

## EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM DEBATE NECESSÁRIO

*University extension: the necessary debate*

Regina Maria Michelotto\*

**RESUMO:** *Embora já existam inúmeras análises críticas sobre a Extensão Universitária, os estudos a esse respeito ainda se mostram insuficientes para que fiquem explicitadas as características desse tipo de atividade. Demonstram esse fato, as controvérsias que emanam da análise de aspectos como: o conceito de extensão; sua especificidade; sua situação como fruto da sociedade capitalista; sua relação com o ensino e a pesquisa; sua situação na fragmentada estrutura universitária; a atuação dos intelectuais que dela participam; sua condição contraditória como fonte para atrair recursos para a instituição. A extensão, utilizada como forma de escamotear a reversa situação social, constitui-se, ao mesmo tempo, em um possível agente transformador da sociedade. Considera-se necessário e útil um maior aprofundamento dessas questões.*

**UNITERMOS:** *Extensão e Capitalismo; Fragmentação da Universidade; Extensão na Práxis.*

**ABSTRACT:** *In spite of the many critical analyses on the issue of projects involving the university and the community - so called University Extension Programs, the studies showed clear disagreement with regard to the definition of some aspects of this activity. The controversies which constitute the analysis of aspects such as the definition of Extension and its characteristics as a result of the capitalist society demonstrate this statement. Also controversial is how professionals who work with Extension Programs interact with researchers and other segments of the fragmented structures of the university and the condition of Extension Programs being used as a magnet for external financial support to the institution. Since University Extension, although used to hide the cruel social condition, is also a possible agent of change in society, a better understanding of these issues is needed.*

**KEYWORDS:** *University extension programs and the capitalism; Fragmentation of the University; Extension programs in praxis.*

### **Sobre a gênese no capitalismo**

É de ROCHA (1986) a afirmação de que a gênese da extensão brasileira está no modelo americano e nas universidades populares européias. Deter-nos-emos na análise da gênese americana pois “nos Estados Unidos, a extensão surgiu como iniciativa de instituições

\* Professora Doutora do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, Universidade Federal do Paraná.  
*EM EXTENSÃO*, Uberlândia, 3 (1), maio, 2002.

oficiais”, além do que a influência americana nas políticas educacionais brasileiras tem sido mais acentuada. Ainda, segundo o autor, o modelo americano de extensão chegou ao Brasil em 1920, quando da criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, tendo como padrão os *Land Grant Colleges*, de orientação pragmática de treinamento técnico-profissional. Trata-se de “extensão cooperativa”, que o autor distingue da extensão universitária propriamente dita. Esta última teria surgido dentro da estrutura das universidades, nos EUA, a partir de 1885, por iniciativa de um grupo de professores que desenvolviam trabalhos de educação de adultos.

Se o Brasil desenvolveu a extensão universitária a partir de idéias dos americanos, estes as teriam encontrado na Inglaterra. Com a Revolução Industrial, a universidade inglesa viu-se obrigada a

*diversificar suas atividades, visando, por um lado, preparar técnicos e, por outro, dispensar um mínimo de atenção às pressões das camadas populares, cada vez mais expressivas e mais reivindicativas. Foi neste contexto que surgiu, pela primeira vez, a extensão como atividade da universidade enquanto instituição. Porém, será na universidade americana que a extensão encontrará um espaço propício para o seu desenvolvimento e sua consolidação (FAGUNDES, 1986).*

Partindo-se da informação de que, na maior parte das universidades européias, nos tempos atuais, até onde se tem notícia, não se encontra a extensão universitária, como atividade específica, ao lado do ensino e da pesquisa, poder-se-á formular hipóteses sobre o porquê desse “espaço propício” ocorrer nas universidades americanas.

Uma primeira análise, sujeita a maiores aprofundamentos, aponta para o fato de que, uma das características das universidades européias - as mais antigas do mundo, com raízes na Idade Média - é o culto à tradição que se revela, hoje, por exemplo, na deferência (com certo distanciamento) com que são tratados os professores pelos seus alunos, no respeito à hierarquia e até, talvez se possa citar sem generalizar, no modo de os professores se vestirem, falarem e se apresentarem. Porém, esse culto é contraditório. Ao mesmo tempo em que apresenta o lado positivo de fortalecer o respeito à História, tem em si um cunho de manutenção, de conservadorismo. Segundo a crítica gramsciana: “tradição significa, também, resíduo passivo de todas as formas sociais ultrapassadas na História”. Essa observação, foi feita por GRAMSCI (c1989) quando analisava o desenvolvimento econômico americano e o contrapunha à dificuldade européia de modernizar-se. O autor criticou, então, o que considerava uma resistência à mudança, que se concretizava na contestação daquilo que era chamado pejorativamente, pelos europeus, de *americanismo*.

*o que hoje se conhece como americanismo é, em grande parte, a crítica preventiva das velhas camadas que serão esmagadas pela possível nova ordem e que já foram atin-*

*gidas por uma onda de pânico social, de dissolução e de desespero; é uma tentativa de reação inconsciente de quem é impotente para reconstruir e insiste sobre os aspectos negativos da mudança. Não se pode esperar a reconstrução pelos grupos sociais 'condenados', mas sim por aqueles que estão criando, por imposição e através do próprio sofrimento, as bases materiais desta nova ordem: estes 'devem' encontrar o sistema de vida 'original' e não de marca americana, para transformar em 'liberdade' o que hoje é 'necessidade' (GRAMSCI, 1989)*

Portanto, para este pensador, embora o americanismo servisse como base de crítica à visão europeia da época, cumpria buscar a nova ordem, moderna, mas *não de marca americana*. Para tal, fazia-se fundamental superar uma ordem antiga, que, em nome da tradição, era defendida até por alguns pensadores da esquerda, que são os interlocutores de Gramsci na referida análise.

Transferindo esse raciocínio para a análise da universidade, infere-se que a americana, bem mais recente no tempo, estaria menos sujeita às amarras que prendiam sua congênera europeia.

Talvez, seja possível que tais críticas sirvam de referencial para se entender por que nos EUA a criação da extensão levou a universidade a prestar serviços à população em geral, na cidade ou no campo. O dinamismo da sociedade teria agilizado as mudanças na instituição, articulando-a mais organicamente à consolidação do Estado Capitalista americano.

Tal hipótese, se comprovada, articula a extensão universitária aos princípios capitalistas de Estado. Entende-se que, defender a inerência da extensão como uma das atividades universitárias é mais uma tentativa de camuflar o lado perverso e injusto que é próprio desse tipo de organização social. Cria-se a assistência social, o trabalho voluntário, a extensão universitária e mesmo a concepção burguesa de cidadania para escamotear as desigualdades provocadas por esse tipo de sociedade.

No Brasil, a extensão começou, também, a aparecer nos discursos oficiais na fase de industrialização do país, do que se pode inferir uma conotação semelhante à americana.

### **Sobre os conceitos**

Quanto à conceituação da extensão no Brasil, pode-se comprovar que não há, em sua história, uma unanimidade.

Nas reformas de Francisco Campos, de 1931, ela é definida como *função supletiva* (REIS, 1988), portanto, algo que vem suprir uma lacuna que a universidade estaria provocando. Tem, assim, o questionável caráter compensatório imposto pela sociedade capitalista.

Já no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, aparece como *função vulgarizadora ou popularizadora das ciências e das artes* (GHIRALDELLI JR., 1990), sendo apresentada como uma terceira atividade, incumbida de uma função específica derivada das demais.

A Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pouca referência faz à extensão, restringindo-se, no Art. 69 c, a citar “cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros...”.

É no contexto dos anos 60 que a extensão retorna às discussões oficiais, aparecendo no relatório que avalia a Lei nº 5540/68 como “uma forma de exercício das funções puras (ensino e pesquisa) e não uma terceira função” (REIS, 1988). O Art. 20 dessa Lei, oficializando o uso político que será dado à extensão, refere-se a ela como cursos e serviços estendidos à comunidade, ao afirmar que “as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados de pesquisa que lhes serão inerentes.”

Como se pode conferir, esse texto legal apresenta como atividades inerentes à universidade apenas o ensino e a pesquisa, o que coloca em pauta a discussão sobre a pertinência da extensão.

FAGUNDES (1985) concorda com a não inerência exposta na lei de 68, e entende que a extensão é circunstancial. Argumenta, a partir da reconstituição histórica da extensão, que está equivocada a idéia de que a universidade tem três funções que lhe são inerentes: ensino, pesquisa e extensão, o seu tão divulgado tripé. Reforça que “a inerência da extensão não se sustenta historicamente, além de desviar a atenção do problema fundamental”, o do não comprometimento da instituição com os problemas sociais. “Fica muito mais difícil defender a extensão como uma nova função da universidade, enquanto ela for postulada como forma de suprir as deficiências e omissões das outras funções universitárias, em relação à realidade social” e estranha a forma apolítica de se ter assumido, sem justificativa ou preocupação maior, que a extensão é inerente à universidade. Com tal crítica, o autor traz à tona o lado ideológico dessa questão:

*cotejando a extensão no âmbito da Universidade com a política social no âmbito da sociedade capitalista pode-se dizer que, assim como a política social só se justifica enquanto a política econômica é anti-social, também a extensão só se justifica na medida em que a Universidade é anti-social e elitista em suas funções de ensino e pesquisa (FAGUNDES, 1985).*

Assim, será necessário entender a extensão na posição interessante de ter de voltar-se contra ela mesma, isto é, de atuar de forma a que a universidade seja conduzida a não necessitar mais dela, quando terá desaparecido o descompromisso dessa instituição para com a maioria da população. Tal concepção desarticula a extensão do Estado capitalista e a relaciona a outro tipo de organização social, o socialismo.

A continuidade da análise dos documentos legais demonstra que a nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96 define, em seu Art. 52, que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Nivelada, portanto, as atividades, aceitando a inerência da extensão. Ao especificar a ação extensionista, afirma, no Art. 43, como

uma das finalidades da Educação Superior “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. Nesse item, a extensão é apenas, novamente, encarregada da difusão do conhecimento, retornando à idéia fragmentada das atividades universitárias em momentos distintos: o da criação e o da difusão do conhecimento. A fragmentação, consonante com a estrutura social em que se vive, é o cerne dos problemas que envolvem a extensão.

De fato, a universidade costuma entender o cumprimento de seu papel, de forma fragmentada, encarregando cada uma das atividades a realizar sua fração, separando no plano formal, a reflexão da ação. Define-se, então, que cabe à pesquisa, a reflexão e à extensão, a ação, criando, para esta última, uma conotação ativista e secundarizada, da mesma forma como é entendida a *pura ação*, na sociedade. O grifo, nessa última expressão, visa alertar sobre a sua incoerência, pois, quando o respaldo da análise é a realidade concreta, a ação sem reflexão, embora muitas vezes imposta, como na administração taylorista, mostra-se impossível de realizar, mas bastante devastadora em termos sociais, separando e marginalizando as atividades e seus atores. Da mesma forma, o ativismo extensionista apresenta bases falsas, mas causa graves conseqüências à universidade.

A secundarização da extensão, como pura ação (FÁVERO, 1977), agrava o quadro, uma vez que, nessa situação, a extensão universitária carrega consigo, para uma posição menos importante, secundarizada, todas as atividades realizadas em interação com a população, principalmente, com grupos de excluídos.

No Brasil, ainda se encontra a concepção capitalista de extensão, que a coloca em um terceiro posto dentro da estrutura universitária, formando com o ensino e a pesquisa o propalado tripé. BOTOMÉ (1996) questiona, afirmando que a extensão não é atividade à parte ou paralela, nem ocupa um terceiro posto dentro da estrutura universitária, mas deve ser entendida como *dimensão* e como *etapa indispensável* do ensino e da pesquisa.

TAVARES (1997) corrobora essa idéia, afirmando que “a extensão é o próprio ensino e pesquisa, desenvolvidos dentro de uma concepção político-metodológica que privilegia as necessidades da maioria da população”.

Setores mais progressistas têm tentado equacionar o problema da fragmentação estrutural das atividades universitárias, advogando a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, expressão que se encontra na Constituição Federal de 1988 (Art. 207). Sem entrar no mérito da escolha do termo *indissociabilidade*, foco de inúmeras críticas, convém ressaltar que ele, embora carregando a intenção de que se evite a compartimentação das atividades universitárias, produz resultado inverso, uma vez que sacramenta a colocação paralela da extensão em relação às duas atividades inerentes à universidade: ensino e pesquisa. Essa localização paralela da extensão é o problema. Propugnar a indissociabilidade das três atividades é, portanto, reforçar que são três coisas diversas que devem estar associadas. Ora, a principal crítica recai, justamente, no fato de se considerar que as atividades são três e diversas. Compartimentam-se as três atividades, após o que, cria-se a idéia artificial da indissociabilidade, com conotação metodológica, fruto da vontade de indivíduos, para se resolver o problema da fragmentação, o que se configura impossível, uma vez que a realidade vai mostrar que, dentro da burocrática estrutura universitária, os projetos de extensão não se

relacionam aos de pesquisa; pelo contrário, a própria universidade promove sua desarticulação. Há professores que se detêm, perplexos, tendo que decidir se o projeto que estão propondo é de pesquisa ou de extensão ou tendo que desmembrá-lo no momento da institucionalização. É constatável, por exemplo, em muitas instituições, um significativo isolamento entre as diversas Pró-reitorias e entre essas e os departamentos. Ora, em uma estrutura que promove a fragmentação, a indissociabilidade torna-se uma falácia.

As críticas ao ativismo extensionista levaram a uma tentativa mais articulada de resolver o problema da conceituação da extensão, realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, em 1987, que, após inúmeros debates, define “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.” (In: SESu/MEC, 1987).

BOTOMÉ (1996) questiona tal conceito, afirmando que ele atribui um poder mágico à extensão, “conferindo-lhe uma capacidade de redenção da instituição”. Enquanto elemento articulador, capaz de conferir sentido transformador à universidade, a extensão aparece como a panacéia dessa instituição.

SOUSA (1994) também analisa o conceito do Fórum e deduz:

*dizer somente que a Extensão é um processo educativo não estaria contribuindo para clarear sua concepção, pois o ensino e a pesquisa também podem, com muita propriedade, reclamar esse papel e proclamar sua suficiência, sem necessidade de serem complementados pela extensão. [...] (Com) a idéia de instrumento articulador [...] procura-se conseguir um espaço para a extensão entre os espaços já conquistados pelas outras funções.*

Essa forma de conceituar a extensão, como as que foram criadas posteriormente, representa uma iniciativa séria de se repensar esse tipo de atividade.

### **Sobre a especificidade**

Teoricamente, o trabalho extensionista é aceito como o encarregado de “abrir” a universidade, promovendo sua relação com a sociedade em geral. Por decorrência, é o que visa resgatar uma dívida que a universidade pública tem para com as camadas mais baixas na escala social, que ajudam a sustentá-la por meio de impostos, diretos ou indiretos. Essa idéia, como foi apontado, se apresenta eivada de categorias capitalistas.

Um dos pontos controversos diz respeito à própria necessidade da existência da extensão, uma vez que há quem entenda que o atendimento às demandas sociais, ou seja, a busca da melhoria da qualidade de vida de todos, já é, pode ou deve vir a ser efetuada pela universidade nas atividades de ensino e de pesquisa, mesmo que, às vezes, com resultados mais a longo prazo e/ou indiretos. Citam-se, também, as atividades chamadas *pesquisa-ação* ou *pesquisa-participante* que, já que se assemelham àquelas entendidas como

extensionistas, tornariam essas últimas desnecessárias. Tal afirmação requer maior reflexão.

Analisando-se, primeiramente, as atividades de *ensino*, constata-se que os problemas sociais podem, de fato, ser enfrentados quando a universidade forma profissionais muito bem preparados para atuar, com competência, em sua área específica e, principalmente, indignados com as desigualdades e, assim, comprometidos com a transformação social. Isso ocorre, em certa medida, de forma mais ou menos pontual e desarticuladamente, muitas vezes independente dos currículos dos cursos. Costuma-se defender, teoricamente, que os currículos devem estar pautados pela realidade social, mas há um cunho de alienação que, em geral, continua a permeá-los quando colocados em prática nos cursos.

Assim, a institucionalização do ensino, descrito acima, como a nova sociedade, encontra-se, ainda, no âmbito da utopia, já que requer uma universidade que tenha tal compromisso como filosofia; enfrenta, também, a inserção em uma sociedade que é dirigida em sentido inverso ao da busca de condições igualitárias e justas. Na realidade, vive-se em uma sociedade que está sempre forjando, para se consolidar, argumentos que justifiquem a pobreza e a miséria de muitos e a imensa riqueza de uns poucos. A universidade não só não está imune a tais argumentos como auxilia a produzi-los e, nesse caso, “o ensino tem caráter alienante” (BOTOMÉ, 1996).

Já no que se refere à pesquisa, há que se concordar que o avanço científico e tecnológico por ela produzido e incentivado pela estrutura capitalista, acaba por beneficiar, de maneira generalizada, a população. Inúmeras pesquisas realizadas pela universidade, sem dúvida, visam à melhoria das condições de vida de todos, mesmo que seja a longo prazo, porém não se pode negar que há, ao mesmo tempo, as que se mostram inócuas<sup>1</sup>, as que reforçam as disparidades sociais.

O fator central de uma análise da pesquisa é que a ciência não é neutra e o avanço científico-tecnológico, situado no contexto da sociedade capitalista, chega ao cotidiano das pessoas permeado pelo objetivo de acúmulo de capital e pela desigualdade de condições de acesso a ele, fruto da má distribuição da renda, mormente em situações como a do Brasil. Assim, não é suficiente que a universidade produza ciência que reverta em benefício da população, precisa preocupar-se com o *se*, o *quando* e o *como* esse conhecimento será apropriado pelo conjunto dos indivíduos sociais.

HOBBSAWM (1994), demonstrando uma grande inquietação quanto ao crescimento da tendência de se entregar a empresas privadas a manutenção das pesquisas científicas universitárias, reafirma a não-neutralidade da ciência:

*tornou-se evidente, na década de 1970, que não se podia divorciar a pesquisa das conseqüências sociais das tecnologias que ela, agora, e quase imediatamente, gerava. (...) Sabiam todos os cientistas: a pesquisa científica não era ilimitada e livre, quando nada porque exigia recursos que eram limitados. A questão não era se alguém devia dizer aos pesquisadores o que fazer, mas quem impunha esses limites e orientações, e por quais critérios. (...) A verdade é que a “ciência” estava dema-*

*siado grande, demasiado poderosa, demasiado indispensável à sociedade em geral e a seus pagadores, em particular, para ser deixada entregue a seus próprios cuidados (HOBSBAWM, 1994).*

REGGE apud FROIO (1996) acrescenta: “A redução da ciência à atividade puramente mercantil pode provocar um processo de decadência cultural que custará a todos, mesmo àqueles aos quais a cultura interessa pouco.”

No atual contexto, a questão da mercantilização da ciência está potencializada, principalmente, em países como o Brasil, onde já oficializou o incentivo para que as universidades públicas busquem, por si, captar recursos financeiros para complementar sua receita. Convênios são realizados com esse fim. Se, em princípio, não há o que os desabone, tornam-se preocupantes quando se explicita o objetivo real dessa imposição. Com efeito, a conjuntura vem impulsionando a universidade, não apenas no Brasil, para o uso desse artifício, uma vez que é intenção do atual Estado, de base mercadológica, diminuir, ao mínimo possível, seus gastos com o ensino superior e incentivar a competitividade entre as universidades. Assim, reduz, progressivamente, as verbas e incita a chamada prestação de serviços a empresas, como fator de auto-sustentação das instituições públicas. Tal prestação de serviços envolve a remuneração das tarefas desenvolvidas pelos setores e professores universitários junto às empresas. É, na verdade, uma *venda de serviços*, que possibilita, inclusive, uma complementação salarial a professores.

O risco que essa situação oferece é o atrelamento da pesquisa a interesses financeiros, é a universidade ser colocada como um balcão de serviços, no qual quem mais paga mais recebe. É óbvio que o progressivo envolvimento de um número cada vez maior de professores nesse tipo de atividade prejudica tanto a pesquisa científica chamada de “básica” quanto aquela voltada às demandas dos excluídos, que não podem pagar.

Importa, aqui, salientar que a análise da forma como são desenvolvidos o ensino e a pesquisa conduz à seguinte conclusão: considerando-se a participação das camadas sociais de baixo poder aquisitivo no sustento da universidade, por meio dos impostos (mesmo que apenas os indiretos embutidos na compra de um simples pão), há de se convir que o retorno a elas dos benefícios que podem advir da relação com essa instituição é, no mínimo, insatisfatório.

Apontados os limites da forma como, geralmente, são desenvolvidas pela universidade as atividades de ensino e pesquisa, compreende-se porque muitos estudiosos do assunto estabelecem relação entre eles e a criação da extensão universitária.

Assim, em lugar de se reestruturar a universidade no seu todo, na direção de torná-la capaz de dar uma real contribuição para a transformação radical da sociedade, constituindo, assim, uma *universidade estendida* (ROCHA, 1986), cria-se a extensão, encarregando-a de estabelecer contato com a sociedade e desincumbindo o ensino e a pesquisa de fazê-lo. BOTOMÉ (1996) ratifica: “desde sua gênese, a extensão universitária parece ser uma ‘compensação’ pelo ensino alienado e pela pesquisa descomprometida com a realidade social.”

Nesta concepção, a extensão acaba justificando o lado elitista do ensino e da pes-

<sup>1</sup> A Universidade de Harvard, nos EUA, costuma conferir um temido “prêmio” - Ig Nobel - à falsa ciência produzida nas universidades.



quisa, ou, em outras palavras, eximindo quem realiza essas atividades da responsabilidade de vinculá-las às demandas sociais.

### **Sobre a descaracterização da universidade**

Existe, também, um outro tipo de questão ligado às atividades extensionistas. Aqui se trata da universidade realizar funções de outras instituições sociais, por intermédio da extensão universitária. Configura-se, assim, a extensão como fator de descaracterização da universidade.

Quando tal substituição acontece, dilui o sentido que a universidade tem na sociedade. Segundo BOTOMÉ (1996) “a extensão universitária parece ter sido uma das atividades da instituição que mais contribuiu para a sua descaracterização, comprometendo a identidade da universidade.” Ressalta que “uma universidade sem identidade coletiva é muito difícil de administrar: nela há um ‘vale tudo’ onde os interesses, o ‘informal’, o emergente, o circunstancial e o urgente substituem o importante quase o tempo todo”. A duplicação de ações de outras instituições sociais, promovida em algumas situações pela universidade, é considerada, por esse autor, como “uma competição desnecessária e destrutiva, desviando seus próprios esforços de investimentos mais importantes e em contribuições sociais que só ela pode realizar.”

CUNHA(1989) destaca que, provavelmente, a crise da universidade, responsável pelas suas outras várias crises, era a da identidade dessa instituição. Nessa ocasião, fez a seguinte crítica: “Em nome da confusa atividade de extensão, a universidade tende a ser confundida, por seus promotores, com outras instituições sociais.”

Para FAGUNDES (1985), o governo brasileiro tem responsabilidade nisso, uma vez que “transfere para a universidade problemas (...) gerados pelo modelo de desenvolvimento adotado”, o que se comprova no uso que o governo militar fez da extensão, por intermédio do Projeto Rondon e dos CRUTAC, por exemplo. Por outro lado, o mesmo autor reafirma que “não há como negar o compromisso social que a universidade deve ter, sobretudo com os segmentos que dela não se beneficiam, uma vez que ela é mantida pela sociedade como um todo.”

Há que se considerar que, descaracterizar significa desfazer ou diluir as características próprias de uma instituição, faz-se necessário a reflexão sobre as relativas à universidade. Fato primeiro a ser levado em conta é que as características de uma instituição não são abstratas, mas têm caráter histórico e se concretizam nas relações sociais, a partir do que são explicitadas oficialmente.

No Art. 52, da nova LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/96), encontra-se que as universidades “se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.”

Observa-se que esse item enfatiza atividades de pesquisa como caracterizadoras das universidades, com o objetivo provável de diferenciar essas instituições das escolas de nível superior que, geralmente, se restringem ao ensino. A lei se refere, entretanto, nesse tópico, apenas ao *estudo* dos problemas relevantes, proporcionado pela pesquisa, incorrendo na

crítica que entende que tal estudo é fundamental, mas não suficiente, para a solução dos problemas sociais. Nessa concepção, a universidade não pode encerrar aí sua contribuição e eximir-se da aplicação ou não, por quem e como, do saber por ela produzido.

Para o grupo do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, a universidade é “reconhecida historicamente como instituição que produz e dissemina o saber voltado tanto para a busca das verdades científicas quanto para atender às necessidades básicas da sociedade”.

Reafirma, portanto, a responsabilidade da universidade na disseminação do saber por ela produzido, ou seja, que assim como não é suficiente produzi-lo, também não podem ser desconsideradas as demandas sociais. BOTOMÉ (1996) ratifica essa idéia: “Sem esquecer que a função de qualquer instituição social é melhorar a qualidade de vida *de todos* na sociedade, [...] a contribuição específica [...] da Universidade, considerando que seu objeto de trabalho é o conhecimento, parece ser [...] produzir o conhecimento e *torná-lo acessível*” (grifo nosso).

Cotejando-se a primeira dessas assertivas com a segunda, conclui-se que tanto a produção quanto a socialização do conhecimento não têm fim em si mesmas, mas devem visar à melhoria da qualidade de vida de todos.

Se essa é a característica principal de uma universidade democrática, as atividades extensionistas serão fator de descaracterização quando a desvirtuarem, configurando-se como, por exemplo: ativismo, assistencialismo, populismo, venda de serviços ou quando têm objetivos políticos escusos. Exemplo desse último caso foi a extensão ter servido como fator de escamoteamento e desmobilização política, em resposta à pressão do movimento estudantil brasileiro.

A extensão é ativista quando é reduzida a transferir para a população determinadas técnicas e se desenvolve como um apêndice dessa instituição. Nesse caso, não há produção nem divulgação de conhecimento. A superação vai ocorrer quando a extensão, em lugar de seccionar o pensar do agir, for desenvolvida enquanto práxis: “não atividade prática contraposta à teoria; [a práxis do homem] é a determinação da existência humana como *elaboração da realidade*” (KOSIK, 1976).

No que se refere ao assistencialismo, há um fator complicador, derivado das múltiplas carências apresentadas, freqüentemente, pela população envolvida nos projetos, que causam impactos e exigem muitas vezes respostas imediatas. Assim, se, por um lado, acredita-se que dar tais respostas não compete, especificamente, à universidade, por outro, ela não consegue se furtar a isso, em ocasiões circunstanciais. Essa é, entretanto, uma questão controversa, que continua em pauta face à situação de extrema pobreza em que se encontra, ainda, uma grande parcela da população brasileira.

A questão de um caráter populista da extensão também apresenta complexidade, pois, “o Populismo não conta efetivamente com uma elaboração teórica orgânica e sistemática.(...) As definições do Populismo se ressentem da ambigüidade conceptual que o próprio termo envolve” (BOBBIO, 1995). Alguns aspectos, entretanto, ficam definidos: o populismo tem como referência uma concepção geral de *povo*, “considerado como agregado social homogêneo e como exclusivo depositário de valores positivos e permanentes” Sendo assim, o populismo não é revolucionário e se contrapõe ao socialismo enquanto se

aproxima do fascismo. “O não-povo pode ser internamente representado, não só por uma elite cosmopolita ou imperialista, ou (...) plutocrática, mas também por setores das próprias massas populares, como, por exemplo, os movimentos de classe.” (Id. *ibid.*: 982). Assim, “(...) as expressões ‘conspiração comunista’ ou ‘conspiração imperialista’ ocorrem alternativamente à boca dos líderes populistas”. (Id. *ibid.*: 982).

Pode-se concluir que, quando as atividades extensionistas entendem o povo como “depositário de valores positivos e permanentes”, constitui-se-á, de fato, fator de descaracterização da universidade.

Mais preocupante, ainda, é a extensão ser utilizada como veículo privilegiado de venda de serviços e de captação de recursos para a universidade, junto à sociedade civil.

A serem mantidas as atividades de extensão nas universidades, como o contexto indica, há que se defender que elas não incorram nos casos acima enfocados.

TAVARES (1997) ressalta uma contribuição das atividades extensionistas nessa meta, reveladora do caráter contraditório das relações sociais em que se vive. Tendo desenvolvido um estudo sobre a extensão, essa autora verificou que, embora controvertida, na prática de algumas universidades brasileiras, a extensão vem se tornando, principalmente a partir da década de 1980, um importante canal de democratização. Concorde a autora que a idéia central da extensão tem estado sempre vinculada a interesses dos grupos poderosos e à prestação de serviços assistencialistas. Afirma também que os momentos de absorção das reivindicações das classes populares têm se mostrado pontuais e inorgânicos ao processo acadêmico. Porém, contraditoriamente, tais atividades, possibilitaram o desvelamento de problemas sociais e econômicos, produzindo resultados diferenciados que motivaram o reordenamento desses programas, visando a um melhor atendimento dos interesses da população-alvo.

Há ainda que se considerar que atividades desenvolvidas nas relações sociais concretas, em interação com setores da população, devem envolver produção e divulgação de conhecimento, características que, na concepção fragmentada, pertencem somente à pesquisa e ao ensino, respectivamente, o que sugere que a realidade insiste em não se mostrar compartimentada, como a burocracia universitária desejaria que ela fosse.

Ocorre, então, algo como a propalada indissociabilidade das atividades de extensão com o conjunto dos trabalhos de pesquisa e de ensino da universidade. Dessa forma, conclui-se que é penetrando no conjunto das relações sociais e produtivas concretas, confrontando-se com situações reais, que a síntese entre produção / reprodução / divulgação acontece, onde a fragmentação poderá ser superada. Assim, considera-se em importante alerta a afirmativa de (KUENZER, 1992) de que o ensino, “a pesquisa e a extensão, espaços de articulação com o movimento do real, precisam ser repensados, a partir da consideração de que a integração entre as três dimensões não ocorre formalmente no interior da universidade, mas apenas na riqueza, no movimento, no caos, na desordem que é a realidade” (KUENZER, 1992).

### **Sobre os intelectuais que atuam na Extensão**

BOTOMÉ (1996) levanta uma questão pertinente sobre aqueles que desenvolvem

atividades junto à população excluída: “o ativismo, mesmo que inócuo e, a médio prazo, até destrutivo, é atraente e envolve com facilidade quem não tem – ou não sabe construir – alternativas de atuação mais profundas, eficazes e congruentes com a natureza da instituição universitária.”

Esse é um fato no que tange à extensão ativista. Há, entretanto, a ser destacado que os professores e estudantes que empreendem atividades extensionistas com os excluídos, dando a elas um caráter usual, enfrentam enormes dificuldades: são ações que obrigam a deslocamentos para distantes periferias urbanas ou a zonas rurais, exigem, muitas vezes, excesso de horas de trabalho, incluindo sábados e domingos e, freqüentemente, redundam em despesas para os envolvidos. Estes necessitam estar preparados para a imprevisibilidade no andamento dos projetos, já que estão conectados com *pessoas*, em situação de vida diferente, cuja complexidade, embora instigante e desafiadora, exige reflexão constante. Ações que não trazem retorno financeiro, como ocorre nos projetos demandados por indústrias e/ou empresas, às quais a universidade costuma vender serviços; também por isso, muitas vezes não recebem maior consideração dentro dessa instituição.

MARTINEZ (1997) clarifica um pouco mais esse tema, apontando uma outra característica de tais intelectuais:

*fica evidente o fato de que a natureza e, muitas vezes, a história pregressa dos professores e alunos atuantes no projeto (Exercitando a Cidadania) agregam perfis voltados à transformação social na direção da justiça social, da cidadania para todos. Há um a priori não intencional das pessoas envolvidas nesse trabalho (MARTINEZ, 1997).*

Refletir sobre os intelectuais que buscam atuar no sentido da transformação social, embora conservando-se docentes de uma instituição em muitos aspectos anacrônica, como é a universidade, indica a necessidade de se analisar essa categoria em GRAMSCI (1989), para quem

*todos os homens são intelectuais. Mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. [...] A elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos tradicionais muito concretos (GRAMSCI, 1989).*

É nesses processos históricos concretos que atuam os professores que buscam combater injustiças e desigualdades sociais. São intelectuais que se sentem afetados pela perversidade do *status quo* e compelidos, por razões próprias e por solicitações dos quadros de onde se originam e/ou aos quais se dirigem, a procurar intervir nessa situação, dentro da

instituição em que trabalham. Se, muitas vezes, tal trabalho está, metodologicamente, equivocado, baseado em ativismo, apresenta cunho assistencialista, ou coisa do gênero, risco este, sem dúvida, presente; a questão metodológica é que precisa ser discutida e não o fato de existirem tais intelectuais em tais atividades. O questionamento da metodologia deve partir das determinações concretas da situação, portanto, da *práxis*.

A esses intelectuais não satisfaz a idéia de que sua ação na universidade, a longo prazo, pode redundar em melhoria da vida da população. O concreto com que se deparam, mormente em países como o Brasil, tem caráter de urgência. Haja vista a opinião de Darcy Ribeiro:

*Por que este país não deu certo? País que deu certo, para mim, é aquele em que cada pessoa tem um emprego, em que todos comem todo dia, em que toda criança vai à escola, em que todos têm moradia, em que todo o velho e doente é amparado. (...) Um país que deu certo pode não dar bola para o que se faz na universidade, pode despreocupar-se com o saber que nela se curte; mas um país que não deu certo como o nosso, não (RIBEIRO, 1985).*

E, em outro momento, usando sua famosa ironia:

*às vezes penso que somos, de certa forma, o que os Estados Unidos teriam sido se, na Guerra de Secessão, vencesse o Sul. Aqui, o Sul venceu. Nem houve guerra, tanta foi a convivência. Nossos "sulinos", que eram toda a classe dominante, criaram aqui essa sociedade hedionda, repelente, doente: enferma de desigualdade (RIBEIRO, 1985).*

Portanto, não se pode minimizar o fato de que é em uma sociedade assim descrita por um importante antropólogo, que atuam os referidos professores. Mesmo concordando que, de fato, é fundamental buscar-se "alternativas de atuação mais profundas, eficazes e congruentes com a natureza da instituição universitária," como afirma BOTOMÉ (1996), esses intelectuais precisam não permitir que tais argumentos os desviem ou acomodem. Sendo o problema de ordem metodológica, é preciso discutir o *como fazer*. Urge "encontrar o método adequado para que [os excluídos] possam se aproximar de forma eficaz do mundo do conhecimento" (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, Norberto et alii. **Dicionário de política**. 7. ed. Brasília: UnB, 1995.

BOTOMÉ, Silvio P. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CUNHA, Luiz A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas**. 1985. Tese (Doutorado), Universidade de Campinas, Campinas. 1985.

\_\_\_\_\_. A função social da universidade medida pela Extensão. **Educação Brasileira**. Brasília, n. 17 – 2º sem. 1986.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FROIO, Felice. **Le mani sull'Università**. Roma: Riuniti, 1996.

GHIRALDELLI JR., Paulo. História da Educação. **Coleção Magistério 2º Grau**. São Paulo: Cortez, 1990.

GRAMSCI, A. **Caderno 12**. (trad.) NOSELLA, P. São Carlos, c1989.

\_\_\_\_\_. **Caderno 22**. (trad.) NOSELLA, P. São Carlos, c1989.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX**. (trad.) SANTARRITA, M. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto: paz e terra**. (trad.) NEVES e TORÍBIO. 4. ed. Rio de Janeiro, 1976.

KUENZER, Acácia Z. **Para estudar o trabalho como princípio educativo na universidade: categorias teórico-metodológicas**. Tese (Concurso de Professor Titular). UFPR. Curitiba, c1992.

MARTINEZ, Milena M. C. (org.) **Exercitando a cidadania**. Curitiba: UPPR, 1997.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

REIS, Renato Hilário. **A extensão universitária na relação universidade-população**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília. 1988.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: UnB, 1985.

ROCHA, Roberto M. Gurgel. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez, 1986.

SESu/MEC. **Perfil da extensão universitária no Brasil**. [S.l.: s.n.]

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária a partir de seus interlocutores**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 1994.

TAVARES, Maria das Graças. **Extensão universitária: novo paradigma de universidade**. Maceió: EDUFAL, 1997.