

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: CENÁRIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA?

O presente texto têm por finalidade apresentar os resultados de pesquisa realizada no Mestrado em Educação da UFMT, cujo propósito central foi problematizar a concepção de extensão, examinando-a, sobretudo, a partir da relação que estabelece com o ensino e a pesquisa. Procurou-se favorecer, assim, um olhar para o “interior” da universidade, tomando a extensão como a ponta de um iceberg.

Pude perceber a complexidade que se anunciava para a realização do estudo tão logo estabeleci os primeiros contatos na instituição alvo da pesquisa. Os posicionamentos diversos quanto ao entendimento de extensão eram evidentes. Mas, apesar dessa imprecisão, a revisão bibliográfica apontava que não havia ampla produção acadêmica em torno do seu significado. A tarefa revelava-se ainda mais instigante quando percebi que não seria possível “isolar” a extensão para estudá-la, ou seja, o foco, necessariamente, precisava ser ampliado também para os horizontes do ensino, pesquisa, currículo, missão da universidade na sociedade e o seu projeto institucional, situação sócio-econômica do país, políticas educacionais... A universidade, com sua história, realidade, projeto e inserção social precisava adentrar pela janela da extensão. Assim sendo, o estudo orientou-se por um referencial calcado, sobretudo, na reflexão sobre a universidade, entendendo que o conceito de extensão só poderia ser examinado tendo como premissa a uma abordagem que realizasse essa contextualização.

No entanto, novos desafios colocavam-se ao buscar entre autores uma definição para a universidade, no que se refere a sua finalidade: *“apesar de existir por vários séculos e em países profundamente distintos entre si, não há um conceito único e universalmente válido de universidade, nem suas funções são as mesmas em tempo e em espaços diferentes”* (Belloni, 1992, p. 71).

Pode-se dizer que há convergência de opiniões em torno da afirmativa de que o lugar ocupado por esta instituição na sociedade insere-se no campo da geração e divulgação do saber. Todavia, não há unanimidade quando se trata de discutir o conjunto de funções de que essa se vale para cumprir seus objetivos. No dizer de Pereira (1994), não há consenso

sequer quanto à ênfase dada a cada uma dessas funções: para uns, a pesquisa e a busca de novos conhecimentos deve constituir o ponto central dos trabalhos universitários; para outros, a docência deve constituir a preocupação maior dos docentes; e há ainda os que, além de valorizarem as duas funções também valorizam a extensão como instrumento da relação da universidade com a sociedade.

Da universidade brasileira, é possível afirmar que esta se constituiu historicamente a partir da soma de várias influências, as quais traziam no seu bojo concepções de universidade diversificadas. A história da sua relação com a sociedade traduziu-se pela *idéia* (ou *idéias*) de universidade assumida pelas elites dominantes, ou, inclusive, a partir de modelos externos ao continente latino. De fato, parece que não se conseguiu desenvolver uma trajetória construída com base na realidade nacional, decorrente de discussões e experiências próprias, e essa afirmativa têm se mostrado válida ainda hoje.

Nas suas origens, o ensino superior no país teve influência do modelo napoleônico, ao reduzir sua finalidade à formação de profissionais e às necessidades da elite dirigente da sociedade aristocrática, carente de quadros para desempenhar funções do Estado. Anísio Teixeira caracterizou as faculdades isoladas no país como uma corporação de estudantes e professores, uma *“torre de marfim dedicada à cultura impessoal e universal, alienada do ambiente imediato”* (apud Resende, 1978, p. 31).

O ensino na forma de reprodução do conhecimento, neste contexto, representou a base das instituições de nível superior. No entanto, pressionadas pelas demandas da sociedade industrial emergente - que exigiam novos conhecimentos científicos e tecnológicos - algumas instituições, a partir da década de 30, foram se transformando, modernizando suas características. O balizador desta mudança foi a pesquisa, que veio se constituir em mais uma das funções da instituição universitária. Introduzindo-se esta atividade, a universidade viu-se na condição de superar a especificidade da função do ensino para também assumir a tarefa de socializar o que a pesquisa desenvolvia, imprimindo uma atitude mais relacional com o meio, seja entendendo-o como fonte de estudos ou como destinatário das informações científicas produzidas (Fagundes, 1986).

O dinamismo que a universidade recebeu com a introdução da pesquisa, entretanto, por si só, não assegurou a integração com o meio. Para sanar esta contradição (associando-

se a outros fatores históricos, como, por exemplo, os relacionados à pressão popular por acesso à universidade, o Movimento de Córdoba, a influência do modelo americano), foi pensada uma terceira função: a extensão universitária, criada com a finalidade e a expectativa de realizar o compromisso social da universidade. Entretanto, críticas foram surgindo, apontando que seria um equívoco concebê-la como sujeito do processo, porque poderia abrir possibilidades para o desenvolvimento de ações desintegradas das demais funções. Por isso, Botomé (1996) postula que o compromisso social da universidade precisa ser realizado por todas as atividades da instituição e não ser privilégio de uma delas, como se esta fosse a destinada a cumprir tal papel. A pesquisa e o ensino, se redimensionados na sua concepção e gerenciamento, prossegue, constituem-se nos elementos naturais por onde deve se realizar a contribuição social da universidade.

A extensão, portanto, tendo se institucionalizado, gerou novas polêmicas que se agregaram as já existentes, relacionadas à ênfase que deveria ser dada ao ensino ou à pesquisa.

Fica evidenciado, por essa breve tomada, que a discussão sobre a concepção, finalidade e funções da universidade constitui uma necessidade presente, e é preciso recolocá-la *“no contexto brasileiro atual, para que, balizada por essas reflexões, possa vir [a universidade] responder plenamente ao papel que lhe cabe”* (ibid, p. 46).

Contribuindo para o debate, Garcia-Guadilla (1990) afirma que estão postas sob o tapete questões cruciais para esta instituição, encobrendo-se debates que revelam posições antagônicas, que ainda não deixam elementos para saber qual prevalecerá no futuro:

- há os que defendem a qualidade da educação superior e o desenvolvimento da pesquisa. Para estes, não é possível desvincular a docência da pesquisa; a figura do professor está associada à do produtor do conhecimento, considerando-se que *“não se tem nada que ensinar quando não se tem produção própria”* (Demo apud Garcia-Guadilla, 1990, p. 140);

- há os que defendem a idéia de “universidade de dois níveis”, ou seja, criar dentro da universidade de massas um segundo nível, de caráter seletivo. O nível massificado deve atender à crescente demanda da população, evitando, assim, conflitos políticos. Já ao nível de excelência é dado o privilégio da pesquisa, com

amplas experiências acadêmicas e de investigação. Embora correndo o risco de criar estudantes de primeira e segunda classe, considera-se que é preferível enfrentar tal situação do que permanecer inerte diante da atual ineficiência do ensino superior latino-americano, afirma a autora.

- há os que propõem que a universidade se assuma apenas como transmissora do conhecimento e que a produção científica se dê em redes extra-universidades, implicando no fim do modelo de unidade entre docência e pesquisa. Alega-se que originalmente a universidade esteve ligada ao ensino, concebida para preservar o saber, e o advento da pesquisa nesta instituição deu-se posteriormente, apenas na segunda metade do século XIX.

Complementando esse panorama de idéias tão diversas, é pertinente atentar ao que Casper (1997, p. 67) sugere. Na sua opinião, faz-se necessário refletir sobre a possibilidade de um mundo sem universidade, considerando que *“uma vez que a universidade se tornou uma instituição principalmente voltada para o ensino, ela poderá ser parcialmente substituída”* ... pela tela de um computador. Cada vez menos se dependerá de um *lugar* para ensinar. Então, afirma com propriedade, somente tornando-se insubstituível a universidade sobreviverá. E isso apenas dar-se-á se a instituição unir ensino com pesquisa nos laboratórios e sala de aula, se oferecer condições estimulantes para a interação entre alunos e professores.

Os enfoques diversificados indicam que existe uma crise de identidade que não se apresenta simples, apontando para a necessidade de que as discussões e propostas formuladas devam, ainda, contextualizar as condições macro-estruturais do país, atualmente sob a hegemonia de uma política de concentração de rendas, exclusão social, voltada para a desobrigação do Estado em garantir a educação pública.

Santos (1997) oferece um referencial importante para refletir a respeito de tão complexas questões. Segundo ele, a perenidade de objetivos da universidade só foi abalada na década de 60, devido às pressões e transformações a que ela foi então submetida. *“Mesmo assim, ao nível mais abstrato, a formulação dos objetivos manteve uma continuidade considerada notável. Os três fins principais da universidade passaram a*

ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços” (ibid, p. 188). A partir destas, afirma, outras funções foram surgindo, muitas vezes contraditórias entre si, como conseqüência do aumento da população estudantil e docente, do número crescente de universidades, da expansão do ensino e da investigação científica a novas áreas do saber, diz o autor. A multiplicação de funções, prossegue, fica atualmente mais complicada quando se considera a sua *compatibilização*. Algumas constituem polêmicas antigas (ensino versus pesquisa, por exemplo), hoje exacerbadas; outras constituem contradições mais recentes. Santos (1997) coloca que quaisquer destas contradições criam pontos de tensão, tanto no relacionamento das universidades com o Estado e sociedade, como nestas, internamente. Mas as reformas atuam sobre a universidade como um antídoto aos conflitos, mantendo as contradições sob controle e administrando tensões existentes.

Das crises evidenciadas, o autor considera a de hegemonia a mais ampla, porque nela está em jogo a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite. A crise de legitimidade coloca a necessidade de democratização da transmissão do conhecimento; já a crise institucional, gerada principalmente pelos cortes financeiros do governo, têm se aprofundado muito nos últimos anos. A seu ver, mesmo sem conseguir resolver plenamente tais crises, a universidade têm respondido à pressão, mesclando momentos de resistência e de passividade. Ainda assim, Santos (1997) avalia que o atual modelo não é capaz de continuar vigorando por muito tempo. É necessário, segundo ele, pensar em outra orientação, com metas a médio e longo prazo, em que as teses formuladas hoje sirvam de bússola para o enfrentamento dos problemas. Afirma que *“a idéia da universidade moderna faz parte integrante do paradigma da modernidade. As múltiplas crises da universidade são afloramentos da crise do paradigma da modernidade e só são, por isso, resolvíveis no contexto da resolução desta última”* (1997, p. 223). Supondo que o projeto da modernidade esteja no limite, por conseguinte, o projeto de universidade construído também está. Impõe-se, então, para a universidade, a necessidade de *“(…) repensar suas tradicionais funções e descobrir, por dentro, quais são as novas práticas que apontam para a ruptura e a transição paradigmática, ou seja, para um patamar de superação, no qual a inovação tem papel propulsor”* (Braga et alii, 1997, p. 27).

A transição paradigmática da ciência moderna para uma ciência pós-moderna, e da modernidade para a pós-modernidade, pressupõe rupturas. Neste sentido, Santos assinala que “*à universidade compete organizar esse compromisso, congregando os cidadãos e os universitários em autênticas comunidades interpretativas que superem as usuais interações, em que os cidadãos são sempre forçados a renunciar à interpretação da realidade social que lhes diz respeito*” (1997, p. 224).

O propulsor das rupturas, por assim dizer, situa-se no desencadear de discussões transdisciplinares sobre a crise de paradigmas, sobre o período de transição que o envolve e sobre os possíveis perfis que se delineiam para o futuro. Tais debates, ao brotarem no interior de cada universidade estimulando a formulação de conceitos, devem ser amplamente divulgados para servirem de premissa para novas discussões ainda mais ampliadas (ibid).

O questionamento das bases epistemológicas que hoje vigoram, gradativamente, implicará em inovações no meio universitário, as quais, mesmo não representando mudanças generalizadas, dar-se-ão por meio de rupturas em patamares específicos e diferenciados, que podem ir “contaminando” a instituição (cf. Braga et alii, 1997). O grande desafio, pois, que se põe para a instituição universitária, passa pela redefinição de seu papel diante das mudanças em curso no mundo e pela disposição de refletir sobre o conhecimento que gera e as formas de torná-lo comprometido com o avanço coletivo da humanidade.

O eixo *universidade e sociedade* representa uma discussão que acompanhou o surgimento da instituição universitária, mas, paradoxalmente, ainda hoje demonstra não estar bem resolvida.

Ilustrativamente, a pesquisa bibliográfica e de campo que realizei apontou que, ao se pôr em evidência a temática *função social da universidade*, há um entendimento que a limita na esfera da extensão universitária. Ou seja: a análise a respeito da responsabilidade social da universidade em geral apresenta a extensão como a “porta de entrada” da instituição em relação às temáticas sociais. Esse ponto de vista têm sido, ainda que não generalizadamente, suscetível à críticas. Por isso, explicitar o conceito de extensão, superar a imprecisão existente assume importância, sobretudo pelo que pode contribuir no sentido

de construir a identidade da universidade, questão considerada crucial, hoje mais do que nunca.

Neste estudo, procuro avançar em relação à definição proposta pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão, em 1987, assumida pela maioria das IFES, que estabelece: “*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*”. Apesar de reconhecer os avanços que os debates trouxeram para o meio acadêmico, numa época de questionamento e reconstrução, considero pertinentes as críticas levantadas por Botomé (1996, p. 84), quando o autor argumenta que tal conceituação conduz aos mesmos equívocos de antes, ou seja: “*a extensão não faz (ela não é um sujeito ou um agente) essa articulação. É o ensino e a pesquisa que precisam ter certas características para que essa articulação seja produzida*”.

Construir um quadro de referência que tratasse do entendimento de extensão apresentou-se como condição essencial para embasar as questões que a pesquisa propunha abordar. Assim, as perspectivas de extensão são aqui examinadas pelos termos tradicional/funcionalista, processual e crítica, traduzindo enfoques que, mais do que discorrer sobre a extensão na sua especificidade, acabam revelando concepções de universidade. Assim:

- *Concepção tradicional* (ou funcionalista): A universidade é vista como um complemento do Estado, desempenhando o papel de mera executora das políticas educacionais. A extensão é entendida como uma função específica, autônoma, sendo a desarticulação com o ensino e a pesquisa praticada e considerada natural. A extensão baseia-se no atendimento das carências imediatas da população, numa perspectiva *a-política* e *assistencialista*. Há um discurso inflamado que a coloca na condição de representar a saída para a universidade no sentido de desenvolver o vínculo com a sociedade, mas, contraditoriamente, na prática, ela acaba reduzindo-se à ações esporádicas, eventuais e secundárias.

- *Concepção Processual*: Esta concepção aparece como uma reação a anterior pelo caráter de politização imprimido às ações e de combate ao assistencialismo. A extensão não mais representa a terceira função (desprestigiada), mas a articuladora entre a universidade e

as necessidades sociais, passando, então, a ter uma tarefa: a de promover o compromisso social dessa instituição. Sendo assim, adquire um espaço próprio na sua estrutura sob a forma de pró-reitoria, coordenação, etc., justificando-se tal aparato por garantir que as demandas da sociedade sejam absorvidas. É a extensão representando a “consciência social da universidade”. Para superar a visão fragmentária que eventualmente se formasse, propõe-se a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, o que fica, inclusive, consagrado em lei. Atualmente, a concepção aqui exposta é a oficial na maioria das instituições universitárias.

- *Concepção crítica*: Esta tendência surge com uma nova leitura de extensão que se diferencia das anteriores. Nela, a extensão está intrinsecamente ligada ao ensino e a pesquisa, é sua essência, sua característica básica, apenas efetivando-se por meio dessas funções. Portanto, passa a ser entendida como matéria de currículo. Não se justifica, assim, sua institucionalização, pois não se concebe que esta tenha vida própria, autonomia. Daí dizer-se que “*a extensão é duas, não é três. Do raciocínio nós eliminamos a extensão. Ela se transforma em ensino e pesquisa*” (Azambuja, 1997, p. 43). Transforma-se num conceito ocioso, porém, exige que o ensino e a pesquisa sejam comprometidos com a realidade, que o conhecimento produzido e transmitido seja inserido e contextualizado nesta realidade.

Apesar das diferenças entre a primeira e a segunda, é possível afirmar que acabam se aproximando na concepção porque ambas deslocam a extensão do *locus* do ensino e da pesquisa para o contexto de uma estrutura paralela e vêem a extensão como função específica, detentora de um objetivo determinado, o que a torna “sujeito” no contexto da universidade.

A pesquisa: procedimentos metodológicos e resultados

Embora caracterizando um estudo de caso, possivelmente a pesquisa realizada proporcione dados que favoreçam a problematização da concepção de extensão universitária de forma mais abrangente, quem sabe revelando facetas em comum com outras instituições, constituindo, assim, um ponto de partida para análises ampliadas.

Com a finalidade de nortear o trabalho a partir de pontos específicos, estabeleci as seguintes questões: “Qual a concepção de extensão predominante, entre os pesquisados?”;

“Que conseqüências podem ter para a universidade as concepções manifestadas?”; “O entendimento de extensão manifestado corresponde às aspirações da comunidade?”

Utilizando como instrumentos questionários e entrevistas, a pesquisa foi dirigida aos professores efetivos da universidade e que tinham projetos de extensão, aos dirigentes de ensino, pesquisa e extensão (respectivos pró-reitores e coordenador de extensão) e a representantes da comunidade onde ocorreram atividades de extensão. O questionário foi dirigido apenas aos docentes, e, por serem fechados, pretenderam abranger um universo quantitativamente significativo, sem critério de participação ou não em atividades de extensão.

De forma sintetizada, considerando os dados de maior incidência ou relevância (apontados pela maioria dos sujeitos da pesquisa), apresento, inicialmente, os resultados do questionário:

- As funções essenciais da universidade correspondem ao que a lei determina, ao que é reconhecido e aceito, ou seja: ensino, pesquisa e extensão são consideradas as funções essenciais da universidade. A extensão é considerada indispensável na universidade, recebendo o mesmo status em termos da importância que é atribuído às demais funções, sendo avaliada pelos docentes como possível de realizar-se de forma integrada ao ensino e a pesquisa;

- A conceituação de extensão predominante apontada corresponde à processual (56%), sendo a funcionalista a de menor incidência (6%) e a crítica colocando-se na posição intermediária (32%). Apesar disso, apontam que a prática extensionista se realiza numa perspectiva funcionalista, ou seja, suas ações são eventuais, sem continuidade, de iniciativa pessoal do docente e sem vínculo com ensino e pesquisa. De forma crítica, consideram, ainda, que os efeitos do trabalho de extensão são irrelevantes para a universidade;

- Quanto a sua participação na extensão: 62% não participa atualmente de nenhuma atividade, sendo que 22% jamais participou. Dos que já tiveram participação, 62% dizem que foi apenas eventualmente. Percebe-se, pois, participação reduzida, apesar de considerarem a extensão essencial para a universidade e para o trabalho docente. A maioria dos docentes (68%) afirma sentir-se motivada para participar deste tipo de atividade, o que desperta o seguinte questionamento: se está motivado, se considera importante a extensão,

o que faz com que dela pouco participe? Provavelmente a resposta apresentada por eles sobre quais são os principais problemas da extensão (por ordem: falta de uma política institucional de extensão, recursos financeiros limitados, desvinculação entre essa atividade e o ensino, a pesquisa e o currículo) já seja uma sinalização capaz de fundamentar a reflexão;

- Finalmente, indagados sobre os benefícios que a universidade presta à comunidade, consideram que estes são casuais, isto é, reduzem-se a casos que dão certo e outros que não funcionam. Indicam que não há uma perspectiva de trabalho extensionista voltada à comunidade que se possa considerar rotineira, sólida, estável. À despeito disso, acreditam que a universidade tem potencial para atuar como “*centro de conhecimento para ajudar a sociedade a resolver seus inúmeros problemas*”.

Quanto às entrevistas, inicialmente de docentes e dirigentes:

- Para os docentes, a extensão é o ponto de partida do seu trabalho. Porém, consideram-se exceção na universidade, pois, na sua opinião, predomina a docência baseada na aula tradicional, desvinculada da realidade concreta. Isso explica-se, afirmam, de um lado porque existe acomodação do professor (“*é mais fácil ter esta conduta, extensão dá trabalho*”) e de outro porque não existe cobrança institucional (“*tanto faz fazer extensão como não fazer, dá no mesmo*”). A indissociabilidade entre as funções de ensino, pesquisa e extensão representa um ideal para o grupo, mas nem todos acreditam que seja possível acontecer de fato. Já para os dirigentes, contraditoriamente, não há consenso quanto a aceitação deste princípio e nem mesmo quanto a sua aplicabilidade;

- Os docentes afirmam que existe na universidade um pensamento dominante fragmentado em relação às funções universitárias, aos cursos, aos departamentos, etc., o que representaria uma característica marcante no modo de pensar e agir na instituição. Entretanto, entre dirigentes, novamente, há divergência de opinião: enquanto uns acham que esta é uma realidade posta, outro diz que não é um pensamento dominante, evidenciando-se, portanto, oscilações nos pontos de vista deste grupo. Quando pergunto se a estrutura que divide a universidade em pró-reitorias separadas estaria contribuindo para a formação de uma visão fragmentada, os dois grupos (docentes e dirigentes), tomando a maioria, afirmam que não há relação de causa e efeito. Os docentes, aliás, enfatizam que,

apesar das inúmeras dificuldades, a universidade está cumprindo com seu papel social por meio da extensão, não vislumbrando outra forma de conceber o trabalho extensionista que não seja através da estrutura hoje existente.;

- Os dois segmentos reconhecem que a extensão é vista em geral como uma função desprestigiada, não essencial, recebendo uma carga de preconceitos que a coloca como secundária. Segundo afirmam, o trabalho em comunidade também é cercado por esta aura preconceituosa: ele é evitado, até porque consideram que alguns professores têm dificuldade de enfrentar o bairro (*“certas pessoas estão tão afastadas da realidade por tanto tempo que não conseguem fazer uma leitura da realidade”*; *“quando se chega no bairro tende a fazer uma leitura da realidade a partir de um parâmetro pessoal, irreal”*);

- Há tendência de apontar o trabalho da extensão como algo que se dá longe da instituição (usa-se com frequência a expressão “lá fora”, referindo-se a este). Fica configurada uma idéia onde o espaço típico da universidade seja o da teoria, do pensamento e lá fora esteja o mundo real (afirmam os dirigentes, por exemplo: *“na universidade o aluno teoriza, lá fora ele aprende com a realidade”*; *“a realidade dentro da universidade é uma realidade idealizada, enquanto que a realidade lá é uma realidade diferente, é concretizada”*), o que traduz uma dicotomia, um corte na percepção da prática e da teoria, perdendo-se o sentido de conhecimento indiviso.

Por sua vez, a comunidade, através dos entrevistados, apresentou as seguintes considerações:

- A sua expectativa em relação ao trabalho da universidade no bairro é no sentido de que esta traga inovações, que não se restrinja ao assistencialismo. Porém, os entrevistados vêem a prática de extensão bastante ligada ao paliativo, salientando, inclusive, que se sentiram como cobaias em relação ao que a universidade desenvolvera. Afirmam que das descobertas científicas realizadas também desejariam se apropriar, e a universidade parece não ver isso como importante. Mesmo atribuindo-lhe importante papel para a melhoria das condições de vida, acusam-na de ser negligente no seu desempenho. Afirmam que os projetos de extensão desenvolvidos no bairro decepcionaram, ficaram aquém das expectativas, seja pela falta de continuidade (*“não havia começo, meio nem fim”*) ou pela súbita indisponibilidade de recursos para as coisas mais elementares, como passes para o

deslocamento de alunos. A extensão acabou gerando frustração devido à expectativa que havia se criado inicialmente e as promessas não cumpridas que resultaram (*“hoje já não mais se pergunta: a universidade vem de novo?”*).

Os resultados em relação às questões de pesquisa

Os resultados foram ricos no sentido de apontar várias possibilidades de reflexões. Em relação às questões que a pesquisa propôs investigar, passo, então, a evidenciá-las, na busca de construir elaboração e síntese diante dos dados oferecidos.

Ao indagar qual a concepção de extensão predominante entre docentes e dirigentes, tanto questionários como entrevistas apontaram para um entendimento de extensão predominante processual. Isso ficou demonstrado por idéias-chaves, como: a extensão tem o mesmo status das demais funções; é apontada como responsável pela ligação entre universidade e sociedade, sendo encarregada das “questões sociais” no trabalho acadêmico; defende-se um espaço próprio na instituição para a extensão, para que esta cumpra com sua missão. Pode-se dizer, sinteticamente, que a maioria apresenta uma idéia onde prevalece a extensão como tendo um momento próprio, um momento “seu”, particularizado. Ou seja, o momento da prática, que se dá “lá fora”, na rua, na vila, no centro da cidade, no interior do Estado, na instituição fora de determinado estágio, etc. Fora, portanto, dos limites da universidade. O que se poderia traduzir também como fora dos limites do ensino e da pesquisa, atividades que se dão, aí sim, nos limites da universidade (seja em sala de aula ou laboratórios). Tais indicações permitem concluir que a universidade (guardadas as proporções dos limites da pesquisa) repousa sobre concepções marcadas pela fragmentação, deixando evidências da existência de uma prática que se encaixa nessa perspectiva e a reforça.

Ao investigar se o entendimento de extensão expressado por docentes e dirigentes corresponde às expectativas que a comunidade têm em relação a este trabalho, a pesquisa indicou que as aspirações de docente e de dirigentes são altas em relação a esta atividade, colocando-a como capaz de atuar decisivamente sobre os problemas da sociedade e trazer grandes benefícios ao aluno, no sentido do aprendizado. Porém, apesar dessas intenções, a comunidade desmistifica a extensão na sua prática, alegando que no bairro pouco se fez para a melhoria da qualidade de vida da população.

Acredito que seja interessante pôr em relevância tais avaliações porque ajudam a compreender o quadro da extensão que se têm. A definição do conceito de extensão passa por essas críticas. E propostas que eventualmente possam vir a se construir precisam levar em consideração os problemas que a comunidade expõe.

Finalmente: que conseqüências podem ter para a universidade as concepções de extensão manifestadas por docentes e dirigentes? Parto da premissa de que o entendimento manifestado de extensão resulta no reforço de uma visão fragmentada de conhecimento. Considerando uma visão de extensão que a coloca como autônoma, responsável pela missão social da universidade, levanto algumas hipóteses do que penso pode decorrer dessa concepção:

- realização de ações independentes do ensino e da pesquisa;
- realização de ações heterogêneas, de difícil enquadramento na universidade, meramente assistenciais, não características desta instituição (o que não se enquadra como ensino nem como pesquisa é jogado no “guarda-chuva” da extensão por acredita-se que ela tenha trajetória própria, aberta para o desempenho das diversas ações que atendam à sociedade);
- incentivo a uma concepção de conhecimento fragmentado, descontextualizado, já que a extensão acaba sendo apenas eventualmente realizada;
- e, talvez, o mais crucial: ficarem o ensino e pesquisa isentos do compromisso de problematização da realidade e intervenção sobre ela (a extensão encarregar-se-ia de assumir tal tarefa).

O que fica sobretudo evidenciado nesta pesquisa é o fato de, para a maioria dos docentes e dirigentes que compõem a amostra, a extensão representar a face social da universidade, por onde ela se expressa e se realiza.

A reflexão que faço, porém, vai no sentido de questionar este entendimento, considerando que, se a extensão for percebida simplesmente como elo de ligação entre partes independentes e não como a essência do ensino e da pesquisa, daí podem resultar problemas em vários níveis. Assim como não é aceitável conceber a extensão com base na lógica do mercado, sob pena de esvaziar-se o objetivo social da universidade, não é possível

concebê-la como um fim em si mesma, sob pena de construir-se uma abordagem de conhecimento em mosaico, estilhaçada.

Certamente, o entendimento de extensão como atividade isolada tem que ser visto como uma construção que se moldou historicamente. Um dos condicionamentos, a legislação, em muito favoreceu para essa representação firmar-se. A Lei 5.540, por exemplo, acentua o caráter de opcionalidade da função, levando a interpretação “*do relacionamento da extensão com atividades cívicas e desportivas ou ações culturais e artísticas desligadas da atividade acadêmica*” (Gurgel, 1986, p. 84). No entanto, há necessidade de superar essa visão segmentada, e esse desafio passa pela compreensão do sentido social da universidade como um todo, não apenas tomado por uma de suas atividades, a extensão.

Para sustentar essa visão uma concepção de conhecimento diferenciada da predominante precisa ser construída, onde este ganhe uma dimensão de totalidade, complexidade, inter-relacionamento e forte contextualização na realidade. Onde teoria e prática percam as fronteiras, sem tornarem-se excludentes.

Na perspectiva dessa ruptura paradigmática, ensino com extensão representa tratar o conhecimento criativamente, em forma de reflexão ativa sobre a realidade, reelaborando-se o saber que emerge dessa realidade. O ensino, com base no concreto, situado e datado, passa, então, a fazer da sala de aula o lugar de “acontecimentos do mundo”.

Pesquisa com extensão, por sua vez, representa a pesquisa produzida a partir de um diagnóstico da realidade, como fonte de definições de intervenções sobre os problemas sociais, como forma de pensar os problemas e identificar soluções (Botomé, 1996).

O desafio, pois, é o de construir uma concepção onde se atribua a face social da universidade ao ensino e a pesquisa, funções historicamente constituídas, em cuja trajetória é capaz de revelar-se a inserção e o comprometimento da instituição com a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZAMBUJA, Leonardo. A extensão universitária na UNIJUÍ. In: *Cadernos da Avaliação Institucional*. Ijuí: UNIJUÍ, nº 12, 1997, p. 43-45.
- BELLONI, Isaura. Função da universidade: notas para reflexão. In: *Universidade e Educação*. Campinas, Ed. Papirus, 1992, p. 71-78.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa alienada e ensino alienante. O equívoco da extensão universitária*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- BRAGA, Ana Maria et alii. Universidade futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise & MOROSINI, Marília (orgs.). *Universidade Futurante: Produção do Ensino e Inovação*. Campinas: Papirus, 1997, p. 21-37.
- CASPER, Gerhard & HUMBOLDT, Wilhelm von. *Um mundo sem universidade?* Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 1997.
- FAGUNDES, José. A função social da universidade medida pela extensão. In: *Educação Brasileira*. Brasília: CRUB, s.d, p. 103-111.
- GARCIA-GUADILLA, Carmen. Educación superior en America Latina: desafios conceptuales, dilemas y algunas proposiciones tematicas para la decada de los 90. In: *Final do século: desafios da educação na América Latina*. São Paulo, Cortez, 1990.
- GURGEL, Mauro Roberto. Extensão Universitária. Comunicação ou domesticação. São Paulo: Cortez, 1986.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Universidade: uma questão de identidade. In: *Pro-Posições*. Campinas: UNICAMP, v. 5, nº 02, jul./94, p. 42-47.
- RESENDE, Antonio Muniz et alii. Evolução da idéia e da estrutura universitária. In: *Educação Brasileira*. Brasília: CRUB, ano I, nº 02, 1978, p. 23-45.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.