



A Reforma da Universidade Começa Pela Extensão

Introdução

O Brasil vive hoje, com a instauração do novo governo, um clima de reformas. Comprometidos com a discussão travada em torno da reforma educacional e com o destino da Universidade pública brasileira, decidimos expandir nossa reflexão sobre a extensão universitária (Andrade; Silva, 2001), apostando que o exercício pleno desta atividade é o caminho mais promissor para a configuração de uma nova Universidade.

Essa aposta não faz parte de qualquer jogo de adivinhação e nem é neutra. Não é adivinhação porque, para enunciá-la, nos baseamos em quatro princípios – solidariedade, identidade, alteridade¹ e autonomia – considerados como fundamentais ao desenvolvimento da instituição universitária como um todo, mas em especial à práxis extensionista. Não é neutra porque, como será visto, ofereceremos um modelo explicativo para a extensão universitária e, por conseguinte, estaremos configurando um mundo possível na linguagem. Tendo em vista que o mundo é configurado, a aceitação de um enredo explicativo ao invés de um outro configura sempre a escolha de um ou outro mundo possível e, portanto, esta escolha nunca é neutra. Ela implica sempre uma opção – um ato de responsabilidade em face do mundo que queremos construir ou rejeitar.

Embora vários autores tenham contribuído para a construção do conceito de extensão universitária (Freire, 1975; Bernheim, 2001; Rocha, 2001; Faria, 2001), acreditamos que seja importante buscar uma formulação conceitual mais precisa e que seja, ao mesmo tempo, operacional. Assim, nos propomos a fazer tal tentativa. Para tanto, iniciaremos a nossa argumentação com um modelo explicativo para a ontologia da Universi-

Luiz Antônio Botelho Andrade¹, Edson Pereira da Silva²

Resumo

O Brasil vive hoje um clima de reformas. Comprometidos com a discussão travada em torno da reforma educacional e com o destino da Universidade pública brasileira, advogamos que a extensão universitária é o caminho mais promissor para a configuração de uma nova Universidade. Para fazer tal afirmação, apresentamos uma longa reflexão sobre a relação entre a Universidade e a sociedade e, mais importante, propomos um novo conceito para a extensão universitária. Finalmente, como conclusão, apresentamos alguns exemplos de como a práxis extensionista pode responder a alguns dos desafios atuais enfrentados pela Universidade pública brasileira, tais como a inclusão social, a inovação de métodos e a ética.

Palavras-chave: Reforma universitária, autonomia, extensão, inclusão social, ética.

1- Professor do Departamento de Imunobiologia, Instituto de Biologia, membro do Núcleo de Estudos sobre Educação Superior da Faculdade de Educação da UFF (laba@ger.uff.br).

2- Responsável pelo Laboratório de Genética Marinha do Instituto de Biologia

dade (Andrade et al., 2000, 2001). A seguir, apresentaremos algumas de nossas reflexões sobre a relação de co-deriva histórica mantida entre a Universidade e a sociedade (Andrade et al., 2002a). Seguindo esta linha argumentativa, apresentaremos a proposta de um conceito para a extensão, exemplificando sua aplicação e, finalmente, como conclusão, apresentaremos alguns exemplos de como a práxis extensionista pode responder a alguns dos desafios atuais enfrentados pela Universidade e, mais importante, ser a fonte de idéias e de práticas para a construção de uma nova Universidade para o século que se inicia.

Modelo Explicativo Para Ontologia da Universidade

Para nós, a Universidade pode ser definida como uma rede de conversações acadêmico-científicas² que se entrelaçam nas atividades de produção e socialização do conhecimento. A este tipo especial de rede de conversações acadêmico-científicas entre mestres e estudantes, que se manteve invariante desde os primórdios da instituição, na Idade Média, denominamos organização universitária (Andrade et al., 2000, 2001).

Há de se fazer uma ressalva e um alerta para não se confundir invariância organizacional com a noção de acabamento, de completude, seja ela técnica, funcional, filosófica, política ou cultural, da instituição definitivamente instituída, pois há uma dimensão dela que é força instituinte, isto é, uma abertura para o novo que deverá ser, necessariamente, reelaborado segundo sua lógica interna e então absorvido. Esta capacidade de reelaboração e criação do novo, numa perspectiva histórica, se faz mediante pequenas modificações ou mesmo através de grandes mudanças estruturais (Andrade et al., 2000, 2001).

Nesta perspectiva, a Universidade não se confunde em sua forma atual, com a sua estrutura presente, com este lugar que ela agora ocupa. Podemos dizer, então, que ela comporta um não-lugar (*u-topos*) através do qual se transforma. A dinâmica universitária pressupõe o confronto da instituição universitária, fechada operacionalmente sobre si mesma, e o ambiente cultural que nela se entrelaça como um acontecimento problematizador, provocando desestabilizações na instituição. A cultura se produzindo para além

dos limites da instituição, como força do fora, desequilibra a Universidade em sua tendência à repetição do instituído. O consenso que recusa a mudança, que se bate pela perpetuação dos valores, enfrenta a força opositora da dissensão. Talvez seja realmente este o papel da Universidade, estar constantemente “em busca do dissenso perdido”, parafraseando José Luiz Fiori (1995), no título de sua obra. E a Universidade ganha, com isso, uma dinâmica de criação a partir da inclusão do que se definia antes como fora da instituição. Assim, ela se nutre do que lhe era até então estranho, afirmando-se como processualidade instituinte e não só realidade instituída (Andrade et al., 2000, 2001).

Universidade e Sociedade: Uma Co-deriva Histórica

Já tivemos a oportunidade de apresentar, de forma mais explícita, o arcabouço teórico com o qual definimos a Universidade e o seu devir histórico com a sociedade (Andrade et al., 2002a). Neste ensaio, por motivos óbvios, estaremos apenas definindo aquilo que chamamos de co-deriva histórica entre a Universidade e a sociedade.

A Universidade, como subsistema do sistema social do País, reflete o modo geral das relações sociais, contribuindo decisivamente para a sua reprodução, legitimando e sendo legitimada pela sua importante função educativa, nutrindo-se das atividades de produção e socialização do conhecimento. Entretanto, as redes de conversações existentes na Universidade nem sempre legitimam ou reproduzem aquelas existentes na sociedade e, então, a Universidade se reveste, ou passa a ser, potencialmente, um foco original de mudanças estruturais da sociedade. Eis aqui a sua chamada vocação política (Chauí, 1993). Ou seja, como parte integrante da sociedade, a Universidade não pode se contrapor ao movimento desta sociedade, sob o risco de anacronismo ou extinção. Por outro lado, como sistema autônomo, a Universidade também não pode se submeter mecanicamente a todo e qualquer movimento da sociedade. É esta capacidade de congruência com o meio (o mesmo), ao mesmo tempo se afirmando como autônoma (o outro), que constitui o desafio primário de uma Universidade que se quer autônoma, engajada e criativa.

É precisamente essa história de interações recíprocas e recorrentes, muitas vezes conflituosa, entre a Universidade e a sociedade que denominamos de co-deriva histórica. Ou seja, o devir histórico da Universidade (sua deriva histórica) é influenciado pelo devir histórico da sociedade (sua deriva histórica) e vice-versa. A Universidade capaz de manter uma co-deriva histórica com o seu meio, sustentando esta dialética do mesmo e do outro, é a Universidade necessária ao seu tempo e à sociedade (Andrade et al., 2002a).

Pressupostos Para Construção de um Conceito Para Extensão

A construção de um modelo é o resultado de uma relação entre a atividade racional e o mundo e, portanto, está sempre atravessada de alguns pressupostos inerentes à atividade teórica. Pressupostos não significam um risco, mas um limite, e, como tal, é importante que sejam explicitados.

Nosso primeiro pressuposto se assenta em nossa convicção de que tanto a Universidade quanto a sociedade podem ser entendidas como sistemas dinâmicos e autônomos (Andrade et al., 2000; 2002a e b). A concepção da Universidade como um tipo de sistema³ ou como um subsistema de um outro sistema maior, a sociedade, demanda que façamos, enquanto observadores, uma distinção entre ambos: a especificação de uma fronteira.

Seguindo esta linha de raciocínio, concebemos a sociedade tanto como uma totalidade – detentora de outros subsistemas dinâmicos, incluindo a Universidade – quanto como meio no qual a Universidade opera como um subsistema. A fronteira, neste caso específico, não é uma barreira física, os muros da Universidade, mas uma dinâmica, um operar diferenciado, mantido tanto pelas conversações acadêmico-científicas no seio da Universidade quanto pela afirmação de sua autonomia.

Um outro de nossos pressupostos, que é também consubstanciado por outros autores (Rocha, 2001; Nogueira, 2001; Tavares, 2001), concebe a extensão como relação. Para nós, a extensão é um tipo especial de relação que, contudo, se diferencia da relação de co-deriva histórica. As-

sim, ao separarmos a Universidade da sociedade por uma fronteira operacional, torna-se fundamental diferenciar a relação de co-deriva histórica desta outra relação que iremos teorizar agora – a extensão universitária.

A extensão, enquanto relação, se diferencia da relação de co-deriva histórica na medida em que os partícipes (membros da Universidade e da sociedade) sempre se irmanam, solidariamente, para a resolução de um ou mais problemas, sejam eles de natureza qualquer. Assim, os membros da comunidade universitária e aqueles da comunidade em geral, desafiados pelo mundo, buscam na ação a consecução dos mesmos objetivos – a resolução de um problema. Há de se fazer uma pequena ressalva para não confundir a resolução do problema em si com a extensão. O que é privilegiado neste tipo especial de relação não é o problema, mas sim a ação, a práxis. Assim, a extensão se define na ação e como ação, e não no resultado esperado – a resolução do problema. Ainda que mediatizada por um problema ou pelo mundo, a ação extensionista não é dirigida para, ou sobre, os objetos e, sim, para ou com os homens, dos quais se espera uma transformação cultural e, portanto, do mundo (Freire, 1975).

Desta forma, este tipo especial de relação – a extensão universitária – incita, confere ou reforça sempre a congruência entre a Universidade e o outro fundado na relação. Distintamente, a relação dialética que dá movimento à co-deriva histórica nem sempre incita, confere ou reforça a congruência entre estes dois sistemas. Muitas vezes, ela é marcada por tensões, anacronismos, conflitos e mesmo lutas, ou seja, por incongruências (Andrade et al., 2002a).

Uma outra característica desta relação, que é mais um de nossos pressupostos, é que os partícipes (os membros dos dois sistemas) são necessariamente iguais⁴ e responsáveis pelos seus atos, no exercício de suas respectivas autonomias. Além disso, enquanto seres autônomos e responsáveis na ação conjunta, eles devem sempre afirmar suas respectivas identidades na construção da alteridade, aceitando uns aos outros como legítimos outros, na convivência (Maturana, 1997). Se isto não ocorrer, está negada a relação de solidariedade entre os membros destes dois sistemas e, portanto, assim negados, ou negando

uns aos outros, os homens podem ser coisificados na ação. Isto explica os equívocos em que certas ações “extensionistas” se inscrevem como invasão cultural, messianismo, assistencialismo ou mesmo mercantilismo (Freire, 1975).

Um Conceito Para Extensão

Tomando em conjunto os pressupostos descritos acima, podemos enunciar a proposta de um conceito para a extensão e submetê-lo à comunidade universitária. Dizemos isto porque acreditamos que a enunciação de uma proposta explicativa ou conceitual para alguma coisa não é validada por aquele que a enuncia (falante ou escritor), mas sim pelo ouvinte ou leitor. Neste caso, caberá aos leitores deste ensaio a validação ou não do que estamos propondo agora.

Assim, definimos como extensão universitária, *a relação entre dois sistemas, um dos quais constituído pelos membros da comunidade universitária, em seus vários recortes e, o segundo, aquele produzido como outro, na relação. Estes dois são desafiados ou mediatizados pelo mundo, se irmanam em uma ação solidária, como autônomos, iguais e responsáveis e que, mesmo buscando o mesmo objetivo – a transformação cultural e/ou do mundo, se afirmam em suas respectivas autonomias na construção da alteridade.*

É importante ressaltar que a definição explicitada acima, ao mesmo tempo em que enuncia um conceito, propõe uma explicação para a fenomenologia extensionista. Assim, o nosso enunciado é, ao mesmo tempo, conceito operacional e explicação para o fenômeno extensionista. Ou seja, é conceito, porque cria um objeto na linguagem. É explicação porque formula, na linguagem, um mecanismo gerativo que, posto a operar, gera o fenômeno que nós queremos explicar, qual seja, a extensão universitária. Esta característica de ser conceito e mecanismo gerativo ao mesmo tempo dá ao conceito proposto um caráter de movimento, de recursividade, de práxis: *só é conceito na prática extensionista, só é prática extensionista no conceito de extensão.*

Tendo definido e apresentado o nosso conceito de extensão, passaremos a fazer agora a aplicação do mesmo em situações concretas, algumas das quais de difícil análise para as Pró-Reitorias de extensão. Não é nossa intenção fazer julgamentos de valor, mas, simplesmente, verifi-

car a heurística do conceito e sua aplicabilidade. Iniciaremos com uma análise do movimento estudantil, apontado por vários autores como sendo de natureza extensionista (Souza, 2000; Rocha, 2001) e por reconhecer o papel importante dos estudantes para a instituição do novo nos períodos de Reforma.

Quando na Relação a Sociedade é o Legítimo Outro

Não pretendemos fazer aqui uma análise aprofundada do movimento estudantil, seja no seu âmbito mais geral, seja na ótica da extensão (para este fim vide Souza, 2000; Rocha, 2001). Gostaríamos, simplesmente, de abordar algumas passagens do movimento estudantil para verificarmos, pontualmente, se podemos afirmar ou não, o seu caráter extensionista.

Qualquer recorte que se faça do Movimento Estudantil na América Latina implica fazer uma referência ao Manifesto de Córdoba (5), em 1918, na Argentina. Foi o Movimento de Córdoba que deu importância política às Universidades latino-americanas ao estreitar os vínculos da Universidade com a sociedade. Assim, o Movimento de Córdoba buscava dois objetivos principais: democratizar a Universidade e aproximá-la, solidariamente, da classe trabalhadora. A consecução destes objetivos pode ser atestada por vários fatos ocorridos em vários Países da América Latina, seja influenciando movimentos em prol de mudanças estruturais nas Universidades (reformas), seja pela criação de Universidades populares em vários Países da América Latina, especialmente no Peru e em Cuba (Souza, 2000; Bernheim, 2001).

Os ares democratizantes vindos de Córdoba também influenciaram o Brasil, só que mais tardiamente. Assim, embora o movimento estudantil já conhecesse o conteúdo da Carta de Córdoba desde 1929 (Cunha, 1989), o conteúdo desta Carta se difundiu no meio universitário a partir de 1960, quando da realização do I Seminário Latino Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior (1960) e quando da realização do I Seminário Nacional de Reforma Universitária (1961), eventos realizados na cidade de Salvador, Bahia. O resultado deste último seminário ficou conhecido como a Carta da Bahia, em alusão à Carta de Córdoba.

O II Seminário Nacional de Reforma Universitária foi realizado em Curitiba, Paraná, em 1962. Neste evento, que contou com a participação de mais de 150 delegados estudantis de várias regiões do País, discutiu-se a Universidade do ponto de vista estrutural, regional, cultural, sócio-político e teórico. O resultado deste seminário ficou conhecido como a Carta do Paraná (uma leitura crítica do conteúdo das Cartas da Bahia e do Paraná pode ser encontrada em Cunha, 1989, p. 216-42). Para abreviar nossa análise do Movimento Estudantil, na perspectiva deste ensaio, abordaremos somente um dos pontos da Carta do Paraná, aquele referente à cultura, tomando como referência a análise crítica de Cunha (1989).

Assim, do ponto de vista cultural, como está explícito na Carta do Paraná, os estudantes entendiam que a subordinação ou alienação nacional se dava tanto materialmente (tecnologia) quanto por uma subordinação aos padrões culturais dos Países desenvolvidos. Diziam eles:

[...] os Países altamente desenvolvidos, na esfera capitalista, além de exportarem seus produtos manufaturados, exportam, também, para as colônias, sua cultura e sua filosofia de vida [...]. É a alienação nacional, que aflora na superestrutura de nossa sociedade, constituindo-se na mais poderosa arma antinação. (Carta do Paraná, 1962, apud Cunha, 1989).

Deste modo, para combater a alienação nacional, era premente realizar a reforma universitária e colocar a Universidade a serviço da nação e, de modo mais específico, das massas populares. Isso implicaria a participação do povo na vida universitária (o grifo é nosso), desde que:

[...] promovido da condição de objeto para sujeito do processo de reforma da Universidade e das “estruturas vigentes”. Nesse processo os estudantes se atribuíam importante papel: “impõe-se pois que assumamos as rédeas da reforma marchando para um trabalho de cultura popular que através da conscientização dará condições ao povo de deflagrar um movimento ascensional. Somente a cultura do povo responderá às necessidades da cultura brasileira. A cultura popular proporcionará o desenvolvimento de um pensamento popular e como conseqüência uma ideologia popular. Daí as conseqüências sociais, políticas e econômicas. (Carta do Paraná, 1962, apud Cunha, 1989).

Para além do discurso, a década de 1960 viu uma marcante atuação dos universitários brasileiros promovendo e valorizando a cultura popular como forma de problematizar as condições políticas e culturais vividas pelo País naquele momento. Com a pretensão de fazer chegar o conteúdo da Carta do Paraná às bases estudantis de todo o País, criou-se o que veio a ser denominada de UNE-volante, constituída pela diretoria da União Nacional dos Estudantes (UNE) e pelos membros do recém-criado Centro Popular de Cultura (CPC). A UNE-volante percorreu quase todas as capitais do País, promovendo representações teatrais de cunho político (Cunha, 1989; Souza, 2000). Ainda no âmbito político e cultural, o Movimento Estudantil brasileiro atuou em programas de alfabetização de adultos, manifestações teatrais, organização de núcleos de cultura popular, incentivo e divulgação da arte popular (canto, artesanato, dança, música), entre outras manifestações do gênero.

A pergunta que se coloca para nós, neste momento, é se podemos ou não considerar estas ações do movimento estudantil como extensão universitária, ou seja, elas satisfazem ou não as condições necessárias do conceito de extensão aqui proposto, quais sejam:

- 1) Afirmação da identidade na construção da alteridade entre os sistemas envolvidos, ou seja, o reconhecimento do outro, como legítimo outro, na relação solidária;
- 2) Manutenção da relação entre os sistemas envolvidos através de conversações – coordenações de coordenações condutuais consensuais – na busca de solução para um problema comum.

Assim visto, é possível identificar, tanto no discurso quanto na prática, que os dois sistemas (Universidade e sociedade) interagiram, solidariamente, para a resolução de um problema, qual seja, a invasão cultural. Neste caso, a Universidade (representada pela categoria dos estudantes) e a sociedade (representada pela população em geral, como um de seus recortes) interagiram, solidariamente, em prol de uma solução comum – a valorização da cultura nacional. É importante ressaltar que, embora houvesse o estabelecimento de uma relação solidária entre seres iguais, autônomos e responsáveis (explicitada tanto pelo discurso estudantil “o povo promovido da condi-

ção de objeto para sujeito” e, em uma certa medida, pela prática), não ocorreu uma homogeneização total dos dois sistemas. Ou seja, eles puderam ser identificados como diferentes. Tanto é assim que podemos, ainda hoje, fazer tal distinção e referência histórica. Contudo, estes dois sistemas mantiveram, por um bom período, conversações (coordenações de coordenações consensuais condutuais) em torno de um mesmo objetivo (valorização da cultura), ambos afirmando-se em suas respectivas autonomias e alteridades. É este tipo especial de relação que acreditamos ser a extensão universitária.

Analisaremos agora uma situação contemporânea denominada de pré-vestibular social. Não sabemos ainda a dimensão deste movimento no País, nem as formas como ele vem sendo praticado, portanto, nos limitaremos a fazer uma descrição de como ele nos é apresentado em nossa Universidade.

Nesta prática social, os universitários e alguns professores se envolvem, solidariamente, com jovens adultos trabalhadores que não possuem condições de pagar um curso preparatório para os exames de seleção para o ingresso na Universidade. Assim, desafiados por um problema⁶ – a exclusão *a priori* de muitos do meio universitário por uma razão econômica –, os universitários buscam uma ampliação dos espaços de convivência onde o aprendizado possa ocorrer (para os partícipes de ambos os sistemas). Não utilizamos a palavra ensino de forma proposital, porque não acreditamos na existência deste, pelo menos na forma de instrução, de transferência de informações, de comunicados, como a maioria das pessoas o entende (Andrade et al., 2003).

Se aceitarmos que a dinâmica de conversações entre os universitários (como um recorte da Universidade) com os jovens adultos (como um recorte da sociedade) envolve uma relação solidária, basta-nos agora argumentar sobre a construção da alteridade que se dá na relação. Constatamos que os universitários se irmanam com os jovens adultos, mas se afirmam como diferentes. Além disto, a própria Universidade auxilia esta construção da alteridade, seja pela sua estrutura física (cessão de suas instalações para as aulas), seja pelo seu valor simbólico de centro do saber.

É importante ressaltar que algumas destas iniciativas não estão cadastradas, financiadas e

avaliadas pela Pró-Reitoria de Extensão. Em nosso modelo, tanto o cadastramento quanto o financiamento não são condicionantes da práxis extensionista. Assim, qualquer ação universitária marcada por princípios éticos de conduta e de solidariedade com o outro societário pode, em princípio, se inscrever como extensão universitária. Se for apoiada e avalizada por uma Pró-Reitoria de Extensão, tanto melhor.

Neste ponto da análise, é importante fazer um alerta, qual seja, nem todas as ações dos universitários ou do Movimento Estudantil se enquadram no que nós estamos chamando de extensão universitária. Há sempre de se fazer referência a uma ação concreta, solidária, em que se afirme a identidade da instituição, mas não do indivíduo. Assim, nos parece um equívoco chamar de extensão as ações dos estudantes que, vindos da Europa, quando o Brasil ainda não contava com Universidades, se engajavam solidariamente em movimentos assistencialistas, reivindicatórios ou revolucionários. Ou seja, para ser extensão universitária há de se afirmar e construir, na relação, a autonomia e a alteridade dos sistemas envolvidos e não só dos indivíduos. Seguindo este mesmo argumento, podemos fazer referência a uma ação extensionista do docente Paulo Freire, da Universidade Federal de Pernambuco, no início da década de 1960, elaborando e praticando com seus educandos-educadores o método que o tornou internacionalmente conhecido, mas não de Paulo Freire, como indivíduo, no Chile, na Suíça ou no Brasil, mesmo quando ele nos mostrou, na sua prática, o amor engajado ou escreveu sobre os equívocos humanistas e gnosiológicos da extensão.

Quando a Alteridade Não Incorre em Autonomia ou Relação Solidária

Um grande desafio da Universidade pública, na atualidade, é o da manutenção de sua autonomia frente à força de determinação da economia, ou seja, a lógica de mercado. Este desafio se tornou premente face ao projeto neoliberal do estado mínimo que vem implementando um amplo programa de privatização da esfera pública, deslocando direitos socialmente conquistados, como saúde e educação, para o rol de serviços regulados pelo Estado, mas regidos pelo mercado (Chauí, 1999).

Assim, em face destas novas exigências e da premente necessidade de se afirmar, cotidianamente, a autonomia universitária, é que acreditamos que, para além da denúncia, é necessária a formulação de conceitos que sustentem práticas solidárias de inclusão do outro, societário, nas preocupações do pensar e do fazer universitário – compromisso ético. Ao nosso ver, estas práticas passam, necessariamente, pelas ações verdadeiramente extensionistas e não pelas ações que, se fazendo por extensionistas, dão sustentação à privatização interna e ao encolhimento do espaço público.

Responder adequadamente a este desafio é uma dificuldade para as Universidades na medida em que, estando desmanteladas pelos governos neoliberais e tendo um alto custo de manutenção, vêm-se seduzidas pelas ofertas e pelos apelos do mercado. A dificuldade não está em dizer sim ou não ao mercado, mas dizer não, e enfrentar duras carências, ou dizer sim, sabendo-se que ao fazê-lo pode-se estar rompendo também com a lógica interna institucional: o *ethos* acadêmico e a autonomia.

Assim, é preciso caminhar no fio de uma navalha. Havemos de traçar regras claras para a captação de recursos externos, definindo aberturas, estabelecendo trincheiras, reforçando sempre o coletivo institucional em contraposição às saídas individuais ou de pequenos núcleos que arrogam, para si, direitos baseados em premissas e práticas alheias à instituição, em ataque frontal ao *ethos* acadêmico ou mesmo ao seu estatuto legal.

Tendo feito esta pequena análise conjuntural, iniciaremos por apresentar algumas situações ou ações que não incorrem em solidariedade, nem na afirmação da autonomia universitária e, portanto, à luz do conceito aqui proposto, não deveriam ser concebidas como extensão. Tendo em vista que este ensaio pretende ser mais um convite à reflexão do que um corpo de denúncias, discutiremos algumas atividades de âmbito geral sem, no entanto, nomear as instituições onde elas e/ou os seus protagonistas se encontram.

Excluimos do rol das atividades extensionistas todas as ações universitárias que, explícita ou implicitamente, têm como objetivo primordial a obtenção de lucros. A partir deste recorte, pode-se excluir das atividades extensionistas uma grande

parte das consultorias, dos cursos ditos “autofinanciáveis” e da prestação de serviços. Dizemos grande parte porque o que define para nós o lucro não é propriamente o financiamento externo em prol de uma parceria institucional, socialmente justificada, mas a substituição do valor social pelo retorno financeiro, o enriquecimento ilícito de alguns em nome da instituição, a mais-valia.

Não queremos dizer com isto que a instituição não possa captar recursos extra-orçamentários em parcerias com o governo, com o Estado, com as prefeituras municipais e mesmo com a indústria e os setores privados em geral, para resolver problemas de interesse local, regional ou nacional. No entanto, estas parcerias não se enquadram no que nós estamos advogando como sendo atividades extensionistas.

Da mesma forma, é aceitável que a Universidade possa realizar, pontualmente, atividades supletivas ao Estado, ditas assistencialistas, em tempos de carência exacerbadas. Mas estas ações não podem tão pouco ser concebidas como extensão porque, embora nelas possam estar implicados alguns tipos de solidariedade (que não é esta que estamos advogando aqui), lhes falta uma característica fundamental da definição de extensão, como a que foi aqui proposta, qual seja, o envolvimento (compromisso) com um problema. A problematização, como nos ensina Freire, é a tal ponto dialética, que é impossível alguém estabelecê-la sem se comprometer com o processo. Ninguém problematiza algo com alguém e permanece, ao mesmo tempo, indiferente, como mero espectador da problematização (Freire, 1975). É por isso que incluímos a especificação, implícita ou explícita, de um problema na definição de extensão, dando ênfase ao processo (envolvimento) e não a resolução do problema em si, que pode ou não ser alcançada.

Nesta perspectiva, os indivíduos que recebem passivamente uma ação, geralmente, não se comprometem com ela na medida em que, enquanto assistidos, se tornam acrílicos e ingênuos diante do mundo. Assim, o assistencialismo material ou intelectual é um obstáculo à transformação do mundo, à afirmação da autonomia e à construção da alteridade, e os assistidos, enquanto assistidos, são impedidos de admirar e readmirar criticamente o mundo e, ainda pior, de se verem, eles próprios, como assistidos (Freire, 1975).

Assim, não se deve confundir extensão com a transferência de informações e técnicas da Universidade para a sociedade. A transmissão de comunicados não configura, para nós, a produção ou mesmo a socialização do conhecimento. Acreditamos, baseados em nosso referencial teórico, que os membros da sociedade, na relação extensionista, são sujeitos do conhecimento com os quais os membros da Universidade podem, em conjunto, problematizar e estabelecer espaços de convivência, onde o conhecimento possa ser produzido e socializado. Para Freire (1975), a idéia de transferência intelectual ou material é um equívoco gnosiológico e humanista, e foi a partir dela que o autor criticou o emprego do termo extensão quando os agentes extensionistas chilenos tentaram “estender” os seus conhecimentos e técnicas das ciências agrárias aos camponeses.

A extensão tem uma especificidade que deve ser explicitada neste ponto da discussão teórica, qual seja: a relação solidária entre a Universidade e a sociedade não é mediada pelas conversações acadêmico-científicas, simplesmente porque estes dois sistemas não operam com este gênero de conversações, de forma recorrente. Cabe aqui, portanto, um ponto de discussão sobre a linguagem empregada nos diferentes tipos de conversações mantidas entre os membros da comunidade universitária com o outro (societário).

Assim, poderíamos dizer, com um certo grau de simplificação, que existem dois tipos básicos de conversas: aquelas mantidas entre os especialistas de uma determinada área e aquelas mantidas entre estes especialistas e os outros (especialistas de outra área, por exemplo, ou a população em geral); os quais denominaremos, também com um certo grau de simplificação, de não-especialistas. Esta distinção das linguagens, na linguagem, se faz necessária para a compreensão das diferentes dinâmicas produzidas, seja nos encontros entre especialistas dentro e fora da Universidade (congressos), seja nos encontros entre especialistas e não-especialistas, no âmbito societário. No âmbito societário, este problema foi abordado por Paulo Freire (1983a e b), quando do seu encontro, enquanto docente, com a população em geral, se solidarizando para resolver o problema do analfabetismo. O desafio suscitado pelo encontro de Freire (docente/Universidade) com o outro (educandos/sociedade)

foi assim explicitado pelo autor: “por que falar que ‘Eva viu as uvas’ para homens que conheciam poucas Evas e nunca haviam chupado uvas?”.

Como evitar o pronunciamento de palavras ocas, desprovidas de sentido e, assim, substituir a educação domesticadora por uma comprometida com a prática da liberdade? Viu-se então o educador-educando em face de um grande problema político e também epistemológico. A solução encontrada pelo educador foi aquela de se solidarizar com o outro, particularmente com os esfarrapados do mundo. Solidariedade gnosiológica, de aceitação do outro, enquanto legítimo outro, na relação, como sujeito do conhecimento e não objeto da filantropia ou assistência. Esta aceitação do outro, enquanto sujeito do conhecimento, na convivência, não significou o imobilismo, mas sim um movimento em espiral construtiva, de transformação mútua, com avanços, pausas e retrocessos e, sobretudo, esperançoso.

Neste movimento dialético, de um Freire educador-educando, impacientemente paciente e pacientemente impaciente, nasceu a denúncia ao desencantamento do mundo e, mais importante, a esperança, através do anúncio e convite para a construção de um novo mundo possível.

Além das críticas aos equívocos gnosiológicos e humanistas cometidos em nome da extensão, Paulo Freire questionou a utilização do próprio termo extensão, sugerindo a sua substituição para comunicação (Freire, 1975). Comuniquemos com Paulo Freire a opinião de que existe o equívoco gnosiológico, mas não a opinião dele de substituir o termo extensão por comunicação. Ao invés de substituir o termo extensão, preferimos redefini-lo e apresentá-lo como relação solidária. Isto porque chamar esta relação de comunicação poderia também nos trazer problemas teóricos. Pelo senso comum, comunicação é entendida como a transferência de comunicados de um emissor para um receptor.

Assim, ainda que entendamos os argumentos de Freire (1975), a relação solidária que advogamos se insere melhor como conversação (do latim *cum*, que significa com, e *versare*, que significa dar voltas com o outro). Assim, partindo de nossa concepção de Universidade e de sua relação com a sociedade (Andrade et al., 2000, 2002a), buscamos redefinir o conceito de exten-

são acrescentando ao seu sentido mais comum, de verbo transitivo relativo de dupla complementação (estender algo até alguém – aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal) (Freire, 1975), um significado de relação solidária, mantida entre a Universidade e a sociedade, ou entre os seus diversos recortes, na qual os partícipes se afirmam como autônomos na construção da alteridade (Andrade; Silva, 2001).

Indissociabilidade Entre Ensino, Extensão e Pesquisa

Para dizer que um conjunto de coisas, de idéias ou de atividades é indissociável, faz-se necessário que possamos, antes de afirmá-lo, distingui-las na linguagem. Portanto, faremos tal exercício antes de tecermos nossos comentários sobre o que entendemos por indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa (a ordem, assim colocada, não foi por acaso, mas por história).

De uma forma direta, acreditamos que o ensino não existe (Andrade et al., 2003), pelo menos da forma como ele é entendido pelo senso comum, como instrução, enquanto transferência de informações, de comunicados – aquilo que Paulo Freire chama de educação bancária (1983a e b). Logo abaixo estão explicitados alguns argumentos demonstrando que tal transferência não existe.

O nosso sistema nervoso possui um fechamento operacional, implicando com isto que o seu operar é sempre auto-referencial e, portanto, hermético às informações (Maturana, 1997, 1998). Isto não impede, no entanto, que sejamos estimulados pelo mundo exterior. No entanto, os estímulos (ou as perturbações) de fora não podem especificar, determinar, de forma instrutiva, a estrutura interna do sistema nervoso, nem do organismo como um todo, nem a sua conduta – a relação do organismo com o meio (Varela, 1989; Maturana, 1997; 1998; 2001). Assim, o ensinar enquanto instrução, como é entendido pelo senso comum e por muitos de nós mesmos, não existe. O que existe então? Qual é o papel do professor neste processo que chamamos de ensino?

Para Freire (1983a e b) e para Maturana (1997; 1999; 2001), ensinar (vamos manter a palavra, por enquanto) é a abertura de um espaço de convivência onde professores e alunos são co-

ensinantes e se transformam mutuamente. Esta transformação recíproca se dá de diferentes maneiras. Isto porque professores e alunos possuem experiências distintas e diferentes espaços de perguntas (Maturana, 1997; 1999; 2001). O ensino-aprendizagem é um processo de transformação mútua do educando e do educador e o operar deste processo, define o campo fenomênico da educação. Concebida assim, a educação não está dissociada dos contextos políticos, epistemológicos, tecnológicos e culturais. Dessa forma, “o ensino”, que chamaremos agora “o educar”, se constitui no processo em que dois ou mais seres humanos se transformam, mutuamente, no fluir do conviver.

O educar ocorre, portanto, o tempo todo e em todos os lugares. Há, no entanto, lugares privilegiados onde isto ocorre, e a Universidade é um destes lugares. Ou seja, esta instituição milenar se constituiu, desde os seus primórdios, como um loco privilegiado da ação educativa, mantendo uma dinâmica, um operar em rede, denominado por nós de conversações acadêmico-científicas (Andrade et al., 2000). O leitor poderá encontrar nossos argumentos sobre o educar de forma mais expandida no texto intitulado “O conhecer e o não ensinar do aprender” (Andrade et al., 2003).

A extensão, que é o objeto de nossa reflexão neste ensaio, foi definida aqui como relação solidária entre dois sistemas que, desafiados pelo mundo, se irmanam para a resolução de um problema, afirmando suas respectivas autonomias na construção da alteridade. Toda discussão travada anteriormente reforça este argumento (Andrade; Silva, 2001).

Neste ponto, a questão que pede para ser discutida é aquela que vem com a pergunta: qual a natureza da pesquisa na Universidade? Ou ainda, qual o lugar e o papel da pesquisa naquilo que temos definido como uma rede de conversações acadêmico-científicas? Pois bem, acreditamos que a resposta para esta questão pode advir do operar do modelo explicativo proposto.

Aquilo que é fundamental no operar da Universidade e que a define como tal é uma rede de conversações acadêmico-científicas. Temos defendido que com este modo de operar, a Universidade produz fenômenos, tais quais: a produção da autonomia como fronteira ontológica

(Andrade et al., 2001), a dialética do mesmo e do outro na sua co-deriva histórica com a sociedade (Andrade et al., 2002a) e, como temos desenvolvido aqui, uma relação solidária, de afirmação de identidade na construção da alteridade, na ação extensionista. Nesta perspectiva, é fácil entender que a natureza da pesquisa na Universidade não é outra senão aquela de consequência necessária da rede de relações estabelecidas pela Universidade no seu operar. A pesquisa não tem um *locus* específico na Universidade, ela pode ocorrer em outros espaços societários tais como em institutos isolados de pesquisa, corporações estratégicas, escolas profissionalizantes, etc. (Andrade et al., 2001), no entanto, sua legitimidade dentro da Universidade se deve a sua natureza de consequência necessária ou como um efeito emergente da rede de relações que a produzem.

Este enunciado tem alguns corolários interessantes:

- 1 – A pesquisa não esta relacionada com o nascimento ou a definição da Universidade, mas é uma consequência do desenvolvimento da rede de relações que a define. Desta forma, a Universidade não começa na pesquisa e nem nela termina, mas com ela se mantém e se desenvolve;
- 2 – Por seu caráter de consequência, as Universidades devem apresentar uma heterogeneidade no que diz respeito à pesquisa, não só entre Universidades como também entre institutos e faculdades, dentro de uma mesma Universidade;
- 3 – A pesquisa na Universidade não se define como um fim, como é o caso de alguns institutos de ciência e tecnologia, mas como um meio.

Nesta perspectiva, acreditamos que a pesquisa na Universidade deva ser entendida no sentido lato de “criação”. Este sentido, na verdade, é uma recuperação do poder original da palavra, que incluía todas as atividades investigativas e exploratórias, como a filosofia e a arte, e não só a ciência, no seu sentido mais atual e raso, de ciência e tecnologia, estimulado pelo *ethos* capitalista. O leitor poderá encontrar nossos argumentos sobre a natureza da pesquisa de forma mais expandida no texto intitulado “A utopia da poiesis universitária” (Andrade et al., 2002b).

Após este exercício de distinção, retornamos à questão original: o ensino, a extensão e a pesquisa são indissociáveis? Qual é o padrão que os unifica? Nossa resposta é simples e direta: as conversações acadêmico-científicas. Se os nossos argumentos foram, até aqui, aceitos pelo leitor, fica evidente que tanto o que chamamos de ensino quanto o que chamamos de pesquisa se realizam nas redes de conversações acadêmico-científicas mantidas entre mestres e estudantes. Tanto o ensino quanto a pesquisa são construções humanas e, portanto, são realizadas com e na linguagem, enquanto produções coletivas. Quando dizemos que as atividades de ensino, extensão e pesquisa são realizadas com e na linguagem não significa dizer com isto que elas estejam desvinculadas do mundo ou de um objeto específico. É importante ressaltar também, neste contexto, que a linguagem não se restringe à reflexão, pois existe uma dimensão dela que se desdobra em ações de sujeitos em face do objeto pensado – o objeto cognoscitivo.

Para além disto, não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes dois que-fazes se encontram um no corpo do outro (Freire, 1998). Assim, quando se ensina, continua a se indagar, a buscar, a criar e a recriar novos caminhos na relação com o outro. Quando se pesquisa, pesquisa-se para conhecer o que não se conhece e há de se anunciar a novidade que deverá ser aceita, validada, por uma comunidade de observadores-padrão, os cientistas, na linguagem (Maturana, 2001).

Antes de passarmos para a Conclusão, é importante discutir a posição, defendida por Demo (2001), de que não é necessário falar em extensão ou mesmo defini-la. Na opinião deste autor, a Universidade deveria colocar a extensão no seu devido lugar, ou seja: no centro do sistema universitário, entendendo como centro as dimensões educativas e científicas expressas no próprio currículo. O autor argumenta o seguinte: “se a atividade de extensão estiver adequadamente encaixada no mandato científico e educativo da Universidade, não precisamos mais dela, não porque se tenha tornado inútil, mas porque foi colocada em seu devido lugar” (Demo, 2001, p.156).

Concordamos com Demo (2001) que a Universidade deve incorporar as atividades de ex-

tensão no âmbito do currículo e, assim, valorizá-las como essenciais e não como uma mera excrescência de um voluntarismo ingênuo. No entanto, discordamos do referido autor quando ele afirma que não há a necessidade de se construir o domínio específico da extensão. A nossa discordância com o autor está baseada em três argumentos:

- 1 – A Universidade brasileira ainda não entendeu a importância da extensão, seja para o seu aprimoramento, seja pela questão máxima de sua própria sobrevivência;
- 2 – A Universidade é uma processualidade instituinte e não uma realidade instituída. Assim, tanto ela quanto o mundo não estão dados. Eles são configurados, cotidianamente, na linguagem;
- 3 – Para configurar a Universidade, é necessário que possamos fazer distinções, nomeações e construções conceituais na linguagem, como estamos tentando fazer aqui e agora com a extensão universitária.

Assim, acreditamos que seria uma ingenuidade abrir mão da construção conceitual da extensão, com a qual já estamos conquistando espaços acadêmicos e políticos, em nome de uma possível mudança, mágica e radical, que ocorreria espontaneamente dentro desta Universidade concreta, inserida no operar de uma sociedade marcada pela competição e num regime capitalista.

Conclusão

A extensão universitária tem sido, historicamente, fonte de possibilidades para o aprimoramento da instituição universitária (Bernheim, 2001). Assim, é oportuno que façamos um esforço teórico para pensar a extensão e, no contexto colocado por este ensaio, articular as ações extensionistas com a pauta de uma possível reforma, ou melhor, articulá-las com uma pauta progressista de reforma.

Dito isto, apresentaremos três exemplos que reforçam a tese que estamos defendendo, qual seja, a reforma da Universidade começa pela extensão. Os exemplos apresentados não são abstrações e/ou criações livres dos autores. Eles já acontecem no cotidiano universitário, mesmo que de forma tópica e/ou pontual. Tendo em vis-

ta que estas ações extensionistas já são conhecidas de todos e a pauta da reforma já está sendo anunciada, nossa contribuição teórica se restringirá a fazer uma vinculação entre ambos, ou seja, entre as atividades extensionistas e a pauta da reforma.

Antes de iniciarmos a articulação dos dois temas já anunciados, é preciso que façamos um alerta ao leitor, decorrente do nosso modelo teórico de Universidade. As mudanças estruturais da Universidade não podem ser entendidas como verdadeiros problemas para a instituição, pois estas mudanças não ameaçam a instituição, enquanto instituição. Ou seja, as mudanças estruturais aconteceram, acontecem e irão sempre acontecer na co-deriva histórica entre a Universidade e a sociedade (Renaut, 1995; Andrade et al., 2002). Há de se garantir, no entanto, a preservação das redes de conversações acadêmico-científicas entre mestres e estudantes, como seu núcleo organizacional invariável. Da mesma forma, há de se afirmar, cotidianamente, o seu princípio fundador, a autonomia. A manutenção da organização universitária e a afirmação da autonomia se fazem na tensão dialética do mesmo e do outro. Ou seja, as Universidades que negam o mesmo da sua realidade se afastam da sociedade e podem não mais ser por ela reconhecidas e admiradas. Do mesmo modo, as Universidades que abdicam do seu papel de outro, na afirmação de sua autonomia, desaparecem na homogeneização total em relação a um meio que não mais as reconhece como sistema autônomo. Destarte, a Universidade necessária ao seu tempo e à sociedade é aquela capaz de sustentar a dialética do mesmo e do outro e, assim fazendo, se apresenta de forma plena, ativa e sem medo de se abrir para a instituição do novo – o conteúdo da reforma.

Qual deveria ser então, neste momento histórico, o conteúdo principal de uma possível reforma? Quais diretrizes políticas e de percurso deveríamos apoiar? Em nossa perspectiva, deveríamos manter a dialética do mesmo e do outro e, assim, caminhar no fio da navalha. Como este fio também não é dado, porque o caminho se faz ao caminhar, acreditamos que as atividades de extensão sejam bons indicadores de percurso, e é por isso que fizemos a aposta inicial de que a reforma da Universidade deveria começar pela

ampliação das atividades extensionistas. Esperamos que neste momento do texto os leitores já tenham se convencido da importância da extensão para o dever histórico da instituição universitária e, então, aceite, como um convite, aquilo que anunciamos inicialmente como uma aposta.

Dito isto, apresentaremos alguns dos desafios contemporâneos postos para a Universidade brasileira. Para cada desafio explicitado, mostraremos como as atividades de extensão podem respondê-lo, mesmo que parcialmente.

1 – Inclusão social

Embora a extensão não seja a única forma de se ampliar a inclusão do outro nas redes de conversação da Universidade, ela é certamente a maneira mais promissora de fazer isto em grande escala e em médio prazo. Listaremos abaixo alguns exemplos desta capacidade de inclusão social da atividade extensionista: alfabetização de jovens e adultos; pré-vestibular social; inclusão digital; políticas afirmativas para inclusão racial; promoção e democratização da saúde; integração e ocupação de grandes espaços estratégicos para o País – como é o caso da região amazônica; cidadania; conscientização para garantia e aquisição de novos direitos; disseminação da cultura; formação humanista de quadros para atuarem na segurança pública.

2 – Inovação de conteúdos, práticas e métodos pedagógicos

A inclusão de novos atores sociais nas redes de conversações universitárias encontra seu sentido no fato de a Universidade responder a demandas sociais provenientes de uma sociedade em conflito. A inclusão do outro propicia novas dinâmicas que enriquecem a própria Universidade, tais como: a) possibilidade de socialização de um conhecimento produzido culturalmente, segundo uma perspectiva universalizante e não apropriadora ou competitiva; b) problematização de temas menos trabalhados pela Universidade; e c) o aprendizado, pela Universidade, de formas pedagógicas estabelecidas fora de seu âmbito (conversa com Virginia Fontes, Coordenadora do Curso de Extensão “Realidade Brasileira”, dentro do Convênio UFF/MST-2003).

3 – Ética

Tendo em vista que as questões éticas atravessam todos os desafios educacionais, destacamos a ética, ou as questões éticas, como um dos temas a serem tratados na pauta da reforma universitária. Fazemos este destaque por acreditarmos que o desenvolvimento humano não se restringe ao desenvolvimento econômico e/ou tecnológico. Destarte, advogamos que as questões pedagógicas e o conteúdo programático das disciplinas devam estar conjugados às questões éticas. Assim, seguindo o fio condutor deste texto, transcrevemos um fragmento do pensamento de Maturana, qual seja:

Todo ato humano tem lugar na linguagem e todo ato na linguagem traz à baila um mundo que se cria com os outros no ato de convivência que dá origem ao humano. Por isto, todo ato humano tem um sentido ético, porque é um ato de constituição do mundo humano (Maturana, 1999, p.32).

Sabedores de que “a inteligência que pode libertar é a mesma que pode colonizar” (Demo, 2001, p. 145) e que a “reflexão sobre a legitimidade da presença do outro” não se esgota na racionalidade, advogamos que a ética deva ser cultivada na Universidade. Como um dos princípios que regem a práxis extensionista é a solidariedade, acreditamos que a ampliação desta práxis contribua tanto para o aperfeiçoamento individual quanto para o aperfeiçoamento institucional. O realce dado à solidariedade em uma sociedade competitiva prefigura um certo matiz utópico de nossa análise e de nossas proposições. No entanto, acreditamos que “numa sociedade desencantada, o reencantamento da Universidade pode ser uma das vias de simbolizar o futuro [...]. Tal papel é uma microutopia. Sem ela, em curto prazo, a Universidade só terá curto prazo” (Boaventura dos Santos, 1994, p. 200).

Embora tenhamos feito um elogio à extensão universitária e preconizado a sua expansão como uma forma de responder a alguns dos desafios colocados para a Universidade brasileira neste novo milênio, gostaríamos de fazer alguns comentários finais sobre a relação da Universidade com o novo Governo.

Assim, embora tenhamos advogado pela ampliação das atividades extensionistas, não defendemos a priorização da extensão em detrimento de

outras atividades essenciais à Universidade, como o ensino e a pesquisa. O Governo deve entender que a Universidade é uma instituição pública essencial à construção da soberania nacional e que, portanto, não pode ser relegada, abandonada ao sabor de interesses privados. Com este entendimento e dentro da perspectiva apresentada neste ensaio, a Universidade pode e deve ser reformada no sentido de uma ampliação da esfera pública. Contudo, esta parceria com o Governo não pode significar a mera substituição do Governo na implementação de políticas públicas e, muito menos, ser tutelada pelo Governo na definição e implementação das atividades universitárias, incluindo a extensão. Atitudes governamentais que incorram nestes equívocos podem colocar em cheque o princípio fundador da Universidade – a autonomia.

Finalmente, para um governo que chegou ao poder pela vitória da esperança sobre o medo, é importante que o mesmo saiba manter, como tenta a Universidade, aquele *u-tupos* da diversidade e da criatividade que encanta a vida e impulsiona a transformação do mundo.

Notas

¹ Os conceitos de identidade e alteridade advêm da cosmologia pitagórica. Para os pitagóricos, os números não eram meros símbolos a exprimir valores de grandezas, mas a própria alma das coisas. Assim, quando os mesmos diziam que as coisas imitavam os números, essa imitação era entendida num sentido realista: as coisas manifestam externamente as estruturas numéricas que lhes são inerentes. Através de investigações sobre o crescimento de algumas séries numéricas, os pitagóricos verificaram que os números pares podem ser vistos como a expressão aritmo-geométrica da **alteridade**, enquanto os números ímpares seriam a manifestação básica da **identidade**. A partir dessa distinção fundamental, os pitagóricos puderam conceber os diferentes níveis de realidade do universo através da manifestação da oposição fundamental do Mesmo e do Outro. Assim, categorias biológicas (macho e fêmea), físicas (luz e obscuridade) ou éticas (bem e mal) seriam, na verdade, variações da oposição fundamental que determinaria a própria existência das unidades numéricas: a oposição do limite – pêras – e do ilimitado – apeíron (Pessanha, 1999).

² Por conversações, assim como está definido por Maturana (1997), entendemos as coordenações de coordenações condutuais consensuais que implicam tanto a reflexão quanto a ação. O qualitativo acadêmico, por sua vez, é entendido aqui como as relações dialógicas e dialéticas entre mestres e estudantes (Freire, 1998) que estão presentes desde os primórdios da instituição. Como qualitativo científico fazemos referência ao processo sistemático implementado pelos membros da instituição com vistas a conceber, sistematizar e resolver as questões magnas de uma determinada época e não, necessariamente, a utilização do método científico, tal como ele é definido a partir da modernidade com Bacon e Descartes (Andrade et al., 2000 e 2001).

³ Sistema é qualquer coleção de elementos que, através de suas interações preferenciais, estabelece para si uma fronteira operacional, separando-o de outros elementos com os quais também pode interagir e que, então, constituem o meio no qual tal coleção de elementos opera como uma totalidade (Maturana, 1997). Como uma totalidade, um sistema não existe por si próprio: ele existe na medida em que um observador especifica uma fronteira e, ao especificá-la, o sistema emerge, ressaltando-se de um meio.

⁴ Iguais enquanto sujeitos cognoscentes, porém desiguais na sociedade de classes.

⁵ A carta de Córdoba preconizava, entre outras coisas, a laicização da Universidade; a participação dos estudantes e dos formados na direção da Universidade; autonomia universitária; a seleção dos mais capazes e não dos mais favorecidos economicamente; instituição da livre-docência, com valor igual ao do curso oficial; periodização das cátedras; assistência livre, para forçar a melhoria do padrão das aulas; publicidade dos atos universitários; assistência estudantil; diferenciação das Universidades conforme as peculiaridades regionais; orientação social dos estudos universitários, abordando os grandes problemas nacionais e extensão universitária (Cunha, 1989).

⁶ Este problema de exclusão atinge uma ampla maioria da população brasileira, concentrando-se mais na população negra que, embora represente 44% da população brasileira (último censo do IBGE), não atinge 5% da população universitária (Rocha, 2000).

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; LONGO, Waldimir Pirró; PASSOS, Eduardo. Autonomia: um modelo explicativo para a ontologia da Universidade. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 21, p. 73-84, 2000.
- ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; LONGO, Waldimir Pirró; PASSOS, Eduardo. Desafios e Oportunidades do Sistema Federal de Educação Superior face à autonomia. In: SILVA, Waldeck Carneiro. (Org.). *Universidade e Sociedade no Brasil*. Rio de Janeiro: Intertexto/Quartet, 2001. p. 123-60.
- ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SILVA, Edson Pereira. A Universidade e a sua relação com o outro: um conceito para extensão universitária. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 65-79, 2001.
- ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SILVA, Edson Pereira; LONGO, Waldimir Pirró; PASSOS, Eduardo. Universidade e Sociedade: uma co-deriva histórica. *Movimento*, Niterói, v. 6, p. 58-71, 2002a.
- ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SILVA, Edson Pereira; LONGO, Waldimir Pirró; PASSOS, Eduardo. A utopia da poiesis universitária. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 24, n. 48-49, p. 61-78, 2002b.
- ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SILVA, Edson Pereira; PASSOS, Eduardo. O conhecer e o não ensinar do aprender. In: *II Encontro Internacional de Linguagem, Cultura e Cognição*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. CD-ROM.
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann. El nuevo concepto de la extensión universitaria., IN: FARIA, Dóris Santos de (org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001. p. 31-55.
- CHAUÍ, Marilena. Vocaçao política e vocação científica da Universidade. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 15, n. 31, p. 11-26, 1993.

- CHAUÍ, Marilena. A Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Héliogio (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 211-22.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- DEMO, Pedro. Lugar da extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001. p. 141-75.
- FARIA, Dóris Santos de (org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001.
- FIORI, José Luís. *Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado*. Rio de Janeiro: Insight, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- MATURANA, Humberto. *Da biologia à psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001. p.57-72.
- PESANHA, José Américo Motta. Os pré-socráticos: vida e obra. In: SOUZA, José Cavalcante (Org.). *Os pré-socráticos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 05-34.
- RENAUT, Alain. *Les révolutions de l'université: Essai sur la modernisation de la culture*. Paris: Calmann-Lévy, 1995.
- ROCHA, Rogério. Pré-vestibular para negros e carentes: uma alternativa de educação popular em Rosa dos Ventos-Nova Iguaçu. In: THIOLENT, Michel; FILHO, Targino de Araujo.; SOARES, Rosa Leonora (Org.). *Metodologia e Experiências em Projetos de extensão*. Niterói: EDUFF, 2000. p.111-6.
- ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001. p.13-29.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Da idéia de Universidade à Universidade das idéias. In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994. p. 200.
- SOUZA, Ana Lúzia Lima de. *A História da extensão universitária*. Campinas: Alínea, 2000.
- TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). *Construção Conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UNB, 2001. p. 73-84.
- THIOLENT, Michel. A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: THIOLENT, Michel; FILHO, Targino de Araujo.; SOARES, Rosa Leonora (Org.). *Metodologia e Experiências em Projetos de extensão*. Niterói: EDUFF, 2000. p. 19-28.
- VARELA, Francisco. *Autonomie et connaissance*. Paris: Seuil, 1989.

Abstract

Brazil is passing through changes. That's why we are involved with the discussion about the possibilities of an educational renovation in the Brazilian State Universities. We believe that the best way to set such renovation is through the construction of more and better links with society. To support our ideas, we present a reflection about the historic relations between university and society, along with an idea of reformulation of the university's extension. Finally, as a conclusion, we show some example situations in which the university extension program would be helpful to the Brazilian Public University, when, for instance, dealing with the problem of social inclusion, with the revolution of methods and technology or with ethics.

Keywords: University renovation, autonomy, social inclusion, ethic.

Data de entrega: 09/12/2003

Data de aprovação: 11/12/2003