúdo do documento de Córdoba, como foram fortemente influenciados por ele. Não se pode negar a existência de outras contribuições de caráter nacional ou internacional: a postura assumida pelo Governo a partir da Revolução de 1930; as idéias dos pioneiros da educação, seu Manifesto e as posições apresentadas na Reforma Francisco Campos; a grande fermentação de posições ideológicas da época, quando se degladiavam integralistas, comunistas, católicos, conservadores, modernistas, e toda uma gama de outras correntes; as tentativas de aproximação entre estudantes e operários, que redundaram na realização do primeiro Congresso da Juventude Operária Estudantil, que teve lugar no Rio de Janeiro em 1934.²²

²²Id., *ibid.*, p.129-31.

Em livro sobre a educação de adultos, Vanilda Paiva²³ mostra que com o fim do Estado Novo houve o florescimento de movimentos nesta linha, surgindo inúmeras universidades populares, organizadas segundo o modelo europeu e vinculadas a instituições de ensino médio ou a bibliotecas. Seus promotores preocupavam-se com a difusão cultural e com a promoção de programações no campo do lazer; com a realização de cursos de extensão; com a criação de centros de debate, clubes de estudos e forums. Paiva assinala, na oportunidade, a importância que tiveram na época os grupos de orientação marxista que, através dos comitês democráticos, batalharam em favor da educação popular. Ela destaca, neste sentido, a validade do trabalho da "Universidade do Povo" do Distrito Federal na produção de material de leitura que subsidiava o processo de educação de adultos. Em relação às atividades extra-escolares, os comitês desenvolviam uma campanha popular de criação de bibliotecas nos bairros, as quais deveriam funcionar como centros de interesse vital e não como "meras salas de consulta." Propunham, também, a multiplicação das agremiações desportivas das populações menos favorecidas e a criação de auditórios para que se tivesse condições de "promover a educação política do povo através de reuniões públicas para o debate dos problemas de interesse popular", bem como para a difusão de peças teatrais e outras formas artísticas. Neste sentido, os comitês de bairro se anteciparam aos futuros movimentos na linha da cultura popular. "Com o fechamento do Partido Comunista Brasileiro - PCB, em 1947, extinguíram-se os comitês democráticos e algumas universidades populares".²⁴

A tônica da Reforma Universitária foi intensificada novamente a partir do ano de 1958, em função das discussões referentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Era um

²³ PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo, Ed. Loyola, 1973. p. 173.

²⁴ Id., *ibid.*, p. 174.

momento de grande euforia em que, cada vez mais, se afirmava as potencialidades do desenvolvimento nacional em bases internacionalistas, de acordo com os esquemas desenvolvimentistas do Governo de Juscelino Kubitschek.

O momento histórico gerava níveis variados de expectativas, no sentido de uma mudança social. No seio da Igreja Católica, um grupo de universitários vinculados à Juventude Universitária Católica procurou melhor analisar a sua forma de engajamento e, assim, definir o seu "ideal histórico" em face do mundo.

Em documento elaborado em 1959, o Padre Almerj Bezerra²⁵, Assistente Regional da JUC em Recife, assinalava que:

"é absolutamente necessário em vista a um engajamento cristão eficaz na ordem temporal, que se faça uma ampla e cuidadosa reflexão sobre as realidades históricas concretas, (segundo tempo e lugar) à luz dos princípios universais cristãos, em busca da fixação de certos princípios médios, que exprimem o que se pode chamar de ideal histórico cristão".

E a experiência conservadora e tradicionalista que fora até então a Ação Católica, que já existia há muito tempo no Brasil, tomou vida nova. A partir de então, as reflexões das equipes de todos os pontos do país assumiram uma postura crítica em relação a sociedade capitalista, que se consubstanciou em documentos analíticos e numa ação política que se concluiu com a conquista da direção da UNE, no início da década de 1960. A UNE, nesta época, já se apresentava como um organismo representativo dos interesses estudantis,

²⁵BEZERRA, Almerj. Da necessidade de um ideal histórico. Belo Horizonte, /s.d./, 1959. Apud: LIMA, Luis Gonzaga de Souza. Evolução política dos católicos e da igreja do Brasil. Petrópolis, Vozes, 1979. p.81.

- Os Estatutos da Ação Católica Brasileira datam de 1935. Mas, como resalta Jorge Nagle, ela já existia na década de 1920, quer em forma de uniões, ações ou ligas. (VER: NAGLE, Jorge. Op. cit., p.59).

A respeito da Ação Católica em sua configuração inicial, ver:

- GRAMSCI, Antonio. Maquiavel; a política e o estado moderno. 4.ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. p.275-300.

procurando igualmente desenvolver uma ação de grande amplitude no sentido da mudança social.

A JUC se inseria em um esquema organizacional mais amplo, do qual participavam outros setores da sociedade, procurando, todos, o advento de uma sociedade mais justa, de acordo com os preceitos do cristianismo. Havia os níveis: local, regional e nacional. Existiam afora a JUC: a Juventude Agrária Católica - JAC, a Juventude Estudantil Católica - JEC, a Juventude Independente Católica - JIC, a Juventude Operária Católica - JOC; e também os grupos de adultos: a Ação Católica Independente - ACI e a Ação Católica Operária - ACO. Ao que parece a organização teve eficácia, pois, segundo Danilo Lima²⁶, "toda a Ação Católica, realizou uma conversão tão completa, que a Revolução de 1964, a teve como objetivo específico de suas atenções, no sentido de repressão e combate a sua atuação".

A JUC desenvolvia atividades no sentido de levar o estudante a participar da vida social. Neste sentido convém destacar o trabalho das chamadas "equipes piloto" que visavam o intercâmbio de experiências entre estudantes de áreas profissionais afins e fomentavam ações de atendimento às comunidades carentes em uma linha muito próxima das "operações" do Projeto Rondon, executadas posteriormente.

Mas, certamente, a grande contribuição da JUC deu-se no sentido de levar o estudante à vivência de uma ação refletida metodicamente (por meio do método de ver, julgar e agir), o que possibilitava uma atuação mais consciente.

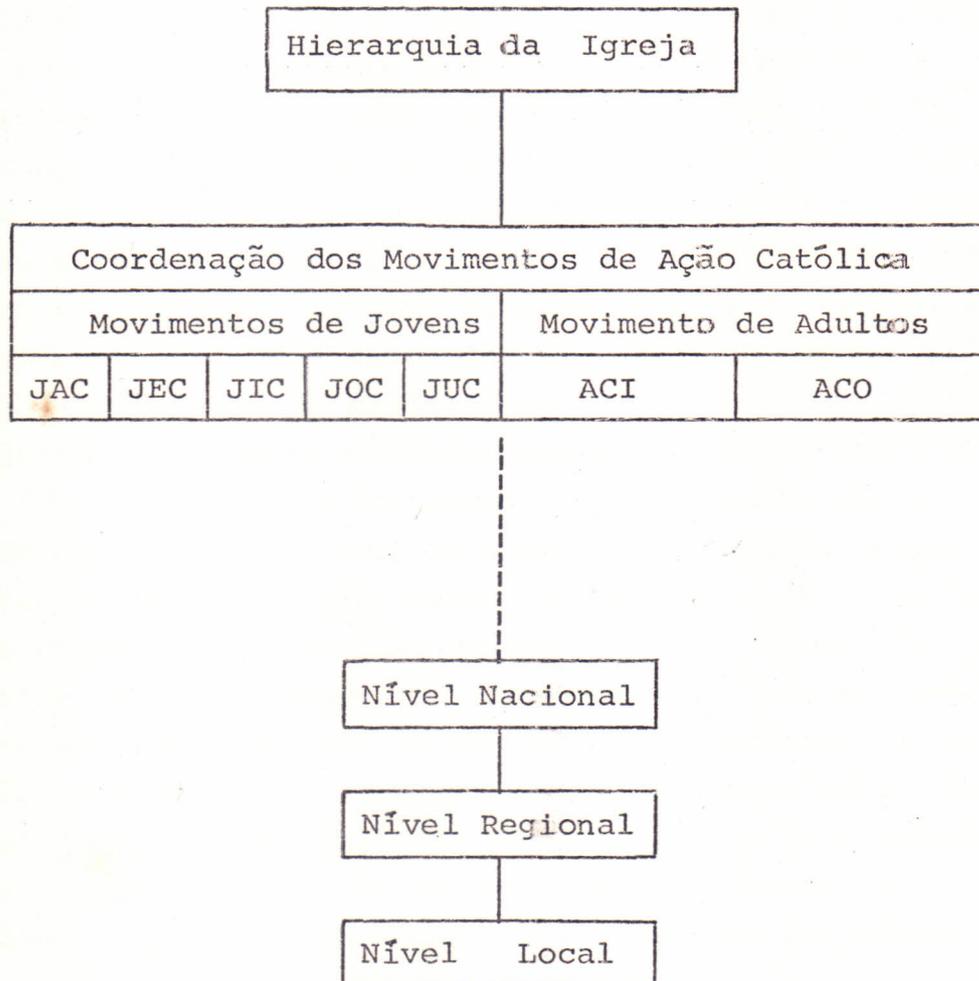
Segundo Aldo Arantes²⁷, Presidente da UNE no período 1961/62, que na época era militante da JUC, os resultados do primeiro Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em Salvador, em maio de 1961, apresentados na "Declara-

²⁶ LIMA, Danilo. Educação, Igreja e Ideologia. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978. p.116.

²⁷ ARANTES, Aldo, "A UNE no período 1961/62". In: Cadernos de Opinião, Rio de Janeiro, Paz e Terra, jun./1979, n.12. p.11.

QUADRO Nº 2

Quadro Organizacional da Ação Católica Brasileira
No Início da Década de 1960.



----- Vinculação Funcional

———— Vinculação Formal

ção da Bahia", deixam transparecer "a influência exercida pela esquerda da JUC; esta adotava uma posição fundamentalmente reformista; sua política continha contudo elementos revolucionários, que faziam dela a força política mais combativa do movimento estudantil de então e que levaria a transformar-se em Ação Popular, organização política que teve influência decisiva no movimento estudantil brasileiro". A avaliação de Arantes revela que este movimento forte e aparentemente unitário em sua época contava internamente na realidade, com tendências variadas no campo político. Haviam, contudo, valores comuns no plano doutrinário e no próprio método que garantiam uma articulação geral de seus militantes. E como existiam opções distintas, as quais se definiram mais profundamente no exercício da vida profissional e em épocas posteriores, sente-se que a filosofia da JUC continuou a influenciar a vida de seus ex-militantes. Isto pode ser comprovado na prática, através de posições expressas em documentos oficiais (diagnósticos, planejamentos, relatórios, etc.), onde se pode notar a influência da linguagem jucista, mesmo nos momentos do mais profundo autoritarismo na vida nacional. Todo o discurso da extensão universitária a partir de 1968, inclusive, está permeado, em grande escala, por valores que orientavam a ação da JUC. A JUC deixou de existir, como organização, por volta de 1965, em função de pressões do Governo Federal junto à hierarquia da Igreja, que se apresentava reciosa e temia que a ação dos militantes pudesse dificultar mais ainda seu relacionamento com o Aparelho do Estado.

A JUC disputava com a Juventude Comunista a direção do movimento estudantil brasileiro, firmando posições de "frente única" com ela em alguns momentos de decisão. A Juventude Comunista foi, em grande parte, a responsável pelo surgimento do Centro Popular de Cultura que, será analisado em outro momento do presente estudo.

Afora as correntes progressistas, caracterizadas como de esquerda, existiam igualmente grupos de centro-direita cuja importância não pode ser subestimada, dentre os quais se

destacavam: a Tradição, Família e Propriedade - TFP, monarquista e conservadora, nascida no interior de organizações católicas ainda hoje ativa e já disseminada a outros países; o Instituto Brasileiro de Ação Democrática - IBAD que, juntamente com o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, procurava liderar ações contrárias aos interesses do movimento estudantil. O complexo IPES/IBAD, surgido mediante aliança de interesses de um significativo grupo de empresários com as forças armadas foi, na opinião de René Dreyfuss²⁸, o suporte da Revolução de 1964. É interessante destacar que, nem sempre, a esquerda esteve na liderança do meio universitário. A própria UNE foi dirigida por estudantes de centro-direita no período 1949/56, contando-se com um interregno em 1953.²⁹

A retomada das idéias referentes à Reforma Universitária pela UNE, a esta altura tendo como grupo hegemônico a JUC, deu-se com maior efetividade a partir de 1961, na administração de Oliveira Guanais, quando foram realizados encontros de caráter regional e nacional para a discussão do assunto; um nacional, no caso o Encontro da Bahia, já citado anteriormente, e dois regionais, um no nordeste e outro no sul, em Recife e Porto Alegre, respectivamente. De todos os encontros resultaram documentos, dos quais a "Declaração da Bahia" é o mais completo, merecendo uma análise mais profunda. Os dois outros relatórios serão vistos de modo mais geral, visando-se somente a identificação de conteúdos regionais que tenham influenciado a postura reformista dos estudantes e sua forma de ver o problema da extensão universitária.

²⁸DREIFUSS, René Armand. 1964; A conquista do estado. Petrópolis, Vozes, 1981. p.281-90.

²⁹POERNER, Artur José. Op. cit., p.181-84.

2.1 - Os Documentos da UNE sobre a Reforma Universitária

2.1.1 - O Relatório do II Seminário de Estudos do Nordeste

O documento do Nordeste, juntamente com o relatório do encontro de Porto Alegre, foram publicados pela UNE em um único volume³⁰, onde existe uma apresentação geral com a definição dos objetivos que orientaram sua realização: tomada de consciência de uma situação e formulação de diretrizes para superá-la. Diz que, "a juventude universitária do Brasil, situada na vanguarda do processo de transformação econômica e social do país, penetra cada vez mais na essência dos problemas nacionais, numa busca incessante e obstinada das suas causas e soluções".³¹ Pode-se verificar aí, o espírito messiânico e vanguardista da categoria universitária que acreditava ser o elemento de transformação da realidade brasileira, apesar de julgar estar atuando em função dos interesses da classe dominada.

Do encontro do nordeste resultaram algumas resoluções em decorrência do trabalho de cinco comissões que se posicionaram sobre: planejamento educacional, recursos naturais da regional e posição da universidade na região.

As comissões discutiram questões que variaram desde a necessidade da Reforma Agrária até aspectos relativos a célula rural, industrialização, energia elétrica, aplicação de depósitos bancários, etc. Um ponto é comum à conclusão das comissões: a moção de louvor ao trabalho da SUDENE e ao seu Plano Diretor. A ela se tenta atribuir, inclusive, um papel de coordenação regional das diferentes universidades, para melhor aproveitamento de seus recursos.

Em relação a extensão universitária, a mais impor-

³⁰UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Resoluções. II Seminário de Estudos do Nordeste e I Encontro Universitário da Região Sul, 1961. p.1.

³¹Id., ibid., p.1.

tante das indicações vem da Comissão de Planejamento quando propõe "a criação de Seminários Anuais de Professores, visando:

- a) uma tomada de posição em face dos princípios fundamentais que devem nortear as universidades do nordeste subdesenvolvido, na era tecnológica;
- b) estabelecer um planejamento por um período a determinar, visando o desenvolvimento da região, através das três atividades primordiais da universidade: ensino/pesquisa/extensão".³²

É interessante notar como o Relatório já menciona as funções definidas na Lei nº 5.540 e como enfatiza a crença de uma universidade transformadora, acionada a partir de diretrizes emanadas da SUDENE. A expressão de uma consciência ingênua assume assim seus limites máximos. A extensão, logicamente, seria a função de agregação da universidade aos interesses do Estado, expressos pela SUDENE, representando um suporte para o desenvolvimento regional. Não se quer aqui minimizar a importância que teve a SUDENE no período em que se realizou o encontro. O que se quer destacar é a falta de percepção da existência de uma sociedade de classes, onde a SUDENE nunca poderia ser uma entidade salvadora, mas, representava isto sim, um espaço onde se procurava um capitalismo menos selvagem... E, especificamente, não se estava trabalhando em prol dos interesses dos subalternos como julgavam os estudantes, nem se lutava em função de uma outra estrutura social...

2.1.2 - A Declaração da Bahia

A "Declaração da Bahia" apresenta-se como um documento bem mais trabalhado e analítico, pois, sendo resultado de um encontro de caráter nacional onde se encontraram as lide-

³²Id., ibid., p.6.

ranças estudantis universitárias progressistas do país, tinha de expressar obrigatoriamente um discurso mais competente. O documento está dividido em três partes: uma análise da realidade brasileira, a situação da universidade no Brasil e a proposta de Reforma Universitária.

A análise da realidade, segundo a Declaração, permitiria traçar o esboço da "missão de uma universidade existencialmente estendida, comprometida com as necessidades concretas do povo brasileiro, universidade historicamente datada e sociologicamente situada na segunda metade do século XX, num país em fase de desenvolvimento".³³ A realidade é analisada em dois níveis: sócio-econômico e político. No primeiro nível, se parte da constatação de um vazio demográfico, ocupando 2/3 do território nacional, sendo o restante do espaço formado pelos sistemas sulino e nordestino. A partir da constatação dos desequilibrados gerados pelo desenvolvimento do capitalismo, com a alienação do homem brasileiro em seus direitos fundamentais, com a crescente desnacionalização do setor industrial e com o favorecimento da burguesia industrial por parte do Estado, o documento apresenta sua opção em favor de um tipo de desenvolvimento que favoreça a "promoção da classe operária, tanto urbana, quanto rural, onde a "economia anárquica" seja substituída por uma economia planificada para atender às necessidades do povo. A análise política parte da constatação da falência do sistema capitalista, criticando igualmente a postura assumida pelo sistema socialista no cenário internacional, havendo opção por "uma forma de socialismo que possibilite a realização do homem e da humanidade". Critica-se, principalmente, a falta de participação das classes trabalhadoras nos níveis de decisão do país, vendo-se o exemplo da própria SUDENE. Destaca-se que cumpre aos estudantes, "principalmente os universitários, colocados numa perspectiva proletária", aliar-se "às classes trabalhado-

³³ Id. Declaração da Bahia. I Seminário Nacional de Reforma Universitária, Salvador, 1961. p.7.

ras, e ao mesmo tempo que forneçam, a estas, subsídios para o aceleramento de seu processo emancipatório, sofram por parte delas, a influência revolucionária, que, só essas classes, atualmente podem exercer".³⁴ Concluindo, são estabelecidas diretrizes relativas à atuação da UNE que, sinteticamente, assim podem ser expressas: posição favorável a auto-determinação dos povos na sua mais plena aceção, com repúdio a todas as manifestações imperialistas e às várias formas de ditadura; condenação do regime capitalista especialmente levando em conta a posição dos Estados Unidos; luta pela Reforma Agrária; rejeição ao Projeto de Diretrizes e Bases da educação; direito de voto aos analfabetos; erradicação do analfabetismo; luta pelo aumento de verbas para a universidade; apoio ao desenvolvimento de organizações da classe trabalhadora e a abertura de espaços para sua maior participação nos órgãos governamentais. Ao final, existe uma diretriz geral em favor da revolução brasileira, entendida como "posição consciente de todo um povo no sentido da mudança de uma estrutura sócio-política ultrapassada e injusta, para outra que seja um passo a mais no sentido da eliminação da injustiça, das desigualdades, das explorações, das competições". E se destaca que "declarar posições ousadas é fácil; o difícil é assumir concretamente estas posições".³⁵

O conteúdo do documento revela que os estudantes procuravam definir-se em favor da classe dominada e com elas pretendiam estabelecer uma relação de aprendizagem. Procuravam relacionar os planos da teoria e da prática, buscando uma posição mais orgânica de interação com a classe subalterna, para a superação da estrutura sócio-política ultrapassada, na direção de outra, que não se encontra definida, de modo concreto, em nenhum ponto da "Declaração".

Na análise da situação da universidade brasileira, fala-se ser imprescindível sua relação com a sociedade que

³⁴ Id., *ibid.*, p.18.

³⁵ Id., *ibid.*, p.20.

a cria e com seu meio: "universidade e sociedade se interpenetram e influenciam ineludivelmente. Uma sociedade deformada conterá, certamente, uma universidade mutilada e, reciprocamente, uma universidade infiel a suas responsabilidades históricas, estará conformando uma sociedade incapaz de auto-superar-se, insensível à auto-crítica, vedada à evolução".³⁶ A universidade brasileira é vista como "uma superestrutura de uma sociedade alienada, falhando em sua missão cultural, em sua missão profissional e social. Não assume liderança na solução dos problemas do meio, forma profissionais alienados, incapazes e não está atenta às exigências da realidade nacional e regional em termos de pessoal necessário ao desenvolvimento do país".³⁷

Toda a apreciação feita nos capítulos anteriores da "Declaração" tem por finalidade a apresentação da proposta de Reforma Universitária. Segundo se enfatizava, esta não deveria ser "um mero retoque de fachada", mas, deveria inserir-se como "um momento de um processo mais vasto que é a revolução brasileira". De peça de "sustentação do status quo", a universidade devia transformar-se em fator de impulso à evolução social.

As diretrizes da Reforma destacam a necessidade de uma maior democratização do ensino, com maior acesso das populações à educação em todos os graus. Fala-se intensamente da relação universidade/sociedade, explicitando formas de extensão universitária que deveriam ser acionadas:

- "- abrir a universidade para o povo, através da criação nas Faculdades de cursos acessíveis a todos; utilizar os Diretórios Acadêmicos como organizadores (ou as próprias Faculdades) de cursos de alfabetização de adultos (ao alcance de qualquer Faculdade), de cursos para líderes sindicais nas Faculdades de Direito;

³⁶ Id., ibid., p.22.

³⁷ Id., ibid., p.22.

- colocar a universidade a serviço das classes desvalidas, com a criação de escritórios de assistência judiciária, médica, odontológica, técnica (habitações, saneamento de vilas ou favelas), etc. Que isto não seja realizado paternalisticamente, a título de esmola, concorrendo para atenuar os males sociais e indiretamente solidificando a estrutura iníqua em que vivemos. É necessário sobretudo, despertar a consciência popular para seus direitos. Entretanto, enquanto se vai lutando, não podemos deixar que milhares de pessoas morram do nosso lado;
- colocar a universidade a serviço dos órgãos governamentais, sobretudo no interior dos estados. Promover, por exemplo, o levantamento topográfico de uma cidade do interior, traçar-lhe uma rede de esgotos, realizar pesquisas demográficas, etc. Isto pode ser realizado como trabalho curricular realizado no período de férias".³⁸

Não se pode negar que muito do que está contido nestas diretrizes já era executado por instituições de ensino superior ou organizações outras, mas, a forma globalizante como são apresentadas e a ênfase dada à postura extensionista, mostra que a Universidade da "Declaração da Bahia" era a Universidade da Extensão, tão desejada posteriormente no período de maior institucionalização da extensão universitária... A realização de cursos, o serviço social em apoio às comunidades carentes, a idéia do trabalho curricular no período de férias, sob a forma de estágios, a cooperação ao esforço governamental; tudo isso reaparece em outros documentos, na época, já sob o patrocínio oficial, norteados pela política extensionista do pós-1968...

³⁸ Id., *ibid.*, p.26-7.

As demais diretrizes dizem respeito à organização acadêmica e podem ser resumidas nos seguintes pontos:

- 1 - fim da cátedra vitalícia;
- 2 - instituição do Departamento como unidade básica, contando com um diretor de funções administrativas e com um colegiado de função deliberativa;
- 3 - Departamentos vinculados a Faculdades ou Institutos;
- 4 - concentração de verbas, pessoal e aparelhagem, evitando-se o desperdício de recursos;
- 5 - estruturação da carreira do magistério, com as seguintes categorias: instrutor, professor assistente, professor associado e professor titular;
- 6 - estabelecimento de categorias de admissão e promoção de docentes;
- 7 - existência de professores e alunos em regime de tempo integral e dedicação exclusiva à universidade;
- 8 - participação de professores e alunos na administração da universidade: 40% de docentes, 40% de discentes e 20% para representantes do setor profissional;
- 9 - eleição dos Dirigentes pelos colegiados, sendo o Reitor nomeado depois, diretamente pelo Presidente da República;
- 10 - necessidade de autonomia didática, financeira e administrativa;
- 11 - previsão de atividades extra-curriculares, que propiciassem a formação integral do estudante;
- 12 - ensino dialógico e criador, possibilitado pela "militância estudantil nas lutas populares" em decorrência da maturidade que vem alcançando o movimento reformista" dos estudantes;

- 13 - organização da universidade em autarquias e fundações;
- 14 - curso universitário desdobrado em dois tempos: pré-universitário e universitário propriamente dito;
- 15 - fixação de um número mínimo de vagas por Faculdades;
- 16 - divulgação integral de todos os atos da universidade;
- 17 - incentivo à pesquisa, ao estudo dos problemas nacionais e regionais e à especialização;
- 18 - melhores condições de assistência ao estudante em termos de: bolsas de estudo; restaurante universitário; assistência social; assistência médico-odontológica, farmacêutica; livros atualizados; instrumentos técnicos; "concessão de crédito ao estudante: criação de um fundo especial ou abertura de carteiras de crédito nos bancos existentes. Esta assistência poderá ser estendida aos profissionais nos primeiros anos de vida prática".

A imensa gama de proposições apresentadas mostra que os estudantes conheciam melhor que ninguém as necessidades básicas do setor educacional. E, certamente, eram assessorados por educadores competentes, de ideologias as mais variadas. As reivindicações apresentadas, se comparadas com o conteúdo da Lei nº 5.540, já antecipam os pontos fundamentais daquela legislação.

A "Declaração da Bahia" previa, indubitavelmente, uma revolução cultural, uma mudança substancial na instância superestrutural. Não há referências a alterações na infra-estrutura, o que leva a pensar que os estudantes desejavam mudanças "dentro da ordem". Pode-se dizer que os aspectos referentes aos rumos da transformação social, apresentam-se de maneira difusa e abstrata, movimentando-se dentro dos pa-

drões que caracterizam os documentos do início da década de 1960, onde muito se fala de povo, de libertação, de revolução, sem uma precisão dos limites ou da significação dos conceitos.

Por outro lado, apesar da grande diversidade de informações, nota-se uma falta de historicidade, com a omissão de aspectos que dizem respeito diretamente ao movimento estudantil. Quando se menciona as universidades populares, por exemplo, se fala das experiências da América Latina, sem uma menção sequer às iniciativas brasileiras.

Não se pode negar, contudo, que a "Declaração da Bahia" é o documento mais completo e de maior significação já produzido pelos estudantes brasileiros em relação à política estudantil.

2.1.3 - O Relatório do I Encontro Universitário da Região Sul

O relatório do I Encontro Universitário da Região Sul, realizado dois meses depois da reunião de Salvador, segue em grande parte o esquema da Declaração da Bahia, havendo a repetição textual de alguns pontos nela expressos.

No encontro funcionaram, ao todo, quatro comissões para o estudo de: problemas educacionais; assuntos regionais; assuntos nacionais e problemas internacionais. A Comissão de Problemas Educacionais imprimiu ao seu relatório uma ótica culturalista, falando sempre em promoção humana e integral do desenvolvimento. A extensão universitária é vista como uma função que deve atingir a todas "as camadas do povo, criando-se em horários especiais, cursos para operários junto às Faculdades". Além disso, deve-se "instar para que as empresas colaborem eficazmente no desenvolvimento integral, pela obrigação de promover a educação de seus operários"...³⁹ As demais comissões, analisaram questões referen-

³⁹ Id. Resoluções. p.25.

tes a industrialização, legislação trabalhista, política exterior, merecendo destaque especial o apoio dado ao projeto do Deputado Ivan Luz, no sentido de criação da Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul - SUDERSUL que, certamente reflete a influência dos estudantes do nordeste em relação à SUDENE.

2.2 - A Carta do Paranã, a Ação Política em Favor das Reformas de Base e o Encontro de Minas Gerais

Outros encontros foram realizados pela UNE em função da Reforma Universitária: o Seminário de Curitiba, em março de 1962 e a Reunião de Belo Horizonte, ocorrida em 1963.

Do Seminário de Curitiba, resultou a "Carta do Paranã", retomando aspectos já discutidos na "Declaração da Bahia", estando dividida em três partes: fundamentos teóricos da Reforma Universitária, análise crítica da universidade brasileira e síntese final - esquema tático de luta em prol da Reforma Universitária. Segundo Lourdes Fávero, esta última parte gerou grandes controvérsias e debates no meio universitário sobre o que seria a característica da reforma colocando-se esta como uma das reformas de base. As discussões, todavia, centravam-se, principalmente, sobre a questão de participação dos estudantes nos colegiados das instituições de ensino superior, já assegurada pelo artigo nº 78 da Lei de Diretrizes e Bases. Com base nas apreciações feitas, partiu-se para um movimento de mobilização nacional, no sentido de regulamentação dessa participação nos colegiados da universidade, sendo solicitada uma participação de um terço nas várias instâncias da instituição de ensino superior. A exigência legal era de que os estatutos fossem encaminhados ao Conselho Federal de Educação até 26/12/1962.

No sentido de mobilização, criou-se a UNE Volante que se deslocou por quase todos os estados do território nacional, excetuando-se o Rio de Janeiro, São Paulo e Mato

Grosso. A comitiva da UNE Volante era formada, em média, por vinte e cinco pessoas, sendo sete elementos da diretoria e dezoito artistas vinculados ao Centro Popular de Cultura. Estes últimos apresentavam peças e filmes, procurando criar um clima de debate com as platéias, ganhando a sua adesão para a causa da UNE. Foram realizadas 200 assembléias e apresentações, atingindo um total de, aproximadamente, cinquenta mil pessoas.

A reivindicações dos estudantes não foram aceitas pelas autoridades universitárias e o Conselho da UNE, reunido em São Luís, decidiu decretar uma greve nacional, a greve de um terço, de resultados discutíveis. Um total de trinta e seis, das quarenta universidades existentes na época, aderiu ao movimento que, segundo Arantes, apesar de contar com o apoio do MEC, não contava com a aquiescência da maior parte dos Reitores. O Ministro da Educação pediu poderes para legislar sobre o assunto, recebendo uma resposta negativa do Congresso Nacional. Depois de dois meses, a greve foi-se esvaziando, sendo suspensa por causa de uma tentativa de elementos golpistas, no sentido de aproveitar o movimento para bloquear a ação do Governo.

A luta em prol das Reformas de Base prosseguiu com grande efervescência até o final do Governo Goulart, tendo sido constituída uma Aliança Operário-Estudantil-Camponesa, na qual o próprio Presidente da República via um de seus principais suportes políticos. Os estudantes conseguiram ocupar um espaço marcante no bloco social constituído, influenciando decisivamente a política governamental - especialmente em referência à educação.

Em 1963, foi realizado o III Seminário de Reforma Universitária, em Belo Horizonte, reafirmando as posições anteriores, tornando-se cada vez mais forte a discussão de questões políticas nacionais e internacionais. A sua repercussão, todavia, foi bem menor que a dos congressos anteriores.

A UNE prosseguiu em sua luta em prol da Reforma Universitária até o ano de 1964, mudando a partir daí a sua tá-

tica de ação, priorizando suas atividades no combate às posições assumidas pelo novo Governo, passando à clandestinidade e a um momento de desagregação, posteriormente.

2.2 - As Experiências de Extensão Universitária do Início da Década de 1960

O início da década de 1960 assiste ao aparecimento de toda uma série de experiências no sentido de um relacionamento entre a universidade e a sociedade. Procurava-se disseminar idéias referentes a novos projetos para a sociedade brasileira, bem como prestar serviços sociais. As atividades, na maioria das vezes, restringiam-se ao nível local e tiveram duração episódica.

Das formulações existentes, que podem ser caracterizadas como extensão universitária, três assumiram maior dimensão: o Centro Popular de Cultura - CPC, o Serviço de Extensão - SEC, e a Universidade Volante.

2.2.1 - O Centro Popular de Cultura

O Centro Popular de Cultura, surgiu em 1962, quando foi lançado um Manifesto, redigido por Carlos Estevam Martins, onde se procurava lançar idéias, no sentido de conquistar a intelectualidade brasileira para a causa da revolução, de acordo com as formulações apresentadas pela UNE, que representavam, especialmente, o pensamento do grupo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB.⁴⁰ Apareceu des-

⁴⁰ Segundo Vanilda Paiva, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros-ISEB, é a representação maior do pensamento culturalista brasileiro, influenciado pelas idéias de Ortega y Gasset, Karl Jaspers, Hegel. (VER: PAIVA, Vanilda. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. p.29-54. Para Ricardo Maranhão, o ISEB, com a pretenciosa proposta de forjar uma ideologia para a luta pelo desenvolvimento nacional, reunia um espectro variado de ideó

se modo, o movimento nacional que, no dizer de alguns, refletiu a posição sectária de certos intelectuais esquerdistas e no de outros foi a expressão da fase romântica da revolução brasileira. No presente estudo considera-se o CPC como uma tentativa, no campo da extensão universitária a partir da iniciativa dos estudantes, que, contando com o apoio de artistas e intelectuais, procuravam levar a universidade à classe dominada.⁴¹

A mobilização de 1962, em favor da participação dos estudantes nos colegiados das universidades, serviu para afirmar a experiência do CPC. Com a passagem da primeira UNE Volante, foram criados núcleos do CPC em 12 estados, número que foi ampliado com a passagem da segunda UNE Volante no ano seguinte. Segundo Vanilda Paiva, nas grandes cidades o CPC multiplicou grandemente os seus grupos; surgiram igualmente algumas experiências no interior, nos municípios do centro-sul especialmente. Foram instalados núcleos no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, em Santo André; no Sindicato dos Metalúrgicos da Guanabara; e em universidades. No interior houve experiências em: Santos, Ribeirão Preto, Campinas, São José do Rio Preto, Franca, São Caetano do Sul, no estado de São Paulo; em Uberlândia, Viçosa e Juiz de Fora, em Minas Gerais e em Santa Maria no Rio Grande do Sul.

A base da atuação principal do CPC era o teatro de rua e as peças procuravam responder aos acontecimentos imediatos, sendo ensaiadas muitas vezes no momento em que iam sendo escritas.⁴² As peças encenadas pelo grupo da UNE, ser-

logos. Mas sua tendência era a de levar ao máximo de refinamento "a luta do Povo-Nação contra o atraso e o domínio estrangeiro", mesmo que vários de seus integrantes procurassem apenas, como Hélio Jaguaribe, a formulação de um moderado projeto nacional de desenvolvimento autônomo. O Governo JK nunca deixou de permitir o fornecimento de verbas para a instituição, enquanto a esquerda dentro dela procurava ganhar a hegemonia. (VER: MARANHÃO, Ricardo. O governo Juscelino Kubitschek. São Paulo, Brasiliense, /s.d./, p.91-2.

⁴¹ HOLANDA, Heloisa B. de & GONÇALVES, Marcos A. Cultura e participação nos anos 60. São Paulo, Brasiliense, 1982. p.87-91.

⁴² PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular... Op. cit., p.233.

viam como exemplo aos grupos estaduais, que, em cima dos textos nacionais, faziam montagens adaptando seus conteúdos a acontecimentos específicos de cada realidade local. As apresentações eram feitas nas portas das fábricas, em favelas ou em locais de concentração da população - praças, pontos de ônibus, etc.

Na linha de cinema, foi realizado o filme Cinco Vezes Favela, premiado internacionalmente. Foram publicados livros e cadernos de cultura (os Cadernos do Povo e a coleção "Violões de Rua"). Foram lançados discos, foram feitas exposições com as bandeiras de luta da UNE, foi fundada uma rede nacional de distribuição da produção na linha da arte e cultura, e, com o auxílio do Serviço Nacional de Teatro se conseguiu construir uma sala de teatro na sede da UNE. Analisando o conteúdo dos Cadernos do Povo, Marilena Chauí aponta a ambigüidade em que montava o CPC, que, apesar de sua definição em favor do povo, na prática expressava de fato a posição de uma vanguarda, cujos "desejos, idéias, modos de ser, práticas ações, aspirações, tudo é imputado ao povo e à nação, sem que nenhum deles apareça de viva voz".⁴³ Para ela, o CPC buscava de fato, a adesão dos artistas ditos "alienados", mostrando-lhes a superioridade da arte e da cultura revolucionária. A crítica é procedente e além da falta de preocupação com uma efetiva comunicação com o povo, poder-se-ia acrescentar ainda que muitos dos textos difundidos nas apresentações teatrais especialmente criavam resistência da parte de professores e alunos politicamente indefinidos, que não seguiam posições defendidas nem pela esquerda nem pela direita. Estes passaram a ver com reserva as atividades culturais dirigidas ao povo e à própria extensão universitária de um geral... Não se pode negar contudo, que a partir do CPC, surgiram na universidade grupos artísticos batalhando no sentido de uma arte mais engajada e efetivamente a favor dos interesses das classes subalternas. Além disso, o CPC

⁴³ CHAUI, Marilena. Seminários. São Paulo, Brasiliense, 1983. p.86.

foi o nascedouro de toda uma geração de artistas e intelectuais, que, ainda hoje, luta pela concepção de uma arte não elitista.

O CPC chegou mesmo a iniciar trabalhos na linha de educação de adultos e a aventar a possibilidade de organização de uma Universidade da Cultura Popular, que atuaria através de métodos de educação à distância, com material vendido em bancas de jornais.

Segundo Poerner⁴⁴, afora a atuação do CPC:

"a UNE canalizava energias estudantis para a participação em massa nas campanhas sanitárias de erradicação de doenças no campo, levadas a efeito pelo Departamento Nacional de Endêmias Rurais, sob a orientação do Ministro Wilson Fadul. Tais campanhas sanitárias propiciavam contatos mais estreitos entre os universitários e as populações rurais - o estudante via, afinal, o camponês de que tanto falava e ouvia falar nos comícios sobretudo nos Estados do Rio e Pernambuco".

2.2.2 - O Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco e o Movimento de Cultura Popular - MCP

Do mesmo modo como se considera as ações do CPC como de extensão universitária, não se pode deixar de considerar como tal, as ações do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco. Se aquele representava uma iniciativa do segmento estudantil, este surge de uma iniciativa institucional da própria universidade, através de professores e técnicos, que conjuntamente com estudantes engajados no MCP, conseguiram levar a cabo uma das mais ricas experiências de alfabetização de adultos, empregando uma metodologia de aprendizagem, que, em função de seu sistematizador tomou o nome de "Método Paulo Freire".

⁴⁴ POERNER, Artur José. Op. cit., p.199.

O MCP, surgiu em 1960, como organismo da Prefeitura de Recife, buscando "encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas para a conscientização das massas, através da alfabetização e da educação de base".⁴⁵ A universidade aliou-se, portanto, a um organismo do Aparelho de Estado, com um projeto de conscientização da classe dominada. O diálogo era o centro de todo o processo pedagógico e muitas vezes a ele se atribuía um potencial, que parecia desconhecer completamente a estrutura de classes em que a sociedade está assentada.

O trabalho da educação de adultos foi desenvolvido inicialmente em Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte e em João Pessoa, na Paraíba, servindo de base à montagem do Programa Nacional de Educação de Adultos, elaborado em janeiro de 1964, prevendo uma atuação de grande dimensão a partir do MEC. Lamentavelmente, o programa foi extinto pelo governo que assumiu o poder em 1964, sendo com ele sepultadas as esperanças de uma proposta de educação, que para Carlos Brandão⁴⁶, "foi criativa e sonhou que poderia libertar o homem, mais do que, apenas para ensiná-lo, torná-lo doméstico".

O MCP, realizou experiências de educação pelo rádio e atuava através de círculos de cultura, núcleos de cultura e pretendia igualmente, lançar as bases de uma universidade popular.⁴⁷

2.2.3 - A Universidade Volante da Universidade Federal do Paraná.

A universidade volante é outra das experiências sur

⁴⁵ PAIVA, Vanilda Pereira. Educação... Op. cit., p.208.

⁴⁶ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1981. p.17.

⁴⁷ MANFREDI, Sílvia Maria. Política; educação popular. São Paulo, Ed. Símbolo, 1978. p.48.

gidas na trilha da influência das universidades populares. Era bastante questionada pelo movimento estudantil e, por ser uma proposta reconhecida oficialmente pelos níveis de direção da universidade, foi, indubitavelmente, uma das experiências mais aproveitadas pelo Governo, depois de 1964.

Seu criador Durval Pacheco, em documento apresentado no Seminário sobre Integração Universidade/Comunidade, promovido pelo Conselho de Reitores, assinalava que ela foi idealizada em 1960 e concretizada em 1961. Inicialmente, a Universidade Federal do Paraná procurou levar a sua Orquestra Sinfônica para apresentações em várias regiões do estado e, partindo de suas experiências urbanas de cursos de verão e colônias de férias, pensou numa proposta de extensão mais abrangente para o interior.

A primeira universidade volante teve lugar em Ponta Grossa, em 1961, e foi tal a expectativa criada que o Presidente Jânio Quadros lá esteve para estimular a iniciativa. Foram realizados cursos para médicos, para professores, advogados; cursos de arte-culinária; foram realizadas ações de prestação de serviços; realizaram-se reuniões com prefeitos e vereadores da região. A primeira universidade volante dirigiu-se a uma clientela de 4.500 pessoas e procurou identificar problemas, nos quais a universidade pudesse ajudar na solução. A iniciativa tinha a duração de cinco dias em média, acontecia normalmente nos fins de semana quando os professores podiam se deslocar para o interior. Mediante a natureza dos problemas identificados, poder-se-ia desenvolver ações mais demoradas e complexas.

Outras operações tiveram lugar em Paranaguá, Maringá e Londrina, sendo que, nestas duas últimas localidades, surgiram posteriormente universidades estaduais, por iniciativa de um grupo que se animou para o intento, a partir da realização da universidade volante. Vale salientar que surgiu uma universidade estadual, também, em Ponta Grossa.

Segundo Durval Pacheco, com a universidade volante, a Universidade Federal do Paraná procurou ir ao povo e tra-

zê-lo ao seu convívio; suas atividades retratavam plenamente o conceito de extensão universitária, sendo ela um exemplo a ser seguido pelas demais instituições de ensino superior. Na época em que elaborou um relatório para o Conselho de Reitores, em 1968, a técnica Maria Molina⁴⁸ não somente validava a experiência como destacava que já haviam acontecido seis universidades volantes. E Wilson Choeri⁴⁹, um dos idealizadores do Projeto Rondon, revela que foi na Universidade Federal do Paraná onde primeiro ouviu falar de extensão comunitária, destacando:

"pesquisando, fazendo uma auto-crítica, verifiquei que, muitas das coisas que pensei em relação ao Projeto Rondon, eu as haurí da famosa experiência da universidade volante".

A universidade volante era vinculada ao Departamento Cultural da Universidade Federal do Paraná, tendo encerrado suas atividades em 1970, segundo informes oficiais, pela falta de recursos financeiros para a sua continuidade.

3 - O Modelo Extensionista Norte-Americano

Em estudo analítico sobre a "Condição Atual da Universidade e a Reforma Universitária Brasileira", o professor Newton Sucupira⁵⁰ assinala que a concepção norte-americana de Universidade é fruto de diferentes tendências dentre as quais salienta: as influências da educação liberal do "College" inglês, do ideal científico da universidade alemã e a orientação pragmática de treinamento técnico-profissional dos "Land

⁴⁸ MOLINA, Maria Valenzuela. Extension universitária. /s.l./, CRUB, 1968. 67p. mimeo.

⁴⁹ CHOERI, Wilson. O campus avançado - o Projeto Rondon. In: Integração da universidade na comunidade. Brasília, CRUB, 1973. p. 66.

⁵⁰ SUCUPIRA, Newton. A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira. MEC. p.15.

Grant Colleges". E um dos traços característicos da universidade moderna provém, exatamente, do espírito pragmático americano, associado a idéia de extensão como prestação de serviços.

A coexistência de diferentes formulações permite a existência de estruturas de ensino bastante diferenciadas, no ensino superior nos Estados Unidos. Logicamente, as formas de relacionamento com a sociedade apresentam-se diversificadas, consubstanciando-se em duas linhas de atuação: a extensão cooperativa e a extensão universitária.

A extensão cooperativa com uma organização formal de finida passou a existir nos Estados Unidos com a promulgação da Lei Smith Lever, em 1914. Anteriormente, em 1862, o Morrill Act, dando origem aos Colégios Estaduais de Agricultura em terras outorgadas pelo Governo, propiciara a realização de treinamentos e a difusão de pesquisas, atingindo o agricultor e sua família; em 1887, a Lei Hatch, reconheceu a validade científica da citada experiência. Todavia, somente com a Lei Smith Lever chega-se à consolidação de princípios e normas. Estes asseguram:

- "a) caráter cooperativo dos trabalhos realizados em articulação com o Colégio de Agricultura, o Departamento de Agricultura e os planos orçamentários feitos de comum acordo;
- b) ação fora dos colégios agrícolas;
- c) caráter educativo do trabalho;
- d) ênfase à trabalhos práticos;
- e) aplicação de recursos exclusivamente em trabalhos educativos;
- f) organização nos colégios, de setores próprios para as práticas de ensino, de extensão".⁵¹

⁵¹ MC MANNON, Ernest. Programa de extensão cooperativa e geral. CRUB, 1970. p.9.

A extensão cooperativa se desenvolve através da participação conjunta do Governo Federal, dos Estados (por meio de suas universidades Land Grant) e dos municípios ou cidades. A participação não deve ser restrita ao setor financeiro, devendo se dar a partir do momento da elaboração de uma política de ação em comum. O Governo Federal é representado pelo Departamento de Agricultura (USDA) que supervisiona todo o sistema nacional. Os diretores estaduais são nomeados com a sua aquiescência. As Universidades Land Grant são os mecanismos responsáveis pela operacionalização e execução mais direta das atividades de extensão subsidiadas pelo próprio Governo Estadual. Os Governos Municipais são normalmente os terceiros participantes, fornecendo as condições físicas e de pessoal de apoio. A estrutura operacional do sistema conta com os especialistas vinculados a universidade e com os agentes de extensão, elementos de contato direto com o grande público. Segundo Mc Mannon⁵², a "extensão cooperativa reivindica a responsabilidade de atender às necessidades de educação nas seguintes áreas: produtividade agrícola, comercialização, distribuição e utilização dos produtos, conservação, melhor emprego e desenvolvimento dos recursos naturais, administração de fazendas e do lar, vida em família, desenvolvimento juvenil, formação de líderes, melhoria da comunidade e desenvolvimento de recursos humanos e assuntos de interesse do grande público" do meio rural. A extensão cooperativa do ponto de vista do sistema de ensino superior é portanto a ação extensionista própria das universidades Land Grant, atuando principalmente em programas de assistência técnica aos agricultores, de economia doméstica e de organização da juventude (clubes 4H).

A extensão universitária surgiu a partir de um grupo de professores que desenvolviam trabalhos de educação de adultos. A partir de 1885, quando alguns líderes universitários conheceram as experiências das Universidades de Oxford

⁵² Id., *ibid.*, p.13.

e Cambridge, a extensão universitária começou a tomar forma na estrutura das instituições de ensino superior. Segundo Paiva⁵³, as atividades de extensão iniciadas no século passado na Inglaterra nasceram vinculadas à nova concepção de educação de adultos surgida na Europa, que destacava a idéia de educação continuada, "desligando-se assim na crença de que este tipo de educação somente se dirigia às classes desfavorecidas, com o objetivo de ilustrá-las ou educá-las". O maior reconhecimento desta forma de extensão deu-se quando o primeiro dirigente da Universidade de Chicago, William Harper, a incluiu como atividade regular de sua proposta de educação, referente aos trabalhos da instituição de ensino. A extensão foi legitimada e a proposição incorporou cláusulas referentes a uma ação extra-muros, a instrução por correspondência e outros pontos.

Em 1880, foi organizada a Sociedade Anônima para o Ensino de Extensão que chegou a existir durante dez anos. Porém, somente a partir de 1906, foi que a extensão passou a ter maior importância, especialmente a partir do trabalho desenvolvido pela Universidade de Wisconsin. Tal foi a dimensão assumida, que, ainda hoje, quando se fala das atividades extensionistas nos Estados Unidos, Wisconsin aparece como exemplo.

Em 1915, foi estruturada a Associação Nacional de Extensão Universitária formada inicialmente por vinte instituições, sendo dezessete públicas e três particulares. As universidades, pela extensão geral, desenvolvem atividades diversificadas, de acordo com as potencialidades de suas unidades de ensino. A extensão assume formulações variadas, apesar de contar com um mecanismo nacional de coordenação que não interfere, contudo, na padronização ou uniformização dos trabalhos. De acordo com Mc Mannon, a extensão geral engloba as atividades diversificadas, que não são executadas utilizando os Comitês do Serviço de Extensão Cooperativa. Há uma

⁵³ Id., *ibid.*, p.14.

variação não somente em relação a forma dos serviços prestados mas, também, no que diz respeito às estruturas de organização, fontes de financiamento, etc. A extensão universitária se efetua em função do desenvolvimento de comunidades, da realização de cursos e conferências de caráter variado, cursos por correspondência, cursos noturnos, cursos para preparação de professores, entre outras atividades. A expansão das universidades e a criação de multi-campi em áreas fora da sede central levaram a um processo de regionalização da extensão universitária. O mesmo autor julga que "a regionalização" decorreu dos esforços para utilizar o pessoal com mais proveito, localizando-o onde os programas se realizam, para permitir relações locais mais estreitas, ao estabelecer a identificação pela comunidade do funcionário da extensão, em vez de projetar a imagem de um vendedor itinerante e também para suscitar o desenvolvimento de atividades para atender a necessidades locais específicas. Outra grande força propulsora, foi o estabelecimento de "Campi Avançados" da instituição sede. É comum se criar um escritório local da extensão como parte dos "Campi Avançados". Outra experiência na linha de regionalização, ocorre quando, num mesmo estado, se articulam em um único serviço de extensão várias universidades, como é o caso de Oregon onde suas instituições de ensino superior executam suas atividades extensionistas sob coordenação da "Divisão de Educação Continuada". A extensão universitária, ao contrário da extensão cooperativa, realiza cursos de duração variada que, em sua grande maioria contam créditos acadêmicos, constituindo-se em atividades auto-financiadas. Como feedback de sua atuação, a extensão universitária tem levado à identificação de necessidades de pesquisa, à criação de cursos regulares em áreas onde os mesmos são necessários, perdendo cada vez mais o caráter de educação supletiva, assumindo uma perspectiva de profissionalização regular.

3.1 - A Influência do Padrão Extensionista Norte-Americano na Educação Superior Brasileira

A opção de escolha do padrão extensionista americano como uma alternativa válida para a realidade brasileira se deu com a criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, em 1920, por proposta de Arthur Bernardes, então Presidente do Estado de Minas Gerais. Para a montagem da Escola, veio dos Estados Unidos o Professor Henry Rolfs, diretor do Flórida Agricultural College, com responsabilidade de implementação geral da idéia. Teve-se como modelo os Land Grant Colleges e a Escola de Viçosa foi inaugurada em 1926. Já em 1929, foi realizada uma experiência no sentido de levar assistência técnica aos agricultores, sendo realizada a Primeira Semana do Fazendeiro. Referida experiência representa a primeira forma de extensão sistematizada de acordo com o modelo norte-americano, na linha de prestação de serviços ao meio rural, desenvolvida no Brasil. Contou-se com a participação de trinta e nove rurícolas e tal foi o êxito da iniciativa que ainda hoje, a Semana do Fazendeiro é realizada pela Universidade Federal de Viçosa, que surgiu posteriormente em decorrência do crescimento e diversificação das atividades da Escola existente anteriormente.

Foi tão grande a expectativa criada com a difusão das idéias referentes à extensão rural que em inquérito realizado pelo jornal O Estado de São Paulo no ano de 1926, vários dos entrevistados faziam menção as suas potencialidades. Na análise conclusiva da enquete, Fernando de Azevedo⁵⁴, seu organizador, expressava a necessidade de "um plano de extensão e sistematização do ensino agrícola, capaz de abranger a questão em seus graus e pelas suas faces principais num conjunto sólido de medidas essenciais e complementares, ligadas por essa solidariedade orgânica que longe de rejeitar pressu

⁵⁴ AZEVEDO, Fernando. A educação na encruzilhada. 2.ed., São Paulo, Melhoramentos, 1957. p.176.

põe a diversidade de elementos que une para um fim". Em outros tópicos o documento fala da extensão universitária e da questão da importância do estágio curricular em todos os graus de ensino. Dos que responderam à enquete, muitos defendiam as idéias do movimento da "Escola Nova", partilhando posições em favor de uma educação transformadora, que adaptasse o estudante ao seu meio e se centrasse basicamente no aluno. Os princípios escolanovistas, na década de 1920, nortearam uma série de reformas de ensino nos níveis primário e secundário, ocorridas em vários estados do país.⁵⁵ Os partidários da "Escola Nova" passaram a ser conhecidos como os "pioneiros" da educação, especialmente a partir de 1932, quando lançaram um Manifesto à nação.⁵⁶ Os "pioneiros", disputavam com um grupo de educadores católicos tradicionalistas a liderança da condução da política educacional, defendendo posições em favor da modernização.

Com o advento da Revolução de 1930 e com as redefinições que aconteceram a nível superestrutural, os "pioneiros" ampliaram seu espaço de ação. A participação no grupo do poder de segmentos da classe, ideologicamente definidos em favor de uma posição industrialista de cunho nacional-populista, criou novas exigências para a política oficial do Governo, em relação à educação. Quando em 1931 foi realizada a Reforma Francisco Campos, sente-se nitidamente o crescimento dos ideais defendidos pelos "pioneiros".⁵⁷ E a extensão uni-

⁵⁵ Em São Paulo, orientada por Antonio Sampaio Doria, em 1920; no Rio de Janeiro, por Carneiro Leão, em 1922; no Ceará, por Lourenço Filho, 1923; na Bahia, por Anísio Teixeira, em 1924; no Rio Grande do Norte, por José Augusto, em 1929; em Minas Gerais, por Francisco Campos, em 1927; em Pernambuco, por Carneiro Leão, em 1928; e no Distrito Federal, por Fernando Azevedo, em 1928. (VER: TAVARES, Silene Barrocas. Manifesto dos pioneiros da educação nova. (Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da PUC do Rio de Janeiro, em 1977).

⁵⁶ Foram signatários do Manifesto entre outros: Fernando de Azevedo, Sampaio Doria, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Júlio de Mesquita, Cecília Meireles, Pascoal Leme e outros dezessete ilustres educadores da época.

⁵⁷ FÁVERO, Maria de Lourdes, "Reforma do ensino superior Francisco Campos". In: Universidade e poder, Rio de Janeiro, Achiamé, 1980. p.129-50.

versitária aparece como atividade preponderante, institucionalizada a partir da universidade, de acordo com a proposta norte-americana.

Já na exposição de motivos que acompanha a Lei, se destaca a validade da extensão. A universidade é apresentada como "uma unidade social ativa e militante, isto é, um centro de contato e colaboração e de cooperação de vontades e aspirações, uma família intelectual e moral, que não exaure a sua atividade no círculo dos seus interesses próprios e imediatos, senão, que como unidade viva, tende a ampliar no meio social em que se organiza e existe, o seu círculo de ressonância e de influência exercendo nele uma larga, poderosa e autorizada função educativa".⁵⁸ Tornando explícita a forma de operacionalização da proposta, é enfatizado que a ação educativa será feita mediante a extensão universitária, "poderoso mecanismo de contato dos institutos de ensino superior com a sociedade, utilizando em benefício desta as atividades universitárias". Ela deveria ampliar "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, o sistema de organização do ensino sobre base universitária".⁵⁹ E no corpo da Lei da Reforma, no Estatuto das Universidades Brasileiras, que foi aprovado pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, existem referências explícitas em relação à extensão em três de seus artigos. No artigo 34, alínea f, fala-se dos cursos de extensão como destinados a divulgar em benefício coletivo as atividades técnicas e científicas dos institutos universitários. No artigo 42, é de-

⁵⁸ Id., *ibid.*, p. 130.

⁵⁹ Id., *ibid.*, p. 130.

trito Federal foi fechada, havendo a demissão e prisão de alguns de seus docentes, sendo seus cursos incorporados à Universidade do Brasil, anteriormente reorganizada pela Lei nº 452 de 5 de julho de 1937.⁶²

Pelo que se pode depreender, assim como a Escola de Agricultura e Veterinária de Viçosa foi a responsável pela implementação de uma experiência de extensão seguindo o modelo norte-americano, o Estatuto das Universidades foi o principal veículo de difusão da formulação extensionista da prestação de serviços técnicos gerais, numa perspectiva mais ampla.

Todavia, a influência do modelo norte-americano de extensão somente se faz sentir mais intensamente, na década de 1950, quando a extensão rural passa a ser considerada como um instrumento eficaz, pelo Estado. Em 1948, já havia sido criada a Associação de Crédito e Assistência Rural de Minas Gerais - ACAR-MG, que seria o núcleo originário do sistema que se organizaria oficialmente a partir de 1956, quando surge a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural - ABCAR. As primeiras experiências desenvolvidas no município de Santa Rita de Passa Quatro seriam reproduzidas em outros pontos do país, e, na época em que se instaurou o Sistema ABCAR, já se contava com organizações similares a ACAR-MG, em 11 estados brasileiros. O sistema ABCAR foi implantado no Brasil com o apoio da American International Association, organização sem fins lucrativos, destinada a fomentar programas de auto-ajuda em áreas sub-desenvolvidas, fundada nos Estados Unidos, em 1946, pelos Irmãos Rockefeller. A extensão rural passou, desde então, a desenvolver uma ação no sentido de mudanças de comportamento das populações do meio rural. Visava-se à aquisição de novos conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades, seguindo-se integralmente a formulação original, o que leva Francisca Silva⁶³ a assina-

⁶² . Decreto nº 5.513. de 04/abr./1935. Universidade e... op.cit, p. 192-96.

⁶³ SILVA, Francisca Pereira. Extensão rural. Recife, EMATER, 1980. p.3-4.

lar que a extensão rural foi "transportada" para o Brasil, sem "uma visão crítica" das nossas realidades, que possibilitasse "sua melhor adequação às reais condições do país, com suas múltiplas características sócio-econômicas".

O objetivo geral do sistema de extensão é definido como sendo de assistência técnica às famílias do interior, com o suporte de crédito supervisionado e de assistência social à família. Na realidade seu objetivo maior insere-se na perspectiva da teoria de modernização e através de uma equipe de campo formada inicialmente por um agrônomo e uma economista doméstica, se oferece treinamentos nos campos da comunicação, psicologia, agronomia, veterinária e desenvolvimento de comunidades, de acordo com a orientação ideológica da extensão rural norte-americana.⁶⁴ Nada se questiona, apenas se procura fazer ver o valor da técnica, criando na classe subalterna a ilusão de participação em um processo de mudança que, na realidade, contribui para que ela permaneça à margem do processo decisório da sociedade global. Os funcionários do sistema representam, na concepção de Gramsci, os agentes através dos quais o Estado desenvolve a sua ação educativa no sentido de garantir a ordem e o consenso.

Nos primeiros anos de atuação as filiadas da ABCAR contavam com o apoio técnico e financeiro dos Ministérios da Agricultura e de Educação e Cultura. Pouco a pouco, foi sendo ampliado o nível de articulação com o Ministério de Agricultura, firmando-se um tripé onde se relacionam fomento/pesquisa e extensão. Não se ampliou organicamente a relação com o MEC e, a nível do sistema de educação, a extensão rural passou a ser vista simplesmente como uma função disseminadora de técnicas agrícolas modernas, sem nenhuma relação com o processo educativo. Não se pode negar, contudo, que a extensão rural influenciou decisivamente as experiências de extensão universitária que surgiram posteriormente. As idéias

⁶⁴ AMMANN, Safira Bezerra. Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil. São Paulo, Cortez Ed., 1980.

referentes ao treinamento básico, ao trabalho inter-disciplinar de equipes, tiveram sua origem a partir das experiências do sistema ABCAR.

Em 1974, com a Mensagem 08/74, com a Lei nº 6.126 e o Decreto nº 75.373, o sistema ABCAR foi reestruturado, criando-se a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMBRATER, vinculada ao Ministério de Agricultura, contando-se com o apoio das estruturas estaduais descentralizadas. Com a reestruturação passou-se a trabalhar em bases empresariais de forma mais definida, contando-se com a coordenação do Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural.

3.2 - Outras Tentativas de Implantação do Padrão Extensionista Norte-americano.

A Lei nº 3.968/61, que criou as universidades rurais brasileiras, abriu novas possibilidades ao padrão extensionista norte-americano, mas, em realidade, quase nada foi feito no sentido de concretização de uma idéia diferente e, gradativamente, estas instituições foram assumindo estruturas que não diferem praticamente das demais universidades federais.

Uma outra tentativa no sentido de levar a universidade brasileira a aproveitar o exemplo de suas similares "Land Grant", veio no interior dos Acordos MEC/USAID, para o ensino superior. Em um dos documentos resultantes do Acordo, J.M. Hunter⁶⁵ assinala:

"eu pessoalmente, estou mais interessado em que os latino-americanos se tornem mais familiarizados com as instituições "Land Grant", do que com Harvard e Yale. Estas últimas não

⁶⁵ HUNTER, J.M., Notas sobre a heterogeneidade. Relatório da equipe de assessoramento do planejamento do ensino superior. Brasília, MEC, 1969. p.378. (Acordo MEC/USAID).

são realmente importantes para o atual meio latino-americano, nem correspondem à educação nos Estados Unidos. As instituições "Land Grant", grandes, mantidas pelo Governo e de anuidades mínimas, representam muito mais verdadeiramente a média da educação nos EUA".

A universidade "Land Grant", surgida como resposta para uma crise no setor da agricultura nos Estados Unidos seria, segundo ele, a proposta ideal para a realidade brasileira, mesmo considerando que "a educação superior brasileira é acima de tudo brasileira e seus objetivos podem e devem ser também brasileiros".⁶⁶

A maior influência no sentido de aproveitamento da experiência americana se verificou com a chegada ao Brasil de Rudolph Atcon.⁶⁷ Foi ele o responsável pela constituição do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, sendo o seu primeiro Secretário Executivo no período compreendido entre 1965/68. A concepção de Atcon⁶⁸ em relação à es

⁶⁶ Relatório da equipe... op. cit., p.419. Sobre os objetivos da educação superior no Brasil.

⁶⁷ A propósito de Atcon é interessante conhecer o que dizem sobre ele dois educadores brasileiros, que emitem opiniões completamente divergentes. Segundo Darcy Ribeiro, em seu livro A universidade necessária, em nota de rodapé da página 150, Rudolph Atcon, técnico norte-americano, nascido na Grécia, "tendo trabalhado no Brasil durante alguns anos, em funções secretariais, junto a Anísio Teixeira, buscou conciliar seus projetos com as idéias inovadoras deste educador, com sua própria experiência e sobretudo com sua supervalorização dos ideais empresariais e privatistas da pior tecnocracia norte-americana (1963). Mais tarde, o senhor Atcon, converteu-se abertamente em agente da colonização cultural em cada nação submetida a um regime repressivo. Apavorado com a rebeldia estudantil em todo o mundo e com o crescimento dos povos subdesenvolvidos, apregou como única solução a repressão e o genocídio (1970). Já o professor José Antônio Tobias, em seu livro Universidade, humanismo ou técnica, publicado pela Editora Herder, São Paulo, 1969, p.77, destaca ser Atcon alemão, um experimentado técnico em reformas universitárias, tendo apresentado a idéia de criação de Conselho de Reitores, constituído dos reitores das universidades brasileiras e destinado a retirar um pouco a submissão exagerada perante o Ministério de Educação".

⁶⁸ ATCON, Rudolph P. Manual sobre planejamento integral do campus universitário. Brasília, CRUB, 1980. p.13.

estruturação e organização da universidade brasileira colocava a extensão como função de destaque, "devendo permear todos os níveis da instituição de ensino superior, através de múltiplas atividades culturais e científicas". A universidade deveria ser integral e interligada em suas funções de ensino, pesquisa e extensão, a serviço da formação de "todas as carreiras oferecidas", contando com uma administração central com visão de coordenação de todas as ações e não meramente relacionada com o ensino. A extensão caberia o papel de "promover contatos estreitos com a comunidade, para servir às suas instituições espirituais, sociais, artísticas, econômicas, científicas e industriais."⁶⁹ A universidade integral, o autor opunha a universidade tradicional, colocando um estágio entre as duas: a universidade em transição. A universidade tradicional era o resultado da incorporação de escolas e faculdades profissionais isoladas entre si e "usufru tuárias de autarquia administrativa, financeira e de pes soal".⁷⁰ Tal perfil traduzia perfeitamente a situação das instituições de ensino superior do país, as quais, logicamente, deveriam ultrapassar esta condição, em direção à modernidade a partir do exemplo das universidades norte-americanas. A extensão deveria contar com estrutura administrati va própria, tendo um diretor, funcionando em forma de uma di visão, que, "conforme regimento interno", deve cuidar da "projeção e execução de todas as atividades de extensão da universidade, com autoridade de solicitar a colaboração estreita das demais unidades" administrativas.⁷¹ É tal a dimen são que Atcon concede à extensão universitária que, ao pre ver a estruturação do Conselho Universitário, destaca a ne cessidade de participação nele do diretor da extensão.

Com a estruturação do Conselho de Reitores foram co locadas em prática as propostas de Atcon e, em 1968, criou-

⁶⁹ Id., *ibid.*, p.11.

⁷⁰ Id., *ibid.*, p.13.

⁷¹ Id., *ibid.*, p.18.

se o Projeto CR-11PT-5,, conforme decisão de seu Diretório Executivo e de sua plenária, objetivando dar condições para que a extensão pudesse ser realmente uma função dinâmica na estrutura das universidades. O projeto foi custeado com recursos técnicos do Conselho Técnico da Aliança para o Progresso - CONTAP, criado em 1965, formado por representantes da SUDENE e da Comissão Coordenadora da Aliança para o Progresso e subordinado ao Ministério de Planejamento e Escritório do Ponto IV.⁷² Inicialmente foi realizado um estudo para reconhecimento da realidade extensionista, feito pela técnica Maria Molina que, durante seis meses, visitou trinta e duas universidades brasileiras. Seu relatório apresenta a primeira análise sistemática sobre a extensão universitária no Brasil e será analisado posteriormente.⁷³

No sentido de difusão de uma mentalidade favorável à extensão universitária, o CRUB previu a realização de seminários e de um curso para treinamento das pessoas selecionadas pela universidade para atuar na direção da extensão.⁷⁴ O curso não se realizou, mas, em compensação os seminários executados representaram o grande momento de demarcação do processo de extensão institucionalizada no Brasil, com a conquista dos dirigentes universitários para a idéia.

O primeiro seminário teve lugar em Ponta Grossa, no Paraná, e versou sobre a "Integração da Universidade na Comunidade". Contou com a presença de alguns reitores e pro-reitores, de professores e técnicos. A orientação dos trabalhos coube ao professor Gleen Pulver, diretor da Divisão de Exten

⁷² O Escritório Técnico do Ponto IV foi criado pelo Decreto nº 45.660, de 30 de março de 1959 e se destinava ao estudo e coordenação dos projetos financiados pelos Estados Unidos. A propósito da penetração norte-americana na educação brasileira, consultar: TAVARES, José Nilo, "Educação e imperialismo no Brasil", In: Educação e sociedade, São Paulo, Cortez e Moraes, set./1980. n.7. p.5-52.

⁷³ MOLINA, Maria Valenzuela. Op. cit.

⁷⁴ CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Análise sobre o Projeto CR-11-PT-5. p.1.

são da Universidade de Wisconsin. O temário foi assim organizado: uma palestra de abertura sobre a comunidade e a universidade proferida pelo prefeito municipal Cyro Martins; a universidade e a comunidade, palestra proferida por Gleen Pulver; a COPPETEC e órgãos semelhantes, por Luciano José Pereira; o Hospital Universitário, por Clovis Franscisoni; a Universidade Volante, por Durval Pacheco; o Campus Avançado - o Projeto Rondon, por Wilson Choeri; o CRUTAC, por Onofre Lopes; cursos de extensão no Brasil, por Ricardo Hoffman; o Centro de Educação e sua responsabilidade comunitária, por Vera Candau e, para concluir, uma palestra sobre a extensão nos Estados Unidos, ministrada por Gleen Pulver, atendendo à solicitação dos presentes. Além das palestras, eram realizados círculos de estudo e debates em plenário. Do encontro participaram alguns educadores de renome e figuras chave para a disseminação das idéias sobre a importância da extensão. Das experiências apresentadas, algumas eram de caráter local, outras regionais e algumas já tinham expressão nacional; havia as de assistência técnica, as do setor da saúde, da educação e do social; algumas delas nunca conseguiram ser vistas como extensão, como é o caso dos Hospitais Universitários. O Seminário de Ponta Grossa foi uma preparação para a reunião extraordinária do Conselho de Reitores, realizada em Fortaleza, em novembro de 1972.⁷⁵

O encontro de Fortaleza teve um nível mais formal, dele participando os reitores, pro-reitores e assessores, sendo aberto pelo Ministro Jarbas Passarinho, da pasta da Educação e Cultura, que, na ocasião, se posicionou fortemente a favor da extensão universitária, falando veementemente da importância de experiências do tipo CRUTAC, chegando a criticar a forma assistemática e ocasional das operações do Projeto Rondon.⁷⁶ Foram realizadas palestras com debate sobre os

⁷⁵ . Integração das Universidades nas comunidades. Brasília, 1973.

⁷⁶ Na ocasião, era Secretário Geral do MEC, o Coronel Mauro Costa Rodrigues, primeiro dirigente do Projeto Rondon.

seguintes assuntos: a extensão universitária como uma das funções básicas da universidade, pelo professor Newton Gonçalves; a extensão universitária como prestação de serviços, por Paulo Rômulo Barbosa; a extensão cultural, por Roberto Machado de Lacerda; havendo ainda exposições específicas sobre formas de prestação de serviços da USP, pelo professor Miguel Reale e sobre o Projeto Piauí, por sua equipe técnica. Se o Seminário de Ponta Grossa foi um momento de discussão de experiências, o Encontro de Fortaleza tem de ser caracterizado como uma reunião de caráter doutrinário e de definição de formas de atuação.⁷⁷

O CRUB realizou outros encontros sobre extensão universitária em períodos posteriores, que serão analisados quando se fizer a apreciação sobre a Coordenação de Atividades de Extensão do MEC. O primeiro encontro foi realizado por solicitação do Projeto Rondon - do qual resultou a criação da Comissão Mista MEC/MINTER, em 1973 - e três outros articuladamente com a CODAE.

Assim como a extensão rural passou a ser efetivamente operacionalizada a partir da criação do sistema ABCAR, pode-se dizer que o grande agente da institucionalização da extensão universitária no Brasil foi o Conselho de Reitores.

As duas vertentes históricas da configuração tomada pela extensão universitária brasileira são advindas do exterior - Europa e Estados Unidos.

As universidades populares serviram de orientação, tanto a grupos que defendiam os interesses da classe dominante, como aos elementos que desenvolviam ações de conscienti-

⁷⁷ Da relação do Seminário de Fortaleza, consta entre os participantes o nome do empresário Mário Jorge Bhering, um dos principais articuladores do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, então diretor do Instituto Euvaldo Lodi. Participaram também do encontro, o professor Miguel Reale e o professor Oscar de Oliveira - na ocasião, Secretário-Executivo do CRUB - ambos igualmente, antigos participantes do IPES. A propósito do Encontro de Fortaleza, consultar: Revista Brasil Universitário, ano 1972.

zação de massa, no Centro Popular de Cultura e Movimento de Cultura Popular.

Da vertente das universidades populares surgiram os princípios norteadores da "universidade volante" da Universidade Federal do Paraná, que por sua vez forneceu o ideário para a constituição do Projeto Rondon.

Com a universidade popular, no Brasil, firmou-se igualmente a idéia dos cursos de extensão.

A concepção da extensão como uma prestação de serviços gerais, de natureza social ou técnica, veio com o modelo norte-americano. A partir dele vieram igualmente as idéias referentes ao treinamento básico; ao treinamento universitário em serviço, desenvolvendo ações que possibilitassem o exercício da prática profissional; as idéias referentes ao estágio e a preocupação com a institucionalização da extensão. É ela certamente a vertente que influenciou a constituição dos CRUTACs e Campi Avançados brasileiros.

Foi muito duro para a minha geração, para todos nós, os dezoito anos de ditadura. A ditadura nos pegou no melhor momento de nossa vida, quando a gente se sentia capaz de transformar, quando começava o caminho da transformação. E ela não só foi dura no sentido de tolher os nossos sonhos como foi violenta na forma pela qual nos reprimiu.

"Um Brinde à Festiva", entrevista com Hugo Carvana, Revista Isto É, nº 332 de 4 de maio de 1983.

2 -- O QUADRO REFERENCIAL BÁSICO DE CONSTITUIÇÃO DA CODAE

O movimento de 1964 provocou um rompimento na instância superestrutural, alterando sensivelmente as condições do bloco histórico brasileiro. No sentido de preservação da estrutura, modificou-se a ordem política, passando-se a direção do poder a um grupo militar. Não se afetou, entretanto, o modo de produção dominante.

O que aconteceu em 1964, para alguns, não passou de um simples golpe militar, em decorrência da situação de crise que caracterizou os momentos finais do Governo de Goulart. Neste período, grupos intelectuais progressistas e setores representativos da classe subalterna - operários e camponeses - procuravam criar uma nova situação de hegemonia, mais favorável às camadas populares, aproveitando-se das fissuras surgidas no bloco populista.¹ O Governo, por seu lado, tentava promover um equilíbrio destes interesses com os da burguesia industrialista, abrindo novos espaços democráticos e fazendo concessões às reivindicações das massas. Enquanto tal situação ocorria, setores industriais representativos e grupos militares organicamente estruturados procuravam igualmente outra condição hegemônica, fazendo aflorar, a nível de segmentos de classe média, a contradição da política governamental, solicitando reações desta. A gravidade da situação econômica, os altos índices de inflação, facilitavam sua atuação articulada através de um complexo orientado a partir do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais IPES e do Insti-

¹ Não se pode considerar como populistas as manifestações que se fazia no sentido de uma transformação social, onde a própria classe subalterna e seus aliados, mesmo que inorganicamente, buscavam uma nova situação de hegemonia. O que caracteriza o populismo é a manipulação inconsciente dos interesses da massa que, certamente, não representava a postura de alguns grupos de intelectuais e estudantes...

tuto Brasileiro de Ação Democrática - IBAD. O que aconteceu em 1964, segundo René Dreyfuss², "foi o resultado de uma campanha ideológica e militar, travada pela elite orgânica centrada no complexo IPES/IBAD, que culminou com a ação militar que se fêz necessária para derrubar o executivo e conter daí para a frente a participação da massa".

O complexo IPES/IBAD estava estreitamente associado à Escola Superior de Guerra - ESG e, assim sendo, a ideologia da Segurança Nacional, núcleo do corpo doutrinário daquela academia, passou a nortear a política governamental.³ Com base na doutrina, se fêz opção por um modelo capitalista interdependente em relação aos interesses internacionais, em lugar de nacional-industrialista de base populista, vigente até então. A concepção de um capitalismo associado dependente, gestada durante o Governo de Juscelino Kubitschek, encontrava assim suas condições de maturação, encerrando definitivamente o período de "substituição de importações" vigente a partir da Revolução de 1930.⁴

A doutrina da Segurança Nacional parte do pressuposto da existência de uma "era de guerras totais, no presente, havendo necessidade de um instrumento de ação estratégica que resulte "da integração de todas as forças nacionais, de todos os recursos físicos e humanos de que dispõe cada nação, de toda sua capacidade espiritual e material, da totalidade de meios econômicos, políticos, psicossociais e militares que se possa reunir para a luta - de seu Poder Nacional, em suma".⁵ O Poder Nacional, conceito chave da dou-

²DREIFUSS, René Armand. Op. cit., p.230.

³GURCEL, José Alfredo Amaral. Segurança e democracia. 2. ed., Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1976. p.21.

⁴A propósito ver: MARANHÃO, Ricardo. O governo Juscelino Kubitschek. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.

⁵SILVA, Golbery do Couto e. Conjuntura política nacional; o poder executivo e geopolítica do Brasil. 3.ed. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1981. p.13.

trina da ESG, é, portanto, "a expressão integrada dos meios de toda ordem que dispõe efetivamente a nação, numa época considerada, para promover, sob a direção do Estado, nos âmbitos interno e externo, a concepção e manutenção dos objetivos nacionais.⁶ Segundo Golbery⁷, os objetivos nacionais permanentes são a "tradução dos interesses e aspirações do grupo nacional, tendo em vista a sua própria sobrevivência como grupo". Um dos componentes do poder nacional, é o poder psico-social, que é expressado, por meio de fenômenos e fatores psicológicos e sociais. As atividades exercidas pelos órgãos do poder psico-social desempenham funções de: educação social, comunicação, ensino, previdência social, religião e trabalho. Os organismos do poder psico-social são representados pela família, escola, sindicato, Igreja, Imprensa, correspondendo, na proposta de Gramsci, aos organismos privados, existentes a nível da sociedade civil.

A concepção da doutrina de segurança e desenvolvimento destaca que a educação e a instrução não podem se restringir somente à transmissão do conhecimento científico, devendo incluir, obrigatoriamente, ensinamentos éticos, já que o homem é um "ser essencialmente moral". À escola compete a complementação da educação doméstica, "levando o homem à superação do estado de natureza, pelo estado de cultura formada".⁸ Educação é, portanto, sinônimo de socialização, sendo vista como transmissão dos conhecimentos e padrões de comportamento que assegurem uma continuidade histórica.

No documento de criação da ESG já se estabelecia que:

⁶ ASSOCIAÇÃO DOS DIPLOMADOS DA ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA -ADESG. Manual de Cursos, São Luís. p.25.

⁷ SILVA, Golbery do Couto e. Op. cit., p.251.

⁸ ADESG, Manual... p.261

OBS: É interessante observar a influência do pensamento de Emile Durkheim nos conceitos sobre educação emitidos pela ESG. Na página 273 do Manual de Cursos se destaca que a educação deve adaptar o homem à vida social, no esforço de dar continuidade ao desenvolvimento humano, mostrando a responsabilidade da geração adulta na preservação da herança cultural.

"o desenvolvimento geral do país é o caminho da Segurança Nacional", devendo alcançar "os setores demográficos econômicos e financeiros".⁹ Segurança e Desenvolvimento representam um binômio indissociável, portanto.

A revolução de 1964, desde os primeiros momentos, usou de mecanismos jurídicos de exceção - os atos institucionais, no sentido do estabelecimento da ordem - segurança, - em combate os grupos nacionalistas e esquerdistas, principalmente. Por outro lado, o ritmo de crescimento que começara a cair em 1962, atinge seus níveis mais baixos, nos três anos seguintes, havendo ligeira elevação em 1966 com nova queda em 1967. A situação era tensa, e pelo depoimento de Golbery do Couto e Silva, pode-se sentir os rumos tomados pelo grupo dirigente, no sentido de garantir sua hegemonia.

Couto e Silva¹⁰ ressalta que:

"a Revolução de março sem quaisquer propósitos definidos de centralização ou de autoritarismo - ela que, afinal, nem pensava em durar mais que um simples instante de redenção - seria gradativamente empurrada a espá-lhos, afirmar e refirmá-los: a princípio como simples expedientes temporariamente indispensáveis à própria manutenção da ordem pública recém instalada, ao saneamento da economia altamente inflacionada e combatida e, pouco depois, às investidas de um terrorismo urbano-rural sem compromissos quaisquer com a realidade nacional; lentamente, re interpretados, esses meios expedientes, como elementos essenciais à reconstrução nacional e à criação, afinal da grande potência de nossos sonhos".

Segundo Comblin¹¹, a Doutrina da Segurança Nacional é:

⁹ GURGEL, José Alfredo Amaral. Op. cit., p.31.

¹⁰ SILVA, Golbery do Couto e. Op. cit., p.12.

¹¹ COMBLIN, Joseph, A ideologia da segurança nacional; o poder militar na América Latina. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p.226-27.

"insaciável, descobre cada vez mais inimigos. Com isso destrói-se a si mesma, pois comportando-se como inimiga dos cidadãos ela multiplica, de fato, o número de indivíduos que se tornam hostis ao Estado. Este reage multiplicando a repressão. A repressão aumenta a desconfiança do povo. Isso aumenta a desconfiança do Estado e nos vemos num círculo vicioso sem fim. O Estado que adota a Segurança Nacional 'acaba atingindo uma situação de insegurança radical', não sabendo 'mais com quem pode contar'".

A sociedade política é hipervalorizada em detrimento da sociedade civil e a centralização e o autoritarismo, combinados com um amplo processo repressivo, passaram a caracterizar a postura do Governo pós-1964.

Já em novembro de 1964, se pode sentir a primeira manifestação do autoritarismo em relação ao movimento estudantil. Pela Lei nº 4.464, extingue-se a UNE, criando-se um diretório nacional que nunca se instalou de fato. Foi proibida a realização de greves ou movimentos de caráter similar e instituiu-se a obrigatoriedade de voto nas eleições dos diretórios acadêmicos. A Lei 4.464 gerou um descontentamento geral da categoria universitária, sendo substituída pelo Decreto Lei nº 228 de 28 de fevereiro de 1967. Para Maria de Lourdes Fávero¹², referido decreto lei, reforçou a ênfase nos pontos mais combatidos pelos estudantes.

Na busca de encontrar uma saída para o problema da universidade, o MEC firmou acordos com os Estados Unidos - os Acordos MEC/USAID, - procurando, certamente, encontrar um modelo que melhor servisse aos interesses do Governo. Além da preocupação com a montagem do modelo universitário, com o planejamento acadêmico, com a administração do ensino, havia uma forte ênfase no intercâmbio cultural e na capacitação de pessoal brasileiro.

¹²FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A universidade brasileira em busca da sua identidade. Petrópolis, Vozes, 1977. p.51.

Analisando os efeitos dos acordos em relação à realidade do Brasil, Darci Ribeiro¹³ destaca que ainda que seja doloroso,

"é compreensível pois, que a nova onda de autoritarismo que se inaugurou no Brasil com o fechamento da União Nacional dos Estudantes, prosseguisse sua marcha com a degradação da Universidade de Brasília, e alcançasse o seu clímax com a entrega da condução da política universitária brasileira, através de acordos internacionais secretos, a uma equipe acadêmico policial norte-americana, que jamais teria audiência nas universidades de seu país. Estamos, já, então no reino tenebroso da recolonização cultural em que um mesmo órgão estrangeiro (USAID), financia e promove no Brasil, tanto o treinamento de torturadores, como a reforma da universidade".

Os acordos MEC/USAID, foram denunciados com a mesma ênfase pelos estudantes, tendo vigorado com um caráter nacional até 1968. A partir daí, a assistência da USAID se daria através de convênios individualizados com algumas universidades. Foi igualmente graças à interferência do MEC, por meio de sua Diretoria de Ensino Superior, que Rudolph Atcon aqui chegou em 1965.

Em dezembro de 1967, pelo Decreto nº 62.024, o Presidente da República criou uma Comissão Especial presidida pelo Coronel Meira Matos, do corpo permanente da ESG, para emitir parecer sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis, planejando diretrizes governamentais que pudessem levá-las à frente e mecanismos destinados a sua supervisão e coordenação. No Relatório, apresentando em 8 de abril de 1968, a comissão analisou os seguintes pontos: a inadequabilidade da estrutura administrativa do MEC; a crise de autoridade no sistema educacional; a insuficiência da remuneração dos professores; o uso arbitrário

¹³RIBEIRO, Darcy. UNB: invenção e descaminho. Rio de Janeiro, Avenir Ed, p.134-35.

da cátedra; a necessidade de uma reforma da universidade; a política de ampliação de vagas; a necessidade de fiscalização da aplicação dos recursos públicos no setor educacional e a inexistência de uma liderança estudantil autêntica e democrática, capaz de se opor às lideranças subversivas. Com relação ao último aspecto, no Relatório se constata que muitas das entidades estudantis, suprimidas em 1964, continuavam a existir com a "convivência de Reitores ou Diretores" que se negavam a coibir sua atuação. O Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social - MUDES, que para sua implantação recebera do Governo uma doação de vinte bilhões de cruzeiros velhos, em obrigações reajustáveis do Tesouro, era apontado juntamente com o "movimento decisão", como elementos que poderiam ajudar na formação das novas lideranças estudantis democráticas.

Grupos ligados aos interesses empresariais, através do IPES, procuram igualmente analisar e apresentar propostas referentes ao ensino brasileiro, tendo realizado um "Simpósio sobre a Reforma da Educação", iniciado em fins de 1964, indo até início de 1965, onde se discutiu um "Plano para a Educação Democrática no Brasil". No documento salienta-se que a universidade deveria ser aparelhada para formação dos técnicos de nível superior que o desenvolvimento necessitava e para criação de tecnologias apropriadas ao país. É ressaltada a importância da extensão universitária ao povo, prevendo-se sua operacionalização em forma de "cursos populares de diversos níveis, sejam culturais, sejam de capacitação profissional, participando ativamente dos programas de educação de adultos, em horários especiais vespertinos e noturnos".¹⁴ No mesmo documento há referências a utilização do método Paulo Freire, destacando-se que este seria aproveitável, desde que desligado de seu conteúdo político e enquadrado dentro dos objetivos da democracia brasileira. Em 1968, em fun-

¹⁴ SOUZA, Maria Inês Salgado de. Os empresários e a educação. Petrópolis, Vozes, 1981. p.59-60.

ção do recrudescimento dos movimentos estudantis, foi realizado um Forum de Educação, com base no tema "a educação que nos convém", em convênio com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Nele se prosseguiu o debate iniciado com o seminário de 1964, sendo as discussões centradas principalmente na questão da relação educação de massa X elitização do ensino. Em seu estudo sobre os empresários e a educação, Maria Inês Salgado de Souza¹⁵ procura relacionar os dados resultantes desses encontros com os planos governamentais da época, concluindo que havia um aproveitamento das propostas dele advindas, pelo Governo, mostrando a importância que teve o IPES para a política educacional brasileira da época.

Em 1966 é realizado o "Primeiro Seminário sobre Educação e Segurança Nacional", promovido conjuntamente pela Escola do Comando e Estado Maior das Forças Armadas e Universidade do Estado da Guanabara, onde se delineia uma proposta que, posteriormente, deu origem ao Projeto Rondon.

Como se pode notar, todo o grupo dominante do Estado se mobilizava no sentido de encontrar um direcionamento para o ensino superior, o que prova que este era visto de um modo especial. Reconhecia-se certamente que sem a formação de intelectuais orgânicos de elite não se poderia concretizar a proposta política expressa pela Revolução.

O ano de 1968 representa a época de maior radicalização nas relações entre sociedade civil/governo, especialmente no nível do movimento estudantil universitário. Os universitários, que no Governo Goulart eram presenças reconhecidas e participantes do poder, passaram a ser vistos a grosso modo como contestadores. O momento propiciava delações de professores contra alunos, de alunos contra alunos, de professores contra administradores. Havia casos, inclusive, em que elementos mais medíocres, procuravam tirar a desforra e denunciavam os mais competentes como subversivos. A simples

¹⁵ Id., ibid.

adesão à causa nacionalista era vista como altamente perigosa. Uma carta anônima servia de pretexto a um processo judiciário ou militar. As prisões, as cassações, introduziam no panorama universitário brasileiro uma nova postura educacional, a pedagogia do medo, fazendo com que o ensino se tornasse cada vez mais acrítico, comprometendo, inclusive, a qualidade da educação no nível superior, em seus conteúdos e métodos. Os campi universitários eram invadidos pela polícia, as residências universitárias vasculhadas, quando não simplesmente extintas. Professores e alunos eram retirados das salas de aula e aprisionados. Na medida desses acontecimentos, a situação se radicalizava e os estudantes esqueciam seus antigos sonhos no sentido de uma universidade nacional popular e levavam a cabo campanhas cerradas contra o Regime.

O móvel do agravamento das relações entre Governo e universitários em 1968 teve como estopim e morte do secundarista Edson Luís, que precipitou todo um clima convulsivo, com passeatas em todo o país, constituindo-se a maior movimentação de massas da década de 1960. As lutas que até então se caracterizavam, principalmente, pelo combate à transformação das universidades federais em fundações, pela rejeição aos acordos MEC/USAID, pela reorganização do movimento estudantil, em relação ao problema dos excedentes tomaram um caráter incendiário. No enterro do estudante que fora morto pela Polícia no Restaurante do Calabouço, na hora do almoço, contou-se com a presença de 50.000 pessoas. O Rio de Janeiro virou praça de guerra e foi realizada uma passeata, contando com a presença de destacadas figuras do mundo político, artístico e literário que, por ter tido a participação de 100.000 pessoas, foi denominada de "a passeata dos cem mil". Em função da movimentação, organizou-se um grupo significativo que contava com representantes dos segmentos sociais presentes à passeata, o qual foi encarregado de ir ao Presidente Arthur da Costa e Silva para solicitar a reabertura do Restaurante do Calabouço, o fim da censura e a libertação dos presos políticos, entre outros aspectos. A Comissão chegou a encontrar-se com o Presidente mas um incidente entre

os representantes dos estudantes e um assessor governamental que não lhes queria permitir a entrada na audiência, bem como uma indagação feita sobre a questão da libertação dos presos, fariam cessar o diálogo. Com a decretação do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968 e os Decretos Leis nº 464 e 477 de fevereiro de 1969, se institucionalizava um período de exceção que, do ponto de vista do Governo, representava a garantia para o desenvolvimento com segurança.

A nível da economia a situação apresentava uma reação positiva e, em 1968, começou o período denominado de "milagre brasileiro".

Para Paul Singer¹⁶:

"o boom iniciado em 1968, teve como causa básica uma política liberal de crédito que encontrou a economia, após vários anos de recessão, com baixa utilização da capacidade produtiva, taxas relativamente altas de desemprego e custo reduzido de mão-de-obra de pouca qualificação. A isto deve ser aduzida uma grande propensão a consumir das camadas de renda elevada. O crescimento bastante rápido que se verificou, foi a resposta natural da economia a estas condições".

Um estado de euforia passou a dominar os setores responsabilizados pela política econômica do Governo, instituindo-se controles sobre os preços dos principais produtos industriais, sobre a força de trabalho, sobre o sistema de crédito, apelando-se massivamente para a entrada do capital estrangeiro.

É este o momento conjuntural em que se cria o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, instituído pelo Decreto nº 62.937, de fevereiro de 1968, contando com um prazo de

¹⁶SINGER, Paul. A crise do "milagre". 5.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980. p.61.

30 dias - a partir de sua instalação, - para apresentação de resultados.¹⁷

Na análise do Relatório do Grupo e no conteúdo da Lei, sente-se a influência das idéias surgidas nos Seminários promovidos pelo IPES, dos resultados dos acordos MEC/USAID, do Projeto original da universidade de Brasília e das propostas estudantis do início da década de 1960. É interessante notar que mesmo sendo combatida pelo Governo, a Universidade de Brasília continuava a representar um padrão de Universidade moderna e, como tal, era reconhecida por quase todas as correntes do pensamento educacional de então sendo, inclusive, objeto de análise do Relatório elaborado em decorrência dos acordos MEC/USAID relativos ao ensino superior.

1 - Apreciação sobre a Lei nº 5.540

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, tem de ser vista obrigatoriamente como o instrumento legal por meio do qual a Revolução de 1964 procedeu aos reajustes necessários, no sentido de que o sistema de ensino superior atendesse à seus interesses. A nova ordem exigia uma universidade moderna em sua estrutura administrativa, orgânica em seu funcionamento interno, funcional ao sistema político vigente, racional e eficiente em sua atuação.

O Prof. Newton Sucupira¹⁸, um dos componentes do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, em sua análise sobre a condição da universidade brasileira, chega a afirmar que:

¹⁷ O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária foi composto pelos seguintes membros: Tarso Dutra, João Paulo dos Reis Veloso, Valnir Chagas, Newton Sucupira, Fernando R. do Val, João Lira Filho, Antonio Moreira Conceiro, Roque S. Maciel de Barros, Pe. Fernando Bastos D'Ávila, Leon Peres. Dois estudantes foram solicitados a participar, através do Convite feito pelo Ministério da Educação aos Diretórios Centrais das Universidades, recusando todavia.

¹⁸ SUCUPIRA, Newton. Op. cit., p.15.

"a reforma se impunha como imperativo de transformar uma instituição rotineira, limitada à formação dos clássicos profissionais liberais, numa universidade dinâmica, dedicada à investigação científica, articulada com as necessidades técnicas da industrialização e principalmente identificada com o processo de mudança sócio-cultural que caracteriza a sociedade brasileira moderna. Era a urgência de se intensificar a preparação técnico-profissional capaz de oferecer um produto universitário amplamente diversificado, de modo a satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho que se diferencia cada vez mais. 'Era enfim' o imperativo de se entrosar a universidade com o esforço do desenvolvimento".

Sucupira¹⁹ procura firmar o modelo que deveria seguir a estrutura universitária do país, destacando que esta:

"não pode deixar de ser vista como uma unidade de produção que 'em certo sentido deve ser considerada como uma verdadeira empresa cuja finalidade é produzir ciência, técnica e cultural em geral. Como toda empresa moderna, há de racionalizar o seu processo de produção para atingir o mais alto grau de rendimento e de produtividade. Certamente, trata-se de empresa sui generis, cuja produção intelectual não poderia ser aferida por critérios estritamente econômicos. De qualquer maneira, a universidade como forma de organização do saber não pode fugir ao imperativo da racionalização, que é uma das características maiores das sociedades industriais. Por isso mesmo há de transformar suas estruturas e processos de administração empírica em modos de gestão de caráter científico".

Não há dúvida de que está traçado, deste modo, o perfil de uma universidade empresa, ou seja, uma unidade de produção orientada pela lógica da racionalidade capitalista e, como tal, objetivando a produtividade e o lucro. Contraditoriamente, ele assinala que a reforma da universidade procura uma síntese das concepções idealista e tradicional explíci-

¹⁹ Id., ibid. p.15.

tando, porém, que, na realidade, o que se busca é uma universidade entrosada com as "necessidades técnicas do desenvolvimento, com o mercado de trabalho, sem resvalar contudo para o modelo tecnocrata".²⁰ Ressalta, assim, a existência do ambíguo binômio, humanismo idealista X tecnicismo, sobre o qual a lei se movimenta.

A concepção de desenvolvimento refere-se, quase que exclusivamente, à perspectiva de industrialização e o mesmo autor assinala a importância da existência de um clima de paz social, para que a universidade possa cumprir seu papel de instituição a serviço da ciência. Analisando a situação conturbada de então, Sucupira²¹ procura alertar para o perigo de a universidade se colocar a serviço de ideologias radicais, criticando os adeptos das propostas em favor de uma "universidade crítica", destacando que: "crítica nesse contexto, significa paradoxalmente servidão a uma ideologia radical que utiliza a universidade como puro instrumento de destruição da ordem social" vigente. Para ele, sendo crítica a universidade não poderia tornar-se "instrumento servil de ideologias extremistas que julgam ter o monopólio da verdade". Assumiria ela, assim, uma posição de "equilíbrio difícil", mas necessário para operar a "síntese dialética dessas contradições". É interessante observar como o autor, fazendo uma crítica à conduta ideológica marxista, assume, igualmente, uma posição ideológica ferrenha, em prol da ideologia da segurança e desenvolvimento.

A Lei nº 5.540 apresenta-se em forma de texto sóbrio, predominantemente tecnicista, contrastando com os conteúdos filosóficos ou referentes a medidas de qualidade de ensino, existentes nas legislações anteriores. A preocupação com a organização do sistema universitário é a tônica da Lei. Dos seus 59 artigos, 3 tratam da orientação geral do sistema - o primeiro, o segundo e o vigésimo - enquanto os

²⁰ Id., *ibid.*, p.42.

²¹ Id., *ibid.*, p.16.

demais definem medidas de ordem administrativa de interesse da organização didático-científica.

No Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma, procura-se reduzir a importância dada às propostas do movimento universitário, destacando-se que não se teve uma "intenção a dulatória", "por uma preocupação oportunista de contornar uma crise política".²² Com isso o Grupo não nega, todavia, a preocupação com o corpo discente que é "o centro da perspectiva a partir da qual todas as inovações propostas revelam sua coerência interna".²³ A Reforma universitária foi pensada "em função do aluno", unicamente porque é ele "o destinatário imediato de todo esforço educacional de uma nação consciente de que no jovem repousam todas as suas esperanças de continuidade e de seu próprio destino".²⁴ É interessante observar que as reivindicações das lideranças estudantis representam os pontos fundamentais contidos na Lei. Comparando-se a "Declaração da Bahia" com o que se encontra na Lei 5.540, vê-se que esta incorporou daquela as seguintes propostas: estabelecimento do regime departamental; a institucionalização do regime de tempo integral e dedicação exclusiva; o fim do sistema de cátedra; a idéia da organização colegiada; a defesa do princípio da não duplicação de meios; a institucionalização de uma carreira para o magistério; a idéia de um sistema de monitoria; a questão da importância da produção científica; as atividades extra-escolares; a afirmação dos princípios de autonomia didática, financeira e administrativa; o sistema de organização jurídica da universidade em forma de autarquias ou fundações; a institucionalização de um curso universitário desdobrado em dois ciclos, o pré-universitário - básico e o universitário -; a assistência ao estudante; a questão da extensão universitária. Não há, efetiva-

²² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Reforma universitária. Brasília, 1972, p.45.

²³ Id., ibid., p.44.

²⁴ Id., ibid., p.44.

mente, identidade nas formulações; o documento dos universitários quando fala da carreira do magistério se refere às graduações que vão do professor instrutor, a assistente, a professor associado e ao titular; na lei há referência ao auxiliar de ensino, ao assistente; ao professor adjunto e ao titular. A Lei cria os colegiados de curso, enquanto a "Declaração" só falava do colegiado de departamentos. E há muitas outras pequenas distinções formais. Por outro lado, se o documento dos estudantes apresentava as medidas reformistas no seio de uma proposta de superação do capitalismo, a lei insere-se na ótica da preservação da ordem, de acordo com os princípios de "Segurança e Desenvolvimento". A identidade dos pontos apresentados mostra, todavia, que os legisladores conheciam as propostas dos estudantes as quais, mesmo modificadas, não perderam sua marca organizacional. O conhecimento das propostas pode ter se dado diretamente com a análise dos documentos ou através de apreciações feitas em estudos sobre os mesmos. Além do mais, havia alguns educadores que orientavam os estudantes nas suas discussões sobre reforma universitária e que passaram a assessorar o Governo, tornando-se intelectuais orgânicos do sistema.

A ênfase dada ao relacionamento educação/sociedade, ou, mais especificamente, à extensão universitária, nos artigos 20 e 40 da Lei, parece dever-se à influência do movimento estudantil. O Relatório já citado destaca: "a integração em termos de extensão universitária das atividades de participação dos alunos no processo de desenvolvimento brasileiro, devolve-lhe de certo modo, o desafio por eles levantado, de saber se a universidade insiste em permanecer uma instituição alienada, cuja reforma só será possível através da contestação geral do regime ou se se transforma num dos mais poderosos agentes de mudança social".²⁵ É lançado, assim, um desafio quase impossível de ser respondido, em função das condições criadas pelo Decreto Lei nº 477 e pela própria formulação da Lei nº 5.540 em relação à participação do estu-

²⁵ Id., ibid., p.47.

dante, consentida apenas ao nível da opinião sobre questões acadêmicas, sendo-lhes cortadas todas as possibilidades de uma atuação política.

A referência central em relação a extensão universitária, na Lei nº 5.540, está contida em seu artigo 20, onde se define "as universidades e as instituições de ensino superior, estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes". Estabelecendo-se uma comparação entre a proposta da Lei e o que se encontra no Anteprojeto do Grupo da Reforma, vê-se que o conteúdo desse item era parte de um artigo, onde se estabelecia a indissociabilidade do ensino e pesquisa e a opção pela universidade, em detrimento dos estabelecimentos de ensino superior isolados. Na lei esta parte inicial representa o conteúdo do artigo 2º. Se à primeira vista a separação dos dois artigos no corpo da lei não apresenta grande alteração, na prática, a nível das instituições de ensino, levou a extensão a ser interpretada como função optativa, secundária e desligada do ensino e da pesquisa.

Com o artigo 40, consagrou-se a idéia da extensão como um serviço social prestado por estudantes, o que levou a uma interpretação errônea por parte das universidades, acentuando seu caráter de opcionalidade ou excepcionalidade. O referido artigo em sua alínea "a" estabelece: "as instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos seus corpos discentes, oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida das comunidades e no processo de desenvolvimento."

Além disso, o conteúdo das demais alíneas do artigo 40, em termos práticos, foi associado com o conteúdo da primeira alínea, o que levou à interpretação do relacionamento da extensão com atividades cívicas e desportivas ou ações culturais e artísticas, completamente desligadas da atividade

acadêmica.²⁶

A Lei ainda trata da extensão em seus artigos 17 e 24, sendo que o primeiro se refere à tipologia dos cursos oferecidos pela universidade onde se incluem os cursos de extensão; o segundo estabelece que os cursos de extensão (assim como os de especialização e aperfeiçoamento) serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e estabelecimentos isolados. O último artigo representa, certamente, uma abertura dentro do sistema de controle nacional e um apelo à criatividade das universidades mas a falta de vivência da autonomia acadêmica fez com que os cursos de extensão (mesmo sem a tutela do Conselho Federal de Educação) pouco diferissem de universidade para universidade...

Se a Reforma de Córdoba consagrou a extensão como sendo a função que leva a universidade ao cumprimento de sua dimensão social, foi certamente o educador Paulo Freire que, bem mais recentemente, chamou a atenção para o perigo de que a extensão não se converta em instrumento de imposição cultural às comunidades onde se atua. Segundo Freire²⁷, a extensão tem de ser um canal de comunicação entre a instituição e a sociedade em que se insere, gerando-se assim um mútuo feedback entre a universidade e a comunidade. Mas, nem uma coisa nem outra é sentida na fria formulação apresentada no artigo 20 e o que fica claro é que a extensão projetará às comunidades os resultados das pesquisas e do ensino sob a forma de cursos e serviços. Além disso, se a pesquisa era

²⁶ LEI Nº 5.540, de 28.11.1968, art. 40, Alíneas b, c e d:

- a) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;
- b) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo para o cumprimento desta norma orientação adequada e instalações especiais;
- d) estimularão as atividades que visem à formação cívica considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.

²⁷ A propósito ver: FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

praticamente inexistente e se se contava com um ensino rebuscado e acadêmico, logicamente pouco se tinha o que ofertar à sociedade; a saída tinha de ser a de procurar refinar a prestação de serviços. E sendo a Universidade concebida numa perspectiva empresarial, a comunidade passou a ser vista como clientela que, como tal, devia dispor de recursos financeiros que podiam ser captados por parte da "empresa universitária". E nesse contexto, quem sabe, a extensão pode ser acusada realmente, pelas populações, como uma função de dominação da universidade em relação à sociedade...

Toda esta situação parece ter levado a extensão a ser interpretada e vista como um instrumento ideológico de grande potencial que, além de desviar o estudante de interesses políticos ou de lutas reivindicatórias, servia como ponto básico à montagem de uma nova perspectiva de universidade, a "universidade empresa". Na universidade empresa, o ensino gratuito seria abolido gradativamente, seria reforçado o ensino privado e as exigências de mercado de trabalho seriam o dado predominante. A universidade sacrificava seus interesses humanísticos ou de ordem filosófica em função de objetivos utilitaristas. Mas, cabe perguntar se a situação atinge somente a extensão ou a universidade toda, com suas funções próprias de ensino e pesquisa? Ao que parece a acusação tem que ser feita à instituição de ensino superior, de um modo global pois, se a extensão assumiu valores antagônicos mesmo os preconizados pela Reforma de Córdoba, o ensino e a pesquisa seguiram o mesmo caminho. Para Darcy Ribeiro²⁸, o ensino passou a ser visto como um negócio, "o negócio do ensino superior, montado por empresas lucrativas que exploram as aspirações da juventude brasileira, por mais amplas oportunidades de educação do terceiro nível". O mesmo se pode dizer de muitas pesquisas universitárias que têm de se condicionar ao interesse dos patrocinadores para a captação dos recursos financeiros necessários a sua realização.

²⁸ RIBEIRO, Darcy. A universidade para o desenvolvimento. In: - Receita Brasil (suplemento da revista Veja), 13/set./1978.

A questão da autonomia universitária, para Newton SUCUPIRA²⁹, não representa uma "dãdiva do poder público conferida à universidade, mas, uma prerrogativa que lhe é inerente". O Estado, porém, "é que faz possível a existência concreta da universidade e a protege". Enfatiza ainda que:

"contudo, a autonomia não significa arbítrio e há de exercer-se dentro dos limites de sua inserção na sociedade. É o que concilia o seu exercício com o imperativo do planejamento democrático exigido pelo desenvolvimento nacional. Desse modo, cabe ao Estado, como representante da comunidade, verificar o uso adequado dos recursos postos à sua disposição em função das prioridades que reflitam, a todo instante as necessidades do país".

Sente-se, porém, que o Governo brasileiro não se valeu somente desta condição e procurou tornar a educação cada vez mais funcional às novas exigências da divisão internacional do trabalho, desligando-a de um conteúdo político, retirando sua componente crítica e logicamente reduzindo seu espaço de atuação. E a autonomia que, na prática, implica em liberdade de discussão, de criação e de transmissão, ficou restrita somente à proposição da Lei. Na realidade as instituições de ensino reivindicaram fortemente a autonomia financeira e houve casos de tentativa de uma autonomia administrativa. Mas autonomia acadêmica não foi sequer pleiteada, certamente em função do clima de medo e desconfiança então existente.

Para Bárbara Freitag:³⁰

"somente o Governo implantado em 1964, procurou garantir à educação sua funcionalidade múltipla, no contexto do capitalismo dependente, em que se insere o Brasil". ... "A Escola foi por isso totalmente reestruturada e redefinida para funcionar em toda a sua eficácia nas várias instâncias como di-

²⁹SUCUPIRA, Newton. Op. cit., p. 44.

³⁰FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 3. ed., São Paulo, Cortez e Moraes, 1979. p.126-27.

vulgadora da ideologia dominante, como reprodutora das relações de classe, como agente a serviço da nova estrutura de dominação e como instrumento de reforço da própria base material, possibilitando a reprodução da força de trabalho".

A Lei da reforma é, indubitavelmente, um mecanismo que colocou a educação superior a serviço do Estado. Mas, não se pode negar que foi ela, igualmente, quem definiu um perfil da universidade brasileira (mesmo com todas as suas implicações) e abriu espaços para novas formulações, no sentido do relacionamento entre educação e sociedade. A extensão universitária na década de 1970 não inclui somente a perspectiva colonizadora de levar serviços. Ela parece ter ido adiante num esforço de estabelecer um processo de comunicação com as classes subalternas, tentando, a partir da iniciativa institucionalizada, dar continuidade ao que se fizera anteriormente, no início da década de 1960, através das iniciativas dos estudantes, professores e outros grupos intelectuais. Vale a pena analisar algumas experiências, para um dimensionamento dos resultados conseguidos.

2 - Experiências de Extensão Universitária

Quando do estabelecimento da Lei nº 5.540, existiam algumas experiências da extensão universitária de grande expressão, à nível de instituições de ensino superior, já reconhecidas em sua importância, por agências de desenvolvimento regional, nacional ou internacional. O Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - CRUTAC-RN, desde seu início foi apoiado técnica e financeiramente pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE. O Projeto Morris Azimov, estabelecido segundo convênio entre a Universidade Federal do Ceará e a USAID, em 1962, estendeu-se para outras áreas da região, sendo criado um órgão específico na Universidade para sua execução. A Universidade volante era uma ex-

cução. A Universidade volante era uma experiência afirmada na Universidade Federal do Paraná...

Um dos documentos mais específicos e completos sobre a situação da extensão universitária no Brasil, no final da década de 1960, é o Relatório de Maria Molina.

De sua observação, in loco, de 22 universidades federais, 9 particulares e uma estadual saíram contribuições que muito ajudaram na definição das formas como a extensão universitária brasileira se configuraria a partir de então.

Segundo o Relatório³¹, de um modo geral, a extensão não contava com uma estrutura sistemática de organização nas universidades Federais, sendo a Universidade Federal de Pernambuco um modelo neste sentido. As formas de extensão foram variadas, mas, predominantemente, se realizavam cursos, atividades artísticas e difusão de informações através de livros e periódicos. A Universidade Federal do Ceará é vista como a que apresenta a maior diversidade de ações. Todavia, o que despertou maior entusiasmo na técnica chilena, foram as experiências da Universidade Volante, da Universidade Federal do Paraná, a do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a do Centro de Desenvolvimento Industrial da Universidade Federal da Paraíba.

Dentre as universidades particulares, o maior destaque feito é para o Trabalho da PUC do Rio de Janeiro, com a realização de Cursos e Seminários na linha de administração e gerência.³²

³¹ MOLINA, Maria Valenzuela. Op. cit.

³² A propósito da linha extensionista da PUC, ver SOUZA, Maria Inês Salgado de. Os empresários e... op. cit., p.53.: "Uma instituição de ensino superior com quem o IPES-IBAD manteve estreito contato, principalmente durante o ano de 1968, foi a PUC-RJ. Esta vinculação se estabeleceu por meio de elementos do IPES-GB ligados à PUC e se processou através de convênios para organização de cursos, tendo sido o ponto alto dessa ligação o fórum "A educação que nos convém", realizado em outubro de 1968".

A Única Universidade Estadual entrevistada, a Universidade Estadual da Guanabara - UEG, apresentava grande diversidade: conferências, palestras, coral universitário, cine-clube, viagem de estudo, cursos, associação de ex-alunos; não se faz porém, em relação a UEG, uma única menção à experiência da Operação Zero do Projeto Rondon³³, a qual, depois se transformaria no maior movimento de mobilização estudantil da América Latina.

Em sua análise Molina destaca a validade das atividades artístico-culturais, como meio para início de uma extensão mais ampla e a importância da universidade como centro de liderança cultural. Enfatiza a necessidade de um organismo dedicado exclusivamente à extensão universitária na estrutura das universidades. Assinala que nas universidades brasileiras existe uma falsa compreensão do que seja extensão universitária, sendo a mesma confundida até como cursos na linha da pós-graduação. Finalmente, chama a atenção para o fato de que:

"existe um certo menosprezo por esta integração ou projeção para a comunidade, em circunstâncias que somente este conhecimento da realidade do mundo em que a universidade atua e que capta através desta permanente comunicação - é o método efetivo e real para compreender a rápida evolução da sociedade e para atualizar, em cada momento seus próprios métodos de ensino, de pesquisa e de ação dentro da universidade".³⁴

O Relatório Molina não se restringe somente à análise das experiências. Os caminhos metodológicos ou estratégias definidos por ela foram retomados em 1974, quando se institucionalizou a Coordenação de Atividades de Extensão - CODAE, no MEC.

³³ A "Operação Zero" que demonstrou ao Governo uma forma de engajamento de estudantes na tentativa de solução de problemas em áreas distantes do país, foi a base operacional para o surgimento do Projeto Rondon. (Vide descrição posterior).

³⁴ MOLINA, Maria Valenzuela. Op. cit., p. 55.

A grande falha do documento está na falta de historicidade e na parcialidade com que trata a questão. Não existe uma única menção ao Projeto orgânico da Universidade Integrada de Brasília onde em seus próprios estatutos se destacava estar a mesma "comprometida com a realidade brasileira e tanto direta como indiretamente empenhada na solução dos problemas nacionais".³⁵ E no referido Projeto havia uma proposta de extensão cultural digna de ser registrada, onde a Universidade, através de seus órgãos complementares, se colocava integralmente a serviço da comunidade...

E o Relatório não apresenta nada que diga respeito a qualquer experiência anteriormente desenvolvida pelos estudantes ou por professores em décadas anteriores, na maioria das vezes identificadas como contrárias aos interesses do Governo... A conjuntura, certamente, não permitia que documentos oficiais apresentassem a história da extensão, com todos os seus lances...

Apesar da importância das experiências individualizadas das universidades, somente a partir de 1969 é que, de fato, a extensão começa a tomar uma dimensão nacional quando surgem a operação "Campi Avançados" - do Projeto Rondon e a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária - CINCRUTAC.

Em razão da importância dessas duas experiências far-se-á uma análise mais profunda de cada uma delas. Pode-se dizer que os Campi Avançados e os CRUTACs são, de fato, a base prática de toda a proposta extensionista que se desenvolveu daí para a frente. Qualquer referência à extensão desta época sempre é relacionada com os mesmos.

A CINCRUTAC representou a ampliação da proposta do CRUTAC-RN, a uma dimensão nacional e, em razão disso, o estudo analisa principalmente a atuação daquele centro.

³⁵ ALENCAR, Heron de, "A Universidade de Brasília". In: - A uni-versidade necessária. p.271.

2.1 - A Experiência dos CRUTACs

Em análise sobre a extensão universitária no Brasil, Vanilda Paiva associa o surgimento do CRUTAC-RN a 3 fatos fundamentais: as disputas no seio da oligarquia local, quando uma dissidência substitui a oligarquia tradicional no Governo do Estado e esta última, "em função de seu prestígio no âmbito federal", consegue que se crie a Universidade do Rio Grande do Norte e mantém sobre ela um nível de influência; o humanitarismo que dominava um grupo da área de Saúde em âmbito local, com experiência de prestação de serviços de natureza assistencial; ao referido grupo aderiram outras categorias profissionais da universidade no sentido de montagem de uma proposta de participação na luta contra o subdesenvolvimento, mediante um esforço no campo da educação.

Para Paiva, a idéia do CRUTAC ganhou mais consistência quando seu criador, o Prof. Onofre Lopes, visitou os Estados Unidos apresentando o Projeto a algumas Universidades norte-americanas, delas recebendo grande estímulo. Vale salientar que o referido professor, era, então, o Reitor da Universidade do Rio Grande do Norte e, nesta condição, contava com todos os meios para a implementação de sua proposta. Ela ressalta ainda que:

"em seu regresso foi criado o programa, no qual alguns querem ver a influência de iniciativas como a dos voluntários da Paz, com objetivo de proporcionar oportunidades de treinamento aos universitários no interior do estado e ajuda às comunidades rurais".³⁶

Ao humanitarismo que dominava os dirigentes da Universidade do Rio Grande do Norte, somou-se o desejo de colaboração ao novo Governo implantado em 1964, no sentido do combate "contra a pobreza e ao potencial subversivo que acompanharia". Também procurou-se preencher o "vazio" que se

³⁶ PAIVA, Vanilda Pereira. Extensão universitária. p.2.

criou "pela extinção ou diminuição das atividades dos movimentos de educação popular e desenvolvimento comunitário do período anterior a 1964".³⁷

Na realidade, a interpretação de Paiva é válida, mas, acredita-se que a ela devem ser acrescidas outras considerações.

Tem-se de levar em conta a repercussão do processo desenvolvimentista na região e o sentido místico como a questão era apresentada, repercutindo fortemente na intelectualidade do nordeste, firmando-se uma aliança de compromisso com as populações mais pobres.

A região nordeste que, até o início da década de 1950, sempre fora considerada como a região problema em função da questão das secas, passa a ser objeto de intervenção governamental, no sentido de criação de uma base para o desenvolvimento regional. Inseria-se, assim, na perspectiva do nacional - desenvolvimento.

É interessante notar que, se a nível nacional, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros foi o grande responsável pela difusão das idéias do nacionalismo desenvolvimentista, no Nordeste, o desenvolvimentismo foi difundido, principalmente, pela Comissão Econômica para a América Latina - CEPAL, organismo vinculado às Nações Unidas. Os seus treinamentos em desenvolvimento econômico, os programas de capacitação de pessoal no exterior, difundiam largamente os conceitos desenvolvimentistas e davam aos seus participantes um status especial. A concepção CEPALINA, de orientação economicista, levava os profissionais oriundos de seus Treinamentos, a questionar os esquemas de trabalho levados a efeito pelo Governo, assumindo uma postura crítica face aos mesmos e propondo novas soluções. No Nordeste, questionava-se a política das secas,, a inoperância dos organismos do governo, a incipiência do processo de industrialização. Criticava-se, inclusive, a própria atuação do Banco do Nordeste, cria-

³⁷ Id., ibid. p.3.

do em 1952, em virtude da limitação de seu campo de atuação, basicamente a linha de crédito, mesmo sendo do BNB uma boa parte dos Treinandos dos cursos de TDE.

A nova mentalidade surgida entre os intelectuais do Nordeste exigia algo mais amplo e procurava forçar posicionamentos desenvolvimentistas do Governo, a nível Federal ou Estadual. Amélia Cohn³⁸ destaca que:

"a partir de 1956, tem início uma série de medidas que passaram a tornar viáveis ao nível técnico sobretudo, um planejamento regional. E é a partir de então que se passa definitivamente a conceber o nordeste, dinamicamente, em termos de suas potencialidades de desenvolvimento e não como uma região fadada ao subdesenvolvimento pela aridez de suas terras e pelas sêcas, cabendo ao Governo Central, tão somente medidas paliativas para minorar essa calamidade social. Pelo Decreto 40.554 de 14.12.56, Juscelino Kubitschek de Oliveira, então Presidente da República, cria o "Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste - GTDN", para um 'estudo exaustivo' das condições da região e 'dos dispêndios federais aí efetuados'.

A violenta seca que assolou o nordeste no ano de 1958, ocasionou uma grande crise econômica e social na região e "em fevereiro de 1959, por um novo decreto, o Presidente da República, cria o Conselho de Desenvolvimento do Nordeste (CODENO), sendo Celso Furtado nomeado conselheiro. Enquanto isso, envia-se novo Projeto de Lei ao Congresso, criando um órgão de Planejamento Regional - A Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, que foi aprovado e a Lei promulgada em 15 de dezembro de 1959. O novo órgão passou a funcionar em março de 1960 e teve seu primeiro Plano Quinquenal, aprovado em dezembro de 1961".³⁹

³⁸ COHN, Amélia. Crise regional e planejamento. 2.ed., São Paulo, Perspectiva, 1978. p.63.

³⁹ Id., ibid. p.63.

Seu primeiro Superintendente foi igualmente Celso Furtado.

A criação da SUDENE pode ser identificada como resultado do processo de formação de novas mentalidades levado a efeito pela CEPAL. Também não se pode deixar de reconhecer que ela foi efeito da própria euforia nacional de afirmação do industrialismo do Brasil e da ação doutrinária da Igreja Católica que, com outras intenções e por outros caminhos, se converteu, gradativamente, em outra frente de trabalho em prol do desenvolvimento em termos regionais, cooperando e competindo, em alguns momentos, com a própria SUDENE.

A estratégia de funcionamento da SUDENE foi base para o surgimento de outras Superintendências de desenvolvimento regional em moldes similares, especialmente depois do movimento de 1964. Criaram-se, posteriormente, a SUDESUL, a SUDAM e a SUDECO para atuação nas regiões Sul, Norte e Centro-Oeste, respectivamente. Tal foi a dimensão tomada pela experiência da SUDENE e de seu sistema de planejamento que no Governo João Goulart, 1961/64, o seu primeiro Superintendente ocupou os cargos de Ministro sem Pasta no período Parlamentarista e Ministro Extraordinário para Assuntos de Desenvolvimento Econômico, no Regime Presidencialista.

A preocupação com a situação de fome na região e com suas conseqüências levou os Bispos do Nordeste a realizarem uma reunião para analisar o papel da Igreja e as exigências do processo de desenvolvimento. O Encontro teve lugar em Campina Grande, em maio de 1956, sendo elaborado, ao final, um documento onde entre outros aspectos se destacava a necessidade da Reforma Agrária.

Da reunião participaram quase todos os Dirigentes Institucionais da Igreja na região e, como convidado, esteve presente Dom Helder Câmara, então desfrutando de grande prestígio no setor governamental, não somente como participante do Conselho Federal de Educação, mas como o representante da Igreja que opinava sobre os aspectos mais variados da reali-

dade brasileira.⁴⁰ A preocupação básica do Encontro foi a situação do meio rural onde, especialmente em Pernambuco e Paraíba, a existência das Ligas Camponesas, lideradas por Francisco Julião, era motivo de preocupação para o próprio Governo Federal. Esta situação leva Alberto Tamer⁴¹ a indagar se a tomada de posição da Igreja não representou uma tentativa de resposta ao fenômeno das ligas, organizadas a partir de 1955. E o próprio Dom Helder⁴², em artigo publicado posteriormente, confirmou esta posição, declarando que: "um dia se reconhecerá que a Igreja defendendo direitos fundamentais do homem estava tentando salvar a América Latina da radicalização e da violência".

A reunião de Campina Grande teve o seu encerramento prestigiado pelo próprio Presidente Juscelino e seus assessores e muitas das posições indicadas pela Igreja foram levadas em conta nas programações que se executaram em função do desenvolvimento do nordeste.

A Igreja, após 1956, passou a trabalhar na área do sindicalismo rural, da educação de base, do cooperativismo, deixando uma perspectiva de mediação entre Governo e massa que vinha caracterizando sua posição no momento desenvolvimentista anteriormente, assumindo um nível de execução direta de ações, articuladas muitas vezes com a atuação governamental. Merecem destaque especial os trabalhos do Arcebispo de Natal, Dom Eugênio Sales, que, através do serviço de Assistência Rural - SAR e de outros programas educativos na linha cooperativista, disseminou toda uma faixa de possibilidades de novas para a atuação da Igreja na realidade material. Va-

⁴⁰ Era tal o prestígio de Dom Helder e a sua aceitação, que no início da década de 1960, era convidado pelo IPES para proferir palestras em seus cursos.

⁴¹ TAMER, Alberto. O mesmo nordeste, São Paulo, Herder Ed., 1968.

⁴² CÂMARA, Helder. "Não queremos pecar por omissão. Cadernos nordeste; realidade brasileira", n.4. In: - Folha de São Paulo, jul./1968. p.110.

le salientar que os líderes da Igreja do Rio Grande do Norte e Sergipe foram responsáveis, também, pelo surgimento da experiência do Movimento de Educação de Base - MEB, de grande importância na linha de alfabetização de adultos, atuando na faixa de conscientização do meio rural.

Uma segunda reunião de bispos foi realizada em 1959, em Natal, e, de acordo com Francisco de Oliveira, "pode-se dizer que isso não era mais que um eco distante da Rerum Novarum, mas, mesmo assim foi a maior parte da hierarquia da região que assumiu as novas posições".⁴³ Estava-se, portanto, diante de uma situação ímpar onde duas forças de decisivo poder "O Governo e a Igreja", pareciam possuir um objetivo comum em relação ao processo de desenvolvimento. Os bispos sentiam-se responsáveis pelo trabalho do Estado e Dom Helder⁴⁴ destacava que "os bispos do Nordeste, ajudaram a criar o clima que tornou necessário o surgimento da SUDENE"...

Certamente houve outras influências institucionais no que se convencionou chamar de "momento desenvolvimentista", no Nordeste mas, de fato, não se pode negar que a SUDENE (fruto da visão CEPALINA) e a Igreja, foram os dois polos principais do processo que se desencadeou na região. Não se pode desconhecer, igualmente, a força dos movimentos populares de então; dos trabalhos de conscientização de massas; das lutas (ou tentativas) dos camponeses, operários, estudantes, intelectuais, etc. Porém, direta ou indiretamente, estes movimentos estavam relacionados com as duas vertentes desenvolvimentistas citadas, seja apoiando-as em alguns momentos ou contestando suas posições em outras ocasiões.

Convém destacar, também, que entre os componentes da SUDENE, antes de 1964, predominava uma abordagem nitidamente economicista, enquanto a Igreja defendia posições mais

⁴³ OLIVEIRA, Francisco de. Elegia para uma re(li)gião. 2.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. p.112.

⁴⁴ CÂMARA, Helder. Op. cit., p. 110.

humanitárias. A partir de 1964, com o movimento de 31 de março, a SUDENE passou a ser vista com maus olhos pelo Governo Federal, sendo interpretada, inclusive, como mecanismo de subversão da ordem existente. Foi o primeiro grande golpe na instituição, representando um passo no sentido de esvaziamento de suas funções, que se aceleraria gradativamente provocando, inclusive, a evasão de seus técnicos.

É interessante notar como, a partir de 1964, pela própria necessidade de conquista da hierarquia eclesiástica, para o movimento que se apossara do poder, o Governo indicou um elemento de confiança desta para Superintendente da SUDENE (no caso, João Gonçalves de Souza). Este, além de introduzir no Organismo o discurso humanista, adota alguns procedimentos das experiências convencionais da Igreja e apoia nos Planos Diretores a preocupação com a política de desenvolvimento de comunidades. Prestigia, igualmente, a extensão rural, (da qual sempre fora um batalhador, tanto no Brasil como no exterior), em detrimento das preocupações com a colonização e a reforma agrária...

Em relação ao ensino superior, a SUDENE estimulava as carreiras técnicas em detrimento das profissões tradicionais, concedendo apoio técnico e financeiro às instituições e incentivos aos universitários.⁴⁵

Com o advento da corrente humanitária e a opção por trabalhos na perspectiva de desenvolvimento de comunidades, abriu-se um espaço mais amplo na SUDENE, possível de ser ocupado pelas instituições de ensino superior.

⁴⁵ Com relação à valorização dada pela SUDENE o nível de ensino superior, isto pode ser constatado pela forma como atuava o grupo "economicista" que encara as universidades como os locais de formação dos "intelectuais orgânicos" à perspectiva industrialista. Estimulava-se a formação de economistas, engenheiros civis, agrônomos e outras profissões técnicas em detrimento das carreiras tradicionais. Concediam-se bolsas de estudo aos estudantes e apoiava-se técnica e financeiramente as instituições de ensino que os graduavam. O caso dos cursos de economia, pateteia bem esta realidade. Apesar destes existirem no Nordeste desde 1943, somente após 1956 é que começam a assumir um status a nível regional.

E não é pura coincidência que seja a Universidade do Rio Grande do Norte quem primeiro responde ao apelo da SUDENE, criando o CRUTAC. Certamente o grupo de humanitaristas sanitários e a própria pessoa do Reitor Onofre Lopes tiveram influência direta. Mas, também, não se pode deixar de relacionar o surgimento do CRUTAC com a efervescência de experiências ocorridas em todo o Nordeste, com a ação da Igreja e da SUDENE e com outros fatos ocorridos no Rio Grande do Norte, antes de 1964. Foi lá, em Angicos e Mossoró, que se realizaram as primeiras experiências com o método Paulo Freire. Da Igreja do Rio Grande do Norte surgiram experiências como as do Serviço de Educação Rural e do Movimento de Educação de Base, que seriam pontos de partida para outras experiências a nível nacional. E, finalmente, é lá que se realiza a "Campanha de Pé no Chão também se aprende ler", através da Prefeitura Municipal, na gestão de Djalma Maranhão. Certamente o espaço aberto ainda durante o momento populista, no Governo Aluísio Alves, foi bem ocupado pelos que postulavam uma proposta nacional desenvolvimentista para o Brasil e que, indubitavelmente, não podem ser rotulados como populistas. E não se pode desconhecer que era da Universidade uma boa parte dos que ajudaram na concretização das experiências citadas anteriormente. Apesar de toda a luta do Governo que se implantou em 1964, não se conseguiu eliminar a consciência da importância do trabalho de organização das massas, nem se acabar com as motivações desenvolvimentistas anteriores. E cada novo espaço aberto representava um novo campo de ação para a intelectualidade que se julgava comprometida com os interesses do povo.

Não se pode esquecer, também, que o CRUTAC surgiu como um fruto direto da vertente desenvolvimentista humanitária que se apossou da SUDENE após 1964. Veja-se, neste sentido, o discurso proferido por Fernando Mota⁴⁶, Superintenden-

⁴⁶MOTA, Fernando de Oliveira. CRUTAC, nova dimensão da universidade. In: - CRUTAC, uma retrospectiva, MEC/CINCRUTAC, Brasília, 1975. p.7.

te da SUDENE, na solenidade de inauguração do primeiro núcleo do CRUTAC-Rn, em Santa Cruz, a 2 de agosto de 1966 quando este assinalava:

"o CRUTAC dá uma nova dimensão à universidade brasileira. A dimensão de uma universidade voltada para a comunidade, a dimensão de uma universidade integrada na realidade regional, a dimensão de uma universidade não livresca, a dimensão de uma universidade não alienada, mas de uma universidade capaz de buscar na realidade dos fatos, na vivência dos problemas, as soluções para esses problemas. E isto reforça a posição teorizadora da universidade, pois, esta nada mais é do que a função de abstrair de um contexto de realidades várias, a síntese da teoria universalizante.

Estava traçado aí o perfil da Universidade para o Desenvolvimento, uma universidade criadora - não importadora de um saber adquirido lá fora; regionalizada; historicamente atualizada; formadora de novas mentalidades; de funcionamento interdisciplinar; e integrada com a comunidade. Com relação à integração com o povo, Mota⁴⁷ chama a atenção da Universidade para a importância da ação comunitária, como instrumento da participação das populações na proposta de desenvolvimento, pois, através dela, "se descobre nas comunidades aquelas virtualidades que, uma vez dinamizadas, transformam sociedades tradicionais em modernas". O processo de mudança das comunidades seria lento, não poderia ser trazido de fora e imposto. Brotaria da própria população, sendo a universidade um elemento de apoio às suas ações. E o Superintendente da SUDENE reforçava sua confiança na força da comunidade, ressaltando que, se a população assume a responsabilidade pela direção dos serviços estes funcionarão melhor e não se deteriorarão.

Firmando uma posição que reflete a tendência dominan-

⁴⁷ MOTA, Fernando de Oliveira. Op. cit., p.9.

te, então, nos discursos da SUDENE, Mota⁴⁸ destaca:

"precisamos ser muito prudentes em trabalhar com as comunidades. O que distingue o pensamento cristão do pensamento marxista é que o pensamento marxista defende a revolução, a subversão das estruturas sociais, enquanto o pensamento cristão faz da mudança a sua meta".

O CRUTAC representava, portanto, para a SUDENE, desde o primeiro momento a esperança de um tipo de postura nova de Universidade, sendo seus três propósitos básicos: o treinamento, a motivação das comunidades e a prestação de serviços. Mas, apresentava-se, igualmente, como uma tentativa no sentido de levar a universidade a participar na solução dos problemas regionais, garantindo alterações que não modificassem a ordem estabelecida.

No dizer do Reitor Onofre Lopes⁴⁹ o CRUTAC "foi inspirado no sincero desejo de constituir-se em unidade de trabalho de jovens universitários a serviço da promoção do homem rural e do desenvolvimento integrado da nação". E como "os jovens universitários serão os futuros dirigentes da nação" precisam desde cedo se encaminhar para os nossos problemas, na totalidade da sua extensão, e por eles se sensibilizarem para as necessárias soluções.

2.1.1 - A Experiência do CRUTAC-RN

O CRUTAC-RN foi criado em função de uma oferta feita à universidade para que esta assumisse a responsabilidade de fazer funcionar uma maternidade do município de Santa Cruz, fechada desde algum tempo. Já se contava com experiên-

⁴⁸ Id., ibid. p.10.

⁴⁹ LOPES, Onofre. Crutac e Cincrutac. Natal, Ed. Universitária, 1972. p.5.

cia neste sentido, sendo a UFRN a gestora direta do Hospital das Clínicas de Natal, o que facilitou a decisão da instituição de ensino superior. O propósito inicial foi, gradativamente, ampliado e a universidade optou pela montagem de um planejamento mais amplo, onde se pudesse engajar os alunos de todos os seus cursos e não somente os da área de saúde.

O plano ganhou maior amplitude e deixou de ser um programa médico-sanitário, convertendo-se em uma programação na linha da ação comunitária. A área de atuação potencial do programa deixou de ser somente o município de Santa Cruz, passando a abranger todo o estado, através das 16 regiões em que foi dividido.⁵⁰

O CRUTAC-RN foi institucionalizado legalmente na estrutura da UFRN pela Resolução nº 57/65-U, de 28.12.1965, de acordo com o ante-projeto apresentado pelo Reitor, Professor Onofre Lopes, objetivando:

"a formação de profissionais adequados às necessidades e exigências das áreas interiores do Brasil e, como consequência lógica, a promoção e benefícios para as populações rurais".⁵¹

Para a instalação do primeiro Centro, em 1966, foram feitos estudos, contando-se com a presença de diretores de Faculdades, presidentes de diretórios acadêmicos, sociólogos, sanitaristas, engenheiros agrônomos, representantes de instituições públicas e privadas montando-se, assim, as bases de funcionamento do trabalho. E tais bases estão expressas no art. 1º do Regimento do CRUTAC-Rn, aprovado pelo Conselho Universitário, em sessão do dia 23 de junho de 1966, conforme Resolução nº 44/66 U, quando se expressa as finalidades do referido Centro:

⁵⁰ PAIVA, Vanilda Pereira. Op. cit., p.3.

⁵¹ LOPES, Onofre. Op. cit., p.81-2.

- "a) treinamento dos universitários, em período de estágio, no exercício das atividades específicas dos respectivos cursos e cadeiras, nas áreas interioranas do estado para esse efeito organizadas;
- b) proporcionar aos estudantes, com o assessoramento de professores e técnicos, todas as condições para estudo e solução dos diversos problemas do homem e da coletividade, visando a adequação do exercício profissional às peculiaridades do meio e à precariedade de recursos;
- c) fazer levantamentos e estudos das diversas áreas, no intuito de pesquisar e experimentar matérias-primas do solo e do sub-solo, passíveis de transformações industriais e artesanais;
- d) estabelecer métodos de promoção do homem para que tenha exata consciência da sua dignidade, como pessoa, seus direitos e deveres respectivos;
- e) condicionar meios para a aplicação dos conhecimentos de medicina preventiva, prevenção das doenças endêmicas de serviços assistenciais, de obstetrícia, pediatria, higiene geral, higiene dentária, higiene alimentar, assistência farmacêutica e o que mais se fizer necessário, visando à saúde do homem e da coletividade;
- f) instituição do ensino elementar de agricultura, relacionado com o meio, visando a um melhor aproveitamento das terras, a policultura e rentabilidade necessária à fixação do homem na sua própria região;
- g) proporcionar treinamento das profissões populares que atendam à demanda do meio;
- h) instituir processo ativo de combate ao analfabetismo;
- l) difusão de conhecimentos essenciais da economia doméstica visando ao arranjo da casa, serviços domésticos, culinária, vestuário, higiene da habitação, etc., bem assim os relacionados com a pedagogia familiar;
- j) trabalhos sistemáticos de formação das populações mediante palestras, conferências, contatos, filmes educativos, "slides", bibliotecas volantes e motivações diversas;
- l) promover a coordenação de todos os recursos locais e o aproveitamento do trabalho

- e a ação de líderes e entidades públicas ou privadas para que sejam somados todos os esforços no sentido de ser estabelecida uma unidade de trabalho e de progresso;
- m) envidar esforços no sentido de absoluta integração dos diversos setores de atividades do CRUTAC, de forma a garantir a unidade de ação, visando ao máximo de participação dos universitários e ao proveito, pelo homem e pela coletividade, dos serviços instituídos;
- n) promover e estimular por todos os meios a educação do homem, de modo a imprimir-lhe o senso de responsabilidade, o amor ao trabalho, a dedicação de seus semelhantes, o dever para com a família e a Pátria".⁵²

Como se pode verificar, os objetivos previstos são amplos, referindo-se basicamente ao treinamento universitário que representaria uma forma de participação da universidade no esforço do desenvolvimento regional através de uma ação comunitária que despertasse as populações para a sua condição de agentes sociais. Rejeitava-se o conceito de desenvolvimento de comunidades, possivelmente, pelo caráter assumido historicamente por este processo na prática, em países da África, onde era visto como um instrumento de colonização cultural.⁵³ A Universidade teria responsabilidades no sentido de treinar populações, instituir processos e coordenar os recursos locais. Tal condição suscitava críticas que

⁵² Id., ibid. p.87-8.

⁵³ VER: AMMANN, Safira Bezerra. Op. cit., p.147. A adoção do termo Ação Comunitária - ao invés de Desenvolvimento de Comunidade - representa uma escapatória à influência dos organismos filiados a ONU. Em 1966, durante o primeiro Seminário de Ação Comunitária, ao se buscar um conceito próprio, Fernando Mota recomenda: "quando países desenvolvidos vierem trazer até nós a sua experiência em Desenvolvimento de Comunidade, nós tenhamos a segurança e a tranquilidade de dizer: tal programa, não podemos aceitar, porque não é um programa que se enquadre no que nós denominamos de ação comunitária. Isso parece muito importante, principalmente em termos de uma orientação para a ação". - I Seminário de Ação Comunitária, SUDENE/DRH/DAC, 1966. p.4.

apontavam este novo programa como uma proposta de estrutura substitutiva da ação do Estado.

O CRUTAC-Fm, desde os seus primórdios, procurou caracterizar-se como um mecanismo politicamente neutro. No artigo 14 do seu Regimento, quando se trata de estabelecer as funções de seu Vice-Diretor, se expressa:

"proibir de modo categórico, a participação, a qualquer título, do pessoal do CRUTAC em manifestações políticos-partidários, de forma a garantir absoluta neutralidade em face de qualquer sectatismo religioso, político ou ideológico".⁵⁴

Certamente, a posição de neutralidade se tornava difícil, na medida em que do empreendimento participavam, na condição de "parte integrante do esforço comum", as Prefeitas, os serviços do Estado e da União e a Comunidade. Isto leva Paiva⁵⁵ a declarar que o serviço prestado servia como elemento para aumentar o prestígio político da Oligarquia, à qual o grupo dirigente da universidade se vinculava.

Apesar de sempre se falar na questão da interdisciplinaridade do treinamento, este tinha por base, de fato, o desempenho de atividades profissionais específicas. Contava-se com Projetos dos setores de medicina, odontologia, farmácia, engenharia, direito, economia, serviço social, educação, sociologia e educação musical. Participavam, igualmente, do treinamento, as alunas da Escola Doméstica de Natal do grau de ensino secundário, as quais eram responsáveis di-

⁵⁴ Id., *ibid.*, p.93.

⁵⁵ Segundo Vanilda Paiva, em seu trabalho sobre Extensão Universitária, p.4: "Nas últimas décadas (especialmente na dos anos 60) as oligarquias tradicionais (famílias Mariz e Rosado, especialmente) sofreram rudes golpes no Estado, pois tiveram que entregar o poder a uma minoria oligarquica dissidente". Aqui ela se refere a eleição de Aluísio Alves, líder populista de grande importância para a região no início da década de 1960. Alves foi cassado após 1964. Prosseguindo ela assinala: "as oligarquias tradicionais lograram entretanto, em função do seu prestígio no âmbito federal, criar a universidade do estado e manter sua influência sobre ela".

retas pelo setor de economia doméstica do CRUTAC. Um dos resultados mais significativos na área da economia doméstica se deu com a criação da cooperativa do CRUTAC, que passou a comercializar a produção artesanal das áreas de atuação. Os treinamentos possuíam conteúdos específicos, eram variados em suas propostas, metodologias e tempo de duração.

O primeiro núcleo do CRUTAC-RN, que teve o município de Santa Cruz como centro, abrangeu toda a região do Trairi, composta pelos municípios de: Tangará, São José do Campestre, Sítio Novo, Japi, Monte das Gameleiras, Presidente Juscelino, São Bento, Lages Pintadas, Campo Redondo, Jaçanã e Coronel Ezequiel. Posteriormente, em março de 1972, foi inaugurado um segundo núcleo, atingindo 12 municípios da região do Agreste, tendo sede em Santo Antônio, formado pelos municípios de: J. Cicco, Lagoa Salgada, Lagoa de Pedras, Brejinho, Passagem, Varzea, Serrinha, E. Santo, Serra de São Bento, Passa e Fica e Lagoa D'Anta. Em 1974, instalou-se uma terceira área que não chegou a assumir a estabilidade das duas primeiras, sendo desativada posteriormente. Tinha por sede central o município de Ceará Mirim.

As documentações produzidas sobre os trabalhos executados pelo CRUTAC sempre procuram destacar seu caráter promocional, havendo uma rejeição sistemática do assistencialismo. Na realidade, a visão assistencialista foi predominante, havendo mesmo acusações no sentido de desempenho de ações paternalistas. As atividades de assistência no campo da Saúde foram sempre preponderantes constituindo-se, na maioria das vezes, a própria razão de ser do CRUTAC-RN.

A estrutura organizacional do programa contava com uma coordenação geral - Diretor, Vice-Diretor e Assessoria - e com Diretorias Regionais, - onde, além do Diretor e Vice, existia uma unidade administrativa que servia de apoio ao trabalho dos preceptores e alunos. A nível global existia um Conselho Técnico de caráter colegiado, presidido pelo Reitor, formado por representantes de cada uma das unidades acadêmicas e das instituições agregadas: representantes dos organismos que davam suporte ao trabalho do CRUTAC; e estudan-

tes - um representante do Diretório Central dos Estudantes e membros dos diversos diretórios acadêmicos-. Pela dimensão da estrutura, pode-se calcular o dispêndio da experiência que, além de ser responsável pela manutenção de hospitais, contava com o agravante de ter de atender a grandes espaços geográficos. O CRUTAC-RN aparecia como uma pequena universidade no seio da universidade maior. E a sua condição de programa oneroso e assistencialista criava resistências da parte de muitos docentes que viam nele uma forma de desvio de recursos que poderiam melhorar os níveis do ensino e da pesquisa. As resistências dos estudantes eram sentidas, principalmente, em função da rejeição ao caráter de obrigatoriedade do estágio, o que se somava às dificuldades criadas pelos professores ao deslocamento dos alunos. Não se pode negar, contudo, que muitos dos intelectuais diretamente ligados ao programa CRUTAC estavam convictos de seu potencial transformador procurando transmitir seu idealismo humanitarista aos estudantes e conquistando adeptos. Havia outros, com visão mais crítica, que viam as limitações do programa, especialmente como elemento de mudança social.

As dificuldades de manutenção do programa, em função de sua estrutura e dos altos dispêndios financeiros, levaram a uma situação difícil, em relação à Universidade. Em 1975, quando uma equipe do DAU avaliou o CRUTAC-RN, constatou que este prestava um tipo de serviço, na maioria das vezes desligado das funções de ensino e pesquisa; desenvolvendo um estágio que, apesar de obrigatório, não possuía vinculação curricular sendo sua programação estabelecida só pelo CRUTAC, sem relação direta com os cursos e departamentos acadêmicos. Segundo o Relatório da equipe, a experiência apresentava-se onerosa, especialmente em relação aos gastos com pessoal, manutenção de hospitais e da frota de veículos existente. Recomendava-se, inclusive, a transferência dos encargos com a rede hospitalar, para a competência do Ministério da Saúde.⁵⁶

⁵⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Relatório de participação do encontro regional de Crutac's no norte e nordeste. Brasília, 1975.. p.9-10.

A ação comunitária, por outro lado, manifestava-se apenas palidamente, em forma de atuação setorializada junto a alguns grupos, não correspondendo, certamente, à euforia do discurso de Fernando Mota na inauguração do CRUTAC-RN.

As administrações da UFRN que se seguiram ao Reitor Onofre Lopes não deram ao CRUTAC o status que desfrutava anteriormente e, pouco a pouco, sua importância foi sendo reduzida...

2.1.2 - A Comissão Incentivadora dos CRUTACs-CINCRUTAC e a Dimensão Nacional da Experiência

O surgimento da Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária - CINCRUTAC, pelo Decreto Lei nº 916 de 7 de outubro de 1969, abriu a possibilidade a uma expansão nacional das idéias sistematizadas na UFRN. Encampava-se, assim, a nível do Poder Federal, uma forma de atuação que apresentava significativos resultados em um estado do nordeste. A legislação referente à criação da CINCRUTAC, foi homologada pelos Ministros da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, então no poder, por conta do afastamento do Presidente Artur da Costa e Silva.

A Comissão coordenadora foi constituída com a previsão de participação de representantes do Ministério de Educação e Cultura, Ministério do Interior, Ministério da Agricultura, Ministério da Saúde e Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Na realidade, o trabalho da CINCRUTAC ficou restrito, quase que exclusivamente, à figura de seu coordenador, no caso o representante do MEC, Prof. Onofre Lopes, que esteve em seu comando até o ano de 1977. Esta situação não representou um impedimento no sentido de que a CINCRUTAC ocupasse uma posição destacada na estrutura do MEC, vinculando-se diretamente ao Gabinete do Ministro. Dentre os Projetos prioritários para a área de educação do Plano de Metas e Bases do Governo para o período 1970/73, figurava o Projeto 18, onde se previa a instalação de CRUTACs em estados do Nor-

deste, juntamente com a previsão de instalação de Campi Avançados.⁵⁷ Referido Projeto não consignava recursos financeiros para a execução das metas. Mas, já no Plano Setorial de Educação e Cultura para o triênio 1972/75, existem recursos alocados e, afora isso, o documento, passou a referir-se exclusivamente aos CRUTACs, mostrando assim uma influência da CINCRUTAC, no sentido de fazer daquele programa o único oficialmente apoiado pelo MEC.⁵⁸

De acordo com informe contido no Relatório de participação no Encontro Regional de CRUTACs do Norte e Nordeste, o segundo CRUTAC criado foi o da Universidade Federal de Pernambuco, surgido através da Portaria nº 6, do Conselho Universitário, de 12.06.1969. No mesmo ano seria criado o CRUTAC - Maranhão pela resolução 90/69, do Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão que, a partir de então, passaria a representar uma alternativa diferente em termos de formulação de CRUTACs.

O primeiro plano de atividades do CRUTAC-Ma. para o período 1969/70 não registra grandes diferenças em relação à experiência do Rio Grande do Norte. Apesar de uma formulação mais técnica a idéia original predomina, o que se justifica, não só pelo caráter pioneiro da primeira experiência, mas pela forma com que a equipe do CRUTAC-Ma procurou montar o plano, baseando-se na experiência do CRUTAC-RN.

O grande avanço do Maranhão, deu-se em relação à estratégia de atuação que foi adotada, mobilizando toda a estrutura universitária em função da disseminação da idéia da integração entre universidade e comunidade. Para a seleção da área de atuação fez-se um estudo detalhado contando-se com a orientação técnica de órgãos do Governo Estadual e da SUDENE.

57 . Planejamento setorial, projetos prioritários 1972/75. Brasília, 1970. p. 83-85.

58 . I Plano setorial de educação e cultural 1972/75. Brasília, 1972. p.148-52.

A época do surgimento do CRUTAC-Ma coincide com o período de maior euforia desenvolvimentista no estado, no Governo de José Sarney. Mesmo não sendo boas as relações entre os dirigentes do Governo e da Universidade do Maranhão, houve um integral apoio à iniciativa por parte dos organismos governamentais, especialmente através da Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão - SUDEMA. As escolas isoladas estaduais aderiram igualmente ao treinamento.

Os objetivos do CRUTAC-Ma, apresentados em seu Regimento, são expressados de modo mais abrangentes, melhor explicitando a relação Universidade/Estado, sendo a primeira colocada na condição de agente do processo de desenvolvimento regional.

O discurso do CRUTAC-Ma incorpora dados já consagrados nos pronunciamentos sobre o CRUTAC mas ainda não consubstanciados efetivamente em sua prática. Fala-se nele, da educação em bases interdisciplinares que deveria ser proporcionada pelo CRUTAC; da integração do treinamento às diretrizes desenvolvimentistas do estado e região; da consolidação da formação profissional pela orientação à realização de pesquisas sobre os contextos locais e regional, procurando soluções democráticas; do cumprimento de programas elaborados a partir dos Departamentos das Unidades, com a aprovação dos Colegiados componentes; da mobilização dos órgãos do setor público e privado para uma ação em comum; e da avaliação e controle qualitativo dos treinamentos. A prestação de serviços aparece entre as finalidades complementares, onde se destaca ainda as funções de "assessoramento aos poderes públicos" e "de promoção de novas repercussões favoráveis ao processo de desenvolvimento do estado".⁵⁹

A estrutura de treinamento prevista contava com 2 momentos: o treinamento básico e o treinamento em serviço; sendo adotado nos mesmos "o método reflexivo tendo para alguns

⁵⁹ UNIVERSIDADE DO MARANHÃO. Crutac, plano de atividades do período 1969/70. São Luís, 1969. p.19.

assuntos caráter teórico-prático e outros, um caráter essencialmente prático".⁶⁰

Para o funcionamento do sistema do CRUTAC-Ma. conta-va-se de início com: uma Coordenação Geral e uma Assessoria de Programação Controle e Avaliação, formada por professores das unidades que tinham alunos em treinamento; um Centro audiovisual para apoio técnico e produção de materiais, servin-do à universidade como um todo; uma Assessoria Pedagógica, responsável pelo acompanhamento do processo de aprendizagem do universitário; e uma Secretaria. Nas áreas de atuação, existia uma Coordenadoria Local, os supervisores de estágio (residentes na área), um sub-Centro audiovisual e uma Secretaria, reproduzindo-se a estrutura geral montada em São Luís.

A primeira área de atuação escolhida foi a Micro-região Homogênea de Pedreiras compreendendo, além do município sede Esperantinópolis, Igarapé Grande, Lima Campos, Poção de Pedras e Santo Antônio dos Lopes. A cidade de Pedreiras, conforme o Plano de Atividades, distava 225 Km de São Luís, sendo o principal núcleo urbano da região. Posteriormente, em 1972, instalou-se o segundo Centro, com sede em Codó, na Microregião 13, formada por 10 municípios.

Em Relatório sobre a Atuação do CRUTAC, elaborado por docentes da Universidade Federal do Maranhão, referente ao período 1969/79, destaca-se que a programação inicial atingia as áreas de saúde, educação, geo-economia, administração, prática legal e ação comunitária. No início da ação do CRUTAC-Ma, procurou-se principalmente um melhor conhecimento da realidade e em seguida uma integração aos programas desenvolvidos pelas instituições e organizações. O CRUTAC, neste primeiro momento, vivia um estágio de grande euforia e o dinamismo das ações o levava a caracterizar-se com um projeto em permanente construção, onde alunos e comunitários realmente pesavam na definição das linhas de ação. Como salienta o citado Relatório:

⁶⁰ Id., ibid. p.41.

"em 1971, o programa de ação procurou superar as dificuldades, havendo a necessidade de criação de Projetos Interdisciplinares, que reuniram as atividades setorializadas propiciando condições à execução de um trabalho mais integrado".⁶¹

E foram os alunos, a partir de sua vivência comunitária, que deram o caminho para a formulação interdisciplinar, sendo criados os seguintes instrumentos de ação:

- a) Projeto Norteador: objetivando a montagem de uma estrutura regionalizada de Planejamento, tendo Pedreiras como município-pólo;
- b) Projeto de Integração com as comunidades rurais, atuando na linha de conscientização, articuladamente com o Projeto Norteador;
- c) Projeto Educação e Cultura, atuação no sentido de assessoramento e complementariedade, das organizações e instituições com atividade neste setor;
- d) Projeto Saúde Pública, atuando na linha da educação sanitária.⁶²

O estágio desenvolvido em forma dos projetos especificados tinha a duração mínima de 2 meses (para a maior parte dos cursos) e máxima de 4 meses (para os cursos de Serviço Social e Enfermagem). Aos estudantes somente eram permitidas duas idas à capital, nos fins de semana e a cada dois meses, de modo que se possibilitasse uma convivência grupal e comunitária. Os próprios estudantes eram responsabilizados pela organização interna do centro, recebendo uma bolsa de manutenção com a qual se sustentavam durante todo o treina-

⁶¹ _____ . Interiorização para o desenvolvimento. São Luís, 1972. p. 6.7.

⁶² BARBOSA, Maria da Graça Lopes & MELO, Maria Alice. Relatório de atuação do Crutac-Ma no período 1969/79. São Luís, Prexæ, 1981.

mento.⁶³

O sistema do treinamento em serviço, alternava a ação, com reuniões de estudos e avaliação de modo que havia, sempre, um mecanismo de revisão da atuação. Alguns estagiários, em sua passagem pela área, documentavam suas experiências, havendo neste sentido uma obrigatoriedade para a equipe de Serviço Social, cujo trabalho escrito representava uma exigência para a conclusão do curso de graduação. Inúmeras eram as dificuldades durante o tempo de estágio, iniciando-se logo no momento da chegada dos alunos à área de atuação, quando muitos estudantes já queriam voltar imediatamente, em função da precariedade de condições para o desenvolvimento dos trabalhos. Havia, ainda, dificuldades no convívio interno, a nível das instituições e organizações; mas, ao final do período, todos eram unânimes em reconhecer a validade do estágio e alguns solicitavam permanência na área por mais tempo.

A idéia de fazer do CRUTAC-Ma um projeto em permanente construção fazia dele, igualmente, uma das estruturas mais conflituosas da Universidade do Maranhão. Os constantes debates que se tinha, a nível geral ou local criavam uma sistemática cobrança de responsabilidades da estrutura formal da Universidade e gerava resistências tanto a nível dos organismos da administração superior, como dos departamentos.

Na realidade, as dificuldades com os departamentos acadêmicos e as faculdades então existentes começaram desde o momento da indicação dos supervisores de campo. Como não havia nos departamentos professores que se dispusessem a residir em Pedreiras, a administração do CRUTAC optou pela contratação de técnicos da própria área ou da capital, os quais foram admitidos como auxiliares de ensino, em regime de 40

⁶³ Já durante a primeira etapa do Treinamento em Serviço, os estudantes tinham como atividade rotineira a escolha dos "donos da casa" que, com os recursos captados junto aos companheiros, compravam os alimentos e pagavam os serviços das pessoas que contratavam, incluindo cozinheira, lavadeira etc. Tal experiência muito se assemelhava ao que faziam os estudantes jucistas em seus acampamentos e dias de estudo.

horas. Somente o Departamento de Enfermagem fêz a indicação de um professor assistente, que passou a compor a equipe formada por 8 supervisores. A liberação dos estagiários para o treinamento representava outra dificuldade já que as ações do CRUTAC eram desenvolvidas durante todo o ano, paralelamente às atividades de sala de aula; ao voltar, o aluno passava por um processo de recuperação de conteúdo das disciplinas que representava para os professores um ônus a mais. Além disso muitos estudantes voltavam com maiores exigências e sentiam-se mais seguros, o que ocasionava conflitos de outra ordem... E apesar de todo o apoio que sempre foi dado pelo Reitor da Universidade, havia casos de reprovação de estudantes...⁶⁴

Em relação aos órgãos da administração superior, as dificuldades maiores referiam-se à falta de flexibilidade da estrutura para atender às exigências de uma experiência universitária, descentralizada, no interior. Além do mais, por conta dos convênios firmados, dispunha-se de recursos financeiros consideráveis, o que gerava um certo descontentamento numa instituição com pequeno orçamento, como era o caso da UFMA.

A nível interno do CRUTAC, as avaliações mostravam a necessidade de permanentes mudanças, tanto relativas a organização do treinamento como em relação a estrutura de funcionamento do organismo. Uma das crises teve lugar quando da transformação da Assessoria de Programação, Controle e Avaliação, em um pequeno grupo de planejamento, com apenas dois elementos representativos das áreas de saúde e sócio-econômica. A Assessoria grande e diversificada, criada no momento de planejamento inicial, já não apresentava mais sentido em função do tipo de ação planejada de baixo para cima.

Do mesmo modo, entre os supervisores havia conflitos especialmente em função da diversidade de posturas ideológicas, das orientações técnicas e, em alguns momentos, em rela

⁶⁴ Informação baseada em relatórios escritos ou orais, apresentados pela UFMA.

ção ao poder. Apesar de se ter uma coordenação local, em sistema de rodízio onde todos os supervisores poderiam ter acesso, sentia-se uma disputa interna pela posse temporária do cargo.

Se os conflitos traziam em seu bojo tensões momentâneas, ocasionavam, igualmente, novas posturas e quando se instalou o segundo núcleo do CRUTAC, em Codó, montou-se uma estrutura mais simples, existindo um único "Projeto Norteador", concentrador de todas as ações.

Desde o seu início, o CRUTAC-Ma. contou com o apoio técnico e financeiro da SUDENE e da SUDAM já que, como estado limite entre as regiões norte e nordeste, o Maranhão é área de ação destas duas Superintendências. E foi o assessoramento das duas instituições que pressionou permanentemente a estrutura do CRUTAC-Ma a definir-se como um organismo que realmente tentasse ter a ação comunitária como metodologia de ação, treinamento interdisciplinar e planejado de modo participativo.⁶⁵ A partir do assessoramento da SUDENE e SUDAM, o CRUTAC-Ma chegou a definir uma sistemática de planejamento participativo, incorporada depois nacionalmente (pelo menos na teoria) por todos os CRUTACs.⁶⁶ (Vide Quadros n.ºs. 3, 4 e 5)

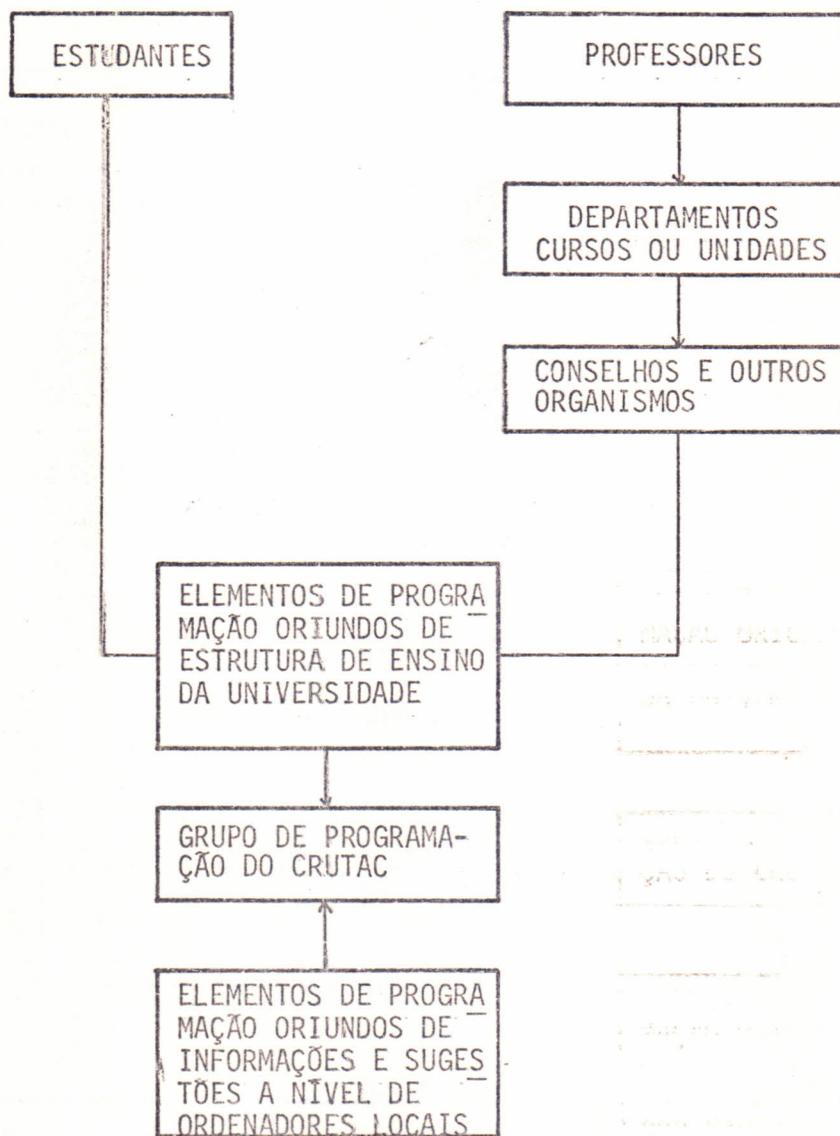
Afora a ajuda da SUDENE e SUDAM, que foi responsável, inclusive, pelos recursos com que se construiu o centro de Pedreiras e em grande parte equipou-se o CRUTAC-Ma, recebeu-se igualmente o apoio técnico e financeiro da Fundação Mendes; da SUDENE; da FSESP; das Secretarias de Educação e Saúde do Estado do Maranhão; CINCRUTAC e Prefeituras Municipais de Pedreiras e Codó.

Outro aspecto que deu notoriedade ao trabalho do CRUTAC-Ma foi a tentativa de sistematização da convivência, le-

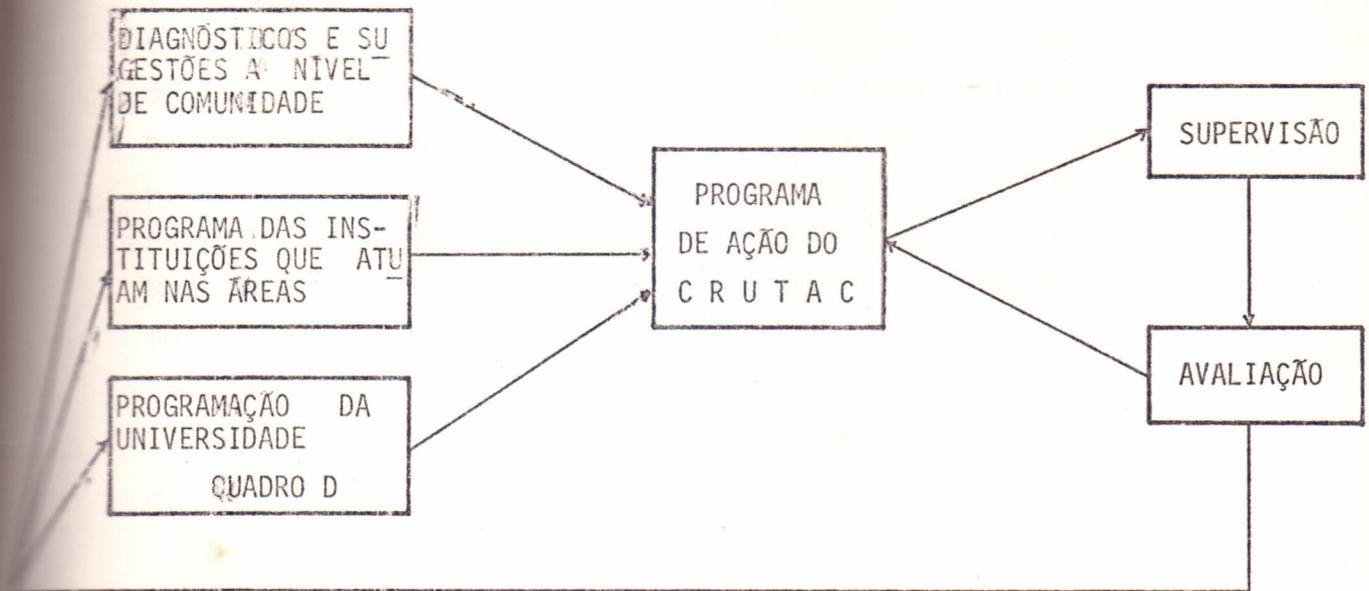
⁶⁵ ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Considerações sobre o planejamento do Crutac. Natal, Ed. Universitária, 1974.

⁶⁶ Era Reitor da Universidade do Maranhão, o Cônego José Ribamar Carvalho, um dos grandes entusiastas do Crutac-Ma.

QUADRO Nº 3

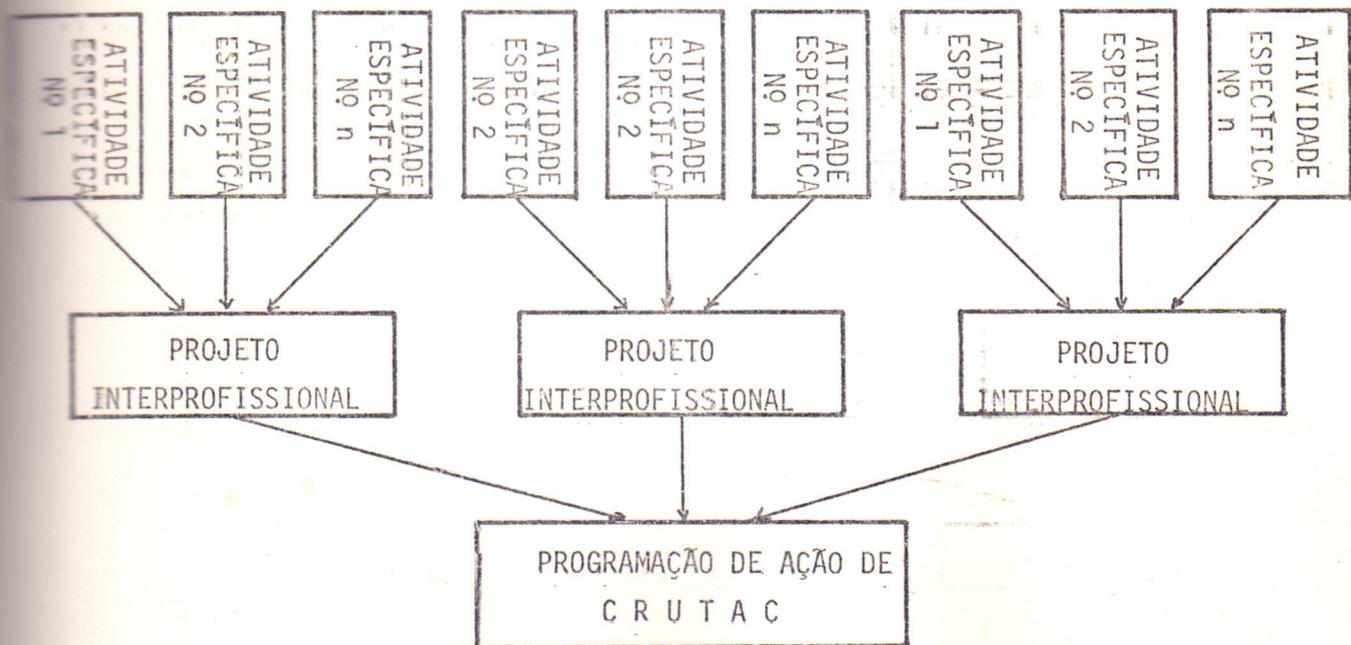
INTEGRAÇÃO DE ELEMENTOS DE PROGRAMAÇÃO
A NÍVEL DE UNIVERSIDADE

MECANISMO DE PLANEJAMENTO E
RETROALIMENTAÇÃO DO SISTEMA



QUADRO Nº 5

COMPATIBILIZAÇÃO DAS ATIVIDADES



vada a frente pelo Assessor Pedagógico, com base no pensamento de Carl Rogers; "como resultado deste trabalho, foi montada uma sistemática de atuação em que supervisores e universitários constituíram a base da humanização maior das pessoas e da formação dos futuros profissionais".⁶⁷ Em São Luís criou-se, paralelamente, uma pequena experiência, o "Laboratório Rogers", com a participação de representantes de professores de alguns cursos, para a reflexão do que acontecia em Pedreiras numa procura de realimentação do ensino.

Todavia, como ressalta o Relatório sobre a atuação do CRUTAC-Ma, no período 1969/79:

"no período 73/75 a programação do CRUTAC em decorrência da indefinição de sua posição no quadro da Universidade, permaneceu abordando as mesmas atividades dos anos anteriores o que criou resistência nas populações rurais para a participação nas atividades. Nessa fase constata-se que os cursos ministrados e as reuniões realizadas se faziam com um número bem menor de participantes".⁶⁸

Certamente, a indefinição da posição do CRUTAC foi um dado importante para a diminuição de sua intensidade mas não se pode esquecer, também, que, em 1972, a Universidade do Maranhão sofreu uma intervenção federal com nomeação de um Reitor Pro-tempore havendo, por razões de ordem diversa, a saída quase que integral dos que compunham a equipe inicial do CRUTAC-Ma. E as resistências acumuladas a nível da estrutura formal de ensino pressionaram no sentido de uma alteração de suas diretrizes.

Posteriormente, a Universidade criou uma Coordenadoria de Extensão e Assuntos Comunitários (em 1974), encarregada de coordenar, comandar e controlar as atividades de extensão, sendo o CRUTAC a ela incorporado em forma de Projeto.

⁶⁷VER: ETAVE, Roberto. Uma pedagogia para o homem. Petrópolis, Vozes, 1972.

⁶⁸BARBOSA, Maria das Graças et alii. Op. cit., p.6.

Citada Coordenadoria foi, depois, transformada em Pro-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis - PREXAE. Segundo o Relatório:

"a partir do segundo semestre de 1976, a PREXAE implantou seu planejamento no modelo de Gerência por objetivo, passando desse modo o CRUTAC a adotar, também, essa técnica de planejamento. O período 76/78 constituiu uma etapa em que as programações passaram a priorizar alguns aspectos carentes da realidade interiorana, voltando sua maior preocupação para a integração com outras instituições".⁶⁹

O desgaste da experiência em Pedreiras era grande; com os resultados obtidos no decorrer de 1978" e com base nas avaliações anuais, a PREXAE decidiu desativar a atuação do CRUTAC na área de Pedreiras", bem como optou por uma redução das atividades do CRUTAC - Codô, com uma total sub utilização da estrutura existente. As únicas ações desenvolvidas desde então, referem-se a cursos esporádicos.

Na realidade, parecer ter sido o CRUTAC-Ma. uma das experiências institucionalizadas da Universidade brasileira que mais procurou levar a extensão a caracterizar-se como um processo de comunicação com as massas. Não se abordava a questão numa perspectiva de classe e, efetivamente, não se considerava o conflito entre os interesses dos dominados e a estrutura geral da sociedade capitalista. Tinha-se, contudo, uma preocupação de um auscultar constante às populações o que impedia o CRUTAC de isolar-se dos interesses da sociedade. Se se procura observar o que ficou de fato da experiência do CRUTAC-Ma, vê-se que restou sua influência, materializada em forma de mecanismos de organização, criados a nível das Comunidades, como é o caso do Conselho Municipal de Desenvolvimento, reunindo as lideranças institucionais de Pedreiras e em Codô, as Comissões de Bairro. Estas, ainda hoje, pressionam a Universidade no sentido de uma retomada da experiência,

⁶⁹Id., ibid., p.8.

mesmo que em outras bases.⁷⁰ E esta persistência não se deve, certamente, somente ao trabalho da Universidade, mas é mérito da própria população.⁷¹

A partir de 1971, foram criados e implantados outros CRUTACs:

- em 1971 - CRUTAC - Ceará e CRUTAC - Sergipe;
- em 1972 - CRUTAC - Pará e CRUTAC - Amazonas; CRUTAC - Paraíba; CRUTAC - Mossoró; CRUTAC - Alagoas; CRUTAC - Espírito Santo; CRUTAC - Rio de Janeiro; CRUTAC - São Carlos; CRUTAC - Londrina; CRUTAC - Pelotas; CRUTAC - Santa Maria; CRUTAC - Paraná; CRUTAC - Santa Catarina;
- em 1973 - CRUTAC - Goiás;
- em 1974 - CRUTAC - Ponta Grossa e CRUTAC - Mato Grosso;
- em 1975 - CRUTAC - Piauí.

Como se pode verificar, foi no ano de 1972 que a experiência assumiu uma dimensão nacional, bem como propagou-se a Universidades não federais, - no caso a Universidade Regional de Mossoró e a Universidade Estadual de Londrina. Até 1975 se instalaria um total de 22 CRUTACs, sob estímulo da CINCROTAC, recebendo dela apoio de recursos financeiros e, esporadicamente, por meio de assessoramento técnico. As experiências dos demais CRUTACs tomaram por base o que se fazia no Rio Grande do Norte ou no Maranhão não contando, todavia, na maioria das vezes, com as condições que os dois primeiros núcleos tiveram para sua implantação.

⁷⁰ VER: LOPES, Josefa Batista et alii. Trabalho de avaliação de Codó. São Luís, 1979. 36p. mimeo.

⁷¹ VER a respeito: MARCHETTI, Maria Lujan. Universidade, produção e compromisso. Ed. UFC, 1980. p.224.: A autora questiona a partir de pesquisa feita pelo professor A.A. Machado o conflito entre os interesses dos grupos dominantes e os das comunidades, inviabilizando por parte do CRUTAC, as possibilidades de uma mudança em profundidade, pois, cria-se uma crise com os que sustentam o status quo, a qual faz com que nenhum plano seja eficaz.

No período 1972/1975 a CINCRUTAC aplicou nos programas CRUTACs das Universidades um total de Cr\$ 18.450.000,00 (dezoito milhões, quatrocentos e cinquenta mil cruzeiros).

QUADRO Nº 6

RECURSOS INVESTIDOS NOS CRUTACs
(período: 1972/75)

ANO	RECURSOS DO DAAU em Cr\$ 1,000	RECURSOS DO FNDE em Cr\$ 1.000	TOTAL
1972	2.000	450	2.450
1973	3.000	500	3.500
1974	3.500	2.500	6.000
1975	5.375	1.125	6.500
TOTAL	13.875	4.575	18.450

Fonte: CODAE/DAU

Durante o período 1972/76 foram treinados 16.982 estagiários em todo o país, havendo participado do programa um total de 1.224 docentes supervisores, segundo consta em Relatório de Atividades de Extensão, divulgado pela CODAE/DAU em 1979.⁷²

A CINCRUTAC foi criada em 1969, segundo orientação do então Ministro de Educação Tarso Dutra, depois do Trabalho de uma Comissão que indicou sua viabilidade. O Ministro seguinte, no caso Jarbas Passarinho, deu a CINCRUTAC toda a abertura para seu funcionamento, prestigiando pessoalmente cada uma das experiências, visitando-as e chegando mesmo a cogitar um estágio rural obrigatório de caráter nacional. Foi em sua gestão que a experiência do CRUTAC-RN se disseminou grandemente e que surgiu uma benéfica concorrência entre os CRUTACs e o Rondon, que os estimulava a crescer...

⁷² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Relatório de atividades de extensão. Brasília, CODAE/DAU, 1979. p.2-3.

QUADRO Nº 7

PARTICIPANTES DO PROGRAMA CRUTAC NO BRASIL

(período: 1972/76)

DISCRIMINAÇÃO	1972	1973	1974	1975	1976	TOTAL
Total de discentes	1.436	2.367	4.108	3.392	5.679	16.982
Total de Docentes	101	163	168	283	509	1.224

Fonte: CINCRUTAC.

As administrações seguintes não deram a CINCRUTAC a mesma dimensão com que era vista anteriormente e, conforme registra o mesmo Relatório de Atividades de Extensão, "um fato notável", acontecido em 1977 "é a extinção da CINCRUTAC pelo Decreto nº 79.296 de 25.02.1977, considerando-se ser esta um mecanismo de caráter transitório e ter cumprido a função para a qual fora criada".⁷³ Suas responsabilidades passaram à competência da Coordenação de Atividades de Extensão CODAE, do Departamento de Assuntos Universitários - DAU do Ministério de Educação e Cultura - MEC.

3 - O Campus Avançado e o Projeto Rondon

A concepção do Campus Avançado como uma projeção da universidade em outras áreas geo-econômicas não é original, reproduzindo uma idéia do sistema de ensino-superior norte-americano.

Possivelmente a proposta veio como parte das medidas modernizadoras, levadas a efeito pela nova facção dominante

⁷³ Id., ibid., p.13.

que assumiu o poder em 1964, a qual tinha como matriz para as idéias inovadoras, os Estados Unidos. Como se viu anteriormente, os acordos firmados entre aquela nação e o Brasil criaram um amplo sistema de intercâmbio e, através deste, um fluxo, consistindo tanto na vinda de técnicos estrangeiros em missões de assessoramento, como na ida de brasileiros para conhecimento in loco do que lá se fazia no campo da educação. Os acordos MEC/USAID indicavam ser imprescindível para o desenvolvimento industrial do país a existência de universidades integradas, integração esta que não se manifestasse somente à nível da estrutura interna mas refletisse uma articulação da instituição de ensino superior com seu meio.

Um dos intelectuais brasileiros que visitou as experiências norte-americanas foi o Prof. Mariano da Rocha. Este, na condição de membro do Conselho Federal de Educação, em parecer de nº 611/69, onde defende a instalação de cursos superiores fora da área - sede das universidades, relata fatos sobre o que tivera oportunidade de conhecer em sua viagem aos Estados Unidos. Revela que uma mesma universidade contava com "21 ou mais campi em diferentes cidades" ou mesmo com extensões da instituição de ensino superior em outros países, exemplificando com casos como as Universidades da Califórnia e Illinois. O Prof. Mariano, nesta época, ocupava o cargo de Reitor da Universidade Federal de Santa Maria; no mesmo parecer destacava que esta estabelecera "agora um Campus avançado em Roraima, a pedido do citado Território, com o auxílio do Projeto Rondon". O Campus de Roraima foi instalado em 6 de agosto de 1969 e, pelo que se pode depreender, houve uma aproximação do modelo norte-americano em relação à forma assumida.

E Mariano da Rocha enfatiza a semelhança quando inda ga:

"não será este o melhor caminho para solucionarmos o problema do desenvolvimento da Amazônia e o de sua ocupação? Ou devemos, de acordo com o parecer em exame, esperar que Roraima possa ter sua própria universidade"? Respondendo as duas interrogações, afirma:

"não senhores. Acreditamos que uma universidade oficial não só pode, mas, deve atender ao apelo do Governo, tornando-se o polo orientador do progresso, através da adoção do sistema de multiversidade, tão em voga nos Estados Unidos".⁷⁴

Vê-se, assim, que a conformação original norte-americana representava uma forma de responder a uma solicitação do Governo, para que a Universidade se inserisse como agente ativo do processo de desenvolvimento. O que caracteriza, portanto, a originalidade da idéia dos Campi Avançados no Brasil, é a sua inserção em uma geo-política desenvolvimentista mais ampla, com base no binômio ideológico Segurança/Desenvolvimento.

A idéia do Campus não pode ser desligada, igualmente, do Projeto Rondon. Esta instituição está inserida na perspectiva internacional dos serviços de desenvolvimento e representa uma resultante de todo o processo histórico que teve como vertente básica a proposta das universidades populares, mormente, da concepção dada pelos estudantes brasileiros a partir de 1938. O Rondon ocupou um espaço que se tornou vazio com a desestruturação e desestabilização dos movimentos estudantis e de suas instituições a partir de 1964.

3.1 - O Projeto Rondon

Os Serviços de desenvolvimento tiveram a sua origem na Inglaterra com o surgimento do Voluntary Service Overseas, em 1958, tendo por finalidade a cooperação com as nações subdesenvolvidas do terceiro mundo. A partir daí, inúmeros outros serviços de mobilização apareceram em todo o mundo. Nos Estados Unidos foi criado, em 1961, o "Peace Corps", o Corpo

⁷⁴ PARECER Nº 611/69-CFE. "Sobre a criação de cursos pelas universidades, fora da sede". In: - CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino superior; legislação e jurisprudência. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1975. v.III-Jurisprudência. p.290.

dos Voluntários da Paz, como o décimo ponto do Programa da "Aliança para o Progresso" e, posteriormente, surgiram experiências similares na Áustria, Alemanha, Bélgica, França, Itália, Suécia e Suíça.

Em países da África, Ásia e América Latina apareceram programas visando a canalização da energia jovem para causas nacionalistas, sendo imprescindível o conhecimento da realidade do país, muitas vezes constrangedora, causando um impacto na juventude, criando um nível de responsabilidade para a solução dos problemas da nação.⁷⁵

Por outro lado, sentia-se que a ampliação da dimensão do nível contestatório assumia grandes proporções no meio estudantil, criticando os universitários, não somente a estrutura da instituição de ensino mas, principalmente, o Regime. As concepções idealistas das décadas de 1940 e 50, se havia sucedido uma consciência política, onde as idéias relativas à universidade transformadora foram substituídas pela luta por uma mudança na sociedade global.

É neste contexto crítico que se realiza o "Primeiro Seminário sobre Educação e Segurança Nacional", em outubro/novembro de 1966. Do seminário participaram professores, militares e um grupo de docentes da Universidade do Estado da Guanabara, que conjuntamente com instrutores da Escola do Comando e Estado Maior das Forças Armadas, apresentaram a idéia síntese do que seria posteriormente o Projeto Rondon. No dizer de Wilson Choeri, um dos professores participantes que se transformou em um dos líderes ideológicos do Projeto Rondon, este representou uma resposta, "a um desafio feito pelo antigo comandante da Escola do Estado Maior do Exército - General Bina Machado - em resposta às críticas candentes à revolução de março por mim formuladas".⁷⁶ As críticas a que se

⁷⁵VER: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Como anda o Projeto Rondon. (Estudo realizado sob a supervisão de Cláudio Moura Castro).

⁷⁶CHOERI, Wilson. "O Campus Avançado - o Projeto Rondon". In: Integração da universidade na comunidade. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1973. p.67.

referia tinham como alvo o Governo Central que, ao montar as novas diretrizes para o sistema de ensino superior, omitira conteúdos de cunho nacionalista que representassem uma contra resposta às propostas ideológicas dos grupos universitários da esquerda. Criticava, igualmente, a posição do Ministério de Educação e Cultura que, com o estabelecimento de "diretrizes drásticas", havia criado um profundo vazio entre o Governo e os estudantes. Conforme o relato de Choeri, "no decorrer dos debates do Seminário era enfatizada a preocupação constante com o problema de deterioração das relações entre a mocidade acadêmica e as Forças Armadas", bem como, "com a marginalização dos jovens do processo revolucionário desencadeado a partir de 31 de março de 1964".⁷⁷ Convém lembrar que os jovens, através de organizações de Centro-direita, haviam tido importante papel na fermentação do movimento de 1964, contrabalançando as facções críticas lideradas pela União Nacional dos Estudantes. A concepção do Projeto Rondon sofreu influência do trabalho da Universidade Volante do Paraná que, segundo Choeri, conforme já se salientou anteriormente, forneceu a base de onde retirou conhecimentos operacionais, fundamentais,

A primeira operação do Projeto Rondon depois denominada "Operação Zero", teve lugar em julho de 1967, quando um grupo de 30 alunos, liderados pelo mesmo Wilson Choeri e coordenados por Omir Fontoura, deslocou-se para o Território de Rondônia. Lá permaneceram durante 28 dias, realizando levantamentos, pesquisas, atividades de assistência médica e educação sanitária desenvolvendo, portanto, ações profissionais específicas. Atingiram não somente a capital do Território como também as cidades de Abunã, Guajará Mirim, Vilhena, Príncipe de Beira e Arquera. Os universitários pertenciam aos cursos de engenharia, medicina, geociências e comunicação e, voltando da área, já traziam um nome definido para o Grupo: Projeto Rondon. Traziam igualmente um lema "integrar para

⁷⁷ O Campus Avançado, o Projeto Rondon. Universidade do Estado da Guanabara, 1972. p. 8.

não entregar". Empolgaram-se tanto com as ações desenvolvidas que, em seu retorno, resolveram comprometer-se com a difusão da idéia buscando sua institucionalização. Contavam com o apoio do Ministério do Interior, com o beneplácito dos Ministérios Militares que haviam dado suporte aos trabalhos da "Operação Zero" em Rondônia e procuraram sensibilizar outros níveis Governamentais, a Universidade e a Opinião pública. É válido assinalar o interesse das Forças Armadas em relação ao Projeto Rondon; seus dirigentes, quase sempre, foram militares de orientação nacionalista.

Com o Projeto Rondon, apresentava-se ao Estado uma alternativa viável aos esquemas modernizantes. O universitário podia conhecer outras realidades, comprometendo-se com o Governo na solução de problemas em áreas estratégicas de seu interesse, contribuindo para o desenvolvimento econômico do país. Além disso era fundamental a conversão ideológica às propostas oficiais e o trabalho possibilitava mudanças no "campo psico-social".

Se de início havia certa resistência no meio universitário pouco a pouco os estímulos oferecidos conquistavam mais participantes.

O Ministério de Educação e Cultura era criticado pelo grupo idealizador do Projeto Rondon, não somente em relação às posições pouco flexíveis em seu trato dos problemas estudantis, mas, por sua estrutura tradicionalista e pouco dinâmica. Tinha-se, portanto, que articulá-lo a uma estrutura mais moderna. Conforme revela o "Diagnóstico Institucional do Projeto Rondon", produzido pela Fundação Getúlio Vargas, em 1974, "era tal a vitalidade" do Projeto em 1968, que, pelo Decreto nº 62.931/67, resolveu o Governo formalizar a sua existência, mediante a criação, em caráter permanente, de um Grupo de Trabalho "Projeto Rondon", com sede inicial no Rio de Janeiro e diretamente subordinado ao Ministério do Interior" - MINTER.⁷⁸ O mesmo documento mostra que não era in-

⁷⁸FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Diagnóstico institucional do Projeto Rondon. Rio de Janeiro, 1974. p.8.

teresse do Governo assumir a paternidade do movimento retirando-o da iniciativa da universidade. O que aconteceu, todavia, foi que o Rondon foi estreitando cada vez mais seus laços com relação ao MINTER e se articulando aos interesses de interiorização da proposta de Segurança/Desenvolvimento. Sente-se isto claramente quando o Diagnóstico citado analisa o grau de articulação do Projeto Rondon com outras Instituições sendo a situação assim apresentada: relação de alta intensidade - Órgãos de Direção Superior e Setor financeiro do Ministério do Interior, Ministérios Militares, Universidades cujos estudantes participam de suas operações, inclusive Campi Avançados; de média intensidade - órgãos de desenvolvimento regional e local do MINTER, demais organismos da administração pública federal que contava com representação em seu Conselho Deliberativo (incluindo, o MEC, através de representante indicado por sua Secretaria Geral), órgãos estaduais e municipais que forneciam suporte às operações; de baixa intensidade - com o órgão central do MEC, responsável pelos assuntos do ensino superior (Departamento de Assuntos Universitários), com as Superintendências Regionais (SUDENE, SUDAM, SUDECO, SUDESUL), com as comunidades da área de atuação, com as universidades que não participavam de suas operações e com os movimentos de mobilização ou programações extensionistas de caráter similar. Na medida em que o Rondon mais se afastava do órgão de coordenação da política de ensino superior, criava maiores resistências a nível deste e, mesmo contando com a presença de um representante da Secretaria Geral do MEC em seu Conselho Deliberativo, era visto como uma estrutura paralela de ensino.⁷⁹ É interessante notar, igualmente, que, se o Rondon tinha relações de baixa intensidade com as Superintendências Regionais, estas apresentavam-se bastante articuladas com programações similares das universidades, como era o caso dos CRUTACs que, expandiram-se às regiões norte e nordeste graças ao substancial apoio da SUDAM e SUDENE.

⁷⁹Veja-se por exemplo a questão da retirada do Programa Campus Avançado no 1º Plano Setorial de Educação, em contraposição ao que se encontrava no Plano Setorial de Metas e Bases do Governo elaborado anteriormente.

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

O voluntariado apresentou-se como a forma mais democrática para a mobilização considerando-se que, àquela época, pensar-se em uma presença compulsória e obrigatória, em forma de estágio, seria pouco recomendável.

Utilizando-se o estudante em período de férias (ou em fins de semana, como aconteceu posteriormente), se ocuparia somente o seu tempo livre e não se criaria conflitos abertos com a estrutura formal do ensino.

A rejeição da política partidária, como postulada da necessidade de um trabalho científico exercido com neutralidade, representava medida preventiva ao envolvimento do estudante (pelo que se depreende, especialmente com relação aos grupos de oposição). A neutralidade científica era largamente difundida no meio acadêmico, sendo aceita por dirigentes, professores e alunos.

Como o aprendizado, decorrente da prestação de serviços, se dava através da participação em programações executadas em áreas distantes do país, tinha-se o atrativo da viagem. Contava-se com uma oportunidade para abertura de visão ampla dos problemas brasileiros por meio de operações nacionais.

Possuia-se, assim, os ingredientes para a montagem de uma proposta educativa diferente e funcional. Além disso, tinha-se chance de retirar os universitários dos centros urbanos, palcos dos movimentos contestatórios do final da década de 1960.

O trabalho desenvolvido teve como base metodológica a experiência do grupo pioneiro, sendo realizado em forma de

operações de caráter nacional. Posteriormente, passou-se a contar em 1969 com as operações regionais realizadas no mês de julho e com as operações especiais, de caráter e duração diversificados, surgidas em 1972. Ao contrário dos CRUTACs, o Rondon, desde o início, definiu-se pela metodologia do desenvolvimento de comunidades, sem questionar os aspectos que levaram aqueles programas a optar pelo conceito de ação comunitária.

Quando o "Diagnóstico" analisa a questão da percepção que as lideranças tinham do Projeto Rondon, mostra que o grupo interno apresentava um caráter tão entusiástico a ponto de perceber somente o lado positivo dos trabalhos. As lideranças externas (compreendidas especialmente como aquelas relacionadas com o sistema de ensino), criticavam os gastos elevados, a improvisação das ações executadas, o paralelismo com programas similares e o comportamento moral do estudante. Certamente, o comportamento ético de alguns participantes foi criticável, bem como merecia reparos a visão daqueles que viam no Rondon um simples turismo. Mas, se houve tais comportamentos, existiram também estudantes que ficaram tão convencidos da sua condição de agentes de transformação, que passaram a exigir programações mais sistematizadas e permanentes. Para Vanilda Paiva⁸⁰, foram as críticas destes estudantes, crenes de seu papel de redentores do interior, através deste tipo de atividades, que levaram a uma revisão que determinou a ampliação das ações. Além "das operações - que passaram também a receber mais atenção técnica - foram idealizados os campi avançados e revisadas as justificações ideológicas para a existência e ampliação do Programa". Intensificou-se, igualmente, a preocupação com o caráter de aprendizagem nos treinamentos e com a maior relação das programações com a estrutura formal de ensino.⁸¹

⁸⁰ PAIVA, Vanilda Pereira. Op. cit., p. 10.

⁸¹ Em 15 de dezembro de 1975, pela Lei nº 6.310, foi criada a Fundação Projeto Rondon.

3.2 - O Campus Avançado

O Campus Avançado representou, portanto, um estágio mais maduro e sistematizado no Projeto Rondon. Os Campi seriam, na concepção de Choeri⁸², a "visualização prática" da "universidade integrada", funcionando em áreas estratégicas de grande interesse para a atuação governamental, onde o Projeto Rondon cederia "ao organismo universitário, elementos mínimos para o desenvolvimento de suas atividades curriculares, transferidas das salas de aulas, nos campus tradicionais, para as comunidades sofridas, amarguradas e aviltadas do interior brasileiro". Não se materializaria em prédios, laboratórios ou estruturas similares, mas sim, através de Projetos, visando devolver à comunidade aquilo que dela se recebia em "impostos, assistência e segurança". Com a idéia do Campus avançado estar-se-ia lançando as bases para uma verdadeira reforma universitária e coletando "subsídios" necessários à formulação de uma "filosofia Educacional Brasileira", em consonância com as exigências da realidade da nação.⁸³

A formulação apresentada no discurso é ambiciosa, ampla, implicando em um redimensionamento completo da estrutura de ensino superior. De fato, o que aconteceu, na realidade, foi o surgimento de uma experiência possibilitadora da extensão das universidades, mediante uma ação desenvolvimentista junto às populações chamadas carentes, de áreas distantes. Em vez de restrita ao tempo livre, desenvolvida de modo permanente.

Apesar de o 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. Com

⁸²CHOERI, Wilson. O Campus Avançado... p.73.

⁸³Id., ibid., p.

os Campi Avançados as possibilidades se ampliaram e as universidades passaram a ser consideradas como co-participantes. Os Campi Avançados contam com uma estrutura de mobilização de estudantes nas Universidades, os Grupos Tarefas Universitárias - GTUs, formados por representantes dos Departamentos, que desenvolvem projetos na área de atuação. A nível local, conta-se com um Diretor Executivo que coordena as atividades desenvolvidas e com um Diretor Adjunto que comanda o esquema de apoio administrativo. A Supervisão das ações é feita por professores que se deslocam às regiões de atuação, por exigência da execução dos Projetos.

Com a criação dos primeiros Campi montou-se no Rondon, um forte esquema de envolvimento de instituições de ensino superior, no sentido de disseminação da idéia e implantação de novas experiências contando-se, inclusive, com elementos das universidades que funcionavam como agentes demonstradores da validade do órgão. Como se vê, não se pode dizer que houve uma opção consciente dos dirigentes das instituições de ensino superior que criaram Campi Avançados. Muitos deles foram levados a aceitar sua criação pela própria contingência do momento histórico que se vivia. Com isso não se quer desmerecer a validade dos trabalhos, mas identificar a causa da dificuldade de funcionamento de muitas experiências.

Depois de cinco anos de instalação do primeiro Campus, já se contava com um total de 22 Campi Avançados, assim criados e distribuídos:

- em 1969 - Roraima (Universidade Federal de Santa Maria); Tefé, no Amazonas (Universidade Federal de Juiz de Fora); Parintins - Amazonas (Universidade do Estado do Guanabara, depois Universidade Estadual do Rio de Janeiro);
- em 1970 - Médio Araguaia, Goiás (Universidade de Brasília);
- em 1971 - Rondônia (Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Rio Branco, Acre (Escolas Superiores da região de Ribeirão Preto, SP; Cruzeiro do Sul, Acre (Universidade Estadual de Campinas); San

- tarém, Pará (Universidade Federal de Santa Catarina); Marabá, Pará (Universidade de São Paulo); Altamira, Pará (Universidade Federal de Viçosa, MG e faculdades isoladas do Estado de Minas);
- em 1972 - Irecê, Bahia (Universidade Mackenzie e escolas isoladas de São Paulo); Picos, Piauí (Universidades Federal e Católica de Goiás e escolas isoladas do estado); Humaitá, Amazonas (Universidade Estadual Júlio de Mesquita e faculdades isoladas de São Paulo); Barreiras, Bahia (Universidade Federal de Minas Gerais); Benjamin Constant, Amazonas (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul); Imperatriz, Maranhão (Universidade Federal do Paraná);
 - em 1973 - Amapá (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e escolas isoladas do Pará); Cáceres, Mato Grosso (Universidades Federal e Católica de Pelotas e Universidade do Rio Grande); Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais (Universidade Católica de Minas Gerais e Escolas isoladas de São Paulo); Parnaíba, Piauí (Universidade Federal do Espírito Santo); Itaituba, Pará (Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina);
 - em 1974 - Limoeiro do Norte, Ceará (Universidade Estadual de Londrina, Paraná).

Pelo que se vê, a totalidade dos Campi surgidos no período 1969/79, foi criada entre os anos de 1969 e 1974. Foram implantados 3 Campi, na Amazônia em 1969; 1 na Região Centro Oeste em 1970; 6 na Região Norte em 1971; 6 em 1972, sendo 4 no Nordeste e 2 na Amazônia; 5 em 1973, sendo 2 na Região Norte; 1 no Centro Oeste, 1 no Nordeste e 1 no Sudeste; em 1974, instalou-se o Campus de Limoeiro do Norte, na Região Nordeste. Após este período até 1979 não foi criado nenhum novo Campus. Houve trocas em relação às universidades gerenciadoras das experiências ou com relação às áreas de atuação. O Campus de Rio Branco, por exemplo, foi transferido para Xapuri, passando à responsabilidade da Universidade

Federal do Ceará, conjuntamente com a Universidade Federal do Acre, a partir de 1977... Dos Campi existentes 13 estão na Amazônia, 6 no Nordeste, 2 no Centro-Oeste e um na Região Sudeste. Nos Campi algumas universidades tem a condição de responsáveis mais diretas assumindo neles os encargos principais e outras ficam na condição de co-participantes. Das instituições de ensino superior que participam dos Campi Avançados, 18 são públicas (15 federais e 4 estaduais) e 4 são particulares.

Na medida em que os Campi iam sendo ampliados, cresciam as dificuldades e o discurso teórico inicial era gradativamente alterado. Em lugar da "universidade por projetos", construíam-se edifícios; a interdisciplinaridade dos Projetos não acontecia, a não ser que se considere como interprofissional, a convivência lado a lado no desempenho de atividades específicas de cada categoria profissional; os Grupos Tarefa Universitários encontravam resistências no nível formal das estruturas do ensino superior, dificultando o processo de sensibilização e mobilização dos alunos; os custos elevados entravavam o desenvolvimento das atividades e geravam críticas da parte de alguns organismos federais.

O documento "como anda o Projeto Rondon", assinalava que comparando-se os custos declarados oficialmente para o funcionamento dos Campi Avançados, com os de outros programas de "serviços de desenvolvimento", estes apresentavam custos muito elevados. Não se considerava efetivamente, a natureza do serviço prestado, de caráter social mas, também, não se levava em conta os gastos indiretos (com professores supervisores ou outros, contabilizados nos orçamentos próprios das universidades). Para fins de comparação eram apresentados os dados, onde se verificava os custos em dólares, de vários programas sendo o Campus Avançado classificado como o mais oneroso.

QUADRO Nº 8

CUSTOS DOS PARTICIPANTES DE SERVIÇOS
DE DESENVOLVIMENTO

PROGRAMA	CUSTO POR MÊS (em US\$)
Campus Avançado - Projeto Rondon	9.612
US. Teacher Corps	8.500
Operação Nacional - Projeto Rondon	4.524
Iran Heath Corps	3.700
Ethiophian University Service	900
Iran Education Corps	600
Thailand Graduate Volunteer	500

Fonte: Como anda o Projeto Rondon - 1975 (p. 35)

Em 1978, os custos dos Campi continuavam elevados e em Relatório elaborado pelo MEC constatava-se que, segundo o depoimento de algumas universidades, tinha-se um custo-aluno ao mês, estimado entre Cr\$ 25.000,00 (vinte e cinco mil cruzeiros) e Cr\$ 30.000,00 (trinta mil cruzeiros).⁸⁴

Outra dificuldade referia-se aos projetos setoriais que eram executados nos Campi, em sua maioria ditados mais pelo interesse do Rondon, ou surgidos mediante identificação

⁸⁴ ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Relatório de viagem às universidades brasileiras; período janeiro/maio de 1978. (Documento apresentado à Secretaria Geral do MEC, após visita a 14 Estados, contatos com 22 universidades - 14 das quais contando com Campi Avançados - e 14 Diretorias Executivas do Projeto Rondon). Fêz-se na ocasião uma visita ao Campus Avançado de Cáceres. Foram contatadas 104 pessoas, desde Reitores até estudantes. Visava-se conhecer como estava a situação dos Grupos que lidavam com os Campi Avançados em suas universidades de origem. Objetivava-se, igualmente, conhecer como as "universidades nativas" viam a atuação das universidades de fora.

pelo estudante, do que achava ser interessante para a comunidade, não havendo uma participação efetiva da instância administrativa da universidade. Referidos projetos eram acusados pelos Departamentos Acadêmicos, como sendo pouco profundos, descontínuos e paternalistas não tendo destes, o mínimo reconhecimento. Eles desestimulavam, inclusive, a participação discente nas programações dos Campi.

As Universidades da Amazônia e do Nordeste questionavam a validade das experiências dos Campi Avançados e reagiam as suas presenças.

E o aumento das dificuldades na atuação dos Campi Avançados parece ter sido a razão que levou o Rondon a procurar um maior envolvimento das universidades locais nestes bem como a pressionar o MEC no sentido de que este assumisse, também, a paternidade da experiência. Provocou-se, inclusive, uma reunião, promovida sob a égide do Conselho de Reitores, a qual concluiu pela necessidade de uma Comissão Mista MEC/MINTER, para análise do interrelacionamento entre CRUTACs e Campi Avançados. Referida Comissão foi o núcleo que estimulou o MEC à criação da Coordenação de Atividades de Extensão.

A partir de 1973, procurou-se associar a idéia dos Campi à política visando à institucionalização dos estágios curriculares, sendo o "campus" apontado como uma alternativa.

As universidades das áreas de atuação foram chamadas a uma presença mais efetiva na experiência contribuindo inclusive, para seu barateamento. Inúmeras outras medidas surgiram a partir da intensificação das relações MEC/MINTER. Minimizou-se igualmente as possibilidades de conflitos administrativos de ordem operacional.

Não se pode negar ao Rondon a qualidade de mecanismo agressivo e nem se pode deixar de reconhecer que foi graças à garra dos elementos convertidos a sua ideologia que o mesmo assumiu uma dimensão expressiva nacional. E como mecanismo de pressão, o Rondon conseguiu afirmar muitas de suas

idéias à nível do MEC, do Conselho Federal de Educação e das Universidades...

A quantidade dos documentos escritos sobre o Rondon por seus participantes ou de trabalhos analíticos aproveitados por ele feitos por outras instituições bem mostra o desejo de seus componentes em levar a frente ações mais acertadas... A partir de 1978 é intensa a produção de documentos que procuram repensar o Projeto Rondon a partir dele próprio.⁸⁵

No período 1969/79, passaram pelos Campi Avançados, uma média de 11 estudantes/mês ou 134 alunos/ano, totalizando uma presença de 24.963 universitários.

QUADRO Nº 9

PARTICIPAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS NOS CAMPI AVANÇADOS

(período 1969/79)

Campus Avançado	Total de Participantes no período	Média de Participantes	
		Mês	Ano
Altamira	1.015	9	113
Alto Solimões	1.165	12	149
Amapá	924	11	132
Barreiras	708	7	89
Câceres	961	11	137
Cruzeiro do Sul	1.162	11	129
Humaitá	927	10	116
Imperatriz	1.001	10	125
Irecê	1.156	12	144
Itaituba	818	10	115
Limoeiro do Norte	588	10	118
Marabá	1.154	11	128
Médio Araguaia	2.172	18	217
Parnaíba	869	10	124
Parintins	1.486	11	135
Picos	850	9	106
Rondônia	1.147	13	161
Roraima	1.838	15	167
Santarém	1.179	11	131
Tefé	1.619	12	147
V. do Jequitinhonha	861	10	134
	24.963	11	134

Fonte: Repórter Rondon, nº 4, dezembro 1980.

⁸⁵Veja-se especialmente: Fundamentos doutrinários do Projeto Rondon. Brasília, 1978.

Com relação à participação de estudantes nos Campi, de um modo geral, quase todos se aproximaram da média e os que apresentam maior produtividade são: Médio Araguaia, Roraima, Rondônia, Alto Solimões, Tefé e Irecê. Em relatórios da Fundação Projeto Rondon e atas de reunião de seu Conselho Diretor (anteriormente Conselho Deliberativo), aparece sempre como proeminente o Campus do Alto Solimões, com atuação na região liderada pelo município de Benjamin Constant, sendo seu trabalho realizado junto às populações ribeirinhas, contando-se com duas grandes embarcações, que se deslocam sistematicamente pelo rio Solimões.

Existe uma média de seis municípios previstos para a atuação de cada Campus, havendo uma oscilação que reflete não só a dimensão territorial dos municípios e a divisão geopolítica do estado, mas os interesses das universidades responsáveis e as condições de apoio dadas (ou conseguidas junto a outras instituições), pelo Rondon. Há Campus que prevêm atingir 16 municípios, como Picos, por exemplo; e outros que apenas se restringem a dois municípios - os Campi de Roraima e Altamira. Na realidade, na maioria deles, a atuação se restringe basicamente ao município-sede do Campus Avançado.

Procurando-se caracterizar as formas de execução das atividades dos Campi, vê-se que no período 1969/79, as ações de assessoramento e assistência representavam a maioria (40%); seminários e encontros (33%); levantamentos, pesquisas e atividades similares (17%) programações na linha de sensibilização e envolvimento de comunidades 9%, representando as programações de caráter integrado apenas 1%.⁸⁶

Analisando a situação por setores de atividades, ob-

⁸⁶ Os dados citados foram retirados da publicação editada pelo Ministério de Educação e Cultura, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fundação Projeto Rondon - Uma visão do Campus Avançado, relativa a análise de 10 anos dos campi avançados. Na apreciação dos dados considerou-se:

- a) Como assessoramento: montagem e implementação de projetos, orientação de projetos e tarefas específicas de assessoramento;
- b) Como assistência: assistência técnica, jurídica e sanitária.

serva-se a predominância de ações no campo específico da saúde, seguindo-se os setores agropecuário, de educação, sócio-econômico e técnico. As ações desenvolvidas foram assim caracterizadas: setor saúde - 176 ações; setor agropecuário - 162 ações; setor educação - 157 ações; setor sócio-econômico - 152 e setor técnico - 60 ações. A diversidade dos trabalhos desenvolvidos no Campus, varia desde a realização de programa de arborização no perímetro urbano, organização de grupos teatrais, organização de jornais; até a execução de cursos de licenciatura para professores do nível de 1º grau.

3.3 - O Serviço de Integração Nacional

Nos discursos de Choeri, vê-se igualmente que ao Projeto Rondon e ao Campus Avançado se somaria o Serviço de Integração Nacional completando-se, assim, a estrutura da "universidade integrada". O SIN seria o organismo encarregado do problema de emprego do pessoal habilitado pelas universidades, visando sua colocação no mercado de trabalho, mormente naquelas áreas identificadas como mais carentes de pessoal de nível superior.

A concepção do SIN foi transformada em Ante-Projeto de Lei pelo Deputado J.G. de Araújo Jorge, sendo apresentado à Câmara de Deputados, em 1972.

O SIN seria vinculado diretamente ao Gabinete da Presidência da República. O estudante ao entrar na universidade, faria sua opção pelo SIN, o que implicaria no compromisso de prestação de serviços profissionais em áreas definidas pelo Governo, pelo período de dois anos, logo após sua formatura. Com isso, garantiria a gratuidade de seu curso e Araújo Jorge assinala que, dos demais estudantes o ensino seria cobrado, sendo os recursos financeiros carreados para a melhoria do ensino, da pesquisa e para treinamento de pessoal, não falando sequer da extensão. O profissional que se compromettesse com o SIN somente teria seu diploma registrado mediante seu certificado de participação neste. Os que não cumpris

sem suas responsabilidades de pagamento somente teriam seus diplomas registrados quando passassem pelo SIN.

O planejamento das ações dos profissionais nas áreas definidas seria feito mediante um trabalho conjunto dos Ministérios da Educação e Cultura, Planejamento, Interior, Saúde, Agricultura e Transportes, estabelecido com base em levantamentos feitos pelo Projeto Rondon e prevendo uma atuação interprofissional. Os salários seriam pagos com recursos do Fundo de Participação dos Municípios.

O SIN representaria uma alternativa de isenção do Serviço Militar, podendo os elementos da área bio-médica serem colocados à disposição das unidades militares em áreas de serviço. O tempo passado em ações coordenadas pelo SIN seria computado para fins de aposentadoria no Serviço Público.

A proposta do SIN apresentava-se, assim, altamente vantajosa, mas, tinha em seu bojo um dos pontos mais críticos da história do ensino superior, na época presente: a questão da gratuidade do ensino. Este é talvez, um dos aspectos que consegue maior número de adeptos nas reivindicações dos movimentos estudantis, após 1938. Certamente, a questão da gratuidade do ensino foi a razão principal da não concretização do Projeto do SIN.

O Rondon criou, posteriormente, um programa visando à fixação de profissionais recém-formados no interior, não representando a proposta do SIN, mas incorporando somente o aspecto do serviço prestado junto às Prefeituras. Tal programação, todavia, ainda não parece ter chegado a assumir maior consistência.

4 - A COORDENAÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO - CODAE

O surgimento da Coordenação de Atividades de Extensão - CODAE, para muitas pessoas, representou um reconhecimento da importância dessa função por parte do Departamento de Assuntos Universitários - DAU, do Ministério da Educação e Cultura. Assim como havia organismos para coordenação nacional da política de ensino e pesquisa, passava-se a contar no MEC com um mecanismo específico para a extensão, ajudando a sua disseminação nas universidades. É certo que existia junto ao Gabinete do Ministro, a CINCRUTAC, com objetivos de coordenação nacional, mas esta restringia-se, exclusivamente, ao trabalho com os CRUTACs.

A constituição da CODAE foi, de fato, o resultado mais imediato da atuação da Comissão Mista MEC/MINTER, criada com a finalidade de "estudar e propor medidas visando um interrelacionamento dos Programas CRUTAC/MEC e Campus Avançado/MINTER", constituída pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura através da Portaria nº 289, de 16 de maio de 1974 e pelo Exmo. Sr. Ministro do Interior, por intermédio da Portaria nº 398-MINTER¹. A Comissão Mista surgira como indica-

¹ A Comissão Mista MEC/MINTER, foi assim constituída: Roberto Mauro Gurgel Rocha, Presidente - Representante do MEC (Coordenador do CODAE nos anos 1975-76); Myriam Levy Cardoso Moreira, Secretária - Representante do MINTER (Presidente do Projeto Rondon a partir de 1981); José Vicente Vaz de Lima, MINTER; Ana Rita Dantas Suassuna, MEC; Sandoval Ribeiro Ribas, MEC; Margarida Andrade de Figueiredo, MINTER. No ano de 1979, foi constituída uma Comissão Inter-Ministerial MEC/MINTER, através da Portaria nº 523, de 30 de maio, com a finalidade de "sugerir formas alternativas de programação para a consecução de objetivos comuns aos Ministérios do Interior - Fundação Projeto Rondon e da Educação e Cultura - Instituições de Ensino Superior. A Comissão esteve assim constituída: Hércio Uchoa Saraiva, Presidente; Aldo Pinheiro da Fonseca; Ana Rita Dantas Suassuna; Fernando da Silveira Rocha; Renalto Hilário dos Reis; Ricardo Hernane Pires. Da primeira Comissão somente se manteve presente na segunda, a Assessora do MEC, Ana Rita Dantas Suassuna.

ção de um encontro promovido pelo Conselho de Reitores, por solicitação do Projeto Rondon e tinha na realidade a função de "apapar as arestas"² que dificultavam a ligação entre os dois programas, criando um clima favorável aos Campi Avançados por parte do MEC. A Comissão trabalhou durante dois meses e, ao final, apresentou um relatório, onde, em um capítulo, era descrita a forma de encaminhamento dos trabalhos e, em outros, era feita uma proposta da operacionalização e se dava algumas recomendações. A conceituação da extensão tomava por base o "Estudo sobre a Revisão e Prosseguimento do Projeto CR-11-PT-5", do Conselho de Reitores, que reafirmava o comprometimento didático dessa função, assinalando:

"o que compete à universidade é estender à comunidade suas atividades inerentes (ensino e pesquisa) sob a forma de cursos ou serviços especiais".³

Por um processo de exclusão procurou-se estabelecer limites para a extensão afirmando que esta não pode ser vista como qualquer atividade extra-muros da universidade; sem se aludir às formas que ela deveria assumir, tentou-se prevenir deformações, as quais poderiam comprometer a missão da universidade ocasionando desperdício de recursos. A extensão teria de ser encarada "como algo próprio e permanente na vida das universidades", como "eficiente instrumento de Reforma Universitária e, também, como forma de participação das comunidades, em função do processo de desenvolvimento".⁴ A educação era vista como fator de desenvolvimento, preparando o homem para, "através do uso responsável de sua liberdade, tornar-se agente eficaz da promoção de sua comunidade".⁵ Se-

² Segundo se comenta, havia na época uma rivalidade entre o MEC e o Projeto Rondon, nascida quando eram Ministros Jarbas Passarinho - da Educação e Costa Cavalcanti - do Interior.

³ CRUB. Estudo sobre a revisão e prosseguimento do projeto CR-11-PT-5. Brasília. p.5.

⁴ MEC/MINTER. Relatório da comissão mista. Brasília. p.4.

⁵ Id., ibid., p.4.

ria necessário criar uma mística desenvolvimentista na população jovem e, desse modo, realizar um trabalho que, no nível interno da universidade, servisse para a reformulação dos currículos, dos métodos e técnicas educacionais dando novas perspectivas ao trabalho de pesquisa. Esta mística, a nível externo, deveria realimentar, também, "as demais instituições e organizações envolvidas no processo". Constatava-se o destaque nacional dos CRUTACs e dos Campi Avançados, informando-se que do primeiro já existiam 22 núcleos no país, enquanto os segundos já contavam com 21 experiências em funcionamento e 5 em fase de instalação. Via-se que, mesmo sendo os CRUTACs experimentos da universidade em sua área de origem e os Campi uma atuação fora do estado, em regiões estratégicas, haviam pontos comuns referentes a: sistemática de recrutamento e seleção dos universitários; treinamento atitudinal dos participantes; sistema de planejamento, supervisão e avaliação; participação em Programas e Projetos das agências de desenvolvimento; na forma de captação de recursos financeiros; e, em relação à continuidade das ações. Os pontos não comuns, diziam respeito: à seleção de áreas, já que os Campi instalavam-se em regiões estratégicas selecionadas pelo MINTER, enquanto os CRUTACs definiam-se em função das condições de apoio das áreas onde se dava o treinamento; às instituições responsáveis mais diretas pelos dois programas à nível nacional, ficando os Campi dependentes do MINTER e os CRUTACs do MEC; e à estrutura de Coordenação e Apoio de Planejamento Operacional, que, no caso dos CRUTACs, tinha o seu núcleo central na CINCRUTAC sendo os Campi vinculados ao Projeto Rondon. As condições de apoio logísticos para execução dos trabalhos eram dadas aos CRUTACs pelas universidades, enquanto o Rondon se responsabilizava pelo fornecimento de meios aos Campi.

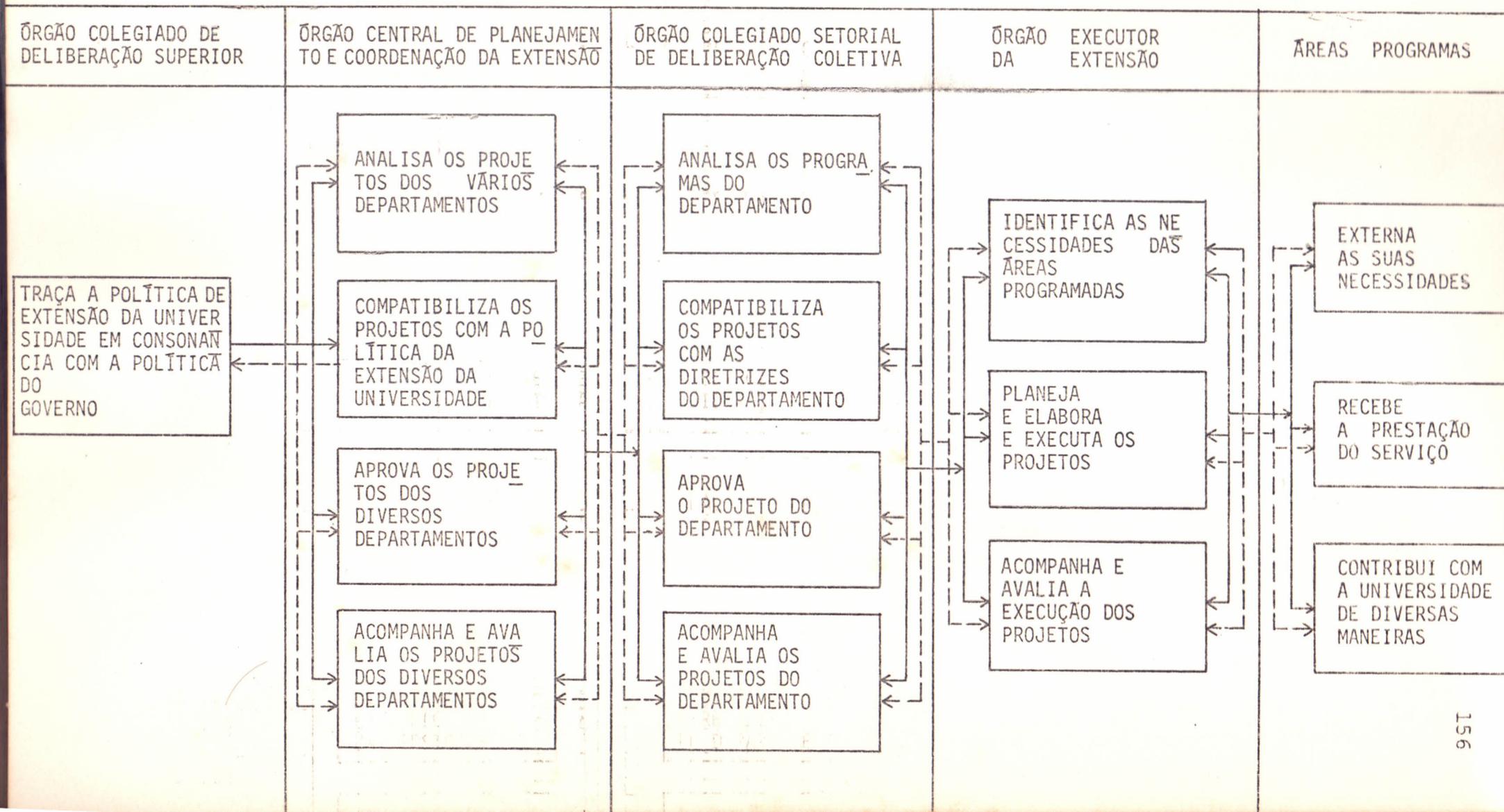
O Relatório da Comissão Mista, na previsão de uma proposta de Operacionalização que propiciasse linhas de interrelacionamento entre os Campi e os CRUTACs, estabeleceu um funcionograma onde se articulam os seguintes níveis: uma Instituição Coordenadora Nacional da Extensão Universitária,

no MEC; uma Instituição Coordenadora Nacional do Desenvolvimento que desse suporte às ações extensionistas, no caso, o MINTER; as Agências de Desenvolvimento, que traçariam as prioridades regionais e as Instituições Executoras da Extensão Universitária, as universidades, por meio de seus Departamentos Acadêmicos. Estabeleceram-se, inclusive, fluxos do andamento do processo. (Vide Quadros nº 6, 7, 8 e 9).

As recomendações finais, referiam-se: à articulação da extensão com o ensino e a pesquisa; à importância da articulação da extensão com estágios curriculares e com os programas de assistência ao estudante (bolsas de trabalho, principalmente); definição de tempo dos professores para as atividades de extensão, inclusive com a possibilidade de "regime de tempo integral e dedicação exclusiva"; à necessidade de organismos de coordenação da extensão, nas universidades; ao intercâmbio de experiências; e à participação de estudantes nas ações extensionistas que contassem com um mínimo de embasamento profissional suficiente ao seu trabalho junto às populações... Havia, ainda, recomendações referentes: a maior articulação entre os dois Ministérios, ao planejamento interprofissional, interdisciplinar e intersetorial; à necessidade de redução dos custos operacionais dos programas; à supervisão e avaliação das ações; à importância da realização de um Encontro Nacional entre os dirigentes e executores dos Programas CRUTAC e Projeto Rondon e, finalmente, destacava-se que "o planejamento" não devia estabelecer "projetos que a comunidade" não tivesse "condições de assumir". É interessante notar como os documentos oficiais sempre se referem à validade da ligação universidade/sociedade. Mesmo que, somente sejam estabelecidas linhas operacionais em relação ao trabalho da instituição de ensino superior, nunca se deixa de mencionar as palavras sociedade, comunidade, povo, apesar de estas ficarem sempre no nível de uma abstração vazia, que dá a entender a sua condição de um simples receptáculo das programações da instituição de ensino superior. Não se questiona nunca o que há do outro lado da ponte que a universidade deve atravessar saindo de seus muros, o que leva ao

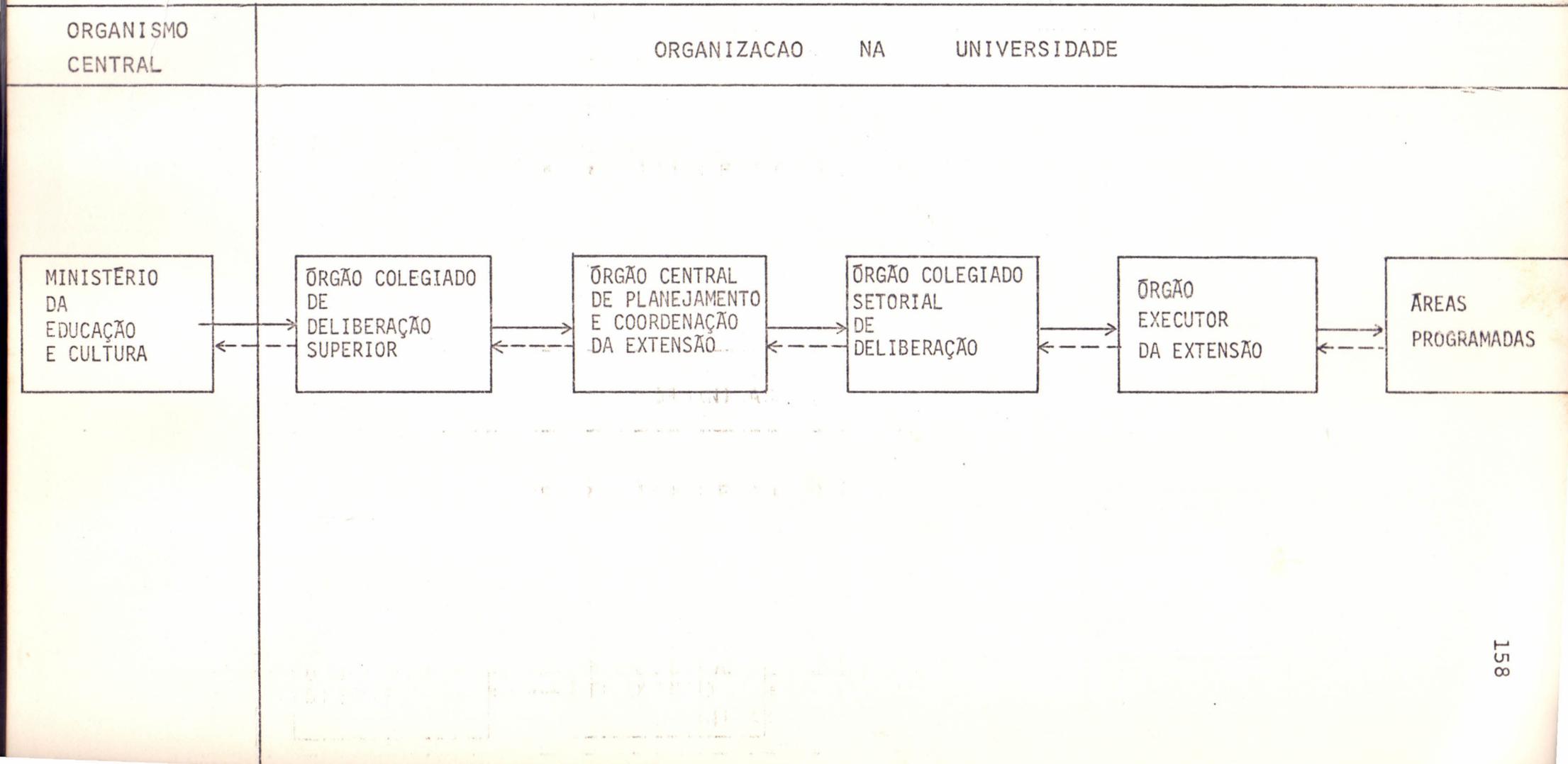
FUNÇÕES DOS ORGANISMOS DA UNIVERSIDADE

ORGAOS DA UNIVERSIDADE

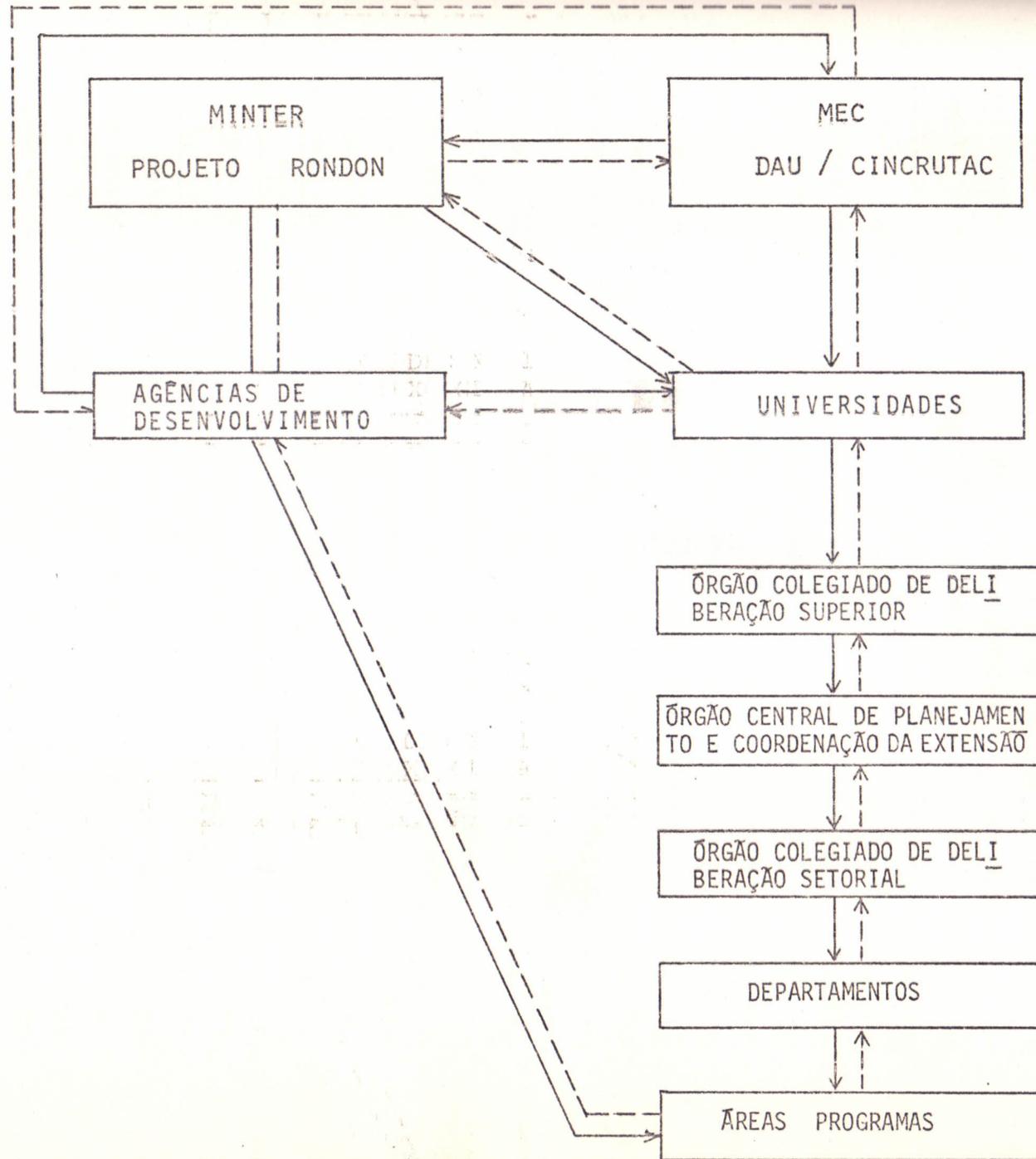


QUADRO Nº 12

FLUXO DE RETROALIMENTAÇÃO DOS ORGANISMOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO



QUADRO Nº 13
FLUXO GLOBAL



surgimento de programas de pouco interesse para as populações.

Em 1974, o MEC contratou a Universidade da Bahia para proceder a uma "Avaliação da Implantação da Reforma Universitária" nas instituições federais de ensino superior. O Relatório que resultou do estudo procurou caracterizar a posição da extensão. Segundo o mesmo, de um total de 26 universidades analisadas, 8 contavam com Coordenações gerais de extensão (em forma de 4 Pro-Reitorias, 2 Câmaras de Extensão e 2 Conselhos); e 15 delas declaravam que os projetos de extensão eram de natureza departamental. Os departamentos mais motivados eram os das áreas de artes, ciências agrárias e letras. As programações eram desenvolvidas através de cursos e seminários; difusão cultural; prestação de serviços e, programas de Ação Comunitária, onde se enfatizava a importância do Projeto Rondon, dos Campi Avançados e dos CRUTACs. Os CRUTACs contavam com 5 núcleos nas universidades entrevistadas: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Sergipe e Alagoas. Ressaltava-se que a Universidade Federal do Amazonas já tinha seu CRUTAC autorizado. Dos Campi Avançado destacava-se serem experiências da universidade fora de suas zonas de influência geo-econômica, que, distinguem-se do Projeto Rondon, pelo caráter de vinculação permanente às áreas a elas destinadas, contrariamente à transitoriedade e variedade, típicas da atuação do Rondon. Fala-se da experiência da Universidade de Juiz de Fora como universidade pioneira na implantação de Campus Avançado...⁶ A informação não associa o Campus, à condição de "operação de mobilização" do Projeto Rondon, bem como desconhece que, na realidade, o primeiro Campus Avançado foi o da Universidade de Roraima.

⁶ MEC-DAU/UFBA-ISP. Reforma universitária; avaliação da implantação. Salvador, 1975. p.519.

V - A Coordenação de Atividades de Extensão - CODAE

A criação da CODAE foi a materialização da idéia de constituição de uma Instituição Coordenadora Nacional de Extensão Universitária, no MEC, de acordo com a proposição da Comissão Mista MEC/MINTER. Com isso, se levava o MEC a assumir uma responsabilidade mais ampla em relação à extensão, coordenando nacionalmente tudo o que dissesse respeito a esta função. Apesar da existência do Projeto Rondon e da CINCRUTAC, ao que parece, não se via a possibilidade de conflito administrativo com estas estruturas que, inclusive, eram vistas como os principais suportes da CODAE.

Uma das primeiras preocupações do MEC, depois de constituída a Coordenação foi elaborar um Plano de Trabalho e realizar encontros com os três demais níveis institucionais definidos pela Comissão Mista para analisar formas de operacionalização da idéia proposta. Num primeiro momento foi feita uma reunião contando com a presença de docentes com experiência em atividades de extensão. Em seguida, foi realizado um encontro com representantes do MINTER (Coordenação Nacional do Projeto Rondon; Diretores dos Departamentos de Recursos Humanos da SUDENE, SUDAM e SUDESUL; representante do diretor do DRH da SUDECO); Coordenador Nacional da CINCRUTAC; Coordenador de Operação Mauá, do Ministério dos Transportes; Superintendente Nacional do Instituto Euvaldo Lodi; Diretor do DAU; e representantes dos seguintes organismos: EMBRATER, MOBHAL, MUDES, Conselho de Reitores; afora a presença de Assessores da Secretaria Geral e CODAE/DAU, do Ministério da Educação e Cultura. Cada instituição presente posicionou-se individualmente sobre a importância da extensão e reforçou-se a idéia já definida no Plano de Trabalho da Extensão Universitária. Houve, ainda, sugestões no sentido de que o referido documento, apesar de considerado como bastante genérico, fosse levado à discussão com as instituições de ensino superior e com as instituições de apoio ao trabalho da extensão universitária.

2 - O Plano de Trabalho de Extensão Universitária

Tendo sido, certamente, o documento de maior importância referente especificamente à operacionalização da extensão por parte da MEC, o Plano de Trabalho da Extensão mereceu no presente estudo apreciação mais detalhada.

A grosso modo, o Plano apresenta-se como um documento fraco, simples e contraditório que não deixa de levar a uma indagação de como pôde o mesmo assumir uma projeção nacional tão ampla... Uma explicação pode ser a de que a sua generalidade dava cobertura a ações tão diversificadas, onde quase tudo poderia ser feito em nome da extensão... Pode-se apelar, igualmente, à razão de tratar-se de um documento surgido em um período em que o Governo buscava os caminhos de uma "distensão política" que redundaria, posteriormente, na "abertura" a partir de 1979; nesta época o "Milagre Econômico", já entrava em colapso e se tinha que apelar para outras saídas... Mas, há que considerar obrigatoriamente que, se o surgimento da CODAE é, uma primeira instância, uma decorrência da necessidade de articulação entre Campi Avançados e CRUTACs é, igualmente, o produto de toda uma história... E nesta história, conforme se viu, estão presentes as idéias dos movimentos estudantis da década de 1960, o pensamento humanístico de docentes e técnicos e toda uma gama de propostas e experiências de que se falou anteriormente. E muitas pessoas e grupos que haviam estado presentes na condição de estudante, professor, etc., valeram-se do "espaço criado" para colocar em prática algumas idéias que estavam impossibilitadas de serem concretizadas de outra forma...

O Plano de Trabalho da Extensão Universitária foi divulgado em abril de 1975. Tomou como base legal a Lei nº 5.540, que já procurara assegurar, pela via da extensão, a participação de discentes "em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento", ampliando-se, em direção aos docentes. Reafirmou-se o comprometimento didático da extensão, afirmando-se que

esta era, ainda, "muitas vezes mal compreendida e mal interpretada, sendo confundida com atividades isoladas de caráter diversional, cultural, cívico, religioso ou mesmo promoção de cursos sem nenhuma vinculação com o sistema de ensino".⁷ Estabeleceu-se as formas que seriam reconhecidas como extensão universitária, definindo-se um limite à proposta da Comissão MEC/MINTER. A extensão, se processaria em forma de:

"cursos, serviços, difusão de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária, de difusão cultural e outras formas de atuação exigidas pela realidade da área onde a instituição se encontra inserida, ou exigências de ordem, estratégica".⁸

Um dos pontos fundamentais do Plano é a definição operacional da extensão como sendo:

"a forma através da qual a instituição de ensino superior, estende sua área de atendimento as organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo um influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa".⁹

Com isso, dá-se à extensão uma fisionomia funcional própria e se incorpora ao conceito a idéia de relação, com "feedback" para o sistema de ensino.

Estabelecia-se que as atividades de extensão universitária deviam ser programadas pela instituição de ensino superior, certamente criticando-se a atuação do Rondon através de suas diversas operações, onde a universidade era chamada somente para participar da execução. As ações deveriam ter "como ponto de partida os programas dos Departamentos ou Cur

⁷ MEC/DAU. Plano de trabalho de extensão universitária. Brasília. p.1.

⁸ Id., ibid., p.1.

⁹ Id., ibid., p.1.

sos, devidamente compatibilizados com os Planos, Programas ou Projetos de Instituições ou Comunidades do local onde se dá a ação extensionista".¹⁰ Corria-se um risco de limitar o ensino às perspectivas do interesse governamental ou à visão simplista das comunidades, reforçando-se a ingerência do Aparato de Estado na educação e a redução do ensino superior ao nível do senso comum... Por outro lado, não se definia a condição dos parceiros, da massa, que continuariam a receber programações originárias dos "Departamentos e Cursos". Certamente não se tinha a clareza a respeito da extensão numa dimensão de dominação, como já tão bem a definira Paulo Freire que passaria, desde então, a usar o conceito de comunicação, por julgá-lo mais amplo e respeitoso para o trato do relacionamento entre educação e sociedade.¹¹

Ao Ministério da Educação e Cultura, através da CO-DAE, competiria: a definição de diretrizes políticas e normas de trabalho; a supervisão e avaliação das ações; o estímulo ao intercâmbio de experiências; e a garantia de condições ao funcionamento dos trabalhos. Far-se-ia observações "in loco" do andamento das ações; manter-se-ia articulação sistemática com as instituições de apoio aos trabalhos de extensão universitária; criar-se-ia um fluxo de informação permanente, através de boletins, ofícios circulares, seminários e encontros. Procurar-se-ia estimular o surgimento de novos programas e projetos. Pretendia-se não somente uma coordenação dos CRUTACs e Campi Avançados mas que atingisse igualmente os núcleos do Projeto Integração-Escola-Empresa Governo, "disseminados por todo o país com a cooperação do Instituto Euvaldo Lodi, presentemente nos seguintes estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambu-

¹⁰ Id., *ibid.*, p.2.

¹¹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação?. 2.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. (Publicado originalmente no Chile, em 1969, sob o título Extensión o comunicación?, pelo Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agrária).

co, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe".¹²

Os objetivos salientavam a participação da universidade no processo de desenvolvimento nacional, "com a consequente mudança dos atuais padrões de demanda das comunidades ou populações". Apela-se, portanto, para o dualismo característico da teoria da modernização, onde o moderno seria "o novo", em oposição ao tradicional que representaria o superado.¹³ Expressa-se, assim, a posição de trabalhar "no estímulo ao surgimento de pólos de extensão universitária", definindo uma atuação de acordo com a proposta de 'espaço' de Herroux, tão em moda na década de 1960... É interessante notar, como, em nenhum momento, o discurso expresso no Plano da Extensão se define em torno do binômio "Segurança/Desenvolvimento..."

3 - A Formulação Operacional e a Prática

O Plano de Trabalho da Extensão apresenta-se bastante repetitivo em relação a sua formulação operacional. No capítulo referente às formas de atuação da CODAE, procura-se estabelecer uma síntese e são definidas como linhas de atuação:

¹² MEC/DAU. Op. cit., p.5.

¹³ A Teoria de Modernização, segundo Pedro Benjamin Garcia em Educação; modernização ou dependência, busca explicar a transição para o desenvolvimento a partir do próprio sistema capitalista, tendo como parâmetro as nações desenvolvidas. As instituições das nações "em vias de desenvolvimento" são analisadas em termos de maior ou menor distanciamento em torno desta meta almejada; são criticadas, portanto, quando emperram este processo. (GARCIA, Pedro Benjamin. Educação... Op. cit., p.5). O moderno é, portanto, a meta a atingir sendo a ele contraposto o tradicional, que tem de ser superado. Não se considera a contradição maior da sociedade capitalista, onde os sub-desenvolvidos são considerados como países tradicionais. Estes, na realidade, representam um ponto de apoio para que os países modernos possam se desenvolver.

- "- coordenação, supervisão e avaliação das experiências de extensão em andamento;
- articulação a nível da instituição de ensino superior das várias experiências de extensão existentes;
- articulação da Coordenação de Extensão com os Organismos Públicos ou Privados - Nacionais, Regionais ou Estaduais, que servem de suporte ao desenvolvimento das atividades extensionistas".¹⁴

A primeira linha, dizia respeito à sistematização dos mecanismos de supervisão e avaliação, tendo como ponto de partida as experiências dos CRUTACs, os Projetos de Integração Escola/Empresa/Governo e, o que era novidade por parte do MEC, os Campi Avançados. Visava-se um conhecimento dos trabalhos que pudesse ajudar um redimensionamento global das ações em função do ensino e da pesquisa, bem como de uma maior aproximação com os Projetos de impacto executados pelo Governo.

Para a divulgação do Plano foram visitadas quase todas as universidades federais e algumas estaduais e particulares, onde, num primeiro momento, se procurou disseminar as idéias contidas no Plano de Trabalho, para recebimento de críticas. Posteriormente, a supervisão passou a ser feita contando-se com o apoio de uma Assessoria Regional, formada de 5 professores de universidades de cada uma das regiões em que se dividiu o país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Leste. Cada assessor supervisionava semestralmente as instituições sob sua jurisdição e, ao final, havia um encontro em Brasília, entre estes e a pequena equipe de Coordenação Geral, formada por 4 técnicos e 2 funcionários administrativos.¹⁵ A supervisão feita pelos assessores, não dispensava o acompanhamento por parte da Coordenação Geral que, sistematicamente, visitava as áreas.

¹⁴ MEC/DAU. Op. cit., p.8.

¹⁵ A CODAE, legalmente nunca chegou a existir, não havendo internamente a nível do DAU, nenhuma legislação que a ela se refira.

A linha de articulação das experiências existentes, sob a coordenação de um único mecanismo, visava eliminar a existência de estruturas paralelas aos mecanismos de organização geral da extensão - Pro-Reitorias, Decanatos, Câmaras de Extensão, Superintendências. Objetivava-se a integração dos CRUTACs, dos Campi Avançados, etc., numa tentativa de evitar uma duplicidade funcional e de custos financeiros. A estrutura centralizada, era vista como uma forma de racionalização dos trabalhos e serviria como base às experiências caracterizadas como pólos de extensão, onde se fariam algumas tentativas no sentido de:

- a) articulação dos vários Projetos do Plano Setorial de Educação, com os trabalhos de extensão; levar-se-ia em conta os seguintes Projetos:
 - novas metodologias de ensino superior;
 - reformulação de currículos;
 - integração das universidades nas comunidades;
 - integração escola/empresa/governo;
 - implantação gradativa dos cursos de curta duração;
 - desenvolvimento do sistema de bolsas.
- b) relacionamento das experiências de extensão com os mecanismos de estágio e com o sistema de bolsas;
- c) integração das experiências extensionistas com os Programas e Projetos Governamentais de caráter estratégico;
- d) combinação das atividades de extensão universitária, com as que são desenvolvidas em algumas universidades, dentro da política de extensão rural; visava-se, de fato, uma maior articulação com o sistema EMBRATER.

Em relação à idéia de articulação dos vários projetos do Plano Setorial da Educação - PSEC, pouco se conseguiu,

já que cada projeto tinha interesses diversos, ampliando-se apenas uma pequena articulação entre os Projetos de integração das universidades nas comunidades, de integração escola/empresa/governo e de desenvolvimento do sistema de bolsas, que teve mais efeito a nível do MEC que das universidades onde se teria este tipo de pólo de extensão.

A tentativa de articulação extensão/estágios curriculares foi, também, amplamente disseminada e, apesar das dificuldades de compatibilização do esquema com o nível de ensino formal, houve registros de experiências neste sentido, principalmente em Santa Catarina - na Universidade Federal - e na Universidade Federal do Maranhão. O estágio era visto como uma unidade do subsistema de ensino que tinha "de estar intimamente associado ao trabalho das coordenações de cursos que são as responsáveis diretas por medidas que visam a melhoria dos padrões de ensino".¹⁶ A CODAE, conjuntamente com outros organismos do MEC, desde o seu início procurou atuar no sentido de uma regulamentação geral dos estágios curriculares, com suas múltiplas implicações. Em relação à integração extensão/estágios/bolsa de trabalho, foi criada a bolsa extensão, inicialmente com uma programação para três universidades federais, estendendo-se gradativamente a outras instituições.¹⁷ Segundo informações do Departamento de Assuntos Estudantis do MEC, entre 1978 e 1980 foram concedidas 12.017 bolsas de trabalho de extensão. Todavia, a articulação extensão/estágios curriculares/bolsas de trabalho, não chegou a alcançar os desejados níveis de entrelaçamento...

A busca de integração com as ações da extensão rural, não passou de contatos iniciais com a direção da EMBRATER que não trouxeram nada de concreto na prática...

¹⁶ ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A extensão universitária face aos programas de estágio. In: - Educação, Brasília, DDD/MEC, 6(22), out./dez., 1976.

¹⁷ Universidades: Federal Fluminense, Federal do Pará e Federal do Maranhão. (VER: Informações sobre atividades de extensão, CODAE/DAU, maio/1976. p.1).

Em realidade, a CODAE centralizou os seus esforços na tentativa de levar a extensão a uma articulação orgânica com os programas e projetos governamentais de maior impacto. Esperava-se que a participação da universidade influenciasse no sentido de sua revisão crítica.

A partir de contatos com as Superintendências de Desenvolvimento Regional, o Ministério da Saúde, o Ministério do Trabalho e a Secretaria de Planejamento da Presidência da República, representada pelo Conselho Nacional de Recursos Humanos - CNRH, foram selecionados os programas do Polomazônia, Polonordeste e Polo Centro, como sendo os fundamentais.

Já no período de 11 a 14 de novembro de 1975 realizou-se, em Manaus, um primeiro encontro em função da articulação com o Polomazônia do qual participaram: pelo MEC, representantes da Secretaria Geral e do DAU-CODAE; pelo MINTER, técnicos da SUDAM-DRH e Projeto Rondon; da Secretaria de Planejamento da Presidência da República - IPEA-CNRH; dos Governos do Estado, representantes das Secretarias de Planejamento (do Acre, Amazonas, Amapá, Maranhão, Pará e Roraima), de Educação, de Saúde e Produção, do Amazonas; representantes das quatro universidades federais existentes na área (Acre, Amazonas, Maranhão e Pará) e dos Campi Avançados de: Altamira, Alto Solimões, Amapá, Cruzeiro do Sul, Humaitá, Imperatriz, Itaituba, Marabá, Parintins, Rio Branco, Roraima, Santarém e Tefé. Pelos Campi Avançados, participavam representantes dos Grupos Tarefa Universitários - GTU e Coordenadores dos Campi. Estiveram presentes igualmente, os representantes da Universidade Federal Fluminense que possui um Campus Avançado, independente da organização do Projeto Rondon, em Óbidos no Pará. A importância da referida reunião deve-se ao fato de que, pela primeira vez, sentaram-se em uma mesma mesa para uma reunião de trabalho, os executores dos programas de Campi Avançados e dos CRUTACs, da Região Amazônica. Os dois grupos identificaram as suas dificuldades em comum: carência de recursos financeiros; falta de reconhecimento do estágio desenvolvido, por parte da universidade; descontinuidade dos planos; pouca eficácia das ações. Resultou do encontro uma

sugestão de uma reunião com a presença dos Reitores e Pro-Reitores para definição de "instrumentos legais e diretrizes para dinamização do subsistema de extensão".¹⁸ Mediante um esforço conjunto da Secretaria Geral do MEC e da CODAE, ainda em novembro, foi elaborado o "Programa de Extensão Universitária"¹⁹, que, em 1976, passaria a ser parte do Projeto de Integração das Universidades nas Comunidades, com a denominação de Subprojeto de Integração das Universidades na Amazônia.

O programa de Extensão Universitária da Amazônia, previa dois tipos de ação: concentrada e especial. A ação concentrada teria lugar em áreas prioritárias de atuação do governo federal, numa conjugação de esforços com organismos estaduais. A ação especial diria respeito diretamente aos programas de interesse da universidade e centraria sua atuação na tentativa de conjugação de esforços com as iniciativas da comunidade, não se situando em áreas estratégicas. Foram definidos, a partir dos interesses envolvidos, os seguintes projetos da linha da ação concentrada:

A) Na área do Pólo Carajás, do Estado do Pará:

- a) Projeto Marabá - ação do Campus da Universidade de São Paulo - USP.

B) No Pólo Pre-Amazônia Maranhense:

- a) Projeto Pedreiras/Bacabal - Universidade Federal do Maranhão;
- b) Projeto Imperatriz - Universidade Federal do Paraná;
- c) Projeto Buticupu - Universidade Federal do Maranhão.

¹⁸ SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/MEC/MINTER. Seminário sobre a extensão universitária na Amazônia. Manaus, 1975. p.11.

¹⁹ MEC/SECRETARIA GERAL/DAU. Programa de extensão universitária da Amazônia. Brasília, 1975. 45p. mimeo.

C) Pólo Marajó, Pará:

- a) Projeto de Ponta de Pedra - da Universidade Federal do Pará.

D) Pólo Trombetas, Pará:

- a) Projeto em Óbidos/Oriximina - Universidade Federal Fluminense.

E) Pólo Tapajós, Pará:

- a) Projeto Itaítuba - da Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina.
- b) Projeto Santarém - da Universidade Federal de Santa Catarina.

F) Pólo Altamira, Pará:

- a) Projeto Altamira - da Universidade Federal de Viçosa e Escolas de Uberaba.

G) Pólo Juruá-Solimões, Amazonas:

- a) Projeto Coari, desenvolvido pelo CRUTAC da Universidade Federal do Amazonas;
- b) Projeto Tefé - da Universidade Federal de Juiz de Fora.

H) Pólo Acre, Acre:

- a) Projeto Rio Branco, da Universidade Federal do Acre e Escola de Ensino Superior de Ribeirão Preto;
- b) Projeto Cruzeiro do Sul - da Universidade Estadual de Campinas:

I) Pólo Amapá, Amapá:

- a) Projeto Macapá - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

J) Pólo Roraima:

- a) Projeto Boa Vista - da Universidade Federal de Santa Maria.

As ações especiais seriam desenvolvidas em áreas que estavam fora da atuação dos programas do Polamazônia, incluindo os seguintes Projetos:

- A) Da Universidade Federal do Maranhão:
 - a) Projeto de Cursos e Serviços;
 - b) Projeto São Luís;
 - c) Projeto Codó.
- B) Da Universidade Federal do Pará:
 - a) Projeto Belém;
 - b) Projeto Bragança.
- C) Da Universidade Federal do Amazonas:
 - a) Projeto Manaus.
- D) Da Universidade Estadual do Rio de Janeiro:
 - a) Projeto Parintins.
- E) Das Escolas de Ensino Superior de Bauru:
 - a) Projeto Humaitã.
- F) Da Universidade Católica do Rio Grande do Sul:
 - a) Projeto Alto Solimões.

Montava-se, assim, uma estratégia de atuação em comum, tendo como núcleo central as programações do Polamazônia que, a partir dos anos seguintes, passaria a contar com recursos financeiros desta fonte, para a execução de ações de extensão universitária. Contemplava-se desse modo os interesses das duas principais programações extensionistas do país... Os projetos todavia, de um modo geral, reproduziram as programações que normalmente já eram executadas pelos Campi Avançados e CRUTACs, pouco inovando nas atuações no campo da extensão. A criticidade esperada em relação ao Polamazônia também não aconteceu... Na realidade, a grande conquista foi a captação de recursos financeiros para a extensão, de outras fontes que não as do MEC... Em 1976 foram articulados 43 Projetos, atingindo a 33 municípios e com a participação

de 13 Universidades. E os recursos do Polamazônia, ainda hoje, contemplam os Projetos das Universidades que atuam na região norte. A estratégia da Amazônia foi tentada, igualmente, em relação a outras regiões, não apresentando todavia, os mesmos resultados... Não se saiu sequer da fase do discurso...

A terceira linha de trabalho que previa a articulação do CODAE com os organismos nacionais e regionais, concretizou-se na prática, quase que somente com a montagem da estratégia da Amazônia.

Vale salientar que, até 1975, o Plano de Trabalho da Extensão Universitária convivia em paralelo com o Projeto de Integração das Universidades nas Comunidades, acionado pela via da CINCRUTAC, responsável pela manutenção dos CRUTACs. A partir de 1976 referido Projeto passou à responsabilidade da CODAE, e teve a sua dimensão ampliada com a diversificação de suas metas, sendo iniciadas outras linhas de ação onde se incluiu a de integração das Universidades da Amazônia. Afora esta linha, surgiram metas referentes a:

- integração das universidades nas comunidades urbanas;
- integração através dos cursos e serviços;
- integração artístico-cultural;
- capacitação de pessoal.

A ação em relação aos CRUTACs pouco a pouco foi sendo assumida conjuntamente pela CODAE e CINCRUTAC. Ainda em 1975 foram promovidos dois encontros regionais: um, em João Pessoa, com a participação das equipes do Norte e Nordeste, de 9 a 12 de julho e outro, em Vitória, reunindo as experiências do Sul/Leste e Centro-Oeste, realizado entre 7 a 10 de julho. Posteriormente, em outubro, foi realizado um encontro nacional onde se discutiu criticamente o trabalho dos CRUTACs e redefiniu suas diretrizes de atuação para o ano seguintes. O Plano de Ação para os CRUTACs em 1976, definia como objetivo geral:

CRUTACs - REGIÃO NORDESTE

- CRUTAC - MA - ÁREAS DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIOS DE CODÓ E PEDREIRAS COM IRRADIAÇÃO PARA S. ANTONIO DOS LOPES, ESPERANTINÓPOLIS, LIMA CAMPOS, POÇÃO DE PEDRA E IGARAPÉ GRANDE.
- CRUTAC - PI - ÁREAS DE ATUAÇÃO: BOM JESUS DO GURGUÉIA (VALE DO RIO GURGUÉIA).
- CRUTAC - CE - ÁREAS DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIOS DE CANINDÉ, ITAPIPOCA, PENTECOSTES E URUBURETAMA.
- CRUTAC - MOSSORÓ - RN - ÁREAS DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIOS DE AÇU, IPANGUAÇU E UPANEMA.



- CRUTAC - RN - ÁREAS DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIOS DE STA. CRUZ, S. JOSÉ DO CAMPESTRE, TANGARÁ, JAPE, S. BENTO DO TRAIRI, CELEZEQUIEL, LAGES, PINTADAS, CAMPO REDONDO, MONTE DAS GAMELEIRAS, STO. ANTONIO, SERRINHA, LAGOA SALGADA, LAGOA D'ANTA, LAGOA DE PEDRA, SERRA DE S. BENTO, PASSAGEM E VÁRZEA.
- CRUTAC - PB - ÁREAS DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIOS DE AREIA, ALAGOA GRANDE, ALAGOA NOVA, BORDOREMA, BANANEIRAS, ESPERANCA, PILOÉS, FIRMIRITUBA, SERRARIA, SOLÂNCA, S. SEBASTIÃO DA LAGOA DA ROÇA, ARARA É RENÍGIO.
- CRUTAC - PE - ÁREA DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIOS DE SAIRÉ E JOAQUIM NABUCCO, COM IRRADIAÇÃO AOS VIZINHOS.
- CRUTAC - SE - ÁREAS DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIOS DE LAGOA REDONDA, PATIÓBA, BOQUIM, COLÔNIA TEREZE, JAPARATUBA, PIRAMBUI, S. JOSÉ, AGUILHADAS, MARIMBONDO, LAGARTO, BREJO, AÇUZINHO, GUERRADAS, MIGUEL DOS ANJOS, VAJÃO, PASTOR, PIMENTEIRAS E ARACAJU.
- CRUTAC - AL - ÁREAS DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIO DE ARAPIRACA COM IRRADIAÇÃO AOS VIZINHOS.

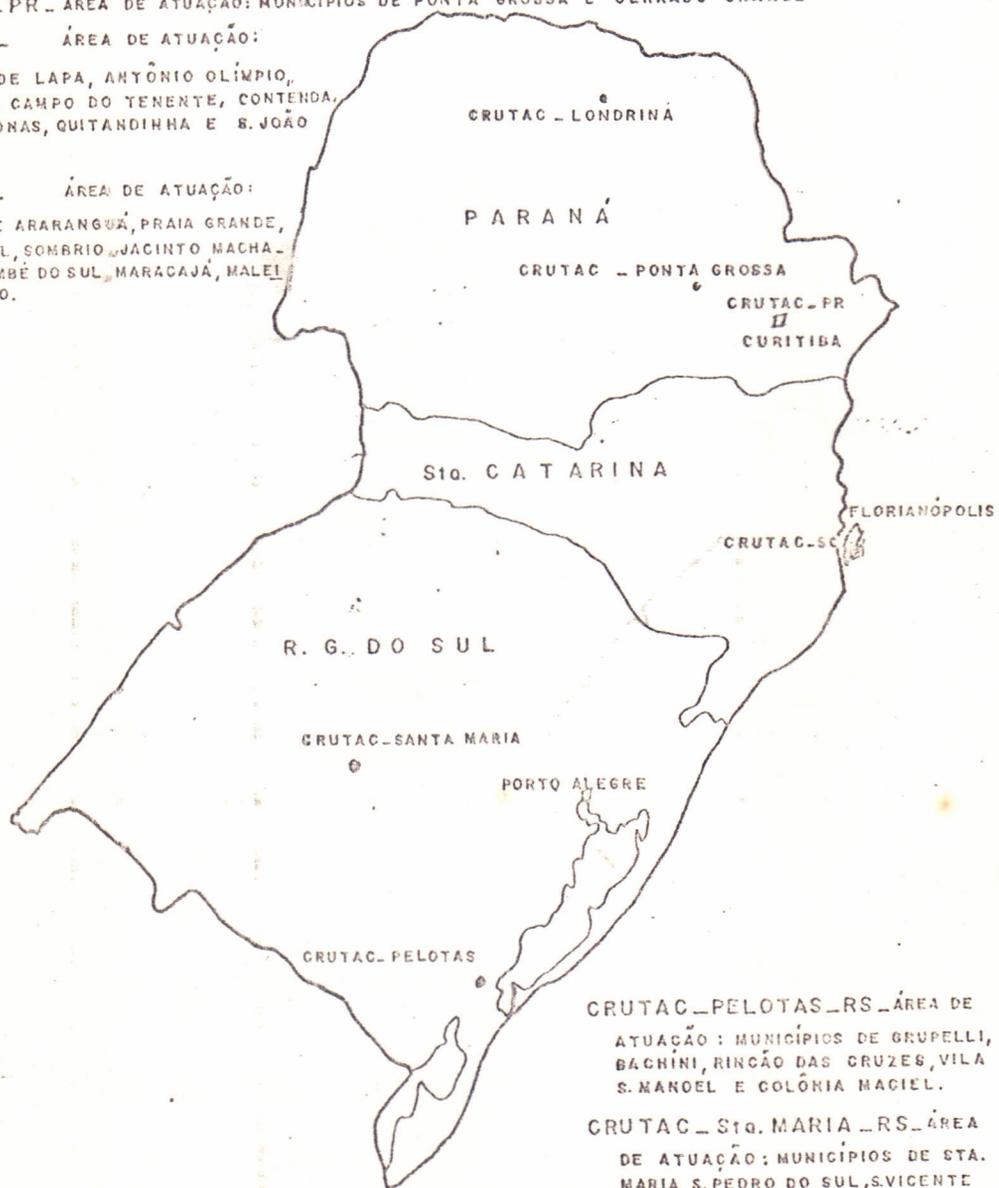
- COM SEDES NAS UNIVERSIDADES:
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO MARANHÃO.
 - FUNDAÇÃO UNIV. FEDERAL DO PIAUÍ.
 - FEDERAL DO CEARÁ.
 - FUNDAÇÃO UNIV. REGIONAL DO R.G. NORTE.
 - FEDERAL DO R.G. NORTE.
 - FEDERAL DA PARAÍBA.
 - FEDERAL DE PERNAMBUCO.
 - FEDERAL DE SERGIPE.
 - FEDERAL DE ALAGOAS.

CRUTACs - REGIÃO SUL

CRUTAC_LD_PR - ÁREA DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIO DE LONDRINA
 CRUTAC_PG_PR - ÁREA DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIOS DE PONTA GROSSA E CERRADO GRANDE
 CRUTAC_PRL - ÁREA DE ATUAÇÃO:

MUNICÍPIOS DE LAPA, ANTONIO OLÍMPIO, Balsa Nova, Campo do Tenente, Contenda, Porto Amazonas, Quitandinha e S. João do Triunfo.

CRUTAC_SC - ÁREA DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIOS DE ARARANGUA, PRAIA GRANDE, S. JOÃO DO SUL, SOMBRIO, JACINTO MACHADO, TURVO, TIMBÉ DO SUL, MARACAJÁ, MALEIRO E TUBAERÃO.

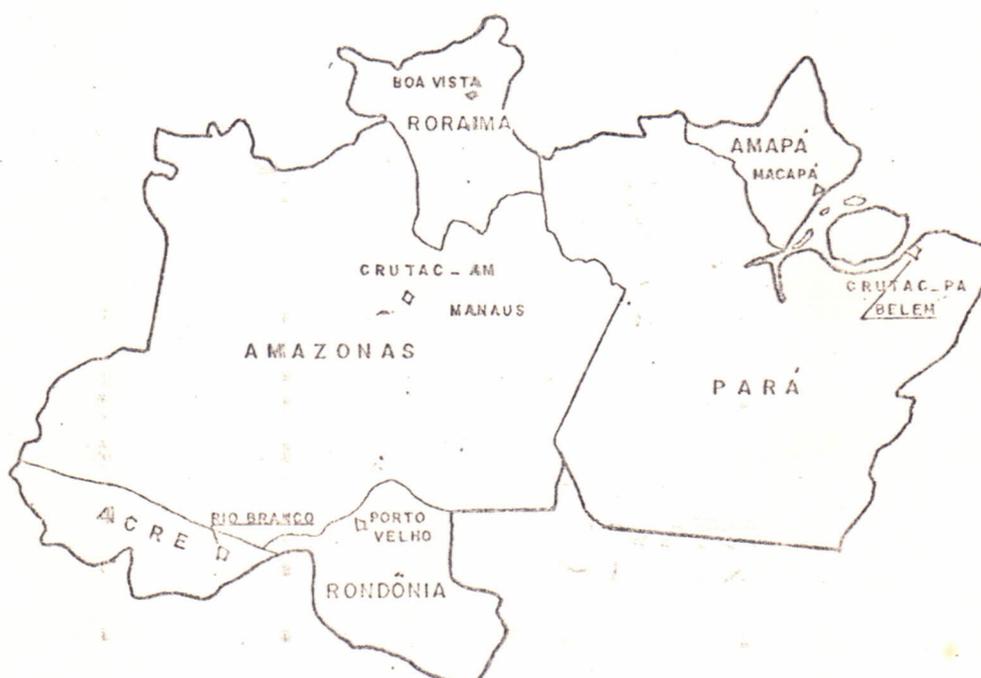


CRUTAC_PELotas_RS - ÁREA DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIOS DE GRUPELLI, BACHINI, RINCÃO DAS CRUZES, VILA S. MANOEL E COLÔNIA MACIEL.

CRUTAC_Sta. MARIA_RS - ÁREA DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIOS DE STA. MARIA, S. PEDRO DO SUL, S. VICENTE DO SUL, S. FRANCISCO DE ASSIS, CA. CEQUI, NATA, JAGUARI, J DE CASTÍLHOS, SANTIAGO E TUPANCERETÁ.

COM SEDES NAS UNIVERSIDADES:
 ESTADUAL DE LONDRINA - PR
 ESTADUAL DE PONTA GROSSA - PR
 FEDERAL DO PARANÁ
 FEDERAL DE SANTA CATARINA
 FEDERAL DE SANTA MARIA - RS
 FEDERAL DE PELOTAS - RS

CRUTAC - REGIÃO NORTE



CRUTAC - PA - ÁREAS DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIOS DE VIZEU, BRAGANÇA, CURUÇÁ, VIGIA,

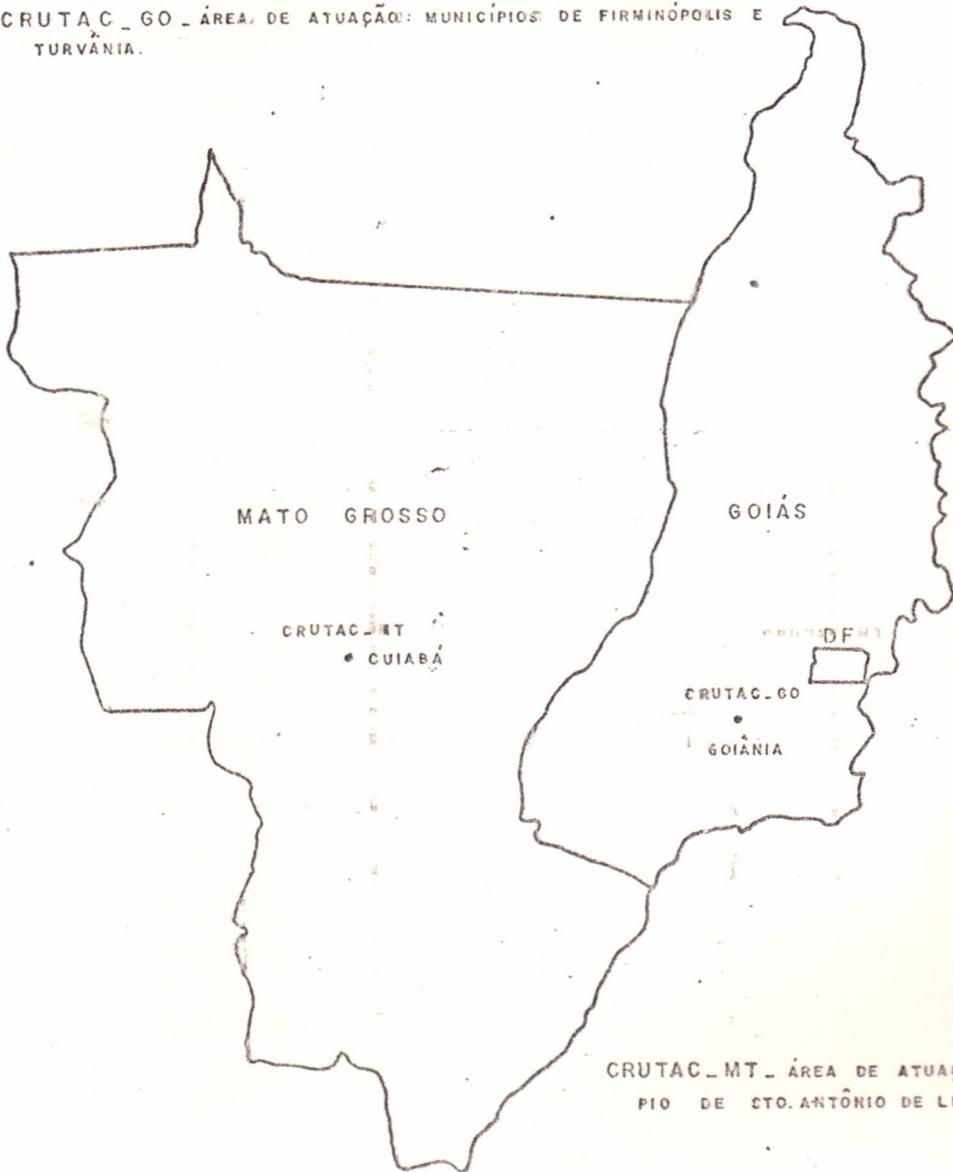
CRUTAC - AM - ÁREAS DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIOS DE CODAJÁS, ANORI E COARI.

COM SEDES NAS UNIVERSIDADES:

FEDERAL DO PARÁ
FEDERAL DO AMAZONAS

CRUTACs _ REGIÃO CENTRO_OESTE

CRUTAC _ GO _ ÁREA DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIOS DE FIRMINÓPOLIS E TURVÂNIA.



CRUTAC _ MT _ ÁREA DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIO DE STO. ANTÔNIO DE LEVERGER.

COM SEDES NAS UNIVERSIDADES:

- FEDERAL DE GOIÁS
- FEDERAL DO MATO-GROSSO

CRUTACs — REGIÃO SUDESTE

CRUTAC - ES - ÁREA DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIOS DE NOVA VENÉCIA, PANCAS, S. GABRIEL DA PALHA, S. MATEUS, SERRA E BAIÁ NOVA (GUARAPARI).

CRUTAC - S. Car. S. P. - ÁREA DE ATUAÇÃO: MUNICÍPIO DE S. CARLOS.

CRUTAC - R. J. - ÁREA DE ATUAÇÃO:



COM SEDES NAS UNIVERSIDADES:

FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
FEDERAL FLUMINENSE
FEDERAL DE SÃO CARLOS - SP

"fortalecer a integração das universidades brasileiras com as comunidades rurais, através das atividades de extensão, integradas com as atividades de ensino e pesquisa da universidade, executadas em forma de treinamento discente interprofissional, fundamentado na metodologia de ação comunitária, com finalidade de elevar os padrões sócio-econômicos e culturais da região e oferecer subsídios renovadores para o sistema universitário".²⁰

O documento continha não somente normas para o funcionamento dos CRUTACs existentes, como para implantação de novos programas; um esquema operacional, com uma estrutura regionalizada, onde se definia inclusive o esquema administrativo de funcionamento; um marco de referência para a elaboração da Programação do CRUTAC. Tudo isso parece provar que não havia, da parte dos responsáveis pela CODAE, um interesse em reduzir a intensidade de apoio aos CRUTACs.

A atuação junto às comunidades urbanas, surgiu a partir de uma sugestão da Comissão Nacional de Planejamento Urbano, no sentido de que se iniciasse uma experiência nesta linha. Em 1976, a CODAE deu o suporte financeiro necessário para a implantação de um trabalho de extensão urbana, desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais, no Bairro de Pompéia e no município de Lagoa Santa. Em 1976, passaram pela experiência 408 universitários, contando com a supervisão de 37 docentes e perfazendo um total de 28.964 horas de estágio.²¹

A meta referente à realização de cursos e prestação de serviços restringiu-se ao apoio à experiência da Universidade Federal de Santa Catarina onde, no mesmo ano, foram realizados 93 cursos de extensão com a participação de 3.111 pessoas, num total de 2.790 horas/aula.²² Vale destacar que,

²⁰ MEC/DAU. Programa de ação para os Crutacs em 1976. Brasília, 1979, p.3.

²¹ Relatório de atividades de extensão - 1974/78. Brasília, 1979. p.10.

²² Id., ibid., p. 10.

quando da realização do Encontro de Integração da Universidade nas Comunidades, em 1972, em Ponta Grossa, a UFSC já aparecia como a que melhor desenvolvia um trabalho neste sentido, tendo sido o objeto de uma das exposições que despertou mais interesse em plenário.

Na linha artístico-cultural foi dado apoio às atividades desenvolvidas pelas universidades Federais da Paraíba, Pernambuco e Bahia. O trabalho da Paraíba era o que mais se destacava, objetivando "a implantação de elementos da cultura paraibana no currículo de 1º grau do estado, através de novos conteúdos aplicáveis ao processo de ensino".

Todavia, foi com a meta referente à capacitação de pessoal, através da realização de treinamentos e seminários que, em 1976, a CODAE mais firmou a sua ação. Pensava-se que das discussões críticas envolvendo não somente os representantes das universidades mas, também, das instituições de apoio ao trabalho de extensão, poderia surgir uma nova perspectiva de atuação. Nesta, a voz da comunidade se faria mais presente e, quem sabe, poder-se-ia pensar na participação do estudante, como uma presença ativa através de seus organismos de representação, os diretórios acadêmicos. Como se acreditava na importância das discussões estimulou-se, igualmente, a realização de encontros locais. Promoveu-se três seminários regionais (conjuntamente com as universidades), uma reunião nacional (juntamente com o Conselho de Reitores) e um Treinamento para os Executores das Atividades da Extensão.

O Seminário para Dirigentes Nacionais da Extensão foi realizado de acordo com sugestões da reunião efetuada em Manaus, em 1975, tendo ocorrido no período de 15 a 17 de setembro. Foi promovido em comum acordo com o Conselho de Reitores e teve lugar na Universidade de Brasília. Dele participaram 60 representantes entre Reitores, Pro-Reitores e Docentes, envolvidos nas atividades de extensão universitária. O Seminário discutiu, principalmente, as formas de organização dos serviços de extensão das universidades e representou uma

primeira preparação para os seminários regionais.²³ Referido seminário é apresentado em um informe publicado pela CODAE como sendo uma continuidade dos dois outros seminários anteriores promovidos pelo Conselho de Reitores, em 1972, em Fortaleza e Ponta Grossa. Em 1976, ano do décimo aniversário do Conselho de Reitores, a sua "Vigésima Terceira Reunião Plenária", realizada em Natal, no período de 29 a 31 de julho, teve como tema central a Extensão Universitária. No citado encontro, além de um pronunciamento do Ministro Ney Braga, foram feitas exposições sobre Extensão Universitária, pelo professor Onofre Lopes e sobre o Projeto Rondon, pelo professor Neljanir Guimarães, então Coordenador Geral do Projeto Rondon.

Os três encontros regionais seguiram uma mesma linha de ação, onde se contava com exposições feitas pelos Superintendentes ou representantes das Superintendências de Desenvolvimento Regional; com a apresentação de outros projetos regionais ou locais de grande dimensão; e, finalmente, a partir das discussões, procurava-se identificar os pontos de apoio ao trabalho da extensão. Havia, ainda, exposições em plenário referentes às questões do estágio curricular, de bolsas, de experiências de extensão e sobre a atuação do Projeto Rondon e da CODAE. Da primeira jornada Sul-Brasileira de Extensão Universitária, promovida conjuntamente com a Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, no período de 29 de setembro a 2 de outubro, participaram 55 re-

23

Durante o Encontro houve as seguintes exposições:

- a) A extensão no Plano de Ação das Universidades, pelo Reitor Geraldo Sebastião Tavares Cardoso, da Universidade Federal Fluminense;
- b) As Funções da Extensão no Relacionamento da Universidade com as Comunidades, por Petrus Vlasman, da Fundação Getúlio Vargas;
- c) As Formas de Organização do Serviço de Extensão da Universidade e o Papel dos Departamentos, por Elydo Alcides Guareschi, Vice-Reitor da Fundação Universidade de Passo Fundo, do Rio Grande do Sul;
- d) Condicionantes e Possibilidades da Extensão Universitária - Aspectos Operacionais, Legais e Filosóficos, pelo professor Armando Dias Mendes, Assessor do Ministro da Educação e Cultura e Conselheiro do Conselho Federal de Educação.

As palestras seguiam-se os trabalhos de grupos, sendo formadas 4 equipes de estudo.

presentantes de 15 universidades das regiões Sul e Leste. Foi discutido, entre outros documentos, uma proposta de "Integração entre Programas de Desenvolvimento e Programas de Extensão", apresentado pelo Superintendente Adjunto da SUDESUL.²⁴ O I Seminário sobre Extensão Universitária da Região Norte, teve lugar em São Luís, no período de 18 a 21 de setembro, promovido conjuntamente com a Universidade Federal do Maranhão. Contou-se com a presença de 124 participantes e dentre os assuntos discutidos, o mais polêmico, referia-se ao Projeto Carajás.²⁵ O I Encontro sobre Extensão Universitária

²⁴ A Programação da Primeira Jornada Sul-Brasileira de Extensão Universitária foi a seguinte:

1º dia - Planejamento Educacional no Brasil - exposição por Edson Machado de Souza;

- SUDESUL: Diagnóstico Regional, Programa de Ação - exposição pelo Superintendente Adjunto;

- Programas e Projetos da SUDESUL, possibilidades de uma articulação com a Extensão Universitária - Trabalho coordenado pelo grupo do DRH da SUDESUL.

2º dia - Programa e Projetos Estaduais - exposição a cargo das Secretarias de Planejamento;

- Mecanismos de articulação e operacionalização - estudo de grupo, com a participação dos representantes das Universidades, SUDESUL e Secretarias de Planejamento;

- Debate em Plenário.

3º dia - O Projeto Rondon, por Neljanir Guimarães, Superintendente do Projeto Rondon;

- Tecnologia Educacional, a cargo da FEPLAM;

- Extensão universitária na Universidade Federal de Santa Maria, por Valter Bianchini, Pró-Reitor de Extensão da UFSM;

- Estágios, por Sérgio Carvalho Bernardes, Pró-Reitor de Ensino da UFSM; Volney Mills, Pró-Reitor de Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina; e Plínio Hans, Coordenador de Estágio da UFSC;

4º dia - Experiências Extensionistas das Universidades Estaduais de Londrina e Ponta Grossa, pelos Reitores das duas instituições: Oscar Alves e Oldeni Villaca Mongruel;

- Considerações sobre Extensão Universitária, pela CODAE.

²⁵ O Primeiro Seminário sobre Extensão Universitária da Região Norte, teve o seguinte andamento:

1º dia - A Extensão Subsistema da Estrutura Universitária e o estágio, expressão concreta desse subsistema, por Paulo Natanael, do Conselho Federal de Educação.

2º dia - A Perspectiva da Extensão nas Instituições de Ensino Superior, por Petrus Vlasman, da Fundação Getúlio Vargas.

3º dia - Exposição sobre a SUDAM, pelo Superintendente Adjunto do Órgão;

- O Projeto Carajás, Mesa Redonda com representantes de várias instituições do Governo Estadual.

do Nordeste, aconteceu em Fortaleza, entre 25 a 29 de outubro, em promoção conjunta com a Universidade Federal do Ceará. O ponto central do encontro foi um debate sobre os programas e projetos que poderiam viabilizar a participação da extensão universitária no nordeste, com a presença do Superintendente da SUDENE, Coordenador Regional do Polonordeste, Diretor Geral do DNOCS, Coordenador da CODAE/MEC e representante do Banco do Nordeste. Teve-se um total de 69 participantes.²⁶ Nos Encontros do Nordeste e do Sul procurava-se estimular o surgimento de esquemas integrados de atuação, nos moldes do que já se fazia na região norte, com o Polamazônia.²⁷

Todavia, a grande atividade de capacitação de pessoal promovida pela CODAE, em 1976, foi o "Treinamento para Formação de Recursos Humanos", para a Extensão Universitária

Durante os dois primeiros dias, as exposições eram seguidas de debates e trabalhos de grupo. No terceiro dia somente se teve debates. Todas as noites havia apresentação dos grupos artísticos vinculados ao Departamento Cultural da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis, da Universidade Federal do Maranhão

²⁶ O Primeiro Encontro de Extensão Universitária do Nordeste, foi assim encaminhado:

- 1º dia - Extensão Universitária e Desenvolvimento do Nordeste, exposição a cargo da CODAE;
 - Debate em Mesa Redonda sobre os Programas e Projetos que viabilizam a participação da extensão universitária, com os dirigentes da SUDENE, DNOCS, POLONORDESTE, CODAE e representantes do Banco do Nordeste;
 - Exposição sobre Programas e Projetos da SUDENE e do POLONORDESTE, pelo Diretor do DRH da SUDENE e Coordenador do POLONORDESTE.
- 2º dia - Exposições sobre os Programas do BNB e DNOCS, por representantes dos dois organismos.
- 3º dia - Mecanismos Operacionais da Extensão Universitária com exposição das universidades da região sobre formulações universitárias nas linhas de cursos, prestações de serviços, difusão cultural e estágios rurais e urbanos.
- 4º dia - Planejamento de Atividades Regionais, para o período 1977/79. Como nos demais encontros as exposições eram sucedidas por debates, trabalhos de equipe e debates em plenário.

²⁷ Afora as experiências apoiadas pela CODAE, o período é caracterizado pela efervescência de experiências surgidas por iniciativa direta das universidades, mobilizando seus recursos próprios ou de fontes estaduais ou regionais.

ria, realizado entre 14 e 24 de junho, em Goiânia, com o patrocínio da Universidade Federal de Goiás. Neste, pela primeira vez, se discutiu em profundidade os assuntos da extensão com um grupo de 40 docentes e técnicos envolvidos na ação. O Coordenador Geral do encontro foi o professor José Maria Cabral Marques, da Universidade Federal do Maranhão, que num primeiro momento, desenvolveu técnicas de desenvolvimento motivacional e análise transacional que constituiriam a base da dinâmica do trabalho da equipe. Havia exposições iniciais alternadas com grupos de trabalho e, apesar de não haver sido previsto, as discussões prolongavam-se até tarde da noite. Foram feitas exposições sobre: o sistema de ensino superior, por Edson Machado - Diretor do DAU; o II PND - Propósitos e Política de Valorização de Recursos Humanos, por Divonzir Guzzo - do CNRH; a extensão universitária, sua função e perspectivas, por Newton Gonçalves, da Universidade Federal do Ceará; sobre a Ação Comunitária na Universidade, por Safira Ammann, da Universidade de Brasília; os planos de desenvolvimento regional, por representantes da SUDENE, SUDAM, SUDECO e SUDESUL; a extensão rural, por representantes da EMBRATER; o programa de ação comunitária, por representantes do MOBRAL; a política da saúde, por elemento do Ministério da Saúde. Houve estudos de caso de quatro experiências de extensão: da Universidade Federal de Santa Maria, da Universidade de Brasília, da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Um dos principais produtos resultantes do encontro foi um documento de caracterização e estabelecimento de linhas de programação para a extensão universitária. Os participantes do treinamento criaram laços de solidariedade tão fortes e se comprometeram tão fortemente com as idéias discutidas que, ainda hoje, pode-se dizer que o "Grupo do Treinamento de Goiânia" é a equipe de frente da extensão universitária brasileira...

A partir de 1977, a CODAE restringiu as metas do "Projeto de Integração das Universidades nas Comunidades" aos subprojetos: a) integração das universidades as comunida

des rurais; b) às comunidades urbanas; c) à Amazonia. Inexplicavelmente, entre as metas suprimidas estava a de capacitação de pessoal que era a que garantia a existência de um processo de discussão nacional sobre a extensão... Passou-se a encarar somente a importância de participação em seminários e encontros promovidos pelas universidades... Certamente, a partir de então, a CODAE perdeu toda a sua organicidade. Segundo o Relatório de Atividades para o período 1974/78, no início de 1977, o DAU decidiu intensificar os mecanismos de acompanhamento dos Projetos, verificando como os mesmos estavam repercutindo nas instituições de ensino superior.

"Na mesma época discutia-se internamente no DAU, propostas com relação a modelos de planejamento que deveriam ser testados pelas universidades e, quando da realização em Brasília, de um curso promovido pela CODEMOR/DAU, em março de 1977, destinado à qualificação de pessoal para as atividades de planejamento nas universidades, entendeu a CODAE que o modelo de planejamento proposto para discussão conflitava com toda a linha desenvolvida até então no Plano de Trabalho da Extensão Universitária havendo, portanto, riscos para o fortalecimento da mesma força de uma perspectiva global de planejamento na instituição de ensino. O modelo enviado às instituições refletia uma certa duplicidade ou dubiedade no aspecto pertinente ao comunitário o que, certamente deveria ser melhor estudado em relação ao que realmente se esperava com o aperfeiçoamento da extensão universitária".²⁸

Abandonou-se, portanto, o Plano de Trabalho em função de projetos diversificados, deixando-se de lado as tentativas organizacionais do período 1975/76, quando se buscava uma perspectiva de unidade. No mesmo relatório assinala-se que:

"as IES em 1978 consolidaram um processo de redefinição interna quanto a forma mais ade-

²⁸ MEC/DAU. Relatório de atividades de extensão - 1974/78. p.15.

quada de correlacionar o ensino, a pesquisa e a extensão. Evoluiu do ensino exclusivo em sala de aula, do laboratório experimental, da aula prática para o estágio na comunidade urbana ou rural considerando treinamento profissional versus prestação de serviços". Enfatiza-se que "os Departamentos Acadêmicos estão cada vez mais assumindo projetos nas áreas sócio-econômica, saúde, agropecuária, educação, tecnologia, artes e da pesquisa pura e aplicada, o que vem a comprovar um processo de mudança dentro da IES".²⁹

A partir de então, a CODAE passaria a enfatizar a importância das ações de estágio curricular, diminuindo a ênfase no apoio as atividades de integração comunitária, em prol dos aspectos de aprendizado. Assinala-se, ainda, que, de acordo com o percentual de incidência as ações de saúde predominavam nas regiões norte, nordeste e sul, enquanto no sudeste e centro-oeste eram preponderantes as atividades educativas.

QUADRO Nº 19

PROJETOS APOIADOS PELA CODAE EM 1978

(predominância por área de atividades em percentuais)

Atividade por área em %	Sócio-Econômica	Saúde	Agro Pecuária	Educação	Tecnologia	Artístico Cultural
Região						
Norte	25	30	5	20	5	5
Nordeste	20	50	5	15	5	5
Centro Oeste	5	10	5	65	5	10
Sudeste	5	5	10	70	5	5
Sul	5	55	15	20	5	-

FONTE: Relatório de Atividades de Extensão 1974/78 - CODAE/DAU.

²⁹ Id., ibid., p. 17.

Os recursos utilizados pela CODAE para apoio às atividades de extensão no quadriênio 1975/78, estão assim discriminados: segundo suas fontes: do MEC, Cr\$ 28.500.000,00 (vinte e oito milhões e quinhentos mil cruzeiros), havendo ainda um total de Cr\$ 2.500.000,00 (dois milhões e quinhentos mil cruzeiros) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, dispendidos em 1975; do PIN/Polamazônia, Cr\$ 16.214.900,00 (dezesesseis milhões, duzentos e quatorze mil e novecentos cruzeiros). Os recursos dispendidos não chegam a somar cinquenta milhões de cruzeiros, o que mostra a importância dada a uma atividade estratégica que visava criar mecanismos de integração universidade/sociedade...

QUADRO Nº 20

RECURSOS APLICADOS PELA CODAE POR FONTES,

NO PERÍODO 1975/78

(em Cr\$ 1.000,00)

Fontes	1975	1976	1977	1978	Total
Tesouro	4.000	6.000	8.500	10.000	28.500
FNDE	2.500	-	-	-	2.500
PIN/Polamazônia	-	-	11.692,9	4.522	16.214,9

FONTES: Relatório de Atividades da Extensão, 1974/78 - CODAE/DAU.

A participação discente nas atividades extensionistas no período 1974/78 foi de 414.699 pessoas (incluindo-se neste número os participantes dos cursos de extensão), contando-se com a presença de 8.160 docentes.

QUADRO Nº 21
PARTICIPAÇÃO DOCENTE E DISCENTE
(período 1974/78)

Regiões	Nº de Universidades	Nº de Alunos	Nº de Docentes
Norte	02	1.277	296
Nordeste	08	32.289	1.315
Centro-Oeste	01	1.201	156
Sudeste	06	335.285	3.586
Sul	08	44.647	2.807

FONTE: Relatório de Atividades da Extensão, 1974/78 - CODAE/DAU.

Em 1978, realizou-se o II Seminário de Extensão Universitária da Região Norte, em São Luís, atendendo muito mais a uma exigência das universidades da região que a uma necessidade por parte do MEC.

A partir de 1979 a CODAE se propunha a intensificar a sua linha de acompanhamento às experiências mas, com a posse do novo Governo e as mudanças a nível do Ministério da Educação e Cultura, tal não aconteceu. A CODAE foi extinta com a reforma administrativa interna e criou-se uma nova estrutura, onde a extensão não é nem sequer mencionada. Terminava assim, a nível institucional, uma fase histórica e inaugurava-se outra, onde a prioridade de atuação junto às comunidades, levaria ao surgimento dos Programas de Ações Sócio-Educativas e Culturas para as Populações Carentes Urbanas e Rurais, o PRONASEC e o PRODASEC, de dimensão mais abrangente, contando com grandes recursos financeiros e envolvendo toda a estrutura do MEC. Tal como aconteceu com as experiências estimuladas pela CODAE, posteriormente, os referidos programas seriam esvaziados, deixando em cada área de atuação

mais uma descrença; em cada instituição de educação, mais uma estrutura administrativa, que vegeta no panorama burocrático das organizações do ensino...

5 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA.

A elaboração do Plano de Trabalho da CODAE em 1975, representou, também, a explicitação de uma definição oficial sobre a extensão universitária.

Analisando os pressupostos do conceito de extensão universitária expressos no referido Plano, Ozanira Silva¹ chama a atenção para as suas idéias centrais: retroalimentação, integração, abertura, equilíbrio, mentalização e projeção. A retroalimentação, representando o "movimento dialético de ida e volta", a relação em duas mãos, possibilitadora de mudanças nos dois sentidos - na universidade e sociedade. A integração, com as funções de ensino e pesquisa e com o "sistema geral que é a sociedade articulando-se com seus sub-sistemas científico, tecnológico e cultural". Abertura ao meio, no sentido de cumprimento de uma missão social. Equilíbrio com as duas demais funções, de ensino e pesquisa, formando novas posturas profissionais favoráveis ao processo de desenvolvimento. Mentalização, no sentido de uma atuação participativa da universidade. Projeção, da instituição de ensino como uma totalidade, participando de um processo maior de transformação. Na dissecação do conceito a autora deixa subjacente uma proposta mais ampla e globalizante; a idéia de comunicação...

Pelo que se pode depreender, os elementos da CODAE que tentaram conceituar a extensão universitária brasileira a partir do período de sua institucionalização, tiveram como base o pensamento de Paulo Freire, apesar de não se fazer qualquer referência ao citado educador.

¹SILVA, Maria Osanira da Silva e. Integração com o meio; uma proposta de extensão universitária. São Luís, 1980. p. 17-19.

E outros estudiosos do assunto mostram ter recebido idêntica influência. Maria Molina², por exemplo, fala de "uma ponte permanente entre a universidade e todos os setores da sociedade que leva até eles, de forma programada - conforme os seus requerimentos e necessidades; segundo o nível de cada um - o acervo de cultura e conhecimento de que é depositária, através da mobilização sistemática de todas as suas unidades, de todos os recursos humanos e materiais e de toda a dinâmica que possui". Newton Gonçalves³, em sua análise sobre "A Extensão como uma das Funções Básicas da Universidade", possivelmente um dos documentos mais divulgados pela CODAE, ressalta que a característica da extensão como atividade extra-muros dirigida a não universitários, "é a forma natural de integração universidade-comunidade e talvez a única maneira de avaliar o papel que a primeira está representando no desenvolvimento cultural da outra, através do vaivém de informações no contato com a realidade social".

"O homem comum tem muita coisa para ensinar, e não é à toa que o matuto-sertanejo, tímido, desconfiado-matuta, reflete, isto é, pensa, sobre a sua pobre realidade, mestra inigualável de grande saber empírico, que lhe dá, às vezes um ar finório e matreiro diante dos "especialistas" que lhe invadem o domínio cultural de antôlhos, sem humildade e pureza tão necessários aos caçadores da verdade científica". A extensão, pelo que se percebe, deve ser "uma forma de comunicação da universidade com a realidade do país, e vice-versa, um processo de transfusão contínua e benéfica dos dois organismos".

Gonçalves, assume a perspectiva de comunicação, englobando-a ao conceito de extensão, tornando-a parte do mesmo. Duas idéias que em Freire apresentavam-se como antagôni-

² MOLINA, Maria Valenzuela. Op. cit., p. 3.

³ GONÇALVES, Newton T. A extensão como uma das funções básicas da universidade. In: Coletânea de documentos sobre extensão universitária. Brasília, DDD/MEC, 1976. p. 12-4.

cas, passam a compor uma totalidade orgânica. E a assimilação da perspectiva de extensão, como um processo de comunicação, deu ao discurso extensionista brasileiro uma característica peculiar.

Porém, se no plano do conceito a junção foi fácil, não houve grandes progressos na praxis que continuou a ser, na maioria das vezes, a reprodução do processo de difusão convencional, onde a comunidade ou o povo, não passam de simples receptores...

Como ressalta Paulo Freire⁴ em estudo sobre a concepção de extensão - objetivando a extensão rural, basicamente, há 10 dimensões com que o conceito pode ser percebido:

"Transmissão; sujeito ativo (o que se entende); Conteúdo (que é escolhido por quem se entende), Recipiente (do conteúdo); entrega (de algo que é levado por alguém que se encontra 'atrás do muro', 'àqueles que se encontram 'além do muro', 'fora do muro'. Daí se falar em atividades extra-muros; messianismo (por parte de quem se estende); superioridade (do conteúdo que tem quem entrega); inferioridade (dos que recebem); mecanicismo (nação de quem estende); invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete uma visão de mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem".

Tais dimensões traduzem claramente uma relação de dominação e ele destaca que:

"o conhecimento não se estende daquele que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem/mundo de transformação e se aperfeiçoa na problemática crítica destas relações".⁵

⁴FREIRE, Paulo, Op. cit., p. 22.

⁵Id., ibid., p. 24.

Destaca Freire⁶ igualmente, que:

"na medida em que no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, resalta nele uma conotação indiscutivelmente mecanicista".

Para que a extensão assumisse uma proposta de comunicação, os segmentos da universidade ter-se-iam de colocar na perspectiva dos mais simples e aceitar a condição de aprendiz daqueles que, por ter um outro tipo de saber, julgam que nada sabem. Como salienta Cabral Marques⁷:

"eles têm suas teses, que podem ser a dos fracos, dos oprimidos, dos sem terra, dos sem nada e dos injustiçados. Suponho que nunca ouvimos nem conhecemos essas verdades e que a extensão nos propiciará essa oportunidade. É forçoso admitir que, muitas vezes, esses homens nem sabem o que sabem e, quando sabem, não dão valor ao que sabem".

Teriam que, certamente, identificar onde se encontrava o núcleo do "bom senso", base de um novo senso comum...

Não se pode negar que alguns segmentos docentes das universidades procuraram ocupar condignamente o espaço que se abria a partir da CODAE. Mas, as condições do momento histórico e a própria estrutura interna da universidade, representavam grandes obstáculos... Muitas vezes o próprio temor de que o termo comunicação pudesse criar alguma dificuldade, levava a que se usasse a palavra retroalimentação, como sinônimo da primeira... Retroalimentação era, portanto, também, uma denominação disfarçada de comunicação...

A idéia de participação da universidade como organização de assessoramento às comunidades, era outro ponto que

⁶ Id., *ibid.*, p. 26.

⁷ MARQUES, José Maria Cabral. Documento de trabalho sobre extensão universitária. São Luís, UFMA, 1977. p. 8.

estava fortemente imbricado nos documentos surgidos por influência da CODAE. Falava-se, inclusive, que a universidade não substituíria ninguém, "participava também". "Esse contato com a realidade nos seus variados aspectos, é mais uma chance para que a estrutura universitária se renove criativamente em bases de verdadeira nacionalidade. A ação comunitária, permitindo uma vivência em comum, propicia uma troca de valores entre a universidade e o meio".⁸ Os conceitos referentes à participação e integração, emitidos nos documentos, praticamente representavam uma mesma coisa, isto é, tinham idêntica significação. Não se analisava sequer, as suas especificidades.

O equilíbrio da extensão em relação ao ensino e à pesquisa que permite a projeção integral da universidade ao meio, teria de contar com a infra-estrutura dos Departamentos Acadêmicos. Edson Machado, então Diretor do DAU, chamava a atenção para o fato de que a extensão não podia

"continuar sendo considerada como um corpo estranho ao sistema universitário. O Departamento Acadêmico, célula de todo o esquema de Reforma Universitária, que é responsável pelo planejamento e execução de medidas referentes ao ensino e à pesquisa, tem que ser responsável pela extensão". E reconhecia que "isto representa uma reviravolta completa nos esquemas formais de ensino, principalmente, porque a extensão sempre foi praticada como algo à parte e é encamada muitas vezes como idéia imposta de fora para dentro das universidades".⁹

A extensão representava uma "abertura operacional da universidade ao seu meio", no sentido de circulação das informações de que dispunha, formando novas mentalidades.¹⁰

⁸ SOUSA, Edson Machado. A extensão universitária e os programas Crutacs. Brasília, DAU, 1975. p. 2.

⁹ Id., *ibid.*, p. 6.

¹⁰ HOFFMANN, Ricardo L. A abertura operacional da universidade. São Paulo, UDESC/Reserva Universitária Ed., 1975.

Ao ensino meramente transmissivo opunha-se a extensão como sendo o ensino-aplicação que representava um tipo diferente de aprendizagem, mais viva.¹¹

Há documentos em que se sente a presença da vertente humanitária da SUDENE, influenciada pela igreja, os quais se apoiam nos pensamentos das Encíclicas Papais e reafirmam que o desenvolvimento tem de ter como meta o homem todo e todos os homens...¹² E no sentido do humanitarismo, chegava-se a afirmar ser a "Extensão Universitária a Dimensão Humana da Universidade"; com este título, o professor Antônio Olinto Toaldo¹³, realizou uma das primeiras análises sistematizadas sobre o assunto. É na apresentação do livro do professor Toaldo que se encontra a mais forte associação entre extensão universitária e a doutrina de Segurança Nacional. Fala-se da extensão universitária como meio de fortalecimento do poder nacional, chegando-se mesmo a afirmar que sua validade "abrange o ensino, o desenvolvimento e a Segurança Nacional". "Extensão Universitária é o sinônimo de dinamismo e consciência patriótica das universidades modernas".¹⁴

Tal como na vetusta universidade de Oxford, onde a extensão universitária surgiu no século passado, falava-se da extensão como um mecanismo de educação continuada, contribuindo desse modo, para a melhor organização de toda a sociedade.¹⁵

¹¹ SOUSA, Edson Machado. O sistema de ensino superior. Brasília, DAU, 1976. 20p. mimeo.

¹² ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A experiência do Crutac e sua dimensão para o desenvolvimento nacional, regional e local. Brasília, DAU, 1975. p. 1.

¹³ A propósito ver: TOALDO, Antonio Olindo. Extensão universitária; a dimensão humana da universidade. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, ... 1977.

¹⁴ Id., *ibid.*, p. 15-17.

¹⁵ BOAVENTURA, Edivaldo M. Extensão universitária e formação continuada. Salvador, UFBA, /s.d./ 20p. mimeo.

Para alguns, os programas extensionistas nada mais eram que atividades extra-escolares... E, assim, eram defendidas as mais variadas teses sobre a extensão...

Um grupo de participantes do Treinamento de Goiás em 1976, procurou definir a extensão como:

"um subsistema universitário, baseado na estrutura e na programação departamental, destinado a integrar os demais subsistemas-ensino e pesquisa - e a atuar em função deles como fator de formação do aluno e como um dos fatores de aceleração do progresso da sociedade, funcionando como mecanismo permanente da renovação do método e do conteúdo de ensino, através do processo de retroalimentação gerado pela integração universidade/sociedade".¹⁶

Somava-se, assim, os conteúdos de outras definições e avançava-se em relação ao próprio conceito emitido no Plano de Trabalho da Extensão Universitária.

A diversidade de posturas, as definições, as formulações indicadas, tudo isso aparecia como algo bastante complexo a uma parte dos docentes, discentes e dirigentes universitários. E o documento de "Avaliação da Reforma", elaborado pela Universidade da Bahia, destacava:

"quiça uma grande parte das dificuldades que enfrenta a 'extensão' para se afirmar e integrar completamente no seio das atividades universitárias, decorra do fato de não ser esta propriamente uma terceira 'função' da universidade, que participe da mesma natureza e do mesmo nível conceitual do ensino e da pesquisa. Seria ela talvez, antes uma forma de exercício das funções puras (ensino e pesquisa)".

E em relação à forma como a extensão é vista na Lei nº 5.540, se enfatizava:

¹⁶ MEC/DAU. Extensão universitária. Goiânia, 1976. p. 5.

"o próprio desequilíbrio e ênfase que se verifica na legislação seria já um reflexo disso. E as dificuldades até hoje presentes no ambiente universitário brasileiro sempre que se tenta definir-lhe o conceito, nada mais seriam que um reflexo desse fato".

A extensão aparece, assim, como uma formulação universitária diferente, pouco entendida no plano dos conceitos; mas, segundo o Relatório, justifica-se o esforço em prol do destaque da extensão como uma terceira grande função.

"Talvez que essa caracterização somente venha a perder o sentido quando a universidade brasileira estiver, já como regra, norma, hábito e rotina, efetivamente 'estendida' ao seu meio ambiente, com ele transacionando em total intimidade".¹⁷

A extensão seria, portanto, uma função transitória que desaparecia na medida em que se tivesse uma universidade estendida, o que implicaria, logicamente, numa nova concepção de ensino superior... A extensão como filosofia de ação da universidade deveria suceder à extensão funcional...

E as dificuldades no plano dos conceitos refletiam-se seriamente nas formas de atuação prática. Muitas vezes a extensão universitária foi vista como uma prestação de serviços pura e simples; em outros, somente como função de agregação da universidade aos programas governamentais; em alguns momentos era identificada como estágio ou bolsa de trabalho; como forma de captação de recursos; como uma forma de levar estudantes ao conhecimento de uma realidade; reafirmava-se sua condição de função optativa, secundária e que nada tinha a ver com o ensino e com a pesquisa. E por último, se concebia a extensão como tudo aquilo que não se enquadrava no âmbito das demais funções da universidade, levando-se esta função a aparecer "como algo indefinido e etéreo, ou como

¹⁷ MEC/DAU/UFB-ISP. Op. cit., p. 521.

"um repositório" das coisas que se quer fazer na instituição de ensino superior, mas não se sabe onde enquadrar...¹⁸

Para Dermeval Saviani¹⁹,

"a função de extensão deveria significar a articulação da universidade com a sociedade, de tal modo que aquilo que ela produz em termos de novos conhecimentos e aquilo que ela difunde através do ensino, não ficasse restrito apenas àqueles elementos que conseguem ser aprovados no vestibular e que integram determinado curso objetivando se formar numa determinada profissão. Ao contrário, cabe a universidade socializar seus conhecimentos, difundindo-os à comunidade e se convertendo, assim, numa força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade".

Por outro lado:

"o problema da extensão, não está desvinculado da pesquisa e do ensino, uma vez que a extensão terá maior chance de se realizar na medida em que o ensino e a pesquisa se vincularem cada vez mais às necessidades da sociedade em que a universidade se insere".

E discute em seguida a questão da necessidade de a universidade devolver conhecimentos à sociedade que a mantém, especificamente aos mais carentes, dos quais, proporcionalmente mais exige, especialmente em termos de cobranças de impostos e taxas.

"A extensão não pode ser vista como algo caritativo, mas, como uma obrigação e tem que ser desenvolvida em caráter permanente e em atendimento às exigências da classe menos favorecida".

¹⁸ ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. As oito teses equivocadas sobre a extensão universitária. In: A universidade e o desenvolvimento regional, Fortaleza, Ed. UFC, 1980. p. 216-44.

¹⁹ SAVIANI, Dermeval. Extensão universitária; uma abordagem não extensionista. Educação e Sociedade. São Paulo, Autores Associados/Cortez Ed., (8):73, mar. 1981.

E conclui, respondendo à pergunta de como a extensão poderia ser uma função equiparada às duas outras:

"na medida em que ela se articule com as demais e na medida em que o próprio ensino seja visto, também, como uma prestação de serviços a sociedade em seu conjunto, na medida em que a própria pesquisa seja vista como uma prestação de serviços à própria sociedade. Então, que pesquisas a universidade vai desenvolver? Ela vai desenvolver exatamente aquelas pesquisas que a sociedade está requerendo, vai se preocupar em explorar aqueles problemas que são candentes à sociedade em que está inserida".

A análise de Saviani é bastante pertinente ultrapassando o âmbito dos conceitos e situando-se no nível da prática. A proposta apesar de situar-se em parte no plano do ideal, já parte para o operacional. Para muitos o que propõe pode ser utopia, mas, como poderão surgir novas concepções e novas propostas, se também não se pensar mais alto. Tem-se que passar dos termos do apenas possível ao do desejável, superando o impasse que se criou, em parte: o de uma boa parcela da comunidade universitária, que, só executa o que "pode fazer"... E não se vê o que "deve ser"...

A questão do relacionamento da universidade com o seu meio, é analisada por Rosiska de Oliveira²⁰ em um estudo sobre o Movimento de Mulheres, onde ela assinala que:

"a verdadeira ligação da universidade com a comunidade, deveria se situar numa redefinição da universidade como serviço público, produtora de um saber que não seria apropriado pelos especialistas, mas, que os universitários constituiriam com os outros, com a população. Esse saber deveria poder enfrentar problemas mais agudos da nossa sociedade. Em outros termos, a natureza e a razão de ser, a destinação do saber universitário, devem mudar fundamentalmente. Certos setores da universidade poderiam

²⁰ OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. As mulheres em movimento. In: Vivendo e aprendendo. 3.ed., São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 49.

prestar serviços relevantes aos movimentos sociais que visam a uma transformação da sociedade, graças à capacidade profissional específica de seus membros, exatamente as capacidades profissionais de que carecem tantas vezes os movimentos sociais para avançar em suas lutas".

É possível? Deve-se tentar. Pelo que se sabe, já existem universidades no Brasil, que se estendem em apoio às associações de moradores, às Comunidades Eclesiais de Base, aos Núcleos de Organização das Mulheres, etc... Tudo isso pode representar a criação de novas posturas dentro da instituição de ensino superior, abrindo novos espaços de integração universidade/sociedade, ampliando largamente a possibilidade dos contatos com os grupos populares. Além disso, sabe-se que, neste sentido em épocas passadas, os próprios movimentos estudantis, assumiram ações que seriam da competência institucional da universidade em sua extensão, como foi o caso do Centro Popular de Cultura, por exemplo... Miguel Darcy de Oliveira²¹, lembra inclusive que:

"para Gramsci os grupos marginalizados e discriminados podem agir como educadores de seus próprios professores na medida em que, com sua existência concreta, com o seu fazer histórico, indicam para onde queremos, apontam, ainda que confusamente, qual o conteúdo da nova cultura crítica e consciente a ser construída. Reciprocamente, segundo Gramsci, cabe ao educador apoiar com sua competência esta busca, pelas massas populares, de uma nova cultura, dando forma e coerência ao que já existe implicitamente na maneira de agir do grupo oprimido".

Certamente aí, está um ponto central que deve orientar o posicionamento dos segmentos universitários que desejem trabalhar pelas causas dos subalternos...

Por outro lado, como destacam Francisco de Oliveira

²¹ OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Conhecer para transformar. In: Vivendo e aprendendo. 3. ed., São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 21.

e Wanderley J. Borges, não se pode esquecer que a questão básica da universidade, refere-se à sua gestão, com implicação na democratização de sua estrutura e possibilidades efetivas de participação de professores, estudantes e funcionários administrativos, realmente representativos dos vários grupos existentes. E definem uma proposta que certamente levaria a uma extensão mais coerente...

"Para que a prática que hoje se faz fora da universidade possa se dar também dentro e a partir dela; para que os esforços que os estudantes e alguns professores fazem, por exemplo, na prática de uma medicina comunitária nas suas horas vagas, seja feita nas suas horas cheias; para que o assessoramento que estudantes e alguns professores de sociologia e economia fazem aos movimentos de bairro e aos sindicatos seja feita como prática universitária; para que, utilizar a ciência como potência autônoma e programá-la em direção às necessidades coletivas de novos coletivos e não da massa indiferenciada; para que o falso conflito entre o médico particular e o médico do INPS não se resolva pelo credenciamento dos médicos particulares pelo INPS; para que a pesquisa à direção de novas fontes de energia não se consuma apenas nos protestos ecológicos ou no holocausto nuclear, nem nas falsas saídas dos pro-álcoois da vida. Basta dizer que é necessário radicalizar a própria inutilidade da universidade para transformá-la no seu contrário. Como diria o evangelista: aproveitemos a riqueza da inutilidade"...22

Se a universidade não aparece no momento como uma instituição importante para o Estado burguês, por que não se aproveitá-la como um agente de assessoramento à solução aos problemas mais imediatos do povo? E, ampliar o seu potencial crítico no sentido de um direcionamento diferente para a questão da relação educação/sociedade... Certamente, a educação em si mesma não apresenta um potencial transformador, mas,

²² OLIVEIRA, Francisco de & BORGES, Wanderley. Notas intempestivas sobre a questão da Universidade. In: - SIMPÓSIO UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 1979.

como mostra Gramsci, ela pode fazer muito, no sentido do advento do homem novo, da sociedade mais justa.

A universidade precisa portanto, "aprender a ler", concretamente, a realidade do povo e em seu aprendizado, entender realmente como pode se estender ou, quem sabe, mais pretenciosamente, se comunicar, como assinala Paulo Freire... E este é um aprendizado que precisa ser vivido por todos aqueles grupos da universidade, que pretendem trabalhar - com e a favor - pelas causas da classe trabalhadora. Precisa-se realmente, assumir uma postura de parceiro da construção de uma sociedade nova, onde, quem sabe, talvez, o "saber popular" tenha muito mais a dizer do que tudo aquilo que é viviado hoje pelas universidades...

Não se pode desconhecer, ser a universidade uma instituição contraditória e complexa que não pode ser encarada como uma estrutura unitária e monolítica. Sabe-se que nela convivem os intelectuais orgânicos da burguesia, os intelectuais orgânicos a serviço das causas dos subalternos, os intelectuais tradicionais e os intelectuais vagabundos... De certo, não é a mesma proposta que orienta os grupos de professores, de alunos, de técnicos e mesmo dos dirigentes universitários; e, no seio dessas várias categorias, não existe um pensamento uniforme. Talvez, esta diversidade de visões, seja uma das razões da sobrevivência da instituição universitária e do reconhecimento de sua importância e necessidade, pelos vários setores da sociedade... E na medida em que se conta com formas diversas de percepção em relação ao conceito da instituição de ensino superior, existem diferentes maneiras de encarar o relacionamento universidade/sociedade e logicamente, a extensão universitária. Assim como há uma extensão no sentido empresarial, há outras formas de relação universidade/sociedade...

A extensão universitária em uma dimensão de mudança social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, tem obrigatoriamente de ter uma função de comunicação da universidade com o seu meio, possibilitando, assim, a sua reali

mentação face à problemática da sociedade, propiciando uma reflexão crítica e revisão permanente de suas funções de ensino e pesquisa. Deve representar, igualmente, um serviço às populações, com as quais os segmentos mais conscientes da universidade estabelecem uma relação de troca ou confronto de saberes.

6 - CONCLUSÃO

No início do presente estudo, afirmava-se um duplo objetivo: o conhecimento das razões que levaram a extensão universitária a assumir o perfil que a caracterizou a partir de 1968, e a apreciação crítica de alguns pontos envolvendo a questão do relacionamento universidade/sociedade.

Na análise histórica da extensão pôde-se constatar a existência de três momentos bem definidos: o período das experiências pioneiras; o período das experiências isoladas, da disseminação de idéias e do desenvolvimento de ações a partir dos movimentos sociais; e o período de maior institucionalização da extensão universitária.

O primeiro momento, cobre o período entre 1912 e 1930, sendo marcado, principalmente, pela criação da Universidade Livre da Universidade de São Paulo e pela fundação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa nos moldes dos "Land Grant Colleges dos Estados Unidos". A partir destas duas experiências surgem as idéias dos "cursos de extensão" e da extensão universitária como forma de prestação de serviços.

O período caracterizado pelo desenvolvimento de experiências isoladas por iniciativa de segmentos variados da instituição de ensino superior, vai de 1930 a 1968, coincidindo com a época do nacional-desenvolvimentismo populista e com o momento crítico entre 1964/68, quando, a nível nacional, se procura concretizar a hegemonia de um outro grupo de poder que tenta redefinir o papel da universidade em consonância com as exigências do capitalismo internacional. Apesar da existência de Projetos extensionistas de iniciativa dos docentes, a mais importante contribuição em relação às experiências de extensão, deve-se ao movimento estudantil

que, em suas bandeiras de luta em prol da reforma universitária, sempre a incluíam como ponto preponderante. Neste período, afirmam-se as idéias referentes à extensão artística e cultural; a relação entre universidade e povo - mormente populações carentes; e à concepção da extensão como uma função eminentemente política. Iniciam-se tentativas nacionais no sentido de institucionalização da extensão, sendo expressivo o conteúdo do Estatuto das Universidades, de 1931. Os documentos legais de constituição da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, as duas grandes experiências do ensino superior surgidas na década de 1930, dão à extensão uma dimensão especial. É o período em que se afirmam nas décadas seguintes o CPC; a extensão da Universidade de Brasília; o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco; a Universidade Volante do Paraná; e aparece o primeiro CRUTAC - Projeto de Extensão com o desenvolvimento de Programas de Ação Comunitária - e o Projeto Rondon.

A época de maior institucionalização nacional da extensão universitária, entre 1969 e 1976, tem como pontos básicos: o advento da Lei nº 5.540; a disseminação das idéias extensionistas pelo Conselho de Reitores; o aparecimento dos Campi Avançados - como propostas estratégicas de extensão -; e o surgimento da CINCRUTAC. É o momento em que surge a CODAE, quando, se passa a cortar igualmente com estruturas administrativas de planejamento, coordenação e execução das atividades de extensão, a nível das universidades. Avança-se muito a nível do discurso oficial, incorporando-se, inclusive, o conceito de comunicação à proposta geral de extensão, concepção esta que passou a ser amplamente difundida, certamente em função da presença de antigos militantes dos movimentos estudantis - especialmente dos estudantes, vinculados à Igreja -, que aceitaram ocupar um espaço no plano institucional. Esta pode ser uma das razões que explica o conteúdo humanista dos documentos oficiais de então. De outro ângulo, pode-se apelar, também, para o comportamento hábil e inteligente dos grupos do poder, em sua atuação no sentido de criar mecanismos propiciadores da missão educativa do Estado. O

governo brasileiro do pós-1964, procurou destruir ou desarticu-
lar os movimentos sociais, descaracterizando as suas propos-
tas, despolitizando-as e incorporando-as aos instrumentos le-
gis e planos surgidos após 1968. Veja-se, por exemplo, o ca-
so da Lei nº 5.540 em relação à "Declaração da Bahia". Esta-
beleceu-se alguns limites mas a própria contradição existen-
te a nível do Estado permitiu a abertura de novos espaços,
que foram ocupados por elementos que pleteiam a mudança so-
cial... Por outro lado, sente-se que, na medida em que a uni-
versidade demonstrou sua ineficácia em face à lógica capita-
lista, começou a sofrer restrições por parte do governo que
podem ser constatadas pelo parco crescimento de seus orçamen-
tos...

Em relação à análise da ligação universidade/socieda-
de é imprescindível que se tenha uma plena consciência das
limitações da extensão, sem com isso minimizar a sua influên-
cia em alguns momentos. Somente dessa maneira pode-se identi-
ficar as possibilidades da participação da universidade em
ações transformadoras no sentido de uma nova estrutura so-
cial.

Certamente, na realidade, o grande momento de engaja-
mento de segmentos universitários em tentativas de mudança
social, foi o período de efervescência do movimento estudan-
til, compreendido entre 1961 a 1964. De um modo geral, a ex-
tensão universitária em direção ao povo, ou em função de um
novo Projeto de Sociedade, praticamente inexistiu... E a tão
propalada comunicação, que implicaria num relacionamento en-
tre iguais, restringiu-se basicamente ao plano dos discursos
ou a tentativas individuais... Predominantemente, se teve o
desenvolvimento de ações a partir do interesse da universida-
de que, muitas vezes, refletiam um puro processo de domesti-
cação. E com isso, em alguns momentos, sem dúvida alguma,
se reduziu a intensidade dos movimentos populares, cumprindo
consciente ou inconscientemente, uma determinação do Estado
no sentido de sustentação do "status quo"... Todavia, acredi-
ta-se, que a universidade pode ser um mecanismo de apoio ao
processo de mudança social. Como se teve chance de analisar

anteriormente, os grupos da universidade que pretendem trabalhar com o povo, devem partilhar com ele de um processo de troca ou confronto de saberes, onde se faça o desvendamento das limitações institucionais, instrumentalizando-o para tirar o maior proveito, não somente das ações possibilitadas pela ação da Instituição de Ensino Superior, mas, das organizações do Estado, de um modo geral. Devem, igualmente, buscar um conhecimento concreto das condições de vida da classe subalterna, das suas formas de produção do saber, de seus valores descobrindo, assim, onde está no senso comum, o bom senso. Devem assessorar as populações no sentido de que estas se tornem mais capazes de um esforço crítico, para poder interpretar e compreender a realidade presente e sistematizar suas propostas de direcionamento da sociedade, auxiliando concretamente o surgimento dos intelectuais orgânicos da classe dominada. Nas análises pôde-se constatar que as populações ditas "carentes" recebem muitas programações oficiais, somente para delas tirar alguns benefícios imediatos. E muitos dos Programas de Extensão Universitária são aceitos sob tal condição. Acredita-se que somente com uma proposta mais ampla e condigna, em que se valide realmente a importância do saber popular, se possa chegar a um clima de convivência mais concreta e permanente.

Em relação às mudanças ocorridas, a nível interno, nas instituições de ensino superior, pela via da extensão universitária, há poucos registros que permitam uma identificação mais objetiva. Há referências em alguns documentos à mudança de mentalidades de docentes e discentes - especialmente os participantes de programações na linha da ação comunitária ou desenvolvimento de comunidades, nos CRUTACs e Campi Avançados -; à reestruturação administrativa da universidade - com criação de novos mecanismos facilitadores da ação extensionista -; da articulação dos Programas de Pós-Graduação, com ações de extensão; da reestruturação de algumas diretrizes acadêmicas; e, fala-se de pequenas experiências no subsistema de ensino, surgidas em função da extensão, relacionadas com estágios, grupos de reflexão - o caso do Laboratório Rogers, mas, tudo isso aparece muito vagamente.

As razões da dificuldade de compreensão da extensão como função própria da universidade, tem sua origem na própria imprecisão com que a Lei nº 5.540 trata o assunto. O relatório sobre a "Avaliação da Implantação da Reforma Universitária", preparado pela UFBA-ISP, mostra muito bem a responsabilidade desta legislação neste sentido. Além do mais, como se pôde sentir, não há uma única maneira de encarar a extensão universitária, existe, isto sim, extensões da universidade, em direção a comunidades, instituições, organizações, em relação à classe dominante ou à dominada, de acordo com a proposta política dos grupos que participam da ação extensionista. Como não há uma proposta unitária, uma única formulação ou uma única maneira de encarar o processo de extensão, torna-se difícil para alguns, considerar como extensão universitária a atuação de grupos que praticam ações completamente diversas das suas...

A fragilidade do ensino e a incipiência das pesquisas realizadas pelas universidades, parecem ter sido as causas principais da operacionalização da extensão universitária em forma de prestação de serviços sociais de caráter ass-sociais sistemático, muitas vezes substitutivos da ação governamental. Ainda hoje, o ensino é visto como a função básica da universidade, numa tradição de transmissão de conhecimentos, muitas vezes já superados ou alienados da realidade; é maior a preocupação com a memorização dos conhecimentos e com a verificação de aprendizagem - as provas -, do que com a problematização de situações que poderiam levar a um efetivo aprendizado. Vê-se o ensino somente como o momento de relação entre professor e aluno na sala de aula, onde o primeiro, na maioria das vezes, em sua condição de autoridade, transmite e submete o aluno a sua visão, avalia em função da fidelidade aos conteúdos transmitidos, através de critérios que estimulam muito mais a concorrência do que a solidariedade grupal... E a pesquisa, por seu lado, prevista como função indissociável do ensino na Lei nº 5.540, onde é apresentada como forma de uma transmissão criativa do saber, ainda é ineficaz no quadro geral da universidade brasileira sendo, até

hoje,, a grosso modo, muito mais uma resultante de esforços individuais que de uma ação institucional. E dentro do quadro apresentado, considerando-se que as posições favoráveis a transformações são minoritárias, o que pode ser a extensão, função de relação destinada a levar à sociedade os frutos do saber universitário? Logicamente, considerando-se a situação do ensino e da pesquisa, a extensão ter-se-ia de contentar em aparecer sob forma de um ensino como o que se ministra a nível acadêmico, ampliado às populações de um modo geral e de difusão dos resultados das pesquisas que, mesmo incipientemente, a universidade executa. Mas, que proveito a sociedade global tiraria disso tudo, já que suas exigências são, muitas vezes, de caráter pragmático e imediatista? Certamente, ter-se-ia que partir para um tipo de prestação de serviços que não se restringisse somente à extensão do ensino e dos resultados da pesquisa. A oportunidade se afigurou na ocupação de espaços nos quais o poder governamental não tinha condições de atuar ou, então, firmar-se no apoio às ações desenvolvidas pelo governo. A nível do discurso procurou-se também ampliar as possibilidades da extensão e vê-la como elemento que poderia trazer um "feedback" renovador e dinamizador às universidades... Pôde-se, com a idéia da extensão atingir os interesses de modernização da universidade, porém não se conseguiu conquistar os mais tradicionalistas. Estes, além de alegar o perigo de perda de qualidade do ensino, viam a extensão como função que poderia representar novas exigências de trabalho... E, muitos dos mais comprometidos com o processo de mudança social, apesar de reconhecerem a validade do discurso, perceberam criticamente a ambigüidade que muitas vezes acontecia ao nível da prática concreta...

Na realidade, se considerada no plano estritamente institucional e na perspectiva dominante nas universidades brasileiras, a extensão tem sido até hoje uma função exercida assistematicamente, esporadicamente, sem vinculação com o ensino e a pesquisa, não sendo considerada sequer como função, apesar das inúmeras instâncias burocráticas existentes para sua operacionalização ou coordenação. O que é chocante,

é o alegado compromisso que a universidade declara criar com as comunidades pobres, pela via da extensão gerando grandes expectativas...

É inadmissível que se continue com discursos refinados como justificativa para práticas incompetentes. A extensão não pode mais continuar a ser a função universitária "que, consiste geralmente em levar conhecimentos supérfluos ou preciosistas, a uma minoria de beneficiários interessados" como salienta Bordenave¹. E o que é pior, muitas vezes nem se sabe se os beneficiários estão interessados.

A extensão deve ser vista como um espaço possibilitador de estabelecimento de uma ligação com a classe trabalhadora, que permita um intercâmbio de conhecimentos, no qual a universidade aprenda a partir do saber popular e assessorie as populações no sentido de sua emancipação crítica...

Concluindo, de acordo com posição expressa por Gadotti, em análise sobre a revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira, deseja-se reiterar que: "é falsa a afirmação de que nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma transformação da sociedade, porque a educação é dependente da sociedade. A educação não é, certamente, a alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará, sem ela. Se ela não é a alavanca, isso significa, ainda, que a sua luta deve estender-se além dos muros da escola, não deve limitar-se ao seu "campus", o que a ideologia dominante entendeu há muito tempo, querendo limitar o conflito aos muros dos "campi"..."²

¹BORDENAVE; Juan Díaz. Pode a universidade ser motor de desenvolvimento. São Luís, UFMA, 1978. 20p. mimeo.

²GADOTTI, Moacir. Educação e poder; introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Autores Associados/Cortez Ed., 1980. p. 63.

é o alegado compromisso que a universidade declara criar com as comunidades pobres, pela via da extensão gerando grandes expectativas...

É inadmissível que se continue com discursos refinados como justificativa para práticas incompetentes. A extensão não pode mais continuar a ser a função da universitária "que, consiste geralmente em levar conhecimentos supérfluos ou preciosistas, a uma minoria de beneficiários interessados" como salienta Bordenave¹. E o que é pior, muitas vezes nem se sabe se os beneficiários estão interessados.

A extensão deve ser vista como um espaço possibilitador de estabelecimento de uma ligação com a classe trabalhadora, que permita um intercâmbio de conhecimentos, no qual a universidade aprenda a partir do saber popular e assessore as populações no sentido de sua emancipação crítica...

Concluindo, de acordo com posição expressa por Gadotti, em análise sobre a revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira, deseja-se reiterar que: "é falsa a afirmação de que nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma transformação da sociedade, porque a educação é dependente da sociedade. A educação não é, certamente, a alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará, sem ela. Se ela não é a alavanca, isso significa, ainda, que a sua luta deve estender-se além dos muros da escola, não deve limitar-se ao seu "campus", o que a ideologia dominante entendeu há muito tempo, querendo limitar o conflito aos muros dos "campi"...²

¹ BORDENAVE; Juan Diaz. Podem a universidade ser motor de desenvolvimento. São Luís, UFMA, 1978. 20p. mimeo.

² GADOTTI, Moacir. Educação e poder; introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Autores Associados/Cortez Ed., 1980. p. 63.

BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, Heron de. A Universidade de Brasília. In:- A universidade necessária. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. Portugal, Liv. Martins Fontes, s.d.
- AMMANN, Safira Bezerra. Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil. São Paulo, Cortez Ed., 1980.
- ARANTES, Aldo. "A UNE no período 1961/62". In:- Cadernos de Opinião, Rio de Janeiro, Paz e Terra, jun./1979. n.12.
- ASSOCIAÇÃO DOS DIPLOMADOS DA ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA - ADESG. Manual de Cursos, São Luís. s.d.
- ATCON, Rudolph P. Manual sobre planejamento integral do campus universitário. Brasília, CRUB, 1980.
- AZEVEDO, Fernando. A educação na encruzilhada. 2.ed., São Paulo, Melhoramentos, 1957.
- _____. A educação entre dois mundos. São Paulo, Melhoramentos, 1957.
- BARBOSA, Maria da Graça Lopes & MELO, Maria Alice. Relatório de atuação do Crutac-Ma no período 1969/79. São Luís, Prexae, 1981.
- BERNHEIM, Carlos Tunnermann. El nuevo concepto de extension universitaria. México, Universidade Autônoma do México, 1978.
- BEZERRA, Almerj. "Da necessidade de um ideal histórico". Belo Horizonte, /s.d./, 1959. Apud: LIMA, Luís Gonzaga de Souza. Evolução política dos católicos e da igreja do Brasil. Petrópolis, Vozes, 1979.

- BLONDY, Augusto Salazar. "Reflexiones sobre la reforma universitária". Apud: BERNHEIM, Carlos Tunnermann. In:- El nuevo concepto de universidade. México, Universidade Autónoma do México, 1978.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. Extensão universitária e formação continuada. Salvador, UFBA, /s.d./. 20p. mimeo.
- BORDENAVE; Juan Diaz. Pode a universidade ser motor de desenvolvimento. São Luís, UFMA, 1978. 20p. mimeo.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 2. ed., São Paulo, Brasiliense, 1981.
- _____. O que é método Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- BRUN, Hélio de Almeida. "Integração universidade-indústria". In:- Integração universidade-indústria hoje. Rio de Janeiro, APEC Ed., 1971.
- CÂMARA, Helder. "Não queremos pecar por omissão. Cadernos Nordeste; Realidade brasileira, n. 4. In:- Folha de São Paulo, jul./1968.
- CHAGAS, Valnir. "A luta pela universidade no Brasil". In:- Revista brasileira de estudos pedagógicos. jul./set., 1967.
- CHAUI, Marilena. "Cultura do povo e autoritarismo das Elites". In:- A cultura do povo. São Paulo, Cortez e Moraes Ed. da Universidade Católica, 1979.
- _____. Seminários. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- CHOERI, Wilson. "O Campus Avançado - o Projeto Rondon". In:- Integração da universidade na comunidade. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1973.
- _____. O Campus Avançado, o Projeto Rondon. Universidade do Estado da Guanabara, 1972.
- COHN, Amélia. Crise regional e planejamento. 2. ed., São Paulo, Perspectiva, 1978.

- COMBAIN, Joseph. A ideologia da segurança nacional; o poder militar na América Latina. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Análise sobre o Projeto CR-11-PT-5. Brasília, s.d.
- _____. Integração das universidades nas comunidades. Brasília, 1973.
- CUNHA, Célio da. Educação e autoritarismo no estado novo. São Paulo, Autores Associados/Cortez Ed., 1981.
- CUNHA, Luís Antônio. A universidade temporã. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- DEMO, Pedro. Política social, nas décadas de 1960 e 70. Fortaleza, Edições UFC, 1981.
- _____. "Extensão Universitária, algumas idéias preliminares", In:- A universidade e o desenvolvimento regional, Fortaleza, Edições UFC, p.p. 118/130.
- DIETRICH, Theo. Pedagogia socialista. Salamanca, Sigueme, 1976.
- DREIFUSS, René Armand. 1964; A conquista do estado. Petrópolis, Vozes, 1981.
- ETAVE, Roberto. Uma pedagogia para o homem. Petrópolis, Vozes, 1972.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A universidade brasileira em busca da sua identidade. Petrópolis, Vozes, 1977.
- _____. Universidade e poder. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- FERNANDES, Florestan. Universidade brasileira. Reforma ou Revolução? São Paulo, Alfa Omega, 1975.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação?. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 3. ed., São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Diagnóstico institucional do Projeto Rondon. Rio de Janeiro, 1974.

_____. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Como anda o Projeto Rondon. (Estudo realizado sob a supervisão de Cláudio Moura Castro), Rio de Janeiro, s.d..

Fundação Projeto Rondon. Fundamentos doutrinários do Projeto Rondon. Brasília, 1978.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder; introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Autores Associados/Cortez ed., 1980.

GARCIA, Pedro Benjamin. Educação; modernização ou dependência? Ed. Francisco Alves, 1977.

GOERTZEL, Ted. "MEC/USAID; Ideologia do desenvolvimento americano aplicada à educação superior brasileira". In:- Revista da Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, n. 14, jul./1967.

GONÇALVES, Newton T. A extensão como uma das funções básicas da universidade. In:- Coletânea de documentos sobre extensão universitária. Brasília, DDD/MEC, 1976.

GURGEL, José Alfredo Amaral. Segurança e democracia. 2. ed., Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1976.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. 4. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

_____. Cartas do cárcere. 2. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

_____. Maquiavel, a política e o estado moderno. 4. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antonio & BORDIGA, Amadeo. Conselhos de fábrica. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.

GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci. 2. ed., 2. ed., Rio de Janeiro, Graal, 1978.

- HOFFMANN, Ricardo L. A abertura operacional da universidade. São Paulo, UDESC/Reserva Universitária Ed., 1975.
- HOLANDA, Helbisa B. de & GONÇALVES, Marcos A. Cultura e participação nos anos 60. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- HUNTER, J.M. Notas sobre a heterogeneidade. In:- Relatório da equipe de assessoramento do planejamento do ensino superior. Brasília, MEC, 1969. p. 378. (Acordo MEC/USAID).
- _____. Sobre os objetivos da educação superior no Brasil. In:- Relatório da equipe do planejamento do ensino superior. Brasília, MEC, 1969.
- JAPIASSU, Hilton. "A ideologia do conhecimento objetivo na universidade". In:- Cadernos de tecnologia e ciência. Rio de Janeiro, 1(5):50-54, s.d.
- LIMA, Alceu Amoroso. O espírito universitário, Rio de Janeiro, Agir, s.d.
- LIMA, Danilo. Educação, igreja e ideologia. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
- LOPES, Josefa Batista et alii. Trabalho de avaliação de Cód. São Luís, 1979. 36p. mimeo.
- LOPES, Onofre. Crutac e Cincrutac. Natal, Ed. Universitária, 1972.
- _____. "Extensão universitária", In:- Brasil universitário. São Paulo, Conselho de Reitores, nº 84, ano 34, 1977.
- MARCHETTI, Maria Lujan. Universidade, produção e compromisso. Fortaleza, Ed. UFC, 1980.
- MANFREDI, Sílvia Maria. Política; educação popular. São Paulo, Ed., Símbolo, 1978.
- MARANHÃO, Ricardo. O governo Juscelino Kubitschek. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.
- MARIN, Alan Arias. Contribucion al estudio da la universidade capitalista. México, Centro de Estudios Latino Americanos, 1979.

MAHQUES, José Maria Cabral. Documento de trabalho sobre extensão universitária. São Luís, UFMA, 1977.

MARX, Karl & ENGELS, Friedeick. Textos. /s.l./, Alga Omega.

MC MANNON, Ernest. Programa de extensão cooperativa e geral. CRUB, 1970.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Relatório de participação do encontro regional de Crutac's no norte e nordeste. Brasília, 1975.

_____. Planejamento setorial, projetos prioritários 1970/73. Brasília, 1970.

_____. I Plano setorial de educação e cultura 1972/75. Brasília, 1970.

_____. II Plano setorial de educação e cultura 1976/79. Brasília, 1972.

_____. Programa de extensão universitária da Amazônia. Brasília, 1975. 45p. mimeo.

_____. Programa de ação para os Crutac's em 1976. Brasília, 1979.

_____. Relatório de atividades de extensão - 1974/78. Brasília, 1979.

_____. Plano de trabalho de extensão universitária. Brasília, CODAE/DAU, 1975.

_____. Reforma universitária. Brasília, 1972.

_____. Extensão universitária. Goiânia, 1976.

_____. Informações sobre atividades de extensão. Brasília, CODAE/DAU, maio/1976.

MEC/MINTER. Relatório da comissão mista. Brasília.

MEC-DAU/UFBA-ISP. Reforma universitária; avaliação da implantação. Salvador, 1975.

MILLS, C. Wright. A elite do poder. 3. ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

- MOLINA, Maria Valenzuela. Extension universitária. /s.l./, CRUB, 1968. 67p. mimeo.
- MOSTAFA, Solange Pimentel. "Vulgarização permanente; manifestação da ciência ou educação permanente. Ciência e Cultura. s.l., 33(6):845, jan. 1981.
- MOTA, Fernando de Oliveira. "Crutac, nova dimensão da universidade". In:- Crutac, uma retrospectiva, MEC/CINCRUTAC, Brasília, 1975.
- NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo, EDUSP, 1974.
- OLIVEIRA, Francisco de. Elegia para uma re(li)gião. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- _____. & BORGES, Wanderley. "Notas intempestivas sobre a questão da universidade". In:- SIMPÓSIO UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 1979.
- OLIVEIRA, Miguel Darcy de. "Conhecer para transformar". In:- Vivendo e aprendendo. 3. ed., São Paulo, Brasiliense, 1980.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. As mulheres em movimento. In:- Vivendo e aprendendo. 3. ed., São Paulo, Brasiliense, 1980.
- PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo, Ed. Loyola, 1973.
- _____. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- _____. Extension universitaria. s.d., 20 p. mimeo.
- PARECER Nº 611/69-CFE. Sobre a criação de cursos pelas universidades, fora da sede. In:- CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino superior; legislação e jurisprudência. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1975, v. III- Jurisprudência.
- POERNER, Artur José. O poder jovem. 2. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- RIBEIRO, Darcy. UNB: Invenção e descaminho. Rio de Janeiro, Avenir Ed., 1976.

- _____. A Universidade necessária. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- _____. "A universidade para o desenvolvimento". In:- Receita Brasil (suplemento da revista Veja), 13/set/1978.
- ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. "As oito teses equivocadas sobre a extensão universitária". In:- A universidade e o desenvolvimento regional, Fortaleza, Ed. UFC, 1980.
- _____. Considerações sobre o planejamento do Crutac. Natal, Ed. Universitária, 1974.
- _____. A experiência do Crutac e sua dimensão para o desenvolvimento nacional, regional e local. Brasília, DAU, 1975. p. 1.
- _____. A extensão universitária face aos programas de estágio. In:- Educação, Brasília, DDD/MEC, 6(22), out./dez., 1976.
- _____. Relatório de viagem às universidades brasileiras; período janeiro/maio de 1978.
- SÁ, Nicanor Palhares. Política educacional e populismo no Brasil. Cortez e Moraes, 1979.
- SAVIANI, Dermeval. "Extensão universitária; uma abordagem não extensionista". In:- Educação e sociedade. São Paulo, Autores Associados/Cortez Ed., (8):73, mar. 1981.
- SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/MEC/MINTER. Seminário sobre a extensão universitária na Amazônia. Manaus, 1975. p. 11.
- SILVA, Francisca Pereira. Extensão rural. Recife, EMATER, 1980. 12 p. mimeo.
- SILVA, Golbery do Couto e. Conjuntura política nacional; o poder executivo e geopolítica do Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1981.
- SILVA, Maria Osanira da Silva e. Integração com o meio; uma proposta de extensão universitária. São Luís, 1980.
- SINGER, Paul. A crise do "milagre". 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

- SOUSA, Edson Machado. O sistema de ensino superior. Brasília, DAU, 1976. 20p. mimeo.
- _____. A extensão universitária e os programas Crutac's. Brasília, DAU, 1975.
- SOUZA, Maria Inês Salgado de. Os empresários e a educação. Petrópolis, Vozes, 1981.
- SUCUPIRA, Newton. A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira. MEC. s.d.
- TAMER, Alberto. O mesmo nordeste, São Paulo, Herder Ed., 1968.
- TAVARES, José Nilo. Educação e imperialismo no Brasil. In: Educação e sociedade, São Paulo, Cortez e Moraes, set./1980. n.7.
- TAVARES, Silene Barrocas. Manifesto dos pioneiros da educação nova. (Dissertação apresentada do Departamento de Educação da PUC do Rio de Janeiro, em 1977).
- TOALDO, Antonio Olindo. Extensão universitária; a dimensão humana da universidade. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria... 1977.
- TOBIAS, José Antônio. História da educação brasileira. 2. ed., São Paulo, Ed. Juriscredi, /s.d./.
- UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Resoluções. II Seminário de Estudos do Nordeste e I Encontro Universitário da Região Sul, 1961.
- _____. Declaração da Bahia. Salvador, 1961.
- UNIVERSIDADE DO MARANHÃO. Crutac, plano de atividades do período 1969/70. São Luís, 1969.
- _____. Interiorização para o desenvolvimento. São Luís, 1972. p.
- VIANA, Luís Werneck. "À propósito de uma apresentação". In: GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci.
- VIEITEZ, Cândido Giraldez. Os professores e a organização da escola. São Paulo, Autores Associados/Cortez Ed., 1982.

ERRATA

- P xiii - 2a. linha em, em lugar de, a
p 6 - 13a. linha - coercitiva, em lugar de, coeciva
p 7 - 32a. linha - Do mesmo modo, em lugar de Do mesmo do.
p 9 - 5a. linha- conta com seus, em lugar de, conta seus
p 10- 11a. linha -superstições, em lugar, de supertições
p 18- 21a. linha-escritos, em lugar, de escritores
p 18- 27a. linha-protetores, em lugar, de protegoras
p.22- 8a. linha -a, em lugar de, ã
p.24- 7a. linha -ã, em lugar de, a