

A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E GESTÃO ACADÊMICA NO ENSINO PÚBLICO: EXPERIÊNCIAS DE AÇÕES EXTENSIONISTAS NA UFRN E NA UFBA

TRAINING UNIVERSITY AND ACADEMIC MANAGEMENT IN PUBLIC EDUCATION: EXPERIENCES OF EXTENSION IN THE UFRN AND UFBA

Geovânia da Silva Toscano¹
Alcides Leão Santos Júnior²

RESUMO

Discute-se um panorama histórico sobre algumas funções da Universidade moderna, privilegia-se o contexto brasileiro. Procura-se apontar experiências localizadas em IES nordestinas que buscaram alternativas as crises vivenciadas pelas universidades modernas, conforme analisa Boaventura Santos (1995, 2004). Aponta-se que as experiências desenvolvidas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Atividade Curricular em Comunidade (ACC), e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Programa Saúde e Cidadania (SACI), podem ser apontadas enquanto proposta de gestão acadêmica para a formação dos estudantes, pois ambas se alicerçam na ideia de uma reforma da Universidade, articulada com uma reforma do pensamento que pode criar alternativas de construção de saberes que foram fragmentados pelo distanciamento entre Universidade e setores da sociedade.

Palavras-Chave: Extensão Universitária. Comunidade e universidade. Formação. Universidade.

Na Universidade moderna, a partir da segunda metade do século XX, houve a reivindicação pela expansão de vagas, e, como tal, estava associada às exigências do projeto de desenvolvimento tecnológico e da produção industrial. Nessa época, por um lado, crescia o número de ocupações que

¹ Cientista Social, Doutora em Ciências Sociais/UFRN, professora do Programa de Ciências Humanas e Sociais/UERN. Professora do Departamento de Ciências Sociais/UFPB. E-mail: geotoscano@gmail.com.

² Pedagogo, Mestre em Ciências Sociais (UFRN), Doutorando em Educação (UFBA), professor da área de Fundamentos da Educação, do Curso de Enfermagem, do Campus do Seridó, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: alcidesleao@uern.br.

exigiam o nível de educação secundária e superior; por outro, a possibilidade de mobilidade a partir da competência individual.

Constata-se que este campo acadêmico atravessava o grande dilema entre permanecer mantendo seu elitismo, transmitindo conhecimentos para um número reduzido da população (objetivo do século XIX), ou se ampliaria para uma camada maior (massificação do ensino superior), vindo, ao mesmo tempo, a preocupação de ampliar e compatibilizar suas funções, sem perder sua centralidade e sua qualidade, tendo em vista as necessidades emergenciais do sistema econômico.

Para Santos (1996), nesse período, há o atrofiamento da dimensão cultural e o privilégio da dimensão produtivista e utilitarista. Porém, no campo das políticas universitárias, aconteceu uma grande explosão de suas funções, na maioria das vezes, contraditoriamente. E ainda nos diz, o mencionado autor, que a ampliação das funções da Universidade relaciona-se à explosão da Universidade pelo aumento da população estudantil em vários países, a proliferação das instituições de ensino superior, a expansão do ensino, bem como o crescimento da pesquisa destinada às novas áreas do saber.

Estas questões, que emergem na atualidade para as Universidades públicas, devem ser compreendidas ao longo da trajetória histórica dessas instituições, haja vista que, inseridas na sociedade moderna, elas vêm passando por situações que põem em xeque as suas funções de dimensão cultural, formação profissional e desenvolvimento do saber desinteressado dos indivíduos na sociedade. Há um dilema enfrentado pelo gestor público entre atender as demandas crescentes de jovens que almejam acesso ao ensino superior de um lado, e de outro, o afastamento do Estado com a questão de manutenção do caráter público dessas instituições.

No Brasil, diferentemente da forma de surgimento das Universidades europeias, a Universidade originou-se no processo de modernização da sociedade brasileira nos anos de 1920, momento em que a produção industrial assume um papel mais importante do que a economia agrária exportadora. Isso porque durante o período colonial brasileiro “[...] foi educacionalmente

nulo. Com efeito o colonizado, português sempre preferiu construir igrejas e prédios para a administração. Jamais escolas” (TAVARES, 1985, p. 7).

Podemos apontar que a criação tardia da Universidade brasileira se processa então na junção de faculdades isoladas e continua com a formação de profissionais liberais, que já vinha sendo realizada por todo o século XIX. No período que se prolonga pelos anos 1950 e início da década de 1960, a referida instituição constituía-se um bem cultural para uma minoria que possuía os dotes culturais necessários à sua aprovação.

É notório observar que na realidade brasileira, a partir dos anos de 1960, há uma grande demanda de jovens pelo ensino superior, ao perceber, neste, a sua chance de ascensão social, via profissionalização. O sentido utilitário da educação universitária passa a ser cada vez mais valorizado. Desse modo, o paradigma da formação profissional vem sendo um dos grandes desafios a ser enfrentado pelas Universidades brasileiras, valendo questionar: deve a Universidade perseguir apenas esse paradigma? Ou deve proporcionar, além disso, uma formação um profissional que possa atuar na sociedade com compromisso e responsabilidade social?

Neste artigo, discute-se um panorama histórico sobre algumas funções da universidade moderna privilegiando o caso do Brasil, para em seguida apontar experiências localizadas no Nordeste brasileiro que buscam alternativas as crises vivenciadas pelas universidades modernas, conforme analisa Santos (1995, 2004). Tratam-se de experiências de programas de extensão realizados na Universidade Federal da Bahia (UFBA) a Atividade Curricular em Comunidade (ACC) e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Programa Saúde e Cidadania (SACI), ambas surgidas a partir de projetos e programas de formação em saúde intitulado “*Uma Nova Iniciativa na Formação dos Profissionais de Saúde: União com a Comunidade (UNI)*”, apoiado pela Fundação W. K. Kellogg. (BELACIANO; MOURA, 1995; MERCER; RUIZ, 2004).

Apresenta-se aqui como os gestores da UFBA, o Reitor Prof. Felipe Serpa (Gestão 1993 – 1998) e o Pró-reitor de Extensão Prof. Dr. Paulo Lima (Gestão 1997 – 2002) e da UFRN as gestões dos Reitores Prof. Geraldo dos Santos

Queiroz (Gestão 1992 – 1995), do Professor José Ivonildo Rego (1996-1999) e do professor Ótom Anselmo de Oliveira (1999-2002) e como Pró-Reitor de Extensão Prof. Dr. José Willington Germano (1999-2002), em seu contextos, pensaram e institucionalizaram propostas de ações acadêmicas que pudessem ampliar o diálogo entre universidade e sociedade visando enfrentar a crise de legitimidade pela qual tem passado as Universidades públicas no Brasil.

A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: A GESTÃO PÚBLICA EM QUESTÃO

A situação enfrentada pelas Universidades analisadas por Santos (1996, 2004) no mundo moderno é traduzida em três momentos de crise: o primeiro corresponde à crise de hegemonia, que diz respeito à contradição entre os conhecimentos exemplares e os conhecimentos funcionais; o segundo momento, à crise de legitimidade, que indica a contradição entre hierarquização e democratização da universidade; e, a crise institucional, responsável pela contradição entre a autonomia institucional e o produto social a ser fornecido pela Universidade.

A crise de hegemonia ocorre quando se coloca em questão a centralidade da Universidade como único e exclusivo lugar privilegiado de produção da alta cultura (cultura de elite) e conhecimento específico do século XIX. Porém, torna-se mais evidente no período do pós - Segunda Guerra, e, principalmente, a partir dos anos de 1960.

Por sua vez, a crise de legitimidade apresenta um grande paralelo com a ideia de possibilidades de escolhas postas pelo ideário democrático do projeto modernista. O problema da legitimidade na Universidade ocorre, de fato, no final do século XIX, quando as lutas dos trabalhadores pelo sufrágio universal, pelos direitos civis e políticos, pela organização autônoma dos interesses foram obtendo êxito. Nesse período, nas sociedades europeias, a forma política do Estado liberal foi substituída pelo Estado-Providência, que é, conforme Santos:

[...] uma forma política muito mais democrática apostada em compatibilizar, dentro do marco das relações sociais capitalistas, as exigências do desenvolvimento econômico com os princípios filosóficos, políticos da igualdade, da liberdade e

da solidariedade que subjazem ao projeto social e político da modernidade. (SANTOS, 1996, p. 211)

Embora a legitimidade da Universidade, no período, fosse precária, somente entrou em crise na década de 60 do século XX, visto que a crise de legitimidade “[...] é em grande medida o resultado do êxito das lutas pelos direitos sociais e econômicos, os direitos humanos da segunda geração, entre os quais pontifica o direito à educação.” (SANTOS, 1989a *apud* SANTOS, 1996, p. 211).

Ainda, conforme Santos (1996), dois fatores contribuíram para a crise de legitimidade: primeiro, quando ficou socialmente visível que a educação superior era destinada somente às classes privilegiadas, ou seja, à elite. O segundo fator refere-se ao momento em que a educação superior deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser fonte de aspiração de ampla parcela de jovens das mais diferentes camadas da população, que visavam à ascensão social.

Na relação entre as duas primeiras crises é que se percebe o processo de massificação do ensino superior ocorrido em alguns países, principalmente, a partir dos anos de 1950, sobre a influência da denominada teoria do capital humano, desenvolvida pelos economistas liberais (ingleses e americanos), cujo conteúdo deu suporte à crença na educação como forma de ascensão social, indicando um vínculo direto entre educação, trabalho e produção. Em tal circunstância, a procura da Universidade passa a ser uma questão de democracia, igualdade de oportunidades e de mobilidade social.

A crise institucional reveste-se tanto da crise de hegemonia quanto da crise de legitimidade, mas o que está em causa é a autonomia universitária. Conforme Santos (1996, p. 214), “[...] os factores que têm vindo a tornar cada vez mais problemática a sua afirmação são a crise do Estado-Providência e a desaceleração da produtividade dos países centrais.”

A crise do Estado-Providência ocorrida, sobretudo, a partir dos anos de 1970, tem provocado progressivos cortes nos orçamentos das políticas sociais, inclusive, na saúde e na educação. No caso das instituições universitárias públicas, no dizer de Santos (1996), esses cortes provocaram três efeitos na

vida institucional: a seletividade, referindo-se às posições assumidas nas áreas do saber na Universidade; o critério da produtividade e os mecanismos de avaliação externa; e finalmente, a tentativa de induzir a Universidade a procurar meios alternativos de financiamentos, com a finalidade de atingir sua autonomia e o cumprimento de sua responsabilidade social.

Ao lado deste último efeito, liga-se o fenômeno da redução da velocidade da produtividade industrial que desafia a Universidade a inserir-se na luta pelo aumento da produtividade, utilizando, para isso, os critérios de rendimento empresarial para avaliar o desempenho institucional.

Na América Latina, as Universidades seguem uma perspectiva de funcionamento pautada nos pressupostos de *eficiência* e *produtividade*, difundidos a partir dos anos de 1980; na Inglaterra, no governo conservador de Margareth Thatcher, quando

[...] começaram as políticas no campo do ensino superior que alteraram as regras tradicionais do financiamento universitário e impuseram hierarquias no interior e entre as universidades por meio de processos de avaliação. (TRINDADE, 2001, p. 17).

Ao abordar o diagnóstico da situação das instituições universitárias na América Latina, Trindade (2001) constata o crescente processo de massificação e de privatização do ensino superior, nesse continente a partir da segunda metade do século XX, simbolizado pelo aumento de matrículas nesse sistema de ensino, ao lado da expansão do ensino superior privado.

Neste caminho, o estudo realizado por Germano (2005), a respeito das políticas educacionais implementadas durante o Estado Militar (1964 - 1985), no Brasil, nos chama a atenção para a expansão do ensino superior privado nesse período e nos diz que: “[...] a política de expansão do ensino superior acabou por se transformar assim no inverso do que era estabelecido no Artigo 2º, da Lei 5.540/68, pois os estabelecimentos isolados passaram a constituir a ‘regra’ e a organização universitária, a exceção”. (GERMANO, 2005, p. 151, grifos do autor).

O não-cumprimento do Artigo 2º da Reforma Universitária, Lei 5.540/68, que versa sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão,

repercutiu na qualidade do ensino de graduação durante o período do Regime Militar (1964 - 1985).

Com a Nova República, em 15 de março de 1985, assume o governo do Brasil José Sarney (1985 - 1990); nesse momento, duas ideias emergem como fundamentais para as Universidades públicas: a discussão sobre autonomia e a necessidade de democratização, via ampliação das vagas para um maior contingente populacional. A criação da Comissão de Alto Nível, para estudar a Reformulação da Educação Superior, foi instituída pelo Decreto nº 91.177/85, em 29 de março de 1985, objetivou conhecer a situação de crise das Universidades brasileiras e propor soluções.

No ano de 1986, foi criado, no MEC, o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), pela Portaria nº 10, de 06 de fevereiro daquele ano, para analisar o relatório da Comissão de 1985. Após analisá-lo, o Grupo estabeleceu o critério de concessão de autonomia vinculada ao processo de avaliação das Universidades e Institutos Isolados. Por outro lado, também insistia na democratização a partir do número de vagas e criação de cursos em vários turnos.

Chauí (2001; 2003; 2006) colabora conosco ao analisar as crises da Universidade brasileira, dizendo que, a partir do Regime Militar (1964 - 1985), ocorreu a abertura para a mudança da Universidade da condição de instituição para a de organização. Esta passagem está associada às reformas do ensino superior consubstanciadas pela proposta de vincular a Universidade ao mercado. No primeiro momento dessas reformas, ela vai se associar a uma Universidade funcional, existente nos anos de 1970, quando o Regime Militar prometeu à classe média o sonho de ascensão social através do diploma universitário, vinculou a Universidade ao mercado de trabalho e implementou mudanças estruturais, programas e currículos das instituições universitárias para atender aos interesses do mercado.

Nos anos 1980, Chauí (2001; 2003; 2006) vai falar de uma Universidade de resultados, que começa nos anos 1970 e cresce na década seguinte. Este período foi configurado da seguinte forma: primeiramente, mediante a continuação do crescimento das escolas superiores privadas e, em seguida, a

proposta de parceria entre a Universidade e as empresas privadas, para que estas pudessem oferecer empregos aos futuros profissionais, e, do lado da Universidade, a definição de pesquisas em conformidade com os interesses empresariais.

Durante os anos de 1990 em diante, Chauí (2001; 2003; 2006) nos indica a ideia de uma Universidade operacional, caracterizada agora como uma organização, voltada para ela mesma, ordenada, de acordo com contrato de gestão, apostando na flexibilidade e na avaliação, mediante critérios de produtividade e eficácia. Aqui se busca avaliar a produtividade da Universidade, questionando: “quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz” (CHAUI, 2001, p. 184).

Nesse contexto de privatização do ensino superior e de descaracterização das Universidades como um bem público, esses são os fatores que caracterizam os ditames aos quais essa instituição está submetida, chegando ao que Menezes (1996) denomina de *Universidade sitiada*. Este cerco ocorre tanto por parte de seus agentes internos quanto entre aqueles externos à instituição, porém, esse desfecho só ocorrerá quando superarmos a lógica do quantitativo presente na instituição e privilegiarmos a qualidade e os interesses sociais das atividades nela desenvolvidas.

Percebemos que durante os anos 1980, e no decorrer dos anos 1990, o campo universitário brasileiro vivenciou uma acentuação de crises, as quais podemos associar àquelas indicadas por Santos (1996): de um lado, o cerco das políticas neoliberais incentivando a privatização, a avaliação quantitativa, a redução de recursos, levando as Universidades a viverem em confronto, no tocante ao cumprimento das suas funções hegemônicas; de outro lado, a luta de alguns setores internos e externos à Universidade, pela busca da democratização dos saberes nela construídos, como argumento de legitimidade. A crise vivenciada pela Universidade pública, como ressalta Santos (2006, p. 1), “não, decorre, pois, de um problema de financiamento”.

Santos (2004), ao analisar o aprofundamento das crises das Universidades públicas nos últimos 30 anos, nos alerta para a proposta de uma reforma universitária alicerçada num projeto de país e este, por sua vez, “tem

de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos sectoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público.” (SANTOS, 2004, p. 55).

Para o referido autor, pensar e gestar uma Universidade como bem público é lutar pela sua democratização efetiva, atribuindo-lhe o papel de colaboradora para a superação do processo de exclusão de diferentes grupos sociais e seus diversos saberes.

No Brasil o primeiro Estatuto das Universidades surgiu através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que passou a estruturar os padrões de organização do ensino superior no Brasil, e nele estava contida a ideia de que “uma instituição universitária tinha sua razão de ser desde que preparasse uma nova elite ilustrada e modernizadora, capaz de garantir a continuidade da estrutura de poder.” (GICO, 1990, p. 14).

Entretanto, convém destacar que as Universidades assumem outras imagens, outros papéis, em conformidade com as suas especificidades históricas e culturais; em outras palavras, não apresentam um único modelo. Neste sentido, Teixeira (1999) sinaliza algumas funções fragmentárias, incertas, e às vezes, acidentadas, assumidas pela Universidade brasileira,

[...] primeiro a da formação profissional; [...] o alargamento da cultura humana, daqueles que frequentam a Universidade, tem contato e buscam o saber; [...] a elaboração do próprio saber, a busca desinteressada do conhecimento, de ciência e saber fundamental básico; [...] e a transmissão da cultura brasileira. (TEIXEIRA, 1999, p. 286 - 287)

No final da década de 1960, Ribeiro (1978), estudando a crise da Universidade moderna, chama a atenção para a função dessas instituições na “civilização emergente e o seu lugar na luta contra o subdesenvolvimento,” sinalizando a necessidade de uma reforma universitária. De igual modo, Fernandes (1975) dirigiu críticas ao ensino superior brasileiro, considerando-o altamente hierarquizado, rígido e exclusivista, e com pouca interação com a sociedade. Para ele, é emergente pensar nessa instituição como um símbolo de progresso e valorização cultural, formando jovens com domínios de técnicas que possam ser aplicadas social e criativamente.

Todavia, analisa Germano (2005) que no Brasil foi a visão utilitarista da educação que se apresentou como um referencial nas reformas educacionais implantadas no período do Regime Militar (1964 - 85): na Reforma Universitária de 1968, Lei 5.540, na Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692 de 1971, no I e II Planos Setoriais de Educação, Cultura e Desportos (1974 - 79). Essa ênfase na formação profissional utilitária mantém-se fortemente presente, até os dias atuais, entre aqueles que concorrem e entram no ensino superior, sobretudo, naquelas áreas reconhecidas como de maior valor no mercado dos bens simbólicos.

Na pesquisa intitulada *Vestibular: a escolha dos escolhidos: um estudo sobre a UFRN*, Toscano (1999) constatou que, no período de 1993 a 1998, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) ampliou o número de vagas em vários cursos, criou novos cursos, mas isso não lhe diminuiu as críticas de ser “elitista” e de não responder às necessidades da sociedade. A autora identificou, também, uma visão individualizada da educação, no sentido de um curso universitário ser interessante apenas se puder ser transformado em lucro futuro. Essa dimensão da formação profissional, com privilégio no ensino, retira a compreensão de uma Universidade que deverá ser potencializada para a realização de pesquisa e diálogo permanente com a sociedade, para manter o conhecimento por ela produzido em constante avaliação e renovação.

É preciso levantar quais as demandas da sociedade e, a partir delas, construir um conhecimento contextual, alternativo e pertinente aos anseios e necessidades da população, que financia, através de impostos, aqueles que hoje estão ocupando uma vaga numa Universidade pública. Um patrimônio nacional que deve ser gestado na visão da dimensão que é público como aquilo que é comum a todos.

Ao refletir sobre a reforma universitária, Santos (2004) advoga que a extensão poderá ter um significado especial, apresentando-se de uma nova forma, sendo contemplada nos currículos dos cursos de graduação; e se constituir como uma alternativa de enfrentamento dos problemas do

capitalismo global, atuando na construção da democracia, contra a exclusão social, na defesa do meio ambiente e da diversidade e pluralidade cultural.

Mas quem serão os protagonistas dessa reforma universitária? Santos (2004) nos indica que o primeiro é a própria Universidade pública, ou aqueles que estão nela interessados (gestores, professores, alunos, funcionários), comprometidos e possam problematizar as consequências atuais dos avanços da ciência, da técnica, do progresso no plano individual e coletivo da sociedade, a partir de fundamentos socioculturais e epistêmicos. Evidentemente, que a formação de um modelo de Universidade envolve interesses e escolhas com compromisso social e político na e com a sociedade que se quer construir. Logicamente cabe algumas questões para reflexão: qual a visão daqueles que gestam a universidade pública nas IES brasileira? Qual a relação destes gestores com os setores que estão fora da instituição?

Esta compreensão nos permite agora anunciar os outros protagonistas, indicados por Santos (2004), relacionados aos planos políticos e sociais. Para o referido autor, o outro protagonista é o Estado Nacional, quando ocorrer o seu compromisso com uma *globalização solidária da universidade*. O terceiro protagonista são os cidadãos individual ou coletivamente organizados em movimentos sociais, grupos sociais, sindicatos, organizações não governamentais e suas redes, governos locais progressistas, todos aqueles interessados em fundar uma parceria com a Universidade, visando ao atendimento de interesses sociais.

Nesta dimensão de aproximação, com os setores externos à Universidade visando intercambiar conhecimentos e atender a diferentes demandas, nascem duas experiências de extensão no Nordeste brasileiro que se tornaram referências nacionais quando se trata de práticas institucionalizadas em currículos de graduação.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM UNIVERSIDADE PÚBLICA NO NORDESTE BRASILEIRO

Entendemos que na contemporaneidade a compreensão de Universidade que se propaga é a de uma instituição social, educativa e responsável pela produção, gestão e disseminação de conhecimentos. Para cumprir tais

funções, o ensino e a pesquisa vêm sendo utilizados como mola propulsora para o “fazer universitário” e a extensão universitária figura como uma possível articuladora da relação universidade e comunidade.

Botomé (1996) nos informa que a extensão universitária veio tentar realizar o compromisso social que as outras funções não estavam dando conta plenamente. Contudo, observamos que o perigo dessa compreensão reside no fato de conceber a extensão universitária como uma “atividade temporária”, tendo em vista que a compreendemos como uma atividade de integração do ensino, da pesquisa e de relação Universidade e sociedade.

Esta afirmação é fortalecida, no Brasil, quando a Universidade Federal da Bahia (UFBA) cria o Programa UFBA em Campo que resultou no desenvolvimento da Atividade Curricular em Comunidade (ACC), em 2001.

O propósito do UFBA em Campo era permitir à Universidade sair da sua zona de conforto, do seu “território” e indo ao cerne da comunidade a que pertence, com “[...] propostas multidisciplinares para interagir com a sociedade no seu próprio lócus de ação.” (PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO DA UFBA, 2011c). Assim, o Programa UFBA em Campo tinha como objetivo articular a interação entre Universidade e a sociedade não de forma assistencialista, paternalista, como ocorria em muitas ações extensionistas, mas com uma compreensão de que ambas pudessem interagir e que seus conhecimentos pudessem ser entrelaçados e partilhados. Pois, o não reconhecimento de um tipo de conhecimento ou tratá-lo de forma marginal pode implicar num possível desperdício de experiências, como diria Santos (2005), marginalização dos grupos e sujeitos sociais que construíram suas relações com base nesses conhecimentos.

A partir da inquietação dos docentes e estudantes da UFBA por uma atividade de extensão que pudesse ser computada no histórico escolar a Pró-Reitoria de Extensão começou a pensar numa ação extensionista tendo como base a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei Nº 9.394/96) que tivesse um caráter optativo e que pudesse ser creditada na matriz curricular dos cursos da instituição. Para a PROEXT UFBA (2011c, p. 03) a ACC se “[...] constitui um processo educativo, cultural e científico, em que estudantes/professores da

UFBA, em parceria com grupos comunitários, desenvolverão experiências de extensão, promovendo o intercâmbio [...]”. Nesse sentido, estudantes e professores da UFBA trabalham com a ACC na perspectiva de “[...] reelaboração e a produção de conhecimento sobre a realidade e sobre alternativas de transformação” (PROEXT UFBA, 2011c, p. 02).

Neste entendimento, a ACC é uma ação de extensão universitária que não subestima os saberes e conhecimentos produzidos no/pelo senso comum tendo em vista que o que se aprende na academia não pode e nem deve, ser entendido como superior a ponto de sobrepor as informações que se tem nas comunidades. Esta atitude, no nosso entendimento, faz com que as diversas experiências vivenciadas pelos sujeitos sociais produzem saberes e mostra que o conhecimento científico somente tem sentido quando articulado com outros saberes/conhecimentos.

As experiências de articulação dos conhecimentos são tão importantes que têm o amparo legal para garantir a articulação/transformação dos diversos saberes. Por esse veio, a ACC tem embasamento legal na Constituição Federal, no Artigo 207, que trata da autonomia didática e científica da universidade, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), no Artigo 43, no Plano Nacional de Extensão Universitária e na Resolução 02/96 da Câmara de Extensão do Conselho de Coordenação da UFBA, Art. 1º que salienta que a extensão nesta IES deva ser “[...] compreendida em seu caráter interdisciplinar de articulação do Ensino com a Pesquisa [...]” e que passe a ser “[...] o elo de integração destas atividades universitárias com os diversos segmentos [...] contribuindo para o desenvolvimento da sociedade”.

A ACC é uma ação de ressignificação da extensão universitária e porque não dizer da forma de atuação da universidade isso porque ela objetiva segundo a PROEXT/UFBA (2011c, p. 04 e 05) intensificar o contato entre Universidade e sociedade, fortalecer o tripé da Universidade e contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação.

Trata-se, portanto de um componente curricular complementar inserido nos cursos de graduação da UFBA a partir de 2001.1 desenvolvido por

docentes e discentes em parceria com grupos comunitários que visa, também, uma formação cidadã dos estudantes. Vale lembrar que, numa ACC os estudantes e professores bebem de uma fonte que é vivenciada nos “extramuros” da Universidade, longe dos bancos das salas de aulas (em Igrejas, Creches, Escolas, Grupos de Jovens, Praças, Unidades de Saúde, Centro Social Urbano, Clubes, Associações de Bairros, dentre outros).

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 1994 iniciou um processo de avaliação institucional, cuja ênfase foi a discussão sobre o caráter público da Universidade. Foi previsto para essa avaliação um “diagnóstico global” das condições de estrutura e funcionamento dessa instituição, para posterior elaboração de uma reflexão do desempenho acadêmico das suas principais atividades: ensino, pesquisa e extensão. No tocante à extensão universitária, esta gestão considerava-a como uma das funções básicas da Universidade, cujos programas apontavam para os seguintes objetivos:

[...] Promover uma efetiva interação universidade/comunidade, através da articulação com o ensino e a pesquisa, visando sua permanente realimentação; tornar a prática acadêmica um processo dinâmico, capaz de repercutir cultural e politicamente no âmbito da universidade e da comunidade. (UFRN, 1995, p. 35)

Nesta direção, tendo como base a preocupação com a evolução das funções universitárias e com a divulgação dos saberes existentes, a primeira gestão do Reitor José Ivonildo Rego (1995 - 1999), em seu Plano Estratégico de Ação, sinalizou, entre os objetivos: “redimensionar o projeto acadêmico, num processo simultâneo de qualificação, atualização e inovação, capaz de produzir novo impulso ao ensino, pesquisa e extensão.” (UFRN, 1999, p. 35).

À frente da Pró-Reitoria de Extensão da UFRN, estava o Prof. Arnon Mascarenhas de Andrade (1995 - 1999), e as discussões acerca do papel da extensão nas Universidades foram inseridas nos debates internos e nacional na década de 1990. Nesta gestão, foi criado, no final de 1995, o Programa Trilhas Potiguares para incentivar a pesquisa e a criação cultural, buscar novas formas de produção de conhecimentos.

Na gestão do Reitor Ótom Anselmo de Oliveira (1999 - 2003), o Plano de Desenvolvimento Institucional, apresentado para o período de 1999 a 2008, recomendava o “[...] máximo de qualificação acadêmica, com o máximo de compromisso social [...]” (UFRN, 2003, p. 11). No Plano de Metas, definia que a missão da UFRN, “como instituição pública, é educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania.” (UFRN, 1999, p. 21).

Ressaltamos que a Pró-Reitoria de Extensão da UFRN apresentou para a extensão universitária as seguintes palavras-chave: compromisso social; qualificação social; diálogo dos saberes; integração – articulação; ação propositiva; projeto e ações estruturantes.

Esta perspectiva de relação Universidade e comunidade propiciou os primeiros passos para a implementação do princípio de flexibilização na reforma curricular em saúde, institucionalizada para aproximar os cursos de graduação desta área, dos Serviços de Saúde e da comunidade. Abriu-se assim alternativas para a discussão de uma proposta institucionalizada de aproximação da Universidade com a comunidade, mediante a abertura do diálogo entre alunos, professores e diversos setores da sociedade, em distintos espaços sociais.

A proposta elaborada foi denominada Programa de Ensino e Extensão Educação, Saúde e Cidadania (PESC) e contou com o apoio do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Pró-Reitoria de Ensino (PROGRAD) e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). O Programa PESC apresentou como meta:

Colocar o aluno desde o início em contato com a realidade da saúde, seus problemas, os serviços oferecidos à população, a responsabilidade, atuação em comunidade no autocuidado e no controle social dos serviços oferecidos pelo município etc. [...] Desenvolver uma experiência que fortaleça o processo de uma formação geral sólida que habilite os alunos a uma intervenção competente e criativa na promoção da saúde e na prevenção de doenças. (UFRN, CCS, 2000, p. 2)

Entretanto a origem do Programa PESC/SACI foi palco de resistências de alguns grupos, receosos de uma proposta que pudesse ferir “os aparatos

burocrático e disciplinar da instituição universitária,” como diziam alguns professores à época.

A resistência vai existir para se trabalhar com uma proposta pedagógica que aproximasse o ensino da realidade externa aos muros da UFRN, e, ao mesmo tempo, pudesse promover a troca de saberes entre diferentes cursos. Inicialmente não era prevista ser uma disciplina, mas como não foi compreendida por alguns gestores o Programa PESC/SACI foi criado neste formato.

Entendemos que estas resistências à reforma na UFRN ocorreram em função da compreensão de uma alternativa do pensamento disciplinar, fragmentário, estrutural, burocratizado, pautado na lógica do tempo linear e dos resultados. Contrariando algumas resistências, inicia, em 2000.2, a primeira turma do SACI, sob a coordenação do Departamento de Saúde Coletiva, cadastrada como disciplina complementar para atender aos alunos do primeiro ano dos seis cursos do CCS: Nutrição, Enfermagem, Medicina, Fisioterapia, Odontologia; e Psicologia, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

A finalidade do SACI na UFRN é desenvolver práticas interdisciplinares e multidisciplinares, o trabalho em equipe e promover a articulação ensino/serviço, Universidade/comunidade. Visa também, “[...] refletir sobre princípios, virtudes e valores que orientam o aprimoramento do comportamento ético e cidadão no seu relacionamento com pessoas da comunidade, profissionais da equipe multiprofissional da saúde, professores e colegas de grupo (alunos). (UFRN, CCS, 2000, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, realizamos uma reflexão sobre a ideia de formação universitária associada à relação universidade e sociedade no contexto de ampliação das crises de hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade, cujo contexto de primeira década do século XXI caracteriza-se pelo aprofundamento da lógica economicista e quantitativista no espaço universitário público. Tal lógica se sedimenta mediante avaliações externas,

utilizando critérios de produtividade e eficácia, os quais muitas vezes ameaçam a autonomia acadêmica das instituições.

Tratamos aqui de alternativas ao contexto de crises das Universidades públicas originadas no Nordeste, o Programa Educação, Saúde e Cidadania (PESC/SACI), na UFRN em 2000.2 e a Atividade Curricular em Comunidade (ACC) da UFBA, em 2001.1. Tais experiências atreladas a Gestão da Extensão e institucionalizadas em cursos diversos, envolvem a participação de alunos, professores e funcionários em diálogo com as comunidades nas quais as Universidades se inserem, atuando numa perspectiva de enfrentamento dessas crises.

Como proposta de gestão acadêmica para a formação de graduandos, as experiências extensionistas se alicerçam na ideia de uma reforma da Universidade, articulada com uma reforma do pensamento que possam criar alternativas de construção de saberes que foram fragmentados pelo distanciamento entre Universidade e setores da sociedade, pela modelo de ciência moderna que distanciou teoria/prática, sujeito/objeto; ciências naturais/ciências humanas.

Neste entendimento, concordamos com Santos (2003. p. 47) que “[...] todo o conhecimento é em si uma prática social, cujo trabalho específico consiste em dar sentido a outras práticas sociais e contribuir para a transformação destas”. Assim, ações de extensão desenvolvidas pela/nas ACC e no Programa SACI podem ser encaradas como um momento em que se substitui a unilateralidade da relação entre a Universidade e a sociedade pela interatividade entre ambas. A sociedade deixa de ser objeto da ciência e ambas compartilham a condição de sujeitos e elementos integrantes na formação dos estudantes que futuramente atuarão como profissionais de várias áreas na sociedade.

ABSTRACT

It discusses a historical panorama about some functions of modern University, favors the Brazilian context. Wanted point experiences located in northeastern UNIVERSITIES who sought alternatives crises experienced by modern universities as analyzes Boaventura Santos (1995, 2004). Points out that the experiences developed at the Federal University of Bahia (UFBA), Curricular

Activity in the Community (ACC), and at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), Health and Citizenship Program (SACI), can be pointed to as academic management proposal for the training of students, because both are based on the idea of a reform of the University, articulated with a reform of thinking that can create knowledge-building alternatives that were fragmented by the gap between University and industries of society.

KEYWORDS: University Extension. Community and University. Training. University.

REFERÊNCIAS

BELACIANO, Mourad Ibrahim; MOURA, Dione Oliveira. O que fez surgir o Programa UNI na América Latina propondo uma nova iniciativa na educação dos profissionais de saúde? In: *Rev. Saúde Dist. Fed*, v. 6, n. 1/2), p. 4-12, jan.-jul. 1995.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa alienada e ensino alienante. O equivoco da extensão universitária*. Petrópolis: Vozes, EDUCS, EDUFSCAR, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas, MG(?). *Anais...* Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003. 14p.

_____. *Universidade: Por que reformar?* Disponível em: <<http://www.iq.unesp.br/daws/universidade/arquivo/marilenacahui.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2006.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo. Alfa-Omega, 1975.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GICO, Vânia de Vasconcelos. *Contexto social, estrutura universitária e biblioteca: o caso da UFPE*. Recife, 1990. 213f. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Centro de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 1990.

MENEZES, Luís Carlos Menezes. *Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO DA UFBA. *Resolução Nº 001/93*, de 29 de abril de 1993. Dispõe sobre as atividades de extensão, revogando as normas vigentes, e dá outras providências. Salvador, BA, UFBA, 1994.

_____. Proposta de Criação de Atividade Curricular em Comunidade (ACC). In: LIBERALINO, Francisca Nazaré (Org.) XXI FÓRUM REGIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: REGIONAL NORDESTE, 26, 2002, Natal. *Anais...* Natal, RN: EDUFRN, 2002. p. 71 - 105.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. *Política de reestruturação dos currículos dos cursos de graduação da UFBA*: proposta aprovada na Câmara de Ensino de Graduação em 07/10/99 e pelo CONSEPE em 27/04/2000. Salvador, BA: PROGRAD, 2000. (Série PROGRAD; 2).

_____. *Apresenta textos sobre a repercussão da ACC*. Disponível em: <www.acc.ufba.br>. Acessado em: 20/03/11.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social na pós-modernidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 120).

_____. *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; v.4)

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4 ed. São Paulo: Graal, 2003.

TAVARES, Luis Henrique Dias. Conversas sobre instantes históricos da educação na Bahia. In: *Boletim da Faculdade de Educação*. Salvador: UFBA, nº12. Dez, 1995. p. 7 – 17

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

TOSCANO, Geovânia da Silva. *Vestibular: a escolha dos escolhidos (um estudo sobre a UFRN)*. 1999. 203f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 1999.

_____. *Extensão Universitária e formação cidadã: a UFRN e a UFBA em ação*. 2006. 285p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2006.

TRINDADE, Hélgio. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILE, Pablo. (Org.) *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13 – 43.

UFBA. Pró-Reitora de Extensão da UFBA. *Apresenta textos sobre a repercussão da ACC*. Disponível em: <www.acc.ufba.br>. Acessado em: 20/03/11a.

_____. *Apresenta textos sobre o que é ACC?* Disponível em: <www.acc.ufba.br>. Acessado em: 20/03/11b.

_____. *Apresenta textos sobre a Proposta de Criação da Atividade CURRICULAR EM COMUNIDADE*. Disponível em: <www.acc.ufba.br>. Acessado em: 20/03/11c.

_____. *Manual da Atividade Curricular em Comunidade*. Disponível em: <www.acc.ufba.br>. Acessado em: 20/03/11d.

UFBA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. *Política de reestruturação dos currículos dos cursos de graduação da UFBA*: proposta aprovada na Câmara de Ensino de Graduação em 07/10/99 e pelo CONSEPE em 27/04/2000. Salvador, BA: PROGRAD, 2000. (Série PROGRAD; 2).

_____. *Avaliação Institucional na Universidade Federal da Bahia*. Salvador: ISP/PROGRAD, 2002d. (Série, PROGRAD; 5).

UFRN. *Percursos: uma administração, 1991 – 1995*. Natal, RN, 1995.

_____. *Relatório de Gestão 1995 – 1999*: UFRN 95/99 fazendo o Rio realmente Grande do Norte. Natal, RN, 1999.

_____. Centro de Ciências da Saúde. *Criação da disciplina “Projeto Educação, Saúde e Cidadania.”* Natal, RN, 2000. Processo: 007676/2000-49.