

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE FOZ DO
IGUAÇU
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E
FRONTEIRAS – MESTRADO E DOUTORADO**

ANTONIO CARLOS ALEIXO

**A universidade e seu entorno no Estado do Paraná: extensão universitária na
Unioeste**

**FOZ DO IGUAÇU
2025**

ANTONIO CARLOS ALEIXO

**A universidade e seu entorno no Estado do Paraná: extensão universitária na
Unioeste**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Mestrado e Doutorado, do Centro de Educação, Letras e Saúde, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras

ORIENTADOR: Fernando José Martins

**FOZ DO IGUAÇU
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Aleixo, Antonio Carlos

A universidade e seu entorno no Estado do Paraná: extensão universitária na Unioeste/Antonio Carlos Aleixo; orientador Fernando José Martins. -- Foz do Iguaçu, 2025.

236p.

Tese (Doutorado Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2025.

1. Universidade paranaense. 2. Extensão universitária. 3. Unioeste. I. Martins, Fernando José, orient. II. Título.

ALEIXO, A. C. **A universidade e seu entorno no Estado do Paraná**: extensão universitária na Unioeste. 236f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Fernando José Martins. Foz do Iguaçu, 2025. ANTONIO CARLOS ALEIXO.

Aprovada em 24/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando José Martins (Orientador)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

Prof. Dr. Samuel Klauck
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
(Membro titular – Professor da Unioeste)

Prof. Dr. Rosalvo Shutz
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
(Membro titular – Professor da Unioeste)

Profa. Dra. Mariana Eva Di Bello
Universidad Nacional de La Plata
(Membro titular – Professora de outra Universidade)

Prof. Dr. Mário Cândido de Athayde Júnior
Universidade Estadual do Paraná (Unespar)
(Membro titular – Professor de outra Universidade)

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Fernando José Martins, pelo incentivo, companheirismo, orientação segura e postura contundente perante os desafios de nosso tempo.

Aos membros da banca, pela disponibilidade na leitura e nas contribuições (alguns deles desde o seminário de tese), que me fizeram avançar nos modos de investigar e nas formas de exposição.

À Unioeste de Foz e à coordenação do PPGSCF, em especial a Aurea Ines Theisen Martins, pela prontidão e precisão nas informações e nas respostas.

Ao professor Mário Cândido de Athayde Jr, pró-reitor de extensão, nos primeiros anos da Unioeste, que me disponibilizou importante material de seus arquivos pessoais – necessários para a pesquisa – e a Maria Helena Ampessam Vivan, que não mediu esforços nos repasses de dados e informações contemporâneos a respeito da extensão da Unioeste.

Para
meus pais, Adimir Aleixo e Maria do Carmo Soares Aleixo;
meus irmãos Amauri e Sandra;
meus sobrinhos Henrique e Augusto;
para Maria Antonia, minha filha.

ALEIXO, A. C. **A universidade e seu entorno no Estado do Paraná: extensão universitária na Unioeste.** 236f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Fernando José Martins. Foz do Iguaçu, 2025. ANTONIO CARLOS ALEIXO.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo sustentar a tese de que a Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, gestada a partir de movimentos da região Oeste do Estado, no entroncamento territorial de urbanização de uma região específica de fronteiras, pode ser concebida como um fenômeno social cuja concretude deu-se a partir de determinações de origem associadas à relação intensa com movimentos sociais de base, durante a Nova República, cujos reflexos podem ser percebidos, atualmente, na sua relação com o entorno social e extensionista. Esta assertiva resultou da investigação que realizamos para dar conta dos questionamentos acerca da relação entre universidade-sociedade-extensão universitária, com delimitação objetivada sobre as universidades paranaenses e a Unioeste, singularmente, tanto no período de disputas políticas por sua criação quanto no período de institucionalização, ou seja, nas décadas de 1980 e 1990, no período histórico nacional conhecido como Nova República. O procedimento metodológico que adotamos parte da concepção de que a realidade encontra-se estruturada como totalidade, em permanente movimento, cujas partes, heterogêneas, instáveis e conflitantes só podem ser compreendidas na relação com o todo, de maneira recíproca, identificando suas conexões quantitativas e qualitativas, quando categorias e conceitos se reformulam a cada incorporação do movimento anterior. A organização dos procedimentos metodológicos obedeceu ao movimento da própria investigação, partindo, inicialmente, de pesquisa bibliográfica e documental acerca do surgimento do tema “universidade - entorno social - extensão universitária”, na América Latina e no Brasil, das mudanças conceituais e práticas do que seja extensão universitária nas universidades brasileiras, de 1911 até 2018, considerando os efeitos que mudanças econômicas, ideológicas e alterações no poder de controle do estado brasileiro exerceram sobre as universidades e suas práticas. Os resultados obtidos autorizam-nos a afirmar que a Unioeste foi criada num momento de fortalecimento da sociedade civil brasileira, no interior de uma comunidade regional que pode ser classificada como “totalmente ativa” (ao planejar e executar um projeto de universidade regional), de forma politizada, contrariando a tecnocracia e os pressupostos da moderna universidade proposta pelos intelectuais da Nova República, num momento em que os parâmetros da extensão universitária encontravam-se em estado de fluidez e se diluíam no interior de atividades cujos limites conceituais podem ser classificados como “relações com a comunidade”. A análise dos documentos indicam que para mobilizar-se, no interior da sociedade política representativa paranaense e heterogênea comunidade do Oeste do Paraná foi necessário: disposição intelectual de seus agentes para elaboração de uma consciência regional; conquista de autonomia cultural relativa; superação, em saltos, de capacidades cognitivas relativas à compreensão do papel social do ensino superior; rompimento com o crescimento espontâneo e não planejado; conquista de técnicas e materiais necessários para manutenção do crescimento. A prática e os resultados de nossa investigação ampliam o universo teórico a respeito da história da universidade brasileira, com particularidade para as instituições regionais *multicampi*, disponibilizando material capaz de orientar possíveis decisões políticas para a educação superior brasileira.

Palavras-chave: extensão universitária; universidades paranaenses; Unioeste.

ALEIXO, A. C. **The university and its surroundings in the state of Paraná: university extension at Unioeste.** 236f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Fernando José Martins. Foz do Iguaçu, 2025. ANTONIO CARLOS ALEIXO.

ABSTRACT

The aim of this paper is to support the thesis that UNIOESTE - the State University of Western Paraná, which was born out of movements in the western region of the state, at the territorial junction of the urbanization of a specific border region, can be conceived as a social phenomenon whose concreteness came about as a result of determinations of origin associated with the intense relationship with grassroots social movements, during the New Republic, whose reflections can currently be seen in its relationship with the social and extension environment. This assertion is the result of the research we carried out to answer questions about the relationship between university-society-university extension, focusing on the universities of Paraná and Unioeste in particular, both in the period of political disputes over their creation and in the period of institutionalization, i.e. in the 1980s and 1990s, during the national historical period known as the New Republic. The methodological procedure we adopted is based on the idea that reality is structured as a totality, in permanent movement, whose heterogeneous, unstable and conflicting parts can only be understood in relation to the whole, in a reciprocal way, identifying their quantitative and qualitative connections, when categories and concepts are reformulated with each incorporation of the previous movement. The organization of the methodological procedures followed the movement of the investigation itself, starting with bibliographical and documentary research on the emergence of the theme “university - social environment - university extension” in Latin America and Brazil, the conceptual and practical changes of what university extension is in Brazilian universities, from 1911 to 2018, considering the effects that economic and ideological changes and changes in the power of control of the Brazilian state have exerted on universities and their practices. The results obtained authorize us to state that Unioeste was created at a time when Brazilian civil society was being strengthened, within a regional community that can be classified as “totally active” (in planning and executing a regional university project), in a politicized way, contrary to technocracy and the assumptions of the modern university proposed by the intellectuals of the New Republic, at a time when the parameters of university extension were in a state of fluidity and were diluted within activities whose conceptual limits can be classified as “relations with the community”. An analysis of the documents shows that in order to mobilize the heterogeneous community of the west of Paraná within the political representative society of Paraná, it was necessary: for its agents to be intellectually disposed in order to develop a regional conscience; to achieve relative cultural autonomy; to overcome, in leaps and bounds, cognitive capacities related to understanding the social role of higher education; to break away from spontaneous and unplanned growth; and to acquire the techniques and materials necessary to maintain growth. The practice and results of our investigation broaden the theoretical universe regarding the history of the Brazilian university, with particular regard to regional multi-campus institutions, providing material capable of guiding possible political decisions for Brazilian higher education.

Keywords: university extension; universities of Paraná; Unioeste.

ALEIXO, A. C. **La universidad y su entorno en el Estado de Paraná:** extensión universitaria en Unioeste. 236f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Fernando José Martins. Foz do Iguaçu, 2025. ANTONIO CARLOS ALEIXO.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es sustentar la tesis de que la UNIOESTE - Universidad Estadual del Oeste del Paraná, nacida de los movimientos de la región Oeste del estado, en el nudo territorial de la urbanización de una región específica de frontera, puede ser concebida como un fenómeno social cuya concreción ha surgido como resultado de determinaciones originales asociadas a la intensa relación con los movimientos sociales de base durante la Nueva República, cuyos efectos se pueden ver actualmente en su relación con su entorno social y extensionista. Esta afirmación resultó de la investigación que realizamos para responder a preguntas sobre la relación universidad-sociedad-extensión universitaria, centrándonos en las universidades de Paraná y Unioeste en particular, tanto en el período de disputas políticas por su creación como en el período de institucionalización, es decir, en las décadas de 1980 y 1990, durante el período histórico nacional conocido como Nueva República. El procedimiento metodológico que adoptamos se basa en la idea de que la realidad se estructura como una totalidad, en permanente movimiento, cuyas partes heterogéneas, inestables y conflictivas sólo pueden comprenderse en relación con el todo, de forma recíproca, identificando sus conexiones cuantitativas y cualitativas, al reformularse categorías y conceptos con cada incorporación del movimiento anterior. La organización de los procedimientos metodológicos siguió el movimiento de la propia investigación, a partir de la investigación bibliográfica y documental sobre el surgimiento del tema «universidad - medio social - extensión universitaria» en América Latina y Brasil, los cambios conceptuales y prácticos de lo que es la extensión universitaria en las universidades brasileñas de 1911 a 2018, considerando los efectos que los cambios económicos e ideológicos y los cambios en el poder de control del Estado brasileño han tenido sobre las universidades y sus prácticas. Los resultados obtenidos nos autorizan a afirmar que la Unioeste fue creada en un momento de fortalecimiento de la sociedad civil brasileña, dentro de una comunidad regional que puede ser clasificada como «totalmente activa» (en la planificación y ejecución de un proyecto universitario regional), de forma politizada, contraria a la tecnocracia y a los presupuestos de la universidad moderna propuestos por los intelectuales de la Nueva República, en un momento en que los parámetros de la extensión universitaria se encontraban en estado de fluidez y se diluían dentro de actividades cuyos límites conceptuales pueden ser clasificados como «relaciones con la comunidad». El análisis de los documentos muestra que, para movilizarse dentro de la heterogénea sociedad política y representativa del Oeste paranaense, era necesario: que sus agentes estuvieran intelectualmente dispuestos a desarrollar una conciencia regional; alcanzar una relativa autonomía cultural; superar, a pasos agigantados, las capacidades cognitivas relacionadas con la comprensión del papel social de la enseñanza superior; romper con el crecimiento espontáneo y no planificado; y adquirir las técnicas y los materiales necesarios para mantener el crecimiento. La práctica y los resultados de nuestra investigación amplían el universo teórico sobre la historia de la universidad brasileña, con especial referencia a las instituciones multicampus regionales, proporcionando material capaz de orientar posibles decisiones políticas para la enseñanza superior brasileña.

Palabras clave: extensión universitaria; universidades en Paraná; Unioeste.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRUEM	Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AI-5	Ato Institucional n. 5
ALEP	Assembleia Legislativa do Estado do Paraná
ANDES-SN	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior-Sindicato Nacional
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APRA	Aliança Popular Revolucionária da América
ASSOESTE	Associação Educacional do Oeste do Paraná
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CELAM	Centro de Estudos Latino-Americanos
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEE	Centro de Integração Escola Empresa
CINCRUTAC	Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
CODAPAR	Companhia de Desenvolvimento Agropecuário do Paraná
CODINES	Conselho de Dirigentes de Instituições do Ensino Superior
CONED	Conferência Nacional de Educação
CONTAP	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
CPC	Centro Popular de Cultura
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CTNP	Companhia de Terras Norte do Paraná
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DAU	Diretoria de Assuntos Universitários
DIEG	Divisão de Extensão e Graduação
EUA	Estados Unidos da América
FACIMAR	Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon
FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu
FACITOL	Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato de Toledo
FAFIG	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava
FECIVEL	Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Cascavel
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
GERES	Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior
GRTU	Grupo para Reforma do Ensino Superior
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IES	Instituição de Ensino Superior
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MUDES	Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
PAEG	Programa de Ação Econômica do Governo
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PIUAL	Protocolo de Integração das Universidades da Amazônia Legal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEPARTEC	Sistema Estadual de Parques Tecnológicos
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNC	Universidade Nacional de Córdoba
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
USAID	Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos da América
USF	Universidade Sem Fronteiras
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução quantitativa das Instituições de Ensino Superior no Brasil até 1968	73
Quadro 2 – Comparação entre terminologias de áreas temáticas (1988 e 1999)	149
Quadro 3 – Níveis de atividade das comunidades populares para a “universidade cidadã”	151
Quadro 4 – Acordos MEC-USAID para educação brasileira entre 1965-1967	164
Quadro 5 – Cronograma de criação do ensino superior estadual paranaense entre 1949 e 1969	176
Quadro 6 – Comparação entre número de cursos nas universidades paranaenses entre 1969 e 1979	185
Quadro 7 – Cronograma dos principais eventos políticos no movimento para criação da Unioeste	185
Quadro 8 - Comparação da quantidade anual de projetos executados entre os anos de 2007 e 2023, nas universidades estaduais paranaenses	194
Quadro 9 – Atividades de extensão da Unioeste vinculadas a programas governamentais	201
Quadro 10 - Comparação entre as concepções de visão e missão nos anos 1996, 2000 e 2007	203

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Os fundamentos teórico-metodológicos	16
1.2. O objeto de pesquisa	24
2. A EXTENSÃO NO CONTEXTO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE CÓRDOBA E DO BRASIL	38
2.1. A conhecida Reforma Universitária de Córdoba de 1918	39
2.2. Brasil: a reforma sem universidades	59
3. BRASIL: O PERCURSO DA UNIVERSIDADE ATÉ A REFORMA DE 1968....	64
3.1. O ponto de vista de Anísio Teixeira: liberal-nacionalismo e o ambiente político na educação superior até a LDB de 1961	65
3.2. A aproximação com o modelo estadunidense e a ausência da extensão universitária	76
3.3. Darcy Ribeiro, o nacional-desenvolvimentismo e a reforma necessária	79
3.4. A reforma universitária em Florestan Fernandes.....	89
4. CONCEPÇÕES E HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL	101
4.1. De 1911 até 1974	101
4.2. O Plano de Trabalho da Extensão Universitária de 1975	109
4.3. A criação do fórum de pró-reitores de extensão e a expansão do conceito “extensão universitária” no interior da Nova República	111
4.3.1. O capitalismo brasileiro na transição dos anos de 1980.....	111
4.3.2. Contexto institucional do ensino superior brasileiro, em 1985, sob a Nova República e as alterações no conceito de extensão.	113
4.3.3. A criação do GERES, em 1986, como substituto da Comissão de Alto Nível e as disputas no ambiente reformista.....	124
4.3.4. A criação do FORPROEX e a tendência da universidade extensionista para “os de baixo”	135
4.3.5 O Plano Nacional de Extensão Universitária do FORPROEX, de 1998-2001	139
5. AS DETERMINAÇÕES E ORIGENS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES.....	156
5.1. O liberalismo universitário brasileiro, a influência estadunidense e a reforma universitária de 1968.....	157

5.2. As primeiras universidades paranaenses.....	166
5.3. A conjuntura paranaense na década de 1960 e a criação das três primeiras universidades.....	171
5.4. A criação da Unioeste	177
5.5. A universidade paranaense sob os efeitos da Nova República: a transição para o neoliberalismo.....	188
6. A CONEXÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM O DESENVOLVIMENTO DA UNIOESTE	194
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
REFERÊNCIAS.....	223

1. INTRODUÇÃO

Nosso tema é a extensão universitária. Essa denominação, como conceito teórico, generaliza um conjunto de atividades inseridas numa categoria superior: a relação da universidade com seu entorno. Entendida essa relação como lugar de influxo mútuo que incide não só sobre a territorialidade imediata física, mas também sobre as transferências de um a outro – universidade e sociedade/comunidade – nas atividades de ensino, pesquisa, extensão, inovação, cultura, política, ideologia etc. Para evitar reducionismos, é necessário distinguir, portanto, as duas instâncias de atividades, que, ao não se realizarem separadamente, devem ser separadas no raciocínio, no plano do pensamento. Como estrutura hierárquica, no plano lógico, a relação “universidade e seu entorno” precede a prática extensionista e pode ser medida de acordo com a capacidade de impacto que cada instituição possui ou sofre dos grupos sociais com os quais se relaciona em determinado momento histórico. Nesse sentido, ao se tornar objetivo de interesse investigativo, a extensão universitária carrega consigo essa outra categoria, da qual é inseparável.

No Brasil, em 1931, no inédito Estatuto das Universidades Brasileiras, o termo “extensão” expressava um dos significados de atividade-fim da instituição universitária e, em 1988, chegou à Constituição Federal, no seu artigo 207, sob a designação própria de indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Ou seja, o conceito “extensão” tornou-se propriedade do conceito “universidade”. Se desejássemos estabelecer os limites temporais dessa atividade, poderíamos confirmar que, em nosso país, até o início do século XX, o imaginário relativo às práticas universitárias não comportava essa prática: parte integrante de um complexo trabalho, amalgamado ao ensino e pesquisa, institucional e interpessoalmente dirigido à parcela da sociedade não inscrita regularmente na universidade.

Em razão disso, o significado desse conjunto de atividades não se explica por si. É necessário compreendê-lo no interior do que se considera universidade ao longo do tempo, desde seu surgimento, no ocidente medieval do século XII. Tampouco a universidade se explica nos seus limites, sem que se recorra ao conjunto de determinações oriundas de modelos de sociedade e de cada grupo social que a engendrou e em que atua. A universidade, abstratamente, possui história, assim como cada conjunto particular de universidades de um país ou cada instituição singular. Não há, por conseguinte, hipótese de compreender e explicar o papel dessa prática universitária – a extensão – sem relacioná-la

com seus próprios determinantes, no tempo e no espaço, nem com o ensino e a pesquisa, que, por sua vez, sofrem as determinações dos movimentos e contradições do desenvolvimento material e simbólico nas sociedades e nas frações de classes sociais que as compõem.

O que se encontra no parágrafo anterior concerne, teoricamente, aos fundamentos metodológicos que adotamos, descritos a seguir, nesta sequência introdutória, após o que indicaremos o percurso, objetivos da pesquisa e o modo de sua exposição em forma de texto.

1.1. Os fundamentos teórico-metodológicos

Entendemos que o método de investigação nunca se encontra dissociado de uma epistemologia nem da escolha intencional do pesquisador diante de possibilidades de respostas a um problema que lhe surge como incômodo. Em outras palavras: rejeitamos a neutralidade, pois, ao definirmos tema-objeto-circunscrição, os fundamentos teóricos e metodológicos já se encontram vinculados. O método que adotamos para aplicar à investigação de nosso objeto é o dialético, que exige, no ato investigativo, entre outras, as considerações categóricas de contradição, permanente movimento, totalidade e mediação. Entretanto, como descartamos a possibilidade de a vida concreta ser fundada pelas ideias, no mesmo tempo em que os seres sociais, as instituições, organizações etc. são históricos, o método dialético que buscamos aplicar é o materialista e histórico: um conjunto de procedimentos que busca extrair da realidade dos fatos e dos seres seu conteúdo objetivo e seu significado, na estrutura física e social, ou seja, como totalidade concreta.

O fio condutor desse método – que em suas linhas gerais foi descrito e aplicado por Karl Marx a partir de apropriação crítica da dialética hegeliana¹ - é a consideração de que são as relações de produção que determinam, em última instância, as formas ideológicas, políticas, intelectuais de uma sociedade ou de suas frações. Nesta orientação, é o ser social que determina a consciência, a razão, as ideias (Marx, 2008) ainda que tal determinação não ocorra direta e mecanicamente e sempre é mediada pelas formas necessárias de trocas

¹ No posfácio da segunda edição de O Capital, livro I, em 1873, para contestar filósofos alemães que “sepultavam” o hegelianismo, Marx, após afirmar que seu método é oposto ao de Hegel, concede que declarou-se “discípulo daquele grande pensador” e que Hegel foi o primeiro a expor, “de modo amplo e consciente” as formas gerais do movimento dialético (Marx, 2017, p. 91); “[...] o método dialético de Marx nasceu com a continuação consequente do que Hegel visara, mas não tinha atingido concretamente” (Lukacs, 1989, p. 33).

econômicas, de manutenção da vida, de criação da cultura e das instituições, ou seja, de uma existência.

Como Marx ocupou-se mais em demonstrar o método que em teorizá-lo, as referências e delineamentos relativos a ele podem ser encontrados em um vasto número de seus importantes adeptos intelectuais, agrupados em tendências teóricas não menos numerosas, o que nos obriga a fazer escolhas, das quais nos valem, como se verá a seguir, no conjunto de autores referidos, bem como nos procedimentos operacionais da pesquisa que expomos aqui.

A perspectiva do materialismo histórico dialético considera: que, causados por contradições, os fenômenos materiais e os de consciência encontram-se em permanente movimento, sendo, estes últimos, consequência – ainda que nunca direta e imediata, repita-se – dos primeiros; que os seres humanos agem, individual e coletivamente, tanto sobre a materialidade física quanto sobre a consciência; que é possível conhecer os fenômenos – na sua aparência e essência moventes -, pois os humanos são capazes de representar mentalmente e expressar tanto o mundo, como veem, quanto a ação e seus resultados, ao mesmo tempo em que projetam uma imagem para si, para os demais, tanto quanto para explicar a existência (Lefebvre, 1979; Cury, 1986; Lessa, 2011).

A compreensão do processo da realidade social – para quem se dispõe a pesquisá-la – não pode ocorrer sem que o trabalho investigativo se aproprie de categorias capazes de auxiliar na identificação das estruturas e nexos do ser social em análise. São essas categorias que permitem ao pesquisador estabelecer parâmetros de objetividade (Cury, 1986) bem como elaborar conceitos, após o movimento do pensamento afastar-se das simples aparências do ser.

Uma das categorias fundamentais do materialismo histórico-dialético, como método, é a contradição, que pode ser percebida na realidade concreta (não aparente) por meio de observação cuidadosa. É na identificação da contradição que se percebe o movimento e, ao mesmo tempo, quando se captura o movimento, identifica-se a contradição: o diferente, o desigual, o contrário são causa e efeito das contradições dialéticas. “A contradição dialética (na condição de ser tal e não uma oposição formal ou uma simples confusão) deve ser encarada como sintoma da realidade. Só é real aquilo que apresenta contradição, aquilo que se apresenta como unidade de contradição” (Lefebvre, 1979, p. 192).

Nesse sentido, a contradição é uma propriedade do ser, mais que uma simples categoria interpretativa, e, portanto, não é efeito de reflexão ativa do pensamento, como supõem os idealistas. Não é criação do pensamento para agir sobre o objeto. A realidade concreta, por ser dinâmica, é sempre um lugar de tensão, e, nesta forma de entendimento, deve-se rejeitar qualquer suposição de estabilidade absoluta ou imobilidade dos seres, no mundo, que deve ser interpretado, logo, como inacabado e permanentemente aberto, o que nos faz concordar que o conhecimento objetivo da realidade é possível e, também, em permanente mudança: o conhecimento muda porque a realidade muda.

É a contradição e sua fixação consciente por parte dos seres humanos que permite identificar os componentes de transição de uma a outra condição qualitativa do ser: as tendências não verificáveis na imediatez do fenômeno. A dialética materialista concreta, diferente do positivismo e do estruturalismo, considera que o ser social possui uma dinâmica interna e seu movimento não depende, unicamente, de causas exteriores. Sem negar essas últimas, o procedimento de interpretação, compreensão e explicação exige, por parte do investigador, que se admita relativa correlação de forças internas e externas agindo sobre a realidade.

Tais conexões é que permitem perceber e considerar o vínculo entre singularidades e totalidade, formando um complexo (Lukacs, 1969; Cury, 1986). A tomada de consciência da categoria “contradição”, como condição do ser, possibilita aos humanos intervirem de forma mais bem planejada na realidade, quando, após identificadas as saturações qualitativas no interior de uma forma econômica ou social, são percebidas, na consciência, as possibilidades de escolhas e tomadas de decisão. Do contrário, estabelecida apenas no plano ideal, constatar-se-ia a ideia do movimento, sem, contudo vislumbrar oportunidades de práxis sociais e políticas.

Ignorar a contradição resulta numa atitude que leva ao conservadorismo, pois abstrair esse elemento é retirar da realidade seu caráter profundo de inacabamento. Ignorar a contradição é querer retirar do real o movimento e, por isso, é recurso próprio das ideologias dominantes, que, não podendo retirá-la das relações sociais, econômicas e políticas, representam-na como imaginariamente superada (Cury, 1986, p. 34).

A partir destas considerações, uma das tarefas metodológicas do trabalho científico deve ser a de encontrar, no fenômeno, tanto o que há de próprio e específico em cada momento de sua existência, como aquilo que permanece. Causa e consequência do

movimento permanente, desconsiderar o princípio da contradição no processo de apreensão do mundo concreto reduz o objeto sob investigação a um conjunto justaposto de conceitos e definições.

Outra categoria fundamental da dialética é a totalidade. Os modos de regularidade nos seres particulares ou singulares, embora sejam alterados seus conteúdos – sua qualidade –, são formas regulares da universalidade. Todavia, na investigação, não se chega a tais regularidades do específico a partir do geral, de forma idealista. Do contrário, é necessário identificar, nas leis menores, as maiores: “O particular não apenas supõe o geral, mas o contém efetivamente, pois do contrário careceria de sentido sua definição de particular, de ser delimitado” (Vieira Pinto, 2020, p. 211).

Isso nos leva a vincular a categoria “totalidade” ao movimento permanente da realidade, pois suas bases gerais são mais bem percebidas quando se descobre a permanência do todo no específico, do igual no diverso. É a categoria totalidade que permite ao pensamento distinguir, no objeto singular, os elementos de toda a realidade, ou seja, os limites postos por uma investigação da parte não podem ser tomados como barreiras intransponíveis para exercício da reflexão, sob o risco de produzir análises simplistas e isolantes. A atitude que nega a totalidade, ainda segundo o autor acima citado, conduz tanto à fragmentação quanto à ilusão de pura determinação mecânica externa.

Em outros termos, “totalidade” não deve ser entendida como a soma de todos os fatos e seres particulares, tampouco a pura relação de seus processos entre si. Trata-se de compreendê-la, no âmbito da dialética materialista, como categoria fundamental que trata os fenômenos singulares como “momento” e não “parte destacável” do todo. A concretude dos fatos isolados não pode ser identificada quando se desconsidera o funcionamento das particularidades – como mediação entre o todo e as partes - e singularidades: são, ao mesmo tempo, produto e produtor da realidade; determinado e determinante.

Essa é também a posição de Kosik (1976), para quem é sempre possível atingir, essencialmente, o conhecimento, desde que se mantenha vínculo com a matéria e a realidade objetiva. Do contrário, o conhecimento confunde-se com fragmentos do real ou simples expressão de suas imagens.

Concordamos com esse autor quando desmitifica a primazia do todo sobre as partes, como se existisse uma totalidade de existência autônoma, às quais as partes se conectassem. Tal alinhamento nos orienta, na prática de pesquisa, a rechaçar uma realidade superior, etérea e permanente e considerar que a única realidade existente é a totalidade

concreta, em que os fatos e seres, constituindo-se, constituem o todo, incluindo aí o que foi e o que poderia ter sido.

Combatendo a corrente estruturalista de explicação da realidade, a consideração de totalidade concreta não pode ser vista como estabilidade, imobilidade. Tampouco um conjunto de conexões justapostas de fatos ou mesmo aglutinação de partes não contraditórias. A tentativa de explicar a realidade dos fatos, emergência ou perecimento dos seres a partir de uma matriz determinante única deve ser desprezada por quem deseja atingir a objetividade necessária a um projeto científico comprometido com mudanças necessárias à humanidade emancipada (*Ibid.*).

Nesse sentido, para capturar o “concreto” de um fenômeno como concreto pensado, é necessário buscar as suas conexões – internas e externas – com a totalidade de suas relações, descartando tanto as determinações mecânicas quanto a pura anexação das partes ao todo:

Os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio (*Ibid.*, p. 49).

Depreende-se desse autor que, metodologicamente, a postura de uma dialética materialista deve ser a de separar, diferenciar, descrever e explicar os momentos e as relações de um fenômeno, para recolocá-la em sua totalidade. Isso significa dizer que o conhecimento não se dá por acúmulos justapostos de conceitos e definições. Ainda que, na exposição lógica do conhecimento, este apareça como se estivesse consolidado, de fato é resultado, no processo de investigação, de confrontos do movimento ascendente e descendente das partes para ao todo, da aparência à essência, das contradições das partes para a totalidade.

O ponto de partida para investigação é sempre o concreto imediato, mas os fatos, fenômenos e seres sociais, extraídos do todo, apresentam-se como índices da totalidade e devem ser analisados como tais se desejamos atingir objetivamente sua realidade. Significa que não basta descrever os fatos ou seres em sua expressão imediata, sem estabelecer, criticamente, o movimento subjacente que conecta a evidência. É nesse movimento que o trabalho científico destaca o essencial permanente daquilo que é circunstancial.

Tais práticas, nas atividades de pesquisa, completam-se temporariamente nos movimentos circulares em espiral que se expandem a partir do objeto, retornando a ele permanentemente, com novas adjetivações, concretando-o – no sentido de tornar-se concreto pensado, momento de elaboração da teoria.

É nesse entendimento, de expansão e retorno, que nosso trabalho considera o desenvolvimento do conceito “extensão universitária” a partir de determinados eventos e momentos históricos – universidades europeias, Reforma de Córdoba –, negando seu caráter estático, relacionando-o com formações econômicas e sociais, inclusive com o momento dominante de preparação e planejamento da criação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

De qualquer forma, para ser descrito, analisado, interpretado e compreendido é necessário destacar o fato histórico, fenômeno ou ser social do seu *continuum*, a fim de torná-lo perscrutável. É necessário abstrai-lo do todo. Somente após esse movimento é possível recolocar as partes na sua relação com o todo, devolvendo à totalidade o que foi submetido, mediatizado, ao/no pensamento. É como resultado desse percurso que a totalidade se torna o todo pensado, a totalidade concreta (Kosik, 1976; Cury, 1986).

O caminho para se chegar ao concreto pensado passa pela abstração. O percurso é, logo, do concreto imediato – não pensado ainda – que extraímos da totalidade vital para identificar suas determinações, passando à abstração conceitual e recolocando-o no todo.

Desta forma, não se pode confundir conhecimento teórico com pura descrição do objeto, muito menos com a elaboração de uma totalidade vazia (quando se buscam as causas mecânicas ou se colocam os fatos justapostos). O que se deve buscar são suas determinações, extraí-las o máximo possível, examiná-las e recolocá-las no objeto (Netto, 2011). Tudo isso só é possível com uma postura que exige, do pesquisador, capacidades de abstrair, comparar, inferir, identificar concepções, relações, nexos, movimentos etc.

Como procedimento, nesse momento, é necessário todo o cuidado para não incluir, na delimitação das partes, os desejos, ambições e imprecisões próprios do imaginário do pesquisador. Afinal, tomada de posição que rejeita a neutralidade não significa renúncia da objetividade e, para tanto, é necessário que o método não seja mais importante que o objeto a ser explicitado², criando uma realidade outra que não aquela a que o pesquisador se presta para identificar e explicar seu conteúdo.

² “[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador” (Netto, 2011, p. 53).

O método do “princípio abstrato” deforma a imagem *total* da realidade (acontecimentos históricos, obras de arte) *e ao mesmo tempo* se mostra destituído de sensibilidade em face das particularidades. Está a par dos fatos particulares, registra-os mas não os compreende, porque não entende seu significado (Kosik, 1976, p. 58, destaques do autor).

O método dialético materialista mostra (para elucidar) as contradições concretamente vivas, em movimento e luta. Diferente da dialética idealista, o materialismo considera que a origem dessas contradições é a vida concreta, material, realizada por seres humanos concretos, históricos. A vida social concreta é práxis humana que desnaturaliza a realidade e a torna histórica. Nesse sentido, a opção epistêmica pela aplicação do método materialista histórico-dialético é uma tomada de posição diante dos movimentos dos seres sociais em relação, seja material ou política.

Tais movimentos devem ser buscados nas formas de aparência e da essência do ser (no seu movimento) e a expressão das formas, na estrutura da consciência - que se realiza em instituições, funcionando, movimentando, alterando e reproduzindo, socialmente – não é reflexo puro e simples das relações materiais, conforme já afirmamos: é mediada por inúmeras contradições no permanente movimento de disputas – em última instância – pela sobrevivência. É o conflito, portanto, no interior das relações de produção da vida, e não a harmonia, que promove alterações – para melhor ou para pior – no devir. Como, nem sempre, esses conflitos e contradições são percebidos na aparência imediata das complexas formas de expressão social, o trabalho para torná-los evidentes exige esforço investigativo, que parte – repetimos – do concreto-imediato, aparente, para, por meio da análise, retornar ao concreto-mediado, no plano teórico. É a decomposição, pela análise, que oferece conceitos e definições mais simples e que facilita a compreensão do objeto sob escrutínio, extraindo dele a explicação teórica.

O que se deve procurar, então, são os conflitos e tensões entre complexos e no interior dos complexos. Tais conflitos nem sempre são perceptíveis, na aparência, como resultado de posições opostas. É possível que apareçam como fruto de meras diferenças ou até oposições que não se relacionam de forma imediata – seja entre organizações ou pessoas – e veladas pela opacidade do *continuum* cotidiano. Deve-se recordar que os seres humanos, em particularidades ou singularidades, submetidos a determinações coletivas ou

motivados por pulsões atomizadas, agem e interferem nos meios em que produzem a vida, sem que isso ocorra de forma totalmente livre, todavia³.

Como já afirmamos, os conflitos e contradições, assim como as conexões históricas não se nos apresentam na superfície dos fenômenos e, da mesma forma que não se pode confiar naquilo que um indivíduo diz de si (Marx, 2008b, p. 46), a mesma cautela é necessária com o que as instituições enunciam em seus relatos e documentos. É necessário buscar nas práticas - não na suposta transparência de sua linguagem – as verdades de sua existência concreta, ou seja, o seu ser concreto.

Ocorre que, nas ciências que tomam os seres sociais como objeto de investigação, predominantemente, é necessário acessar as práticas pretéritas por meio do discurso, o que exige, no exame do passado, a tarefa de encontrar nos conceitos e definições, bem como nos encadeamentos narrativos e argumentativos, as conexões e contradições que expressam os acontecimentos materiais. Isso exige procura dos significados e sentidos atrelados a cada período em que relações de produção elaboram e organizam as formas de consciência que as expõem e, bem analisadas, as explicam.

O que foi exposto acima nos leva a diferenciar os procedimentos metodológicos de pesquisa – que partem da expressão imediata para retornar de forma sistematizada e elaborada na consciência do investigador – dos procedimentos de exposição lógica, em forma de discurso científico, que procura demonstrar, de forma coerente, denotativamente, a verdade do que foi investigado. A exposição é analítica e explicativa, ao contrário da investigação, que parte do particular em busca da sua relação com a totalidade.

Da mesma forma, é necessário distinguir os objetivos iniciais da investigação dos objetivos da exposição. No primeiro caso, trata-se da relação do pesquisador com seu objeto de trabalho; no segundo, do autor do texto em forma de discurso expositivo que pressupõe regras submetidas ao *logos* semântico-sintático capaz de expressar, coerentemente, para si e para o outro, o resultado do trabalho investigativo, que será submetido à avaliação pública.

³ Referimo-nos ao início de *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, em que Marx (2008a), metaforicamente, discorre a respeito da dificuldade, ou impossibilidade, de as pessoas se livrarem dos fatos passados.

1.2. O objeto de pesquisa

Sob os pressupostos teórico-metodológicos apontados acima, nossa pesquisa procurou analisar o objeto sobre o qual nos debruçamos a partir, primordialmente, dos fundamentos categoriais da totalidade e da contradição, detectando e explicitando os momentos de mediação abstrata entre o todo e as partes e o constante no diverso.

A investigação concentrou-se na análise e explicação teórica da produção material e simbólica de uma atividade específica – a extensão – no interior de um ser-complexo social – a universidade – que, sendo resultado permanente das condições de uma formação econômica e social capitalista dependente, por sua complexidade e contradições internas, não reproduz, mecânica e dominantemente, a ideologia dessa mesma sociedade. Há conflitos e movimentos contraditórios, o que lhe confere dinamicidade bastante diversa de outros seres sociais, em semelhantes condições econômicas.

Como procedimento técnico, nossa investigação lançou mão de abordagens qualitativas e quantitativas para coleta de dados e informações; descrição e análise para explicação dos dados coletados sobre a base bibliográfica – coerente com nossa fundamentação teórica – e documental, disponível nos arquivos físicos e digitais dos órgãos de estado e das universidades paranaenses.

Para descrição, após leitura exegetico-formal do material bibliográfico, a partir da extração minuciosa dos tópicos, procuramos, por meio da comparação, encontrar similaridades e divergências de registros históricos, concepções e teorias. Foi necessário distinguir o material bibliográfico utilizado como fonte, para nosso objeto, do material bibliográfico utilizado teoricamente, como “argumento de autoridade”, pressuposto necessário para organizar, coerentemente, a exposição dos resultados. Neste segundo caso, encontram-se os autores e obras que parametrizaram a história da universidade na América Latina e no Brasil, necessários e suficientes para os propósitos desta pesquisa.

No caso dos estudos da bibliografia portadora de definições que expressam o conceito “extensão universitária” bem como dos documentos disponíveis, a técnica de análise da linguagem – como expressão e constituição lógica e ideológica das funções sociais predominantes e autorizadas a fixar, em discurso, um determinado conteúdo de contexto histórico – foi a análise ou crítica imanente do texto. A matriz epistêmica deste procedimento metodológico, que se filia aos fundamentos do materialismo histórico-dialético, encontra-se em Lukacs (1969; 1989), Chasin (1978) e Lessa (2011),

distanciando-se de outras formas de análise por buscar a origem e a função social do texto e do discurso como fenômenos ideológicos⁴.

Esta técnica, ou procedimento de leitura, prioriza o texto, desprezando considerações externas que podem influenciar o pesquisador a, baseado na autoria ou em intertextos, “reconstruir” o seu significado. Não se trata de “reler” o texto, mas encontrar em seus termos o seu conteúdo (Lessa, 2011). Não se trata tampouco de proceder a interpretações inéditas ou, por simples deleite de pesquisa, preocupar-se com o que está oculto.

O que se encontra no parágrafo anterior não significa subordinação total do analista ao que se encontra explícito. É necessário considerar que, além da textura explícita – articulação semântico-sintática de superfície – a leitura imanente de conteúdo deve levar em conta, também, o que o texto deixa de dizer, ou seja, o que ele impede, silencia, veta e o que deixa implícito, sem cair na tentação – o analista – de procurar efeitos de sentido possíveis. A leitura imanente procura a ideia central do texto, sua finalidade e as articulações internas operadas pelo autor para dar-lhe significado.

Para tanto, a operação de leitura, derivada das necessidades acima, de que lançamos mão neste trabalho, tanto na descrição quanto na análise da bibliografia e dos documentos, foi a cuidadosa relação referência-inferência-implicatura-suposição. Afinal, a leitura formal responde parcialmente ao conteúdo que se encontra no movimento indutivo-dedutivo, sendo necessário articular o conteúdo explícito com o silenciamento do texto.

O percurso que aplicamos pode ser resumido da seguinte forma: 1- a decomposição dos textos escritos e das manifestações públicas orais em tópicos frasais – que resumem os elementos essenciais aparentes; 2- a reposição do texto no seu movimento teórico-prescritivo; 3- a identificação, no texto, do apagamento ou silenciamento de temas e conteúdos; 4- a identificação compreensiva da relação do texto com o objetivo da investigação (neste momento alguns textos foram descartados, por necessidade do método de exposição); 5- a relação do conteúdo do texto e sua participação nas respostas ao problema colocado sob investigação, ou, a recolocação dos textos, como parte, na totalidade do movimento simbólico, demarcando sua função social.

⁴ Estes autores, ao aplicarem a técnica da leitura imanente, fizeram-na para estudar a ideologia em autores singulares. No nosso caso, a técnica não se aplicou com a finalidade de identificar a ideologia em um autor ou texto específico, mas na busca das relações entre os diversos textos para encontrar neles os pontos, nós, vínculos ideológicos, com a finalidade de interpretar a evolução de um conceito prático e sua constituição ou fixação – o que, no caso de “extensão universitária”, ainda se encontra em disputa ou em fase de consolidação.

Explicando melhor, um texto é um objeto-ferramenta-ideológico e como toda ferramenta possui história e função social, o que nos leva a concluir que só é possível conhecer o movimento de uma ideologia quando se junta a análise imanente de textos com a gênese e função social dessa mesma ideologia. Nossa perspectiva de análise despreza a filiação absoluta do indivíduo em sujeito-assujeitado tanto quanto nega o encadeamento automático das formações ideológicas às formações econômicas, o que nos faz concordar com a citação abaixo:

[...] as ideologias, como todas manifestações superestruturais, não possuem uma história autônoma, mas esta sua condição de dependência genética das forças motrizes de ordem primária não implica que elas não se constituam em entidades específicas, com características próprias em cada caso, que cabe descrever numa investigação concreta que respeite a trama interna de suas articulações, de modo que fique revelado objetivamente seu perfil de conteúdos e a forma pela qual eles se estruturam e afirmam (Chasin, 1978, p. 77).

Na condição de fenômeno ideológico, uma manifestação discursiva em forma de texto ou textos é tanto relato do ocorrido como lugar de projeções futuras, ou pretensões de atividades e ações, o que obriga ao analista de textos e discursos a cuidadosa cautela em articular, no plano do pensamento, as intersecções da política, história, ideologia etc. Desta forma, tomamos o cuidado de, após analisar documentos, situá-los também como pretensões e projeções, especialmente quando verificamos os documentos referentes à constituição da Unioeste e sua relação com a extensão universitária.

De acordo com esses fundamentos e princípios metodológicos, o ponto de arranque de nosso trabalho investigativo se deu já na escolha do tema; antes, inclusive, da elaboração do projeto. A motivação inicial desta nossa pesquisa foi a resposta para o seguinte questionamento: a tradição extensionista das universidades do Estado do Paraná manteria relações causais ou sofreria influências da Reforma Universitária de Córdoba, de 1918, iniciada na Argentina, dada a proximidade geográfica entre este país e a região paranaense? A pergunta continha dois pressupostos que requeriam confirmação, para que pudesse ser respondida. Haveria (e há) de fato uma tradição extensionista nas universidades paranaenses? Um breve recurso às páginas virtuais das sete universidades estaduais do Paraná basta para, empiricamente, perceber que a resposta é positiva, como veremos na última parte deste nosso trabalho.

O volume de atividades e eventos sob o guarda-chuva semântico de extensão universitária é relativamente significativo no interior da totalidade das ações e ocupa relevância na definição das universidades do Estado do Paraná, tanto na sua estrutura administrativa – todas as universidades possuem pró-reitorias de extensão – quanto na dinâmica de financiamento – ainda que inferior à pesquisa – de parte dos órgãos de fomento do próprio Estado do Paraná. Neste caso, vale destacar, como exemplo, que, mesmo sob condições reduzidas, a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior mantém o Programa Universidade Sem Fronteiras, criado pela Lei Estadual n. 16643/2010, após intensa experiência entre 2007 e 2010, junto às universidades e destas com as comunidades locais, constituindo-se, provavelmente, no maior programa de extensão universitária do Brasil, daquele período. Ademais, em 30 de novembro de 2022, a Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná publicou, por meio de portaria, uma política de extensão para o Estado.

Com relação ao segundo pressuposto – o de que esta tradição pudesse manter relação (ter sido influenciada) com o movimento da juventude universitária de Córdoba –, a tarefa para obter a resposta exigiu esforço de investigação que nos levou a uma descrição sistemática e compreensiva da história do surgimento e da circulação do conceito “extensão universitária” no interior do movimento conhecido por “Reforma de Córdoba”, do seu aparecimento na institucionalidade brasileira e nos momentos dominantes de sua permanência até o presente. Como se trata de um complexo – a extensão universitária – no interior de um complexo – a universidade – a explicação de suas manifestações parciais só pode ser atingida quando consideramos a totalidade nos limites do seu surgimento, pelo menos.

As leituras aprofundadas levaram-nos a descartar possíveis relações causais e funcionais imediatas entre as bandeiras de Córdoba de 1918 com a extensão universitária atual, seja no Brasil, seja no Estado do Paraná. Tampouco traços aparentes. Primeiro porque os estudos que realizamos permitiram identificar que a extensão universitária, embora relevante, era apenas uma parte de todas as reivindicações daquele movimento e a concepção de extensão vinculava-se às determinações históricas do início do século XX. Segundo, porque ao estudar a constituição da universidade brasileira – e a paranaense, em particular – descobrimos que esta última nasceu (as três primeiras universidades) sob as determinações da Lei n. 5540/1968 – a Lei da Reforma Universitária dos governos cívico-militares e isso nos obrigou a compreender sua dinâmica nesses termos históricos.

Descartada, então, a hipótese de relação imediata apontada anteriormente, outra pergunta se imporia: quais as determinações da extensão universitária paranaense? Para responder, seria necessário verificar (buscar as mediações) como e em que concepções a extensão universitária surgiria nos documentos oficiais e nos movimentos das próprias universidades.

A despeito de não haver relações causais imediatas, nossas pesquisas evidenciaram que a adição das práticas extensionistas nas universidades latino-americanas, embora tenha se dado com relativo atraso temporal em relação às universidades europeias e estadunidenses, possui conexão com a totalidade histórica do desenvolvimento do capitalismo e suas consequências degradantes no emergente proletariado, no final do século XIX e, ainda, com o surgimento das ideias e práticas políticas liberais protagonistas na América Latina, durante a passagem do século XIX para o século XX. A Reforma de Córdoba reapareceria, por exemplo, como fenômeno discursivo passageiro, em duas oportunidades, nos eventos dos estudantes da UNE - União Nacional dos Estudantes, no início da década de 1960, como a lembrar-lhes de que 1918 não se encontrava tão distante.

Como, na concepção metodológica que adotamos, é impossível compreender e explicar qualquer fenômeno sem relacioná-lo com o desenvolvimento histórico e material da sociedade em que ocorre e com a qual se dinamiza em cada momento, nosso trabalho teria poucas contribuições para ampliar a compreensão do papel das universidades para desenvolvimento humano, especialmente em países capitalistas dependentes, se nos ocupássemos apenas da extensão em si ou da extensão universitária paranaense. Em outros termos, compreender e explicar a complexidade e a pertinência (no sentido de propriedade) da extensão universitária na composição da universidade, em sentido amplo ou restrito – seja como totalidade, seja como singularidade –, sintetizando seus termos, consolidando temporalidades e cristalizando, cognitivamente, suas regularidades e movimentos – algo ainda não detectado na historiografia sobre a universidade brasileira – é relevante e necessário para planejamento e tomada de decisões na relação universidade-sociedade, especialmente no caso do desenvolvimento de universidades interioranas, cujos vínculos com as comunidades locais são mais evidentes e interpenetráveis.

Nesse sentido, de compreender aspectos e determinações gerais da universidade brasileira, recorreremos a quatro autores cujas elaborações teóricas permitem cobrir, em termos gerais, o entendimento da história do ensino superior brasileiro, na relação com a totalidade social e histórica, no século XX: Luiz Antonio Cunha e sua trilogia que descreve

as origens, o período crítico e o período da reforma de 1968 (*A universidade temporã; A universidade crítica; A universidade reformanda*); Anísio Teixeira, que, em 1969, realizou, em forma de livro (*Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*), uma síntese da história do ensino superior brasileiro; Darcy Ribeiro, que esteve à frente da organização da Universidade de Brasília e produziu, no livro *A universidade necessária*, de 1967, importante análise das universidades latino-americanas, bem como a indicação do que seria o modelo de uma universidade brasileira, antes do golpe cívico-militar de 1964 e Florestan Fernandes, que esteve envolvido densamente, como sociólogo e militante, nos debates a respeito da reforma universitária brasileira entre os anos de 1967 e 1968 sobre os quais há importante material teórico no seu livro *Universidade Brasileira: reforma ou revolução*, de 1968.

Foi a partir dessas leituras que identificamos as razões pelas quais o atraso na constituição da universidade brasileira, em relação aos demais países da região, não permitiria efeitos imediatos do movimento cordobês, do início do século XX, na, praticamente inexistente, juventude universitária brasileira. Os efeitos foram mínimos, já no final da década de 1920. A leitura de Luiz Antonio Cunha, com detalhes sobre o aparecimento das primeiras universidades brasileiras e suas análises das consequências históricas e ideológicas sobre a legislação, proporcionou-nos a mediação do ponto de partida cronológico para a extensão universitária brasileira: 1911, em São Paulo, na Universidade Livre de São Paulo – uma associação de profissionais liberais – que não durou muito tempo. Depois dessa data, a extensão apareceria no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, e só voltaria, com dinamismo, no interior dos interesses dos governos cívico-militares, após 1968.

Tal detecção nos obrigou a aprofundar estudos a respeito da extensão universitária brasileira. Partimos da Resolução n. 7/2018-MEC/CNE, o documento mais recente que regulamenta, neste momento, a extensão universitária e, retrospectivamente, analisamos os documentos dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX – desde 1987, buscando a concepção e a orientação para a prática extensionista em cada período. Nesses documentos, encontramos o momento de passagem do que chamamos extensão funcional-assistencialista, incentivada pelos governos cívico-militares, para outro modelo, cujas características constavam já no primeiro documento do encontro de pró-reitores e poderia ser chamada de “extensão como

via de mão dupla” ou funcional-popular, termo que consideramos mais adequado para categorizar nosso objeto.

Desta forma, foi possível interpretar, inicialmente, as tendências da extensão universitária nas instituições estaduais paranaenses, visto que essas universidades surgiram após 1969, em três fases distintas: UEL - Universidade Estadual de Londrina, UEM - Universidade Estadual de Maringá e UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa já em 1969, sob influência imediata da Lei da Reforma Universitária, cujas determinações obedeciam à influência tanto de consultores estadunidenses quanto da tentativa de os novos dirigentes do país absorverem parte das demandas do forte movimento estudantil, de 1968; Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Unicentro – Universidade Estadual do Centro Oeste, nos anos de 1990, no interior do ambiente político e das mudanças legais promovidas pelos governos da Nova República; as duas últimas (UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná e Unespar – Universidade Estadual do Paraná) após 2005, quando já se consolidavam, no Brasil, os pressupostos infra e superestruturais do modo de produção flexível e suas consequências legais: terceirização, privatização de serviços do estado, reformas administrativas.

Como a maioria das universidades brasileiras, as paranaenses podem ser classificadas como universidades conglomeradas, formadas a partir de faculdades regionais ou cursos isolados, em três momentos histórico-ideológicos distintos (o regime militar, a Nova República e o período democrático-popular), que conformam o atual sistema do Estado. Estas universidades desenvolveram percursos próprios e se encontram em estágios diferentes de maturidade acadêmica, a despeito da pressão que se exerce, a partir, principalmente, do executivo estadual, para homogeneizar tanto a concepção quanto a prática do que se considera, abstratamente, “a universidade paranaense”.

Para explicar o surgimento das primeiras universidades paranaenses, em 1969, sustentamo-nos, principalmente, em dois trabalhos acadêmicos de Maria Rosemary Campos Sheen – dissertação de mestrado e tese de doutorado – em que a autora esquadrinha as motivações políticas e analisa o processo de criação dessas universidades, no contexto da modernização conservadora do Estado e no vácuo da Lei Federal da Reforma Universitária.

Conforme já afirmamos, o desenvolvimento da pesquisa obrigou-nos a mudar de objeto específico, ao percebermos que, antes de nos debruçarmos sobre as práticas particulares de extensão universitária, de uma ou outra universidade, haveria necessidade

de identificar, na história de constituição das universidades paranaenses, as possíveis determinações e relações com seu entorno para, então, relacioná-las com a longa história de definições e práticas extensionistas do século XX, na América Latina. O desenvolvimento da investigação alterou também a concepção aparente e inicial que tínhamos a respeito do evento de 1918. Aos poucos, a Reforma de Córdoba tornou-se, para nós, um acontecimento que se estendeu, intensamente, por uma década, além da Argentina, principalmente no Peru, Chile, Cuba, Colômbia e seus efeitos extensos (mais como uma memória discursiva que como prática política efetiva) chegaram ao Brasil somente no início de 1960, em dois encontros da UNE – União Nacional dos Estudantes.

A descrição e análise dos documentos do FORPROEX levaram-nos a concluir, temporariamente, que a extensão universitária brasileira passou por um processo lento de constituição e, de fato, a despeito de ter tomado parte já das embrionárias universidades da década de 1920, concretamente foi regulamentada e implementada como obrigação, após 1968 (no âmbito da legislação dos governos militares) e, após 1987, já no período de abertura política e de efervescências sociais, adquiriu as características iniciais que podem ser encontradas na legislação atual.

Os dois trabalhos de Sheen, a que nos referimos anteriormente, descrevem com precisão os argumentos utilizados pelas frações de classes dominantes – especialmente as de Maringá e Londrina – para criação das primeiras universidades: em termos gerais, produção de mão de obra qualificada para a indústria nascente do norte do Paraná, modernização da agricultura e atração de investimentos e pessoas movidas pela possibilidade de ascensão social. A partir dessas descobertas, fomos levados a inferir que, diferente das primeiras universidades brasileiras, as paranaenses já surgiram sob o signo da unidade ensino-pesquisa, promovida pela Lei n. 5540/68 e da extensão universitária como forma de transferência de conhecimento técnico para as comunidades locais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa.

O conjunto de dados, informações e associações que estabelecemos, até o momento, fortalecem a hipótese de que, no conjunto das lutas por reforma universitária a partir de Córdoba – 1918 –, a extensão universitária foi uma demanda própria da juventude liberal dos diversos países para aproximar, taticamente, a universidade do conjunto de operários e outras organizações. Num raciocínio genérico, poderíamos afirmar que esses liberais – especialmente os chamados igualitaristas – que se tornariam desenvolvimentistas ou nacionalistas, entre os anos de 1940 e 1960, foram atropelados pelos movimentos

contrarrevolucionários, fascistas e/ou ditatoriais durante duas ou três décadas, a depender de cada país (com exceção de Cuba) e, superada aquela onda a partir dos anos de 1980, a ebulição social arrastou para seu interior a necessidade de uma “nova” universidade, o que produziria, no caso do Brasil (sob o emblema da Nova República), um movimento dessa instituição em direção às comunidades, organizações sociais e aos novos setores urbanos, contexto em que se planejava a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

Se estivermos corretos, o novo movimento oficial (sempre há iniciativas particulares e singulares não vinculadas ao oficialismo) da extensão universitária deu-se, a partir da década de 1980, no contexto de linha auxiliar de governos e organizações sociais, sob o discurso, no entanto, de “via de mão dupla”, como verificamos nos documentos do FORPROEX, desde 1987. Nesse sentido, vencidas as demais pautas iniciais preconizadas pelas ideias liberais da Reforma de Córdoba para o interior da universidade (fim da cátedra, participação na gestão da universidade, afastamento do modelo escolástico de ensino, concurso para professores) restaria, no caso do Brasil, a aproximação com os setores sociais, em outros termos, porém: já no contexto do neoliberalismo.

Foi nessa quadra histórica, no interior da chamada Nova República, que se criaram duas universidades paranaenses: a Unioeste, com sede na cidade de Cascavel, no Oeste, e a Unicentro, com sede em Guarapuava, na região centro-sul do Estado do Paraná. Após investigarmos o processo de criação destas universidades, optamos por delimitar nosso objeto na relação histórica de constituição da Unioeste com as comunidades regionais e na concepção e prática de extensão universitária no interior dessa relação, sob os seguintes questionamentos: quais teriam sido as determinações e mediações para que houvesse, na criação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, predominância prática e discursiva das atividades extensionistas que a distinguiria das demais universidades paranaenses?

A motivação de nossa escolha deu-se pela intuição empírica – aquela fase do conhecimento que carece de entendimento e se vincula às comparações limitadas ao nosso campo de visão –, mas, comprovadamente, como se verá neste trabalho (cf. capítulo 5), a Unioeste foi a única, das sete universidades estaduais paranaenses, criada a partir da força social e política de grupos que não se encontravam, hegemonicamente, vinculados à burocracia estatal ou subordinados a decisões quase monocráticas de um ou outro ocupante de funções no executivo ou legislativo, razão provável pela qual seu processo de criação levou mais de uma década, entre os primeiros movimentos contundentes e o credenciamento, em 1997, enquanto as demais seis universidades – com pequenas

diferenças – instituíram-se formal e legalmente, a partir de decisões “de cima”, em ritos que poderiam ser chamados de sumários. Fixada essa condição histórica, outro questionamento se impôs: as condições e os movimentos de criação de uma universidade, a partir da força da comunidade regional, considerando suas contradições internas e externas, são capazes de manter efeitos intensivos e extensivos no seu entorno, ou seja, são capazes de produzir saltos qualitativos relevantes sobre as condições quantitativas, mantendo-se os objetivos iniciais?

A análise e compreensão do movimento da história que engendrou cada universidade paranaense, até o momento, levou-nos a hipóteses que configurassem o atual estágio da extensão universitária no Estado e em cada instituição singular. Entre elas, considerando a delimitação do nosso objeto na história da Unioeste, a que se constitui em forma de tese pode ser enunciada da seguinte forma: A Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, gestada a partir de movimentos da região Oeste do Estado, pode ser concebida como um ser social cuja concretude deu-se a partir de determinações de origem associadas à relação intensa com movimentos e organizações sociais de base, durante a Nova República, cujos reflexos podem ser percebidos, ainda, nos influxos com o entorno social e com a extensão universitária, submetidos, entretanto, no seu atual estágio de desenvolvimento, às determinações do modo de produção capitalista de orientação neoliberal.

Exposto o percurso que nos possibilitou a elaboração da tese enunciada acima, resta-nos uma justificativa: tal qual a diferença entre método de pesquisa e método de exposição, é necessário reafirmar, como já ficou demonstrado pelo relato anterior, que os objetivos de pesquisa e de exposição também devem ser distintos.

Nestas considerações, o propósito deste trabalho é expor o resultado final da investigação, partindo da descrição compreensiva e analítica das partes extraídas do *continuum* histórico, por meio de revisão bibliográfica, dos conceitos, designações e relatos relativos ao desenvolvimento das atividades sob a denominação de extensão universitária, tomando como ponto de partida a Reforma Universitária de Córdoba – este conjunto de eventos que demarcou um “antes” e um “depois” nas universidades latino-americanas então constituídas – e, em seguida, o percurso histórico, no Brasil, desde o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, até a segunda década do atual século.

Um segundo objetivo de exposição é explicar a articulação do percurso da extensão universitária com a história do ensino superior brasileiro. Para isso, elaboramos uma

divisão cronológica, como segue: entre 1930 e 1960, a extensão universitária foi necessária por influência dos educadores liberais reformistas vinculados à corrente conhecida como escolanovismo; entre 1961 e 1967, período por nós caracterizado como reducionista, quando a ideologia nacional-desenvolvimentista despreocupou-se com atividades extensionistas, restando aos estudantes organizados a tarefa de promover extensão universitária menos como universidade e mais como movimento social organizado; entre 1967 e 1987, extensão universitária de características funcionalistas de cunho autoritário; entre 1987 e 2018, extensão universitária funcionalista de cunho popular e prestadora de serviços; a partir de 2018, extensão universitária curricularizada e obrigatória.

Outro objetivo é situar a universidade paranaense e suas determinações na história da educação brasileira e, por fim, delimitar a análise na existência da Unioeste, como resultado de múltiplas determinações históricas, no Oeste do Estado do Paraná, que abrangem economia, territorialidades, cultura e movimentos, situando sua criação na confluência da decadência do longo período de ditadura cívico-militar no Brasil; da emergência das forças civis e populares – como explosão de projetos e planos democráticos para o país; da configuração política conhecida como Nova República; do período histórico que preparava a chegada do neoliberalismo ao Brasil e da elaboração, nas universidades brasileiras, de um novo conceito de extensão universitária, às vésperas da Assembleia Nacional Constituinte, da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Finalmente, a intenção é comprovar a tese enunciada anteriormente a partir de descrição, análise e compreensão da dinâmica e dos efeitos da relação universidade-comunidade, nos limites impostos pelas alterações materiais e, por mediação, nas alterações simbólicas e superestruturais da Unioeste.

Como forma de exposição, este trabalho encontra-se assim organizado:

No segundo capítulo, em que tratamos da extensão universitária no contexto das reformas universitárias de Córdoba e do Brasil, nosso objetivo é descrever e explicar, de maneira sintética, o movimento dos estudantes de Córdoba e dos demais países, inserindo-o na conjuntura de ruptura que o liberalismo – movido pelas classes médias do continente – promoveu contra o regime anterior, marcado pelo agrarismo, catolicismo e dominado por uma aristocracia da tradição colonial. Neste ponto, procuramos identificar as determinações históricas, políticas e econômicas do movimento de Córdoba, o que nos levou a concluir que, com poucas exceções, a industrialização inicial, urbanização,

crescimento das classes médias e a consequente demanda por novo padrão político teriam motivado a necessidade de uma nova universidade.

No capítulo seguinte, com a finalidade de contextualizar o nascimento da universidade brasileira na conjuntura das reformas liberais a partir de 1930, que teriam dado origem ao nacional-desenvolvimentismo, retomamos a história do ensino superior do país e, para tanto, a bibliografia de Luiz Antônio Cunha garantiu-nos a base operacional teórica e histórica, junto a outros três autores fundamentais: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. Nesse caso, buscamos comparar e relacionar os dados históricos que apontam, as categorias utilizadas e, em seguida, extrair dos mesmos aquilo que registraram a respeito da relação da universidade brasileira com os demais setores da sociedade, sempre procurando os dados e informações relacionados à extensão universitária.

Esse terceiro capítulo procura contextualizar o movimento da história da educação superior latino-americana e brasileira, seus agentes singulares ou coletivos na função conformativa e formativa do processo de acumulação no interior do capitalismo dependente. A escolha do percurso histórico e das reflexões postas pelos três últimos autores acima citados deu-se em razão de seus trabalhos por nós analisados terem sido produzidos em curto período de tempo entre si e num período de alta tensão política e intelectual do país – um tempo de agitações e mudanças estruturais necessárias, no nosso ponto de vista, para acomodação de um novo padrão qualitativo de produção do sistema capitalista. Um período, portanto, em que as contradições, as lutas explícitas de posições contrárias se manifestaram e as sínteses históricas, por parte de alguns intelectuais, se expuseram ao debate, como forma também de projetar o futuro.

No quarto capítulo, *Concepções e histórico da extensão universitária no Brasil*, buscamos o percurso do conceito e das prescrições legais da extensão universitária no Brasil, de 1911 até a criação do FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987, passando pelo momento de virada, já no interior dos governos militares, em 1974. É neste capítulo descritivo-compreensivo que teorizamos, por meio da análise imanente do conteúdo, na comparação dos momentos históricos, os efeitos da passagem do regime da ditadura cívico-militar para o período atual.

Nesse contexto, adquire relevância a análise da conjuntura e das contradições políticas no interior dos anos de 1980, especialmente a sua segunda metade, e início dos anos de 1990, quando se encontram em disputa dois projetos, no interior do campo político

que se opôs ao período anterior: o grupo vinculado às reformas pró-mercado, instalado no governo, ou nos governos, e o grupo ligado aos movimentos sociais e à chamada educação popular. Este capítulo, assim como o tempo histórico sobre o qual debruça, encontra-se na passagem dos anteriores – mais descritivos – e dos dois últimos, onde se encontram as análises para comprovar a tese que elaboramos. Trata-se de um operador argumentativo de base, sem o que a especificidade do tema teria aparências de orfandade.

O quinto capítulo, *As determinações de criação das universidades estaduais paranaenses* e o seu atual estágio de desenvolvimento da extensão universitária, objetiva identificar os movimentos essenciais que deram origem às universidades estaduais do Paraná, no ano de 1969, na décadas de 1980/1990 e após, nos anos 2000. Este capítulo, no primeiro momento, procura resumir os mais importantes dados históricos, políticos, sociais e ideológicos que possibilitaram a criação, estruturação e desenvolvimento das universidades paranaenses. É com essa intenção que reaparecem, em outro estágio, as referências ao liberalismo e à heteronomia estadunidense, à nova fase do capitalismo monopolista e à reforma universitária de 1968, presentes na criação das primeiras instituições.

Em seguida, tratamos da criação das duas universidades durante o período da Nova República – Unioeste e Unicentro – com a finalidade de apontar as diferenças e evitar que se coloquem, ambas, como consequências da mesma causa e do mesmo momento histórico. O que comprova a singularidade na criação da Unioeste é o tempo histórico que se abria – nos anos de 1980 – e os movimentos sociais locais. Afinal, as determinações primeiras da outra universidade criada e credenciada no mesmo período – a Unicentro – não devem ser atribuídas, de acordo com nossa pesquisa, nem ao contexto amplo da Nova República, nem aos movimentos de base social, de baixo para cima.

Finalmente, no sexto capítulo, com a intenção de demonstrar, de forma articulada, a materialidade do que foi exposto anteriormente, procuramos descrever e analisar os documentos relativos à extensão universitária, no conjunto das atividades e relações da Unioeste e seu entorno, desde seu credenciamento até 2025, e extrair dos mesmos a expressão – no plano da estrutura simbólica – do movimento conceitual e pragmático daquilo que se considera extensão universitária, ou seja, procuramos demonstrar o deslizamento de uma concepção de “universidade cidadã”, vinculada ao seu território, dos primeiros anos de existência, para uma universidade universalizante. A consolidação da

exposição e a síntese dos argumentos encontram-se nas considerações finais, que apresentam ainda sinalizações de outras tendências extensionistas em disputa no Brasil.

As considerações finais se ocupam de realizar uma síntese dos principais pontos de que tratamos, de forma a apresentar não as costumeiras conclusões ou confirmações, mas enunciar resultados que consolidam o que consideramos o acréscimo epistemológico no campo da história da educação superior, que nossa pesquisa possibilitou.

2. A EXTENSÃO NO CONTEXTO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE CÓRDOBA E DO BRASIL

Este capítulo demarca um dos limites temporais no recorte de nosso objeto de pesquisa: a particularidade da primeira fase de reformas universitárias no continente latino-americano e o surgimento dos traçados que dariam feição à relação universidade-comunidade, incluindo o fluido conceito “extensão universitária”. Se retomarmos os procedimentos metodológicos apontados na introdução, evidencia-se esta fase de reformas como parte de uma totalidade, como um complexo particular que, após analisada sua gênese, se dará a conhecer sua função social, como mediação entre o movimento totalizante do sistema capitalista, uma das suas expressões na América Latina – o liberalismo que combateu as oligarquias agrárias – e as singularidades das universidades continentais no início do século XX.

Um dos objetivos deste capítulo é situar o aparecimento do conceito e da prática de “extensão universitária” no interior das universidades latino-americanas, incluindo o Brasil, significando uma atividade que deveria tomar parte das finalidades daquelas instituições. A despeito de reconhecermos, baseados em nossas pesquisas, a particularidade de atividades extensionistas vinculadas à realidade dos países da região, não há como negar que tenham sofrido influência das mudanças operadas nas universidades europeias e estadunidenses, mesmo que de forma indireta, afinal, as mudanças econômicas na segunda metade do século XIX europeu não deixariam as ex-colônias incólumes. Ou seja, buscaremos mostrar que a emergência do termo e a necessidade da prática extensionista, na América Latina, teria vínculo direto com as classes médias liberais em ascensão política, no período que se estende de 1870 a 1930 e esse fenômeno histórico particular seria, logo, o agente de mediação entre a totalidade histórica da universidade ocidental e as diversas singularidades universitárias, sob as determinações materiais de produção dos modos de vida do século XX.

Outro objetivo deste capítulo é subsidiar o argumento de que o aparecimento da prática de extensão universitária encontra-se na necessidade de as universidades relacionarem-se com o seu entorno social. Seria uma nova etapa na constituição da universidade moderna, quando se deparou com mudanças extraordinárias e intensas como urbanização crescente, ascensão e crises das classes médias, politização dessas mesmas frações de classe. Aparentemente, essas determinações acima expressam-se em mediações

dos constantes movimentos materiais e históricos cujos resultados podem ser percebidos tanto na criação de universidades quanto nos movimentos sociais que disputam suas reformas, como buscamos demonstrar neste trabalho. Apesar da distância temporal, pelo menos em dois momentos, ressaltados os efeitos da história brasileira, o que verificamos na criação das universidades paranaenses identifica-se com movimentos de novas territorialidades, ampliação dos espaços urbanos e participação de grupos organizados, em ascensão política, sempre em condições de alterações na base material de produção: o caso de criação das universidades do norte do Paraná e o caso de criação da Unioeste, no oeste do Estado.

Como forma de contextualizar o surgimento dessa universidade latino-americana reformada do século XX, resumidamente repassamos o que se considera movimento reformista em cinco países: Argentina, Peru, Chile, Cuba e México. Ao final do capítulo, já como forma de introduzir o que seria a universidade brasileira, elencamos os poucos movimentos reformistas no país, no interior dos eventos que levariam Getúlio Vargas ao governo, inaugurando a revolução burguesa brasileira.

2.1. A conhecida Reforma Universitária de Córdoba de 1918

Já antes de 1918, teria havido um ciclo de mobilizações estudantis, na América Latina, que se estenderia de 1903 até vésperas da primeira guerra europeia, incluindo atividades na Universidade de Buenos Aires, entre 1903 e 1906, sob influência arielista⁵; no Chile, em 1909; na Guatemala, em 1911, e no México, entre 1910 e 1914. Estas mobilizações, pouco relatadas por historiadores e estudiosos da educação do continente, podem ser comparadas a uma prévia do que viria com a geração seguinte, a que pautaria a reforma universitária mais ampla.

As movimentações desse período já aproximavam estudantes e operários em suas lutas contra-hegemônicas (Melgar, 2010). Não se tratava, no caso dos estudantes, das bandeiras levantadas entre 1918 e 1930, mas o tema da extensão universitária e da autoformação operária unia a juventude e os trabalhadores e, nesse sentido, podemos inferir que o ambiente cultural, resultado das mudanças materiais e sociais ocorridas a

⁵ O arielismo é conhecido como movimento intelectual e político influenciado pelo livro *Ariel*, do uruguaio José Enrique Rodó, publicado em 1900, em que o autor defende o retorno ao latinoamericanismo e à liberdade avessa às culturas europeias e norte-americanas.

partir da segunda metade do século XIX, nos países europeus e, com relativo atraso temporal na América Latina, alterariam a conjuntura e a correlação de forças regionais.

De qualquer forma, o marco histórico que pautou a extensão universitária ficou conhecido como Reforma de Córdoba. É necessário distinguir, porém, o evento de 1918 dos movimentos e ações que poderiam ser classificados como “efeitos da Reforma de Córdoba” também em outros países, como faremos a seguir, para indicar que havia um contexto histórico regional em que a emergência de colocar a universidade no seu entorno já estava dada. Trataremos sumariamente, além do caso argentino, de mais quatro países onde a efervescência na relação sociedade-universidade deu-se mais intensamente: Peru, Chile, Cuba e México.

O primeiro grande movimento, na América Latina, e provavelmente o mais efetivo, relativo à luta por reforma universitária, aconteceu na cidade de Córdoba, Argentina, em 1918 (Bermann, 1946; Bernheim, 1998; Ouriques, 2005). Promovido, inicialmente, por estudantes liberais de classe média, caracterizou-se, em seguida, como um movimento de vínculos com outros setores populares, em alguns países, durante os dez anos seguintes, período em que transbordou o circunscrito tema de uma reforma nas estruturas e nos conteúdos das universidades latino-americanas e foi pautado por reformistas do Peru, Chile, Uruguai, Colômbia, Equador, Panamá, Bolívia, México, Cuba, Paraguai: pleiteavam-se, a partir da juventude universitária, mudanças profundas nas estruturas políticas, sociais e culturais desses países. Em outros, como é o caso do Brasil, os efeitos do movimento, com relativo atraso, foram sentidos mais no interior das reformas do ensino superior que nos movimentos externos à universidade, no final da década de 1920.

A expressão inicial e aparente da Reforma de Córdoba tinha como base: a) autonomia universitária; b) reforma do modelo de docência, fim da cátedra e defesa da docência livre; c) revisão dos currículos e d) a extensão universitária, ou a relação da universidade com o que consideravam a “totalidade social”. Sob a semântica da categoria “autonomia universitária” encontrava-se, principalmente, o pleito de que os estudantes pudessem participar do governo das universidades, onde essa condição ainda não existisse. As mudanças vinculadas ao conteúdo diziam respeito ao rompimento com a tradição clerical e o conservadorismo a ela inerente, incluindo o fim do ensino vinculado às cátedras e a exigência de liberdade para que os estudantes pudessem assistir livremente às aulas que desejassem, bem como o ingresso de professores por meio de concursos.

Além disso, um terceiro ponto dizia respeito à relação da universidade com a sociedade toda, principalmente as classes trabalhadoras, para quem, argumentavam os estudantes, deveria se dirigir o trabalho de extensão universitária e cultural, ainda inexistente, o que passaria a ser definida, em alguns dos documentos como Universidade Popular (Cuneo, 1941), uma amostra de que os jovens universitários latino-americanos não distinguiam, naquele momento, dois movimentos cujas diferenças já se encontravam bem delimitadas em algumas universidades e cidades europeias.

Uma pequena síntese do documento inaugural, o manifesto de junho, cujo título – *A juventude argentina de Córdoba aos homens livres da América do Sul* – não deixa dúvidas a respeito da abrangência do movimento: a América seria a sede de um novo ciclo de civilização e a juventude estudantil seria o sujeito histórico condutor desses novos planos de mudanças nos valores culturais e espirituais, fosse afirmando uma nova cultura ou combatendo a obscuridade, representada pelo ensino lastreado nos valores clericais. Para isso, a Universidade, expressão maior da cultura pública, no entendimento dos reformistas, precisaria de mudanças, pois os métodos de ensino não eram compatíveis, “nem com as tendências da época, nem com as novas modalidades de progresso social” (*Ibid.*, p. 8).

Tudo isso se encontra muito bem explicitado nos manifestos, tanto o inicial, de 21 de junho de 1918, quanto nos demais e diversos documentos, textos, acordos estudantis entre federações de vários países, artigos de opinião e textos de apoio, conforme a importante compilação realizada por Dardo Cuneo em *La Reforma Universitária* (1941), a partir dos três tomos produzidos pelo Centro de Estudantes de Engenharia, da Universidade de La Plata, Argentina, em 1941, nosso ponto de partida para acesso aos documentos referentes a esse fenômeno social.

Para alguns autores, a reforma universitária, a partir de Córdoba, foi resultado da insatisfação de uma geração emergente, na conjuntura de um problema social produzido, na Argentina, no contexto da primeira guerra mundial – conhecida no período como guerra europeia (Gonzalez, 1941). Não teria sido, portanto, um problema vinculado, exclusivamente, à universidade, tampouco aos métodos de ensino, como desejaram, posteriormente, fazer crer, as frações políticas conservadoras. A primeira guerra, a revolução russa e o contexto que criara as condições para eleger o governo da União Cívica Radical – presidido por Hipólito Yrigoyen, ajudariam a explicar a rebeldia da juventude argentina e sua influência para outros países do continente:

Essas realidades concretas e palpáveis pressionaram desde fora e deram lugar a que aparecesse, simultaneamente, a Reforma Universitária e a nova geração que a realizaria. Sem aquela aguda crise total, que acusava o fim de uma era e o começo de outra, a nova geração não se explicaria, porque, então, não teria tido missão própria, não teria se diferenciado, nem teria se encontrado em dinâmica de realizar o esforço maravilhoso de gestar-se a si mesma, para adquirir personalidade (Gonzales, 1941, p. 190, tradução nossa).

Segundo o autor, que foi um dos líderes do movimento em La Plata, se o objetivo dos estudantes, em Córdoba, tivesse ocorrido apenas por reformas internas, eles não teriam saído para as ruas e posteriormente voltado para o interior da Universidade. Em 1923, cinco anos após o primeiro manifesto, retrospectivamente, Gonzalez analisava que o principal adversário do movimento – o mais potente, naquele período – fora o clericalismo presente na região de Córdoba e na própria universidade, que, a despeito de ser a primeira das instituições argentinas, ou talvez por isso mesmo, ainda não sofrera mudanças e atualizações administrativas, provocadas por influência de intelectuais positivistas, já verificadas, no início do século XX, em Buenos Aires e La Plata, por exemplo.

Para argumentar que o movimento pela reforma da universidade era a expressão de uma insatisfação que uniu liberais e operários, o autor lança mão dos exemplos de solidariedade entre estudantes e a classe obreira: conferências para operários e atos de solidariedade dos dois lados, por meio dos grêmios operários e centros acadêmicos. Ambos os grupos, jovens estudantes e operários de Córdoba, sentiam-se abandonados pela nação. Ambos perseguidos pela polícia por causa de seus manifestos e considerados fora da lei. Em 12 de janeiro de 1919, por exemplo, seis meses após o manifesto inaugural, os estudantes de Córdoba foram às ruas em apoio a uma greve geral operária. Em 1920, a Federação Universitária Argentina rejeitou participar de um Congresso Universitário, promovido pela Sociedade Científica Argentina, porque o congresso havia excluído as organizações operárias. Manifestou-se nos seguintes termos: “[...] sua sorte é nossa sorte, seu ideal é nosso ideal e o desdém que os fere nos fere também.” (*Ibid.*, p. 199).

Nossa investigação identificou grande quantidade de pesquisas, ensaios e opiniões a respeito do tema, desde a década de 1920. A maior parte, entretanto, composta por pesquisadores e intelectuais de outros países da América Latina, que não o Brasil, especialmente aqueles que se dedicam às histórias das ideias, da literatura e das suas universidades. Neste capítulo, metodologicamente, para configurar o movimento, optamos por, primeiro, descrever e compreender as manifestações originais dos estudantes e das

organizações a que pertenciam e, de forma complementar, referenciar as interpretações e resultados de outras pesquisas. Neste segundo caso, elegemos aquelas que acrescentaram informações e dados não contidos nos textos primários, na medida em que nossa investigação avançou na direção de compreender e explicitar a constituição e emergência do que seriam as concepções e efeitos da extensão universitária.

Bernheim (1998), por exemplo, além da tríade de determinações apontadas acima – primeira guerra da Europa, eleição de Yrigoyen na Argentina e revolução russa –, agrega a crescente urbanização, ampliação do proletariado e das classes médias, fruto do desenvolvimento do capitalismo industrial na região. Relativamente às questões internas, assinala que a Argentina foi o país da região que mais cedo recebeu imigrantes europeus e desenvolveu-se industrialmente, alterando a composição geográfica, urbanizando-se e, conseqüentemente, assimilando progressos culturais, entre as cujas exigências encontravam-se espaço e vagas para os filhos dos estratos da nova classe média, no ensino superior, que, até então, era controlado pela velha oligarquia rural e pela igreja católica de corrente jesuítica.

Intellectual e teoricamente, as classes letradas médias argentinas encontravam-se, durante a primeira década do século XX, influenciadas pelo modernismo do nicaraguense Rubén Darío, bem como pelo ambiente arielista do uruguaio José Enrique Rodó, ambos movimentos defensores de uma corrente cultural oposta à cultura oriunda dos Estados Unidos. O americanismo local, latino-americano, encampado pelos jovens reformistas de Córdoba buscava ânimo, além disso, nas prédicas dos poucos professores que a eles se associaram: José Ingenieros, Alfredo Palácios, Alejandro Korn, Saúl Taborda, Manuel Ugarte e Francisco García Calderón.

Organizada sobre um conjunto de escolas profissionais separadas – negação da própria universidade –, com estrutura acadêmica erigida sobre a cátedra pessoal vitalícia e dominada pelos setores oligárquicos da sociedade, a Universidade encontrava-se desprovida de projeção na sociedade, fechada entre paredes de soberba que a separava do povo. Seu saber, dogmático e livresco, nenhuma relação mantinha com os problemas da realidade que a rodeava. Apesar de seus antecedentes bolonheses, a voz dos estudantes não se ouvia, exceto para recitar os apontamentos ditados pelos professores. As cátedras eram reservadas a sobrenomes ilustres, sem que importassem muito suas qualidades intelectuais. As aulas continuavam frequentadas unicamente por filhos das castas sociais superiores (Bernheim, 1998, p. 111, tradução nossa).

Em 1918, a Argentina possuía cinco universidades. Três delas, nacionais (Buenos Aires, Córdoba e La Plata) e duas universidades provinciais (Santa Fé e Tucuman). Das três universidades nacionais, Córdoba era considerada a mais conservadora, em razão das condições sociais e econômicas regionais. Em Buenos Aires, já se sentia a influência de uma classe média liberal bem atuante e, em La Plata, a universidade, nacionalizada em 1906, fora organizada como universidade menos conservadora, já sob os efeitos da modernização liberal-burguesa e das mudanças capitalistas.

Até a criação da Universidade de Buenos Aires, em 1821, a Universidade de Córdoba era a única, no território em que, hoje, se encontra a Argentina. A página oficial da Universidade Nacional de Córdoba (UNC) aponta os dados históricos de sua origem remontados à criação, pelos jesuítas, do Colégio Máximo, onde a ordem ensinava filosofia e teologia para os iniciados. Em 1613, iniciaram-se os estudos superiores no Colégio Máximo de Córdoba. Oito anos depois, em 1621, o Papa Gregório XV outorgou a faculdade para conferir diplomas e, no ano seguinte, a medida foi ratificada pelo rei Felipe IV, em 2 de fevereiro de 1622. Assumiria, a partir de então, o *status* de Universidade Nacional de Córdoba.

Até 1767, quando os jesuítas foram expulsos do reino da Espanha, a universidade ocupou-se, exclusivamente, com formação teológico-filosófica. Em 1791, foi criada a Faculdade de Direito e Ciências Sociais e, em 1800, como forma de intervir em disputas internas entre franciscanos e o clero secular, a monarquia decidiu alterar o nome para Universidade de São Carlos e de Nossa Senhora de Montserrat.

A saída dos franciscanos se daria em 1808 e, logo depois, com a nomeação do reitor Gregório Funes, jesuíta de ideias iluministas, seriam criadas disciplinas de estudos matemáticos (aritmética, álgebra, geometria). A partir da metade do século XIX, as duas universidades argentinas – Córdoba e Buenos Aires – passariam a conviver com um lento processo de modernização, ocupando-se em formar profissionais para administração do país. Esta postura obrigaria a que os campos da investigação científica e da cultura se desenvolvessem fora das duas casas de estudos (Yaverovski, 2018).

O fato de formar a elite administrativa do país seria uma das determinações para que as direções das universidades mantivessem estreitas relações com os grupos políticos, permitindo às corporações profissionais e aos professores associarem-se, direta ou indiretamente, aos representantes do poder. Tais condições seriam questionadas, já na última década do século XIX, quando as gerações democrático-liberais, fruto das ondas

imigratórias e do crescimento da classe média, passaram a interferir nas decisões políticas e sociais, obrigando as classes dirigentes tradicionais a modificarem a lei eleitoral do país, o que teria permitido, em 1916, a eleição de Hipólito Yrigoyen, pela União Cívica Radical. Antes disso, intelectuais liberais já haviam se mobilizado para criar, em 1890, a Universidade de La Plata, nacionalizada em 1906 (Yaverovski, 2018). Esta universidade já nasceria com atividades de extensão e pesquisa, refletindo os contrastes entre o que se considerava cultura popular e aristocrática, educação e trabalho.

O conhecido manifesto de junho de 1918 foi o ponto de chegada, resultado de insatisfações e eventos cujos efeitos acrescentavam, à situação universitária, qualidades cognitivas capazes de elevar a situação política a outra condição.

A despeito de a maior parte das referências à Reforma de Córdoba indicarem que, no período do manifesto liminar, a sociedade cordobesa se encontrasse dominada pela cultura católica e pela oligarquia de conteúdo rural, encontramos referências às tensões culturais que se operavam há, pelo menos, trinta anos antes do evento. Ou seja, não por acaso, aparentemente, as tendências culturais e políticas que permitiram o aparecimento de um partido liberal eram as mesmas que moviam fricções em todo o país e não apenas no sul industrial. Maria Gabriela Boldini, por exemplo, afirma que os valores sociais coloniais e católicos ainda regulavam a sociedade de Córdoba, nas últimas décadas do século XIX, mas já sofriam alterações e questionamentos por parte do pensamento liberal e leigo, ainda que se tratasse de uma crítica com traços peculiares, buscando integrar, à cultura religiosa local, a modernidade que se avizinhava (Boldini, 2016).

Uma detecção valorosa para nossa compreensão do fenômeno estudantil de 1918, apresentada por essa autora, é a de que o movimento estético modernista argentino contribuiu para laicizar o pensamento e afastar-se da cultura católica predominante, sem, contudo, apresentar-se como anticristão, da mesma forma que contribuiria para elaboração de um discurso americanista menos contra a Espanha colonizadora e mais contra os Estados Unidos. Ou seja, uma modernização moderada⁶, que combatia o atraso colonial no campo da cultura, anunciava um novo tempo americano e, no caso de Córdoba, o movimento literário modernista/simbolista antecipava, portanto, o americanismo universitário que ocorreria duas décadas depois: “[...] a configuração do território americano como espaço juvenil e utópico, símbolo de universalidade e confraternização

⁶ No artigo A “reinvenção” do modernismo em Córdoba: seus protagonistas e projeções, Maria Gabriela Boldini expõe jovens poetas e literatos atuantes na cidade, durante a última década do século XIX. Entre eles, Carlos Romagosa, Martín Goecoechea Menardez e Amado J. Ceballus.

humanas, perpassa o discurso cordobês do período e alimenta o ideal futuro do modernismo” (Boldini, 2016, p. 11).

O movimento dos estudantes de Córdoba influenciou largamente a juventude universitária da região, sem dúvida. O evento de 1918 gerou um “antes” e um “depois”. Entretanto, após analisar a intensidade dos movimentos da juventude universitária dos demais países, expressos em manifestos, acordos ou publicações de suas principais lideranças, não há como discordar de Bernheim (1998, p. 114, tradução nossa), para quem, “neste sentido, evidentemente, tratou-se de um movimento latino-americano que surgiu na argentina, ao dar-se ali uma série de fatores que precipitaram seu aparecimento, e não de uma projeção latino-americana de um fenômeno argentino”. Concordando com esse autor, no Brasil, as condições para um movimento universitário como ocorreu nos demais países não se encontravam maduras, ainda, na década de 1920, seja pela ausência de universidades, seja pelas condições de desenvolvimento do sistema capitalista e do confronto efetivo que haveria entre conservadores e liberais, no caso brasileiro, apenas a partir de 1930. Ou, o mais provável, pelos dois fatores.

Esta detecção é relativamente necessária para explicarmos não só a concepção de universidade que resultaria das disputas pela hegemonia, no Brasil, como também o atraso de nosso país na apreensão de conceitos que se encontravam estabilizados e em constante ebulição nas demais universidades da região, como é o caso da relação com a sociedade externa, da extensão universitária ou das universidades populares, tema ausente na historiografia do ensino superior brasileiro, como se verificou na historiografia analisada.

Para subsidiar o que afirmamos no parágrafo anterior, procederemos a um resumo dos principais movimentos que podem ser abrigados sob o conceito “reforma universitária”, durante a década de 1920, como veremos a seguir. Para tanto, utilizamos a compilação e as notas de Dardo Cuneo (1941), seguindo a cronologia desse autor, bem como a realizada por Juan Carlos Portantiero (1978), sem dispensarmos as contribuições de outros pesquisadores, que reputamos necessárias para completar, com a maior precisão possível, o conjunto já disponível de informações e reflexões teóricas relevantes a respeito da Reforma.

Na ordem do dia de um ato público em solidariedade ao manifesto de Córdoba⁷, ocorrido em Buenos Aires, por iniciativa de jovens estudantes da Federação de Associações Culturais, quatro pontos sobressaíam como resolução: apoio total aos

⁷ O encontro ocorreu nas ruas de Buenos Aires, em 23 de junho de 1918 (Portantiero, 1978).

princípios do documento fundador, conhecido posteriormente como Manifesto Liminar, produzido pelo advogado, ex-estudante da Universidade Nacional de Córdoba, Deodoro Roca; solidariedade com todas as iniciativas de renovação e incentivo para que as associações culturais mantivessem apoio ao movimento; incentivo à organização de um Congresso de cultura pública para celebrar e organizar as forças em movimento por uma nova democracia e “propiciar a educação integral como o meio mais eficaz para a elevação moral do povo e a consecução da Reforma integral” (Cuneo, 1941, p. 11). Além disso, o conteúdo das expressões “revolução espiritual”, “homens livres”, “novas orientações humanas” e “democracia sem dogmas” revelava o desejo de rompimento com todos os vínculos que ligavam a cultura do país e das universidades às velhas civilizações e à tradição colonial.

Em 1919, a Federação Universitária de Santa Fé elaborou um manifesto “ao povo e à República”, em que denunciava o atraso da Universidade de Santa Fé e a disposição de seus dirigentes para fechar ouvidos aos “ventos frescos que sopram para as atividades do espírito” (Cuneo, 1941, p. 13). Em seguida, em 29 de outubro de 1919, a Federação Universitária de La Plata lançou um manifesto escrito por Hector Ripa Alberdi, em que afirmava que a Argentina devia aos estudantes o grande passo para orientar o ensino de acordo com as modernas correntes de ideias. No mesmo manifesto, pedia a renúncia do Conselho Universitário (Portantiero, 1978).

Em 1920, a Federação Universitária de La Plata, sob direção de Ernesto Figueroa, comemorava a conquista de um decreto do governo central que publicara o estatuto da Universidade de La Plata, de acordo com a proposta daquela Federação. No artigo *Na Marcha, sempre*⁸, encontramos traços do que se conheceu como juvenilismo ou generacionalismo, quer dizer, a necessidade de se combater o passado, sem receios de que as novas gerações pudessem assumir o controle das atividades políticas, estatais e culturais. Esta teria sido uma das características do movimento reformista latino-americano (Requena, 2021), da primeira fase, antecedendo o nacionalismo e a definitiva partidarização aprista⁹ do segundo momento. Mesmo comemorando a aprovação do estatuto proposto pela própria Federação, o artigo insistia: o tempo era de mudanças e conquistas e não seria suficiente que se chegasse a algum lugar. Seria necessário marchar

⁸ O artigo encontra-se, na íntegra, em Cuneo (1941, p. 21-22).

⁹ Refere-se à APRA – Aliança Popular Revolucionária Americana (cf. adiante, neste trabalho, quando tratamos da reforma universitária no Peru).

para novas conquistas, que fossem coerentes com os “novos tempos” que se aproximavam, em todo o mundo.

Seriam tempos heroicos e as universidades deveriam se refazer, segundo o texto, com novos planos e novas orientações, modificando-se todo o sistema, para o qual mudanças pontuais na legislação eram insuficientes. Um fragmento desse discurso comprova tanto o sonhado projeto daquela juventude, quanto a coerência com o manifesto liminar, de Córdoba: “Basta de profissionais sem sentido moral, basta de pseudos aristocratas do pensamento, basta de mercadores diplomados” (Cuneo, 1941, p. 22). Trata-se de ataque aberto contra o profissionalismo universitário, que os estudantes consideravam conservador e colonial.

Na continuidade, o índice de que havia, naquele momento, influência do pensamento anarquista¹⁰, no interior da intelectualidade argentina: “[...] a ciência para todos, a beleza para todos: a universidade do amanhã será sem portas nem paredes, aberta como o espaço: grande” (Cuneo, 1941, p. 22). Em La Plata, como já indicamos, a disputa pela reforma universitária não se batia contra sua condição clerical ou escolástica, como método. O embate dava-se contra o positivismo, considerado antiquado e decadente, pelos adeptos das ideias do filósofo, professor e influenciador reformista, Alejandro Korn.

O tema do generacionismo apareceria, ainda, em agosto de 1920, por ocasião do lançamento dos cursos de extensão da Faculdade de Direito da Universidade Nacional de Buenos Aires, num manifesto do Centro de Estudantes de Direito, ao afirmar que a geração de 1920 experimentava um novo tipo de educação e um novo momento histórico, liquidante das gerações passadas, tanto na política (referia-se à eleição de Yrigoyen, pela União Cívica Radical) quanto na Universidade (referia-se ao Manifesto de Córdoba e suas consequências imediatas) e que, em razão daquele momento, a juventude universitária teria que ser diferente das gerações anteriores, não apenas por causa de relativa maturidade que o tempo impunha, como também para se elaborarem novas categorias de pensamento. Entretanto, o objetivo principal do texto encontrava-se em tematizar a extensão universitária, de onde podemos extrair tanto conceito quanto orientações práticas. Com relação ao papel da universidade:

¹⁰ Tanto o pensamento anarquista quanto o socialista conviveram, na intelectualidade argentina, até o final da década de 1920, com intelectuais e políticos liberais, como se pode verificar em Requena (2021) e Boldini (2016). Alejandro Korn, por exemplo, um dos primeiros filósofos argentinos, de ideias liberais, aderiu ao socialismo no ano de 1918.

Até agora, a universidade, instituição do Estado, custeada pelo povo, não teve, com este, outro contato que não seja o momento em que paga seu imposto, para sustentar um ensino fechado e excludente, que não devolve, em bens coletivos, todos os sacrifícios que demanda ao povo (Portantiero, 1978, p. 169, tradução nossa).

Aos estudantes caberia, então, a tarefa de devolver à coletividade parte “dos benefícios que uma situação de sorte” proporcionava, apenas a alguns, a possibilidade de extrair valores espirituais que deveriam ser, a seu tempo e com a devida igualdade de oportunidades, proporcionada a todos (Portantiero, 1978, p. 169) e já que o povo não podia ir até a universidade, que o fizesse a nova geração de estudantes cujas características seriam o rompimento com a pura crítica ao passado e o lançar-se, ativamente, à prática, como docência social.

Neste ponto, encontramos o conceito de extensão universitária vinculado à doação de valores adquiridos por uma parcela da sociedade àqueles cujas condições de “sorte” não lhes permitiam a mesma fortuna. Esta concepção e prática de extensão, conforme Bunge (1928), Melon Fernandez (1963) e Rodriguez (1982) já se encontravam nas universidades inglesas, alemãs e francesas, vinculando-se às iniciativas universitárias das burguesias europeias, como forma de compensar à crescente massa de trabalhadores urbanos a ausência de vagas nas universidades daqueles países.

Os autores citados acima não se ocuparam com a comparação entre as práticas dos dois continentes, o que nos permite assegurar, dadas as condições de desenvolvimento das bases materiais de cada região e o interstício temporal entre as duas iniciativas (aproximadamente 40 anos), que, apesar de serem práticas parecidas, causas e motivos seriam outros, assim como as condições de cada sistema universitário, se comparadas as universidades europeias – onde o desenvolvimento da ciência e da filosofia já ocorrera desde os séculos XVII e XVIII – com as universidades latino-americanas, em que as pautas levantadas pela Reforma Universitária colocavam lado a lado o soerguimento da ciência e das ações de extensão. O que não invalida, todavia, por dedução, que a presença de jovens estudantes da América Latina nas universidades europeias, e vice-versa, tenha influenciado os reclames por extensão universitária.

Além disso, é necessário considerar o que segue. No documento citado anteriormente, para argumentar em defesa de uma prática extensionista que produzisse efeitos concretos junto à população, os estudantes particularizaram a classe trabalhadora, nominando-a por operários, trabalhadores e proletariado. Afirmavam que o conhecimento

das leis poderia instrumentalizar aqueles que não tinham acesso à universidade e que isso melhoraria “as condições de coexistência dentro de um grupo humano” (Portantiero, 1978, p. 171). No parágrafo que antecede tal argumento, afirma-se que o conhecimento do direito permitiria conquistas definitivas para o proletariado, que, sendo ignorante, seria “incapaz de realizar conquistas definitivas, ainda que seu braço tenha um poder suficiente para consegui-las” (*Ibid.*, p. 171), pois, a miséria e a dor, embora constituindo significativos poderes insurrecionais, não seriam suficientes para manter conquistas duradouras.

Em outros termos, o que defendiam os jovens estudantes liberais é que as classes trabalhadoras fossem incluídas na estrutura política. Se considerarmos que o grupo social universitário iniciador das disputas pela Reforma Universitária era, em sua maioria, oriundo das classes médias argentinas, deduz-se que a intenção dos estudantes de direito da Universidade de Buenos Aires, ao convocar o povo para auxiliar na tarefa de retocar profundamente os corpos legais, punha na extensão universitária, conscientemente ou não, as esperanças de aproximação dos liberais com as classes trabalhadoras do país, sob a tutela intelectual e prática dos primeiros, todavia.

O fato de acreditar na conciliação e harmonia das classes, por meio do conhecimento encontra-se, enfim, na convicção do documento de que “o conhecimento mais denso do direito acelera a evolução e se lança contra as iniquidades que violam a harmonia social” (*Ibid.*, p. 171). Não se pode desconsiderar, por outro lado, que conflitos de rua entre as classes trabalhadoras de Buenos Aires contra o patronato já se encontravam em expansão, no final da década de 1910, o que colocava as classes médias, aliadas do partido governista do período, numa situação ambígua.

Outro país, onde o movimento pela reforma universitária se deu intensamente, foi o Peru. Ali, segundo Bernheim (1998) as inquietações da juventude universitária já se encontravam na ordem do dia desde 1907, quando se fundou o Centro Universitário de Lima. As demandas assemelhavam-se às argentinas: cátedras livres e públicas; assistência livre; representação no conselho universitário. Foi no Peru, talvez mais que em outros países, que os efeitos do movimento estudantil materializaram-se, sensivelmente, no interior de toda a sociedade. Não é desprezível que Paulino Gonzalez Alberdi (1978) tenha se preocupado especialmente com a relação entre a pequena burguesia peruana e as classes trabalhadores na disputa pelo comando da reforma universitária no país andino. Em 1920, em Cuzco, o I Congresso Nacional de Estudantes decidiu criar as *Universidades Populares Gonzalez Prada* por iniciativa do líder estudantil Victor Raúl Haya de La Torre, quem

criou também, em 1924, a APRA – Aliança Popular Revolucionária Americana, cujos objetivos iniciais teriam sido os de mobilizar a América Latina contra interesses considerados imperialistas.

A diferença entre o movimento estudantil argentino e peruano poderia ser explicada da seguinte forma: na Argentina, os movimentos da classe média liberal já teriam se iniciado, por volta de 1870, enquanto no Peru esse movimento só ocorreria após a Guerra do Pacífico, na última década do mesmo século¹¹. Neste país, não foi a imigração europeia, mas a migração interna, dos grupos sociais rurais, com relativa condição financeira e de escolarização, que se moveram para a costa do Pacífico – onde se encontra Lima e onde estava o desenvolvimento capitalista – fortalecendo a classe média da capital. Até 1920, a juventude universitária da Universidade Maior de São Marcos teria origem nesses grupos e nos filhos de proprietários de terra afetados pela entrada do capital estrangeiro estadunidense e inglês, como resultado da fragilidade e dependência peruana subsequente à derrota para o Chile, na Guerra do Pacífico.

Diferente do que ocorrera na Argentina, tais condições teriam demandado pela reforma da universidade que incluísse aspectos econômicos e sociais. Não se tratou, predominantemente, de valores simbólico-culturais. A luta pela assistência livre, por exemplo, não significava o mesmo para os jovens estudantes que chegavam a Lima, vindos da *sierra*, e necessitavam trabalhar para sobreviver. Para esses, a qualificação profissional tornava-se prioridade sobre os temas clássicos e, portanto, infere-se que, no Peru, entre as bandeiras da Reforma Universitária, o tema da ciência e a condenação da universidade profissionalista possuíam matizes diferentes, se comparado aos estudantes de Córdoba. O mesmo ocorreria com a aliança entre trabalhadores, indígenas e intelectuais, demanda primeira da APRA.

Ao tratar da reforma universitária com origem em Córdoba, Mariátegui (2010) a caracteriza como movimento estudantil da nova geração latino-americana, cuja generalização poderia se denominar como efeito de “novo espírito” e um dos aspectos renovadores de todo o continente. O fato de o movimento se aproximar das organizações de trabalhadores garantiria, segundo ele, que apenas uma limitação analítica ou mal-intencionada circunscreveria a luta pela reforma nos limites das universidades.

¹¹ A urbanização e proletarianização de Lima ocorreria entre 1890 e 1932, passando de 104 mil para 384 mil habitantes, no período (Figueiredo; Pinto, 2012).

Ademais, concordava com a tese – defendida por parte de marxistas – de que a proletarização da classe média – predominante na universidade argentina – seria a determinação principal, econômica, combinada com crises sociais e conflitos ideológicos emergentes da Europa pós-guerra, incluindo a revolução na Rússia. Tal proletarização é que teria feito o movimento tender às organizações trabalhadoras, aos estudos das teorias marxistas, ao surgimento das universidades populares, como alternativa às “tímidas tentativas de extensão universitária” (*Ibid.*, p. 134), à constituição de grupos intelectuais estudiosos de economia e sociologia e à formação de lideranças nacionais proponentes de unidade latino-americana.

Mariátegui incluiu sua análise a respeito da universidade continental no conjunto de análises da sociedade e do regime econômico predominante na região. Para ele, as universidades encontravam-se, como sempre o foram, a serviço das aristocracias, coloniais ou nacionais, para formar seus técnicos e intelectuais e, para tanto, essa universidade, obrigatoriamente, deveria ser burocrática, o que promoveria, por sua vez, empobrecimento espiritual e científico. Tratava-se de universidade sem ciência, inclusive nos países em que a indústria já se fazia presente bem antes da virada do século, como é o caso da Argentina, Brasil e México¹².

Realista na análise histórica do movimento, Mariátegui afasta-se das narrativas românticas que normalmente encapsulam o tema da Reforma Universitária de Córdoba e seus desdobramentos. Extrai-se de seus registros, por exemplo, relativa instabilidade da juventude universitária peruana de São Marcos, em 1919, que seguia as lideranças do movimento por repudiar a “inépcia dos mestres”, mas também por “acreditarem participar de uma algazarra escolar mais ou menos inócua” (*Ibid.*, p. 141). Observa ainda que, quando, em 1922, o reitorado de Manoel Vicente Villarán Godoy flexibilizara a relação política, aproximando-se dos estudantes, isso teria promovido estabilidade e consequente paralisia na renovação de lideranças pela reforma.

No Chile, já em 1900, o ideal de ser jovem – juvenilismo ou generacionismo – e ser estudante – cientificismo – não se opunha a idealismo, arielismo, espiritualismo etc. Por uma década, até 1910, o movimento estudantil chileno cultivava, assim como os dos demais países do sul, a influência do uruguaio José Henrique Rodó e de seu livro *Ariel*:

¹² Quarenta anos depois, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, ao tratarem da universidade brasileira e latino-americana, apontariam as mesmas características, como veremos mais adiante.

O arielismo se constituiu como um movimento idealista e contestatório contra o “materialismo” e o pragmatismo positivistas, articulando um discurso humanista, que em muitos casos buscou seus fundamentos na cultura grega clássica, resgatou a impressão “espiritual” característica da América Latina e a força que residia na pureza moral da juventude, como agente de mudança cultural e política e foi característico do liberalismo juvenil crítico ao domínio das oligarquias liberal-conservadoras que dominavam a América Latina no fim do século XIX e início do século XX (Valle, 2007, p. 29).

Após 1910, ano de criação da Universidade Popular Lastarria, o movimento estudantil chileno afastou-se dessas ideias arielistas e aproximou-se dos operários, chegando a 1918 menos romântica e mais anarquista, sem, entretanto, abandonar discursos juvenilistas, que circulariam no interior da revista *Juventud*, editada pela Federação Universitária do Chile. Valle (2007) assinala como características desse segundo momento a conversão à poesia, à crítica à igreja e menor apego ao discurso cientificista como causa ou expressão de progresso.

A principal jornada do movimento estudantil chileno deu-se em 1922, com o manifesto pela Reforma Universitária, quando era presidente da Federação, o estudante Eugênio Gonzalez Rojas. Assim como o manifesto liminar dos estudantes cordobeses de 1918, o documento era enxuto e buscava resumir as principais demandas dos universitários, no contexto das reformas educacionais promovidas pelo governo de Arturo Alessandri, eleito presidente em 1920. Dirigia-se a toda a sociedade na busca de apoio às mudanças dos princípios básicos, dos métodos e programas da Universidade do Chile, que, segundo o documento, necessitava de “ampla e completa reforma”, pois não respondia mais às necessidades individuais e coletivas da sociedade (Portantiero, 1978).

O combate principal encontrava-se na necessidade de superação da universidade profissionalista, no cogoverno, na docência e assistência livre. Como se vê, a proposta do manifesto acompanhava o espírito liberal, no continente, de rompimento com o passado e elevação de um novo indivíduo, que não se preparasse apenas para execução “egoísta” de uma profissão. Para os estudantes, era necessário “derrubar os velhos conceitos e abrir nossa universidade a todas as correntes científicas, étnicas e estéticas” (Portantiero, 1978, p. 189) e, ao mesmo tempo, requeriam participação nos conselhos, tanto de estudantes matriculados quanto daqueles que já haviam concluídos seus cursos, mas mantinham vínculos com a universidade. Este ponto assinalava, no documento, um dos quatro pilares do manifesto: o da autonomia universitária.

Os outros três pontos eram: reforma do sistema docente, cuja principal reivindicação seria a docência livre e sua correspondente assistência livre por parte dos estudantes – uma forma de combater o vínculo obrigatório da formação com as estruturas de cátedras; revisão dos métodos e dos conteúdos de estudos e extensão universitária. O conceito de extensão, nosso interesse neste trabalho, reproduzia a mesma orientação do Manifesto de Córdoba: “A universidade deve vincular-se à vida social e atender à difusão da ciência, da filosofia e das artes, por meio de cursos livres e de conferências especiais” (*Ibid.*, p. 190). Esta postura frente ao papel da universidade junto à população externa, como já vimos, reproduzia não só a concepção inglesa de extensão universitária como aquela que circulava nas universidades latino-americanas. Não há menção, no manifesto chileno, às universidades populares.

A reforma universitária chilena, para Fábio Moraga Valle, talvez seja a que mais tenha se distanciado do movimento cordobês, como causa e como motivo. Primeiro, segundo ele, no Chile, o movimento estudantil nascera com forte influência social, desde os estatutos, onde se previam políticas assistencialistas junto aos operários. Segundo, os estudantes da Federação Chilena, de tendências internacionalistas, primaram, ideologicamente, pelo socialismo, anarquismo, pacifismo e antimilitarismo. Por fim, no Chile, os estudantes ocuparam-se com toda a educação do país, pautando em conjunto os problemas educacionais, tanto que havia duas Federações agindo em conjunto: a universitária e a secundária (Valle, 2007).

Portantiero (1978) aloca o movimento pela reforma universitária em Cuba ao lado da peruana como casos que resultaram situações concretas, diferente da argentina, onde o desenvolvimento social mais complexo teria dificultado, por exemplo, a criação de um partido vinculado à juventude. Não sem motivo, o autor associa a história do movimento estudantil cubano das décadas de 1920 e 1930 à revolução de 1959. Vê nexos entre os movimentos de 1925, 1933 e 1959 com o nacionalismo de Fidel Castro, um líder de classe média, cujas ações seriam produto da dialética estudantil.

Após a independência em 1898, diz ele, Cuba tornara-se quase um território dos Estados Unidos. A economia girava em torno da cana-de-açúcar e do tabaco e não havia indústrias fora da produção açucareira. As classes médias se ocupavam dos comércios e transações comerciais imobiliárias ou de produtos oriundos de outros países. Essa classe média não logrou êxito em se impor politicamente, a despeito de não haver, em Cuba, um grupo de proprietários de terras com poder oligárquico similar aos demais países da

América Latina (Portantiero, 1978). Entre 1903 e 1933, Cuba manteve com os Estados Unidos um tratado que se assimilava a um contrato de prestação de serviços: 80% de sua produção açucareira destinava-se aos norte-americanos que se tornaram proprietários de 25% das indústrias. O custo social foi alto: desemprego massivo entre as safras, jornada de 12 horas de trabalho, ausência de seguro social, alta mortalidade infantil, trabalhadores sem terra e analfabetismo superior a 50% da população (Wing Ching Sandi, 2013).

A postura de Portantiero, ao associar a revolução liderada por Fidel Castro à reforma universitária não nos parece equivocada, porém, afasta a análise localizada na concretude da década de 1920 e ainda as questões internas da universidade. Procuramos, desta forma, buscar nos textos de Júlio Antonio Mella, o principal líder estudantil do período, os índices dos fenômenos sociais universitários daquele momento. A curta vida desse ativista político da América Latina – que manteve contato com Haya de La Torre e José Ingenieros, criou o Partido Comunista Cubano, em 1925, exilou-se no México em 1926, onde foi assassinado em 1929 – está intimamente ligada à reforma universitária cubana. É sua concepção de universidade, na conjuntura econômica e política apresentada no parágrafo anterior, que torna o movimento estudantil cubano algo singular entre seus congêneres do período.

Em 10 de janeiro de 1923, a Federação de Estudantes da Universidade de Havana publicou o manifesto às autoridades e ao povo de Cuba, cuja redação é atribuída a Julio Mella. Em sete pontos, o documento pleiteia reforma radical da Universidade, incluindo regulamentos e reformas de seu ambiente físico, além da participação nos conselhos superiores e autonomia financeira, bem como para contratar docentes.

No texto *Três aspectos da Reforma Universitária*, Julio Mella (1978) tratava da democracia interna, quando defendia a necessidade de participação dos estudantes nos conselhos superiores, bem como a implementação da assembleia universitária, reunindo professores e estudantes. Referia-se à Argentina, como modelo para essa prática e, em seguida, defendia a renovação do corpo docente, pois, por serem indicados às cátedras, os professores já não atendiam, segundo ele, às necessidades daquele momento e não se ocupavam da ciência nem dos problemas da sociedade.

É no terceiro ponto do pequeno artigo que se encontrava a contundente defesa da função social da universidade. A tarefa de estudantes e professores deveria ser, segundo Mella, a de ensinar os operários, participar de campanhas de alfabetização, oferecer atendimento gratuito de direito, medicina e odontologia em todos os bairros. Como se vê, é

o conceito – não explícito pelo autor – da extensão universitária como prestação de serviços requerida por quase todos os documentos da reforma universitária entre 1918 e 1930, nos demais países do continente. Além disso, no terreno da ciência, Mella defendia que “[...] professores e alunos devem, nas aulas, nos seminários de pesquisa, em comissões especiais, estudar cada um dos problemas nacionais: situação higiênica do país, crises industriais, problemas de transportes, reformas das leis” (Mella, 1978, p. 395).

Parte do conteúdo acima referido encontrava-se na moção apresentada em 17 de outubro de 1923, durante o primeiro Congresso Nacional de Estudantes. Nele, Julio Mella apresentava cinco pontos relativos aos direitos e outros cinco dedicados aos deveres dos estudantes. O primeiro dos deveres:

O estudante tem o dever de divulgar seus conhecimentos na sociedade, principalmente entre o proletariado manual, por ser este o elemento mais afim do proletariado intelectual, devendo assim irmanar-se aos homens do trabalho para fomentar uma nova sociedade, livre de parasitas e tiranos, onde ninguém viva a não ser em virtude de seu próprio esforço (Valdes, 2003, p. 45).

Trata-se, sem que o termo apareça, da concepção e prática da extensão universitária próxima dos documentos de estudantes argentinos, chilenos, peruanos, com pequenas alterações terminológicas. Tais orientações do Congresso tomariam forma nos estatutos da Universidade Popular José Martí, criada também em 1923. De acordo com nossa pesquisa, há um vínculo imediato entre o Congresso Universitário, a criação da Universidade Popular e a unidade entre estudantes e operários, tanto que o primeiro termo dos estatutos afirma que “A classe proletária cubana funda, professa e dirige a Universidade Popular JOSÉ MARTÍ” (Valdes, 2003, p. 47).

O oitavo ponto dos estatutos da Universidade Popular enunciava que seus estudantes teriam os mesmos deveres e direitos que os universitários, aprovados no primeiro Congresso. Tratava-se de uma plataforma cuja essência se igualava às demandas dos universitários latino-americanos e sua análise permite compreender, pelo reverso, como se encontrava a Universidade de Havana, naquele momento. Os estudantes lutavam por: cogoverno (participando das eleições de dirigentes e dos conselhos); assistência livre às aulas (sem obrigação de dependência a uma cátedra) e autonomia universitária, que pressupunha a não interferência do governo, cuja única função seria a de aportar recursos financeiros para manutenção da Universidade.

Pela nossa interpretação, a Universidade Popular José Martí concentraria aquilo que em outros países seria a prática da extensão universitária – as conferências – e a formação do proletariado em quatro seções ou setores: analfabetismo e escolas nacionais; segunda formação; estudos gerais; conferências. Dadas as condições específicas em que foi criada e sob liderança de Júlio Mella, a universidade popular cubana, vinculada à Universidade de Havana, seria, de acordo com Wing Ching Sandi (2013), o lugar onde os estudantes pronunciavam as principais vozes aliadas aos mais de 500 trabalhadores matriculados, que participavam de aulas ministradas por estudantes e jovens formados, cujos temas transitavam entre literatura, gramática, medicina social e estudo de religiões.

Em 1927, tanto a Universidade Popular José Martí quanto as organizações operárias foram consideradas ilegais e fechadas, na conjuntura do governo de Gerardo Machado. Julio Mella já se encontrava exilado no México desde o ano anterior, após ter sido suspenso da Universidade Nacional de Havana e realizado uma greve de fome. Como nosso interesse concentra-se na relação entre o movimento estudantil, conceitos e práticas de extensão universitária, não nos ocuparemos de expor a importante mobilização estudantil que contribuiria para a destituição do ditador Gerardo Machado, em 1933, num movimento revolucionário que levaria à presidência, por curto período, o médico Ramón Grau San Martín.

Para encerrar esta seção, trataremos da importância da reforma universitária mexicana naquela conjuntura de 1920. As agitações e aproximações com os ecos da Reforma de Córdoba, no México, beneficiaram-se do bem demarcado iberoamericanismo de José de Vasconcelos, que foi reitor da Universidade Nacional do México no início da década de 1920, quando esta condição facilitou, por exemplo, a organização do Congresso Internacional de Estudantes, entre 20 de setembro e 8 de outubro de 1921 (Marsiske, 2018). Vasconcelos, ao lado de José Ingenieros, Manuel Ugarte, Alfredo Palacios e Gabriela Mistral, era considerado um dos mais importantes suportes intelectuais da juventude universitária reformista do continente.

Tanto a criação do Ateneu da Juventude quanto a da Universidade Nacional do México são fatos sociais relevantes para se compreender o estágio posterior, na década de 1920, relativo às lutas da juventude pela reforma universitária, especialmente no que diz respeito à autonomia universitária.

A Lei Constitutiva, que criou a Universidade Nacional de 1910, em seu artigo oitavo, dispunha que seriam atribuições do Conselho Universitário “organizar a extensão

universitária, mediante a aprovação da Secretaria de Instrução Pública e Belas Artes”¹³. Considerando que Justo Sierra era Secretário de Instrução Pública e o principal ativista para criação dessa Universidade, desde 1881, infere-se que, no México, a participação de intelectuais liberais no governo de Porfirio Díaz, cujas ações administrativas baseavam-se na ciência e nos métodos positivistas, tenha antecipado, em relação à América Latina, a necessidade de aproximar a universidade da população não universitária, por meio da extensão. De igual orientação, a Lei criou no interior da Universidade a Escola Nacional de Altos Estudos, que depois se tornaria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Prado, 2016), permitindo-lhe aceitar professores não vinculados à universidade para ministrar cursos específicos, uma das reivindicações de boa parte dos manifestos estudantis de outros países. Além disso, estabeleceu a participação dos estudantes, na proporção de um por Escola Superior, no Conselho Universitário. A partir dessas informações infere-se que, dos pontos principais da Reforma Universitária de Córdoba, como abstração de um período de lutas estudantis, restaria para o movimento estudantil mexicano a bandeira pela autonomia universitária, pois a extensão já se encontrava na pauta do próprio governo.

A Revolução Mexicana (1910-1920), entretanto, deixaria a Universidade Nacional em estado latente até 1917 e, de fato, apenas após 1920, com a criação de diversas outras universidades públicas, de caráter liberal-nacionalista, as preocupações com o ensino superior voltariam à pauta dos intelectuais e da juventude (Marsiske, 2006). Entre 1920 e 1924, enquanto se desenvolvia a primeira fase dos movimentos estudantis na parte sul do continente latino-americano, a educação mexicana esteve sob influência humanista-cristã de José de Vasconcelos, primeiro como reitor da Universidade Nacional e depois como Secretário de Educação Pública, função criada no governo de Álvaro Obregón (1920-1924). Marsiske (*Ibid.*, p. 20) destaca o que marcaria a gestão de Vasconcelos como reitor:

Dois departamentos da Universidade tiveram um sucesso sem precedentes durante a reitoria de Vasconcelos: o de extensão universitária e a Escola de Verão, sob a orientação de seu primeiro diretor Pedro Henriquez Urenña. A Escola ofereceu cursos de cultura e arte espanhola e mexicana a estrangeiros, em sua maioria norte-americanos e mexicanos. Ao Departamento de Extensão se incorporam os estudantes para participar das tarefas de extensão e cultura e participar da grande campanha de alfabetização, de dimensão e alcance nacionais.

¹³ A íntegra da Lei de criação da Universidade Nacional do México está disponível em: <https://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

Foi nessa conjuntura que ocorreu, em 1921, na cidade do México, o Congresso Internacional de Estudantes, com participação de jovens de outros países, além dos de colonização ibérica. Del Mazo (1968) registra uma grande quantidade de estudantes estadunidenses, três representantes da Alemanha, um do Japão, um da Noruega e outro da Suíça. Na abertura do Congresso, Héctor Ripa Alberti (*Ibid.*), que ocupava a presidência da Federação Argentina, fez um discurso arielista, recheado de metáforas para enaltecer a ciência, o sentido de “belo” e condenar o passado positivista da universidade argentina. Em longo parágrafo, elogiou o idealismo platônico e a sociedade grega para, em seguida, condenar aspectos do progresso capitalista, como a disputa entre as pessoas e a expansão de grandes metrópoles. Com relação à universidade, para rechaçar o profissionalismo positivista, recorreu à imagem de um futuro idealista, sobre o qual a juventude teria protagonismo.

Ao final do congresso, o documento que expressava as resoluções instava o estudantado universitário a estabelecer universidades populares, como obrigação das organizações juvenis para contribuir junto aos conflitos operários, bem como implementar a extensão universitária, como forma de devolver à sociedade a cultura que dela recebiam. As universidades populares não seriam confundidas, então, com as atividades de extensão. Estas, como se pode verificar em outros documentos, seriam constituídas, principalmente, de palestras e conferências, enquanto aquelas necessitariam de espaço físico, currículo e planejamento de ações superiores e continuadas. Neste caso, o conceito de universidade popular, oriundo já das primeiras organizações europeias, recusava “todo espírito dogmático e partidário” (Cuneo, 1941, p. 42).

2.2. Brasil: a reforma sem universidades

O primeiro manifesto por reforma universitária, no Brasil, foi publicado no jornal *A Esquerda*, de 21 de agosto de 1928, uma década após o movimento inicial de Córdoba. Braggio (2019) aponta que o documento foi resultado da criação de um comitê pela reforma universitária na Universidade do Rio de Janeiro, em agosto de 1928. No conteúdo do manifesto podem ser observadas várias referências indiretas aos mesmos objetivos dos demais movimentos estudantis da América Latina: América modernista; direito a voto na congregação, como os colegas dos demais países; direito de decidir sobre programas e

horários de aulas; combate à correntes conservadoras e reacionárias no interior das Faculdades (Pró-Reforma Universitária, 1928).

Gabriel del Mazo (1968) também aponta o manifesto de 1928 como o primeiro documento da reforma universitária defendida por estudantes brasileiros. Para ele, seria, a partir de 1929 e 1930 quando, de fato, se assumiria o vínculo com as lutas continentais. Em longa nota de rodapé (p. 202-203), esse autor argentino situa a presença de estudantes universitários nas campanhas republicanas de 1830 até 1849, e nas campanhas abolicionistas, em que cita Castro Alves, Álvarez de Azevedo, Fagundes Varela e Rui Barbosa como protagonistas desses movimentos liberais do final do século XIX. É necessário compreender que, provavelmente, as informações de que dispunham as lideranças estudantis argentinas e de outros países, a respeito do Brasil, mesmo nas décadas seguintes a 1930, seriam oriundas de eventos universitários e sínteses políticas, o que permitiria alocar as personalidades intelectuais acima citadas no campo de lideranças estudantis quando o Brasil não possuía universidade. É dado certo que, em nossa historiografia, esses autores são mais reconhecidos como literatos e políticos vinculados à elite liberal brasileira que propriamente à sua condição de lideranças estudantis.

Em 1928 – ano do manifesto brasileiro – no país, havia, nominalmente, duas universidades: a Universidade do Rio de Janeiro, formada por três escolas – Politécnica, Medicina e Direito – criada em 7 de setembro de 1920 por meio do Decreto n. 13343, assinado pelo presidente Epitácio Pessoa, e a Universidade de Minas Gerais, formada pelas Faculdades de Engenharia, Direito, Odontologia, Farmácia e Medicina, criada em 7 de setembro de 1927, pelo presidente do estado, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Além dessas duas, a Escola de Engenharia de Porto Alegre, fundada em 1896, possuía, no final da década de 1920, aproximadamente 1.200 estudantes em 11 institutos, que, além de formarem engenheiros e geógrafos, mantinham ensino secundário e formação técnica para operários e trabalhadores da agricultura, bem como um instituto para realizar pesquisa aplicada (Cunha, 2007a).

A despeito do pequeno número de universidades, a pressão social, como resultado da industrialização e urbanização do país, no início do século XX, fizera com que o número de Escolas e Faculdades saltasse de 24, em 1900, para 157, em 1930 (Sampaio, s/d). Deste salto, 86 instituições foram criadas da década de 1920, o que nos leva a concluir que o número de estudantes se encontrava em condições superiores bem como havia pressão pela criação de universidades e mudanças nas existentes, na esteira das reformas

políticas pretendidas pelos educadores liberais, já organizados na Associação Brasileira de Ciências e na Associação Brasileira de Educação.

Um fato que sustenta nossa conclusão está, conforme Gabriel del Mazo, na revista *Folha Acadêmica*, quando, em edição de agosto de 1928, informava a respeito da criação do Comitê Pró-Reforma Universitária, que seria, segundo a revista, o núcleo irradiador para todo o Brasil da luta pela democratização das Faculdades:

Será o coordenador disciplinado das inquietudes e aspirações de nossos universitários. Promoverá entre todos os estudantes brasileiros a criação do espírito universitário, e lutará intensamente para que na próxima Reforma do Ensino [...], sejam incluídas as conquistas liberais que em muitos países já estão frutificando. Será, acima de tudo, um órgão de permanente defesa dos interesses universitários e desenvolverá um vasto plano em pró de uma autêntica Reforma Universitária (del Mazo, 1968, p. 208).

Ademais, nesse autor, encontramos uma importante referência ao movimento estudantil da cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, entre meados da década de 1920 até 1930. Trata-se da homenagem a Waldemar Ripoll, líder estudantil assassinado em 1934. Fragmentos do discurso de Juan A. Mesplé, transcritos por Gabriel del Mazo, dão conta da prática e do ambiente político-acadêmico naquela cidade do sul do Brasil. Ripoll fora estudante de direito e dirigente da Federação Acadêmica de Porto Alegre, uma organização que representava estudantes das Escolas e Faculdades da capital (Souza; Genro, 2018) e defendia, ao final da década de 1920 e vésperas do golpe de 1930, ideias liberais que seguiam o mesmo padrão ideológico dos estudantes reformistas de Córdoba.

Nas palavras de Mesplé (*apud* del Mazo, 1968, p. 209-213), Ripoll teria sido crítico das antigas Escolas e defensor de uma Universidade Social, herdeira da Reforma Universitária e "filha" dos estudantes de Córdoba: uma universidade que combateria o egoísmo técnico como sua única finalidade e teria a função de converter as velhas escolas em centros de cultura e ação, formadoras de vontades e disciplinadora dos povos. Ainda no discurso de homenagem, em 1934,

Essa Universidade Social terá uma tripla missão: pedagógica, de investigação e social. Pedagógica: difundirá a cultura, a ciência e a técnica; Investigadora: fomentará e impulsionará a investigação científica, fator inconfundível do progresso espiritual e econômico; Social: lutará pela difusão de seus benefícios às classes espoliadas,

tendendo a criar nos estudantes a consciência das injustiças humanas e a vontade de eliminá-las (*apud* del Mazo, 1968, p. 212).

Como se pode verificar nessa passagem, o tripé ensino-pesquisa-extensão constituía a base do pensamento liberal reformista de Waldemar Ripoll, ao elaborar o conceito de Universidade Social, encontrando-se a ideia de extensão coerente com aquela dos estudantes reformistas de outros países.

No caso do Rio Grande do Sul, a disputa pela reforma universitária foi contemporânea à luta pela criação da Universidade daquele Estado e a Federação Acadêmica de Porto Alegre defendia, em 1930, tanto autonomia universitária quanto participação de estudantes no governo das faculdades, escolas e da futura universidade. De acordo com Ripoll (*apud* Souza e Genro, 2018), a universidade autônoma seria o caminho para a liberdade de pensamento e este para o ajustamento do ensino às necessidades humanas do seu tempo. O centro da universidade para se oportunizar este percurso de liberdade deveria ser a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Em agosto de 1930, um grupo de estudantes, por iniciativa do professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Bruno Lobo, levou o Manifesto dos Estudantes Brasileiros ao então governador do Estado do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas, candidato à presidência pela Frente Liberal, que comandaria, logo depois, a chamada Revolução de 30 (Menezes, 1984). Um de seus signatários, Djacir Menezes, assume que as ideias do documento originavam-se nos textos publicados sobre a Reforma de Córdoba (*Ibid.*) – tanto que o documento comportava citações diretas do manifesto liminar de 1918 – e que era obra de apenas cinco pessoas, entre as quais dois filhos do professor Bruno Lobo, o que nos autoriza a interpretar que não se tratava de movimento estudantil organizado. De qualquer forma, é o primeiro documento formal de universitários brasileiros que trata da extensão universitária, definindo-a como “a comunicação ampla e direta com a imensa massa trabalhadora, impossibilitada de superar as barreiras onerosas de tributos e absurdos que convertem os estabelecimentos superiores em monopólio das classes privilegiadas” (Portantiero, 1978, p. 230, tradução nossa).

Com a tomada do poder político pelo grupo liberal liderado por Getúlio Vargas, publicou-se, logo em seguida, o Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto n. 19851/1931, assunto que será retomado neste trabalho em outros dois momentos: quando tratamos da evolução histórica das universidades brasileiras e no capítulo que trata da extensão universitária, especificamente.

Para concluir este capítulo, convém retomar nosso intento inicial de recolocar, por meio da descrição compreensiva, o período de reformas universitárias como resultado das contradições colocadas em movimento a partir da impossibilidade de manutenção das antigas formas universitárias continentais que já não conseguiam encapsular o novo conteúdo nascente a partir de mudanças profundas na base econômica e social, que desaguiam, politicamente, na emergência de políticas liberais e nas expressões dessas como ensino superior reformado, incluindo a necessidade de a universidade vincular-se, de forma não menos contraditória e nada uniforme, aos problemas sociais também emergentes.

3. BRASIL: O PERCURSO DA UNIVERSIDADE ATÉ A REFORMA DE 1968

Neste capítulo, com a finalidade de explicitar o atraso na luta por uma reforma universitária popular, no Brasil, e o ambiente que prepararia o modelo universitário surgido após 1970, onde se situam as universidades paranaenses, trataremos de descrever compreensivamente a história da universidade brasileira, a partir de, principalmente, três autores, cujas ações políticas e produção intelectual impactaram e ainda impactam as teorias educacionais em nosso país. Dado o conjunto de seus trabalhos e os posicionamentos que adotaram, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro poderiam ser qualificados como liberais progressistas (ainda que Darcy Ribeiro se denominasse ideologicamente como paramarxista) e Florestan Fernandes, indiscutivelmente, realizou uma análise da sociedade a partir do método histórico-dialético.

Ainda que estas filiações não tenham relevância para o nosso trabalho – dado o procedimento metodológico que adotamos – optamos por manter a referência – destacando as diferenças – às orientações ideológicas na identificação das seções como forma de demonstrar a convergência da descrição objetiva que os mesmos realizaram em diversos pontos da história da universidade brasileira. Ressalte-se que, a despeito de os dois últimos terem produzido análises relevantes a respeito da universidade latino-americana, deter-nos-emos – com relativas digressões – no caso da universidade brasileira.

A leitura compreensiva que realizamos no trabalho de Anísio Teixeira – o livro *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução no Brasil*, de 1969 – nos servirá de condução para uma síntese histórica do período colonial e dos anos de 1960. Todavia, um vácuo histórico fez-nos recorrer ao trabalho de Luiz Antonio Cunha, que trata do período entre o primeiro governo de Getúlio Vargas e o início dos governos ditatoriais, como se verá na sequência.

3.1. O ponto de vista de Anísio Teixeira: liberal-nacionalismo e o ambiente político na educação superior até a LDB de 1961

Para Anísio Teixeira (2005)¹⁴, o processo de exploração colonial portuguesa, na territorialização europeia-luso-católica deu-se com a extensão da economia e cultura medieval associada à prática escravista da antiguidade, mais o componente educacional, operado pela necessidade de expansão católica numa bem organizada estrutura eclesiástica. Como resultado das armas (pela eliminação física dos povos indígenas e escravização de africanos) e da cruz de cristo, o complexo cultural brasileiro sintetizar-se-ia a partir da cultura luso-católica, da negra e da indígena.

Por três séculos, até a independência, e, talvez, depois dela, a cultura que se implantou na região foi a da oralidade, do patriarcalismo rural, dos santos, dos festejos coloridos. Tudo dominado e controlado por um conjunto de padres letrados que compunham o corpo intelectual orgânico da colonização, mais tarde erigido à condição de intelectual tradicional.

O atraso transplantado para a colônia pode ser atribuído, conforme o autor, ao próprio atraso português em relação às demais nações da Europa, onde já fazia efeito a cultura do renascimento do século XV. As mudanças iluministas, em Portugal, chegariam apenas na segunda metade do século XVIII, com o “estrangeirado” Marquês de Pombal.

Não era, pois, uma cultura humanística que difundiam os colégios dos jesuítas, mas a cultura formal cristã, lembrando mais São Gregório do que o Renascimento, servido pela língua latina, ensinada não tanto pela inspiração da literatura greco-romana, quanto pela cultura patristica, pelas escrituras do Novo Testamento e pelo aristotelismo no que podia ter de mais sistemático e imobilizante (Teixeira, 2005, p. 127).

Enquanto, nas colônias inglesas, a primeira universidade teria sido implantada em 1636 (Harvard, Massachussets), um século antes, em 1538, a Ilha de Hispaniola (atual República Dominicana) já dispunha de cursos de direito, medicina teologia e artes. Por sua vez, na colônia portuguesa, a cultura intelectual de legistas, canonistas, médico e clero era adquirida em Coimbra, na metrópole. Para o autor, um dos efeitos da proibição de uma universidade, na colônia, seria o fato de a condução do processo de emancipação política,

¹⁴ Utilizamos, para análise compreensiva, ou análise imanente, o livro *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Com exceção das citações diretas, deixaremos de referenciar o ano, limitando-nos ao nome do autor, na sequência desta exposição.

com a criação do país, em 1822, ter sido realizada, totalmente, por técnicos e intelectuais graduados em Portugal, longe da realidade brasileira.

Essa Universidade de Coimbra, herdeira da Universidade de Paris, na França, e de Salamanca, na Espanha, assemelhava-se às universidades da época, passando no século XVI ao controle dos jesuítas, que representavam a cultura latina e católica do tempo na área ibérica. Como estava a serviço da Contra-Reforma e da Inquisição, iria constituir centro de cultura mais caracterizadamente estacionária, da qual somente iria sair ao fim do século XVIII, com a reforma pombalina, inspirada no iluminismo daquele século (*Ibid.*, p. 133).

Dada a simbiose entre metrópole e colônia, no que se refere à educação da elite colonial, que, até o início do século XIX era constituída por portugueses nascidos no Brasil, a Universidade de Coimbra era considerada a Universidade do Brasil. Entre os séculos XVI e XVIII, foram diplomados, segundo Teixeira (2005), mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil e figuras conhecidas da história brasileira desempenharam a função de professores naquela universidade, como é o caso de José Bonifácio de Andrada, ou mesmo José Correia Picanço, cirurgião-mor do reino, ao tempo de Dom João VI, e responsável pela criação, na Bahia, em 1808, do curso superior de cirurgia, anatomia e obstetrícia.

Duas observações realizadas por Teixeira, neste livro, merecem atenção, com respeito às escolas superiores no Brasil. A primeira delas está vinculada ao fato de a corte portuguesa ter resistido a criar uma universidade brasileira, no século XIX: foi organizada uma razoável quantidade de escolas superiores, cujos objetivos encontravam-se na profissionalização intencional, ou seja, na satisfação de necessidades técnicas imediatas. Tratava-se de escolas superiores pragmáticas que se oporiam às concepções universitárias clássicas da universidade medieval. Essa informação explica o fato de o Brasil - não tendo conhecido a universidade de tradição medieval como ocorrera com os demais países de colonização espanhola - não se encontrar na condição de produzir embates contra a tradição religiosa de uma inexistente universidade brasileira, diferente do que ocorreu, na Argentina, em 1918, por exemplo.

As escolas superiores brasileiras, de influência positivista, foram destinadas à formação de profissionais e não de livres pensadores, o que Teixeira lamenta, por identificar aí os problemas relativos a uma tradição não científica na formação intelectual brasileira. Para ele, só poderia formar livres pensadores, uma “escola do saber pelo saber” (*Ibid.*, p.141). As escolas superiores vocacionais (profissionais) promoveram uma

contradição: o fato de se buscar impor uma cultura universitária em escolas não universitárias.

A segunda observação diz respeito ao fato de, após a independência, o ensino superior brasileiro se realizar em escolas de tempo parcial, ministrado por professores também em tempo parcial, para estudantes nas mesmas condições. A estrutura organizacional, os métodos de trabalho e ensino, as condições concretas de existência desse modelo impossibilitavam o que se poderia classificar como formação universitária. Segundo ele, certa postura idealista imaginava poder alcançar, nessas instituições parciais, o mesmo resultado que as universidades de tempo integral, como havia na Europa e em outros países da América Latina.

O contraste entre o concreto imediato das condições em que se encontravam as escolas de ensino superior e os sonhos daqueles que as administravam, ou planejavam, expressava-se, segundo o autor, nos casos singulares de comemoração, quando um ou outro estudante se mostrava acima da média e alcançava padrão de valores escolares que excediam a normalidade¹⁵.

Quais seriam as razões para que os envolvidos, intelectual e pragmaticamente, nos processos de ensino superior brasileiro, considerassem possível atingir o idealizado em condições desfavoráveis e ainda mantivessem aceso o desejo de se atingirem os resultados imaginados? O que os movia?

À pergunta anterior, Anísio Teixeira encontra uma explicação: os valores e resultados desejados pelos agentes do ensino superior daquele período não seriam os valores da cultura local, mas valores de cultura estrangeira cujo alcance exigia a “implantação de solução” no lugar da solução, ou soluções compensatórias.

O que teria sido o século XIX na educação brasileira, de acordo com a interpretação de Anísio Teixeira: uma elite com educação de segunda mão; continuísmo da situação colonial ao Brasil império, sem alterar as relações com a Europa; aversão a qualquer desejo de renovação política e social; incapacidade da elite intelectual e política para romper com a cultura colonialista da metrópole e para erigir um projeto nacional.

¹⁵ Deve-se observar que o prolongamento desta tradição de escolas superiores de tempo parcial por todo o século XX, no interior do Brasil, principal e unicamente para formação profissional, ainda presente neste primeiro quartel de século XXI, faz com que esta postura de enaltecer os que se destacam, conquistando vagas, por exemplo, em cursos de pós-graduação ou mesmo garantindo um lugar no ranqueamento de publicações científicas, se mantenha nos materiais publicitários oficiais dos cursos de graduação e, invariavelmente, nas redes sociais, como manifestação de sucesso.

Para ele, aquele século suspendeu o tempo educacional no Brasil, colocando freio naquilo que já era cópia mal feita da educação em Portugal. Após a independência, a juventude que concluía o ensino secundário dispunha apenas de cursos profissionalizantes em medicina, direito e engenharia, sem as humanidades.

Este foi o resultado mais grave de não haver completado com a universidade ou com escolas de letras, de ciências e de filosofia, o sistema de ensino superior do país: deixamos de criar as condições para se formar a cultura comum nacional, perdendo-se todo o século XIX, em que o país viveu dentro da miragem de uma cultura humanística e a realidade de uma deterioração progressiva de sua tradição intelectual herdado do período colonial (Teixeira, 2005, p. 152).

Nestes termos, o século XIX teria sido o século perdido, a oportunidade perdida. Emancipado, politicamente, o novo país não conseguira organizar um sistema de ensino superior nacional, que fosse capaz de prover à juventude experiência acadêmica, científica e profissional que pudesse auxiliar na preparação de uma cultura universitária emancipada. Adotando a perspectiva de confiar no papel preponderante do indivíduo, na história, Anísio Teixeira atribui, de certa forma, unicamente à decisão do imperador Pedro II, os acontecimentos legais relativos à não implantação da universidade no país.

Temos de admitir que o imperador, dividido entre a tradição de sua Casa Real portuguesa e as ideias modernas relativas à reforma da universidade, perdia-se em perplexidades e indecisões. Identificando, talvez, a universidade com o velho modelo medieval, o imperador constitucional deve ter-se deixado afetar pela ideia de que o novo saber seria mais bem atendido com escolas superiores especializadas, dentro do espírito da diversificação científica do país (Teixeira, 2005, p. 156).

Mantido o ensino secundário humanista e generalista, não havia universidade, no país, para preparar professores licenciados que pudessem ensinar nessas escolas. Sobrava a opção do autodidatismo, que, como se sabe, depende de recursos financeiros e tempo livre, dois componentes raros para jovens filhos das classes trabalhadoras emergentes, na época.

Para argumentar que o Brasil não elaborara um projeto nacional, capaz de formar cientistas e bons professores, Teixeira (2005, p. 171) relembra a origem e função das primeiras universidades europeias, durante a idade média:

Sabemos que a universidade, originariamente, nada mais foi que um centro de licenciamento do magistério. A cultura em vias de consolidação

no século XI exigia os seus mestres. Seu fim nunca deixou de ser este – preparar para a profissão fundamental do mestre e do *scholar*, do zelador e guardião da cultura e dos métodos de elaborá-la. As outras profissões vinham depois, como desenvolvimento da profissão básica do saber, como profissões de aplicação do saber. A formação do clero, do legista e do médico tinham nitidamente esse caráter profissional. Mas a profissão das profissões era a do mestre, como guarda e produtor do saber (destaques do autor).

A direção argumentativa deste ponto de vista procura estabelecer a relação entre uma educação que formasse, inicialmente, para preservação de relativo conhecimento generalista, amplo, desinteressado, capaz de preparar intelectual e epistemologicamente os futuros profissionais para diversas áreas necessárias e, depois, uma educação pragmática, interessada na resolução de problemas imediatos.

A universidade, seria, para ele, o lugar das duas formações, com prioridade para a primeira. Como veremos neste trabalho, estas ideias e projeções seriam retomadas em outros momentos da história brasileira, quando os pensadores mais ou menos liberais, vinculados a uma perspectiva desenvolvimentista, como foi o caso do próprio Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, puderam influenciar. A última tentativa foi a criação da Universidade de Brasília no seu projeto inicial. Conforme nossas pesquisas, após 1964, as orientações para aquele modelo de universidade não prosperaram, sequer em propostas ou projetos nacionais.

Ainda conforme Anísio Teixeira, o Brasil não acompanhara as renovações do século XIX, como teria acontecido com os Estados Unidos, logo após a independência. O Brasil seria uma extensão da Europa, ao contrário das ex-colônias inglesas. Sem universidade, o ensino nas escolas superiores isoladas organizava-se como uma coleção de conteúdos justapostos que constituíam o currículo. Escolas isoladas, com ensino de tempo parcial, professores independentes, que não se encontravam, exceto para aprovação de programas em início de ano letivo.

É evidente que semelhante método de ensino, sem dizê-lo expressamente, apoiava-se numa filosofia de auto-aprendizagem, competindo ao professor *expor a matéria*, se possível, clara e estimuladamente, e ao aluno *estudar* por si e sem auxílio do mestre, que apenas podia aplaudir-lo, ou recusá-lo nos exames. Geralmente, o aluno não tinha, também, qualquer vínculo organizado com outro aluno, havendo alguns que procuravam estudar *juntos*, mas quase sempre nas vésperas dos exames com provas (Teixeira, 2005, p. 174, destaques do autor).

Efeito prático de tal organização das escolas superiores isoladas, para cujo ingresso a juventude já teria passado pelo curso secundário de cinco anos, é que os cursos profissionais, de fato, constituíam-se em mera introdução às profissões e ao aprendizado efetivo. A situação seria modificada apenas após as décadas de 1920 e 1930.

Até o final da década de 1960, segundo o autor, a educação superior brasileira havia passado por duas fases: uma primeira, relativa às escolas isoladas profissionais de medicina, engenharia e direito; a fase seguinte seria das escolas de filosofia, ciências e letras e das escolas de economia e administração. A tradição das escolas isoladas de ensino superior, nascidas e perpetuadas durante todo o século XIX, não teria se superado até 1930, quando, de fato, foram criadas duas universidades no entorno das faculdades de filosofia, ciências e letras: a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, em 1934 e 1935, respectivamente.

Essa escola, até 1930, era constituída por professores catedráticos, escolhidos em concurso e prestigiados pela sociedade; administrada por uma congregação destes mesmos professores, tratava-se de uma escola fechada, formando profissionais liberais que mantinham a estrutura elitista da sociedade aristocrática.

Tais escolas mantinham ou desempenhavam a função de introduzir a juventude, de maneira superficial e generalista, nas profissões. O caráter de aulas-conferência, ministradas nesses cursos, era incapaz de formar jovens profissionais estudiosos. Apesar disso, o valor do professor catedrático de alta capacidade intelectual motivava, nos estudantes, o gosto pelo desenvolvimento daquilo que se pode chamar “autodidatismo”, como já caracterizamos anteriormente. Em razão dessa prática, pode-se caracterizar esse período histórico-intelectual como o de estímulos a autodidatas.

A convivência com professores eminentes, malgrado o caráter inevitavelmente geral e superficial dos estudos, atuou como um fermento para a formação autodidática posterior. A vitória do estudante, mais tarde, nos concursos para catedráticos, representava a sua verdadeira graduação, pela qual se elevava à categoria de professor de sua *alma mater* (Teixeira, 2005, p. 198, destaques do autor).

Até os anos de 1930, a formação cultural nos campos de história, literatura, filosofia, ciências jurídicas e matemática encontrava-se subordinada, portanto ao autodidatismo, prática dependente de livros, como já afirmamos, que, ou eram importados ou produzidos por outros autodidatas brasileiros. O rompimento formal e institucional com

a tradição autodidática se deu com a criação das primeiras escolas ou Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na década de 1930, na Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal, tendo esta última se incorporado, posteriormente, à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Para atingir os objetivos políticos e ideológicos embutidos na criação da USP foram contratados professores europeus, sendo o maior número para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: Ethienne Borne e Jean Mangué (Filosofia – franceses); Pierre Arbrousse Bastide, Roger Bastide e Claude Levi-Strauss (Sociologia – franceses); Pierre Mombeig, Pierre Defoutairus (Geografia – franceses); Robert Garric, Pierre Hourcade, Alfred Bouzon (Língua e Literatura Francesa – franceses); Francisco Rebelo Gonçalves, Fidelino Figueiredo (Filologia Portuguesa – portugueses). Além desses, alemães e italianos completavam as áreas de Zoologia, Botânica, Matemática, Física e Química (Cunha, 2007a).

O mesmo aconteceu na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, um ano e quatro meses depois da criação da USP. Anísio Teixeira, o seu idealizador, além de angariar, para diretores das escolas, professores já renomados no país, contratou diversos professores franceses, especialmente para áreas de história, filosofia e literatura, como: Emile Brehier, Eugene Albertini, Gaston Leduc, Henri Frenchou, Etienne Souriau, Jacques Perret e Jean Boucier.

Até 1940, a pressão pela expansão do ensino superior e, principalmente, a necessidade de formar professores para a educação fundamental, fez com que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras se convertessem em “precárias escolas normais de preparo de professores de nível médio, cujo sistema de ensino entrou em expansão explosiva” (Teixeira, 2005, p. 176). A “expansão explosiva” estaria vinculada à nova etapa por que passava o sistema capitalista brasileiro, ampliando o número de moradores nas cidades e exigindo novo padrão de trabalhador assalariado.

No caso da USP, a adaptação, ou adequação, daquilo que seria o plano inicial para a FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, segundo Cunha (2007b) não se deu apenas por causa da ampliação de necessidades imediatas de formação de professores, numa aligeirada escola de profissionalização. Segundo este autor, a disputa política interna, da universidade, e a pressão exercida por professores catedráticos das demais escolas, temerosos com a possível perda de poder ao se transferirem disciplinas para a nova escola generalista, contribuíram para que a FFCL se fundisse com a Faculdade de Educação,

tornando-se uma escola de formação de professores para o ensino secundário. Enterrava-se, em sua opinião, o sonho liberal de uma faculdade capaz de se dedicar a “estudos desinteressados”, que funcionaria como “coração da USP”, onde os universitários se preparariam para cursos profissionais ou para a dedicação ao pensamento livre, projeto dos pensadores liberais envolvidos na criação daquela universidade, desejosos de que a instituição se aproximasse do modelo humboldtiano¹⁶ de universidade, em que a pesquisa e o ensino aprofundados e baseados na experimentação pudessem vicejar.

Retomando Anísio Teixeira: segundo ele, a reforma do final dos anos de 1960, seria, portanto, aquela para a universidade da pesquisa, desejada desde a década de 1920. Seria o nascimento da verdadeira universidade brasileira, que não existia ainda, já com a superação da transmissão de conhecimentos e técnicas profissionais que caracterizaram tanto o final do período colonial, o período do império e início da república. Nessa linha de raciocínio, a universidade de pesquisa não teria existido, no país, até 1970, pois a maior parte das universidades brasileiras, como também aponta Fernandes (2020), era composta por escolas isoladas que foram conglomeradas e passaram a se chamar, nominalmente, universidades.

Como estamos tratando do ponto de vista crítico de Anísio Teixeira, a respeito do ensino superior e da universidade brasileira, até a reforma de 1968, e para acompanhar os argumentos históricos que suportam suas ideias, consideramos necessário expor a relação da história e da política com sua expressão quantitativa de distribuição dos cursos superiores no país. O quadro a seguir mostra a evolução numérica de instituições de ensino superior, principalmente no século XX, bem como a consolidação da quantidade de estudantes em 1968, ano em que foi publicada a Lei n. 5540/1968.

¹⁶ Para Friedrich Wilhelm Cristian Karl Ferdinand von Humboldt (1767-1835), o nome mais importante do liberalismo acadêmico alemão, a influenciar a universidade moderna, a ciência não poderia ser determinada por agentes externos. A ciência deveria ser aberta e experimental, assim como as formas institucionais da ciência, sem métodos ou regras rígidas. O único norte deveria ser o da concorrência profunda. A ciência, segundo ele, depende das disputas de espíritos livres. A universidade deveria se organizar no entorno da ciência, fazendo circular conteúdos para engrandecimento intelectual, cultural e moral da nação. O conteúdo seria fruto da pesquisa, da ciência e meio para se atingir determinado fim. Como a ciência só poderia existir sem intervenção externa, as instituições de pesquisa, incluindo as universidades, necessitavam de autonomia e liberdade, além de espírito cooperativo e colaborativo dos seus participantes, que se concretizariam quer nas associações para pesquisa, quer no entusiasmo individual. Neste caso, o ensino a ser realizado na universidade deveria ser diferente do modelo anterior ao século XIX – seja oriundo da escolástica medieval, seja do modelo clássico-humanista do renascimento do século XV. O ensino deveria resultar da pesquisa e não o contrário. A relação entre professor e estudante estabelecer-se-ia por meio da pesquisa. Não haveria, portanto, transmissão de conteúdo. Desta forma, o papel do Estado seria o de fornecer as condições para o desenvolvimento da educação, sem determinar seu conteúdo. Ou seja, às universidades caberia, por meio da pesquisa e do ensino, indissociáveis, a tarefa de elaborar intelectual, moral e culturalmente a nação (Milani, 2006; Terra, 2019).

Quadro 1 – Evolução quantitativa das Instituições de Ensino Superior no Brasil até 1968

Período	Número de instituições de ensino superior criadas	Totalização de instituições	Totalização de estudantes
Até 1900	24		280.000
Entre 1900-1910	13	37	
Entre 1910-1920	34	71	
Entre 1920-1930	15	86	
Entre 1930-1945	95	181	
Entre 1945-1960	223	404	
Entre 1960-1968	375	779	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Teixeira (2005).

Como se pode verificar, o salto quantitativo, em números absolutos, na criação de instituições de ensino superior, deu-se após a década de 1930, mas, já entre 1910 e 1920, foram criadas mais escolas e faculdades que os quatro séculos anteriores. Não resta dúvida, pelos dados apresentados, de que as alterações nas relações de produção, no interior do sistema capitalista dependente brasileiro, na passagem do século XIX para o século XX, provocaram mudanças nas relações sociais, políticas e ideológicas, que, por sua vez, necessitavam consolidar-se, para produzir e reproduzir, em instituições, incluindo as faculdades e universidades.

Em 1968, ano de publicação da Lei n. 5540, havia, no Brasil, 48 universidades: 18 federais, 03 estaduais, 10 católicas, 07 fundações, 05 privadas, 01 municipal e mais 04 universidades rurais, sendo três federais e uma estadual. Com relação aos cursos, a concentração do crescimento de estudantes no período entre 1960 e 1968 deu-se nas áreas de administração, economia, direito e nos cursos de formação de professores. Dos 94 mil estudantes das escolas e universidades públicas, em 1966, 45% encontravam-se matriculados nestes cursos (Teixeira, 2005).

Dos cursos tradicionais, oriundos das antigas escolas de ensino superior de medicina, engenharia, agronomia e direito, apenas este último, ao final da década de 1960, passara, predominantemente a ser ofertado pelo setor não público, seja nas escolas católicas ou nas privadas, propriamente ditas. Por outro lado, as carreiras novas, criadas a partir de 1930, principalmente as de formação de professores, foram, majoritariamente, ofertadas pelas universidades e escolas privadas.

Ao tratar da reforma da universidade brasileira, dos anos de 1960, Anísio Teixeira, no livro em descrição, realiza uma detalhada caracterização da universidade daquele período. Tratava-se, segundo ele, do resultado de uma tradição que envolvia: escola de tempo parcial, tanto de professores quanto de estudantes; ausência de espaço físico para que estudantes, e também professores, dedicassem-se, nos espaços públicos de trabalho, à troca de experiências e conhecimentos; transmissão de conhecimento enciclopédico, fragmentado e, apenas, introdutório, de maneira generalista a induzir formação qualificada posterior; incentivo ao autodidatismo, com professores cumprindo a tarefa de, predominantemente, apontar o caminho para os poucos que desejassem ou necessitassem aprofundar-se em algum conhecimento. Tudo isso produziria uma cultura de ensino superior incapaz de incentivar ou promover a criatividade e a ciência.

Para ele, a tentativa de modificar essa tradição, por meio da Lei prevista para os anos de 1940 frustrou-se, como veremos a seguir. A história da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/61 iniciou-se em 1947, ou mais precisamente em 1946, com a posse do ministro da educação e saúde, Clemente Mariani, que nomearia a comissão responsável pelo anteprojeto de Lei da educação nacional, cujos membros foram: Lourenço Filho (presidente), Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, Pedro Calmon e Anísio Teixeira. Os dois últimos não participaram diretamente dos trabalhos.

Para tratar, especificamente desta questão, que não foi aprofundada por Anísio Teixeira, utilizaremos as referências e considerações realizadas por Luiz Antonio Cunha, quando analisa o que denomina “universidade crítica”, no período situado entre 1945 e 1964, tratado como “república populista”, em que populismo, desenvolvimentismo e nacionalismo conviveram entre duas ditaduras.

A retomada histórica realizada por este autor, cujo trabalho criterioso completa as lacunas próprias do livro ensaístico de Anísio Teixeira, sobre o qual nos debruçamos, permite compreender com maior acuidade os termos do período em pauta. Segundo Cunha (2007b), pode-se ver que na proposta de LDB de 1949 havia preocupação com limites na oferta do ensino superior, bem como com a qualidade do estudante que tivesse acesso a esse nível de ensino, com se vê:

Se, no ensino médio, procurava-se promover a ampliação do setor oficial, sem referência direta ao setor privado, no ensino superior o crescimento deste seria subordinado. As escolas privadas somente seriam reconhecidas se não fizessem concorrência às instituições públicas

existentes, almejando-se com essa condição evitar o rebaixamento do nível de ensino (Cunha, 2007b, p. 97).

A limitação materializava-se na forma de ingresso para a universidade, ou por meio do colégio universitário, ou por aprovação em concurso de admissão, conforme previa o artigo 34 do anteprojeto de lei¹⁷ (Anteprojeto de Lei da Comissão, 1949).

Por sua vez, o afunilamento para ingresso na universidade mantinha coerência com o disposto no artigo 33, que tratava dos objetivos do ensino superior, onde se inscrevia o interesse em destinar essa modalidade de ensino “exclusivamente aos que possuírem nível intelectual e aptidão adequadas”, implícitas tais aptidões nos incisos que indicavam os objetivos deste nível de ensino: desenvolvimento da alta cultura, da pesquisa científica, especialização filosófica, literária, técnica ou artística e a formação para profissões liberais. Como se vê, não se tratava de uma proposta para popularização do ensino universitário, mas da escolha de relativa elite intelectual para preparação de dirigentes nacionais.

Da mesma forma, a extensão universitária, descrita no anteprojeto apenas na condição de curso, não se encontrava entre os objetivos do ensino superior, restando-lhe lugar, em parágrafo único do artigo 38, ao lado da graduação e da pós-graduação. A questão que podemos colocar é: extensão universitária seria algo menor para os liberais brasileiros, ao contrário do que aconteceu na Argentina de 1918, quando do enfrentamento contra o conservadorismo religioso e rural, que permeava aquele sistema de ensino superior? A resposta a esta pergunta será apresentada ao longo deste trabalho, na medida em que verificarmos tanto as concepções de extensão quanto a intensidade sob a qual o tema foi tratado, na fase atual do liberalismo brasileiro, desde os anos de 1980.

As práticas conciliatórias do nacionalismo, a fim de evitar confronto com as forças conservadoras e golpistas, a alocação de professores conservadores no CFE – Conselho Federal de Educação – e a histórica alternância de governos autoritários com liberais e conservadores, na história do país, permitiram que os governos iniciais do golpe cívico-militar de 1964 encontrassem, nas universidades brasileiras, um modelo arcaico com nuances de modernização. É compreensível, portanto, que as mudanças promovidas pela reforma universitária de 1968 não provocassem grande descontinuidade com as políticas anteriores.

¹⁷ O texto, na íntegra, pode ser encontrado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XIII, n. 36, mai-ago. 1949. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/425/62>. Acesso em: 2 abr. 2024.

Outro dispositivo legal que interessa ao tema da reforma universitária brasileira trata da participação estudantil no governo das universidades. A LDB de 1961 previa, em seu artigo 78, participação estudantil nos conselhos superiores das universidades e das escolas isoladas, reservando aos estatutos de cada instituição regulamentar a forma de participação. A UNE, que reivindicava presença de 1/3 de estudantes na gestão das universidades, convocaria uma greve estudantil para o mês de janeiro de 1962, após insucesso junto ao governo federal para alteração do artigo 78. Depois de dois meses, a greve chegaria ao fim sem atingir o principal objetivo.

Durante esses quase três meses, na mais longa greve nacional de estudantes no Brasil, realizaram-se numerosas assembleias e seminários locais sobre a reforma universitária, lançaram-se manifestos e chegou-se a ocupar a sede do Ministério da Educação, no Rio de Janeiro, de onde os manifestantes foram expulsos pela polícia do Exército (Cunha, 2007b, p. 117).

Como se vê, o tema da reforma universitária constava da ordem do dia como pauta das reformas de base, defendidas pelos movimentos sociais e populares, durante o governo de João Goulart (1961 - 1964). Uma das reformas pretendidas pelos estudantes estava na revogação do artigo 168 da constituição de 1946, que previa a existência do professor catedrático, admitido por concurso e com estabilidade vitalícia. Infere-se, portanto, que a pauta do movimento estudantil de Córdoba só chegaria aos estudantes brasileiros, nesse assunto, mais de 40 anos depois¹⁸.

3.2. A aproximação com o modelo estadunidense e a ausência da extensão universitária

O período de 15 anos (entre 1946 e 1961) em que mudanças na educação encontravam, na disputa por uma LDB, a arena mais vigorosa foi o que assistiu à implementação de medidas modernizantes liberais nesse setor, sem, contudo, depender da referida lei.

Cunha (2007b) assinala como modernizantes a criação do ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica (1947); a criação do CNPq (1951); a criação da Cosupi – Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (1958) e a criação da Universidade de

¹⁸ No capítulo 3 de Cunha (2007b), quando trata da LDB n. 5024/1961, especialmente entre as páginas 122 e 123, há uma detalhada exposição a respeito dos objetivos do movimento estudantil do período.

Brasília (1961). Importante destacar, neste ponto, que tanto a criação da Universidade de Brasília, quanto a reforma da Universidade do Brasil, na sequência, não trataram, essencialmente, de extensão universitária como atividade integrante do que seria a universidade brasileira¹⁹. Da mesma forma, em ambos os casos, a presença dos estudantes, no governo das universidades, foi pífia, ainda que superior ao que havia nas demais universidades do país. Para o autor, a Universidade de Brasília mirava, como modelo de condições de pesquisa, a universidade norte-americana, resguardando segurança para os professores se protegerem do arbítrio governamental. Como se sabe – descreveremos os fatos neste trabalho -, tais medidas não foram suficientes para que a UnB resistisse aos atos consequentes do golpe cívico-militar de 1964.

A mirada em direção ao modelo estadunidense, verificada na Universidade de Brasília, não se desvinculava de relativa aproximação com outras medidas adotadas no Brasil, bem antes da fundação daquela universidade, como descreveremos a seguir.

Em 1945, estabelecia-se um acordo entre o ministério da Educação e a Inter-American Educational Foundation, que criaria a CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais; em 1946 criou-se a CBAI – Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial; em 1958, acordos para beneficiar o ITA e convênio da Universidade Rural do Estado de Minas (atual Universidade Federal de Viçosa) com o governo norte-americano para que o ensino se aproximasse dos modelos aplicados nos *Land Grant Colleges*²⁰; em 1963, convênio do governo norte-americano com o Instituto de Química da Universidade do Brasil, além de outros dois: um da Escola de Agricultura, da USP (Piracicaba), junto à Universidade de Ohio e outro da Escola Superior de Agronomia e Veterinária da Universidade do Rio Grande do Sul com a Universidade de Wisconsin (*Ibid.*).

Durante o ano de 1963, o aporte de recursos por meio de convênios norte-americanos atingiu o valor de 84,9 milhões de dólares, com assistência técnica, formação de pesquisadores e segurança pública. Apesar disso, uma comissão (grupo de trabalho), enviada ao Brasil para avaliar a aplicação desses recursos, considerou os valores pequenos e, ainda, dispersos em várias universidades – arcaicas, do ponto de vista da comissão, o que teria impedido de observar efeitos ponderáveis dos recursos enviados.

¹⁹ Este assunto será desenvolvido no tópico que trata de Darcy Ribeiro e sua influência na universidade brasileira.

²⁰ Os *Land Grant Colleges* foram concessões de terras do governo federal dos EUA para os seus estados, em 1862, com a finalidade de criar escolas superiores de agricultura e engenharia mecânica, para incentivar a mecanização das áreas agrícolas (Ribeiro, 2006).

O interesse das instituições estadunidenses em desenvolver a educação brasileira estava em garantir condições modernas que eram reivindicadas, há muito tempo, pelos liberais brasileiros, contra o modelo arcaico de educação que impossibilitava, segundo eles, por exemplo, ascensão social. Juntava-se a isso o interesse político direto: o transplante de métodos e técnicas para escolas agrícolas, por exemplo, poderia conter o avanço das ligas camponesas sobre a consciência dos trabalhadores rurais (*Ibid.*).

Em 1962, na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago do Chile, o documento final sugeriu, entre outras coisas, políticas de modernização para o ensino superior, como organização da carreira docente, bolsas de pesquisa, residências universitárias, participação de estudantes no governo das universidades. Além disso, o documento incentivava a organização, por meio de associação, das universidades nacionais, o que possibilitaria que tais associações pudessem ter ligação direta com órgãos internacionais – e outros países – sem intervenção dos estados nacionais (Brasil, 1965a).

Naquilo que nos interessa, especificamente, ou seja, a configuração da extensão universitária no âmbito das universidades latino-americanas, em especial as brasileiras, o documento final indicava, aproximadamente, o conceito "extensão" e suas aplicações. Ao tratar da educação de adultos, recomendava-se, “entre outras ações, a extensão cultural destinada a toda população, qualquer que seja seu nível educativo” (*Ibid.*, p. 120) e, quando se refere às recomendações para o ensino superior, orientava “que as universidades latino-americanas impulsionem o desenvolvimento de serviços de extensão cultural e educativa que beneficiem os diversos setores da população” (*Ibid.*, p. 129).

A leitura imanente do documento leva à compreensão de que o ambiente intelectual, teórico e prático que o cercava dirigia-se tanto para a preocupação objetiva de reduzir condições inferiores do subdesenvolvimento cultural e econômico, para acompanhar os países “desenvolvidos”, quanto para o papel pragmático da investigação científica e das tecnologias. No caso da extensão universitária, por exemplo, a mesma aparece, explicitamente, em duas citações no texto, conforme destacamos no parágrafo anterior, adjetivando o termo “extensão” com a palavra “cultural”, indicando que, em algum ponto, o órgão e os movimentos estudantis brasileiros, do período, coincidiam.

3.3. Darcy Ribeiro, o nacional-desenvolvimentismo e a reforma necessária

Outro autor relevante, na crítica à universidade conservadora e na elaboração de um pensamento e proposta de universidade para o Brasil é Darcy Ribeiro, especialmente em razão de sua presença no governo de João Goulart, na criação da Universidade de Brasília, em 1961 e, posteriormente, nas décadas de 1980 e 1990, na Secretaria de Estado da Cultura, na coordenação do Programa Especial de Educação do Rio de Janeiro, durante o governo de Leonel Brizola (1983-1987) e na relatoria da LDB n. 9394/1996, quando foi membro do Senado Federal.

O nosso interesse em descrever a presença deste intelectual na elaboração do pensamento nacional referente ao ensino superior encontra-se, também, ainda que não os tenhamos esgotado, nos dados, informações e reflexões que nos oferece acerca das universidades latino-americanas, como subsídio para posterior compreensão da relação entre o movimento liberal anterior a 1960 e o ambiente cultural daquela década. Nossa fonte para análise é o livro *A universidade necessária*, publicado no Brasil em 1969, como se verá mais adiante.

Para se ter uma ideia da distância intelectual entre o Brasil e os demais países latino-americanos, um dos mais importantes intelectuais e ativistas do governo de João Goulart (1961-1964), Darcy Ribeiro não tinha conhecimento do movimento de Córdoba, diretamente, quando projetou a Universidade de Brasília – UnB, no início da década de 1960:

De fato, do que se tinha amplo conhecimento na época era da proposta de Reforma Universitária da UNE, que circulava entre os estudantes e intelectuais. E esta, sim, estava inteiramente impregnada dos ideais de Córdoba. É possível que Córdoba tenha chegado a Darcy nos tempos de seu exílio no Uruguai, Chile e outros países da América latina, de 1964 a 1975 (Camargo, 2018, p. 138).

Esta detecção nos obriga, antes de passarmos à descrição e análise da presença de Darcy Ribeiro no cenário do ensino superior brasileiro, a apresentar o ambiente político e cultural em que se movia a juventude por uma reforma universitária, especificamente. O argumento apresentado na citação acima é o de que as ideias e o programa de Córdoba tenham chegado ao Brasil, de fato, apenas no final dos anos de 1950, quando se iniciou, no país, o movimento mais significativo pela reforma universitária e, por meio deste, o caldo

político e cultural que criaria as condições para que as propostas do movimento estudantil, organizado pela União Nacional dos Estudantes – UNE – fossem incorporadas na criação da UnB. Entretanto, como veremos nas análises deste trabalho, o movimento estudantil brasileiro possuía outras pautas e, provavelmente, a retomada do discurso cordobês tenha sido mais um dado retórico que uma plataforma política.

A luta, efetiva e consequente, pela reforma universitária brasileira é da década de 1960. Apenas em maio de 1961 aconteceu o Primeiro Seminário Nacional da Reforma Universitária, ainda que, conforme já disupusemos neste trabalho, em 1928, tenha havido um manifesto inaugural de estudantes de direito, medicina e engenharia, da Universidade do Rio de Janeiro – atual UFRJ – com o título *Pró-reforma universitária*, em defesa, ou em busca de uma reforma universitária.

Florestan Fernandes afirma que os movimentos de estudantes e professores, desse período que se estende de 1928 a 1950, ao realizarem a crítica à universidade brasileira, devem ser creditados aos chamados pioneiros da educação nova e que as lutas pela reforma universitária dos anos de 1940 e 1950 logo desaguaram no âmbito das “reformas de base” da UNE e das organizações estudantis estaduais (Fernandes, 2020).

Segundo ele, a reforma universitária pretendida entre os anos de 1959 – quando a UNE elegeu uma direção de orientação ideológica nacionalista, propensa às alianças com trabalhadores – e 1968 – quando o governo cívico-militar aprovaria a Lei da Reforma Universitária – almejava a “universidade brasileira”, ou seja, adequar a universidade “às exigências educacionais e culturais da sociedade brasileira em transformação” (Fernandes, 2020, p. 241). Propunha-se afastar a universidade reformada daquelas tradições da universidade europeia transposta para o Brasil, sem, contudo, desprezar a estrutura já montada até então. Tratava-se, portanto, de uma opção política da juventude universitária brasileira: transformar por dentro. A compreensão desta etapa é primordial para compreender o período seguinte – dos governos militares – e a retomada posterior, já nos governos da Nova República, ambiente em que se retomam as disputas por uma universidade mais próxima da população.

Ao associar o movimento pela reforma universitária com o desenvolvimento urbano-industrial brasileiro, Fernandes (2020) afirma que seus atores identificaram a universidade com um “complexo sistema institucional” que envolve setores internos e instituições externas: comunidades locais e sociedade global. Registre-se que o período compreendido entre a segunda metade da década de 1950 e início da seguinte foi marcado

como o de maior proeminência do desenvolvimentismo e, no campo das lutas populares, como o de ascensão da esperançosa agenda das “reformas de base”, motivadas, entre outras coisas, pelo crescimento do operariado urbano, crescimento do PCB, sindicalizações, revolução cubana e movimentos culturais urbanos aquecidos.

No Uruguai, exilado, após o golpe cívico-militar de 1964, Darcy Ribeiro elaborou um ensaio-documento que serviu de base para o Seminário de Estruturas Universitárias, dirigido por ele a pedido da Universidade da República do Uruguai. As reflexões ali contidas, mais o documento preparatório para o Seminário de Política Cultural Autônoma para a América Latina, realizado em 1968, promovido pelo CELAM – Centro de Estudos Latino-Americanos, encontram-se na forma do livro *A universidade necessária*, publicado no Brasil pela editora Paz e Terra, em 1969. Estabeleceremos, a seguir, os principais pontos do pensamento de Darcy Ribeiro, naquele trabalho, para identificarmos a concepção e prática do que seria, para ele, o papel da universidade, da ciência e da extensão universitária na universidade dos países subdesenvolvidos²¹.

Ressalte-se que, se, em 1960, quando do planejamento da Universidade de Brasília, ainda que Darcy Ribeiro não tenha tido conhecimento do movimento estudantil de Córdoba, como apontamos no início desta seção, sua postura, em 1967, já indicava a importância histórica daquele movimento e isso se deu, provavelmente, por uma guinada promovida pela necessidade em conhecer as universidades latino-americanas, no rastro de sua própria história, como o autor deixa implícito em *O dilema da América Latina*, de 1983, dedicado “aos jovens iracundos” da América Latina e em cujo prólogo indica a importância de sua experiência entre 1950 e 1970 tanto na militância política de esquerda quanto na participação em assessorias e no governo reformista de João Goulart.

Segundo Ribeiro (1969), a universidade latino-americana não tinha elaborado, ainda, até aquele momento, seu projeto próprio, vinculado à autonomia de suas nações. Optara, como toda a sociedade, por um progresso ou “modernização reflexa” que transformava “seus povos em consumidores mais ou menos sofisticados de produtos da civilização industrial” (p. 65).

Otimista, entretanto, Darcy Ribeiro afirmava que, na década de 1960, as nações da América Latina desejavam redefinir seu papel de economias dependentes ou de atuarem como apêndices das economias desenvolvidas, cujo legado havia sido o crescimento

²¹ Darcy Ribeiro não utiliza o termo “dependente”, para se referir aos países subordinados, como faz Florestan Fernandes.

urbano desordenado e a marginalização de enormes massas da população. Um caminho a ser observado, pelos intelectuais latino-americanos que desejassem debater o papel da universidade, segundo ele, seria o do modelo francês ou alemão, capaz de unificar interesses nacionais, no campo ideológico. Ou a universidade japonesa, planejada, planificada para criar corpos docentes e pesquisadores capazes de converter a sociedade para ciência e tecnologia de caráter nacional.

Segundo ele, uma leitura da universidade latino-americana, até a metade do século XX, poderia configurá-la por ser uma instituição elitizada, capaz de mascarar o atraso com simulacros de democracia; ser aristocrática e patriarcal, em razão do regime de cátedras que ainda imperava até 1960, exceto nas universidades influenciadas pela Reforma de Córdoba; ser burocrática e permeada pela cultura de “repartição pública”, em que setores contábeis e jurídicos exerciam verdadeira ditadura sobre o ensino e a pesquisa; ser agência de empregos para o estado ou para os poderosos grupos acadêmicos, no entorno da cátedra; ser marcada por um abismo entre o que se pregava e o que se fazia.

Quanto a este último ponto, a detecção de Darcy Ribeiro é que a distância entre o alto nível intelectual professado e a vida, mesmo na universidade, encontrava-se em situação idêntica à de mundos distintos, pois, ao mesmo tempo em que se elogiava a ciência aplicada, criavam-se empecilhos para a pesquisa, cultivava-se a erudição pela erudição, num eterno retorno parafrástico de conhecimento já produzido e, ainda, cultivava-se a prática de fruição do saber alheio, incapaz de envolver um projeto criativo nacional. Tratava-se, nos seus termos, de alienação cultural²².

No caso das ciências sociais, esta espécie de alienação é ainda mais grave porque aqui é necessário determinar, dentro da variedade de formas da realidade social, o valor explicativo de cada fato e não apenas indicar sua conformidade ou discrepância com relação à teorias importadas. Entretanto, justamente nesse campo ocorre o contrário, pois os latinoamericanos deixam que a sua própria realidade seja o laboratório de trabalho criado de pesquisadores estrangeiros. Estes, não podendo aprender nada dos latinoamericanos com relação à nossa realidade, se propõem ensinar-nos o que somos e o que podemos chegar a ser (Ribeiro, 1969, p. 69).

O caso das importações teóricas e práticas pode ser caracterizado como ações preventivas antimudanças, por parte de nações estrangeiras sobre as dependentes. Ao lado de financiamentos encontravam-se, além de termos impeditivos para determinadas áreas do

²² Florestan Fernandes (2020) identifica esta prática por “heteronímia cultural”.

conhecimento, certa antecipação teórico-metodológica capaz de, preventivamente, aplacar iniciativas que fossem, de fato, criativas ou ancoradas em problemas nacionais.

Para Darcy Ribeiro, a universidade latino-americana passava por uma crise estrutural que tinha origem no período colonial e se estendia até 1970. Neste aspecto, sua produção teórica é muito próxima da leitura realizada por Anísio Teixeira, conforme já descrevemos. Alternava-se entre uma universidade mítica – que não existia mais – e uma universidade útil aos países centrais. Tanto esta imagem positiva e utilitarista, de modernização e atualização, quanto a anterior, de uma universidade mítica, expressavam, segundo ele, ausência de um projeto de universidade verdadeiramente necessária para as nações subdesenvolvidas ou dependentes.

O que seria, então, tal universidade, para Darcy Ribeiro? Como ela se constituiria? Segundo ele, “[...] pode ser definida como aquela estrutura integrada por órgãos de ensino, de pesquisa e de difusão [...]” (Ribeiro, 1969, p. 74) com as seguintes funções:

Primeiro, a função docente de preparar os recursos humanos para o mundo do trabalho. Deveria englobar a técnica (arte) e o ensinamento a respeito dos valores e capacidades científicas. Ou seja, formaria para a profissão e para a carreira científica, quando fosse o caso.

A docência deve exercer-se como uma oferta livre da qual cada estudante tirará o proveito de que é capaz; porém deve ser transmitida com a preocupação simultânea de descobrir e cultivar talentos e de aproveitar ao máximo a capacidade real de cada estudante (*Ibid.*, p. 75).

Segundo, a função de dominar e ampliar o patrimônio humano do saber com a finalidade de agregar ao conjunto da sociedade o resultado de interpretação da cultura nacional (da experiência humana). Essa função também se vincularia à capacidade popular de criar e recriar formas de sociabilidade. E a função política de ser um núcleo vivo de percepção da cultura nacional e de difusão dos valores dessa cultura, bem como de combate a todo tipo de alienação cultural ou submissão política. Para cumprir essa função

[...] a universidade deve contar com órgãos próprios e autônomos de pesquisa da realidade sócio-cultural em que vive e com instrumentos modernos de comunicação de massas com a comunidade humana de que forma parte. Somente dessa maneira poderá atuar como foco de indução de uma auto-imagem nacional realista e orgulhosa de si mesma e de difusão para toda a sociedade dos avanços do saber e das artes (*Ibid.*, p. 75).

É aceitável inferir que esta última função ocuparia, mais tarde, na universidade brasileira, de forma bastante diversa, o que se passou a considerar extensão universitária.

Para Darcy Ribeiro, a passagem da universidade real, dos anos de 1960, à universidade necessária aos povos latino-americanos exigiria uma transformação radical nos modelos de sociedade. De qualquer forma, mesmo em condições limitadas por relativa democracia, naquele momento seria possível alcançar, segundo ele, uma “compreensão vívida da universidade real, da forma pela qual se insere na sociedade global, das maneiras pelas quais se inscreve na realidade circundante” (*Ibid.*, p. 75). Ou seja, mesmo em condições adversas, seria possível compreender as funções de outra universidade, que não aquela até então existente.

Uma ideia de universidade para Darcy Ribeiro: “Uma das funções mais importantes da universidade é o cultivo do saber e o exercício da pesquisa científica e tecnológica” (*Ibid.*, p. 101). Como se vê, não constava, naquele período, para ele, como atividade essencial da universidade o trabalho com extensão universitária. Aparentemente, a extensão universitária não seria possível naquelas condições. Ao menos é o que está posto na sequência de sua argumentação, quando trata de outros aspectos que inviabilizam ou sufocam a universidade latino-americana.

No seu ponto de vista, a universidade profissionalista da América Latina se caracterizava também pela dispersão e fragmentação de setores e equipamentos. Essa fragmentação seria resultado dos conhecimentos adjetivados, especializados, corporativos. Para cada adendo a uma área de conhecimento, um grupo de pesquisadores e professores no entorno de uma cátedra e isso inviabilizava a preparação de “escalões superiores do saber e das artes” (*Ibid.*, p. 102), bem como de cientistas e técnicos capazes de dominar conhecimentos para aplicá-los na solução de problemas.

Paralelo à fragmentação, ou se nutrindo dela, haveria incentivo para as disputas entre áreas, grupos e professores, resultando um circuito em que os objetivos do trabalho universitário tornavam-se apenas a manutenção do status. Com isso, a universidade passaria a ser “[...] uma casa sem dono e sem programa próprio, no qual cada um deve esforçar-se para obter o máximo para seu campo e onde a ninguém compete a defesa dos requisitos indispensáveis ao cumprimento das funções sociais da universidade” (*Ibid.*, p. 101). Outro fator importante, a ausência da pós-graduação, obrigava os centros e institutos a contratarem auxiliares pesquisadores, que, ao final da tarefa tornavam-se efetivos, num

processo de acumulação e apadrinhamento, que, juntamente com o autodidatismo, constituíam o suporte para a universidade tradicional de até então.

Nestas condições, seria “[...] impraticável, nestas universidades, compartimentadas, realizar as funções de difusão cultural que a sociedade delas reclama, em lugar de cursos episódicos de extensão que ministram” (*Ibid.*, p. 103). Aqui está, portanto, o conceito mais amplo do trabalho com o que se considera extensão universitária, para Darcy Ribeiro: difusão cultural. Como se vê, para ele, sob a ideia de “difusão cultural” estariam atividades e ações superiores e com maior extensão que “cursos”, ministrados pela universidade.

Como o autor não desenvolve, tampouco utiliza a palavra “extensão” objetivamente, no livro em questão, seria necessário buscar, em outros trabalhos ou mesmo manifestações orais de Darcy Ribeiro, no mesmo período ou posteriores, os fundamentos de tal oposição²³. De qualquer forma, o movimento teórico empreendido ali, por ele, em 1969, a respeito de outras ocupações e objetivos para o que deveria ser considerada a universidade necessária, afirmava que a universidade latino-americana não se ocupava com programas que estudassem as causas do atraso, tampouco seria capaz de garantir formação para tornar os estudantes aptos a estudarem e analisarem, compreensivamente, suas nações.

As condições para que isso acontecesse estariam no desenvolvimento de uma consciência nacional capaz de engendrar soluções no interior da seguinte compreensão necessária: a América Latina não se encontrava em situação de “atraso histórico”, mas na de “subdesenvolvimento”. Atraso histórico seria um fenômeno que atingiria todos os setores de uma sociedade. A pobreza afetaria todos da mesma forma. Já, o subdesenvolvimento atingiria alguns setores e desenvolveria neles a capacidade de se rebelar contra o atraso. Nesse caso, permitiria a comparação crítica e, conseqüentemente, postura ativa. A universidade seria, para ele, um dos setores capazes de impulsionar tanto a tomada de consciência da situação em que se encontravam os países quanto as atitudes de professores e estudantes. Trata-se, como se vê, de uma posição otimista do autor relativa a uma “universidade militante” e nacionalista.

Ainda, em Ribeiro (1969) capitulado com o título *A universidade difusora*, o tema da extensão universitária surge como “serviço público que a universidade deve à sociedade que a mantém” (p. 164). Está implícito, no texto, que a imagem de política universitária para setores da sociedade, até então, vinculava-se à prática “caritativa” e “demagógica”,

²³ Nossas pesquisas não encontraram, até o momento, qualquer manifestação de Darcy Ribeiro que aproximasse suas ideias ao conceito de extensão universitária elaborada após 1975, data que consideramos momento de ruptura em direção ao movimento extensionista dos anos de 1980 e seguintes.

nos termos do autor, para quem as atividades de extensão deveriam ocorrer de duas maneiras. Uma, com programas regulares de especialização e capacitação a ex-estudantes que desejassem atualizar-se profissionalmente; outra, aberta a toda a comunidade que desejasse participar da formação intensiva para pessoal qualificado. Em ambos os casos, as atividades de extensão deveriam ser realizadas por professores e estudantes das universidades. Aos poucos, como se percebe, conseguimos extrair o conceito e prática do que seria o trabalho extensionista para Darcy Ribeiro: extensão do conhecimento produzido na universidade, extensão do currículo e da ciência.

A difusão de conhecimentos poderia acontecer, também, segundo ele, na relação com a pesquisa experimental. Nesse caso, pesquisadores poderiam/deveriam expandir os resultados de suas investigações aos setores produtivos da economia nacional. Outra maneira de transferência de conhecimento seria no campo da educação formal, onde professores universitários ou mesmo pesquisadores contratados apenas para tal fim atuariam formulando metodologias ou produzindo novos equipamentos pedagógicos.

A partir de tais propostas, podemos concluir que o ponto de vista de Darcy Ribeiro implica que as ações “extramuros”, nos seus termos, da universidade passariam de atividades de caridade para transferência de conhecimento, seja no campo das atividades industriais e comerciais, seja no campo da educação. Quanto aos cursos de especialização, por ele imaginados, os mesmos foram incorporados à universidade brasileira, por exemplo, no artigo 17, da Lei n. 5540/1968, a Lei da Reforma Universitária dos governos cívico-militares, ocupando conceito de curso singular, entre a pós-graduação e a extensão universitária, como se vê:

Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;
- c) **de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes;**
- d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos (Brasil, 1968, destaques nossos).

Outro aspecto que merece atenção, quando se trata das ideias de Darcy Ribeiro para o papel da universidade como difusora cultural é o de que isso só seria possível quando a

universidade se apropriasse dos meios de comunicação de massa, utilizando-os para o nível de informação e transferência de conhecimento à parcela da sociedade não universitária. A universidade deveria possuir os equipamentos mais atualizados de comunicação, que, nos anos de 1960, seriam rádio, televisão, cinema, editora e jornal. Tais ferramentas seriam relevantes na “luta contra a marginalidade cultural de certas camadas da população e de combate à campanha de alienação, colonização cultural e doutrinação política a que está submetida a nação” (Riberio, 1969, p. 165).

Para Darcy Ribeiro, a principal força renovadora da universidade latino-americana teria sido o movimento de Córdoba. Circunscreve o período entre 1918 e 1970 – cinquenta anos, portanto, pois, segundo ele, após esse período, o ideário de Córdoba havia envelhecido e seria necessário substituí-lo por um “projeto de revolução institucional da vida universitária que tenha para a geração atual, a significação que o ‘Manifesto de Córdoba’ teve nos últimos cinquenta anos” (*Ibid.*, p. 115).

Para interpretarmos o ponto de vista deste autor, com relação ao movimento de Córdoba, é necessário destacar que se trata de análise de uma seção contida em um capítulo de *A Universidade Necessária*. Ou seja, ainda que se trate da postura intelectual de alguém que se dedicou a analisar as estruturas da universidade latino-americana, não o faz em pormenores.

A primeira observação que faz a respeito da reforma de Córdoba é que aquele movimento teria sido resultado da ação das elites latino-americanas que

[...] começavam a tomar consciência do caráter autoperpetuante de seu atraso em relação às outras nações e das responsabilidades sociais da universidade, para reclamar uma modernização que a tornasse mais democrática, mais eficaz e mais atuante em relação à sociedade (*Ibid.*, p. 112).

Os três últimos pontos da citação acima dizem respeito a uma parte da plataforma de lutas elaboradas pelos jovens cordobeses e acompanhada por estudantes de outras regiões da Argentina e de outros países, durante a década de 1920. Trata-se da incidência política sobre a necessidade de cogovernos, superação dos velhos modelos de ensino e a necessidade de se realizar extensão universitária. Tais pontos estariam vinculados a uma agenda da classe média burguesa argentina, de onde teriam saído os jovens da geração de 1918 e Darcy Ribeiro teria tido a capacidade de realizar essa leitura para situar a totalidade

das universidades latino-americanas nos anos de 1960, como se pode ver no parágrafo seguinte.

Ao final dos anos de 1960, alguns pontos reivindicados pelos estudantes de Córdoba ainda se encontravam sob a bandeira dos movimentos estudantis latino-americanos. Seriam eles: autonomia da universidade; eleição dos dirigentes por todos os segmentos da universidade, inclusive os egressos; escolha de professores por concurso público; avaliação do corpo docente a cada cinco anos, para possível continuidade no cargo; gratuidade do ensino superior; implementação de cátedras livres; não obrigatoriedade de submissão ao professor catedrático; livre assistência às aulas; elevação do nível do professorado (*Ibid.*).

Em síntese, quais seriam as funções da universidade latino-americana, para Darcy Ribeiro? Apreender e manter o conhecimento humano já produzido e os padrões internacionais de ciência e tecnologia; ser capaz de colocar em movimento tais conhecimentos, para aplicá-los à sociedade nacional; planejar/planificar seu crescimento e suas ações a fim de qualificar a força de trabalho nacional com o objetivo de contribuir para progresso autônomo do país; funcionar como energia do processo de aceleração evolutiva da nação e do país.

Em outros termos, sem desconsiderar os vínculos históricos e temporais, a universidade deveria ser nacional, ao considerar a situação local de cada país e ao mesmo tempo uma força agente intencionalmente planejada para alterar, progressivamente, a sociedade e a nação. Tal universidade rivalizaria com a universidade em si, que, naquele momento, poderia até não se encontrar atrelada ao conservadorismo, mas serviria apenas como freio para o necessário salto para frente de que as sociedades dependentes necessitavam. Uma universidade em si se preocupava, singularmente, com pequenas conquistas, ao tempo em que atualizava a manutenção do “status quo”.

Uma universidade capaz de promover a “transformação progressista” (Ribeiro, 1969, p.168) seria a que promovesse ensino e pesquisa, por meio de institutos centrais; profissionalização, por meio de faculdade e escolas profissionais e prestação de serviços, tanto para a universidade quanto para o conjunto da sociedade, por meio de instrumentos de arte, cultura e comunicação. A este último componente estaria ligada a função difusora da universidade latino-americana, nos termos de Darcy Ribeiro, onde identificamos seu projeto de tarefas para o que conhecemos como extensão universitária, ainda que possamos

afirmar, ao final desta seção, que a concepção de extensão universitária para esse autor não se encontrava já estabilizada.

3.4. A reforma universitária em Florestan Fernandes

Nosso interesse pelo trabalho sociológico de Florestan Fernandes a respeito da universidade brasileira encontra-se na configuração do período mais intenso do movimento universitário do país, na conjuntura em que a reforma universitária esteve sob tensão dos movimentos progressistas do início da década de 1960 e do seu oposto movimento golpista, que editaria, finalmente, a Lei n. 5540/1968, impondo a Reforma Universitária cívico-militar. Foi às vésperas da edição dessa Lei, entre 1967 e 1968, que Florestan Fernandes, conforme suas próprias palavras, teria intensificado sua militância junto aos movimentos sociais e estudantis (Fernandes, 2010). O trabalho teórico desse autor expressa e evidencia as contradições e as mudanças qualitativas da política universitária brasileira: a mudança de forma.

Além disso, suas reflexões sobre o papel do intelectual, bem como a rigorosa descrição e análise das condições de transição do ensino superior brasileiro, até 1968, permitiram-nos compreender parte das determinações do período que se iniciaria nos anos de 1980, especialmente a relação da universidade com o conjunto social, sem que houvesse ruptura com a cultura operacional do período ditatorial anterior: a transição negociada e o fortalecimento do neoliberalismo no país. As análises sociológicas de Florestan Fernandes consideram, o tempo todo, as condições da revolução burguesa no Brasil.

Para ele, os dois principais ingredientes para a revolução burguesa, no país, foram a condenação moral da ordem escravista e a redução legal do tráfico de africanos, por meio da Lei Eusébio de Queirós, de 1850. Os últimos 25 anos do século XIX e os primeiros do XX teriam fermentado o movimento cujo marco estaria na insurreição política e armada de 1930 (Fernandes, 2008). Entretanto, o processo de aburguesamento não atingiria toda a população, restringindo-se aos agrupamentos urbanos e ainda, nestes, de maneira heterogênea e irregular, sob o comando dos fazendeiros de café e de parcela de imigrantes urbanos que se dedicavam a criar as condições para economia de exportação. Em 1965, Florestan refletia:

Se notarmos que esse quadro se impõe noventa anos depois do desencadeamento da nossa *revolução burguesa* e, apesar da

intensificação do desenvolvimento industrial nas últimas três décadas, teremos de convir que avançamos muito pouco na senda da instauração de uma sociedade econômica, social e politicamente democrática (*Ibid.*, p. 164, destaques do autor).

De que quadro tratava? Do domínio da tradição vinculado ao regime anterior, escravocrata, cujas práticas econômicas, sociais, culturais e ideológicas não foram vencidas por uma economia de mercado integrada. Sem desenvolvimento industrial, o capitalismo brasileiro ergueu-se, segundo sua leitura, sobre modos de vida e técnicas arcaicas a superar pela força – sempre que se insinuavam – atitudes políticas ou ideias modernizadoras. A tradição mantinha o patriotismo acima da débil investida liberal-burguesa-reformista que emergia de tempos em tempos.

É necessário interpretar a citação acima no contexto pós-golpe de 1964 para compreender o raciocínio formulado por Florestan Fernandes. Para ele, o golpe encontrava-se no interior de uma revolução burguesa que ainda não havia concluído seu ciclo. Foi parte do processo de fortalecimento da burguesia.

A análise sobre os intelectuais, mesmo que de forma indireta, constitui boa parte das preocupações de Florestan Fernandes quando atribui protagonismo a essa categoria de agentes sociais na fase de preparação e durante o período mais dinâmico da revolução burguesa brasileira – a partir de 1930, chegando a 1965. Seja como técnicos, seja na condição de políticos ou ativistas culturais, os intelectuais, mesmo aqueles que rejeitavam a forma, admitiam o conteúdo do salto qualitativo embutido naquela revolução como algo positivo para o desenvolvimento do país e para a modernização da ciência, tecnologia, ensino e pesquisa.

Os intelectuais teriam, desta forma, papel relevante no interior da elaboração e manutenção da revolução burguesa brasileira. Seriam eles, no ponto de vista de Florestan, desprovidos de paixões e ingenuidades, os que poderiam “lidar de modo consciente e inteligente com os elementos da racionalidade que são acessíveis à sua atuação social” (*Ibid.*, p. 166) e lhes caberia a tarefa de calibrar, por dentro das mudanças em curso, os impactos da ação burguesa e identificar as vantagens relativas das reformas que se processavam.

Apesar de se encontrar no primeiro ano após a ruptura de 1964, neste livro Florestan assinalava que os poucos avanços, como civilização brasileira, ocorridos entre 1870 e 1960, teriam sido os referentes à forma de organização democrática de exercício do poder. Nesse sentido, caberia ao intelectual defender, ardorosamente, a ordem democrática

para que a revolução burguesa no Brasil não apenas se estabilizasse, mas também para que fosse freada de seu ímpeto capitalista devastador. A ordem democrática seria capaz de impedir que o Brasil se tornasse um território de “espoliação e iniquidades sociais tão chocantes, desumanas e degradantes como outras que se elaboraram em nosso passado agrário” (*Ibid.*, p. 167).

Como quem é capaz de enxergar o longo período histórico, Florestan Fernandes mantinha, naquele ano de 1965, o devido raciocínio analítico que lhe impedia de perder-se no desespero imediato do golpe contra a democracia. No lugar da agonia, apregoava que os professores e outros tipos de intelectuais deveriam dedicar-se à formação para modalidades democráticas de organização da nação contra a cultura permanente, na política brasileira, de admitir que golpes fossem a forma de se resolverem problemas históricos a partir de um pequeno grupo “esclarecido”.

Pronunciando-se para um grupo de formandos da Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras da USP, afirmava, em tom de orientação:

Numa fase em que as definições começam a tornar-se mais claras, extremas e duras no cenário nacional, vocês poderão construir um destino histórico brilhante para a geração a que pertencem. Tudo dependerá da objetividade e da grandeza que vocês revelarem na escolha estratégica dos alvos a serem atingidos e do ânimo com que vocês se empenharem na concretização histórica de tais alvos. Se vocês souberem responder às exigências da situação, nada nem ninguém poderão impedi-los de fazer da sua a primeira geração a não ser empurrada, sob a pressão dos fatos, pela encosta da história (*Ibid.*, p. 170).

No interior da revolução burguesa brasileira, o golpe de estado seria, para ele, mais uma das manifestações superficiais do modo pelo qual tal revolução se processava no país e a participação da juventude, sem abandonar os projetos anteriores a 1964, deveriam se manter. Ou seja, otimista na prática, indicava o caminho a ser mantido, porque, segundo ele, em 1965, ainda havia condições de disputas no campo da estrutura simbólica, dos mecanismos democráticos.

A militância de Florestan Fernandes junto à juventude, pela Reforma Universitária, em forma de elaborações teóricas de interpretação da universidade brasileira e sua projeção, rendeu a publicação de nove ensaios, na forma de livro, em 1968, com o título *Universidade Brasileira: reforma ou revolução*, reeditado em 1978 e, recentemente, em 2020, sob os auspícios do ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições

de Ensino Superior) juntamente com a editora Expressão Popular. Como se trata do conjunto mais completo de suas posições a respeito da reforma universitária, tomamos este livro como material de análise para compreender o seu pensamento relativo àquele período.

Nos capítulos 3 e 4, em que trata da origem do ensino superior brasileiro e da sua relação com o desenvolvimento do país, retoma dados e números da colônia e do império, afirmando que o Brasil não passara por lutas sociais que rompessem com o modelo de castas ou estamentos e o surgimento de uma sociedade de classes não foi capaz de superar a dependência cultural, chegando ao golpe liberal de Getúlio Vargas, com 64 estabelecimentos de ensino superior, superados amplamente a partir de 1930, quando o número de estabelecimentos, no país, teria crescido 80% entre 1938 e 1968.

Em trinta anos, o número de matrículas crescera cinco vezes. No período, o epicentro do crescimento deu-se na década de 1950, tanto em número de instituições quanto em número de matrículas, acompanhando os saltos da burguesia, nas fases de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, que promoveu, naquele momento, significativa urbanização e, com ela, mudanças no modo de pensar e agir de uma emergente classe média, com efeitos na política de ensino superior: “[...] as comunidades urbanas, dotadas de funções metropolitanas, requeriam um tipo de ensino superior que fosse capaz de responder às exigências intelectuais, sociais e culturais da civilização urbano-industrial” (Fernandes, 2020, p. 166).

Ocorre que, de acordo com a interpretação de Florestan Fernandes, a mesma classe média e a burguesia que não romperam com a ordem anterior passaram a exigir da universidade o que esta não poderia oferecer, pois arrastava a velha estrutura administrativa, funcional e o velho modelo arcaico de ensino que impossibilitavam a materialização de um modelo “pluridimensionado” que associasse ensino, pesquisa, democracia e novas tecnológicas. Seria, então, a juventude burguesa que se chocaria com a velha estrutura, assim como ocorrera, 40 anos antes, em parte dos países da América Latina.

Segundo ele, a situação do ensino superior, no país, chegava a 1968, prejudicada por dois motivos: primeiro, a condição estrutural do sistema, incapaz de absorver o desejo da juventude para o curso superior; segundo, o atraso cultural da universidade brasileira e sua forma de organização e funcionamento interno, cujas características de atraso deveriam ser creditadas à colonização e às oligarquias da primeira república, para quem o ensino

superior – organizado em escolas superiores – era visto como privilégio das elites proprietárias (*Ibid.*).

Florestan dedica boa parte de sua reflexão para caracterizar essa escola superior e seus efeitos posteriores. Para ele, não havia como compreender o estágio da universidade brasileira ansiosa pela Reforma Universitária da metade do século XX sem analisar as consequências daquelas escolas que interagiam com a sociedade somente por meio de interesses das elites culturais, convertendo-se em “caudatária das profissões liberais e de suas ramificações pelos diferentes papéis intelectuais, organizados socialmente” (*Ibid.*, p. 130). O período entre 1930 e 1960, segundo ele, pode ser tido como o da passagem da escola superior para a universidade ou da junção de escolas superiores em universidades conglomeradas, sem romper com a cultura anterior, principalmente a do professor catedrático e seu poder irresponsável e ilimitado:

Produto de uma elaboração histórico-cultural e de uma escola subordinada à consolidação e ao progresso das profissões liberais, o professor catedrático é o verdadeiro agente do descalabro que impera no ensino superior. Deliberadamente ou não, ele se colocou no centro da oposição contra qualquer transformação que levasse ao desaparecimento da escola superior, porque isso fomentaria a supressão da cátedra e a sua própria ruína. Ao proceder dessa maneira, o professor catedrático não é, apenas, o “agente conservador”, que luta por “convicções íntimas” e defende “valores sagrados”. Ele surge como um obstáculo a qualquer processo substancial de modernização e de racionalização de ensino superior, impedindo que a sociedade domine e aproveite novas técnicas sociais de educação escolarizada (*Ibid.*, p. 132).

E continua refletindo: ancorada nessa tradição, a universidade oriunda das escolas superiores e do seu “*alfa-ômega*” professor catedrático mantinha as mesmas características de preparação técnico-profissional de circuito fechado, sem preparar o estudante para autossuficiência intelectual, obrigando-o a ser uma permanente repetição do professor, incapaz de romper a cultura de uma tradição intelectual em que a criatividade científica acadêmica era vista como desvio. Além disso, no caso dos estudantes de pós-graduação, a falta de recursos financeiros para financiar a dedicação exclusiva os impedia de praticar um padrão de pesquisa capaz de ser o meio universal de aprendizagem e de treinamento de futuros candidatos a carreiras de investigadores, para quem seria fundamental aprender técnicas elementares de pesquisa.

Visto que a universidade conglomerada era apenas a continuidade das escolas superiores implantadas por Portugal e conectava-se, ademais, com sua função cultural de

servir como centro de assimilação e difusão de conhecimentos e técnicas criadas nos países centrais do ocidente, essa universidade era altamente colonizada, “[...] uma aberrante manifestação de colonialismo educacional, como um dos meios internos pelos quais se estrutura, diferencia e reorganiza as situações de dependência cultural em face de núcleos hegemônicos externos” (*Ibid.*, p. 136). Essa universidade dependente e colonizada não era capaz de superar o atraso cultural da população, o que não impedia, entretanto, que houvesse avanços de modernização material do país.

Na reflexão de Florestan Fernandes, o implante de um modelo material desenvolvido sobre uma sociedade subdesenvolvida não altera, de pronto, os estágios psicossociais ou padrões de consciência desta sociedade, gerando uma crise, pois os grupos sociais em etapas inferiores de desenvolvimento não são capazes de operar os mecanismos implantados, sejam materiais ou cognitivos. Não se trata de problemas de adaptação, mas a impossibilidade está no fato de que a “eficácia e o rendimento das instituições, valores e técnicas sociais dependem largamente da organização da sociedade global” (*Ibid.*, p. 173). Uma sociedade desenvolvida atua para solucionar seus problemas de forma a não sofrer influências externas. E avança a partir de si para si. O contrário, a dependência, não garante que os estágios superiores de uma sociedade subdesenvolvida se aproximem do patamar de outra sociedade à qual é subordinada. Cada povo cria sua história dentro das marcas de civilização de que participa, diz ele.

Florestan insiste na necessidade da disposição coletiva de mudanças socioculturais a partir de um “disposição intelectual” – horizonte intelectual – que não aceite negociar a dependência cultural e seus efeitos. Para ele, desenvolvimento não tem o mesmo sentido de independência política, apenas, mas a possibilidade de conquistar autonomia cultural relativa. Deduzimos, a partir desses termos, que se trata de dominar as capacidades políticas, intelectuais e cognitivas, coletivamente, para autossustentação e alteração das condições técnicas e materiais necessárias à manutenção da vida de uma sociedade nacional. Nesse sentido, ao refletir sobre a relação entre universidade e desenvolvimento, Florestan Fernandes explica o funcionamento da relação de dependência entre as sociedades.

As sociedades centrais, ainda de acordo com ele, manipulam tanto a base material de produção quanto a capacidade inventiva cultural a ela relativa; a ideologia dominante faz crer que os países dependentes podem realizar o mesmo percurso e chegar ao mesmo lugar onde se encontram os países capitalistas centrais; as sociedades centrais alteram seu

desenvolvimento a uma velocidade que, mesmo prevendo adaptação às sociedades dependentes, não pode ser alcançada por estas, ainda que seja de maneira adaptativa. Em razão disso, os países capitalistas centrais obrigam-se a manter relações relativamente próximas dos países dependentes, para manter o controle.

Tal raciocínio embasa sua explicação para o fato de que as elites brasileiras foram levadas a acreditar, a partir de 1950, que a saída da situação de dependência da Inglaterra (herdeira de Portugal no domínio sobre o Brasil após a independência de 1822) seria aliar-se aos novos países hegemônicos, cujo desenvolvimento tecnológico lhes permitiria acelerar a globalização da economia já a partir da segunda guerra europeia: Estados Unidos, Japão, Europa. “A euforia de uma revolução burguesa nacional cedeu lugar a uma confusa defesa da aceleração de um processo de interdependência e de transferência de estímulos dinâmicos” (*Ibid.*, p. 178). Esse desenvolvimentno dependente não se vincula exclusivamente à economia, segundo ele: não são só os países dependentes que se adaptam à cultura hegemônica, mas a cultura dominante organiza caldos culturais para aquelas populações subjugadas, recobrando todo o sistema, incluindo a educação superior.

A conclusão a que Florestan Fernandes chega é a de que, sob a situação de dependência, qualquer crescimento espontâneo será também dependente, seja ele gradual ou acelerado. E orienta:

Para livrar-se dessa limitação, que se corporifica historicamente em torno de destinos nacionais indesejáveis, as nações subdesenvolvidas têm de apelar para soluções e recursos políticos. O que significa adotar e pôr em prática formas socialmente conscientes e racionais de atuação societária. Na esfera da educação escolarizada e, em especial, da criação de novos modelos institucionais de universidade, isso envolveria a passagem de um estado de passividade e de imobilismo para um estado de atividade criadora, conscientemente orientada através de interesses e de objetivos nacionais (Fernandes, 2020, p. 183).

O “estado de passividade e imobilismo”, de que trata a citação acima, seria o predicado da universidade brasileira de então. O contraponto dessa universidade de tradição colonial e aristocrática – sobrevivente na universidade conglomerada – seria a universidade integrada e multifuncional, que deixaria de ser difusora de ideias externas para se tornar o centro de produção original de conhecimento nas instituições nacionais: deixaria de ensinar apenas técnicas; dedicar-se-ia à pesquisa pura, aplicada e tecnológica; modificaria a pedagogia universitária, passando a considerar o ensino como formador de consciência nacional, juntamente com outros meios também formadores de consciência

para transformação da realidade nacional. Seria, portanto, uma universidade de caráter nacionalista. Como se vê, neste ponto, Florestan Fernandes não diverge de Darcy Ribeiro.

Entretanto, o sociólogo marxista rejeita a possibilidade de uma universidade ser agente do desenvolvimento por si: “Na verdade, não existe uma universidade que possa realizar idealmente essa condição” (*Ibid.*, p. 183). Para ele, a universidade encontra-se sempre em relação à sociedade global²⁴ e seu dinamismo comunga o mesmo ritmo dos movimentos dessa sociedade em direção ao seu desenvolvimento. Em razão disso, para ele, no interior de condições subdesenvolvidas e dependentes é impossível, a uma nação, mobilizar recursos para atingir padrão de eficácia capaz de manter relativa estabilidade social, econômica e política, condições para colocar abaixo as formas de desigualdades extremas e salvaguardar qualquer projeto de nação autônoma.

Ainda, segundo ele, para dar conta de igualar-se aos números da América Latina, no final dos anos de 1960 o Brasil deveria ampliar três vezes o número de matrícula que via como positivo entre 1950 e 1960. Ou seja, se a variação foi de 60% na década, em relação ao período anterior, deveria chegar a 210% no início dos anos de 1970. Uma das soluções poderia ser a “desagregação da escola superior tradicional e da universidade conglomerada, bem como a elaboração de modelos alternativos de universidade integrada e plurifuncional” (*Ibid.*, p. 187).

Para finalizar esta descrição e interpretação do pensamento de Florestan Fernandes na sua relação com a reforma universitária brasileira, trataremos do tema da mudança social e sua relação com a universidade. Para ele, os movimentos por uma reforma universitária no Brasil surgiram com significativo atraso, em relação aos demais países latino-americanos, onde as manifestações utópicas do pensamento crítico liberal teriam se ocupado apenas com mudanças no interior da universidade. Já, no caso do Brasil, talvez pelo atraso, quando surgiu, o movimento se apresentou com maior vigor e disposto a mudar a própria ordem social. Nesse caso, Florestan refere-se ao movimento da juventude brasileira entre 1958 e 1968 e, provavelmente, não tinha suficientes informações a respeito do que ocorrera em países como Peru e Cuba, como já demonstramos no segundo capítulo deste trabalho a respeito do transbordamento do movimento estudantil para os demais setores da vida política e social, na luta universitária.

²⁴ O sentido de “sociedade global”, no conjunto dos textos que compõem o livro *Universidade Brasileira: reforma ou revolução*, pode ser entendido com o que consideramos “totalidade social” do país.

Teria sido, segundo ele, a associação entre os educadores liberais da década de 1930, os professores jovens e os graduados, com melhor formação científica, os que, ao cristalizarem uma mentalidade universitária, realizaram as primeiras críticas à estrutura, prática e rendimento da universidade brasileira. Trinta anos depois, na década de 1960, período mais intenso da luta pela reforma, os estudantes encontraram “a resistência crônica da maioria do corpo docente, a inércia cultural da própria instituição e a apatia política da sociedade brasileira diante da questão” (Fernandes, 2020, p. 235) o que teria produzido radicalidade do movimento e a consciência de que seria impossível mudar a universidade sem mudar a sociedade. Aponta as consequências dessa conjuntura: pelo caráter explosivo, grupos pequenos não tiveram tempo para “depurar” seus alvos ideais na luta pela universidade; as ações tornaram-se mais contestatórias e destrutivas que propositivas e o discurso de destruir o modelo arcaico predominou no interior do movimento; as forças governamentais da ditadura cívico-militar souberam aproveitar a conjuntura e absorveram as demandas, liderando a modernização conservadora.

Absorvida por essas forças, a reforma da universidade brasileira, entretanto, não deixou de promover mudanças:

a) No âmbito da universidade: desde o início de sua existência, cópia empobrecida do ensino superior português, a escola superior brasileira, ao cumprir unicamente a tarefa de preparar profissionais liberais e técnicos necessários para cada momento, não se converteu em instituição autônoma, cultural e cientificamente. Transformadas em universidades conglomeradas, estas herdaram o mesmo imobilismo e sequer preparam profissionais liberais capazes de realizar leitura da conjuntura que levaria à crise capitalista do final da década de 1920.

A realidade brasileira dos anos de 1930 a 1950 mostrou que a tradição universitária oriunda das antigas escolas superiores era incapaz de atender às demandas crescentes de uma sociedade urbano-industrial. Mostrou ainda que a simples passagem das escolas superiores para universidades conglomeradas não constituiria a “universidade brasileira” necessária para os termos de civilização industrial e urbana.

A proposta de uma reforma universitária que pudesse superar a simples reformulação das universidades conglomeradas e elaborasse uma universidade nacional ganhou corpo ao final da década de 1950, como já afirmamos, tornando-se, então movimento superior às manifestações dos desejos individuais. Ou seja, adquiriu caráter de movimento social.

Esse movimento, pela constituição da universidade brasileira, segundo Fernandes (2020), trazia dupla reivindicação. Primeiro, a universidade deveria ser funcional, considerando a realidade brasileira e dispensando copiar modelos de países capitalistas hegemônicos, ainda que não se opusesse a considerar os avanços das sociedades outras – já em avançado desenvolvimento.

A segunda reivindicação tinha como pressuposto o reconhecimento de que a sociedade brasileira, no período, encontrava-se dependente – econômica e culturalmente – e em processo de transformação. Ainda que a ideia de progresso educacional e progresso cultural fosse considerada, o movimento pela universidade brasileira passou a dar importância às funções potenciais que surgiram na dinâmica da civilização urbano-industrial brasileira. A universidade passou a ser vista como um complexo sistema institucional, dinamicamente agindo para dentro e para fora (seus institutos internos e sua relação com a sociedade).

Esboçava-se, então, entre as funções da universidade: alteração no conceito de ensinar, inserindo o ensino de pós-graduação como essencial para uma sociedade que necessitava racionalizar o aproveitamento de talentos; a graduação para grandes números deixava de ser concebida como massificação profissional, com informação e formação técnica; a atividade de pesquisa; a prática da inovação técnica; a geração de um pensamento crítico, cujas características seriam tanto a capacidade de elaborar consciência própria dos problemas nacionais quanto a possibilidade de projetar um destino para o país a partir de suas condições materiais e humanas. A reconstrução e a reestruturação da universidade brasileira, para o movimento reformista, pelo qual Florestan foi um dos combatentes, deveria ter como finalidade a superação da dependência cultural, rejeitando-se absolutamente o que ele chama de instrumento de aceleração do desenvolvimento capitalista (*Ibid.*, 2020).

b) No âmbito da sociedade: as mudanças promovidas pela reforma universitária do poder cívico militar, no governo, em 1968, ainda que parciais, provocariam mudanças significativas no interior da sociedade. Em demorada análise sociológica acerca do embate entre estudantes reformistas e forças conservadoras, tanto no interior da universidade – contra os professores catedráticos – quanto na superestrutura política externa, Florestan Fernandes afirma que a luta pela mudança na universidade brasileira era resultado de um novo padrão de civilização urbano-industrial e da mudança de mentalidade daí emergente. Seria resposta às alterações culturais, sociais e econômicas da sociedade brasileira. Uma

boa síntese do que teria ocorrido entre 1958 e 1968, segundo ele, pode se encontrar na seguinte passagem:

[...] o movimento de reforma universitária logo se tornou um movimento de transformação de toda a sociedade. De fato, ele provocou, em menos de um década, o aparecimento de novas avaliações e de aspirações intelectuais, que punham a escola superior tradicional e a universidade conglomerada em questão. O repúdio, que era de poucos, generalizou-se e tomou conta dos espíritos. Impôs, mesmo uma reviravolta na estratégia conservadora, que acabou avançando até a absorção das críticas radicais e a concretização parcial de suas reivindicações reformistas. Tudo isso apesar da resistência sistemática da maioria do corpo docente, de parte do estudantado e da indiferença do setor administrativo (*Ibid.*, p. 257).

É necessário atentar para a segunda parte desta citação e se perguntar o que teria levado, em 1968, o governo conservador e autoritário a incorporar parte das bandeiras de um setor mais radicalizado do movimento estudantil – ainda que tenha atingido proporções populares –, quando professores e parcela dos estudantes não desejavam mudanças? Para Florestan, a estrutura universitária, de tão arcaica e incompatível com a modernização da sociedade capitalista, em sua nova fase urbano-industrial, não encontrou defensores nem entre os militares, quando a reforma se consolidou.

Auspicioso, o sociólogo identificava, na Reforma, a derrocada do imobilismo e, em seu lugar, “funções construtivas dentro do padrão emergente” (*Ibid.*, p. 258) e sugeria que o movimento estudantil alimentasse esperanças de uma universidade como espaço de pensamento crítico: o desejo dos diversos grupos estudantis e de alguns intelectuais e professores seria o de que a reforma de 1968 pusesse em marcha outras formas de conhecimento, diferente do antigo ensino, na direção da ciência, tecnologia e reflexão crítica sistemática. Não encontramos nessa reflexão do autor qualquer sinalização de proximidade entre a universidade e parcela da sociedade nas ações imediatas. Ou seja, tudo indica que, para Florestan Fernandes, a ação da universidade na mudança social passaria mais pela ciência e preparação técnica de novos intelectuais que pela sua ação extensionista.

A análise sociológica de Florestan não contempla tal reflexão e somos levados a deduzir que, no âmbito dessas discussões, provavelmente os procedimentos imediatos do fazer universitário – o cotidiano – não fosse contemplado como relevante. Por outro lado, surge, no decorrer de sua análise, os índices de entusiasmos por uma vida democrática no interior das universidades. A universidade integrada e multifuncional – em tese, possível a partir da reforma universitária – criaria condições para maior democracia interna. De

qualquer forma, para ele, desaparecido o movimento pela reforma universitária – fato previsível pelo próprio formato de tal movimento social – “não se amortecerão nem se anularão as técnicas, os ideais e os valores que ele propõe” (*Ibid.*, p. 259), pois tais valores, continua, seriam incorporados à universidade que estava sendo reconstruída.

Ainda que nosso interesse principal, neste capítulo, tenha sido o de apresentar o percurso da universidade brasileira até o final dos anos de 1960, com a finalidade de compreender a estrutura e a dinâmica que deu lugar aos anos de 1970 e 1980, principalmente, não deixamos de refletir, quando foi possível, acerca da universidade e sua relação com os grupos sociais que não se encontram em seu interior.

Sem dúvida, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes devem ser colocados no lugar mais destacado de educadores que se postam nas frentes populares, mas, provavelmente, determinados pelo formato de organizações sociais daquele período em que se deu sua mais relevante produção sobre a universidade brasileira, ambos não se ocuparam da extensão universitária, o que reforça nossa hipótese de que, de fato, no campo popular, é a partir do final dos anos de 1970 que se estabelece a disputa mais intensa por atividades extensionistas como finalidade da universidade brasileira, como resultado das contradições próprias do desenvolvimento social e político, oriundo das mudanças no interior do modo de produção, com veremos no capítulo seguinte.

4. CONCEPÇÕES E HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

O propósito deste capítulo é realizar uma retrospectiva histórica dos principais momentos da extensão universitária no Brasil e identificar as mudanças conceituais e pragmáticas associadas a eles para, em seguida, no capítulo 5, constatar os nexos que possibilitaram o surgimento das universidades paranaenses, bem como a relação dessas com o seu entorno social, por meio da extensão universitária. Este capítulo procura cobrir o período cronológico de 1911 – quando são registrados os primeiros eventos com características extensionistas – até 2001 – quando o Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras publicou o Plano Nacional de Extensão Universitária, em conjunto com o MEC, no interior do período conhecido como Nova República.

As reflexões que realizamos na seção 4.3, que trata da segunda metade da década de 1980, devem contribuir não apenas para relacionar as políticas universitárias brasileiras às grandes mudanças econômicas, sociais, urbanas e culturais do país, como também para compreender os casos singulares no contexto que possibilitou a emergência do segundo movimento universitário paranaense: a criação da Unioeste e da Unicentro.

4.1. De 1911 até 1974

Nogueira (1999b) informa-nos que as primeiras atividades de extensão, no país, devem ser referidas, temporalmente a 1911. Teriam sido conferências de cunho informativo, sob temas diversos, realizados por professores “livres”. Sustenta-se em Cunha, como também fazemos neste trabalho, para registrar o que seriam essas primeiras atividades, realizadas pela Universidade de São Paulo – uma sociedade civil, formada por vinte profissionais liberais de nível superior²⁵. Para este autor:

A existência da Universidade Popular coloca a Universidade de São Paulo como a primeira instituição de ensino superior no Brasil a desenvolver atividades de extensão. Sem constituir uma unidade com corpos docente e discente próprios, ela promovia conferências semanais (provavelmente nas noites de segunda-feira), gratuitas, abertas a quem quisesse (Cunha, 2007a, p. 283).

²⁵ Apesar de ser identificada com o mesmo nome, não pode ser confundida com a Universidade de São Paulo, mais conhecida como USP, criada em 1934.

Os profissionais liberais positivistas, fundadores daquela universidade, realizaram 107 “lições públicas” (conferências) entre 1914 e 1917. Como se tratava de uma escola privada, cujo maior contingente de profissionais concentrava-se na área médica, os nomes “Universidade Livre de São Paulo” e ainda “Universidade Popular” (nesse caso para se referir às conferências abertas) não podem ser interpretados com a mesma significação que adotamos atualmente²⁶. Tampouco a denominação “universidade popular” pode se confundir com sua origem europeia, organizada por militantes anarquistas no final do século XIX (Bunge, 1928; Melon, 1963), estas, mais bem organizadas, com fortes vínculos com o movimento sindical.

Outras experiências extensionistas que merecem ser citadas como pioneiras, no Brasil, seriam, segundo Nogueira (1999b), as que, na década de 1920, desenvolveram-se em duas escolas agrícolas de Minas Gerais. Segundo essa autora, seriam práticas de assistência técnica – nos modelos dos *Land Grant Colleges* estadunidenses – e prestação de serviços – nos moldes ingleses, que colocariam os cursos superiores em contato com a população não universitária. Tais experiências ocorreram na Escola Agrícola de Lavras (atual Universidade Federal de Lavras) a partir de 1922 e na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG (atual Universidade Federal de Viçosa), criada em 1926.

No caso da escola de Viçosa, a prática extensionista de relação com a comunidade externa esteve vinculada à sua concepção inicial, como veremos. Por encomenda do presidente Arthur Bernardes, o governo dos Estados Unidos indicou Peter Henry Rolfs para coordenar, sob o governo de Minas Gerais, a criação de uma escola agrícola “moderna”. Aquele professor, que foi também seu primeiro diretor, traria não só a experiência dos métodos científicos atualizados, para a época, como também experiências dos colégios agrícolas daquele país (Borges; Sabioni; Magalhães, 2006).

Até então, eram os profissionais liberais, oriundos das escolas superiores coloniais que, provavelmente, pressionados pelos movimentos modernizadores da década de 1920, tenderam a aproximar-se de parcela da sociedade brasileira que não se encontrava no restrito universo das escolas de ensino superior, como seria exposto, por exemplo, por Francisco Campos, nas exposições de motivos para o Decreto n. 19851/1931, quando da publicação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Cunha, 2007a). Não há evidências de que motivações partidárias – como ocorrera na Europa, com as Universidades Populares

²⁶ Os embates no entorno da criação e existência dessa universidade podem ser verificados em Mota (2004).

– tenham ocorrido no Brasil. Naquele momento, a concepção de extensão vinculava-se à dilatação da “atmosfera universitária”, com a finalidade de elevar a “cultura geral do povo” (Nogueira, 1999b, p. 59). Trata-se de um conceito e prática que visavam à doação, transferência da cultura universitária para o “povo”, uma pauta dos professores e intelectuais envolvidos com as primeiras iniciativas do liberalismo brasileiro na educação.

Tanto o conceito “extensão” como “universidade” e “cultura” podem ser verificadas no inaugural decreto de 1931, acima referido. À universidade caberia a tarefa de “elaboração da cultura”, ou seja, de acordo com esta lei, dever-se-ia medir o nível de cultura – alto ou baixo, sendo a população não universitária portadora de cultura inferior e a quem se dirigiriam as ações dos que possuísem ou adquirissem alta cultura.

Nesse documento, em seu artigo 35, a extensão universitária encontrava-se associada aos institutos de ensino profissional superior e distinguia-se tanto dos cursos de aperfeiçoamento quanto dos cursos livres. Por aperfeiçoamento, o estatuto entendia a atividade que se destinava a ampliar conhecimento de qualquer disciplina. Cursos livres destinavam-se a estudantes da própria universidade. Já a extensão universitária teria como função “prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos” (Brasil, 1931, s/p).

Ao especificar a pragmática dessa atividade, o artigo 42 a incluía em três objetivos distintos: difusão do conhecimento útil à vida individual ou coletiva; solução de problemas sociais; propagação de ideias e princípios de “altos interesses nacionais”. Tais ações seriam realizadas por meio de cursos e conferências ao grande público e o espaço de sua realização deveria ser a própria universidade ou colégios de ensino médio e primário. Ou seja, a universidade ou prédios estatais constituiriam o centro para o qual a população deveria se dirigir, materializando uma concepção de universidade e conhecimento centralizados e quase sacralizados. Um lugar (altar) do conhecimento e de seus favores.

Além disso, a extensão universitária encontrava-se como tema do artigo 109, que buscava especificar o contido na introdução do título XIII: Vida Social Universitária. Naquela seção da lei, extensão universitária estava referida como uma organização fundamental da “vida social universitária”, que previa a possibilidade de os professores se organizarem para preparar congressos. Tudo para que as universidades se vinculassem “intimamente com a sociedade”. Como que parafraseando o anterior artigo 42, o contido no artigo 109, porém, acrescentava a possibilidade, em seus dois parágrafos, de as ações de

extensão serem realizadas por meio de convênio e fora da universidade. Mantinha-se, de qualquer forma, o conceito de “curso”.

Com relação ao conceito “extensão”, o mesmo artigo 109 permite interpretar que se tratava de referir uma atividade de transmissão ou de atualização de conhecimentos, quando afirma que a mesma destinava-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos. Como se verá, esta ideia de difusão de conhecimentos permaneceu predominante, nos documentos e ações oficiais, invariavelmente, até os anos de 1980, exceto por práticas que poderíamos considerar excluídas da tradição universitária brasileira, como foi o caso dos relevantes, porém cirúrgicos, círculos populares de cultura, da UNE e das atividades conduzidas por Paulo Freire, na Universidade do Recife, entre 1950 e 1960.

Oficialmente, a LDB de 1961 não alterou a concepção de extensão universitária verificada no decreto getulista. De fato, em seu artigo 69, a Lei n. 5024/1961 conferiu à extensão universitária o caráter de “curso”, idêntico a cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Entre 1960 e 1964, momento de grande ebulição política no país, a prática da extensão universitária esteve vinculada aos movimentos estudantis e por iniciativa desses. Nogueira (1999b) cita o Centro Popular de Cultura – CPC, o Centro de Estudos Cinematográficos, o Serviço de Extensão Cultural e o UNE Volante como projetos da juventude universitária, ora com participação de professores e técnicos, ora com a presença exclusiva de estudantes, “mas o que se pode apontar, como diretriz comum entre elas, era a tentativa de aproximar a universidade e a sociedade” (Leonidio, 2017, p. 63) sempre na direção classes populares-universidade. Uma proposta reformista, como se vê, inserida no projeto nacionalista dos movimentos populares da primeira metade dos anos de 1960, quando se defendiam as conhecidas reformas de base.

Compreendendo as diversas determinações históricas, e privilegiados pelo distanciamento no tempo, é possível elaborar uma hipótese: o movimento social e político da segunda metade da década de 1950 e da primeira de 1960 não se preocupou em garantir, na lei, as atividades e práticas universitárias que hoje chamamos de “extensão”, como se pode ver na exposição seguinte, para a qual consideramos adequado o resgate realizado por Florestan Fernandes .

Conforme já afirmamos anteriormente, junto a esse autor, os movimentos de estudantes e professores, do período que se estende de 1928 a 1950, ao realizarem a crítica

à universidade brasileira, devem ser creditados aos chamados pioneiros da educação nova e as lutas pela reforma universitária dos anos de 1940 e 1950 logo se encontraram no âmbito das chamadas “reformas de base” da UNE e das organizações estudantis estaduais. A reforma universitária pretendida entre os anos de 1959 – quando a UNE elegeu uma direção de orientação ideológica nacionalista, propensa às alianças com trabalhadores – e 1968 – quando o governo cívico-militar aprovou a Lei da Reforma Universitária – almejava a “universidade brasileira”, ou seja, adequar a universidade “às exigências educacionais e culturais da sociedade brasileira em transformação” (Fernandes, 2020, p. 241). Propunha-se separar a universidade reformada das tradições da universidade europeia transposta para o Brasil, sem, contudo, desprezar a estrutura já montada.

Ao associar o movimento pela reforma universitária com o desenvolvimento urbano-industrial brasileiro, o autor afirma que seus atores identificaram a universidade com um “complexo sistema institucional” que envolve setores internos e instituições externas: comunidades locais e sociedade global. Na história do Brasil, o período compreendido entre a segunda metade da década de 1950 e início da seguinte foi marcado como o de maior proeminência do desenvolvimentismo e, no campo das lutas populares, como o de ascensão da esperançosa agenda das “reformas de base”, motivadas, entre outras coisas, pelo crescimento do operariado urbano, crescimento do PCB, sindicalizações, revolução cubana e movimentos culturais urbanos aquecidos pela ideia de que o ambiente pós-guerra levaria a um longo período de bonança social e política (*Ibid.*). Foi nesse contexto que os estudantes da UNE se mobilizaram para reformar a universidade brasileira.

O documento inaugural dos seminários nacionais pela reforma universitária, a partir do movimento estudantil, é conhecido como *Declaração da Bahia*. Defendia a reforma agrária e caracterizava a universidade como instituição capaz de mobilizar a juventude para mudanças estruturais e culturais no país. Caberia aos jovens, especialmente universitários, a tarefa de tomar a iniciativa de ação concreta junto a operários e camponeses. A universidade foi concebida, neste documento, como “instrumento de desenvolvimento histórico” e, para tanto, naquele momento, a universidade deveria: “1) estar totalmente integrada na sociedade e no meio que a criou e para a qual deve voltar-se; 2) ter uma estrutura verdadeiramente flexível, para acompanhar as transformações sociais.” (Fávero, 2009, p. 136).

A partir de uma análise da conjuntura nacional, o documento concluía que a universidade brasileira deveria ser reformada, enquanto não houvesse a revolução desejada para o país, que desse conta de alterar toda a infraestrutura econômica, e, para essa reforma, o documento indicava diretrizes. Entre elas, alguns pontos históricos já levantados nos documentos herdeiros do manifesto de Córdoba, quatro décadas antes, fato que indica similaridade da conjuntura educacional latino-americana, mas com relativo atraso de 40 anos, no caso do Brasil, o que pode ser explicado a partir das contradições internas no seio do sistema capitalista e da sua correspondente força ideológica formatada nas premissas liberais.

O ponto do documento que nos interessa aqui é o que trata da relação da universidade com a parcela da sociedade não universitária. Entre as diretrizes dos estudantes para a reforma universitária brasileira encontrava-se o compromisso da universidade com as classes trabalhadoras e com o povo, no termos do discurso estudantil. Criação de “universidades populares” para cursos de extensão e prestação de serviços públicos (Fávero, 2009, p. 140).

Especificamente com relação à extensão universitária, na carta da Bahia, o movimento estudantil explicitou sua posição, que, na leitura de Nogueira (1999b, p. 64), pode ser compreendida assim:

[...] a universidade que a UNE defendia era uma universidade comprometida com as classes populares, enquanto proletariado urbano e rural. Uma universidade onde a extensão universitária tinha papel fundamental, seja através de cursos ou de serviço social destinados às classes populares, seja através de ações de apoio aos órgãos de governo, ou de proposta de trabalho curricular em período de férias, sob a forma de estágios.

É nesse sentido que somos levados a interpretar o fato de os movimentos de estudantes nacionalistas não se preocuparem em associar a extensão universitária com os determinantes legais. Ou seja, engessada por decretos e leis, a extensão passaria a ser controlada pela estrutura institucional das universidades, o que o movimento estudantil não desejava e o que o que se concretizaria anos depois, após o golpe cívico-militar. Atentos a isso, os novos dirigentes do país, após 1964, incorporaram, politicamente, parte do movimento anterior, em forma de leis e regulamentos e retiraram os estudantes como protagonistas de ações que pudessem vincular a universidade com os demais setores

sociais²⁷. Como veremos adiante, os anseios da UNE seriam retomados, em formatos institucionais, após 1987, no interior das demandas do Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: cursos, prestação de serviços e apoio a governos locais.

Como vimos no capítulo anterior, a reforma universitária promovida pelos militares, em 1968, utilizou várias propostas do movimento estudantil brasileiro, absorvendo-as, para compor o ideal “desenvolvimento e segurança”. Além disso, manteve as duas concepções de extensão aplicadas sob influência dos modelos: europeu – cursos – e estadunidense – prestação de serviços/assistência técnica (Nogueira, 1999b). Não sem, antes, promover mudanças importantes que colocavam freio nas universidades brasileiras e criavam as condições para centralizar as atividades extensionistas.

Já em 1966, por exemplo, o governo cívico-militar, ancorado no ato institucional número 2, por meio do Decreto-Lei n. 53/1966, promovera modificação nos princípios e normas de funcionamento para as universidades federais. Tratou-se de uma medida para enquadrar as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e centralizar a universidade, conforme previsto no item V do artigo 2º. Não se ocupou, tal decreto, da extensão universitária.

Três meses após, entretanto, o Decreto-Lei n. 252/1967 estabeleceria normas complementares ao decreto anterior e trataria da “reestruturação” das Universidades Federais. Entre outras medidas, criava os departamentos, como menor estrutura administrativa da universidade, responsável pelo agrupamento de disciplinas. Estabelecia-se, ali, o fim do regime de cátedras, antiga demanda do movimento estudantil. Em seu artigo 10, previa que a universidade “deveria” estender à “comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes”. A extensão universitária passaria, portanto, a ser obrigatória no âmbito da universidade e teria a função de repassar conteúdos do ensino e da pesquisa. Seria um canal, correia de transmissão da universidade para a comunidade externa. Mantinha-se a continuidade da ideologia aplicacionista de extensão universitária e o pressuposto de sua utilização e manipulação pelo novo governo.

O arremate da reforma universitária, promovida no ano seguinte, cujos fundamentos e prescrições tomaram corpo na Lei n. 5540/1968, reforçou a orientação

²⁷ Na seção seguinte, realizamos uma breve análise do Plano de Trabalho da Extensão Universitária, de 1975, em que esta restrição fica evidente.

prevista no Decreto-Lei de 1967 e ainda especificou o caráter funcionalista da extensão, nas universidades brasileiras. Em seu artigo 40, o adjetivo “cívica” aparece três vezes, como objetivo das ações extensionistas junto à sociedade externa, paralelo às atividades culturais, artísticas e desportivas.

Para a referida Lei, a extensão universitária seria uma “oportunidade” para os estudantes participarem em “programas de melhoria das condições de vida da comunidade”. De fato, legalizava-se a utilização das universidades federais para prestação de serviços comunitários, nos termos dos novos governos saídos do golpe cívico-militar de 1964.

O MEC destes governos cívico-militares incentivou, por sua vez, dois programas de atividades extensionistas a partir do pressuposto orientador do artigo 40 da Lei n. 5540/1968²⁸ – a Lei da Reforma Universitária: o CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária e o Projeto Rondon. O CRUTAC nasceu em 1966, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no setor de saúde, e espalhou-se, inicialmente para toda a universidade. A partir de 1970, com apoio e incentivo institucional do MEC, por meio da Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CINCRUTAC, atingiu 22 núcleos, em todo o Brasil, incluindo as universidades paranaenses, recentemente criadas em 1969. Já o Projeto Rondon destinava-se a fazer com que os estudantes do Sul e Sudeste “levassem” atividades e cursos para as regiões “menos desenvolvidas” do país.

Uma síntese necessária: a prática de extensão, desde o aparecimento dessa categoria como expressão de um fenômeno universitário, no Brasil de 1911, foi, até 1960, dominada pelo conceito de extensão/doação de um grupo mais desenvolvido e de “alta cultura” a outros grupos que, alijados da educação formal e dos espaços “desenvolvidos”, teriam necessidade de receber informação e conhecimentos oriundos da universidade.

Para alguns pesquisadores (Nogueira, 1999b; Gonçalves; Vieira, 2015), o período compreendido, especificamente, entre 1960 e 1966 teria sido aquele em que outra concepção de extensão estaria em gestação a partir dos estudantes, especialmente durante o

²⁸ Integralmente: Art. 40. As instituições de ensino superior: *a)* por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento; *b)* assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos; *c)* estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais; *d)* estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional (Brasil, 1968).

governo de João Goulart, entre setembro de 1961 e abril de 1964, conforme anotamos anteriormente. Em seguida, após o golpe cívico-militar de 1964, com as modificações promovidas na legislação para adequar a universidade ao projeto ideológico e prático do novo período, a extensão universitária teria sido absorvida institucionalmente a partir, inclusive, das categorias políticas presentes no discurso dos estudantes, professores, artistas, que propunham, durante o período anterior, aproximação entre os movimentos sociais e a sociedade ampla, como uma atividade de troca de conhecimentos.

Um questionamento possível seria: de fato, a extensão universitária pretendida pelo movimento estudantil, antes de 1966-1967, vinculava-se aos termos da vida universitária ou se tratava de ação política, tática, de parte da juventude universitária que realizava movimentos declaradamente partidários? Não encontramos, em nossas pesquisas, até o momento, dados e indícios que pudessem responder, com precisão, a uma ou outra pergunta, mas, dada a conjuntura internacional dos anos de 1960 e o ambiente político que sacudiu não só a Europa Central e leste europeu, concordamos com Groppo (2012), para quem os estudantes daquela década encontravam-se mais preocupados com intervenções na política ampla, denunciando o imperialismo, as ditaduras, limites da democracia, alienação etc e menos com a política local universitária.

O concreto, quando analisamos o movimento da história registrado nos documentos, é que o golpe cívico-militar de 1964 e sua reforma universitária absorveram, parcialmente, as demandas gerais do movimento estudantil e, no caso da extensão universitária, ao institucionalizá-la, abriu a oportunidade para que seu controle se estabelecesse nos âmbitos internos das universidades, prática adotada a partir de então, até o presente momento. Canalizava-se a energia da juventude universitária para os projetos de interesse da doutrina de segurança implementada pelos governos militares e se aplacavam as possibilidades de serem ampliadas tanto a leitura da realidade quanto a rebeldia juvenil que pudesse emergir dessa leitura.

4.2. O Plano de Trabalho da Extensão Universitária de 1975

Em 1974, dez anos após o início do governo cívico-militar, foi criada, no âmbito do MEC, a CODAE – Coordenação de Atividades de Extensão, vinculada ao Departamento

de Assuntos Universitários – DAU/MEC, sob influência do consultor estadunidense Rudolph Atcon²⁹.

Em abril de 1975, o MEC divulgou o Plano de Trabalho da Extensão Universitária, cuja execução seria do DAU/MEC, por meio da CODAE. Naquele momento, os limites conceituais do que seria a extensão universitária não se encontravam bem definidos e o Plano teve como objetivo a institucionalização da extensão universitária no aparato de organização, troca de informação, sistematização e avaliação no interior do MEC (Leonídio, 2017).

Quando se analisa o documento, identifica-se a ampliação no conceito de extensão universitária com relação ao período da década anterior: retroalimentação do ensino e da pesquisa por meio de influxos oriundos da ação desenvolvida em outras instituições e organizações (MEC/DAU, 1975). Na prática, segundo Nogueira (1999b), ao definir três linhas de ação para a extensão universitária, o plano de trabalho buscou vincular as atividades extensionistas das universidades aos interesses do governo central.

Uma interpretação que pode ser realizada a partir da publicação do Plano de Trabalho e do período de sua existência vinculado à CODAE pode ser expressa nos termos que seguem: a) concepção de extensão superior à contida na Lei n. 5540/1968 – a Lei da Reforma Universitária, que previa a extensão como simples realização de cursos e prestação de serviços; b) o conceito de comunidade estendido para “organização”, “instituição” e “população”; c) a centralidade da extensão na relação com o ensino e a pesquisa; d) o incentivo previsto no Plano de Trabalho para que o planejamento, nas IES, fosse realizado a partir dos departamentos acadêmicos. Nesse caso, de fato, o efeito é a retirada do controle da extensão da mão dos estudantes; e) a recomendação - para consecução do previsto no item anterior – de se criar uma estrutura central, na universidade, que tivesse como objetivo a execução da extensão; f) associação do estágio curricular à extensão com proposta de se criar uma bolsa-extensão.

²⁹ Rudolph Atcon nasceu na Grécia e naturalizou-se norte-americano, país onde teve uma formação ampla, cursando engenharia civil (1943) e artes liberais (1951), para depois se pós-graduar em filosofia das ciências e lógica simbólica. A partir de 1951 desenvolveu diversos trabalhos no Brasil. Neste contexto, destaca-se sua atuação no campo do ensino superior que se iniciou nos primeiros anos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, posteriormente, na década de 1960, no contexto dos acordos do Ministério da Educação (MEC) com o United States Agency or International Development (USAID). Estes acordos tinham como objetivo a criação de convênios para estimular a educação brasileira por meio de assistência técnica e financeira, reformando o sistema existente. Neste período, em 1966, estimulou a criação do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), onde atuou como secretário, e redigiu um importante texto sobre o planejamento de espaços universitários, o Manual Sobre o Planejamento Integral do Campus Universitário, em 1970 (Souza, 2015, p. VIII).

Como se vê, o documento aproximava-se das concepções e orientações práticas defendidas pelos estudantes da UNE, em 1961, conforme já referenciamos anteriormente, com a diferença de que, a partir do Plano de Trabalho, o controle da extensão universitária tenha passado para os departamentos das universidades, ou seja, para o controle dos professores e da máquina burocrática das IES e de que essas deveriam se subordinar ao Plano de Trabalho e ao MEC. Além disso, o Plano de Trabalho possuía estrutura enunciativo-pragmática que mais se assemelhava a documento regulamentar e prescritivo. Como exemplo, pode-se citar uma das competências da Coordenação Nacional da Política de Extensão Universitária, que deveria acompanhar a execução dos trabalhos de extensão, “evitando que sejam criadas distorções que possam desfigurar a própria imagem da Instituição Universitária” (MEC/DAU, 1975, p. 3). Ou seja, nem tudo poderia ser considerado extensão universitária e os modelos previstos no documento, textualmente, seriam aqueles que já se encontravam em execução com apoio dos militares: os CRUTAC, CIEE – Centro Integração Escola Empresa, a fundação MUDES – Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social – uma organização criada em 1966 para se contrapor às organizações universitárias de esquerda, e o Projeto Rondon.

Três anos depois, a Coordenação Nacional da Política de Extensão Universitária foi extinta, numa reorganização interna do MEC. Já se anunciava a agonia do regime e, de acordo com Nogueira (1999b), os movimentos internos das universidades já não se achavam vinculados ao Plano de Trabalho de 1975. Os ruídos da decadência do regime encontrariam os anos de 1980 também agitados no interior das universidades, como veremos na próxima seção.

4.3. A criação do fórum de pró-reitores de extensão e a expansão do conceito “extensão universitária” no interior da Nova República

4.3.1. O capitalismo brasileiro na transição dos anos de 1980

Passados aproximadamente 40 anos, já é possível afirmar que na década de 1980 gestava-se o que diversos autores, entre eles Marilena Chauí (2013), têm denominado “nova classe trabalhadora” ou Antunes (2018), “novo proletariado”. Antunes (2006) e Antunes e Silva (2010) situam, naqueles anos, o início das mudanças tecnológicas e organizacionais, no interior do processo produtivo brasileiro, ainda que em ritmo menos

acentuado que os ocorridos nos países centrais do sistema capitalista. “Deu-se, também, o início, ainda que de modo preliminar, da implantação dos métodos denominados ‘participativos’, mecanismos que procuram o ‘envolvimento’ (na verdade, a adesão e a sujeição) dos trabalhadores com os planos das empresas” (Antunes, 2006, p. 17).

Para Márcio Pochmann (2021), os anos de 1980, no Brasil, encerraram o longo período nacional-desenvolvimentista, o ciclo industrial de características predominantes fordistas e contratos sociais trabalhistas, cujo ápice teria ocorrido entre 1950 e 1970. Os dados levantados por esse economista asseguram que aquela década – da transição política negociada entre os governos ditatoriais e a chamada Nova República – deve ser entendida como ponto de mudança de alta relevância histórica, por inaugurar um novo período na base da produção material, na política e nas relações/mobilidades sociais.

Para exemplificar, de 1980 até 2020: 95,2 milhões de pessoas passaram a viver nas cidades (nasceram ou migraram), acentuando novas territorialidades desequilibradas; dos 51,4 milhões de postos de trabalho gerados nesse período, menos de 53% foram de “emprego assalariado”, ou seja, são próximos de 50% de trabalhadores informais; 25% de trabalhadores ingressantes não conseguiram trabalho; o número de pessoas miseráveis foi reduzido, mas, em razão dos baixos salários não houve mobilidade educacional, cultural, social e econômica. Esse grupo de trabalhadores encontra-se em serviços domésticos, dependentes de outras famílias, em serviços precários e terceirizados e nos serviços de segurança, pública ou privada (Pochmann, 2021).

Ainda que, de fato, a intensificação da reestruturação produtiva, no Brasil, tenha se dado na década de 1990, já na segunda metade da anterior eram percebidos novos padrões organizacionais e tecnológicos, baseados em modelos flexíveis de produção; implementação das primeiras plantas produtivas sustentadas pela microeletrônica e pela automação; divulgação e forte propagação ideológica que alertava trabalhadores em geral sobre a necessidade de se prepararem para um novo período competitivo; como consequência, empresários passariam a se preocupar (para fragilizar) com a bem estruturada organização sindical de padrão fordista, erigida nos anos de 1970.

Estas mudanças nas formas de produção não ocorreram sem paralelo com alterações significativas e necessárias para adequação do modo de vida no interior do sistema capitalista brasileiro. As mudanças qualitativas na base material de produção exigem alterações quantitativas nas formas simbólicas de regramento e de aceitação social, materializadas em leis, estatutos sociais e formações ideológicas. No caso do Brasil, os

anos de 1980 podem ser definidos como tempo de passagem e ponto de confluência dos últimos momentos dos governos ditatoriais instalados em 1964, do avanço das forças e organizações populares, do ápice do movimento sindical e da antessala política do que seriam os anos de 1990 e as primeiras políticas do que chamamos neoliberalismo. No Estado do Paraná, a década de 1980 criaria as condições para o surgimento de duas novas universidades, como veremos no capítulo 5.

4.3.2. Contexto institucional do ensino superior brasileiro, em 1985, sob a Nova República e as alterações no conceito de extensão.

A criação do FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras foi resultado dos debates ocorridos entre a segunda metade da década de 1970 e a primeira da década seguinte. Este período registrou um movimento político, econômico e social, cuja conjuntura permitiu a movimentos sociais, organizações políticas e partidos, legalizados ou não, perceberem um tempo que se abriu para alterações significativas, especialmente na superestrutura ideológica e política. No interior das universidades não foi diferente. Especificamente, com relação à extensão universitária, no interior do CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – duas ideias se debatiam: extensão como prestação de serviços para a sociedade desassistida e extensão como fundamento da universidade, a constituir-se tripé com pesquisa e ensino (Nogueira, 1999b).

A compreensão desse período, cuja superficialidade se expressa com alta densidade de movimentos, é imprescindível para se elaborar uma teoria a respeito da função e dos efeitos da extensão universitária, dentro e fora da universidade brasileira, em seu momento mais atual e mais desenvolvido. Deve auxiliar, ainda, na apreensão e sistematização das conexões que se estabeleceram num momento importante para o ensino superior paranaense – nosso objeto de pesquisa – quando amadureceram as condições para que fossem criadas duas universidades estaduais: Unioeste e Unicentro.

Em 1985, já com um governo civil eleito indiretamente, no colégio eleitoral, entre as medidas tomadas no campo da educação nomeou-se a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, por meio do Decreto n. 91177/1985³⁰. Era ministro da

³⁰ A comissão foi formada por um grupo de professores do ensino superior, ensino médio, empresários, religiosos, economistas e personalidades reconhecidas no meio acadêmico brasileiro. Foi presidida por Caio

educação o senador Marco Maciel, que recebeu o relatório, divulgado em novembro de 1985, sob o título *Uma Nova Política para a Educação Superior*. Na carta introdutória, ao ministro, o presidente da Comissão, Caio Tácito Sá Viana Pereira de Vasconcelos, informou que foram seis meses de trabalho, quando ocorreram dez plenárias e outras tantas reuniões de subcomissões, bem como recepção de contribuição de pessoas fora da comissão.

A interpretação deste relatório é necessária para nossa exposição, por se tratar da primeira medida, após os anos da ditadura cívico-militar, com a intenção de promover alterações no ensino superior brasileiro, no âmbito das universidades federais, principalmente por seus efeitos em todas as esferas universitárias. A compreensão de seu conteúdo é pressuposto para interpretar os movimentos do FORPROEX, suas demandas e a elevação da extensão universitária à condição protagonista que assumiria nos anos posteriores, já no século atual. Do mesmo modo, ajuda a compreender o ambiente cultural universitário paranaense, especialmente durante os governos de José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião, como veremos no capítulo 5 deste nosso trabalho. Em outros termos, neste ponto, objetivamos argumentar que o ambiente de conflitos e contradições no campo político que substituiu os governos militares preparava o ambiente universitário para um modelo que pudesse se adaptar às novas configurações do capitalismo neoliberal, no Brasil.

A Comissão de Alto Nível – como ficou conhecida – era, de fato, um misto de todas as tendências políticas, empresariais e acadêmicas do país, que se opunham, de certa forma, aos governos anteriores. O relatório final da comissão não foi mais que um conjunto de textos desencontrados (Cunha, 1997). Entretanto, os termos do relatório retomariam, em parte, o padrão de universidade já defendido pelos liberais das décadas de 1940 e 1950, que se aproximava do modelo estadunidense de *colleges*, como formação geral, antes da graduação. Outra parte dedicava-se a aperfeiçoar a relação com a nova fase de produção do sistema capitalista.

No relatório elaborado pela Comissão Nacional, a ideia em torno da extensão universitária apresentava-a como a capacidade de “alimentar os cursos, currículos e programas com conhecimentos oriundos do dia-a-dia da população com a qual o estudante

Tacito, tendo como relator Simon Schwartzman. Os demais membros foram Amílcar Tupiassu, Bolívar Lamounier, Carlos Nelson Coutinho, Clementino Fraga Filho, Dom Lourenço de Almeida Prado, Edmar Lisboa Bacha, Eduardo de Lamônica Freire, Fernando Jorge Lessa Sarmento, Francisco Javier Alfaya, Guiomar Namo de Mello, Haroldo Tavares, Jair Pereira dos Santos, Jorge Gerdau, Hohan Peter, José Leite Lopes, José Arthur Gianotti, Luiz Eduardo Wanderley, Marly Moyses Silva Araújo, Paulo da Silveira Rosas, Roberto Cardoso de Oliveira, Romeu Ritter dos Reis, Ubiratan Borges de Macedo (MEC, 1985).

deverá trabalhar” (MEC, 1985, p. 23), não sem, antes, em dois momentos, afirmar que as universidades brasileiras eram carentes de atividades de extensão, a saber: “O treinamento profissional e a extensão universitária estão entre os aspectos mais negligenciados no ensino superior brasileiro” (*Ibid.*, p. 22) e

Existe uma convicção generalizada de que o ensino superior não está ajustado à realidade brasileira. O desajuste se manifestaria, primeiro, na formação de profissionais inadequados, em quantidade e qualidade, às demandas do mercado de trabalho; segundo, em que a pesquisa acadêmica seria abstrata e desvinculada das necessidades das regiões em que as instituições de ensino estão localizadas; terceiro, na quase inexistência de trabalhos de extensão e outros serviços prestados às comunidades locais (*Ibid.*, p. 04).

O relatório foi organizado em duas partes: os fundamentos e diretrizes básicas, inicialmente, e as recomendações para execução do que se encontrava previsto em tais diretrizes. Descrição, juízo e prescrições, portanto. Partia do pressuposto de que havia uma “crise do ensino superior” e de que tal crise seria um dos “grandes problemas enfrentados pela nova república” (*Ibid.*, p. 1). Entre os problemas apontados para serem objetos da comissão encontravam-se: remuneração dos professores; equipamentos, laboratórios; deficiência na formação dos estudantes; descontinuidade nas pesquisas; discriminação no acesso ao ensino superior; excesso de controles burocráticos nas universidades públicas e falta de transparência na seleção de professores. Enfim, terra arrasada.

A demanda feita à Comissão trazia o espírito de seu tempo. A referência a Tancredo Neves, como avalista, *post mortem*, da nova república, embutia, em nome da democracia, relativa pluralidade de orientações que, vistas no momento atual e submetidas à análise atenta dos acontecimentos, indicavam o desejo e a necessidade de uma “nova universidade” que se adequasse àquela etapa do sistema capitalista já na aurora de seu período pós-industrial. Ao mesmo tempo em que exortava ao “ensino de alto nível” e ao “fortalecimento da pesquisa científica”, defendia formação polivalente, pluralismo de estruturas organizacionais; pluralismo curricular. Ao mesmo tempo em que defendia a democratização da universidade, exigia que a mesma não se descuidasse da “formação das elites intelectuais do País” (*Ibid.*, p. 2).

Uma quantidade expressiva de demandas, a demonstrar as contradições de um acordo próprio de interesses das diversas frações sociais que tinham, em comum, a aversão ao regime político ofegante, que chegara ao seu fim formal, em 1984. Uma metáfora que

poderia ser utilizada para aquele momento seria a de uma represa que, rompida, não escolhe um único caminho por onde suas águas seguirão.

Como resultado dos trabalhos, a comissão elencou os seguintes princípios, que passamos a descrever e comentar:

1. Responsabilidade do Estado: é neste ponto que apareciam, no documento, a referência aos trabalhos de extensão como atividades essenciais. Nesse princípio, o relatório eximia as universidades privadas de realizarem pesquisa e equiparava a qualidade do ensino de graduação público ao privado.
2. Adequação à realidade do país: nesse princípio, o documento afirmava, inicialmente, que, naquele momento, a imagem do ensino superior era de que o mesmo não se encontrava “ajustado à realidade brasileira” (*Ibid.*, p. 4), ao mercado de trabalho e as pesquisas estavam desvinculadas das necessidades regionais, bem como não havia trabalhos de extensão e serviços para as comunidades locais.

Para superar tal condição, o documento indicava, mais uma vez, tender à adequação às premissas de formação técnica de um trabalhador flexível, no ensino superior. Vejamos:

A solução deste problema não está, no entanto, em adequar o ensino superior a um mercado de trabalho em constante mutação, mas em formar pessoas com capacitação básica nas grandes áreas de conhecimento e capazes de se adaptar à solicitação do mercado de trabalho (*Ibid.*, p. 5).

Este enunciado evidenciava o protagonismo do “mercado de trabalho” na relação com a universidade exigindo formação genérica – não específica – de trabalhadores, em grandes áreas de conhecimento.

Em seguida, contraditoriamente, posicionava-se contrário à regionalização das universidades e à subordinação das pesquisas aos problemas imediatos ou locais. Ao contestar, didaticamente, as reivindicações para universidades vinculadas à realidade imediata³¹, o documento defendia a universalização do ensino e da pesquisa. Entretanto, não abordava, neste item, a presença das atividades de extensão como tópico relevante. É possível inferir que a chamada “realidade nacional”, no período, vinculava-se, semanticamente, não só aos confrontos de classe social, lutas sindicais, pobreza, como também ao debate territorial, sendo, neste caso, o interior do país, objeto de preocupação

³¹ Em nossa pesquisa, identificamos que houve, durante os anos de 1980, um movimento significativo, no Brasil, por universidades “emergentes” ou comunitárias e que, tudo leva a crer, foi sufocado no período seguinte à LDB n. 9394/1996.

com políticas públicas, incluindo o ensino superior. Recordemos que a estadualização das universidades paranaenses, por exemplo, aconteceu no ano de 1987, após mobilização de estudantes e políticos com forte vínculo com o interior do Estado.

3. Diversidade e pluralidade: neste caso, contra a uniformização pretendida pela Lei n. 5540/1968, o documento defendia que cada universidade se organizasse conforme suas condições, “vocação e especialização distintos” (*Ibid.*, p. 6). O argumento utilizado era o de que a Lei da Reforma Universitária, de 1968, teria sido incapaz de criar um modelo único, ainda que assim o pressupusesse. Neste princípio, verifica-se que as atividades de extensão já se encontravam, categoricamente, concretizadas no discurso da comissão, pois era seu desejo “[...] afirmar que os mesmos objetivos maiores – a formação acadêmica, a capacidade para o trabalho, o desenvolvimento da pesquisa, o trabalho de extensão – podem ser realizados em muitas formas distintas” (*Ibid.*, p. 6). Inclusive, estariam, tais atividades de extensão incluídas na classificação de “objetivos maiores”, da atividade universitária.
4. Autonomia e democracia interna: o documento cuidava de reforçar a autonomia universitária para pesquisa, currículo, administração e gestão de recursos, incluindo a “indicação” de dirigentes. Entretanto, tratava a autonomia como uma concessão, pois

A autonomia não pode ser entendida, naturalmente, como um cheque em branco que a sociedade passa a seu sistema universitário e a seus diversos segmentos; ao contrário, ela supõe uma contrapartida bem definida em termos de desempenho. Não pode haver autonomia sem essa contrapartida (*Ibid.*, p. 6).

5. Democratização do acesso: segundo o documento, a universidade pública, da década de 1980, não era capaz de atender as classes populares. Para os estudantes das escolas públicas sobravam as faculdades ou universidades privadas. Da mesma forma, os profissionais da educação (professores da educação fundamental e média) eram formados no ensino superior privado, o que, de acordo com o documento, resultava “em problemas de qualidade para o ensino público nestes níveis” (*Ibid.*, p. 7).

Ainda, de acordo o relatório, na década de 1980, o número de estudantes do ensino superior com idade acima de 25 anos, cujo interesse encontrava-se no aperfeiçoamento

profissional, era maior que o de estudantes entre 18 e 24 anos. Como a universidade pública não tinha condições de atender o primeiro grupo, por limitação de vagas, o mesmo destinava-se às instituições privadas de ensino superior. No caso do interior do país, por exemplo, a prática, quase sempre, era a de professores sem formação em determinadas áreas buscarem a diplomação em cursos superiores semipresenciais, realizados em faculdades privadas, normalmente, com aulas concentradas em finais de semana.

Pelo relatório, deduz-se, portanto, que o atual estágio do ensino superior privado, no país, em 2025, tanto presencial quanto no formato de educação a distância já encontrava, no último quartel do século XX, suas condições de crescimento. Deduz-se, ainda, a situação em que se encontrava a cultura de formação de professores para primeiro e segundo graus³², especialmente no interior do Brasil, onde as escolas de nível superior, na modalidade de faculdades, ou se organizavam como fundação municipal, como foi o caso em boa parte do Estado do Paraná, ou como instituições privadas.

A sugestão do relatório, para democratizar o acesso ao ensino superior, foi para que se melhorasse o acesso ao ensino de primeiro e segundo graus; que se criassem modalidades distintas de estudo para a diversidade de condições sociais dos estudantes; que se criassem programas de amparo a estudantes “carentes” e, finalmente, que se investisse na melhor qualificação de professores da formação básica. Aqui está o índice de que, na década de 1980, o ensino superior não se encontrava acessível à maior parte da população entre 18 e 24 anos e de que os grupos sociais dos estratos explorados da população brasileira, de qualquer idade, também não se encontravam nessa modalidade de ensino.

Ao analisar os tópicos rechaçados pela comissão, é possível acessar o ambiente político que pressionava o ensino superior do período. A crítica ao aumento de vagas e à facilitação para mudanças no currículo indicam que havia certo tensionamento para modificação no ensino superior, ou oriundos dos movimentos sociais, no caso da alteração do “conteúdo” da universidade brasileira ou na forma de oferta, seja pública ou privada, para ampliação de vagas.

6. Valorização do desempenho: tomado como princípio, o documento final da comissão apontava o “desempenho” como condição para que as universidades públicas recebessem os recursos de que necessitavam. Apesar da vaguidão sintetizada nos termos de qualidade, desempenho, competência e relevância, o

³² Denominação utilizada até 1996, quando foi modificada para “ensino fundamental” e “ensino médio”.

documento era objetivo quanto às finalidades que deveriam ser procuradas pelas universidades: “[...] os custos financeiros devem ser compatíveis com os resultados obtidos” (*Ibid.*, p. 8). Tal imperativo mateve-se desde então e pode ser interpretado a partir de uma prática administrativa que se observa, mormente, na situação das universidades e demais autarquias cujo orçamento é insuficiente para o planejamento de suas atividades internas. Trata-se de uma relação de chantagem entre os agentes superiores do Estado mantenedor e as instituições, expressa na equação pressuposta no seguinte discurso: os resultados obtidos determinam os recursos a receber.

O documento ensaia o que mais tarde seria, e tem sido, o principal instrumento de medição e produção de imaginário a respeito das universidades brasileiras, a saber, a avaliação e sua publicidade em ranqueamentos.

A valorização do desempenho requer que os controles formais que hoje se exercem sobre as instituições de ensino superior sejam substituídos por mecanismos alternativos, que possam, efetivamente incidir sobre o conteúdo e o mérito do trabalho realizado (*Ibid.*, p. 8).

Por “mecanismos alternativos”, provavelmente, o documento propunha que fossem elaborados novos instrumentos de avaliação que pudessem medir a “produtividade”. Veremos, mais à frente nesta nossa exposição, como isso afetaria, inclusive, as atividades de extensão universitária, como condição para seu estabelecimento, reivindicada, inclusive pelos seus agentes no interior do sistema universitário, como é o caso do FORPROEX.

7. Eliminação dos aspectos corporativos e cartoriais: contraditoriamente, apesar de enunciar, em um dos seus princípios, que não se deveria “facilitar” tanto a ampliação de vagas quanto os currículos, o documento criticava o que chamava de corporativismo dos cursos superiores, por centrar-se, demasiadamente, no formalismo e na reserva profissional, garantida pelas corporações.

Após enunciar tais princípios, que, como vimos, buscam cobrir desde as responsabilidades do estado brasileiro, passando pela democracia interna das universidades e, posteriormente, chegando até problemas de ingresso que seriam afetados pelo ensino de primeiro e segundo graus, o documento final da comissão apresentava algumas propostas que, no âmbito do poder executivo, poderiam ser executadas. A primeira delas era a mudança nas competências e no formato do Conselho Federal de Educação – CFE, que

passaria a ter 30 membros indicados pelas representações das frações da sociedade brasileira, incluindo empresários, associações, municípios etc.

Outra mudança seria no conceito de universidade. O documento propunha que o CFE reconhecesse ou concedesse *status* de universidade a instituições que demonstrassem capacidade administrativa e alto desempenho em pesquisa e ensino. Pelo que indica o texto, não havia consenso, na comissão, a respeito da estrutura interna única para concepção de universidade. Referente à nomeação do candidato mais votado, pela comunidade universitária, ou suas representações, prevaleceu, na comissão, a manutenção do modelo de lista triplíce³³. Ainda, não teria havido consenso quanto à carreira única para professores do ensino superior, mantendo-se, no âmbito das sugestões, que houvesse possibilidade para pagamento diferenciado de salários, como resultado das “consquistas” de cada universidade. Outro argumento utilizado pela comissão, para diferenças salariais estava no fato de que cada universidade deveria ter “preservado o direito de, por exemplo, desenvolver uma política mais agressiva para competir no mercado de trabalho por certos tipos de profissionais” (MEC, 1985, p. 14).

Não resta dúvida, por esta última citação, de que havia uma tendência ideológica e discursiva para que, no mesmo momento em que a universidade deveria se popularizar e atender a parcela da população que a ela não tinha acesso, teria também que adotar práticas oriundas do modelo de mercado competitivo e da meritocracia. Somando-se a isso o fato de o documento propor alteração no conceito “universidade” e “flexibilização administrativa”, além de introduzir o termo “desempenho”, como critério para financiamento, é possível configurar o ambiente e as disputas ideológicas que tomariam corpo no campo da educação superior, no período posterior aos governos militares de 1964 a 1984: os, politicamente, progressistas, por um lado, e os neoliberais, por outro.

Outra orientação do documento vinculava-se à democratização do ensino de primeiro e segundo graus como condição para democratizar o ensino superior. Para os membros da comissão, as questões de democratização do acesso ao ensino superior deveriam ser postas na base da educação nacional, que, naquele momento, ainda não se encontrava universalizada³⁴.

³³ No momento em realizamos nossa pesquisa, em 2024, há um projeto de lei tramitando na Câmara Federal, com a finalidade de regulamentar tal matéria. Ou seja, durante quase quarenta anos após o relatório da comissão instituída por José Sarney, a nomeação de reitores, nas universidades brasileiras ainda se encontra sob a sombra da preferência do executivo sobre os processos internos de cada universidade.

³⁴ Provavelmente seja necessário ampliar as reflexões no entorno desse assunto posto pela comissão. Quase quarenta anos após o documento, por meio de dedução empírica, é possível detectar, atualmente, que as

Para democratização do ensino superior, o documento sugeria: a) melhorar a formação dos professores da educação básica, por meio da licenciatura plena (que deveria prevalecer, em detrimento da licenciatura curta), por meio de mudanças nos cursos de pedagogia, para atender as necessidades do ensino de primeiro e segundo graus e ainda, por meio de adequação às necessidades regionais e da oferta de capacitação para professores desse nível de ensino; b) ampliar a pesquisa aplicada ao sistema de educação e divulgá-la aos governos estaduais e municipais; c) expandir os canais de acesso ao ensino superior a partir de ampliação de vagas, abertura de cursos noturnos para estudantes trabalhadores e assistência estudantil que incluísse atendimento médico, dentário, segurança alimentar, arte e cultura.

Do exposto acima, é necessário destacar dois pontos, para análise. O primeiro: com relação a cursos noturnos para estudantes trabalhadores, tal orientação poderia atingir as universidades federais e parte das universidades ou fundações municipais e estaduais, pois parte significativa da formação de nível superior, no interior do Brasil, já acontecia, ou em cursos semipresenciais ou em cursos noturnos, em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. O segundo: ao incluir condições materiais básicas, assistencialistas, como atendimento dentário e segurança alimentar para estudantes universitários, o texto permite inferir que, naquele momento, jovens oriundos da classe trabalhadora iniciavam seu processo de entrada para os cursos superiores. Recorde-se que a etapa anterior havia preparado, por meio das políticas implementadas pelos governos cívico-militares, o ambiente propício aos filhos das classes médias burguesas, sócias do movimento que destituiria João Goulart do governo.

Outro ponto importante que deve ser observado é a iniciativa da comissão em registrar aquilo que, certamente, já fazia parte do ambiente cultural educacional dos anos de 1980:

Finalmente, formas não-convencionais de ensino de nível superior devem ser adotadas, pela utilização de meios eletrônicos, ensino a distância, intensivo, tutorial, etc., tanto em atividades de extensão e

questões relativas a acesso e permanência no ensino superior não se vinculam, necessariamente, à universalização da educação básica, que não tem garantido aos jovens concluintes desse nível de ensino nem o ingresso, tampouco a permanência nas universidades. É provável que a leitura romântica e apressada da realidade nacional daquele período, oriunda também da emergência para oferecer respostas à parcela da sociedade que se dispusera a contestar o regime político de duas décadas anteriores, tenha produzido a expressão de um mecanicismo vulgar que atribuiria parte dos problemas de acesso ao ensino superior à educação dos níveis primários e secundários.

aperfeiçoamento quanto em cursos regulares, desde que assegurados os padrões de qualidade (*Ibid.*, p. 18).

A que grupo social estaria destinada a educação a distância? Provavelmente, tal proposta respondesse à necessidade de contemplar uma parcela da população que fora excluída totalmente das políticas públicas de educação, no período anterior e que pressionava, mesmo indiretamente, para que também pudesse participar dos resultados daquilo que seria a Nova República. Entre as formas de pressão estariam, certamente, o movimento de novos territórios, novas territorialidades e novas formas de trabalho que se avizinhavam e já produziam efeitos no final dos anos de 1980, conforme afirmamos no início desta subseção.

Ajustar o ensino de graduação às necessidades presentes e futuras do país era outra recomendação do documento. Foi neste item de sugestões que o documento tratou da extensão universitária.

A criação de Institutos Superiores de Tecnologia para suprir áreas específicas da indústria, com cursos de três anos, após o segundo grau, seria, segundo a comissão, uma solução para as crescentes demandas desses setores. *Pari passu*, para outro grupo social, que não pudesse frequentar as universidades tradicionais, o texto apresentava como solução: ensino noturno, universidade aberta, utilização de tecnologias sofisticadas para o período, como a TV e o computador, cursos de “reciclagem” e atualização profissional.

A denominação dada, no documento, para este segundo grupo social, o segmento das frações sociais que seriam objeto de tais modalidades de ensino, foi “público diferenciado”, um eufemismo para alocar parte das classes trabalhadoras que se multiplicavam no período pós-industrial, em novas configurações materiais de luta pela sobrevivência, constituindo, já naquele momento, o estrato cultural que seria afetado pelas revoluções tecnológicas emergentes a partir dos anos de 1990 e 2000.

Como o texto da comissão inseriu o tema da extensão universitária no item relativo “às necessidades do país”, somos levados a interpretar que o documento final associava esta prática às questões vinculadas ao grupo social que, nos anos de 1980, emergia como resultado da urbanização crescente do período anterior e às mudanças no mundo do trabalho, de base fordista para toyotista (Pochmann, 2021), num primeiro momento, e pós-industrial, em seguida, como já apontamos anteriormente. Vejamos, nos termos do documento, como se configuraria a extensão universitária:

A atividade de extensão pode ser utilizada como instrumento para alimentar os cursos, currículos e programas com conhecimentos oriundos do dia-a-dia da população com a qual o estudante deverá trabalhar, tendo, portanto, grande valor pedagógico, além de proporcionar serviços efetivos (*Ibid.*, p. 23).

A extensão universitária seria, dessa forma, um canal por onde a vida concreta “da população” chegaria até a universidade, para que esta se nutrisse de “realidade social”. Certamente, tal ponto de vista só é possível quando se considera que o público universitário não é formado por pessoas pertencentes às classes populares ou, nos casos excepcionais, quando, mesmo oriundos dos estratos sociais não dominantes, seriam absorvidos pela cultura universitária predominantemente elitista e convertidos a ela.

A interpretação do relatório permite identificar o ambiente da cultura universitária, no imaginário de um grupo de elite, da Nova República, que poderia ser associado às tendências políticas opositoras ao regime cívico-militar. No caso específico da extensão universitária, o documento tanto expressava as tendências que já tomavam corpo teórico e prático a partir do final dos anos de 1970, como garantiria a futura institucionalização dessa modalidade de prática universitária, a partir dos anos posteriores, como foi o caso da criação do FORPROEX e da reconfiguração, na LDB de 1996, do conceito de universidade e suas práticas, incluindo a extensão universitária, ao lado de ensino e pesquisa e não mais como aplicação dessas. De qualquer forma, percebe-se alteração significativa nas concepções anteriores, predominantes, quer seja do ponto de vista dos primeiros liberais de 1930, quer seja dos movimentos da União Nacional dos Estudantes ou dos dois programas dos governos cívico-militares: CRUTAC e Projeto Rondon, estes últimos previstos como modelo no Programa de 1975. O conceito "extensão universitária" movia-se, em suas propriedades semânticas, de “doação”, “transferência”, “assistencialismo” para “retroalimentação”.

4.3.3. A criação do GERES, em 1986, como substituto da Comissão de Alto Nível e as disputas no ambiente reformista

A compreensão das políticas universitárias brasileiras, no estágio posterior a 1990, fica prejudicada sem a interpretação das ideias e propostas materializadas no GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior, criado em 1986, por meio da Portaria n. 100/1986, cuja instalação deu-se pela Portaria n. 170/1986³⁵. Era ministro da educação o catarinense, filiado ao PFL – Partido da Frente Liberal, Jorge Bornhausen, que ocupou o cargo entre fevereiro de 1986 e outubro de 1987. Este grupo, limitado a cinco pessoas vinculadas ao MEC, teve a incumbência de elaborar uma proposta de reformulação do ensino superior brasileiro, a partir do relatório da *Comissão* nomeada no ano anterior e de outras contribuições da sociedade brasileira.

A partir da informação de que o texto da Comissão de Alto Nível – analisada na subseção anterior – encontrava-se com pouca coerência, compreende-se o fato de o GERES não assumir, por exemplo, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como previa a comissão (Nogueira, 1999b). “O texto do GERES foi prontamente rejeitado pelos movimentos de professores, de funcionários e de estudantes, talvez mais pelo seu relatório-justificativa do que propriamente pelo anteprojeto de lei” (Cunha, 1997, p. 61). Entre outros, o anteprojeto de lei proposto pelo GERES previa o controle do estado sobre as universidades com peso nas finalidades e não nos meios de execução, com objetivo de racionalizar a gestão. O mesmo modelo de racionalidade e burocracia estava previsto na valorização dos níveis mais elevados da carreira para as funções dirigentes da universidade.

Era o retorno, ou continuidade, da “racionalidade” administrativa introduzida pelo golpe cívico-militar na educação brasileira, protagonizando a figura profissional do economista, que lhe daria forma e conteúdo. “[...] racional era tudo que levasse à maximização do rendimento do processo educacional”, afirma Cunha (2007c, p. 234-235). Ou, como se verificou em, praticamente, todas as políticas públicas neoliberais, após 1970, racionalizar passou a significar “fazer mais com menos”: associar escolas superiores em universidades *multicampi*; unificar processos avaliativos de ingresso; utilizar os meios de comunicação como forma de barateamento do ensino; unificar recursos como laboratórios

³⁵ O grupo executivo foi composto por Antônio Octávio Cintra, Getúlio Carvalho, Sérgio Costa Ribeiro, Edson Machado de Souza e Paulo Elpídio Menezes Neto. Todos vinculados ao MEC.

e bibliotecas centrais, além de insistir no modelo de formação geral para posterior definição da profissão.

Apesar de o governo ter retirado o projeto de Lei de seu trâmite, no congresso, as políticas ali previstas seriam levadas a efeito no âmbito do Ministério da Educação. O caso da avaliação é exemplar: várias universidades, motivadas pela burocracia do MEC, organizaram seus próprios sistemas de avaliação com as mesmas finalidades previstas pelos documentos arquivados. Em setembro de 1987, o MEC e o CRUB realizaram um Encontro Internacional sobre Avaliação Superior, com técnicos de diversos países (Cunha, 1997).

Como se percebe nesta exposição, não há como negar que a transição dos governos cívico-militares para o novo período dos anos de 1980 – a Nova República – pressupunha um estágio a mais naquilo que se tem chamado de neoliberalismo, cujos objetivos, entre outros, seriam os de reformar as estruturas educacionais do Brasil, adaptando-as ao padrão de produção e gerenciamento da economia naquele estágio do sistema capitalista.

Iniciava-se, no âmbito das universidades federais, a prática política de vincular recursos e “autonomia” à exigência da “avaliação”, sempre focada nos resultados, que seria levada a efeito durante o governo Collor-Itamar, entre 1991 e 1995. A vinculação de “autonomia” a “desempenho” associava-se ainda à reformulação no modelo de gestão das universidades, prevista no Plano Setorial de Educação 1991-1995, que, de acordo com Cunha (*Ibid.*, p. 62), “acenava, também, com a desregulamentação do funcionamento das universidades federais”. Camuflada na promessa de liberdade e autonomia, a proposta era a de que cada universidade pudesse fixar salários e realizar concursos sem autorização governamental, por exemplo.

Antes de passarmos à descrição e análise do tempo histórico da década de 1990, dedicamos algumas reflexões para a relação entre a modernização conservadora da universidade e a questão da avaliação, pois, como veremos na análise dos documentos norteadores do FORPROEX, a reivindicação dos mecanismos avaliativos – por parte desta organização – teve papel significativo na busca de prestígio para a extensão universitária, ao longo dos anos de 1990, ou seja, alterou as condições para sua existência.

Para bem compreender a transição proposta pelo GERES, no interior das políticas para o ensino superior, é necessário interpretar a operação argumentativa que trata, inicialmente, de conceituar autonomia para, logo em seguida, definir as condições para conquistá-la.

Conforme já afirmamos, a ideia predominante na comissão de alto nível que antecedeu o GERES apontava que a Lei n. 5540 de 1968 – a Lei da Reforma Universitária – não tinha sido capaz de integrar ensino e pesquisa (como pretendido) e as evidências desse fenômeno encontravam-se na incapacidade de a pesquisa e a pós-graduação melhorarem a qualidade da graduação, além de permitir a grande rede de faculdades isoladas que, nos anos de 1980, predominava na formação profissional do ensino superior brasileiro. Isso teria promovido dois modelos separados: instituições de ensino (como as antigas escolas superiores) e instituições de pesquisa.

Em seguida, mesmo admitindo que, a despeito da ideia-guia de a atividade de pesquisa ser predominante no conceito "universidade" , em outras sociedades, o grupo passou a defender que qualquer instituição isolada pudesse “conquistar” o direito à autonomia desde que adquirisse seu “status universitário”. Ou seja, uma instituição poderia optar por se tornar “universidade de ensino”, onde a “pesquisa científica não fosse atividade-fim, um objeto em si, mas em que o uso do método científico se incorporasse à prática didática do cotidiano” (Ministério da Educação, 1986, p. 7). Como se vê, trata-se de extraordinário torneio de linguagem para expressar um raciocínio que embute o conceito da atividade de “pesquisa”, no gênero de atividade “aula”.

E, finalmente, afirma que as instituições isoladas poderiam adquirir prerrogativas de autonomia desde que fossem capazes de provar sua competência por meio de mecanismos de avaliação dos fins. O controle do Estado sobre as instituições se faria, então, a partir de provas e exames nacionais. Ao se estender para todo o sistema de universidades públicas, tal modelo deveria ser o padrão para aquilo que o GERES considerava a universidade moderna: a universidade do conhecimento, que se oporia à universidade alinhada, considerando-se essa última a universidade requerida pelos movimentos sociais e partidos de esquerda que disputavam o protagonismo sobre o estado brasileiro nos anos de 1980.

A avaliação dos resultados garantiria, portanto, padrões de desempenho que deveriam “proteger” as universidades “[...] das flutuações de interesses imediatistas, sem inviabilizar contudo sua interação com as legítimas necessidades da sociedade” (*Ibid.*, p. 9). Tratava-se de considerar a avaliação como instrumento de controle e medida para afastar as pressões imediatas, geradas pelas necessidades imediatas e pautadas pelos movimentos sociais. Avaliação dos resultados burocráticos, matemáticos, e não do processo capaz de subsidiar decisões coletivas.

Esta concepção funcionalista que prevê neutralidade no instrumento de avaliação só pode ser elaborada a partir de uma concepção do que seja “planejamento”. Subordinado aos objetivos de eficácia e eficiência, o planejamento caracteriza a face “moderna” da universidade brasileira que emerge da transição do período ditatorial para a Nova República, como consequência da resposta ao baixíssimo investimento para pesquisa nas universidades, durante a década de 1970 e início dos anos de 1980. Como anota Irene de Arruda Cardoso, coube às universidades públicas, durante o regime cívico-militar, a tarefa da formação de mão-de-obra, por meio da graduação e da pós-graduação enquanto os recursos para pesquisa foram destinados a órgãos privados ou outras autarquias e fundações federais.

Com o advento da Nova República há uma reorientação explícita do modelo anterior que passa a propor a urgente necessidade de avanço da capacitação técnica e científica do País, através do estímulo ao setor privado e *a partir da recuperação a curto prazo da capacidade de pesquisa e pós-graduação nas instituições universitárias*. Para essa recuperação seriam destinadas dotações do Tesouro assim como haveria o suporte da FINEP e do CNPq em estreita articulação com o MEC e suas agências (Cardoso, 1989, p. 130, destaques da autora).

As universidades passaram a cobrar os recursos para pesquisa a que não tiveram acesso durante o período anterior, em disputa aberta contra os setores privados, que continuaram na pauta dos novos dirigentes nacionais da educação. Além do estímulo ao setor privado, promovido pelos governos da Nova República (Cardoso, 1989), iniciou-se um período de validação ideológica e pragmática para maior integração entre as universidades e as empresas privadas, principalmente por meio de mudanças legais. Ao concordarmos com o raciocínio exposto na citação anterior, aquilo que a ditadura cívico-militar separou, em termos de tarefas de pesquisa, a Nova República procura aproximar: universidade, empresa privada, fundações.

Iniciava-se, portanto, um período intenso de valores de mercado no interior das universidades, quando a concorrência deixaria de ser prática repugnante. Tratemus disso, para auxiliar na interpretação das consequências dessa ideologia nas diretrizes das políticas universitárias após 1990. Na lógica concorrencial (mercado) a qualidade é baseada no desempenho, que, por sua vez, encontra-se na quantidade percebida nos resultados. Desta forma, o desempenho tido como valor positivo, na universidade moderna, é aquele que se mede pelo número de publicações – sem que se importe se haverá leitores ou não – pela

relação entre o número de professores e alunos, entre os alunos entrantes e os graduados, pela quantidade de mestres e doutores “produzidos” num determinado limite de tempo etc.

A partir dos grandes planos internacionais, nacionais e estaduais para a produção e funcionamento do sistema capitalista, as áreas de pesquisa e pós-graduação, ciência e tecnologia tendem a definir critérios e mecanismos de controle a partir de planejamento cuja orientação deve excluir as áreas consideradas “menos racionais” (como as ciências humanas, letras, artes, educação, filosofia) que estariam mais propensas, do ponto de vista do mercado, às instabilidades políticas e às flutuações das necessidades “imediatas”.

A coocorrência dessas práticas é a elaboração de um discurso que combate o ser “político”, caracterizando-o como substância negativa para o desempenho das organizações. Reforça-se o mito de que a técnica não é política e que sua correspondência institucional – a burocracia – estaria ausente dos efeitos políticos. De fato, a administração tecnocrata da sociedade é determinada politicamente numa esfera em que os interesses e necessidades imediatas são descartados em nome de um ideal cujas determinações encontram-se nos amplos interesses de controle econômico, que, sendo políticos, não podem parecer políticos. A tecnocracia busca esconder suas determinações políticas, enfim.

Por tal motivo, as tentativas de debates, discussões e quaisquer outras polêmicas ou levantamento de contradições são tachados de “perdas de tempo” irracionais. A tecnocracia só admite o debate que seja útil para organizar aquelas decisões já tomadas em instâncias superiores, ou seja, as formas de implantação dos processos gerenciais. Esta despolitização é necessária para que os mecanismos gerenciais e mercadológicos se imponham como valores aceitáveis, naturalizados, confundindo-se aos poucos com as novas formas de ser da universidade neorepublicana brasileira, no caso: “A universidade gerenciada é, essencialmente, heterodeterminada e o será tanto mais quanto mais tiver assimilado no seu próprio núcleo os procedimentos de gerenciamento” (Leopoldo e Silva, 1999, p. 27).

Heterodeterminada, menos autárquica, menos instituição, a universidade é forçada a transferir suas funções políticas capazes de produzir efeitos sociais para outros atores – os gerenciais – e afasta-se de sua capacidade de discernimento tanto para mover-se no mundo concreto das contradições e mudanças quanto para exercer o papel de mediação entre as estruturas estatais e as necessidades da sociedade.

Este ambiente econômico, político e cultural, no interior das universidades brasileiras, especificamente, confere prestígio para os grupos internos que aderem ao

modelo tecnocrata da competitividade e gerenciamento. Prestígio atrai recursos e maior capacidade para tornar uma área – seja do conhecimento, seja da prática política – cada vez mais ousada nas relações e disputas internas e externas (Parra, 1986). Por outro lado, empurra seus críticos para uma vala chamada, pejorativamente, de “ideologia” e as atividades desses críticos circunscreve-se às atividades de menor prestígio, na distribuição de recursos que buscam fortalecer os campos prioritários (Leopoldo e Silva, 1999).

É deste último autor que extraímos uma pequena síntese da reconfiguração proporcionada pela Nova República, no interior das universidades públicas brasileiras: a repressão do período anterior a 1985 foi substituída pela pragmática da racionalidade e eficiência; os mecanismos de competitividade e controle substituíram os de censura explícita, do período anterior; a competitividade impôs a livre iniciativa, onde apenas os melhores sobrevivem; a racionalidade gerencial equiparou-se à democracia, tornando desnecessários os organismos e as prática mediadoras de debate político (órgãos intermediários, como conselhos, assumiram o papel exclusivo de operações burocráticas); os órgãos coordenadores passaram à condição de ordenadores – não de orientações, mas de expectativas.

Para concluir este ponto. A Nova República criou as condições para a proliferação de “organizações de ensino superior”. Marilena Chauí (2024), para quem há que se diferenciar a “universidade de resultados”, dos anos de 1980, da “universidade operacional”, dos anos de 1990, afirma que

O que caracteriza uma organização é que ela não é uma instituição social, ela é uma forma de ordenação de trabalhos e tarefas para uma finalidade pré-determinada, cuja finalidade é o sucesso no emprego daquilo que foi obtido. A organização, portanto, está voltada para si própria e para a solução, em curto prazo, de problemas determinados. Ao contrário da instituição, a organização nunca se volta para as questões de universalidade, de amplitude, históricas (Chauí, 2024, s/p)³⁶.

A ideia predominante de competitividade e a crescente imagem de que a universidade, nos moldes em que se encontrava, não colaborava com os novos padrões sociais, pode ter levado à precipitação de fazer com que seus setores se vissem na obrigação de realizar movimentos publicitários para tratar de uma imagem “útil”. A disputa para livrar-se da pecha de inútil, exigiu novas disputas no seu interior e, aos poucos

³⁶ Esta distinção encontra-se também em FREITAG, M. *Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de La Découverte, 1996.

seria necessário desvincular-se das condições de “instituição” para assumir as tarefas de “organização”, ou seja, produzir conhecimento “útil”, serviços úteis.

No lugar de produção do conhecimento a partir da sua dinâmica histórica, da preservação do mesmo e de busca pelo reconhecimento autenticado coletiva e publicamente (Freitag, 1996), a universidade útil procurou produzir conhecimento e serviços determinados pelas corporações, pelo mercado. Alterava-se, assim, a condição de universidade que preservasse o conhecimento para universidade que executaria o conhecimento. Uma universidade ativa.

É nesta conjuntura que seriam organizados os parâmetros da extensão universitária no interior do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, como veremos adiante. A extensão deixaria de ser um “meio” para transmitir a ciência produzida no interior da universidade e passaria a ser uma “atividade” de execução, com movimentos correlatos entre universidade e sociedade.

Retomemos o fio da história. Em fevereiro de 1991, uma das missões do Banco Mundial, no país, apresentou ao governo brasileiro o documento *Higher Education Reform in Brasil*, contendo diagnóstico e recomendações para educação superior. Entre as principais recomendações da missão do Banco Mundial encontravam-se: maior autonomia para as universidades federais gerirem sua política de contratação de pessoal; o CFE deveria assumir a tarefa de controle e cálculos orçamentários para universidades federais; o cálculo de recursos deveria ser medido pelo aumento no número de estudantes e redução no número de professores; o CFE deveria simplificar a atuação sobre as IES privadas e as IES públicas federais deveriam cobrar taxas para aumentar a eficiência (Cunha, 1997) .

A mudança do ministro da educação Carlos Chiarelli, em 1991, por José Goldenberg alteraria a pragmática executiva do “plano Banco Mundial”, com que concordava o ex-ministro, por um projeto específico, vinculado ao modelo paulista. Goldenberg fora reitor da USP, entre 1986 e 1990, e secretário de educação do Estado de São Paulo, por três meses, em 1990. Nesse período, atuara para aprovar e regulamentar a legislação sobre autonomia universitária para as três universidades paulistas – USP, UNICAMP, UNESP. O novo ministro levaria, então, a proposta do mesmo modelo para as universidades federais: alteração do *status* de autarquia ou fundação; fim da categoria “funcionário público” para os trabalhadores das universidades federais e o consequente fim da estabilidade no emprego para esses servidores; repasse de um percentual fixo, a partir de impostos, para as IES federais, para autogestão da folha de pagamento, incluindo

previdência; autonomia para outras instituições de ensino e pesquisa, que não as universidades. A reação de reitores, sindicalistas e estudantes impediu a aprovação do “projeto Goldenberg” (*Ibid.*).

Uma retomada histórica necessária para se compreender a mudança no conceito “universidade”: a partir de 1931, por meio do Decreto n. 19851, o conceito de “universidade” suplantaria o de faculdades isoladas e estas tenderiam a segundo plano. O desenvolvimento da pós-graduação, a partir dos anos de 1970, tanto nas universidades federais quanto nas universidades paulistas teria deslocado os critérios vinculados aos cursos de graduação, como condições essenciais da instituição universitária, para o da pesquisa e da pós-graduação. Em outros termos, o período compreendido entre 1970 e 1990 teria tensionado o ambiente universitário brasileiro para se considerar a pós-graduação e a pesquisa como o centro da universidade.

Sem compreender os efeitos dessa semântica na distribuição geográfica, nos modelos de gestão e nas relações internas e externas da universidade, dificilmente se compreende com maior amplitude, o papel exercido pelas faculdades isoladas, no interior do Brasil, até o final do século XX, tampouco a emergência do que se considera o terceiro suporte da universidade, consolidado na LDB de 1996: a extensão universitária.

Para nós, o registro anterior é substancial para a compreensão do que nos interessa quando se trata do papel exercido pela extensão universitária na conjuntura dos anos de 1990 e nos anos seguintes. Até o início daquela década, o conceito de universidade esteve vinculado à pesquisa e pós-graduação mais o conjunto quantitativo de cursos de graduação e suas áreas. O relatório da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, de 1985, já apontava para uma crítica à “universidade de campo” e sinalizava para uma “universidade especializada”. O exemplo, citado por Cunha (1997), é o da Faculdade de Medicina de São Paulo, transformada em Universidade Federal de São Paulo, por decreto de Itamar Franco, em dezembro de 1994, bem antes das mudanças previstas na LDB de 1996. Ao comentar a respeito do número de categorias que a LDB n. 9394/1996 permitiu caracterizar como instituição de ensino superior, o autor apresenta a distinção que se estabelecera no “discurso reformista” de então entre “universidade de ensino”, para os centros universitários e “universidade de pesquisa”, para as universidades.

O que podemos levantar em forma de questionamento é: o retorno ao ensino superior especializado seria uma ação política do projeto neoliberal de matrizes globais para enfraquecimento da pesquisa em países dependentes do sistema capitalista? Da

mesma forma, quais teriam sido os efeitos dessas mudanças no ensino superior sobre a suposta emergência de ensaios para uma universidade direcionada aos movimentos sociais dos anos de 1980, por meio, inclusive, das ações extensionistas?

Para contribuir na compreensão desses fenômenos é importante considerar a diferença, nada irrelevante, entre o período de 15 anos – 1965-1980 – dos governos cívico-militares e o período seguinte – de duas décadas, apresentadas por Cunha (1997). Ao comparar o comportamento dos governos com a comunidade universitária nos dois momentos, este pesquisador aponta que, contraditoriamente,

Nos anos 1960, apesar do regime autoritário em processo de acirramento, houve uma busca de alianças com professores e pesquisadores, o que permitiu o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa, diferenciando o panorama universitário brasileiro das demais ditaduras militares latino-americanas (p. 77).

Quais teriam sido as expressões de tais “alianças”? O estatuto do magistério das universidades federais, as linhas de financiamento do BNDES e FINEP e as bolsas de pesquisa do CNPq e CAPES.

E suas causas? Como compreender que governos ditatoriais tivessem incentivado a pesquisa ao invés de reduzi-la? Para Leher (2015, p. 28) “[...] foi na ditadura empresarial-militar instaurada em 1964 que a universidade foi realmente demandada pelo capitalismo monopolista”. O acordo entre os capitalistas brasileiros e os militares, para assumir, sob armas, o governo e o estado brasileiros teria como contrapartida uma infraestrutura para portos, aeroportos, energia, telecomunicações, agricultura e, para tanto, qualificação técnica de alto nível. “As instituições educacionais públicas, particularmente aquelas com alguma tradição em pesquisa, foram ajustadas às demandas do Estado e, mais amplamente, do capital” (*Ibid.*, p. 28). Em outros termos, sem fortalecer a pesquisa e a pós-graduação, ampliar a matrícula no ensino superior e contentar parcela da classe média e da burguesia, seria praticamente impossível criar, no Brasil, as condições para adaptar o país às demandas da associação com o capital internacional, mais propriamente o estadunidense. Ressalte-se que o investimento em pesquisa nas universidades, conforme já afirmamos, encontrava-se restrito a baixo número, pois outras autarquias e empresas privadas cumpririam o papel de produzir novas tecnologias, durante o período da ditadura cívico-militar.

Na outra ponta da comparação – o período da chamada “abertura democrática” – os dirigentes foram incapazes de, ou recusaram-se a, estabelecer alianças com os setores mais destacados das universidades, angariando forte resistência de reitores e professores (Cunha, 1997). Quais teriam sido as causas? Uma possibilidade de resposta seria atribuir ao período e ao ambiente político o espaço temporal que prepararia a mudança para uma ofensiva neoliberal, possibilitada, no Brasil, pela mudança na base de produção que, nos anos de 1990, já vivia a passagem do período industrial para o início da sociedade de serviços. As reformas no âmbito da organização do estado e dos serviços públicos iniciar-se-iam naquele momento.

Tais relações administrativas teriam provocado uma inversão. No lugar de fortalecer as universidades públicas federais, as ameaças de mudança na legislação levariam grande quantidade de pesquisadores a se aposentarem precocemente, alocando-se, muitos, nas universidades privadas, que, por sua vez, sem custos com qualificação de pessoal, incrementaram seus quadros profissionais para suportar exigências das avaliações externas. O êxodo de professores e pesquisadores mais experientes obrigaria os programas de pós-graduação das IES federais a admitirem um grande número de recém-doutores (*Ibid.*).

Foi nesse contexto que se criou e desenvolveu o que passaria a ser conhecido como Fórum de Pró-Reitores de Extensão. Seria a extensão universitária uma forma de aproximar a universidade brasileira dos problemas nacionais, sem, contudo, tornar os “problemas nacionais” objeto de investigação e ação da universidade brasileira? Em outros termos, a extensão seria a saída para consolidar o discurso democratizante e ao mesmo tempo manter a pesquisa e o ensino afastados dos problemas concretos do país? Um passo atrás, aos anos de 1960, e a observação da prática dos governos cívico-militares para ciência e tecnologia talvez auxilie na resposta.

A agenda induzida pelos órgãos de fomento foi plasmada na pós-graduação. Setores influentes da academia passaram a dissociar o aparato de ciência e tecnologia da ditadura, como se o Ministério do Planejamento fosse uma ilha iluminista no oceano das coerções impostas pelo governo ditatorial e, estranhamente, como se as empresas estatais – e seus departamentos de pesquisa e desenvolvimento – fossem a permanência do nacional-desenvolvimentismo da virada dos anos de 1950 e 1960 (Leher, 2015, p. 25).

A pesquisa, seus recursos e toda a representação imaginária que se elaborou para este setor, em duas décadas (1965-1985), como termo superior da cadeia do conhecimento, assumiu protagonismo no interior das universidades brasileiras no período seguinte. Nesse caso, aos dirigentes das universidades e à burocracia do MEC colocava-se um problema: como se aproximar do discurso generalizado em defesa da democratização imposta pela contestação dos movimentos sociais, partidos políticos, organizações sociais e intelectuais e ao mesmo tempo financiar pesquisa para setores do capital?

A saída seria, provavelmente, aquela reservada aos setores do estado ou igrejas que organizam ações de benevolência para cumprir funções sociais e políticas, sem, contudo, alterar a estrutura econômica. Na universidade, é possível que esse papel tenha sido destinado à extensão universitária, cada vez mais formal e burocratizada a pedido das próprias universidades.

Feita essa reflexão, vejamos o ambiente de ascensão organizativa da extensão universitária e seu fortalecimento como parte necessária da universidade brasileira. Em Nogueira (1999b) encontram-se eventos que antecederam a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Entre eles, o Protocolo de Integração das Universidades da Amazônia Legal – PIUAL, em 1979, ainda durante o último governo da aliança cívico-militar. Outro evento seminal foi o Encontro de Pró-Reitores de Extensão do Norte do País, em Manaus, no Estado do Amazonas, em 1985, com presença de órgãos governamentais, como o MEC e SUDAM (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia), além da coordenação do Projeto Rondon. O documento final desse encontro, além de materializar as necessidades administrativas internas a cada universidade – no que dizia respeito à criação de mecanismos formais para extensão – e as necessidades orçamentárias para sua execução, ainda delineou um conceito e um procedimento metodológico.

Conceitualmente, a extensão universitária foi caracterizada como “um processo de retroalimentação extensão-pesquisa-ensino” (Nogueira, 1999b, p. 93) de forma cíclica, tendo a comunidade externa como lugar de sua realização, numa atitude de troca. Metodologicamente, a transdisciplinaridade permitiria articulação entre os departamentos universitários.

Criavam-se as condições para fortalecimento da prática extensionista.

4.3.4. A criação do FORPROEX e a tendência da universidade extensionista para “os de baixo”

Em 1987, como resultado dos movimentos sociais, educacionais, científicos e políticos que emergiram – principalmente após 1975 – e dos efeitos que tais mobilizações provocaram no interior das universidades, quando os setores de extensão já se encontravam mais bem estruturados, organizou-se o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. O documento final do primeiro encontro apresentou o seguinte conceito:

A extensão é um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis e um conhecimento acadêmico (I Encontro..., 2000, p. 11).

Como se vê no segundo período da citação acima, apesar de conceituar a extensão universitária como uma “via de mão dupla”, o movimento inicial e a tomada de iniciativa estaria na “comunidade universitária” que, por sua vez “encontraria” a oportunidade de “aplicar” seu conhecimento. Aqui há dois pontos que merecem ser discutidos, antes de retomarmos o fio de criação do FORPROEX. Vejamos.

O primeiro, diz respeito ao conceito de “sociedade”. Ao tomar a sociedade como um todo homogêneo, uma massa constituída pela soma de todos os grupos sociais, sem diferenciação, este ponto de vista esconde, ou impede a emergência, das desigualdades, diferenças e contradições próprias de todo agrupamento humano e, no caso das sociedades capitalistas, das lutas inerentes à sobrevivências das classes sociais. Aparentemente, ao aplicar o termo “função social da universidade”, por exemplo, a instituição fecha os olhos para as contradições e resultados que afetam a vida imediata e os movimentos permanentes de manutenção do *status* de uma sociedade. É como se o mais importante de uma atividade universitária estivesse na ação em si e não nos efeitos dessa ação, como veremos no segundo ponto que enunciaremos a seguir.

Trata-se, neste ponto, de localizar a perspectiva das atividades e ações que, de certa forma, toma o sistema universitário na sua relação com os grupos sociais que, visíveis ou não, relacionam-se com os produtos oriundos das atividades universitárias, sejam os

resultados de pesquisas ou dos profissionais de nível superior, ali formados. Como se pode ver na citação anterior, tende-se a considerar que a “sociedade” (e nesse caso não há referências à heterogeneidade, tampouco às contradições) seria o lugar para onde a universidade “iria” aplicar o conhecimento. Ou seja, não são os problemas concretos dos grupos sociais, ou da “sociedade” que demandariam as ações de extensão universitária, mas, ao contrário, a universidade que “encontrará”, na sociedade, o lugar de suas práticas, como se essa sociedade fosse um depósito ou laboratório para experimentos. Neste ponto, o documento é muito parecido com o Plano de Trabalho de 1975, que afirmava ser a extensão uma “oportunidade” de participação de professores e estudantes na melhoria de vida da população (MEC/DAU, 1975).

Isso nos permite elaborar uma diferença que, aparentemente, resistiu ao tempo e ainda se mantém no imaginário da extensão universitária brasileira: haveria, por um lado, a necessidade pressuposta (imaginada) pela subjetividade de professores e técnicos extensionistas, baseados, provavelmente, em pesquisas genéricas ou concepções já cristalizadas pelos costumes em transmitir conhecimento. Chamaremos esta prática de “extensão pressuposta”, por seus autores anteciparem no plano ideal as ações de que a comunidade necessita. Por outro lado, a extensão universitária seria resultado das demandas apresentadas pelos próprios grupos sociais, de maneira direta ou indireta, como necessidade posta pela vida concreta e necessidades prementes, a exigir, da universidade, que se mobilizem conhecimentos já elaborados ou criação de novos, capazes de contribuir para superar situações-problema. A esta prática, chamaremos “extensão necessária”.

O conceito “extensão universitária” que se expressava, ao final do primeiro Fórum de Pró-Reitores, em 1987, em termos genéricos, revela protagonismo das estruturas internas da universidade, constituindo um lugar – passivo – para a outra parcela da sociedade. Nos nossos termos, predominava, portanto, a prática extensionista pressuposta, ainda que as expressões “via de mão dupla” e “relação transformadora” se materializassem no discurso do primeiro documento.

Como já afirmamos, a segunda parte da década de 1980 abrigou os acontecimentos que expressaram o ambiente político aquecido pela transição de um período de contenção política para outro, com relativa possibilidade democrática. Nesses momentos, de crises e transições, o tempo histórico se sobrepõe ao tempo cronológico e provoca embates e mudanças que tendem a abrir oportunidades não necessariamente planejadas pelo

controle dos grupos dominantes. Octávio Ianni, durante evento organizado pela USP³⁷, em 1985, afirmava que, naquele momento, a universidade voltava a ser objeto de discussão “e num momento em que essa discussão se processa de um modo amplo, sistemático e envolvendo vários setores da sociedade e do governo, na busca de alguma modificação ou reforma” (Ianni, 1987, p. 39). Segundo ele, aquele período suscitava debates que buscavam responder a questões levantadas a respeito da nação, do estado, do tipo de sociedade desejada e tanto o papel do professor universitário, quanto as questões gerais da universidade tomariam parte do movimento geral que se impunha.

Foi a partir de 1991 que o Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras passou a se chamar Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. No interior do MEC, em 1993, por meio da Portaria 66, de 13 de abril daquele ano, foi criada a Divisão de Extensão e Graduação (DIEG), vinculada ao Departamento de Política de Educação Superior, com a finalidade de elaborar programas para fomentar extensão nas Instituições de Ensino Superior.

O tema do desenvolvimento nacional como ponto central para preocupações da universidade brasileira, como queriam Anísio Teixeira (2005) e Darcy Ribeiro (1969) foi retomado no IX Encontro Nacional do FORPROEX, realizado em 1995, na cidade de Fortaleza/CE: *A articulação da extensão universitária com os projetos estratégicos de desenvolvimentos regional e nacional*. Tanto os mecanismos de avaliação (como medir o impacto da extensão?) como os problemas relacionados à miséria e à fome tiveram lugar no referido encontro, que concluiu seus debates com a orientação de as universidades brasileiras envolverem-se “crítica e objetivamente na definição das políticas públicas” (IX Encontro, 1995, p. 68).

Aparentemente, trata-se de uma pequena alteração no conceito e na prática universitária daquilo que se considerava extensão durante os governos cívico-militares. Poderíamos afirmar que a extensão passaria da condição de “doação de conhecimentos” ou prestação de serviços para a de mecanismo auxiliar para proponentes de políticas públicas. Uma hipótese é de que teria havido influência do ambiente político iniciado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Recorde-se que o governo inaugurado em 1995 assumiu, indiretamente, a campanha contra a fome, inaugurada pelo sociólogo Herbert de Souza, cuja origem pode ser vinculada à organização não governamental *Ação da Cidadania*

³⁷ O Seminário Itinerante “Dependência econômica e cultural, desenvolvimento nacional e formação de professores” foi organizado pela USP, em 1985, e reuniu, entre outros, educadores e cientistas sociais como Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Paul Singer, Perseu Abramo e Roberto Romano.

contra a Fome, a Miséria e pela Vida e, diretamente, a organização do programa Comunidade Solidária, presidido pela primeira dama Ruth Cardoso, que, a partir de 1997, assumiu e organizou o subprograma *Alfabetização Solidária*³⁸.

A necessidade de uma “política nacional de extensão” apareceu no encontro de 1996. No mesmo ano foi aprovada a LDB 9394/96, sob articulação do poder executivo com o senador Darcy Ribeiro, a partir de um substitutivo ao projeto oriundo da câmara. No ano seguinte, em 1997, dez anos após a realização do primeiro certame, o encontro nacional de pró-reitores constituiu a Comissão Nacional de Extensão do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, com a finalidade de elaborar o primeiro Plano Nacional de Extensão. Os resultados do trabalho dessa comissão, em conjunto com representantes da SESU/MEC foram apresentados e debatidos em 1998, no XIII Encontro Nacional do Fórum. Adiante, neste trabalho, realizaremos uma análise e interpretação pormenorizada deste documento por considerar que as ideias ali contidas influenciaram as políticas para a área até o presente momento.

A adoção do nome FORPROEX é de 2002 e deu-se no XVIII Encontro Nacional de Pró-Reitores, em Florianópolis/SC. Em 2005, já na segunda metade do primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva, o XXI Encontro Nacional do FORPROEX teve por tema principal Extensão Universitária e Tecnologias Sociais. Estava em discussão, no mesmo período, a reforma universitária promovida pelo ministro da educação Fernando Haddad. Em Leonídio (2017, p. 79), encontramos registro da presença de setores privados no referido encontro:

Com uma programação variada, contendo cursos, palestras e mesas redondas, o XXI Encontro Nacional contou com a presença de representantes do Governo Federal, das Universidades, do Terceiro Setor e da Iniciativa Privada, todos apresentando suas compreensões acerca das experiências existentes de extensão universitária e as perspectivas de consolidação em tecnologias sociais.

Em 2010, durante o XXVIII Encontro Nacional do FORPROEX, foi aprovado o seu novo regimento interno. No artigo terceiro, inciso IV, que trata dos objetivos, lê-se:

Manter articulação permanente com instituições da sociedade civil, do setor produtivo e dos poderes constituídos, com vistas à constante

³⁸ Em Barreyro (2010) encontram-se informações a respeito das determinações políticas bem como valores aportados pelo governo federal junto ao programa.

ampliação da inserção social das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (*apud* Leonídio, 2017, p. 82).

O que teria levado os pró-reitores de extensão a incluir o “setor” produtivo entre seus interlocutores? Trata-se, no nosso entendimento, de uma evidência de que as políticas de privatização indireta da pesquisa e da pós-graduação produziram efeitos também na extensão universitária.

Neste último ponto, até aqui, descrevemos, de forma lógica, a ordem dos acontecimentos até o final do século XX e início do XXI, sem nos furtarmos a elaborar sínteses ou afirmações tanto a partir de detecções possíveis e permitidas pela distância que nos separa daqueles eventos quanto pela facilidade de poder conectar os fios da história a partir dos registros de que dispomos. Passaremos, em seguida, a analisar o Plano Nacional de Extensão Universitária do FORPROEX, de 1998.

4.3.5 O Plano Nacional de Extensão Universitária do FORPROEX, de 1998-2001

É necessário adjetivar para distinguir o Plano Nacional de Extensão Universitária que foi resultado do encontro do FORPROEX, realizado em Natal, no mês de maio de 1998, do Plano de Trabalho, ainda durante os governos cívico-militares, já indicado neste trabalho.

A versão do texto que passamos a descrever e interpretar apresenta-se como “edição atualizada”, subscrita pelo FORPROEX e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, publicada em 2000/2001³⁹. Optamos por essa versão porque a mesma incorpora o texto do Plano Nacional, de 1998, e acrescenta um preâmbulo que contempla apresentação, breve história e um conceito de extensão, ponto sobre o qual estamos nos concentrando.

Como epígrafe, o documento atualizado apresenta uma citação do sociólogo português Boaventura de Souza Santos, em que o autor afirma que a legitimidade da universidade, numa sociedade “complexa de saberes”, somente será alcançada quando a separação entre ensino, pesquisa e extensão desaparecerem.

³⁹ O documento que analisamos encontra-se na página da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Disponível em: http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/pnextensao_1.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

Na apresentação, o documento caracteriza a extensão universitária como “atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade” (FORPROEX/MEC, 2001, p. 2) e insta a própria universidade a participar das discussões e elaboração de políticas públicas.

Ao apresentar o histórico da extensão universitária, o documento destaca três momentos: o período das conferências, na década de 1910; o período desenvolvimentista, entre o final de 1950 até o golpe de 1964 e o período após 1980. Para este último período, um destaque:

O fortalecimento da sociedade civil, principalmente nos setores comprometidos com as classes populares, em oposição ao enfraquecimento da sociedade política ocorrido na década de 80, em especial nos seus últimos anos, possibilita pensar a elaboração de uma nova concepção de universidade, baseada na redefinição de práticas de ensino, pesquisa e extensão até então vigentes (*Ibid.*, p. 3).

Ficam pressupostos, sem que se tornem objeto de preocupação do texto, duas etapas históricas: o período entre 1930 e 1958 e o que se estende de 1964 até os anos de 1980. Para esta última, reserva-se, no texto, uma característica substantiva que se vincula ao assistencialismo, ou seja, a extensão universitária, durante os governos da ditadura cívico-militar, teria função assistencialista, apenas.

A partir de 1980 e 1990, a extensão universitária passaria, segundo o documento, da condição funcionalista – como simples setor da universidade – para processual, como articuladora da relação ensino-pesquisa-comunidade. Deixaria para segundo plano a tradição de cursos, conferências, seminários, assessorias, consultorias e eventos e buscaria “a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade” (FORPROEX/MEC, 2001, p. 4).

A análise que realizamos, durante nossa pesquisa, sobre os documentos que seriam produzidos nas duas décadas seguintes – entre 2000 e 2020 – permite-nos afirmar que essa descrição romântica do período imediatamente pós-governos militares perderia lastro e, provavelmente, o movimento da história produziria efeitos na avaliação e na retomada histórica realizada, posteriormente, pelo próprio FORPROEX a respeito da “participação efetiva da comunidade”.

De qualquer forma, o que se manterá, até o presente momento em que elaboramos este texto, é a concepção de extensão universitária prescrita já no I Encontro Nacional de

Pró-Reitores de Extensão, realizado em 1987, que daria origem ao FORPROEX, o que nos garante que estamos, em 2025, no interior de um período de quatro décadas, que, apesar de apresentar alterações de superfície, mantém, significativamente, os pressupostos básicos da longa transição, sem algo que pudesse instaurar um novo momento nas universidades brasileiras, genericamente, tampouco nas políticas de extensão universitária.

Naquele final da década de 1980, as ideias-força para extensão eram: articulação entre ensino e pesquisa; relação transformadora entre universidade e sociedade; extensão como “via de mão-dupla” entre universidade e sociedade; aplicação e produção do conhecimento acadêmico a partir da troca de saberes; interdisciplinaridade como abordagem.

De que forma o texto de 2001 retoma e interpreta esta concepção e seus efeitos? Toma-a como energia para uma postura ativa de universidade, na relação com a comunidade, capaz de estabelecer acordos para ações conjuntas. Trata-se, no caso, de uma universidade inserida no movimento do seu tempo, ao lado de outros atores, que pretendiam fortalecer o ideal de democratização da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que buscavam contribuir para o desenvolvimento e a igualdade social. No interior da universidade, a atividade capaz de cumprir essa função seria a extensão universitária, desde que se extraísse sua condição adjunta de “terceira função”. Esta apresentação do texto de 2001 reorganiza, em certa medida, os movimentos internos com vistas à institucionalização, pois a concepção assumida pelos pró-reitores, em 1987

[...] retira da extensão o caráter de “terceira função” para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo, intervindo na realidade (FORPROEX/MEC, 2001, p. 5).

Para compreender a postura assumida neste documento do Plano Nacional de Extensão, de 1998, acrescido de significativa e extensa apresentação, em 2000/2001, é necessário relacioná-lo com os movimentos da história da educação, no Brasil daquele momento. Os movimentos reformistas do final dos anos de 1970 e dos anos de 1980 criaram condições para a Assembleia Nacional Constituinte e a promulgação de uma nova Constituição Federal, em 1988, que, em seu artigo 214, contempla a obrigatoriedade de se criarem, por Lei específica, planos nacionais de educação a cada dez anos. Esta obrigação

se confirmou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 e, aproximadamente dez anos após a Constituição de 1988, por iniciativa do deputado por São Paulo, Ivan Valente, foi apresentado, em 10 de fevereiro de 1988, o Projeto de Lei n. 4155, com a finalidade de aprovar o Plano Nacional de Educação, fruto dos debates organizados pelo Fórum Nacional de Educação e dos I e II Congressos Nacionais de Educação – CONED (Brasil, 2001).

A Lei que instituiu o primeiro Plano Nacional de Educação, após os governos militares, recebeu o número 10.172 e foi publicada em 9 de janeiro de 2001, sob assinatura do Ministro Paulo Renato de Souza, ao final do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. O objetivo 23 do Plano previa, então:

Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (Brasil, 2001, s/p)

O histórico da elaboração da Lei do Plano indicia fatos e movimentos organizados pelo Fórum Nacional de Educação que remontam aos anos de 1986 e 1987, o período constituinte. Por sua vez, a elaboração de um Plano Nacional de Extensão Universitária, em 1997 e 1988, mais a sua divulgação, em 2001, com preâmbulo que atualiza conceitos e movimentos políticos não pode ser compreendida sem considerar sua conexão aos eventos outros da educação nacional.

Infere-se que havia, naquele momento, movimentos para consolidar a extensão universitária no interior do sistema de ensino superior brasileiro. Ainda que tenham sido contemplados, como meta, os 10% de créditos em ações extensionistas, na Lei do Plano Nacional de Educação, não há, no corpo do texto, senão indicadores genéricos a respeito do papel das universidades para o desenvolvimento do país, redução das desigualdades sociais e regionais e atualização da universidade em relação às mudanças na sociedade brasileira.

Desvinculada de um projeto de nação, desde seu aparecimento – quer consideremos a década de 1920, quer consideremos a de 1930 – é compreensível que setores do conhecimento ou das práticas universitárias, como é o caso da extensão, elaborassem estratégias e táticas para superarem seus limites e os limites impostos por outras corporações internas ao sistema de ensino superior, como forma de conquista de espaço.

Em outros termos, se a pesquisa se desenvolveu sobremaneira, após o golpe de 1964, para fortalecer os setores capitalistas, como aponta Leher (2018), por exemplo, é aceitável inferir que restaria aos que se dedicavam às atividades de extensão, nos anos de 1980 e 1990, criar frentes de disputas para alterar as estruturas universitárias, como observamos, insistentemente, nas cartas e documentos do FORPROEX. Como bem aponta Perseu Abramo, um dos efeitos do golpe de 1964 foi conter a efervescência social e política dos anos de 1950 e 1960, modernizando estruturas e preparando a nova fase do sistema capitalista brasileiro, o que obrigou os movimentos sociais, sindicatos e partidos a retomarem as lutas, após a década de 1980, em padrões corporativos e fragmentados (Abramo, 1987). Tal corporativismo e fragmentação instalou-se nos diversos setores da universidade.

É neste sentido que se deve compreender o movimento por um Plano Nacional de Extensão Universitária, no final de 1990. E, no interior deste plano, as diretrizes práticas para a relação ensino-pesquisa-extensão: adoção de “metodologias participativas”; alteração na relação sujeito-objeto; pesquisa dirigida aos problemas imediatos; mudança no conceito de sala de aula; conteúdo trans, inter e multidisciplinar; estágio curricular como instrumento para extensão. Ou seja, a extensão universitária buscando ampliar seu campo de atuação para interferir nas políticas internas da universidade brasileira.

Passaremos, agora, a descrever e interpretar o texto do Plano Nacional de Extensão Universitária, organizado em oito partes, como se verá a seguir. Ao final, dedicamos necessária atenção para um documento conhecido como Universidade Cidadã, que sustenta, de certa forma, conceitos e orientações basilares do Plano.

a) Princípios básicos: são seis os princípios, que partem do pressuposto de uma “universidade cidadã” que deve participar dos movimentos sociais, ser sensível aos problemas da sociedade, priorizar ações que superem desigualdades e exclusão social e difundir “saberes” nela produzidos, considerando os sujeitos sociais, de onde emergem os problemas para investigação, como sujeitos de direito ao conhecimento produzido. Ademais, a prestação de serviço da universidade deve recair sobre a realidade objetiva e produzir conhecimentos para transformação social.

b) Profissional cidadão: a universidade cidadã teria como objetivo a formação de um profissional cidadão, que seria resultado da interação com os problemas sociais. Infere-se que a universidade brasileira, até então, não se preocupava em formar profissionais vinculados aos problemas da sociedade. A extensão universitária seria, então, o canal e a

conexão entre universidade – nas suas atividades de ensino e pesquisa – e os problemas e demandas sociais. Neste item, aparece a categoria “conhecimento significativo”, sem que se especifiquem os seus conteúdos, tampouco predicções capazes de se fazer compreender. Aparentemente, trata-se do conhecimento resultado da relação entre formação profissional em contato com questões emergentes e imediatas ou mesmo conhecimento para solucionar, pragmaticamente, problemas cujas soluções não pudessem aguardar longos estudos.

c) Instrumento de mudança: defende-se, neste ponto, a consolidação da extensão no interior das instituições, também como potencial de mudança da sociedade e da própria universidade.

d) Significado e importância: antes de passar aos objetivos específicos do Plano Nacional, o documento se referencia, politicamente, em quatro pontos que visam: à unidade nacional temática, à busca por recursos financeiros para realização de programas e à capacidade e força de intervenção para solucionar problemas sociais. A relação entre este vislumbre político de constituição de um imaginário de “poder fazer” e os demais pontos do documento buscam, aparentemente, constituir um *ethos* de “universidade cidadã”, que funcionaria como argumento político para buscar o “reconhecimento, pelo poder público, de que a extensão universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de universidade cidadã” (FORPROEX/MEC, 2001, p.8).

O que revela este enunciado, quando o relacionamos com a história? Primeiro, a busca por reconhecimento. Isso já coloca a extensão universitária no campo das ações das lutas sociais que emergiram no Brasil, ao final do período dos governos cívico-militares. Não se trata de luta de classes, mas de lutas sociais, por direitos sociais de grupos minoritários e fração desses grupos. A busca pelo reconhecimento aproxima-se de movimentos reformistas, o que é coerente com o segundo conteúdo da proposição: concepção de universidade cidadã.

A ideia consolidada de “universidade cidadã” a coloca na posição auxiliar de esforços governamentais para “solucionar” problemas sociais. O contrário seria uma universidade de densidade nacional, capaz de agir a partir de necessidades de nação, no lugar de resolver os problemas oriundos do modo de produção. Um posicionamento do filósofo Carlos Nelson Coutinho nos ajuda a compreender o ambiente intelectual brasileiro durante os anos de 1990, que sustenta a reflexão realizada acima. Para ele, houve um refluxo nos movimentos intelectuais e ativos que movimentaram a sociedade brasileira por

15 anos, entre o final dos anos de 1970 e as eleições de 1989. A eleição de Fernando Collor de Mello, naquele pleito, teria criado condições para consolidação do ambiente econômico neoliberal e, em nosso ponto de vista, sua correspondente manifestação cultural: a cultura pós-moderna.

Esse refluxo foi, em boa parte, motivado pela crescente hegemonia política e ideológico-cultural do neoliberalismo. O conjunto das propostas neoliberais operou no sentido de promover uma despolitização geral da sociedade e, conseqüentemente, também da cultura (Coutinho, 2006, p. 106).

A universidade não ficaria imune a este movimento, pois, um dos pontos priorizados pela orientação econômica neoliberal, nos países dependentes, é justamente minguar recursos para as universidades e centros de pesquisa com a finalidade de desestimular a produção científica e tecnológica, acirrando, as disputas internas, pelos poucos recursos, o que poderia ter provocado deslocamento dos interesses universitários para a condição de força auxiliar dos governos, ou, metaforicamente, uma correia de transmissão entre conhecimentos produzidos fora do país e sua aplicação interna, o que pressupõe renúncia à autonomia universitária.

e) Objetivos: os onze tópicos objetivos elencados no documento dividem-se, basicamente, em projeções de vínculos com a sociedade e a auto-organização da extensão, institucionalmente.

São quatro pontos relativos a transferência de conhecimento, elaboração e acompanhamento de políticas públicas, atenção aos “problemas sociais urgentes” e “necessidades sociais emergentes” (FORPROEX/MEC, 2001, p. 9), envolvidos em relação bidirecional com a sociedade. Outros quatro pontos dedicam-se à organização, consolidação e criação de mecanismos metodológicos ou avaliativos que garantam a relevância da extensão universitária no interior do sistema universitário, como: atividades interinstitucionais, avaliação institucional e sustentação da ideia de que a extensão seria fundamental par formação profissional.

Os demais objetivos tratam da participação da universidade na formação de professores; da preservação da cultura artística nacional e regional e da educação ambiental e desenvolvimento sustentado como objetos de atividades extensionistas. Neste caso, devem se destacar dois tópicos para reflexão: o primeiro, quando se refere à utilização de tecnologia disponível para educação continuada e educação à distância. Este objetivo

encontra-se em orientação solidária com o ambiente político já materializado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 e no Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010, que orientam para utilização de tecnologias novas para aperfeiçoar professores da educação básica, em exercício, na modalidade não presencial e, ainda, criar condições para formação de jovens e adultos, também em cursos à distância. O outro ponto diz respeito à educação ambiental e desenvolvimento sustentado, tema incipiente, nos debates a respeito da preservação do planeta, tanto no Brasil quanto nos fóruns internacionais, que ganharia projeção temática nas duas décadas seguintes.

f) Metas: as metas estabelecidas no documento, a partir de 1988, preveem duas frentes de ação e encontram-se em sintonia com os objetivos maiores. Uma, referente à organização interna da universidade e, outra, à articulação com a sociedade. Entre as metas estabelecidas para institucionalização e fortalecimento da extensão universitária encontram-se os prazos para elaboração de um Programa Nacional de Avaliação, que deveria se realizar até 1999 e a sua consequência, no interior das universidades, até 2001. As medidas para definição de valores orçamentários aparecem em outras metas que visam a indicadores qualitativos e quantitativos e definição de linhas prioritárias de extensão. Além da busca por institucionalizar e implantar um sistema de avaliação, dois outros pontos merecem consideração de análise.

Primeiro, o prazo requerido para que a extensão universitária integralizasse o currículo seria o ano de 2002. Como se sabe, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, para tal finalidade, tornou-se efetiva apenas na terceira década deste século, ou seja, a partir de 2020, o que reforça a compreensão de que o tema não se encontrava tão bem acordado por todos os agentes da educação superior, no Brasil, dada a morosidade com que se tem efetivado, desde 2001 até o momento em que produzimos este texto. O segundo ponto é a reivindicação de um Sistema Nacional de Educação Continuada e a Distância, com participação das universidades. O prazo seria de três anos, mas, apenas em 2015, por meio da Resolução n. 02/2015, o Conselho Nacional de Educação publicaria diretrizes e normas que contemplariam o ponto abordado. Sem que tenha sido homologada pelo MEC, esta Resolução, destaque-se, incorporava o conjunto de termos, conceitos e categorias como interdisciplinaridade, regionalização, questões socioambientais, justiça social e mudanças sociais, o que indica relativa continuidade discursiva que, minimamente, pode ser dada nos limites do texto que estamos analisando.

Para articulação com a sociedade, as metas previstas no documento permitem concluir que as mesmas assemelhavam-se mais a uma plataforma de intenção que ações organizadas. De orientação generalista, o conjunto de metas previa prazos curtos, de dois a três anos, para ações de criação de programas e projetos que visassem à melhoria da qualidade da educação básica; melhoria da saúde e qualidade de vida da população brasileira; melhoria do atendimento às crianças, adolescentes e idosos e, ainda, preservação do meio ambiente.

Merece destaque a seguinte meta, que indica tendência de a extensão universitária e a universidade, portanto, agirem sobre, ou após, os acontecimentos e fenômenos históricos:

[...] desenvolvimento, em parceria com órgãos federais, estaduais e municipais e entidades não governamentais, de programas e projetos voltados para a formação de mão de obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e a capacidade de gestores de políticas públicas, em até três anos (FORPROEX/MEC, 2001, p. 11).

O impacto das políticas neoliberais e reformas legais, na superestrutura de organização social, a partir das mudanças materiais no final do século XX provocariam uma série de preocupações dos governos com a recolocação de trabalhadores que perderiam emprego, em razão da extinção de postos de trabalho por causa das novas tecnologias, ou seja, por não serem mais necessárias algumas funções ou atividades. Estas preocupações, num primeiro momento, levariam governos a prepararem programas de requalificação profissional, o que faz compreender as intenções contidas na citação acima e o possível adesismo das universidades aos projetos governamentais.

g) Áreas Temáticas: as áreas temáticas aprovadas no Fórum de Natal, em 1988, contidas neste documento que estamos descrevendo, foram: Preservação e sustentabilidade do meio ambiente; Promoção à saúde e à qualidade de vida; Educação básica; Desenvolvimento da cultura; Transferência de tecnologias apropriadas; Atenção integral à criança, adolescente e idoso; Capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas; Reforma agrária e trabalho rural.

Em dezembro de 1999, no encontro do FORPROEX, que ocorreu em Brasília, estas áreas temáticas foram substituídas por outras oito, abstraídas das especificidades contidas nos enunciados acima. Uma nota de rodapé, no texto de 2021, que escolhemos para descrição e análise, explica que o texto original teria sofrido alteração para contemplar a terminologia elaborada pelo Grupo de Trabalho sobre Sistema de Dados e Informações e

RENEX e acatado pelo FORPROEX, em 1999. As áreas temáticas assumiram, então, os seguintes termos genéricos:

- Comunicação;
- Cultura;
- Direitos humanos;
- Educação;
- Meio ambiente;
- Saúde;
- Tecnologias; e
- Trabalho.

Ao abstrair dos termos anteriores as especificidades temáticas como “criança e adolescente”, “reforma agrária”, “gestores públicos”, “educação básica”, a alteração nas formas da linguagem expressam, provavelmente, a composição particular ou singular de cada participante do grupo de trabalho, citado anteriormente, ou a necessidade de adequar/ampliar o conjunto de possibilidades para que houvesse, no interior das universidades, raio maior de possíveis projetos e programas de extensão.

Sem necessidade de nos aprofundarmos nos efeitos promovidos com as mudanças, o correto é indicar que, como se vê, a partir da generalização, os limites para ações extensionistas em cada área são ampliados. Um exemplo é a substituição do enunciado “promoção à saúde e à qualidade de vida” por “saúde”. Não só excluiu o substantivo “promoção”, com sentido ativo, como ainda desapareceu o sintagma “qualidade de vida”. Como nossa intenção, neste ponto específico, é registrar o movimento ocorrido entre um ano e outro, para, em seguida, verificar o que restou nos anos seguintes, não nos ocupamos em buscar nas atas do FORPROEX as justificativas para tais mudanças.

Para melhor visualização, elaboramos um quadro comparativo da terminologia das áreas temáticas, respeitando a sequência em que aparecem, para cada ano, no documento que estamos analisando:

Quadro 2 – Comparação entre terminologias de áreas temáticas (1988 e 1999)

1988 (mais concreto)	1999 (mais abstrato)
Preservação e sustentabilidade do meio ambiente	Comunicação
Promoção à saúde e à qualidade de vida	Cultura
Educação básica	Direitos humanos
Desenvolvimento da cultura	Educação
Transferência de tecnologias apropriadas	Meio ambiente
Atenção integral à criança, adolescente e idoso	Saúde
Capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas	Tecnologias
Reforma agrária e trabalho rural	Trabalho

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

h) Universidade cidadã: o Plano Nacional de Extensão Universitária referencia o Programa Universidade Cidadã, como seu suporte teórico e metodológico. Portanto, é relevante, neste tópico, para esta exposição, apresentar os principais pontos da proposta, de autoria do próprio FORPROEX⁴⁰.

A análise e sua interpretação, sustentada pela história, fortalecem a hipótese de que a disputa por recursos, no final dos anos de 1990, era uma das principais bandeiras e objetivos do FORPROEX. O principal pressuposto do documento é o de que grande parte da população brasileira encontrava-se distante das condições básicas de cidadania e seria papel da universidade equilibrar, ativamente, demandas oriundas dos grupos sociais com os “saberes” e as “inovações” promovidas no seu interior, resultados do trabalho de professores e técnicos.

Extraímos do texto as informações de que, na década de 1990, muitos projetos de extensão aproximavam-se dos grupos sociais e temas periféricos da sociedade brasileira, ainda que, segundo o documento, “a falta de sistematização dessas atividades talvez ofereça um quadro incompleto para que se perceba o efetivo engajamento da Universidade Pública Brasileira na compreensão e transformação das condições atuais da vida brasileira” (Editorial, 2009, p. 92). Ao descrever criticamente a universidade, identifica-a com a estrutura de poder da sociedade brasileira e aponta, como vemos a seguir, a fragmentação das ações como causa de a universidade não participar de decisões estratégicas da nação:

⁴⁰ O documento integral está publicado no v. 1, n. 1, 1999, da Revista Em Extensão, editada pela Universidade Federal de Uberlândia, com o título Universidade Cidadã. Entretanto, o título completo do documento é Programa Nacional Temático de Fomento à Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: Universidade Cidadã, conforme Nogueira (2000).

As práticas corporativas, a tecnoburocracia, a segmentação entre diversas categorias e a departamentalização fragmentadora do conhecimento emperram as ações e comprometem a continuidade do processo de produção acadêmica, resultando na ausência da Universidade na definição de setores estratégicos da Nação (Editorial, 1999, p. 93).

Como se vê, trata-se de um recorte que dissocia a universidade brasileira do conjunto hegemônico de controle de poder econômico e cultural. No nosso entendimento, um equívoco interpretativo. A linha argumentativa que adotamos como pressuposto, neste trabalho, orienta-nos no sentido de que a fragmentação, burocratização etc são consequências de um modelo de universidade, cujas finalidades não seriam, de fato, elaborar um projeto de nação, associado a outros agentes e organizações políticas. Portanto, a tecnoburocracia já seria resultado e não a causa do distanciamento das universidades frente às questões urgentes da sociedade brasileira.

Outro pressuposto do documento é o de que, naquele período, qualquer iniciativa que não mobilizasse a participação das comunidades⁴¹ durante todo o processo (da investigação à avaliação) seria inadequada, pois, nesta – na participação – encontrava-se a condição necessária ao seu próprio desenvolvimento.

Sem citar quaisquer autores, a orientação teórica e ideológica do documento, neste ponto, permite identificar-se, pelo discurso, o conjunto de ideias que podem ser atribuídas tanto à pedagogia de Paulo Freire, no Brasil, quanto à teologia e à filosofia da libertação, na América Latina, que tomam os grupos e classes sociais não dominantes e “oprimidos” como centralidade para suposta práxis “libertadora”⁴².

Como se trata de um documento teórico-prescritivo, vinculado às ações universitárias extensionistas, é relevante identificar nele, de acordo com nossa análise, a categoria “comunidade” assumindo o protagonismo que, em momentos anteriores da prática intelectual brasileira – quer em formações sociais e discursivas dos partidos políticos, quer em outras, dos sindicatos ou do discurso acadêmico – pertencia à categoria “classe social”. A partir de estratificação que poderia ser chamada de consciência prática, o

⁴¹ O conceito de comunidade, para o documento, implica uma “dimensão geográfica e sociocultural claramente identificada” (Editorial, 1999, p.94).

⁴² No caso de Paulo Freire, os principais trabalhos, em que são apresentadas ideias de uma pedagogia para os “de baixo” são *Educação Como Prática da Liberdade*, de 1967; *Pedagogia do Oprimido*, de 1968; *Extensão ou Comunicação*, de 1969; *Ação Cultural Para a Liberdade e outros escritos*, de 1976, e *Educação e Mudança*, de 1979. Já, as referências a uma filosofia da libertação podem ser encontradas em Enrique Dussel, cujos livros *Para uma ética da libertação latino-americana* (1977a) e *Filosofia da libertação na América Latina* (1977b), podem ser tomados como parâmetros para as relações que estabelecemos com o documento analisado.

texto situa as comunidades em diferentes possíveis estágios de ação, sendo estes de total ignorância isolada ao total controle das atividades.

Desta forma, a proposta de uma “universidade cidadã”, para sustentar atividades extensionistas, seria obrigada a interpretar e conhecer, suficientemente, as comunidades com as quais manteria relação que pudessem elevar os níveis de cidadania, nos termos do quadro abaixo, que elaboramos a partir do texto em análise.

Antes, uma observação importante: na conclusão deste nosso trabalho, estabeleceremos um vínculo entre estas prescrições e o caso da criação e organização da Unioeste.

Quadro 3 – Níveis de atividade das comunidades populares para a “universidade cidadã”

Situação da Comunidade	Características
Totalmente inativa	Totalmente isolada e incapaz de compreender como poderia se desenvolver.
Pouco ativa	Aberta à recepção de programas e projetos, sem, contudo, ser capaz de planejar ou definir as atividades e ações para se desenvolver.
Relativamente ativa	Comunidade com capacidade de recursos para assumir algum grau de responsabilidade no seu processo de desenvolvimento.
Totalmente ativa	Comunidade capaz de tomar a iniciativa, planejar, avaliar, executar e controlar as ações requeridas a órgãos externos, com a finalidade de se desenvolver.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Editorial (2009).

Neste tópico que pontua a relação universidade-comunidade encontra-se, pela nossa análise, o momento dominante do texto, em que se postula uma concepção para o que podemos denominar “educação extensionista”, no âmbito da plataforma da universidade cidadã, a saber:

Educação é aqui entendida, acima de tudo, como um compromisso político e social de formação do cidadão e da cidadania. Pressupõe competência técnica e, também, capacidade para lidar com a invenção, conteúdos e métodos operantes no espaço de trabalho, em íntimo processo de articulação que envolva comunidades e gestores (Editorial, 1999, p. 95).

Como se pode observar nesta citação, a atividade extensionista, em suas operações já consolidadas, de acordo com o documento, deveria considerar prática política e técnica inversas à tradicional transferência de conhecimento. O processo de educação seria parte do processo geral de desenvolvimento, como afirma o texto, que incluiria coletividade,

atividade, múltiplos atores e superação da relação sujeito-objeto e não “fator de desenvolvimento”, como previa a educação dos governos civico-militares.

É importante destacar, ainda, o fato de que um dos objetivos deste formato de educação extensionista indicava “o fomento e o apoio das mulheres no desenvolvimento social” (*Ibid.*, p. 95), revelando que, embora incipiente, o debate relativo a classe/gênero assumia protagonismo ao lado da participação coletiva, naquele final da década de 1990.

Por fim, ao tratar do processo educativo nas comunidades, o texto apontava que educar é também transferir informações técnicas prévias às ações dos envolvidos e, ainda, auxiliar as pessoas a superarem a ignorância, o isolamento e uma das suas consequências: a sensação de inferioridade e incapacidade. Neste segundo caso, metodologicamente, a ação extensionista deveria se organizar, considerando:

1. Necessidade de um diagnóstico;
2. Identificação dos papéis sociais e potencialidades do grupo da comunidade;
3. A possibilidade de alteração das circunstâncias;
4. A relativa capacidade dos que administram os processos, que não são detentores de todas as capacidades;
5. Definição de níveis de responsabilidade;
6. O sentido da aprendizagem a partir do cotidiano;
7. O princípio da educação continuada e à distância, para impedir isolamento das comunidades.

As técnicas para execução imediata das ações incluiriam modificações nas formas de comportamento dos agentes, desde organização das reuniões até as práticas de linguagem, passando por disposição para mediar conflitos, assessorar lideranças comunitárias e criar mecanismos de formação e comunicação a distância.

Como afirmamos logo no início da análise deste documento, seu pressuposto principal é o de que havia, nos anos de 1990, um quadro agudo de exclusão social e seria papel da universidade, especialmente do seu setor de extensão universitária, voltar-se aos grupos sociais excluídos, “devendo esta iniciativa aglutinadora associar-se ao esforço da iniciativa privada e do setor empresarial em geral, no sentido de garantir um processo interativo e amplamente participativo com todos os interesses para a consolidação da Cidadania Plena” (*Ibid.*, p. 98).

Além desta sinalização ao setor privado, as diretrizes do programa indicavam: atuação junto à educação básica; mudanças internas relativas às políticas de cidadania e

consideração das populações, cujos problemas seriam objeto das ações, como sujeito do conhecimento. Neste último caso, na nossa interpretação, encontrava-se uma resposta às cobranças de lideranças e intelectuais ativos que denunciavam a prática exploratória e extrativista das universidades brasileiras, ao se relacionarem com grupos sociais e comunidades periféricas, quando elas (as universidades) interessavam-se pelos grupos periféricos e explorados apenas como fonte de informações e dados, sem devolver a esses grupos o resultado do trabalho acadêmico nem o esforço para alterar a situação estudada.

Os princípios gerais do programa Universidade Cidadã, organizados em 14 tópicos, poderiam ser resumidos a: práticas multi-trans-interdisciplinares; articulação dos saberes populares com conhecimento acadêmico; formação de profissional-cidadão; prioridade para práticas coletivas na solução de problemas comunitários; alteração das formas de linguagem; rejeição ao assistencialismo oriundo do período entre 1964-1985; captação de todas as formas de apoio, sejam públicas ou privadas.

A última parte do documento trata de financiamento, áreas temáticas e operacionalização. Seria coordenado por FORPROEX, com acordo da ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – e ABRUEM – Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais, as duas principais associações de dirigentes das universidades brasileiras, sempre com duração de doze meses – de março a fevereiro de cada ano –, por meio de uma Comissão Nacional de Extensão, com auxílio de comitês assessores.

Sem definir a precificação do custeio, o documento indica que os recursos seriam provenientes das “esferas governamentais e privadas” (Editorial, 1999, p. 100) e garantiriam até cinco projetos ou atividades, por universidade, mais financiamento de bolsas de extensão, nas seguintes áreas temáticas: preservação e sustentabilidade do meio ambiente; promoção à saúde e à qualidade de vida; educação básica; desenvolvimento da cultura; transferência de tecnologias apropriadas; atenção integral à criança, adolescente e idosos; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas; reforma agrária e trabalho rural. Trata-se, como se vê, das mesmas áreas temáticas aprovadas, inicialmente, pelo FORPROEX, no Plano Nacional de Extensão, em 1988 e simplificadas, em 1999, conforme já apontamos anteriormente.

O programa Universidade Cidadã tratou, ainda, de definir as ações extensionistas, dividindo-as em atividades e projetos. Por atividades, o documento compreendia cursos, eventos, prestações de serviços e elaboração de produtos acadêmicos. Neste último item

enquadraram-se atividades artísticas, cartilhas, manuais etc. Já, no caso dos projetos, estes seriam de dois tipos ou modalidades:

a) projetos de ação social e comunitária, caracterizados pela participação da universidade junto às comunidades ou grupos sociais, com a finalidade de promover seu desenvolvimento.

b) projetos de ação integrada ensino/pesquisa/extensão, caracterizados por atividades endógenas, articulando-se com ensino e pesquisa, no interior da graduação, pós-graduação, ensino fundamental e médio.

Aparentemente, a distinção entre os projetos vinculavam-se, por um lado, aos cursos de bacharelados e, por outro, aos cursos de formação de professores. É o que podemos concluir a partir da inserção das atividades de educação básica junto à segunda modalidade, o que confirma a manutenção de uma tradição: a de vincular a formação continuada de professores da educação básica à universidade.

Tradicionalmente, como se sabe, ainda que careça de investigação quantitativa, para aferir a tensão e a extensão dessas práticas, tende-se, nas propostas extensionistas dos cursos de licenciaturas, a priorizar projetos e atividades, como cursos e eventos, direcionados ao público da educação básica, quer seja para transferência de técnicas pedagógicas atualizadas ou para atualização e manutenção de teorias, ou mesmo para “completar” lacunas deixadas durante a formação inicial dos professores. O documento, portanto, consolidava esse direcionamento.

Para concluir a análise deste ponto, podemos afirmar que a orientação discursiva e prática do Programa Universidade Cidadã e do Plano Nacional de Extensão Universitária encontram-se vinculadas a uma mesma formação ideológica, cujos traços dominantes são os da necessidade de inverter as prioridades e inserir os problemas sociais, bem como os indivíduos das classes populares, no polo ativo e determinante para as ações no interior da universidade brasileira. A extensão universitária seria a ligação entre outros setores da universidade e as comunidades.

Não encontramos documentos relevantes para nossos estudos, no período entre aquilo que acabamos de analisar, de 1998, e o que apresenta a Política Nacional de Extensão, proposto por FORPROEX, em 2012, cuja análise realizamos, mas consideramos desnecessária sua exposição neste texto final⁴³.

⁴³ O acúmulo de 2012, no documento das Políticas Nacionais de Extensão, pode ser sintetizado da seguinte forma: enaltecimento do protagonismo do FORPROEX como agente das políticas e de mudanças na

Antes de continuarmos, consideramos importante levantar uma hipótese, surgida a partir de nossas reflexões até o momento: as concepções e práticas propostas para extensão universitária, após o período dos governos cívico-militares, entre 1964 e 1985, expressam uma concepção e prática universitárias que poderiam ser consideradas romântico-ingênuas, de aliança – ou opção preferencial – entre uma parcela acadêmica incapaz de insurgir-se contra o arranjo capitalista do momento e as classes populares, organizadas ou não, produto, estas, das reformas urbanas, do êxodo rural e da passagem ao modelo de produção pós-industrial iniciado, no Brasil, já durante os anos de 1980.

E uma questão: seria essa universidade pautada pelos arranjos, no campo econômico, que introduziriam as reformas neoliberais pós-governos cívico-militares no Brasil? Teria ela, especialmente as áreas de ciências humanas, a tarefa de administrar previsíveis conflitos, impondo-se – com teorias oriundas da Psicologia, Sociologia, História, Geografia, Filosofia, Literatura, Linguística etc. – a pacificação dos “de baixo” com técnicas de apaziguamento, diálogos e construção de consensos e cidadanias fragmentadas, ao rejeitar as classes sociais como sujeito coletivo e fazer emergir, no lugar de sínteses epistêmicas mais estáveis, os saberes locais ou de grupos particulares?

Embora não se encontre como objeto específico de nossa pesquisa, apresentaremos, nas considerações finais deste texto, como resultado de nossas reflexões, as conclusões a que chegamos.

Por ora, estabeleceremos o nexos entre o complexo da extensão universitária no Brasil, seu conceito e práticas previstas nos documentos, o ambiente político que a engendrou e o nascimento das universidades paranaenses, fundamento para explicação do outro complexo que nos interessa – a relação da Unioeste com seu entorno social e com as políticas de extensão.

concepção da extensão universitária, no Brasil; afirmação de que a extensão se consolidara como atividade de mão dupla e dialógica; extensão como parte de soluções para grandes problemas do país; extensão como ação transformadora; manutenção e ampliação do imaginário de universidade cidadã e afirmação de que o estado brasileiro é frágil em sua “capacidade burocrática” e, portanto, a universidade pode colaborar para elaboração e organização de políticas públicas.

5. AS DETERMINAÇÕES E ORIGENS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES

Neste capítulo, trataremos da criação das universidades estaduais paranaenses. Nossos estudos indicam que o surgimento das sete universidades deve-se a eventos determinados, ora pelo desenvolvimento das forças produtivas no interior do sistema capitalista brasileiro, ora como efeitos políticos oriundos desse mesmo sistema, nos limites do Estado do Paraná, seja como solução para capacitação técnica de trabalhadores e atendimento a pressões regionais, seja para silenciar vozes clamantes – no caso da política – ou mesmo para lastrear, legal e administrativamente, situações reminiscentes de antigas faculdades. Se nossa reflexão estiver correta, UEL, UEM e UEPG encontram-se no primeiro caso; Unespar e Uenp no último; Unioeste e Unicentro, no intervalo. O que nos leva a uma hipótese-síntese: as universidades estaduais paranaenses foram instaladas em três períodos, caracterizados por expansão acelerada (no primeiro período do capitalismo monopolista e dependente); por expansão controlada (no período de reformas neoliberais bancadas pelo estado) e por contingenciamento de expansão (no período de ausência do Estado).

Deter-nos-emos nos dois primeiros períodos, apresentando o surgimento das primeiras universidades, sob determinação do capitalismo monopolista modernizante no interior do Estado do Paraná e, em seguida, descrevendo o surgimento das universidades gestadas durante a transição da Nova República, para, finalmente, analisar as determinações recíprocas e a dinâmica dos efeitos das políticas extensionistas da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná e suas reconfigurações no entorno econômico, social e político entre 1997, ano de seu credenciamento, até o presente.

Consideramos necessário, antes disso, apresentar o contexto econômico e cultural mais amplo, em cujos limites foi possível e necessário ao Estado do Paraná erigir suas universidades a partir de 1969. A conclusão de que nos aproximamos, durante nossa pesquisa, pode ser enunciada nos seguintes termos, de forma abstrata: a universidade paranaense já nasceu no interior do projeto do capitalismo monopolista dependente e não conheceu os pressupostos da educação superior liberal, calcada na existência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como ocorreu, por exemplo, com a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Por outro lado, o movimento “por dentro” e os efeitos das contradições históricas,

pressionadas pela realidade imediata de sua existência, paulatinamente produzem configurações estruturais e tensões que só podem ser apreendidas na radicalidade da análise. Para tanto é necessário retomar os momentos dos diferentes “liberalismos” brasileiros e paranaense.

5.1. O liberalismo universitário brasileiro, a influência estadunidense e a reforma universitária de 1968

A universidade brasileira nasceu no interior do projeto liberal. Não se submeteu – como ocorreu nos demais países do continente – às oligarquias coloniais ou às suas heranças imediatas e aristocráticas nelas erigidas, como aconteceu na Argentina, Chile, Peru – para comparar com países em que a existência da universidade, nominalmente, coincidiu com a cultura rural e oligárquica, conforme indicamos no capítulo 2. Nesses países, a ascensão política de uma burguesia liberal, criou as condições para a reforma da universidade já existente, no momento em que o Brasil esboçava a criação de suas primeiras universidades, iniciativa frustrada diversas vezes durante o século XIX.

Os liberais brasileiros do início do século XX defendiam a intervenção do Estado com a finalidade de construir um projeto planejado e de longo alcance, o que não ocorria quando os interesses privados das oligarquias agrárias e urbanas, aliadas à igreja católica, se sobrepunham como modelo de sociabilidade política e econômica. Está aí a rejeição liberal às interferências partidárias, tão marcada nos documentos dos jovens reformistas latino-americanos, da década de 1920. Seria o Estado, e não os partidos, que deveria guiar a nação. Irene de Arruda Cardoso, quando analisa o processo de criação da Universidade de São Paulo, extrai os termos e as ideias de Fernando de Azevedo, que seriam o fundamento ideológico do grupo de liberais paulistas que tomaram a iniciativa de criar a sua universidade.

Para esses liberais, somente uma educação acima do mundo ordinário e de seus interesses particulares seria capaz de educar a elite com condições morais superiores, associando interesses pela nação, aprofundamento intelectual e postura pessoal e coletiva abstraída dos interesses menores e particulares. Tal elite, bem formada, seria capaz de orientar técnica e politicamente os profissionais que dariam conta do bom funcionamento da nação (Cardoso, 1982). Portanto, bem mais que o profissional, seria necessário que a

universidade formasse o “pensador” liberal: o seu intelectual. O lugar dessa formação seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, desprovida de função profissionalizante.

Importante destacar a observação que Cardoso realiza a partir do *Inquérito* de Fernando de Azevedo a respeito da diferença entre a educação liberal, por ele defendida, e a educação aristocrática. O liberalismo admite que as classes dirigentes renovem-se constantemente ao permitir que indivíduos talentosos das classes médias ou populares sejam alçados à condição de elites intelectuais. Para isso, o princípio democrático de uma escola para todas as classes sociais é fundamental. Trata-se da democracia liberal-burguesa, que pressupõe formação superior da elite, assimilação de conhecimento pelas classes médias e a instrução primária para as classes populares, sem negar a possibilidade de migração de uma classe a outra. A propagação do conhecimento científico para as massas populares, a partir da universidade, seria realizada, desta forma, pelo mecanismo de transmissão – doação – de conhecimento em forma de extensão universitária. Não por acaso, é assim que a extensão foi definida no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, nos marcos gerais da Reforma de Córdoba – em vários países latino-americanos, entre 1918 e 1928 – bem como na Europa e nos EUA, no final do século XIX.

Esta universidade moderna, liberal, cumpriria duas tarefas básicas. Seria democrática, por ser pública, financiada pelo Estado, reduzindo a reprodução dos interesses privados das velhas oligarquias e, como consequência, poderia recrutar os “vocacionados” em todas as classes sociais para que se tornassem dirigentes do país. Tal concepção de universidade despartidarizada e neutra pressupõe uma ciência neutra, elaborada por investigadores bem preparados e acima de interesses imediatos. “Democracia” assim só poderia ser garantida por uma escola universitária pública, como dispõe Franklin Leopoldo e Silva (1999, p. 4):

Esta confluência entre um idealismo filosófico-histórico e a função política da universidade é que dá o tom característico deste projeto modernizante. Sendo a educação pública, o caráter democrático do processo de recrutamento das futuras elites estaria como que automaticamente assegurado. Não mais haveria a constante reprodução das oligarquias porque, por meio da educação universitária, a barreira das classes sociais seria vencida, qualquer um podendo ascender à condição de membro da elite pela demonstração de mérito.

Para os liberais, educação e democracia não só são inseparáveis, mas, segundo eles, é a primeira que garante a segunda bem como a harmonia entre as classes sociais, cada

uma cumprindo a função que lhe cabe: superior, média, básica. Nesse cálculo harmônico, mobilidade social é resultado de talento, esforço, vocação. E a direção do país seria confiada à elite bem formada, que comandaria a totalidade da nação tanto na orientação espiritual – o espírito da nação – quanto na capacidade técnica e tecnológica. Seria o governo da elite para o povo e não do povo para o povo, ainda que, nesse raciocínio, como já vimos, parcela da elite fosse recrutada junto às classes populares, o que justificaria a defesa da educação pública para todos. É compreensível, nesta lógica harmônica, que a formação das elites devesse ocorrer nos maiores e mais desenvolvidos centros urbanos do país.

A democracia defendida pelo liberalismo pressupõe liberdade de pensamento e criatividade científica precedentes à política. Entretanto, conforme adverte Silva (1999), não se trata de liberdade para qualquer pensamento, pois o excesso de liberdade pode conduzir para um modelo de sociedade “totalitário”, a exemplo do que, segundo os liberais, nas décadas de 1920 e 1930 se verificava na União Soviética. Ou seja, a liberdade de pensamento permitida pelo pensamento liberal deveria ser “esclarecida”, opondo-se ao pensamento socialista e comunista, na medida em que estas ideologias se associariam bem mais à política como elemento determinante da educação.

Como a política sempre se confundiu com conchavos, acordos e ajustes para satisfazer interesses privados, sua rejeição levava consigo a possibilidade de realizar, em espaços públicos, o exercício do debate, contradição e disputas que pudessem elevar as condições democráticas. Em outros termos, a emergência de uma elite liberal, ilustrada, dirigente e sua crença na capacidade de orientação neutra e geral da sociedade tende a inviabilizar mecanismos de outra democracia, que contemple decisões oriundas dos estratos sociais subalternos e, no caso da universidade, a tendência da democracia liberal é concentrar as decisões nos conselhos superiores.

A universidade liberal brasileira descrita acima foi duramente criticada em duas frentes. Tanto o movimento estudantil, a partir de 1958, quanto os detentores do poder, a partir de 1964. Se a universidade liberal realizou a crítica sobre as antigas escolas superiores isoladas, consideradas formadoras de castas, de uma pequena elite, distantes das necessidades reais da nação, a partir do final da década de 1950, esta mesma universidade seria criticada como ultrapassada, tanto pelos desenvolvimentistas mais à esquerda no espectro político, quanto pelos conservadores. Para o grupo que se tornou governo com o golpe cívico-militar:

Era urgente modificá-la, modernizá-la e discipliná-la. Se antes, no projeto liberal, a escola era o lugar de reprodução da estrutura de classes, das relações de poder e da ideologia dominante, e a escola superior se distinguia das demais por ser um bem cultural das elites dirigentes, com as medidas oficiais parciais que antecederam a reforma de 1968, e com a própria reforma, a educação passou a ser encarada como formação de mão-de-obra para o mercado (Fávero, 1991, p. 15).

Concentremo-nos no caso da crítica e das medidas operadas a partir dessa perspectiva do capital e da educação como capital social. Em maio de 1964, o novo governo lançou o Programa de Ação Econômica do Governo – 1964-1966 – PAEG, coordenado por Roberto Campos, então Ministro do Planejamento. Entre os objetivos do Plano de Ação encontrava-se o de “atenuar os desníveis econômicos setoriais e regionais e as tensões criadas pelos desequilíbrios sociais, mediante a melhoria das condições de vida” (Brasil, 1965, p. 5) e para consecução dos objetivos, vinculada à política de produtividade social, previa-se uma política educacional, “visando a ampliar oportunidades de acesso à educação, a racionalizar o emprego de recursos disponíveis e a ajustar a composição do ensino às necessidades técnicas e culturais da sociedade moderna” (*Ibid.*, p. 16).

Essa política de modernização já fora desenhada pelo IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – para o ensino superior como forma de contrapor as ideias de reforma universitária propostas pelo movimento estudantil, no conjunto das reformas de base. E continuaria a se expressar em um simpósio sobre a reforma da educação promovido pelo instituto, no final de 1964, quando se propunha o modelo estadunidense de graduação genérica, em três anos, nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, para depois continuar a formação em carreira específica. Algo parecido deveria ocorrer com a formação de professores. Administrativamente, a proposta era dividir a gestão da universidade em dois conselhos: um técnico-científico – com predominância do corpo docente e reitoria – e outro, administrativo – com maioria de pessoas dos setores econômico-sociais (Cunha, 2007c). Nos parágrafos seguintes, veremos que tais propostas não encontravam suas origens no próprio IPES, mas num importante intelectual estadunidense interessado pela educação superior da América Latina.

A transição de um projeto de universidade liberal para o de uma universidade “moderna”, no interior dos governos brasileiros, contou com o papel fundamental do intelectual greco-estadunidense Rudolph Philippi Atcon. O resumo cronológico de sua atuação, a seguir, indica que o ambiente de ruptura, ocorrido em 1964, não afetaria a

presença desse professor na inteligência universitária do país. Convidado por Anísio Teixeira, em 1952, trabalhou na reestruturação e depois como diretor da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – até 1956, quando assumiu função menor na Universidade do Brasil, por dois anos. Entre 1958 e 1960, auxiliou Anísio Teixeira nas tarefas de criação da Universidade de Brasília e após 1963 foi assessor do Ministério da Educação, quando era governo de João Goulart. Em 1965, já no primeiro governo após o golpe de 1964, continuou na assessoria do Ministro da Educação e Cultura, onde preparou relatórios técnicos. A partir de 1966, tornou-se secretário executivo do CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, entidade criada por sua sugestão como já ocorrera em outros países da América Latina (Alberto; Inhan, 2016). Ficou nessa função até 1968, quando se reduziria sua presença na educação brasileira.

A interpretação sobre a vida e a atuação desse professor, por quase duas décadas, no interior do pensamento e das ações do ensino superior brasileiro, além de confirmar a condição dependente de nossa intelectualidade, auxilia-nos na identificação das articulações que promoveram a dinâmica da universidade brasileira nos últimos 60 anos. De acordo com Fávero (1991), o primeiro movimento de Atcon para a América Latina foi o texto *Outline of a proposal for US policy concentration in Latin America on university reorganization and economic integration*⁴⁴, de 1958, assumido pela USAID como orientação de um projeto educacional para a América Latina. No Brasil, após assinatura do primeiro acordo com esta agência, em 1965, o MEC contratou o consultor, cuja atuação, segundo Silva (1999), seria mais influente que as comissões criadas pelos termos de cooperação.

São de Atcon as seguintes ideias e propostas: a reforma da universidade era um problema técnico, não político; planejamento e execução seriam instâncias separadas; deveriam ser priorizados, para planejamento, o conselho universitário e o conselho de curadores, sendo este formado por profissionais e empresários não pertencentes à universidade; no lugar das faculdades, deveriam ser criados centros de estudos, para congregar disciplinas não específicas e formar, genericamente, os que não quisessem seguir, posteriormente, uma carreira específica. Tratava-se de, ao mesmo tempo, impor racionalidade técnica na articulação com uma especialidade e possibilitar a formação de

⁴⁴ Esboço de uma proposta para a concentração política dos EUA na América Latina para reorganização universitária e integração econômica.

pessoas que não desejassem graduação profissional, com redução de custos, no interior das universidades, pois permitiria a utilização de meios comuns, inclusive de professores e técnicos universitários, racionalizados. A criação dos centros, em substituição às faculdades, pode ser entendida como a transformação do ideal preconizado pelos liberais – de um lugar neutro para a formação crítica superior, que seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – em concretude técnica e utilitária, conforme o ideal de educação estadunidense. O objetivo de oferecer um saber desinteressado, dos liberais, passaria, com os Centros de Estudos Gerais, a “[...] informação básica organizada, espécie de alfabetização superior, a partir dos quais os estudantes escolheriam seus destinos profissionais” (Silva, 1999, p. 18).

Não sem relação, como parte da reforma universitária da ditadura militar, o Decreto-Lei 53/1966 fragmentou a FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, além de determinar a unidade ensino-pesquisa. Em seguida, outro Decreto-Lei, o de número 252/1967, criaria os departamentos e acabava com o sistema de cátedras, ainda que permitisse aos últimos catedráticos o prêmio de serem chefes de departamentos. Além disso, esse segundo decreto criaria o conselho departamental e o colegiado de curso.

Os argumentos para a fragmentação das FFCL encontravam-se no fato de as condições do conhecimento moderno – fragmentado e especializado – não serem mais as mesmas que embasaram sua criação, quando, nos anos de 1930 – no Brasil – se imitava a Faculdade de Filosofia da Universidade de Berlim, a saber: a manutenção do conhecimento desinteressado (Cunha, 2007c).

Para os estudantes da UNE, a fragmentação produziria o efeito também de separar os estudantes, politicamente, além de possibilitar a canalização de recursos da iniciativa privada ou pública para as áreas de “desenvolvimento”, excluindo, por exemplo, Filosofia e Letras. No ponto de vista de Luiz Antonio Cunha, a separação das áreas agradava os professores de Pedagogia e Letras, pois lhes possibilitaria acesso a um poder de mediação que não possuíam no interior das disputas da FFCL. O novo modelo criaria condições para que se tornassem diretores de institutos ou faculdades e, desta forma, conquistassem assento nos conselhos universitários:

O modelo norte-americano, mal digerido e não adaptado à realidade brasileira, foi ao encontro do interesse imediato de certos catedráticos que divisavam a possibilidade de virem a ser diretores de faculdade, mais difícil de acontecer se mantida a estrutura altamente competitiva das FFCLs, nas quais as seções de Pedagogia não gozavam de especial

prestígio: em consequência, de chegarem aos conselhos universitários como membros natos (Cunha, 2007c, p. 80).

Os efeitos de tal medida: isolamento teórico e prático dos professores de Pedagogia e Letras, com a criação das cadeiras específicas alocadas nos departamentos e nas novas faculdades (filosofia da educação, história da educação, psicologia da educação etc).

A presença de Rudolph P. Atcon junto ao MEC e às universidades brasileiras promoveria outras consequências. Cunha (2007c) elenca o conjunto de universidades brasileiras que foram objeto da ação intelectual e prática desse consultor e descreve, caracterizando, como “confusão organizacional” as alterações estruturais ocorridas naquelas instituições. O que se observa, pelo relato desse autor, é a introdução dos centros e departamentos propostos por Atcon, sem, contudo obedecer rigorosamente às suas propostas, o que levaria a modelos administrativos diferentes para cada universidade. A partir de 1968, com a Lei da Reforma Universitária, a tendência predominante do CFE foi no sentido de influenciar novas universidades a adotarem os modelos de Centros e Departamentos, ainda que a ideia principal e os objetivos propostos pelo consultor estadunidense para a função dos Centros de Estudos Gerais não tenham sido adotados por nenhuma universidade.

Se as mudanças propostas por Atcon não se efetivaram totalmente, a ideia de criar um conselho de reitores, com relativa autonomia para receber recursos da USAID e colocar em prática a “modernização administrativa” obteve êxito. O CRUB foi criado em 1966 e Rudolph P. Atcon tornou-se seu secretário executivo – com amplos poderes – até 1968. Esse conselho de reitores funcionou como organização paralela ao MEC para operacionalizar aquilo que, no interior das universidades, teria maiores dificuldades para ser executado, em razão dos conselhos e controles internos e da oposição declarada à intervenção estadunidense.

Como se viu acima, a reforma da universidade brasileira, sob influência direta do pensamento de Rudolph Atcon, no primeiro governo após o golpe cívico-militar de 1964, iniciou-se em 1966, mas sua relação com a região teve origem antes. Identificamos o final de anos de 1950 como ponto de partida para as preocupações desse intelectual orgânico greco-estadunidense com o ensino superior latino-americano. Para Cunha (2007c), todavia, a influência dos EUA na educação brasileira teria se iniciado nos anos de 1940, fortalecendo-se na década seguinte e intensificando-se após 1964. A agência do governo estadunidense para desenvolvimento internacional – USAID -, criada em 1961 para ações

em países estrangeiros, enviou ao Brasil, já antes do golpe, um grupo de técnicos⁴⁵, com a finalidade de analisar as possibilidades de adequar o ensino superior aos planos gerais daquela agência, como ocorria em outras áreas. O quadro a seguir mostra os acordos assinados entre o governo brasileiro e a USAID, no período de 1965 a 1967.

Quadro 4 – Acordos MEC-USAID para educação brasileira entre 1965-1967

Data	Objeto
31/03/1965	Convênio MEC-CONTAP-USAID para assessoria no Ensino Médio.
03/06/1966	Convênio USAID-MEC para criação de um centro educacional para treinamento de professores.
24/06/1966	Convênio de assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores do Ensino Médio no Brasil.
30/06/1966	Acordo de assessoria para modernização da Administração Universitária.
30/12/1966	Acordo de Planejamento da Educação Primária.
06/01/1967	Convênio para publicações técnicas, científicas e educacionais MEC-SNEL ⁴⁶ -USAID.
09/05/1967	Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – Aditivo ao acordo de 30/06/1966.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Alves (1968).

Os técnicos enviados pela USAID, em 1964, após três semanas de visita ao país e em conversas com educadores escolhidos para tal fim, preparam o relatório conhecido como *Gardner Report*, em que, segundo Cunha (2007c), encontravam-se as seguintes conclusões e orientações: o ensino superior brasileiro não se encontrava à altura da modernização material do país, com rigidez curricular, sem dedicação exclusiva de professores e estudantes e ainda com equipamentos inadequados (como prédios e bibliotecas); o país deveria quadruplicar o número de matrículas; a Universidade de Brasília poderia influenciar positivamente as demais, principalmente no modelo de formação de professores, que se aproximava do formato estadunidense; os EUA deveriam apoiar a reforma universitária, principalmente para formar novos engenheiros e mão de obra especializada; a USAID deveria oferecer ajuda para o MEC e para o CFE, bem como aos Conselhos Estaduais que autorizavam a criação de Universidade e Faculdades isoladas.

Consideramos desnecessário discriminar os possíveis efeitos desse relatório e dos movimentos da USAID, neste trabalho – algo que está muito bem posto em Cunha (*Ibid.*) ao demonstrar toda operacionalização realizada pelo governo dos EUA, seja com recursos diretos ou por meio de acordos entre universidades com mediação do CRUB. O certo é que

⁴⁵ Rosson L. Cardwell, Raymond D. Larson, W. Nelson Peach e Charles Wagley (Cunha, 2007, p. 156).

⁴⁶ Sindicato Nacional de Editores de Livros.

entre 1965 e 1970 foram concedidas mais de 3.500 bolsas de pós-graduação a professores brasileiros, nos EUA e diversos consultores estadunidenses estiveram no Brasil para “auxiliar” governos e reitores. Para o autor, o mais importante convênio realizado entre o MEC e a USAID foi o que previa a criação de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES) composta por cinco brasileiros e cinco estadunidenses, com a interveniência do Conselho Federal de Educação, já no período do governo ditatorial. Entretanto, as ações previstas no convênio não chegaram a ser executadas, por oposição deste Conselho e da sociedade organizada – estudantes e professores.

Segundo Cunha (*Ibid.*), o convênio original sequer foi publicado e, em maio de 1967, seria, então editado um novo convênio, aditivo ao anterior, em que a EPES seria substituída por uma Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES. O relato histórico de Luiz Antônio Cunha especifica as dificuldades políticas e os entraves colocados pelo Conselho Federal de Educação para a atuação da USAID no país. Tanto que, apenas em 1969, já após a publicação do AI-5, foi publicado o relatório da Equipe de Assessoria, de cuja análise realizada por Cunha (2007c), extraímos as críticas e sugestões realizadas pelos consultores estadunidenses, sempre com a finalidade, de nossa parte, de identificar a presença ideológica e pragmática da orientação externa na educação superior brasileira a partir dos anos de 1960. São elas:

- Crítica ao modelo de ingresso – ao critério de vestibulares e à geração de excedentes.
- Crítica à não disposição da juventude brasileira para se mover geograficamente para estudar longe de casa.
- Proposta de criar um vestibular unificado e preparar universidades para níveis intelectuais diferentes. Crítica ao modelo único.
- Crítica à centralização federal, ao critério de currículo mínimo e à carreira profissional unificada dos professores e dos técnicos.
- Crítica à existência de faculdades isoladas (aproximadamente 700), o que incluía a falta de bibliotecas adequadas.
- O relatório não recomendava o sistema de créditos⁴⁷.
- O relatório não recomendava a passagem de autarquia para fundação.

⁴⁷ O sistema de créditos na universidade brasileira foi uma sugestão do grupo de assessores brasileiros que compunham a EAPES.

A conclusão a que se pode chegar é que os acordos, consultorias e presença de professores e técnicos dos EUA foi mais notada e destacada, politicamente, até 1968. As grandes mobilizações daquele ano, realizadas por estudantes da UNE, artistas, professores e sindicalistas, em oposição à interferência de outro país, foram contidas pelo AI-5 e, de acordo com Cunha (2007c), entre 1969 e 1973, as assessorias, consultorias e as ações do Conselho de Reitores, suportadas já pela Lei da Reforma Universitária e pela forte censura contra os opositores, colocaram em prática as mudanças de fato, no ensino superior brasileiro, sem grandes alardes públicos. Quer dizer, sem serem notadas, no período.

5.2. As primeiras universidades paranaenses

Esta seção é resultado de investigação específica a que submetemos as primeiras universidades estaduais paranaenses. O procedimento metodológico foi o de apreender, em trabalhos bibliográficos que tratam destas universidades, os processos de constituição e desenvolvimento das mesmas. Excluíram-se, objetivamente, para finalidades de análise, todos as referências, sejam bibliográficas ou documentais, que não possuem, como finalidade, a descrição e análise científica acerca da categoria “universidade paranaense” em si. Ou seja, excluímos os trabalhos que tratam de aspectos internos ou setores da universidade, como cursos de graduação, temas particulares ou métodos de ensino, por entender que esses trabalhos não contribuem para interpretar e compreender, de maneira totalizante, a histórica de constituição das universidades estaduais.

Um dos trabalhos de que nos valem é *O contexto da política de criação das universidades estaduais do Paraná*, de Rosemary Coimbra Campos Sheen: uma dissertação de mestrado datada de 1986. O trabalho se ocupa do contexto de criação das universidades paranaenses. A autora parte de categorias como “luta de classes”, “história em processo”, “aparelhos de hegemonia”. Nesta configuração teórica, a universidade é caracterizada como um dos elementos de organização cultural da sociedade e aparelho de poder.

O ponto de partida da autora, indicado já na introdução, foi o de compreender a universidade para, em seguida, compreender e tornar sua prática educativa “mais consequente”, nos termos da autora. As universidades públicas paranaenses, quanto ao problema de sua história de origem possuem uma particularidade que se desdobra em: a) especificidade da expansão do ensino superior para o interior do estado; b) a característica

da expansão em forma de universidade; c) o ensino pago nas universidades públicas; d) o seu surgimento na esteira da reforma universitária cívico-militar de 1968. Especialmente o terceiro ponto deve ser destacado para posterior comparação com o que aconteceu nas demais quatro universidades criadas até a primeira década deste século. UEL, UEM e UEPG foram criadas sem qualquer constringimento político por parte da população para que fossem públicas e gratuitas.

Entre 1962 e 1972, o Paraná ampliou um percentual de 86% de interiorização do ensino superior, quantidade superior a São Paulo e Minas Gerais, os dois mais importantes estados do Brasil, tanto em número de habitantes quanto em produção da economia interna (Sheen, 1986). Como veremos, a expansão, neste período, possui relação com o desenvolvimento das condições materiais e territorialização do norte do Estado do Paraná. Uma das características dessa interiorização foi a forma “universidade”, de organização e implantação do ensino pago nas universidades públicas. Pode-se, segundo a autora citada, dividir, inicialmente, a concretização do ensino superior paranaense em três momentos: entre 1950 e 1960, criação de estabelecimentos isolados de ensino superior; o final da década de 1960, a criação das primeiras universidades no interior e, após 1975, a expansão das faculdades municipais.

A criação das três primeiras universidades deu-se no ano seguinte à Lei n. 5540/1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária, e definiu o papel do Estado no trato com o ensino superior paranaense, alterando significativamente o seu panorama. Materializou-se a Lei da Reforma Universitária e reforçou a ideia do ensino superior pago nas instituições públicas.

Sheen (*Ibid.*) parte da hipótese de que a criação das IES paranaenses foi resultado da luta pela hegemonia no interior das classes dominantes no Paraná. Para se sustentar teoricamente, apropria-se do conceito de hegemonia e estado, de acordo com Gramsci (1984). O Estado, segundo este autor, é o aparelho de governo mais as instituições privadas da sociedade civil, em que o governo detém os aparelhos de coerção e a sociedade civil, os aparelhos ideológicos, incluindo a escola. Para o filósofo italiano, grupo dirigente e grupo dominante devem ser entendidos como categorias diferentes. Grupo dominante possui a finalidade de submeter o adversário e aniquilá-lo, do ponto de vista político, enquanto o grupo dirigente objetiva hegemonizar ideológica e intelectualmente os demais grupos. Quando um grupo dirigente torna-se dominante, é necessário manter-se dirigente, no campo intelectual e ideológico, para obter a supremacia sobre os demais grupos. Nesse

sentido, para ser dirigente ideológica, a classe dominante necessita de seus intelectuais, a fim de que os mesmos possam mediar a relação entre a estrutura econômica e a superestrutura cultural, que inclui leis, crenças, arte, educação.

Nesta linha de raciocínio, um organismo educacional “acabado”, mesmo de alcance limitado – como uma escola de ensino médio – com leis e regras impostas pela força coercitiva do Estado, é resultado da luta pela hegemonia operada durante sua constituição. E é o “resultado” da vitória de um dos grupos presentes em tal luta. Desta forma, a constituição de uma universidade, sua criação legal – o ato final -, é resultado das lutas e disputas no campo da sociedade civil, que podem se caracterizar com maior ou menor intensidade e duração, a depender das condições de desenvolvimento de cada grupo, que resultam em maior ou menor capacidade de enfrentamento durante a disputa. Portanto, para interpretar a criação de uma universidade, assim como outros aparelhos de estado, é necessário compreender o contexto histórico mais amplo, a totalidade superior ao fato ou evento singular e compreender a disputa e os atores que operam, realizam, as ações definitivas para o ato final do estado coercitivo.

Como partimos do pressuposto teórico de que não há como compreender um fenômeno histórico, local ou temporal, independente da totalidade do movimento humano, esta nossa pesquisa associa-se às conclusões de Sheen (1986) quando a autora afirma que a criação das três primeiras universidades, em 1969, não foi um ato voluntarista de Paulo Pimentel, como se costuma narrar no domínio discursivo da esfera política paranaense, tampouco das lideranças das cidades de Londrina, Maringá e Ponta Grossa, respectivamente as cidades-sede da UEL, UEM e UEPG. Não se deve admitir, ainda, que tenha sido unicamente consequência imediata de causas econômicas ou que a origem estivesse apenas nos movimentos operados na política paranaense do período. Trata-se de um conjunto de determinações, como veremos. Entretanto, quando se observam as múltiplas determinações, é possível identificar um domínio: uma ação política comprometida com a ideologia desenvolvimentista do capitalismo dependente e associado fortalecida pelos governos cívico-militares, como passaremos a expor.

Parte do conteúdo da retomada histórica que apresentamos a seguir já se encontra neste trabalho, em outro contexto, relacionado às universidades brasileiras, motivo, pelo qual, o fazemos, agora, de forma resumida, a partir de Pochmman (2021) e Cunha (2007b). O período histórico compreendido entre 1945 e 1962 pode ser caracterizado como um espaço de confronto entre três frentes programáticas, tanto nas relações materiais de

manutenção econômica, quanto das culturais: o nacional-desenvolvimentismo, a dependência associada e o socialismo. Com a ampliação da industrialização nos grandes centros urbanos, a partir de 1930, constituiu-se, no período, um operariado que se colocou como classe social, ainda que influenciado por forças ideológicas diversas, como o Partido Comunista Brasileiro, a igreja católica e o trabalhismo do PTB – Partido Trabalhista Brasileiro.

No campo da educação, a constituição de 1946, após a queda de Getúlio Vargas, determinava a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, de fato só seria aprovada 15 anos depois, em 1961, por meio do substitutivo Carlos Lacerda, cujo conteúdo propunha uma lei de orientação liberal e privatista. Esse dado temporal é significativo para se compreender o movimento de maior ou menor aceleração na implantação de políticas educacionais e suas consequências. Como já vimos, a aprovação da LDB de 1961 coincide com os movimentos pela reforma universitária no Brasil, promovidos pela União Nacional dos Estudantes, no interior das reformas de base.

No terreno da produção intelectual da burguesia e dos partidos vinculados à tradição conservadora, tanto para explicar como para orientar a organização da sociedade, no período, foram criados o IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática, em 1959, e o IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, em 1961. Ambos opunham-se ao crescimento dos movimentos sociais, socialistas e comunistas, no interior das instituições, incluindo as universidades federais.

Ninguém discorda de que a ditadura cívico-militar instalada no Brasil, após 1964, deve ser caracterizada como expressão do fortalecimento do mecanismo de Estado e enfraquecimento da sociedade civil. O ministro da educação do governo cívico-militar de Castelo Branco, até 10 de janeiro de 1966, foi o professor paranaense, integralista e ex-reitor da UFPR, Flávio Suplicy de Lacerda, responsável por parte dos acordos entre o Ministério da Educação do Brasil e a USAID (*United States Agency for International Development*). Implementou o conceito de “empresarialismo” no ensino superior, coerente com a opção política e econômica, adotada, no interior do espírito golpista, de subordinação do capitalismo brasileiro ao modelo dependente-associado. Incentivou o “desaparecimento” de livros considerados subversivos, coordenou o processo de cassação da UNE e de professores da UNB (Sheen, 1986).

Para concretização dos acordos MEC/USAID, foi criada a Equipe de Planejamento do Ensino Superior, com cinco brasileiros e cinco assessores norte-americanos. Tal equipe,

mesmo boicotada, como afirmamos antes, levou a cabo o conceito de “empresarialismo”, que, segundo Sheen (1986, p. 136), embutia a ideia de que “a educação superior é uma parte, uma parcela do desenvolvimento econômico”. O empresarialismo no ensino superior brasileiro deveria comportar as seguintes características: treinamento para carreiras específicas; ênfase na necessidade de mudanças quantitativas; ciência aplicada; autoridade, sistematização e normas burocráticas para manutenção da ordem; tradição, repetição e confiança na autoridade; conformismo.

Conforme já vimos, dois Decretos-Lei iniciaram o processo de reformulação da universidade brasileira, no início dos governos militares: Decreto n. 53/1966 e Decreto n. 252/1967. Entretanto, foi o Decreto n. 62937/1968 que criou o Grupo de Trabalho para promover a reforma da Universidade Brasileira (GTRU), sob a presidência do Ministro da Educação Tarso Dutra e composto pelos seguintes membros: Antonio Moreira Carneiro, Padre Fernando Basto d’Ávila, Reitor João Lira Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Fernando Ribeiro do Val, Roque Spencer Maciel de Barros, Newton Sucupira, Valmir Chagas. Haroldo Leon Peres (deputado federal pelo Paraná) incorporou-se à comissão, em seguida.

Para o GTRU, a universidade brasileira encontrava-se em crise porque:

1. Não havia pesquisa tecnológica;
2. Não havia diversificação dos cursos superiores;
3. Havia rigidez administrativa;
4. Faltava racionalização das atividades universitárias.

Entre as orientações do GTRU estava a de não se admitirem as escolas isoladas de ensino superior. Entretanto, certamente pressionado por interesses localizados no interior do país, o grupo permitiu, em regime de excepcionalidade, a criação de Faculdades, fato que nos interessa particularmente, pois todas as universidades paranaenses foram criadas a partir da união de Faculdades. O grupo destacou ainda a necessidade de “racionalização” administrativa, financiamento privado e adequação do ensino superior ao mercado de trabalho. Neste caso, deveriam ser criados cursos para as classes populares (professores de ensino médio) e para a burguesia (médicos, enfermeiros, bioquímicos e engenharias), além de cursos intermediários de tecnologia, para suprir uma parte da formação dos trabalhadores (Sheen, 1986). Esses últimos pontos – a formação de mão-de-obra – tomam parte do argumento para criação das universidades paranaenses de 1969, como veremos a seguir.

5.3. A conjuntura paranaense na década de 1960 e a criação das três primeiras universidades

Como se viu na seção anterior, a aprovação da Lei n. 5540/1968, a Lei da Reforma Universitária, foi precedida por estudos de um grupo de trabalho criado especialmente para isso. Entre as orientações contidas no relatório final do GTRU, três necessitam ser destacadas porque mantêm relação com a criação das Universidades Paranaenses: a de que não seriam admitidas escolas isoladas de ensino superior, com exceções – destaque-se; a de que as universidades deveriam se guiar pelo princípio da “racionalização” administrativa e a de que o ensino superior deveria se adequar ao mercado de trabalho. A terceira recomendação abriria o caminho para excepcionalizar a primeira delas, possibilitando a criação de Faculdades isoladas com a finalidade de formar professores, principalmente em cursos noturnos – atendendo as classes populares – e, por outro lado, incentivaria a criação de universidades para as frações das classes médias e da burguesia brasileira, com cursos nas áreas de medicina, engenharias, bioquímicas. Aqui está o nexo entre a totalidade infra e superestrutural do desenvolvimento do capitalismo dependente brasileiro e os aparelhos locais, as partes ou parcelas instrumentais para sustentá-lo no plano técnico, tecnológico e ideológico.

A conjuntura econômica e política no Estado do Paraná, nos anos de 1960 encontrava-se, por parte das classes dominantes, na ânsia por adequação ao modelo do capitalismo monopolista dependente. Até 1940, o desenvolvimento do Estado se restringia ao sul, aos campos gerais, até os campos de Guarapuava, de Palmas e divisas com Santa Catarina e Rio Grande do Sul: o conhecido Paraná Tradicional. Os centros urbanos e econômicos do norte, Londrina e Maringá, são de 1931 e 1947, respectivamente, resultados, em parte, dos investimentos ingleses, por meio da empresa de crédito N.M. Rothschild & Sons, que adquiriu e repassou para a Companhia de Terras Norte do Paraná 500.000 alqueires de terras entre os rios Paranapanema, Tibagi e Ivaí (Amorim, 2017) e, por outro lado, pela ampliação das lavouras de café, oriundas do sul de São Paulo. A partir de 1950, o norte novo, com a consequente ampliação populacional, adquiriu maior peso eleitoral. Em 1965, Paulo Pimentel elegeu-se como “homem do norte”, ainda que, durante seu governo, tenha sido absorvido pela burguesia e pelas oligarquias do Sul para dar consequência ao projeto de industrialização do Estado (Sheen, 1986).

A economia baseada na madeira, café, suínos e pequenos produtores não foi capaz de inserir o Estado do Paraná no modelo de reestruturação produtiva do capitalismo nacional e internacional e, a partir de 1960, o governo do estado buscou incentivar mudanças na base da produção agrícola para soja, amendoim, milho e instituiu o Fundo para o Desenvolvimento Econômico, que seria administrado pela CODAPAR – Companhia de Desenvolvimento Agropecuário do Paraná. Além dessa empresa estatal, sob o Governo de Paulo Pimentel, que sucedera Ney Braga, foram desenvolvidos e criados, como contrapartida estatal para mudança econômica do Estado, os seguintes programas, empresas estatais e obras: Programa de Eletrificação Rural; Programa de Melhoria do Rebanho; Rodovia do Café; Rodovia do Sudoeste; Estradas: Jandaia-Ourinhos, Maringá-Campo Mourão, Maringá-Paranavaí, Curitiba-São Mateus do Sul, Estrada das Praias.

Ainda, para dar conta daquilo que o Governador Paulo Pimentel chamava de “desenvolvimento integrado”, além da intervenção estatal já citada, criou a Companhia Agropecuária de Fomento Econômico e a Companhia Paranaense de Armazéns e Silos, como suporte para diversificação agrícola. Tais políticas eram respostas à alteração na base agrícola que se estendia desde 1962 até 1967, período em que foram reduzidos 55.833 alqueires de plantação de café – 132.000.000 de pés – e ocupados com pastagens (40%), algodão (16%), feijão (13%), mamona (2,9) e mandioca (1,8%).

Como síntese temporária, podemos afirmar que a análise do contexto da década de 1960 permite inferir a existência, a partir da intervenção do Estado, de duas frentes significativas para a história econômica e cultural do Paraná: a) passagem do desenvolvimento técnico da pequena indústria para grandes corporações e parques industriais e b) políticas voltadas para setores sociais (educação, saúde, habitação, saneamento). É nesta conjuntura, ao final do governo de Paulo Pimentel, que são criadas as três primeiras universidades paranaenses.

Os achados e as informações registrados na tese de doutorado de Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen, intitulada *Política Educacional e Hegemonia: a criação das primeiras Universidades Estaduais do Paraná na década de 1960*, são suficientes para o argumento que adotamos: o de que as três primeiras universidades paranaenses são, também, resultado dos efeitos da reforma universitária de 1968 e isso inaugura uma particularidade no ensino superior brasileiro: três universidades fora da capital do Estado, destinadas à parcela da população que poderia pagar mensalidades, objetivando adequar-se aos interesses do capitalismo monopolista dependente e associado.

A retomada histórica de constituição das primeiras universidades paranaenses nos faz concordar com Sheen (2000): não é fácil perceber a universidade como aparelho de hegemonia, pois sua atuação junto às classes sociais é ambígua e dissimulada, ainda que haja um domínio bem definido como princípio de ação. Se a afirmação anterior for aceita, explica-a o fato de conviverem importantes atividades e ações para grupos sociais explorados e oprimidos (afinal, o conjunto de trabalhadores universitários não é monolítico) com outras, que dissimulam-se em projetos inócuos para a vida concreta, quase sempre de curta duração, com ações circulares cujos propósitos são os de apenas movimentar teorias e práticas repetitivas, sem a devida crítica e sem a necessária criatividade que considere a realidade objetiva da população brasileira.

Para se compreender a hegemonia das classes sociais paranaenses, é necessário considerar que o poder, no Estado, está – e estava, em 1960 – distribuído também regionalmente. Entretanto, a criação das primeiras universidades foi um projeto de classe social hegemônica com controle do Estado, e não apenas resultado das forças econômicas regionais.

Alguns eventos que antecedem o desenvolvimento do ensino superior no norte do Estado: Flávio Suplicy de Lacerda, reitor da UFPR em 1961 (que se tornaria depois Ministro da Educação dos governos cívico-militares, conforme já relatamos), lançou, naquele ano, o projeto “universidade volante”, uma forma de extensão universitária com atividades nos finais de semana em Ponta Grossa, Maringá, Londrina e Paranaguá; em 1964, a Assembleia Legislativa do Paraná criou a Universidade Estadual do Paraná, em Ponta Grossa, que foi vetada pelo governador Ney Braga, alegando erros de tramitação legal; derrubado o veto, a universidade foi criada pela ALEP – Assembleia Legislativa do Paraná, por meio da Lei n. 3/1966. Entretanto, não foi implantada porque a região de Ponta Grossa não acumulava força política para ver criada sua universidade: “Este resultado nos sugere que talvez Ponta Grossa ainda não dispusesse de força política suficiente para fazer valer sua reivindicação de criação de uma universidade” (Sheen, 2000, p. 128).

Outro registro importante: até 1960, não era comum haver protestos por mais vagas no ensino superior paranaense, pois o número de candidatos igualava-se à oferta, entretanto, após 1964, alunos excedentes para vestibulares de medicina foram tema de mobilização da sociedade londrinense e curitibana. A classe média e estratos da classe dominante paranaense se moviam para ampliar a obtenção de títulos universitários. Os

estudantes da UFPR – Universidade Federal do Paraná, por exemplo, não brigavam pela criação de universidades no interior do Estado, mas lutavam contra o ensino pago e por mais vagas nos cursos já existentes, na capital (*Ibid.*).

Nessa conjuntura política, as forças que se envolveram para criação das primeiras universidades estaduais no interior do estado foram prefeitos, vereadores, deputados, igrejas, clubes de serviço, jornais, associações civis, Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná. Era a expressão do grupo hegemônico no interior do Estado que estava de acordo com o golpe cívico-militar de 1964 e assumia a tarefa de ser porta-voz das elites ou defensores dos próprios interesses.

No norte do Estado, o jornal Folha de Londrina desempenhou papel relevante ao mobilizar pessoas e órgãos sociais⁴⁸. Em 02 de junho de 1967, o jornal postava-se, em editorial, contra a proposta da Superintendência do Ensino Superior que previa criar uma fundação para administrar todas as faculdades do estado. No mesmo editorial, criticava a postura do Governo do Estado de criar faculdades em vários municípios do Paraná. Ou seja, a Folha de Londrina tensionava para a criação da Universidade do Norte Paranaense e a capilarização de faculdades poderia inviabilizar o projeto. As justificativas apresentadas pelo grupo hegemônico que disputava a criação da Universidade do Norte Paranaense eram: demanda social, qualificação de recursos humanos, formação de professores para outros níveis de ensino, atendimento à Lei n. 5540/1968 e fortalecimento do interior do estado.

De fato, tanto a cidade de Londrina quanto a de Maringá combateram a ideia de haver escolas de ensino superior descentralizadas, enquanto Ponta Grossa defendia a Universidade do Paraná Central; Londrina pleiteava a Universidade do Café e Maringá, por sua vez, a Universidade do Vale do Ivaí. Ou seja, o fato de a gênese dessas três universidades, localizadas em cidades com maior concentração populacional até hoje, no interior do Estado do Paraná, permite-nos inferir que a existência de uma instituição de ensino superior pública, de grande impacto na constituição de elite intelectual e técnica, foi significativa para o grupo social e econômico hegemônico nessas regiões. Ideologicamente, a posse de uma grande universidade agrega valor simbólico nas relações superestruturais de disputa por territórios econômicos, pois o fluxo de pessoas mobiliza

⁴⁸ De acordo com Nogueira (1999a), o jornal Folha de Londrina foi criado em 1947, por João Milanez, como uma empresa jornalística para atender os interesses de comunicação das classes dominantes e conservadores de Londrina e região.

necessidades vitais como moradias, alimentação, vestuário, lazer, geração de novas tecnologias etc.

Sheen (2000) elabora a categoria “hegemonia regional” para referir-se ao objetivo comum dos grupos econômicos das três regiões acima mencionadas. Das quatro cidades planejadas pela Companhia de Terras Norte do Paraná – CTNP (Umuarama, Cianorte, Londrina e Maringá), duas tornavam-se candidatas a metrópoles. A CTNP foi comprada por capitalistas paulistas em 1943, como resultado da política de nacionalização de Getúlio Vargas e recuo dos ingleses no processo do capitalismo brasileiro, já próximo do final da segunda guerra. Portanto, a cidade de Maringá foi criada na fase da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. A mudança de proprietários provocou a troca de comando econômico e político. De executivos ingleses para fazendeiros plantadores de café.

As frações econômicas que lutavam para se tornar hegemônicas na região e no Estado do Paraná sabiam que

[...] sediar uma universidade representava um importante trunfo na luta pela liderança do processo de desenvolvimento, pois que, a um só tempo, centralizava os serviços públicos e privados, atraía investimentos e dinamizava os setores produtivos, revertendo-se, ao final, em geração de empregos, elevação de renda e melhoria de qualidade de vida (Stroparo; Miguel, 2017, p. 397).

Mais que isso: esses grupos necessitavam de técnicos e conhecimento para manutenção de sua hegemonia e fortalecimento do novo padrão capitalista que se instaurava na região e a rede de ensino superior instalada era incompatível com o estágio econômico já atingido: alteração do modo produção rural para o industrial. A instalação de universidades resultaria na consolidação de um salto qualitativo, superando a realidade anterior.

Apresentamos, no quadro abaixo, o cronograma de criação das instituições estaduais paranaenses de ensino superior até 1969, incapazes de sustentar, no interior da ideologia empresarial-desenvolvimentista, a inserção das regiões norte e dos campos gerais no novo padrão de produção que se inaugurava no Estado do Paraná. Em destaque, indicamos as doze Faculdades Estaduais e um Instituto, estadualizado, que compuseram as necessárias Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 1969. Do quadro abaixo, portanto, a única

instituição de ensino superior – das criadas entre 1949 e 1969 – que não integraria uma universidade, seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí.

Quadro 5 – Cronograma de criação do ensino superior estadual paranaense entre 1949 e 1969

Ano	Instituição
1949	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa
1952	Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa
1954	Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Londrina
1956	Faculdade Estadual de Direito de Londrina
1956	Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa
1959	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Maringá
1960	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí
1962	Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina
1965	Faculdade de Medicina de Londrina
1965	Faculdade Estadual de Direito de Maringá
1966	Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina
1966	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá
1966	Faculdade de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa
1969	Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas de Maringá

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O processo legal de criação das universidades ocorreu em rito e ritmo acelerado. Elaborado pela comissão designada pelo Decreto 14.923, de 12 de abril de 1969, o projeto de lei encaminhado à ALEP, em 13 de agosto de 1969, previa a criação das três primeiras universidades e da Federação das Escolas Superiores em Curitiba, como fundações de direito público. A condição de fundação permitiria a cobrança de mensalidade na forma jurídica de “contribuição escolar”, prevista no artigo 9º do Projeto de Lei. Destes valores, 5% seriam repassados à autarquia criada como Superintendência do Ensino Superior, criada em 1960.

A discussão do anteprojeto de lei para criação das três primeiras universidades paranaenses levou 76 dias. No parecer da Comissão de Constituição e Justiça consta o fato de o prefeito de Maringá, Adriano Valente, ter levado à ALEP – Assembleia Legislativa do Paraná, estudos relativos ao impacto da futura UEM em 92 municípios da região de Maringá.

O deputado Fuad Nacli, da cidade de Centenário do Sul, apresentou emenda para que se criassem também as universidades de Bandeirantes e Cascavel, rejeitada durante a votação.

Para concluir esta seção, retomamos uma das assertivas deste nosso trabalho, quando afirmamos que a criação das três primeiras universidades são o resultado das

contradições e dos movimentos no modo de produção do capitalismo monopolista que alcançaria o interior do Estado do Paraná a partir dos anos de 1960. Além disso, a interpretação que realizamos auxilia na explicação – como argumento – de que a formatação das duas universidades do norte mais a Universidade Estadual de Ponta Grossa deu-se num acordo da oligarquia paranaense, sem a presença de movimentos sociais contundentes, diferente do que ocorreria com a Unioeste, por exemplo, como veremos na seção seguinte.

5.4. A criação da Unioeste

Não é finalidade desta seção escrutinar a história da Unioeste, mas tratar de sua história de constituição desvinculada dos tradicionais acordos burocráticos, como se verá. Assim como as três primeiras universidades paranaenses, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – foi criada a partir de faculdades instaladas em quatro cidades: Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL), criada em 1972; Faculdade de Ciências Sociais de Foz do Iguaçu (FACISA), criada em 1979; Faculdade de Ciências e Letras de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR); Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato (FACITOL)⁴⁹. Estas últimas, criadas no ano de 1980 (Unioeste, PDI, 2018).

A história de criação destas Faculdades está vinculada à história do desenvolvimento econômico e social da região. Resumidamente, vejamos como se processou o exponencial crescimento populacional associado a determinações oriundas de interesses externos. Em 1965, inaugurou-se a Ponte da Amizade, como resultado da retomada de relações diplomáticas mais intensas entre Brasil e Paraguai, durante a década de 1950⁵⁰. Com a pavimentação da BR-277, em 1969, o país vizinho passaria a ter acesso ao Porto de Paranaguá e a rodovia abria caminho entre Foz do Iguaçu e sul do Paraná. Na década de 1960 o crescimento urbano da região Oeste foi de 16,77% ao ano e o da população rural girava em torno de 19,21%, enquanto os números de crescimento do Paraná e do Brasil ficavam próximos de 1/4 disso, o que provocaria mudança

⁴⁹ É necessário registrar a distinção na nomenclatura do que se considerava “Faculdade”, em cada contexto. Na criação das três primeiras universidades, cada curso correspondia a uma Faculdade. No caso da Unioeste, assim como Unicentro, UENP e Unespar, a terminologia “Faculdade” referia-se a uma instituição de ensino superior com vários cursos.

⁵⁰ Para compreender o período anterior a 1950, recorremos a Emer (1991), especialmente o disposto no capítulo IV.

extraordinária no processo de territorialização no início da década de 1970⁵¹, período em que se intensificaram as técnicas de mecanização do campo e consequente crescimento das cidades, especialmente Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Cascavel, cidade esta que se tornaria central na rede de desenvolvimento regional, ao fazer a ponte entre Foz do Iguaçu, o noroeste, o centro-norte do Paraná e demais regiões do país.

As Faculdades municipais do Oeste do Paraná foram criadas após a Lei 5540/1968, ou seja, enquadravam-se na excepcionalidade prevista naquela legislação reformista, que tinha como regra o sistema de ensino superior constituído apenas por universidades. As primeiras tentativas para criar cursos superiores na região deram-se no que podemos chamar de “tentativas por cima”, sem participação de movimentos sociais organizados. A iniciativa mais consequente para criar uma Faculdade deu-se em 1968⁵², um ano antes da criação das primeiras universidades paranaenses, em Londrina, Maringá e Ponta Grossa. Naquele ano, o deputado estadual Roberto Wypych⁵³ apresentou um projeto de lei para criação de uma Faculdade de Agronomia e Veterinária, em Cascavel, que foi negada pelo Conselho Estadual de Educação, no ano seguinte, com as seguintes justificativas:

O município de Cascavel e toda região do oeste paranaense padecem das mesmas condições do sistema de propriedades agrícolas pequenas que prevalecem no estado. Por isso mesmo não modifica as diversas condições gerais ao emprego generalizado dos engenheiros agrônomos e dos veterinários. O projeto de lei número 397/68 de autoria do deputado Roberto Wypych não traz justificativa que demonstre a existência de alguns dos fatores de localização aqui nos referimos (Paraná/CEE, 1969, p. 4).

Para o CEE, o fato de a região ser formada por pequenas propriedades não comportaria a absorção de profissionais em agronomia e veterinária, o que indicia alinhamento à concepção de educação superior para o desenvolvimento vinculado ao grande capital, atestado, logo em seguida, no mesmo parecer, como se pode verificar a seguir:

⁵¹ A região passaria de, aproximadamente, 136.000 habitantes, em 1960, para cerca de 598.000 habitantes, em 1970 (Reolon, 2007).

⁵² Pinzan (2007, p. 40) relata que um ano antes, em 1967, o deputado estadual Nelson Buffara teria apresentado uma proposta de criação de Faculdade de Agronomia e Veterinária, não acatado pela Assembleia Legislativa do Paraná.

⁵³ Roberto Wypych chegou a Cascavel em 1964 e em 1967 foi eleito deputado estadual com votos da cidade e região. Foi presidente da Coopavel – Cooperativa Agropecuária e Industrial de Cascavel –, criada em 1970, e da Cotriguaçu – Cooperativa Central Regional Iguaçu Ltda –, criada em 1975, ambas com sede em Cascavel, no Estado do Paraná (Antonioni, 2020).

A título de reflexão final, em reconhecimento ao valor social e econômico da população do oeste do Paraná, a quem o autor do projeto de lei certamente procurou homenagear, externamos nosso ponto de vista de que aquela grande e produtora região poderia ter um centro superior de pesquisa e de ensino se este fosse o núcleo básico de um grande projeto de promoção econômica do oeste, projeto este que abrangesse toda atividade regional tendo por base a produção primária (agrícola, pecuária e extrativa), mas estendendo-se até a industrialização, no esforço conjunto dos governos Federal, estadual e municipais e da iniciativa privada local (Paraná/CEE, 1969, p. 4-5).

Tratava-se da criação de uma Faculdade de Agronomia e Veterinária, cursos que não foram criados até hoje, no Campus de Cascavel, mas, aparentemente, a reflexão do Conselho Estadual de Educação serviu como um prenúncio do que seria o ensino superior no Oeste do Paraná a partir do final da década de 1970, aproximadamente dez anos após a primeira iniciativa.

Negada esta faculdade, uma tentativa mais ousada se daria logo em seguida, como já informamos ao final da seção anterior. Durante o processo de criação das três primeiras universidades estaduais paranaenses, em outubro de 1969, o deputado Fuad Nacli, da Arena – Aliança Renovadora Nacional –, propôs a inclusão de mais duas universidades: em Bandeirantes e em Cascavel. A proposta foi rejeitada já na Comissão de Finanças e, em seguida, no Plenário.

Dois anos depois, por meio da Lei Municipal n. 885, de 27 de outubro de 1971, o prefeito Octacílio Mion criou a Fundação Universidade Oeste do Paraná, que colocou em funcionamento, no ano seguinte, quatro cursos de licenciatura (Letras, Pedagogia, Ciências e Matemática). Essa Fundação passaria a se chamar Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel – FECIVEL, no ano de 1974. No final da década de 1970, como resultado das atividades de acordo multinacional entre o MEC e a OEA, para projetos de desenvolvimento social e humano, as principais cidades da região realizaram pesquisas cujos resultados apontavam para a necessidade de criar mais cursos superiores de formação de professores. Nos termos de Pinzan (2007, p. 93):

Com o resultado desse diagnóstico, deu-se início às discussões com prefeitos e entidades de classes, políticos da região, entre outros, com vistas à criação de ensino superior nas cidades consideradas mais desenvolvidas. Com o apoio, principalmente financeiro, do projeto MEC/OEA, foram criadas: em 1979, a Fundação de Ensino Superior de Foz do Iguaçu – FACISA; em 1980, a Fundação de Ensino Superior de

Marechal Cândido Rondon – FACIMAR; e, também em 1980, a Fundação de Ensino Superior de Toledo – FACITOL.

Pelo relato do professor José Kuiava, em sua tese de doutorado (Kuiava, 2012) – trabalho mais completo que encontramos para tratar da história da Unioeste⁵⁴ – a ideia de universidade, na região, a partir de baixo, surgira no início dos anos de 1970 – por iniciativa do professor Marcos Cláudio Shuster – e fortaleceu-se nos anos de 1980, na agonia dos governos militares, às vésperas da primeira eleição direta para governador, depois de 20 anos e na aurora da Nova República, inclusive com a criação, pelo governador Ney Braga, em 1982, de uma universidade para a cidade de Cascavel, desautorizada pela Ministra da Educação Ester de Figueiredo Ferraz. “Sem dúvida, aquela conjuntura nacional – cenário geral de mobilizações populares – favoreceu muito o movimento no cenário regional pela criação da universidade pública, porém não foi suficiente e determinante por si só” (*Ibid.*, p. 501).

Este ambiente teria favorecido, de acordo com o professor, as demais determinações internas: a formação de professores das quatro Faculdades, em cursos de especialização – numa perspectiva progressista⁵⁵ – com professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Estadual de Campinas – especificamente o Instituto de Estudos da Linguagem – e da Fundação Getúlio Vargas; a criação e o dinamismo das associações e centros acadêmicos; a disposição para contestar as constantes elevações de taxas e os salários defasados pela inflação.

Segundo ele, esta conjuntura – especialmente o contato dos professores com outras leituras e teorias – teria levado os grupos internos a desejarem uma universidade “criativa, democrática e crítica, comprometida com a história, a cultura, a educação, a economia, com os problemas sociais, com os grandes desafios da região onde deveria estar enraizada” (*Ibid.*, p. 503).

Infere-se, pelo relato do autor, que essa posição interna seria oposta às forças conservadoras da região, que também desejavam a universidade (moderna, burocratizada, acrítica, todavia). Encontravam-se em disputa, portanto, uma “universidade emergente” contra uma “universidade moderna”.

⁵⁴ Remetemos a outros trabalhos que apresentam dados e informações relevantes a respeito da história de constituição da Unioeste: Pinzan (2007); Royer (2021) e Lutz (2023).

⁵⁵ Na esteira de Gramsci (2022), consideramos progressista(s) aquele indivíduo ou atividades cujas práticas e consequências, mesmo não sendo revolucionárias, engajam-se e se movem na determinação de se incomodar ou de solucionar situações oriundas dos conflitos de classes.

Por universidades emergentes entendia-se o que podemos chamar de universidades regionais com atividades cujas ações estivessem voltadas para o seu entorno imediato. Tal modelo deveria se opor às universidades tradicionais e universalistas. É possível deduzir que esse modelo pretendido se oporia, portanto, tanto à universidade liberal, que inaugurara a tradição universitária brasileira, da década de 1930, quanto à universidade “moderna”, herdeira do modelo da transição, ou seja, aquele que unia as diretrizes do capitalismo internacional com as necessidades políticas da ditadura local. Nessa proposta de universidade emergente, seriam superadas as práticas paralelas de ensino, pesquisa e extensão, que passariam a se constituir dimensões essenciais da atividade universitária, exigindo que o percurso acadêmico partisse das atividades de extensão – na relação com a sociedade regional –, determinando os objetos de pesquisa e as linhas norteadoras do ensino (*Ibid.*).

A leitura da carta que os diretores das Faculdades assinaram, em 1990, com a finalidade de divulgar e fortalecer o movimento pela criação da universidade, revela que houve planejamento interno das faculdades na formação de um “espírito universitário”, importando experiências intelectuais de unidades universitárias já consolidadas⁵⁶; que houve amplo debate dos documentos (estatuto, regimento, organização) no interior dessas instituições e com membros das comunidades locais; que havia uma disputa para convencer o executivo estadual de que era necessário criar uma universidade para a região. Se compararmos esse movimento com a criação das três primeiras universidades paranaenses, percebe-se a diferença de disposição política do governo estadual e do ponto de partida protagonista na criação das universidades. Enquanto, em 1968, o governador Paulo Pimentel prometia universidade para Londrina e Maringá, em 1990, o governador Álvaro Dias retardava a criação da universidade no Oeste do Paraná e atacava publicamente as lideranças locais (*Ibid.*).

Destacamos uma passagem do documento, que revela o “espírito do tempo” (a década de 1980), no interior da Nova República.

A nossa universidade se propõe a promover o desenvolvimento da ciência, do conhecimento, do saber, da verdade, da democracia, da liberdade, da paz, da tecnologia, das artes e da cultura em geral, e do oeste, em particular. Visa formar cidadãos conscientes e profissionais

⁵⁶ Em Kuiava (2012) vê-se, com detalhes, a lista dos livros e textos que foram estudados pelo conjunto de trabalhadores das Faculdades.

qualificados e preparados para o mundo moderno e para uma nova sociedade democrática (*Ibid.*, p. 531).

A última parte desta citação indica a filiação – intencional ou não – à formação ideológica da Nova República e da Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior, durante o governo de José Sarney, para o ensino superior: qualificação profissional para o novo período do modo de produção e “formação cidadã” (Cf. capítulo 4). Ou seja, argumenta-se que se trata de uma universidade regional vinculada ao processo de desenvolvimento nacional – a “nova sociedade democrática”.

Para iniciar o movimento pela criação da Unioeste, na década de 1980, estabeleceram-se duas frentes de ação: acadêmica e política. A acadêmica, para formar professores na pós-graduação, ajustar as linhas de pesquisa, debater o estatuto, realizar seminários de formação com professores da educação básica. A política, para realizar as disputas nos limites dos poderes estatais, do Governo do Paraná, dos Conselhos de Educação – estadual e federal. A prática dos seminários, dos debates abertos e menor rigidez burocrática encontrava-se favorecida pelo fim dos governos autoritários e auxiliava no processo de coesão interno, nas relações de solidariedade e espírito de grupo, condições necessárias para se eleger uma bandeira única regional. O primeiro seminário, realizado em Cascavel, em 1985, teve a presença de Luiz Eduardo Wanderley, reitor da PUC-SP e membro da Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior – a Comissão de Alto Nível, criada em 1985, conforme já referimos neste trabalho.

Kuiava (2012) transcreve parte da palestra do reitor, onde se veem indícios dos efeitos que a economia regional e suas contradições próprias de subordinação ao sistema capitalista produziam na elaboração teórica do que poderia ser uma universidade regional. O palestrante defendia a cultura popular dos agricultores e camponeses como objeto de interesse para pesquisas e estudos. Segundo ele, a necessária “consciência crítica” seria adquirida pela mudança de diretrizes no ensino, pesquisa, extensão.

O segundo seminário, realizado na cidade de Toledo, com a participação de José Muller, da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, teve por tema a pesquisa e a extensão. O terceiro seminário, realizado em Marechal Cândido Rondon, debateu o tema “universidades emergentes” com Adelar Francisco Baggio, reitor da UNIJUÍ – Universidade de Ijuí – e Arcelino Santin, assessor do Conselho Federal de Educação.

Do relato do professor José Kuiava extrai-se, ainda, o conjunto de ações e agentes que configuraram o amálgama social entre 1984 e 1989: os seminários internos e externos,

envolvendo professores, estudantes, núcleos de educação, cooperativas de agricultores; a formação de professores das quatro faculdades, inicialmente em cursos de especialização e depois em programas externos de mestrado e doutorado; a presença de intelectuais e dirigentes de outras universidades brasileiras (Unicamp, Unijuí, PUC-SP, UFPR, UFRGS, UnB); o papel central da Fecivel, na condição de maior e mais madura das Faculdades; a “estatuinte”, em 1989, com presença de organizações externas, com direito a voto, como as associações comerciais e a Central Única do Trabalhadores – CUT; as bolsas da CAPES, para financiar formação docente. Destacamos o seu ponto de vista relativo à “estatuinte”:

Portanto, a Estatuinte fez parte do espetáculo político e social que o Brasil encenava em todo o seu território naquele momento histórico. Não por iniciativa e força dos poderes constituídos, mas pelo movimentos de base. Nunca talvez na história do país, como naqueles anos da década de 1980, a questão da democracia ocupou tanto espaço e lugar tão destacado nas lutas dos movimentos sociais e políticos. O Oeste do Paraná fazia parte do grande, embora ainda confuso, e complexo, mas novo, cenário nacional (Kuiava, 2012, p. 529).

Este autor define a Unioeste de 1990 como “uma universidade socialmente útil e eficiente” (*Ibid.*, p. 534) e numa referência ao grupo de trabalho criado pela ASSOESTE – Associação Educacional do Oeste do Paraná para organizar a luta pela universidade – aponta o ambiente ideológico que influenciava os seus participantes. Uma das justificativas para a existência da Unioeste encontrava-se nas relações com a comunidade e deveria ter em vista que naquele momento: “[...] pela extensão buscará reaprender a cultura popular e identificará as aspirações fundamentais das comunidades” (*Ibid.*, p. 537).

A respeito da relação entre o projeto de universidade e o seu entorno urbano não universitário, de acordo com os registros de Kuiava, houve movimentos que modificaram as posições políticas de diferentes grupos com relação ao engajamento na disputa contra os poderes centrais do Estado do Paraná. Segundo ele (*Ibid.*, p. 543), “os empresários do setor industrial e comercial, no primeiro momento, se postavam indiferentes, não enxergavam benefícios diretos nem indiretos à vista para o ramo em que atuavam” e os chamados profissionais liberais, além de indiferença, colocavam-se contrários à possibilidade de a universidade ampliar a formação de “concorrentes”.

As tentativas de convencimento exigiram que os interlocutores do setor universitário lançassem mão de argumentos, ora vinculados às vantagens para o mercado, ora apelando à “ética profissional” e ao “humanismo”. Tratava-se, como afirma o professor

Kuiava, de uma alteração também nas condições subjetivas destes “sujeitos” universitários, que se viam diante de uma situação nova, criada pela necessidade percebida de influenciar e serem influenciados por setores sociais e políticos menos relacionados à vida universitária, até então.

Já no caso dos trabalhadores dos setores urbanos, este grupo não só ofereceu apoio como participou ativamente do processo, no interior dos partidos de esquerda e da Central Única dos Trabalhadores da região Oeste, o que nos leva a interpretar que o ambiente político nacional criava condições para o nascimento de uma universidade em que se depositavam esperanças de inclusão para os setores populares que outrora não tiveram acesso ao ensino superior. Este fato coloca a criação da Unioeste no entroncamento tempo-espaco-social inédito, aproximando-a ao mesmo tempo das organizações de proprietários, profissionais liberais e trabalhadores organizados (*Ibid.*).

Em comparação com a criação das três primeiras universidades paranaenses – UEL, UEM, UEPG – este evento social descrito no parágrafo anterior caracteriza outra distinção, pois, nos final dos anos de 1960 a configuração urbana de trabalhadores organizados, além de sofrer o grande aparato jurídico de controle, era totalmente diversa da década de 1980, tanto no interior do Paraná quanto no país. No caso do Paraná, foi o ano de 1970 que marcou o início da queda do percentual relativo de moradores na zona rural, em relação à população urbana, que se tornaria maior em dez anos (IPARDES, 1991). Como vimos no início desta seção, na década de 1970 foram criadas as quatro primeiras faculdades municipais nos centros urbanos do Oeste do estado, refletindo o terceiro movimento econômico-urbano de desenvolvimento do Paraná e, conseqüentemente, a criação de Faculdades associadas à ideia de progresso.

Para se ter ideia dos efeitos do crescimento urbano sobre as univesidades e vice-versa, o quadro abaixo indica o salto quantitativo extraordinário que refletiu, em uma década, no interior das primeiras instituições, o processo de urbanização, êxodo rural, industrialização e modernização conservadora na região norte e nos campos gerais do Paraná.

Quadro 6 – Comparação entre número de cursos nas universidades paranaenses entre 1969 e 1979

Instituição	1969	1979
UEL	5	33
UEM	4	23
UEPG	5	21

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Szeuczuk (2024).

Estas três universidades concentravam, no final da década de 1970, 15.038, ou 73,05% de um total de 20.585 estudantes nas instituições estaduais, o que incluía, ainda, mais 10 faculdades estaduais concentradas na região sul (Curitiba e União da Vitória), norte (Apucarana, Cornélio Procopio e Jacarezinho), além do litoral (Paranaguá) e da região central, em Guarapuava.

No caso da criação da Unioeste, percebe-se a rapidez e a intensidade (a dobra do tempo histórico) das reformas capitalistas operadas nos anos de 1970 com efeitos sobre o interior do país, o que promoveria um salto qualitativo criador das condições para que, na década de 1980 – num curto período, portanto, a partir da criação das primeiras faculdades – a região se mobilizasse para garantir a sua universidade, como estágio superior de educação. O quadro abaixo demonstra a evolução do período.

Quadro 7 – Cronograma dos principais eventos políticos no movimento para criação da Unioeste

Data	Evento
1982	Ney Braga cria a Universidade de Cascavel, não reconhecida pelo Ministério da Educação.
19/04/1985	Reunião das lideranças universitárias com prefeitos e lideranças em Guaraniaçu.
11/07/1985	Reunião com prefeitos, deputados e vereadores, na cidade de Cascavel.
18/07/1985	Reunião de 100 lideranças com governador José Richa, quando o mesmo propõe a luta pela federalização da futura universidade.
Maio de 1986	Caravana de 400 pessoas a Brasília, com apoio do governo do Paraná, para solicitar a federalização da futura universidade. O ministro Jorge Bornhausen nega a federalização.
08/05/1986	O governador José Richa assina convênio para estadualizar as 4 faculdades municipais que comporiam a Unioeste.
Outubro de 1986	As cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Rondon e Toledo autorizam doação do patrimônio das faculdades para o Estado do Paraná.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Kuiava (2012).

A partir de 1987, já sob o governo de Álvaro Dias, a luta pela criação da Unioeste associou-se às demais instituições municipais e estaduais que buscavam aprovar a gratuidade do ensino superior, o que se concretizaria por meio da Lei n. 8675/1987,

regulamentada pelo Decreto n. 2276/1988. Em 30 de dezembro de 1987, a Lei Estadual 8680/87 instituiu a Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como mantenedora das quatro faculdades estadualizadas, com a finalidade imediata de criação da Unioeste. Esta fundação, assim como as demais mantenedoras de universidades e faculdades, foi convertida em autarquia estadual, por meio da Lei n. 9663/1991, quando era governador Roberto Requião. O reconhecimento da universidade ocorreu em 1994, por meio da Portaria Ministerial n. 1784-A, de 23 de dezembro.

Até aqui, nesta seção, procuramos configurar o surgimento da Unioeste no contexto que se estende do final dos anos de 1970 até o final da década de 1980, refletindo o ambiente econômico, político e social na transição dos governos militares para a chamada Nova República. No Estado do Paraná, assim como em boa parte do país, lideranças políticas do MDB/PMDB controlaram os principais postos de decisão entre 1982 e 1994, quando foram governadores José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião.

Antes de concluir, procuraremos demonstrar os movimentos e as contradições do espaço de decisões políticas que interfeririam na história da universidade paranaense. Para tanto, vamos demonstrar, por meio de comparação, a diferença essencial na criação de duas universidades (Unioeste e Unicentro), no mesmo período histórico, como forma de argumento para comprovar que o que houve no ensino superior do oeste paranaense, com a criação da sua universidade, não foi resultado de única determinação – o ambiente político da Nova República – mas a conjunção de uma totalidade dinâmica, contraditória e movediça que associou o tempo histórico e os agentes regionais.

A Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste, cujo processo efetivo de criação deu-se entre 1987 e 1997, é a quinta universidade estadual paranaense por ordem cronológica de criação e já foi credenciada sob as regras da LDB n. 9394/1996, no ano de 1997, quando era governador Jaime Lerner. De acordo com nossas pesquisas, o rito de criação dessa universidade e a mobilização “por cima” dos políticos eleitos e da elite guarapuavana permitem-nos afirmar que, embora tenha ocorrido com pouca diferença temporal, em relação à Unioeste, não encontrou os mesmos obstáculos políticos. Procuraremos mostrar, por meio de informações coletadas em fontes primárias e secundárias, que não há indícios de que a comunidade interna das duas faculdades – FAFIG, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava e FECLI, Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati – tampouco os movimentos sociais organizados, tenham determinado, mesmo que parcialmente, a criação da Unicentro, fortalecendo nossa

hipótese de que a heterogeneidade na criação do ensino superior do Estado do Paraná não permite afirmar que há uma única matriz ideológica ou política a produzir efeitos ao longo do tempo.

A Unicentro foi instituída, como Fundação, na Constituição do Estado do Paraná, em 1989, como junção de duas faculdades: A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG), criada em 1970, e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (FECLI), criada em 1974, mantida por uma fundação municipal no município de Irati.

A história da criação da FAFIG não é diferente das demais faculdades estaduais ou municipais criadas nos anos de 1960 e 1970. Nasceu da pressão de lideranças locais (políticos eleitos, igreja católica, associação de serviços) para atender a formação da juventude local, inicialmente na profissão de professores da educação primária e de primeiro grau e posteriormente nas profissões ligadas ao comércio, à indústria nascente e aos serviços de gestão pública, fruto da passagem – no caso de Guarapuava – da cultura dos grandes proprietários de terra para a cultura da indústria e do comércio de madeiras (Szeuczuk, 2024).

Aparentemente, de acordo com o autor acima, a história da criação da Unicentro vincula-se à rejeição dos atores políticos regionais em tornar a FAFIG um *campus* da UEPG, proposta surgida no início do governo de Álvaro Dias, como solução para as 11 faculdades estaduais remanescentes da criação da Unioeste, ou mesmo um *campus* da já criada Federação das Faculdades do Oeste, base da Unioeste. Ou seja, a primeira fase de criação da Unicentro teria sido a luta para não se integrar a outra universidade.

A segunda fase seria a mobilização política para incluir na Constituição Estadual de 1989 a sua instituição, o que ocorreria no artigo 57, das disposições transitórias, sob a condição de fundação, integrando, conforme já afirmamos, a FAFIG e a FECLI, esta, transferida poucos meses após, do município de Irati para o Estado do Paraná.

Em 20 de março de 1990 – cinco meses após a promulgação da Constituição Estadual – o governador Álvaro Dias cumpria a determinação constitucional de enviar à Assembleia Legislativa o projeto de lei que criava a Fundação Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Aprovada na Assembleia Legislativa, converteu-se na Lei 9295/1990. Em seu artigo 3º, a Lei determinava que o processo para criação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (ou seja, o reconhecimento e o credenciamento) iniciasse imediatamente (Paraná, 1990).

Não resta dúvida, pela interpretação e comparação dos dados apresentados até aqui, de que a especificidade da Unioeste residiu na sua relação com a comunidade local, o que a diferencia das demais universidades estaduais. A seção seguinte procurará configurar o movimento de transição para uma nova etapa de desenvolvimento das universidades estaduais do Paraná, o que, de acordo com nossos estudos, tem provocado alterações significativas na relação dessas universidades com o entorno social e, consequentemente, com as políticas extensionistas.

5.5. A universidade paranaense sob os efeitos da Nova República: a transição para o neoliberalismo

Após a lei de gratuidade do ano anterior, em 23 de maio de 1988, por meio da Lei n. 8780, o governador Álvaro Dias sancionou dispositivos que, além de estabelecerem regras que limitavam as decisões das universidades, ainda criou, no seu artigo 5º, o Conselho de Dirigentes de Instituições do Ensino Superior – CODINES, formado pelos reitores das universidades e mais quatro diretores de Faculdades.

Em 1992, o Decreto Estadual n. 1412, de 25 de janeiro, do governador Roberto Requião, alterou os objetivos e a composição do CODINES, reduzindo a autonomia ainda mais, enquanto acrescentava dois objetivos que se adequavam à política pretendida por seu governo: a obrigação de a universidade envolver-se com a educação básica e a formular políticas “em consonância com o desenvolvimento integrado do Estado” (Paraná, 1992, s/p.).

O mandato de Roberto Requião, de 1991 a 1994, pode ser caracterizado por equilibrar-se entre os anos iniciais de implantação das reformas neoliberais em nível federal – durante os governos Collor e Itamar Franco – e a condição ideológica do que poderíamos chamar de liberalismo social ou “progressismo”, contido no conjunto de ações administrativas voltadas para pequenos agricultores e para a educação. Nessa conjuntura, as universidades seriam objeto de atenção em duas orientações que, bem entendidas, interligam-se, a saber: o início de contundente crítica à sua inércia e a acusação de as cinco universidades serem um peso orçamentário para o Estado do Paraná. No caso desta segunda crítica, a mesma sobreviveria até o início da década de 2020. Dados de manifestações do governador Roberto Requião, pela imprensa, analisadas por Szeuczuk (2024), indicam que, em 1992, o chefe do executivo atribuía à “demagogia” dos

governadores anteriores a criação das universidades paranaenses sem planejamento para desenvolver o Estado do Paraná. Especialmente, referia-se à proximidade geográfica entre UEM e UEL, com praticamente, os mesmos cursos superiores.

Infere-se, pelas declarações do governador e pela alteração nos objetivos do CODINES que a solução para as universidades paranaenses seria adesão às atividades para desenvolvimento econômico e social do Paraná, conforme o plano de governo. As universidades agiriam, principalmente, na integração dos níveis de ensino, ou seja, aparentemente, as áreas de formação de professores teriam como obrigação contribuir para qualificar os profissionais de educação básica.

A análise desses dados do discurso político daquele momento permitem-nos incluir a situação das universidades paranaenses na categoria de *universidade alinhada*, de acordo com a classificação indicada pelo relatório da Comissão de Alto Nível, criada pelo governo federal em 1985, ou seja, uma universidade não autárquica, cujas determinações políticas possuem suas origens no mantenedor. No caso, determinada pelos propósitos do governo de turno e não pelo acúmulo interno das próprias universidades, o que voltaria a ocorrer nas outras duas gestões em que Roberto Requião governou o Estado do Paraná, entre 2003 e 2010.

Nesses anos, as universidades e faculdades estaduais asumiram atuação direta em dois grandes programas: o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional – e o USF – Universidade Sem Fronteiras. O PDE foi instituído pelo artigo 11, da Lei Complementar n. 03/2004, garantindo elevação de nível salarial na carreira ao professor da educação básica que concluisse curso de pós-graduação organizado pelo Estado do Paraná, por meio da SEED – Secretaria de Estado da Educação e das Universidades Estaduais. O PDE teve sua regulamentação por meio da Lei Complementar n. 130/2010.

Esta lei de regulamentação definiu o programa de formação continuada, os limites para participação, bem como a obrigatoriedade e competência da Secretaria Estadual de Ensino Superior e das universidades. Apesar de não limitar às universidades estaduais a tarefa de execução do programa, ao atribuir competência a tal Secretaria para promover o envolvimento das universidades e faculdades, implicou maior participação das universidades públicas, que ficaram obrigadas, conforme o parágrafo 4º, do artigo 5º, a coordenar as questões de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as diretrizes da SEED – Secretaria de Estado da Educação; disponibilizar infraestrutura para execução do programa; indicar professores para orientar os participantes, no período de dois anos e

ainda apresentar à Secretaria Estadual de Educação a proposta didático-pedagógica e científica a ser executada. Ou seja, a universidade paranaense, sob injunção do governo do Estado, obrigar-se-ia, naquele período, a seguir diretrizes de fora, emanadas pelo executivo estadual. O que fez, é importante ressaltar – dadas as observações empíricas deste pesquisador – com relativo entusiasmo, enquanto o programa manteve regularidade.

Já o Programa Universidade Sem Fronteiras foi planejado no interior da própria Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior para incentivar, com recursos financeiros de custeio e capital, por meio de editais, as universidades e faculdades a apresentarem propostas de extensão universitária vinculadas à agricultura familiar, aos grupos vinculados com direitos humanos, cooperativas e pequenas empresas, áreas contempladas em subprogramas: Apoio às licenciaturas; Incubadora de direitos sociais; Apoio aos núcleos da infância e da juventude e Diálogos culturais; Apoio à agricultura familiar; Apoio à produção agroecológica familiar; Apoio à pecuária leiteira e Extensão tecnológica empresarial.

As ações descritas acima, nas três gestões do governador Roberto Requião, levam-nos a afirmar que as mesmas constituem dois momentos em que houve maior direcionamento por parte do executivo estadual nas políticas extensionistas das universidades paranaenses. Entre os dois momentos, Jaime Lerner governou o Paraná por duas gestões seguidas, entre 1995 e 2002, com iniciativas voltadas para reformas neoliberais tanto na estrutura administrativa do Estado quanto nas políticas públicas, como terceirização, parcerias com empresas privadas e privatizações de serviços públicos.

Foi durante o primeiro governo de Roberto Requião, entre 1991 e 1994, que o ensino superior desvinculou-se da Secretaria de Educação e constituiu, junto à indústria e comércio, a Secretaria de Estado de Indústria e Comércio, Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (SETI). Este formato perdurou até o início do governo de Jaime Lerner (1995-2002), quando a Lei Estadual n. 11.066/1995, desmembrando as duas áreas, criou a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, mantendo a mesma sigla.

O primeiro ano do governo Jaime Lerner – 1995 – coincidiu com a publicação do documento do Banco Mundial *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*⁵⁷, em cuja introdução se afirmava que as universidades educam futuros dirigentes e preparam técnicos que são a base do desenvolvimento econômico, mas, nos

⁵⁷ Este documento secundarizava outros dois: *Educacion Primária e Educacion Técnica y formacion profesional*, ambos de 1992 (Banco Mundial, 1995).

países em desenvolvimento (a que se destinava o informe) uma das causas da crise do ensino superior seria o crescimento de matrículas a partir de 1970, o que teria contribuído para deteriorar a qualidade das universidades (Banco Mundial, 1995).

Como estratégia e opções a serem adotadas pelos países em desenvolvimento para melhorarem os resultados, o documento sugeria: fomentar a diversidade de instituições públicas e privadas; incentivar as instituições públicas para que diversificassem suas fontes de financiamento; redefinir a função do estado, para que as universidades assumissem “autonomia” e responsabilidade institucional e, por fim, adotar políticas que priorizassem e enfatizassem qualidade e equidade.

Tratando da educação superior brasileira, o documento afirma que, no país, a relação estudante/professor era muito baixa (7 estudantes para 1 professor, nas universidades federais) ao custo de 6.000 dólares anuais por estudante; que a pesquisa era realizada basicamente em instituições públicas, mas não repercutia na economia; que 23% do orçamento em educação atendia 2% de estudantes universitários, predominantemente de famílias mais ricas e formados por 3/4 de homens.

Apesar de o documento tecer elogios para o fato de, no Brasil de 1995, 60% dos estudantes universitários já se encontrarem nas instituições privadas, criticava as universidades federais, afirmando que as mesmas concentravam despesas com famílias que poderiam pagar pelo estudo superior de seus filhos. Como solução, propunha que os estudantes das universidades públicas pagassem taxas, garantindo “diversidade e igualdade” (Banco Mundial, 1995, p. 40).

A educação superior brasileira era elogiada também por situar grande porcentagem da classe média capaz de financiar o curso superior e por incentivar mecanismos de competição para captação de recursos. Ou seja, haveria um “mercado” consumidor promissor no Brasil. De outra forma, é criticada, assim como a Índia e os países do leste europeu, por não intercambiar informações e formação com a “economia”, ao contrário do que ocorria na Coreia do Sul.

Entre o ano de publicação do livro acima referido (1995) e o último ano do governo de Jaime Lerner, no Paraná, o número de matrículas nos cursos presenciais privados de ensino superior, no Estado, saltou de 43.503 para 148.450 (aumento de 244,19%), enquanto as matrículas públicas nas universidades e faculdades estaduais passaram de 45.503 para 59.419 (aumento de 30,5 %).

Seria uma distorção lógica atribuir a causa ao governo de plantão, entretanto, os números idicam, entre outros, o ambiente de florescimento e maturação das políticas neoliberais no Estado do Paraná, como também ocorria no país, seja por encontrar ambiente propício à mercadologização do ensino superior – com público “consumidor” ávido por adquirir um título universitário – seja por encontrar um governo alinhado ao pensamento expresso pelo Banco Mundial e à nova fase do capitalismo brasileiro, conforme atestam Rech (2001), Santos (2004), Deitos (2006), Mauch (2016).

Para se ter ideia da contrapartida do estado neoliberal na contenção de políticas públicas basta verificar o comparativo de vagas públicas no período: em 1995, havia 13.310 vagas de vestibular para 74.900 candidatos (5,6 por vaga), número que passa a 15.981, em 2002, para 152.529 candidatos (9,5 por vaga) nas instituições estaduais de ensino superior do Paraná (Szeuczuk, 2024). Não resta dúvida de que havia um vasto mercado para comercialização de cursos superiores, quando os candidatos se viam impedidos, pelo vestibular, para estudarem nas universidades públicas, num momento em que a essa situação se associava relevante maquinaria discursiva de valorização de formação técnica para ingresso no novo e moderno mundo prometido pela chegada da cultura digital, globalizada e pela concorrência como tática de sobrevivência.

Foi nesse período que se deu o reconhecimento e credenciamento da Unicentro, ou seja, no interior do governo que realizou o movimento inicial mais contundente para políticas neoliberais no Estado do Paraná, sem abrir mão, por outro lado, de alianças importantes com as políticas conservadoras de patrimonialismo e personalismo político, no interior do Estado. Para comparar, a Unioeste já se encontrava em estágio mais desenvolvido e com superior musculatura, o que pode explicar o fato de, segundo o professor Erneldo Shallenberger (Unioeste, 2024b), a Unioeste ter crescido, mesmo num momento de retração e investimentos públicos implementados por aquele governo, ao tempo em que promovia incentivos ao empresariado paranaense.

O regulamento da SETI, aprovado pelo Decreto n. 4766/1998, apontou, em seu artigo 2º, os objetivos que, atendidos, adaptariam a política de ensino superior, ciência e tecnologia à cultura prática das políticas neoliberais, naquele momento já bem explicitadas em nível nacional e no Estado do Paraná. Nesse artigo, assumem significado relevante as expressões “controle”, “fiscalização”, “controle de qualidade”, “promoção da racionalização”, como objetivos das atividades da SETI junto às instituições vinculadas, além das cinco universidades já existentes, inclusas as recentes Unioeste e Unicentro, mais

onze faculdades estaduais, a Fundação Araucária e o “ente de cooperação” Paraná Tecnologia.

A análise do conteúdo que se expressa no conjunto de termos e na articulação semântico-sintática das competências das duas coordenadorias responsáveis pelo Ensino Superior e pela Ciência e Tecnologia comprova o papel da SETI na adesão daquele governo à atualização do liberalismo no ensino superior público do Paraná. A área de ciência e tecnologia deveria promover a integração entre o “setor produtivo” e a educação; estimular a participação de empresários em programas de pesquisa das IES estaduais; viabilizar concessão de recursos públicos para órgão de pesquisa cujos programas atendessem aos interesses do “Governo” (grafado no documento como nome próprio) e não do Estado; captar recursos nacionais e internacionais para desenvolver pesquisa; formar recursos humanos em áreas estratégicas, de acordo com os interesses da “comunidade”.

Considerando que a ênfase no regulamento encontrava-se nas áreas de ciência e tecnologia e que os interlocutores privilegiados no regulamento eram empresários e o chamado “setor produtivo”, somos levados a interpretar o termo ‘comunidade’ como o conjunto de associações e organizações que demandavam formação de mão de obra para a “modernização” capitalista do Estado do Paraná. Reforça esta nossa hipótese o fato de que a extensão universitária encontra-se reduzida a um inciso do artigo 15, que tratava da competência da Coodenadoria de Ensino Superior, e no inciso III, do artigo 17, que tratava da competência dos núcleos regionais da SETI, ao afirmar, neste caso, que caberia a tais núcleos “o apoio e a prestação de serviços, descentralizada”.

O relato dos acontecimentos no interior desse período, entre 1987 e 1998, deve nos auxiliar a compreender o contexto em que ocorreu a criação e o credenciamento da Unicentro e Unioeste, auxiliando-nos na interpretação das atividades extensionistas desta última, já sob a condição de Universidade, com novos regimentos e outros compromissos, como faremos no capítulo seguinte.

6. A CONEXÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM O DESENVOLVIMENTO DA UNIOESTE

O objetivo deste capítulo é explicar, no primeiro momento, por meio de análise das formas do discurso manifesto nos textos públicos e documentos da Unioeste, a expressão das suas emergentes e relativamente estáveis atividades e ações extensionistas no período de sua constituição (até o final dos anos de 1990), procurando identificar possíveis tensões internas promovidas pelas contradições próprias de uma instituição pública que ao mesmo tempo disputava autonomia garantida na legislação e se via pressionada a cumprir medidas constritivas operadas no interior das estruturas estatais.

Em seguida, o propósito é apresentar a análise do período posterior, a partir de 2007 - quando foi elaborado o primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional - comparando os documentos dos dois momentos históricos. Nesse ano, verifica-se uma significativa mudança de orientação política e de procedimentos extensionistas, verificáveis nos números (cf. Quadro 8) e nos materiais publicitários. Foi a partir desse ano, também, que a Unioeste iniciou a consolidação pública e unificada dos dados que, conforme veremos no quadro abaixo, a colocam na condição de universidade com alta produção de atividade extensionista no Estado do Paraná.

Quadro 8 - Comparação da quantidade anual de projetos executados entre os anos de 2007 e 2023, nas universidades estaduais paranaenses⁵⁸

Ano	Unioeste	UEL	UEM	UEPG	UENP
2007	250	181	148		
2008	264	162	302		008
2009	320	160	348		018
2010	336	165	357		049
2011	102	151	391		019
2012	312	162	426		019
2013	319	182	452		037
2014	316	217	460		033
2015	340		451		034
2016	396		306	134	033
2017	232	227	346	225	030
2018	185	229	248	272	066
2019	495	238	292	270	068
2020	430	199	317	246	079
2021	453	229	310	203	055

⁵⁸ Não foi possível acessar os dados quantitativos da Unespar - Universidade Estadual do Paraná e da Unicentro – Universidade Estadual do Centro Oeste, que não se encontram consolidados e publicados nas suas respectivas páginas nem estão disponíveis em outra modalidade de registro.

2022	476	244	334	210	062
2023	588	282	371	209	074

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de UEL (2025); UEM (2025); UENP (2025)⁵⁹; UEPG (2025); Unioeste (2024a).

É necessário considerar que o quadro acima deve ser visto como um índice numérico, pois cada universidade adota um critério para aquilo que considera projeto de extensão – como no caso da UEM, que aloca entre os projetos de extensão atividades de prestação de serviços e eventos de curta duração. Entretanto, o demonstrativo já é suficiente para se constatar que a universidade com maior concentração de atividades extensionistas – quando se faz a média dos anos elencados – é a Unioeste. Para confirmar, buscamos identificar – sem a necessidade de comparar com as demais universidades – todas as atividades extensionistas entre os anos de 2014 e 2023, disponíveis em seu banco de dados (Unioeste, 2024a). A soma de projetos, cursos, eventos, programas e prestação de serviços salta de 640 atividades, em 2014, para 970, em 2023. Considerando que, nesse ano, o total de professores efetivos, da Unioeste, era 1022 e apenas 10 agentes universitários coordenaram atividades extensionistas (2024c), em média, o número absoluto de atividades se aproxima do número de docentes.

Quando se elevaram à condição de Universidade, as anteriores Faculdades isoladas adquiriram o *status* que, a um só tempo, as liberou de amarras legais e estruturais anteriores e obrigou a enquadrarem-se no imaginário e nas regras de uma condição superior, a de universidade. Ao mesmo tempo, a Unioeste se encontrava mais livre do passado e mais vigiada pelo futuro.

A análise que realizamos neste capítulo considera esse lugar de passagem qualitativa e quantitativa, conteúdo e forma. O texto escrito – documento oficial, manifesto, abertura de eventos, regulamento – é sempre um material que expõe e omite. Para interpretá-lo e compreender as condições, a história e a dinâmica que subjaz aos seus termos é necessário relacionar, comparar, aproximar significados e sentidos numa atividade que só é possível quando os suportes históricos que envolvem o texto encontram-se bem estabilizados.

Elegemos, para identificar e analisar as concepções de extensão universitária e relações com a comunidade externa, no interior das tensões e contradições do movimento histórico, os seguintes documentos:

⁵⁹ Os dados da UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – não se encontram na sua página oficial e foram repassadas pela Pró-Reitoria de Extensão, por meio digital.

- Planejamento Institucional da Unioeste, de 1996.
- Anais do Fórum de Extensão da Unioeste, de 1997.
- Relatório da Gestão 1996/1999.
- Planejamento Estratégico Participativo, de 2000.
- Plano de Desenvolvimento Institucional, de 2007.
- Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Pedagógico Institucional, de 2013.
- Plano de Desenvolvimento Institucional, de 2019.
- Plano de Desenvolvimento Institucional, de 2025.

Em 1996, um ano antes do credenciamento da Unioeste, a reitoria deu publicidade ao documento intitulado *Planejamento Institucional da Unioeste*. Na apresentação, assinada pelo reitor Erneldo Schallenberger (1995-1999), o vínculo da universidade com a região expressava-se nos seguintes termos:

A decisão de instituir o processo de planejamento estratégico esteve fundamentada na percepção de um cenário que enunciava conceitos de regionalidade e de relações sociais que indicavam e sugerem o desvelamento do papel da universidade no universo sócio-cultural em construção do Oeste do Paraná (Unioeste, 1996, p. 5).

E continuava, vinculando tempo-espço e postura “crítica”:

Os propósitos firmados e os programas delineados neste documento expressam, genericamente, o modo de pensar e de ser da comunidade universitária do Oeste do Paraná. Uma comunidade em constituição, atenta às grandes transformações do tempo presente, mas, sobretudo preocupada com o papel crítico que lhe cabe na sociedade. Que tem consciência de que o exposto nesta etapa inicial do planejamento estratégico requer contínua revisão e uma permanente (re) construção, para que os diferentes segmentos desta comunidade possam, em sinergia, construir um referencial possível para a sociedade, cumprindo assim com a sua missão de universidade num contexto social e espaço-temporal específico (*Ibid.*, p. 5).

Sob o tópico “Visão da Unioeste”, enunciava o que parece ser a imagem como a universidade desejava ser vista pela comunidade: “Ser reconhecida como uma universidade multi-campi, com centros de excelência na produção e socialização do conhecimento,

atenta às características regionais” (*Ibid.*, p. 7) e para a “missão da Unioeste”, que seriam os seus objetivos amplos, afirma:

Ser uma Universidade que promova permanentemente a inovação qualitativa nos cursos de graduação e crie núcleos de competência, prioritariamente nas áreas de Educação Básica, Integração Regional e Latino-Americana, Saúde, Biotecnologia, Turismo e Meio Ambiente e que busca a excelência na área de desenvolvimento Agro-Industrial (*Ibid.*, p. 7).

Como se vê, a direção dos objetivos está dada no sentido de criar “núcleos de competência” associados à territorialidade do oeste paranaense: agroindústria, turismo e meio ambiente, integração regional e latino-americana e a duas áreas que, no Brasil, configuram crises permanentes de desenvolvimento e equilíbrio: educação e saúde.

Ernelo Schallenberger (Unioeste, 2024b) confirma a diferença que havia no interior da região Oeste, quando relata o estágio em que se encontravam as quatro Faculdades e as microrregiões “com características e vocações diferentes” onde se encontravam áreas de turismo, agroindústria, região de fronteiras.

O Planejamento Institucional elencava onze programas que previam ações a partir da universidade, fosse para sua própria organização, fosse para a relação com as comunidades: Educação básica; Cultura da informação; Integração latino-americana; Meio ambiente; Saúde; Biotecnologia; Desenvolvimento Agroindustrial; Turismo; Estrutura organizacional; Avaliação institucional; Autonomia universitária.

Ao analisar o documento, procuramos identificar apenas as ações previstas que incidiriam sobre a comunidade externa, como segue:

- Articulação da universidade com o ensino de 1º e 2º graus. Neste ponto, o documento indica que já havia, anteriormente a 1996, junto à educação básica, projetos de extensão para transferência de conhecimento. O texto, porém, ao citar como ação específica o “atendimento às Organizações de Trabalhadores em Educação para cursos de curta duração” (*Ibid.*, p.9), destacava a relevância que adquiriam as associações de classe ou sindicais junto à Unioeste.
- Inserção no programa de vilas rurais, vilas industriais e cooperativas. No caso de atividades com as vilas rurais, cabe vincular esta ação com o que já analisamos nas orientações do Plano Nacional de extensão FORPROEX de 1998-2001, quando apontamos adesão das universidades a projetos governamentais. Em 1995, por meio

do Programa de Melhoria da Qualidade de Vida do Trabalhador Rural, o governo do Paraná criou o subprograma Vilas Rurais, com objetivo de destinar lotes agregados de terra de 5.000 m² para trabalhadores volantes – conhecidos como boias-frias –, que vivessem nas periferias das cidades. Durante o período de instalação, foram criadas 405 vilas rurais no Estado, contemplando 15.652 famílias (Fernandes; Da Ponte, 2002). Entre 1995 e 2000, na região Oeste do Paraná foram implantadas 50 vilas rurais, em 37 municípios, atingindo 1497 famílias. Em 1997, havia já instaladas dez unidades (Esser, 2005), o que nos autoriza a interpretar o vínculo da universidade nascente ao mesmo tempo com os problemas locais e com os programas governamentais demandados no período.

- Integração latino-americana. O conjunto de ações previstas neste ponto – oito no total – previa práticas interdisciplinares, em cursos de mestrado em integração latino-americana, convênios com universidades da região e redimensionamento do CEPEDAL – Centro de Estudos e Pesquisas sobre a América Latina, órgão vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras, do *Campus* de Marechal Cândido Rondon, criado em 1989.
- Compromisso da Unioeste com a sociedade (refere-se à área da saúde). Aparentemente, o conjunto de ações junto à comunidade externa nessa área ancorava-se na criação – havia dois anos – dos cursos de Fisioterapia, Odontologia e Medicina, no *Campus* de Cascavel. Planejava-se a criação de um curso de mestrado e a “criação de fóruns em defesa da saúde e da cidadania” (*Ibid.*, p. 13). Neste último ponto, deve-se destacar o conteúdo da ação e sua formatação sintática, revelando a indissociabilidade entre pautas da comunidade organizada e ações da universidade, demonstrando aspectos de universidade “militante” ou “alinhada”.
- Desenvolvimento agroindustrial. Previam-se, entre as ações, agrupar pesquisas já desenvolvidas na área e ampliar programas de apoio às pequenas e médias propriedades rurais, além de elaborar um diagnóstico para criação de banco de dados sobre as atividades desse setor.

No ano de 1997, a Pró-Reitoria Extensão e Assuntos Comunitários, da Unioeste, realizou o Fórum de Extensão da Unioeste, com o tema *O conceito e a prática extensionista*, que sintetizava a necessidade de iniciar a sistematização e registro documental das atividades extensionistas. Nos termos da apresentação dos Anais, o que motivava a realização do evento era “a necessidade de definirmos uma política de extensão e de regulamentarmos esta atividade na UNIOESTE” (Fórum de Extensão..., 1998, n.p). Ao mesmo tempo, este texto introdutório, assinado pelo pró-reitor Mário Cândido de Athayde Júnior, anunciava o que poderia ser concebido como intenções iniciais das políticas extensionistas: criar mecanismos para intervenção “crítica e transformadora” da realidade bem como transferir conhecimentos gerados na pesquisa e no ensino, sem se confundir com mera prestação de serviços ou assistencialismo.

O combate à concepção de extensão como mera prestação de serviço ou assistencialismo apareceria também no pronunciamento de abertura do evento, feito pelo reitor Erneldo Schallenger – registrado nos anais. Destacamos:

A extensão, muitas vezes, é tida como um desvio de funções dentro da Universidade. Mas, na verdade, se a considerarmos, ela é a mão-dupla necessária para que se produza o verdadeiro conhecimento; para que se produza a verdadeira ciência. A “reflexão pela reflexão” pode induzir-nos a uma mera contemplação; a um ato contemplativo de exercício da intelectualidade pelo próprio exercício, em que o exercício se justifica por si só (*ibidem*, n.p).

Este posicionamento atualizava as ideias iniciais de criação da Unioeste, na década anterior: os problemas locais e regionais determinariam a existência da universidade, que, por sua vez, elaboraria reflexões, por meio da ciência, a serem devolvidas para a sociedade do seu entorno “...para ser referências para a própria orientação da sociedade no seu fazer-diário, na sua construção e reconstrução permanente” (*ibidem*, n.p). E continua:

Nós estamos começando a constituir Núcleos de Pesquisa: estamos com vários projetos. Praticamente todos os professores estão com Projetos de Pesquisa. A própria Academia está exercitando o seu fazer em cima da Pesquisa. Isso é típico de uma Universidade. E nós estamos começando a praticar, cada vez mais, a Universidade – a Academia, que busca associar o conhecimento universal – a conquista da humanidade – para o enfrentamento dos problemas locais, dos problemas do cotidiano (*ibidem*, n.p).

A citação nos leva a compreender que, naquele momento, tanto a pesquisa quanto a extensão encontravam-se em momentos de definição e prática, com limites ainda instáveis. Entretanto, a posição do reitor não deixa dúvidas de que a ciência universalizada teria a finalidade de criar ferramentas para superar os enfrentamentos locais e cotidianos, como se vê na continuidade de seu pronunciamento: “Ela vai ter que fazer com que a problemática social repercuta dentro dela, para que a reflexão possa trazer retorno a essa sociedade” (*ibidem*, n.p). A compreensão deste imperativo enunciado pelo professor Schallemburger só é possível quando associamos seu discurso com a totalidade histórica, como veremos a seguir.

O movimento pela criação da Unioeste e a superação das escolas de graduação, baseadas no ensino e na formação profissional, produziram uma nova realidade no ensino superior regional, requerendo a pesquisa e a pós-graduação – um salto qualitativo e quantitativo. No mesmo momento, as contradições políticas e os movimentos das forças ideológicas que se moviam no Brasil e no Paraná, na segunda metade da década de 1990 – o neoliberalismo – pressionavam para que os serviços públicos fossem reformados, incluídas aí as Universidades Estaduais, conforme já vimos no capítulo 5. Isso ajuda a compreender a manifestação do pró-reitor de extensão e assuntos comunitários, quando, após situar o período histórico (globalização da economia, neoliberalismo, confronto entre o moderno e o arcaico), questionava o papel da extensão universitária nessa conjuntura e apontava o “olho do furacão” em que se encontram as universidades estaduais:

Tudo isso sem esquecer que a própria Universidade Pública encontra-se em cheque: taxada de improdutiva, perdulária e distante da sociedade, prestes a receber, de cima para baixo, uma autonomia nos moldes que jamais imaginou. Mas também uma universidade que, por sua própria conta, em muitos sentidos se cristalizou, se engessou, burocratizando aquilo que era para ser um reflexo dinâmico e vivo da sociedade (*ibidem*, n.p).

Ambos os discursos levam-nos a interpretar que o evento ocorria num momento em que se tornava necessário rememorar, na comunidade universitária da Unioeste, a dinamicidade e a vida que a engendrou e que teriam sofrido desgastes com a burocracia própria da organização como autarquia estadual. As duas manifestações podem ser compreendidas como um período de arrumação e de elaboração teórica da concepção de extensão universitária.

Em 1999, ano de encerramento da gestão que planejara o que foi descrito acima, a Unioeste publicou o Relatório de Gestão 1996/1999, no qual assumia encontrar-se em “consonância com as Diretrizes do Plano Nacional de Extensão” (Unioeste, 1999, p. 47) do FORPROEX, em que, de acordo com nossa análise, as ideias tendiam para uma “universidade cidadã”, vinculada a políticas estatais para solucionar problemas sociais, conforme já afirmamos anteriormente, adotando a interdisciplinaridade como parâmetro de procedimentos profissionais e acadêmicos.

Das dez áreas destacadas como relevantes pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, cinco integravam-se a programas ou projetos cuja matriz ideopragmática encontrava-se ou no governo estadual ou no governo federal, conforme atesta o quadro a seguir.

Quadro 9 – Atividades de extensão da Unioeste vinculadas a programas governamentais

Programa	Vínculo	Gênero de Atividade
Promoção à Saúde e à Qualidade de Vida	Secretaria de Estado da Saúde	Capacitação de profissionais da saúde das regiões Oeste e Sudoeste do Estado para o Programa Saúde da Família.
Educação Básica	Secretaria de Estado da Educação	Capacitação de professores da Educação Básica por meio de orientação no Projeto Vale Saber, em investigações pedagógicas.
Programa Universidade Solidária Nacional	Governo Federal/Conselho da Comunidade Solidária	Atividades de conscientização e implantação de ações continuadas junto a autoridades e lideranças locais de três municípios de Alagoas, Rio Grande do Norte e Paraíba.
Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos de Gestores de Políticas Públicas	Secretaria de Estado do Emprego e Relações do Trabalho	Qualificação e Requalificação Profissional; Qualificação dos Conselhos Municipais do Trabalho, Cooperativismo, Associativismo e Servidores da Administração Pública.
Programa Alfabetização Solidária	Governo Federal/Conselho da Comunidade Solidária	Treinamento de 89 alfabetizadores dos municípios de Igreja Nova e Porto Real do Colégio, no Estado de Alagoas.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Unioeste (1999).

Outras cinco áreas vinculavam-se a temas, problemas e motivações regionais: 1- Preservação e Sustentabilidade do Meio Ambiente. 2- Desenvolvimento da Cultura. 3- Transferência de Tecnologias Apropriadas. 4- Questões Agrícola e Agrária. 5- Programa UNISOLSEMPRE (Universidade Solidária Regional).

O relatório destacava a organização de atividades artísticas associadas à Prefeitura Municipal de Cascavel (Festivais de Música, Teatro e Dança) e a criação do Coral e Quarteto de Cordas da Unioeste.

Com relação à transferência de tecnologias, o texto afirmava que a consolidação da capacidade científica da Unioeste permitira que a extensão universitária “desenvolvesse instrumentos eficientes de transferência de tecnologias multiplicadoras do desenvolvimento regional” (*Ibid.*, p. 49) para órgãos públicos e privados. Além disso, especificamente no que diz respeito às questões agrárias, o relatório apontava que se manteve o vínculo inicial aos pequenos produtores rurais e aos movimentos sociais em luta pela reforma agrária, como se pode verificar na citação abaixo, íntegra do parágrafo descritivo da atividade:

Instalada numa região eminentemente agrícola, a UNIOESTE, através de projetos dos cursos afins, desenvolveu atividades que buscaram dar respostas a questão da produção agrícola, especialmente a de pequenos e médios agricultores, bem como foi interlocutora de movimentos sociais defensores de uma melhor distribuição de terra na região e no país (*Ibid.*, p. 49).

Observe-se que a cuidadosa organização deste parágrafo, evidenciando relação de causa-consequência, vincula as ações da extensão universitária com as determinações regionais. Não por acaso, pois desde o final da década de 1970, o Oeste do Paraná se caracterizava como uma das regiões do Brasil em que se intensificam as lutas no entorno da terra, seja por causa dos agricultores que lutavam por “justa indenização” pela desapropriação de terras alagadas pelo reservatório de Itaipu – organizados no movimento Justiça e Terra – seja por arrendatários e posseiros, expulsos das terras sem direito a indenização – organizados no MASTRO - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Oeste do Paraná. Em 1984, as diversas frentes de luta pela terra fundaram, na cidade de Cascavel, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

No ano 2000, a Unioeste publicou um documento com parâmetros do Planejamento Estratégico daquele período. Trata-se de um texto curto, similar a um resumo de debates metodológicos que se encontravam em andamento, no início da gestão da professora Liana Fátima Fuga. Tanto a “visão” quanto a “missão” da universidade continuaram as mesmas do período anterior. Entretanto, aparecem, no documento, informações, expressões e termos novos, que indicam o movimento em direção às mudanças que ocorreriam a partir de 2007, na universidade: a mudança no corpo docente, com a chegada de vários professores de diversas regiões do país; “qualidade e excelência”; “inovação”; “atividades [...] competitivas e atrativas”. Neste último caso, referindo-se à

pesquisa, ensino e extensão. Naquilo que diz respeito ao nosso objeto de investigação, mantém-se a expressão de vínculos com a comunidade regional tanto no compromisso da Unioeste quanto no trunfo político de tal ligação ser um ponto forte para sua consolidação (Unioeste, 2000).

Em dezembro de 2007, o Conselho Universitário da Unioeste aprovou o *PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional* - para os cinco anos seguintes. Na apresentação do documento, a comissão responsável pela elaboração informou que os trabalhos iniciaram-se em 2004, ano em que a Unioeste teria aderido ao SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, instituído no mesmo ano com a finalidade de nacionalizar a avaliação nessa etapa de ensino, principalmente no que dizia respeito ao desempenho dos estudantes, por meio do ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Os proponentes do PDI admitiam que a Unioeste encontrava-se em “um novo momento”

[...] onde as cobranças por parte dos órgãos públicos aos quais estamos ligados, bem como por parte dos órgãos financiadores das atividades acadêmicas, notadamente das atividades de pesquisa, parecem apontar para uma necessária revisão e atualização das políticas e ações propostas por e para nossa instituição. Processo que se estende para além das gestões institucionais (Unioeste, 2007, p. 2).

O “novo momento” excluiria tanto da sua “missão”, quanto da “visão” as anteriores atenções voltadas às características regionais e à integração regional latino-americana. Como se verifica no quadro abaixo, a criação de núcleos de “competência” é substituída por objetivos de contribuir com o desenvolvimento, “inclusive” regional, a partir da “produção e difusão do conhecimento” (*Ibid.*).

Quadro 10 - Comparação entre as concepções de visão e missão nos anos 1996, 2000 e 2007

	Planejamento Institucional de 1996	Planejamento Estratégico de 2000	PDI de 2007
Visão	“Ser reconhecida como uma universidade multicampi, com centros de excelência na produção e socialização do conhecimento, atenta às	“Ser reconhecida como uma universidade multicampi, com centros de excelência na produção e socialização do conhecimento, atenta às características regionais”.	“Ser reconhecida como uma universidade pública, de referência na produção e socialização do conhecimento, comprometida com a formação de profissionais para atuar com base

	características regionais”.		em princípios éticos para o exercício da cidadania”.
Missão	“Ser uma Universidade que promova permanentemente a inovação qualitativa nos cursos de graduação e crie núcleos de competência, prioritariamente nas áreas de Educação Básica, Integração Regional e Latino-Americana, Saúde, Biotecnologia, Turismo e Meio Ambiente e que busca a excelência na área de desenvolvimento Agro-Industrial”.	“Ser uma universidade que promova permanentemente a inovação nos cursos de graduação e crie núcleos de competência, prioritariamente nas áreas de Educação Básica, Integração Regional e Latino-Americana, Saúde, Biotecnologia, Turismo e Meio Ambiente, e que busca a excelência na área de Desenvolvimento Agroindustrial”.	“A Missão da Unioeste como instituição pública, multicampi, é produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, comprometendo-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social”.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Unioeste (1996; 2000; 2007).

Quando elenca programas e ações estratégicas para ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação, a centralidade do desenvolvimento regional pode ser verificada apenas nos itens que tratavam da criação de novos cursos – graduação ou pós-graduação. Os objetivos arrolados para atividades de extensão vinculavam-se à própria gestão da universidade para garantir recursos e benefícios de leis e programas governamentais.

A leitura e análise atenta dos objetivos propostos nos leva a inferir que eram duas as preocupações dominantes nas políticas extensionistas: promoção de atividades artístico-culturais e prestação de serviços caracterizada como formação continuada, inclusive a vinculada à educação ambiental.

Neste documento do PDI, pode-se verificar a reiteração da categoria procedimental “responsabilidade social”, principalmente sob outras categorias próprias do período histórico pós-1980: inclusão social e desenvolvimento econômico e social. É neste ponto que se insere, como ação estratégica, o objetivo de

manter, consolidar e ampliar as políticas de acesso à universidade, por parte das classes populares e afrodescendentes, através de projetos, vestibular indígena, a pedagogia do campo, a isenção de taxa do vestibular, os cursos preparatórios para o vestibular, principalmente para alunos advindos das escolas públicas (*Ibid.*, p. 9-10).

Como se vê, o exposto acima reforça o argumento de que o PDI de 2007 expressou um momento de mudança na Unioeste, tanto em direção à universalização acadêmica – ao destacar preocupação com financiamentos para as políticas de pesquisa – quanto à adesão

às políticas inclusivas, como se vê na citação anterior, alinhadas às tendências de políticas do período conhecido como democrático-popular, inaugurado no Brasil, em 2003, cuja correspondência, no Estado do Paraná, pode ser atribuída à gestão do governador Roberto Requião, entre 2003 e 2010.

Podemos enunciar, logo, que se tratava da passagem de práticas universitárias vinculadas, com primazia, às políticas regionais para aquelas associadas às políticas nacionais e internacionais: expressão dos movimentos de contradições externas e internas.

Como se pode explicar esse movimento? O que teria ocorrido nesse período que obrigava a Unioeste a “um novo momento”? Como explicar que a Unioeste tivesse se desenvolvido mais fortemente com os movimentos e organizações locais no período de um governo pró-neoliberalismo (como foi o de Jaime Lerner) e mudado seu discurso para universalização durante um governo mais identificado com o social-liberalismo (como o de Roberto Requião) que tinha como marca discursiva a relação com as comunidades locais e nacionais?

A explicação só é possível quando buscamos superar as móveis aparências em direção aos nexos que vinculam as partes ao todo. Retomemos a conjuntura discursiva do novo padrão do capitalismo no final do século XX. A decadência do padrão fordista de produção, a partir dos anos de 1970, e a ascensão dos novos padrões produtivos suportados pelas revoluções tecnológicas na comunicação e na biotecnologia, principalmente, elevaram a educação a um patamar mercadológico inédito, colocando os governos, empresas e universidades no centro de um movimento material e ideológico que perdura, há, pelo menos três décadas (Oliveira, 2017; Oliveira, Filgueiras, 2020). Há significativa produção teórica que caracteriza esse período e as diversas nomenclaturas adotadas para a tal “sociedade pós-industrial”, mas é suficiente para nossa intenção aqui a bem organizada caracterização do que Cristian Laval (2025) considera “economia do conhecimento” e seus efeitos no interior das universidades.

A assim chamada “economia do conhecimento” e todo o aparato ideológico que a envolve teria surgido, nos anos de 1990, como um modelo de procedimentos, por pressão de organizações econômicas como a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o FMI – Fundo Monetário Internacional ou o Banco Mundial (Laval, 2025). Tal economia se sustenta em dois pilares: o capital humano e a inovação. Ambos, de acordo com essa ideologia, condições para o crescimento econômico

e desenvolvimento social⁶⁰. Ainda segundo esse autor, o fortalecimento ideológico e prático da “economia do conhecimento”, no âmbito europeu teria o objetivo de contrapor-se ao desenvolvimento dos Estados Unidos, no terreno da inovação tecnológica, e fazer da União Europeia a economia mais competitiva do planeta, até 2010.

Para se impor ideologicamente, diz ele, os arautos dessa “nova fase” do conhecimento não distinguem conhecimento científico, não científico, emocional, artístico ou afetivo. Do contrário, é necessário – num torneio teórico explicativo extraordinário – afastar qualquer rigor conceitual com a finalidade de tornar todo conhecimento valor de uso e de troca e tornar essa condição mais importante que sua natureza, seu conteúdo: o conhecimento necessário para sua utilidade econômica.

A despeito de, contraditoriamente no mesmo período, os países defenderem mais inovação e investirem menos em educação e pesquisa e de, sabidamente, a economia do conhecimento ter sido o sonho de uma noite de verão para os europeus, os efeitos práticos desse discurso consolidaram-se em diversos países dependentes e suas instituições educacionais, como no caso do Brasil: “Esta penetração do discurso econômico é feita simultaneamente a partir de considerações gestionárias locais, a partir de metanarrativas dominantes levadas a cabo pelas instituições neoliberais e pelo governos nacionais” (*Ibid.*, p. 8).

E mais, dos discursos à prática formatada em editais e às induções implícitas e explícitas, nem são necessários grandes esforços dos economistas, pois o palavreado economicista insere-se nos argumentos decisivos para que professores e pesquisadores se vejam “autorizados” a participar desses editais ou convênios, mesmo sabendo da baixa capacidade de produzir resultados de longa duração, enquanto se alimenta uma prática endógena de desencorajar uns e enaltecer outros, na livre concorrência universitária (*Ibid.*).

As consequências dessa nova ideologia epistêmica dos anos de 1990 podem ser resumidas da seguinte forma:

⁶⁰ O capital humano (ou competências) e inovação são os dois aspectos complementares da forma geral do conhecimento, as duas categorias operacionais a partir das quais os poderes públicos recompõem o campo da educação. Os seus principais indicadores são a colocação profissional dos estudantes e o número de patentes registradas. Esta concepção do conhecimento e suas duas variações – a competência e a inovação – resultam numa redução da formação humana e da atividade intelectual a seu mero valor econômico: valor de troca no mercado de trabalho das formações escolares e universitárias, por um lado; valor de troca no mercado de patentes e de outros títulos de propriedade intelectual de pesquisa (*Ibid.*, p. 5).

1- Passagem da ciência “livre”, que gerava conhecimento para o bem comum (idealismo liberal), para uma ciência do lucro, que recebe pelo que produz (pragmatismo neoliberal).

2- Transferência da ideologia de propriedade aos setores estatais, em forma de “parcerias”, quando o Estado se deixa influir por práticas privadas: abertura ao mercado.

3- Aceitação paulatina e “normalização” da concorrência entre universidades e, no interior das mesmas, entre setores, departamentos, professores.

4- Passagem da universidade cooperada para a universidade empreendedora, ou seja, das práticas de ajuda mútua para as de “salve-se quem puder”, da avaliação pelos pares para a avaliação pela quantidade de produtos.

5- Condutas de comparação e competição, que se sustentam nas classificações, ranqueamentos e se projetam por meio de comunicações públicas midiáticas, alterando significativamente as formas de linguagem e abordagem – como imitação das práticas de uma semântica publicitária do mercado. Não importa o conteúdo, mas a “narrativa” que se faz daquilo que foi produzido ou promovido.

O discurso da “sociedade do conhecimento” ou “economia do conhecimento” alcançaria o executivo estadual paranaense durante o terceiro governo de Roberto Requião, entre 2007 e 2010. Contraditoriamente, numa formação discursiva e prática de contenção do neoliberalismo – como foi aquele governo – na versão paranaense de então, a “economia do conhecimento” deveria se voltar para um conjunto de ações que incluiriam apoio aos pequenos empresários, à inovação tecnológica e às políticas sociais:

Acreditamos que pela disseminação dos conhecimentos gerados em nossas universidades e centros de pesquisa e pela difusão de uma cultura empreendedora conseguiremos galgar novos patamares de desenvolvimento, proporcionando melhores condições de vida e oferecendo oportunidades para milhares de paranaenses que, por força de modelos econômicos excludentes, encontram-se hoje à margem da sociedade brasileira (Puppato, 2009, p. 19).

Para tanto, continua:

Nesse sentido a SETI também está trabalhando para capacitar e inserir seus alunos, pesquisadores e a sociedade em geral na chamada “Economia do Conhecimento”. Conceito bastante difundido na Europa, a “Economia do Conhecimento” ainda é estranha à maioria dos brasileiros e parte do pressuposto de que os clássicos fatores de produção (capital, trabalho e recursos naturais) não são mais suficientes para o modelo de

produção industrial contemporâneo, intensivo em tecnologia e novos conhecimentos (*Ibid.*).

Antes disso, o governo do Estado do Paraná já assinara, por exemplo, em outubro de 2005, durante evento do ano do Brasil na França, a Declaração de Intenção de Cooperação com o governo da província francesa Rhône Alpes, o que ensejaria, entre os anos de 2007 e 2009, uma intensa agenda de atividades compartilhadas pelas duas administrações, especialmente na área de ciência e tecnologia, neste caso, num vínculo direto com o Programa Universidade Sem Fronteiras. No ano de 2008, por exemplo, a Seti e as universidades estaduais assinaram o “Acordo no Domínio Científico e Universitário entre o Estado do Paraná e a região de Rhône-Alpes”, com a finalidade de estabelecer cooperações na área do ensino superior, ciência e tecnologia (SETI, 2009).

Esses dados nos levam a concluir que se encontrava em movimento uma outra fase de aproximação das Universidades Estaduais com o executivo paranaense, como já ocorrera com a gestão do mesmo governador, entre 1990 e 1994, conforme já apontamos neste trabalho, e tal postura poderia explicar, no caso da Unioeste, as mudanças objetivas previstas a partir de 2007.

Apenas nestes termos históricos se compreende e se explica o novo discurso operante no PDI 2007-2012, rumo à universalização da Unioeste, quando analisado nos limites das atividades reais, pois, submetido às tensões entre o planejado, o desejado e o executado é possível perceber que as atividades extensionistas continuaram vinculadas às determinações locais. Em 2008, das 317 atividades extensionistas da Unioeste, 27% encontravam-se na área da saúde, atrás apenas das atividades da área de educação (38%), o que indica a relevância deste setor e seu desenvolvimento no interior da universidade e na relação com a comunidade externa (Unioeste, 2008a).

Ademais, quando analisamos os boletins da Pró-Reitoria de Extensão, no período entre 2008 e 2009, percebe-se a influência das políticas da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, por meio do Programa Universidade Sem Fronteiras, que obrigava as atividades de extensão a priorizarem grupos sociais específicos: escolas periféricas, pequenas propriedades rurais, pequenas empresas.

No caso da adesão a esse Programa, dadas suas exigências e unidade teórica com a “economia do conhecimento” de versão paranaense, a Unioeste – assim como todas as demais universidades e Faculdades do Paraná – via-se obrigada a manter estreita relação com os grupos regionais, em situação econômica menos desenvolvida, o que poderia, no

nosso entendimento, manter, por relativo período, o vínculo político regional que potencializara o surgimento e organização da Unioeste, nos anos anteriores, enquanto, por outro lado, poderia disseminar a ideia de ensino e pesquisa universalizadas, como pontuava o PDI-2007.

Recordemos que todas as análises críticas relativas ao neoliberalismo na educação e suas derivações, como a “economia do conhecimento”, no que se refere às universidades e escolas europeias, tratam apenas de ensino e pesquisa, pois a categoria de existência “extensão” é estranha a esses países. Com isso, queremos afirmar que a convivência de um discurso em direção à universalidade com práticas extensionistas vinculadas à região não seriam – como mostra a realidade concreta – incompatíveis.

Em junho de 2013, o Conselho Universitário aprovou o *PDI para o período 2014-2018*. Neste documento, os textos que expressam a “missão” e a “visão” da universidade ficaram inalterados, na comparação com os de 2007.

Parte constitutiva do PDI, o Projeto Político-Pedagógico Institucional dedicava dois parágrafos para extensão universitária, em que pode ser constatada adesão ao documento *Políticas Nacionais de Extensão*, do FORPROEX de 2012, tanto na concepção quanto nas orientações políticas. Afirmava que a extensão “produz e democratiza” conhecimento por meio de “troca de saberes”, o que permite, segundo o texto, “produção resultante do confronto da realidade” (Unioeste, 2013, p. 26). Politicamente

Refletem as características geopolíticas e econômicas da região onde a Unioeste se insere, o potencial da Universidade e as necessidades da comunidade, bem como reflete o panorama atual da concepção de extensão em todo o território nacional. A função primordial desse Plano é buscar a institucionalização da extensão na Unioeste, assumindo posição de uma universidade voltada para os interesses e necessidades da população, com o compromisso de transformação social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia (*Ibid.*).

A despeito do que está contido na citação acima, quando analisamos os objetivos das ações a serem mobilizadas pela pró-reitoria de extensão, identificamos que a maior parte se refere à própria gestão das atividades extensionistas – como preparação técnica para captação de recursos e divulgação das atividades – ou às ações vinculadas a cultura, esporte e lazer destinados aos próprios trabalhadores e estudantes da Unioeste, o que

indica tratar-se de um período em que a universidade se volta, como estratégia de desenvolvimento, para fortalecimento de seus entes internos.

Quando se trata de integração da universidade com a comunidade externa podem ser verificados dois domínios: o da formação de professores da educação básica e o das “comunidades carentes” (*Ibid.*, p. 87-91), termo que surge pela primeira vez nos documentos analisados e que indicaria, já naquele momento, a tendência para as mudanças operadas posteriormente na relação da universidade com a sociedade, como veremos.

O PDI para o período seguinte (2019-2023) foi aprovado pela Resolução n. 105/2018, do Conselho Universitário, em outubro de 2018. Para enunciar a “missão da universidade”, o documento manteve o mesmo texto de 2007 e, para indicar a “visão”, reproduziu o mesmo conteúdo daquele ano, centrado na formação de profissionais para “atuar com base em princípios éticos para exercício da cidadania” (Unioeste, 2018, p. 34).

Esse PDI elencou 15 objetivos estratégicos para toda a universidade, alterando o modelo anterior, do documento de 2013, em que as ações encontravam-se segmentadas por pró-reitoria e *campus* universitário. Desta forma, é possível identificar, com maior precisão, os objetivos administrativos e políticos de toda a universidade e a subordinação dos setores e dos *campi* aos temas e políticas do complexo universitário.

Em se tratando de direção política, percebe-se, por meios dos objetivos propostos, deslocamento da Unioeste para o estímulo à internacionalização; implantação de políticas de assistência estudantil; fortalecimento de políticas de inclusão; implementação de políticas de educação ambiental. Além disso, adquirem relevo, ainda, no documento, a previsão de ações voltadas à comunicação com a comunidade externa.

Aplicando a categoria analítica da totalidade e da contradição, é possível explicar o que foi exposto acima, que, aparentemente, reflete o movimento da essência histórica dessa Universidade, singularmente, e das demais universidades paranaenses, particularmente, como de resto o movimento que atinge o conjunto das universidades brasileiras após os anos de 1990: pressionadas pelas políticas neoliberais e seus efeitos como privatização do ensino superior, ampliação de vagas para cursos de educação à distância, desvalorização da ciência e da formação profissional universitária, as universidades públicas viram-se na “obrigação” de criar mecanismos de aproximação com setores sociais com os quais não transitavam, bem como “prestar contas”, por meio de maior comunicação social, com a finalidade de justificar sua existência. Trata-se de uma tática de sobrevivência.

Neste modelo, no documento a que nos referimos (PDI 2019-2023), a extensão universitária insere-se nas ações de dois objetivos estratégicos, a saber, “Ampliar a interação entre a Unioeste e a sociedade” e “Fortalecer as políticas de Ensino (Graduação e Pós-Graduação), de Extensão, de Pesquisa e Inovação tecnológica”.

Além de manter as rubricas “inserção social” e “interação com a sociedade”, o texto apresenta como objetivos da extensão: “instituir e tornar permanente o processo de avaliação institucional” subordinado ao FORPROEX, o que indica vínculo das políticas extensionistas ao modelo nacional de avaliação; “fortalecer e instigar incubadoras sociais e solidárias”; “fortalecer a cultura e a prática da extensão inovadora”; “instituir debate público sobre o desenvolvimento das Comunidades Tradicionais da região e seus impactos econômicos, sociais e ambientais” (*Ibid.*, p. 35-36).

A interpretação do significado imanente nesse documento ajuda a explicar a transição – pelo menos no plano de expressão – que se iniciara em 2007, na relação com as políticas vinculadas à regionalização.

Quando comparamos os pontos acima com os previstos no PDI anterior, de 2014-2018, identificamos relativa tendência para associar a prática da “inovação tecnológica” no mesmo campo de atividades extensionistas, bem como a relação da extensão com a ideia de “incubadoras”, ambos os temas vinculados à orientação política do segundo governo do governador Carlos Alberto Richa – 2015 a 2018, como se pode verificar a seguir.

O marco formal inicial do vínculo da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior com a cultura da inovação tecnológica deu-se por meio do Decreto n. 17314/2012, que criou a Lei Estadual de Inovação e, no seu interior, o Sistema Paranaense de Inovação, em que são admitidas as Universidades Públicas.

No ano de 2016, foi instituído o Conselho Estadual de Parques Tecnológicos e, em 2018, o Sistema Estadual de Parques Tecnológicos – SEPARTEC, com a finalidade de articular esses empreendimentos em todo o território paranaense. Tais entidades teriam, entre outras finalidades, agregar empresas e instituições de ciência e tecnologia.

É nessa conjuntura que se explica a entrada da “cultura da inovação”, com este nome, para as práticas das universidades paranaenses e o surgimento da inovação tecnológica associada à extensão universitária, provavelmente porque, no momento inicial da implantação, os limites do que fosse a “inovação” não se encontrassem tão bem definidos nas práticas universitárias, que, até então, não haviam superado sequer os

desafios de delimitar o conceito, precisamente, “extensão universitária” em âmbito nacional. Na Unioeste, esse amálgama teria sido passageiro, pois o PDI para o período 2025-2029 já confere distinção para atividades de inovação, aprovado pela Resolução do COU n. 203/2024, em dezembro de 2024.

Ao manter redação idêntica, para a “missão” e “visão”, contida no documento anterior, tal fato permite-nos confirmar que o ano de 2007 seja considerado, de fato, o momento de divisa entre dois períodos históricos na existência da universidade. Aquele que teria rompido os limites entre os movimentos regionais ascendentes para criação da Universidade e a tendência atual para sua universalização.

Entretanto, na apresentação do documento, diferente do que se observava nos anteriores, a caracterização da universidade se expressa na “indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão, inovação e empreendedorismo” (Unioeste, 2024d, p. VI), o que pode ser explicado como adesão do conjunto das políticas universitárias, oficialmente, às práticas políticas da conjuntura que expusemos anteriormente, a partir da década de 2010, no Estado do Paraná.

Desta forma, os vínculos entre extensão e inovação, verificados no período anterior (2013-2018), desaparecem e surge, textualmente, além da inovação tecnológica, o termo “empreendedorismo” como categoria de existência da universidade.

Este capítulo se ocupou em analisar documentos da Unioeste entre o período aproximado de seu credenciamento – 1996 – e o mais recente PDI. A expressão dessa Universidade, em forma de documentos – seja registrando sua história, seja operando discursivamente em direção às ações futuras, como é o caso dos PDI – revela, no que é possível captar por meio da análise da linguagem, dos documentos legais e dados estatísticos, sua dinâmica desde a organização inicial até o presente momento, que poderia ser resumida da seguinte forma: os movimentos mais contundentes de relação com a comunidade regional sofreriam alterações a partir do ano de 2007, quando, nos documentos oficiais, podem ser constatadas tendências intencionais para que a Unioeste se alocasse em políticas nacionais e internacionais. Essa política não alterou, negativamente, a frequência de ações extensionistas junto às comunidades.

Pelo contrário, ampliaram-se as atividades, como demonstramos, atingindo, neste momento, número superior às demais universidades paranaenses. Tampouco é possível afirmar que tenha alterado, em seu conjunto a orientação ideológica das práticas extensionistas. Afinal o maior ou menor engajamento em propostas contra-hegemônicas,

como negação às práticas conservadoras, dependem, como ocorre sistematicamente, menos das orientações gerais dos documentos que das práticas cotidianas vinculadas à força teórica e prática dos coordenadores de atividades e, ainda que não tenhamos analisados casos específicos, sabe-se, por meio de observação empírica, que há diversos projetos com tais características na Unioeste.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta exposição de nossa pesquisa tratou de dois complexos sociais que tomaram formas históricas de desenvolvimento na universidade brasileira: a extensão universitária e a gênese-desenvolvimento da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O trabalho que empreendemos para compreender e explicar – nos termos do método que adotamos – os movimentos essenciais, a relação com as aparências, contradições, estrutura e conexões internas, foi capaz de elaborar, em forma de sínteses, os resultados que passaremos a apresentar. Ao final deste último capítulo, apresentaremos algumas reflexões que consideramos pertinentes na relação universidade-sociedade e às tendências de seu desenvolvimento.

A relação entre a extensão universitária – como componente (propriedade) prático e teórico da universidade latino-americana e da brasileira, a partir do início do século XX – e a existência da Unioeste, só foi possível por meio do método que considera a totalidade concreta. Do contrário, o segundo termo da relação poderia assimilar-se a fruto do acaso ou da ação heroica de pessoas cujos poderes seriam associados a semideuses.

Não desconsideramos os efeitos qualitativos do indivíduo na história, mas sua própria constituição deve ser vista como resultado de relação em que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto histórico: faz a história, mas não faz sem limites e determinações, para citar indiretamente os responsáveis pelo método que adotamos.

A investigação que expusemos até aqui procurou afastar-se dos relatos e análises que destacam e separam a extensão universitária das estruturas econômicas e ideológicas sob as quais a universidade se dinamiza. Estas análises, em geral, procuram historicizar a própria universidade como se a mesma pudesse existir por si ou, quando muito, vinculada às determinações imediatas de uma ou outra conjuntura, o que inviabiliza a compreensão concreta do que seja ensino superior, ciência, universidade e suas relações com o conjunto da sociedade. Em razão disso, é necessário repisar: tratamos, na nossa pesquisa e nesta exposição, da universidade no interior das diferenças e contradições da sociedade ocidental.

O objeto sobre o qual nos debruçamos – a extensão – possui história porque foi necessária em algum momento, e tornou-se adjetiva do “ser universitário”, ampliando os efeitos e a importância da universidade no desenvolvimento das relações humanas e das formas como as sociedades se organizam.

A sua existência e dinâmica pode ser compreendida como resultado das pressões que o desenvolvimento do capitalismo exerceu sobre os seus gestores – os que administram o estado capitalista –, quando a expectativa de vida se ampliou, as cidades cresceram e o desenvolvimento de novos instrumentos possibilitou e exigiu maior escolaridade e novos meios para administrar o funcionamento e o controle das relações econômicas e sociais. Nesse sentido, ao exigir mudanças na existência da universidade, seria necessário redefini-la. Encontramos aí a elaboração de uma nova função da universidade controlada pela estrutura dos poderes de estado. Foi no interior dessa universidade moderna que se consolidou outra cultura de relação entre universidade e sociedade.

O desenvolvimento de nossa pesquisa confirmou a hipótese que surgiu durante a fase intuitiva de investigação: a de que a emergência da extensão universitária, na América Latina, encontrava-se vinculada à matriz liberal de educação e sua bem conhecida expressão foi a Reforma de Córdoba, como movimento que catalisou um conjunto de atividades e modificações em diversas universidades da região, permitindo que jovens liberais, anarquistas e socialistas empunhassem pleitos e argumentos para requerer reformas no meio universitário.

De acordo com os nossos estudos, esse momento, na década de 1920, não distinguia “extensão universitária-relação com a comunidade-universidade popular” e a intenção dos jovens apontados acima era uma aproximação mais efetiva com setores populares ou com as elites de uma classe “*obrero*” mais intelectualizada. A finalidade dessa aproximação era “educar” as classes populares, cujas características, em hipótese alguma devem ser confundidas com as das classes populares do final do século XX e início do XXI.

No caso do Brasil, podemos elaborar uma divisão cronológica abrangendo quatro etapas, que já permitem estabilizar certas características: 1- entre 1930 e 1960, período em que a educação brasileira esteve controlada, hegemonicamente, pelo pensamento liberal-escolanovista, a extensão universitária caracterizou-se como transferência de conhecimento dos que sabiam mais aos que sabiam menos; 2- entre 1960 e 1967, momento das atividades extensionistas vinculadas ao movimento da União Nacional dos Estudantes – UNE - e às incipientes ideias do educador popular Paulo Freire; 3- em 1968, como resultado do golpe cívico-militar instaurado quatro anos antes, os dirigentes do país realizaram uma profunda reforma na universidade brasileira que, entre outras medidas,

aboliu quaisquer iniciativas estudantis junto à população e impôs um modelo de extensão que caracterizamos como *funcionalista-autoritária*: atividades assistencialistas sem interesse em problematizar os grandes temas nacionais; 4- após 1987, em suas linhas gerais, achamos por bem utilizar o termo *funcionalista-popular*, associado a prestação de serviços, por se aproximar da execução de políticas públicas oriundas do Estado, desta vez no interior dos governos da chamada Nova República, após a transição negociada no fim da ditadura cívico-militar. No lugar de políticas assistencialistas do período anterior, erigia-se uma cultura de políticas assistenciais.

Esta última etapa, que se estenderia até 2018⁶¹, explica-se como resultado das determinações de uma dinâmica econômica, política e social, cuja conjuntura – entre os anos finais de 1970 e a década de 1980 – permitiu a movimentos sociais, organizações e partidos, legalizados ou não, perceberem um tempo de possibilidades que se abria para alterações significativas, especialmente na superestrutura ideológica e política. Foi nessa quadra histórica que, em 1987, criou-se o que seria, mais tarde, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, organização que influenciaria significativamente as políticas extensionistas até o presente momento.

O período apontado acima é também aquele em que a investigação identificou o encontro de dois complexos dominantes: uma mudança qualitativa na concepção e prática da extensão universitária brasileira e, no Estado do Paraná, a criação e primeiros movimentos da Unioeste. A emergência desta universidade conviveu com os debates em torno da Nova República, de uma “nova universidade” para o país, período de definições do que seria uma “universidade cidadã” e com as redefinições das políticas de extensão universitária, que, como vimos neste trabalho, talvez tenha sido, após a ditadura cívico-militar, o que mais caracterizaria a “nova universidade”. Conviveu também com a Assembleia Nacional Constituinte, com a elaboração da constituição de 1988 e com o início das discussões a respeito da nova LDB, aprovada, posteriormente, em 1996.

Quando o FORPROEX elaborou o Plano Nacional de Extensão Universitária, em 1998, por exemplo, a Unioeste já se encontrava em uma condição resultada daquilo que o documento prescrevia. Ou seja, não havia novidades para uma universidade que teria surgido como “universidade cidadã” – nos termos do plano. De acordo com o quadro que elaboramos para caracterizar grupos sociais em movimento – e após nossa pesquisa ter

⁶¹ Como já vimos, a partir desse ano a extensão universitária tornou-se obrigatória em todos os cursos superiores em vigor no Brasil. Trata-se do que poderíamos chamar “extensão curricularizada e obrigatória”.

identificado a dinâmica de criação da Unioeste – podemos classificá-la como efeito de uma situação comunitária “totalmente ativa” (cf. quadro 3, p. 151 deste trabalho).

Nesse período, caracterizavam seus documentos e manifestações públicas: um processo de planejamento subordinado à regionalidade e à relação com o Oeste do Paraná; um papel crítico da comunidade universitária; a defesa de centros de excelência e socialização do conhecimento e a proximidade com associações de classes, vilas rurais, cooperativas e pequenos agricultores.

Nossa pesquisa constatou que todas as universidades estaduais paranaenses foram criadas já no interior do conceito de universidade extensionista – determinadas pela lei da reforma universitária de 1968. No entanto, a análise dos momentos determinantes das três primeiras e o período de organização da Unioeste, relativos à história social e política do Brasil, já seriam suficientes para confirmar aquilo que não passava de mera opinião, fruto da intuição: o fato de a Unioeste caracterizar-se por alta densidade extensionista.

Entretanto, relacionar essa condição apenas ao momento da emergência da chamada Nova República e ao movimento social que a envolveu seria meia verdade. A localização geográfica, no Oeste do Estado do Paraná, o crescimento populacional na segunda metade do século XX, a urbanização e a passagem de cidades pequenas a médias e, conseqüentemente, a necessidade de formar professores e técnicos para a nova territorialidade foram determinantes para a elaboração de um conceito de universidade: regional, vinculada aos problemas locais, emergente.

Esse padrão não encontrava similaridade na tradição liberal, tampouco na universidade reformada dos governos cívico-militares. Nesse sentido pode-se explicar a relação da Unioeste com o seu entorno: antes de ser extensão universitária, como ação derivada, a prática predominante foi a de organizar-se coletivamente com movimentos locais para conquistar uma entidade formal de ensino superior.

O surgimento da Unioeste não obedeceu, portanto, ao padrão de criação das demais universidades paranaenses, como demonstramos no capítulo 5. Não há nada de novo nisso, pois outros trabalhos já o afirmaram, mesmo que em linhas gerais. No entanto, ocupados que foram com a história da universidade em si, não encontramos, nesses trabalhos, reflexões que associassem as condições materiais, sociais e ideológicas do Oeste do Paraná com a conjuntura do que ocorria no país.

A rápida territorialização e, em seguida, o processo de urbanização crescente da região, citados acima, não foram fenômenos exclusivos dos anos de 1980, momento em

que a universidade foi planejada. Tampouco, a situação física de fronteira foi determinada especificamente pela existência ou fim da ditadura cívico-militar, por exemplo. Mas a associação dessas determinações concretizou uma instituição universitária específica, tendo como fio a ação das comunidades mobilizadas pelos agentes da própria universidade. Como nem a natureza nem a colocação lado a lado dos grupos sociais são suficientes para colocar uma cunha na história, a criação da Unioeste exigiu:

Uma disposição intelectual de seus agentes;

Conquista de autonomia cultural relativa;

Ampliação e consolidação de capacidades cognitivas que pudessem sintetizar, na instância das consciências, e avançar, nos níveis concreto-imediatos das ações;

Conquista de condições técnicas e materiais para manutenção do crescimento;

Rompimento com o crescimento espontâneo das Faculdades isoladas;

Elaboração de uma consciência regional.

Se retomarmos parte de uma citação de Florestan Fernandes, já utilizada por nós nesta exposição, quando trata de seu ponto de vista para uma universidade brasileira que superasse o subdesenvolvimento, podemos associá-lo a um movimento singular como o da Unioeste. Vejamos:

Na esfera da educação escolarizada e, em especial, da criação de novos modelos institucionais de universidade, isso envolveria a passagem de um estado de passividade e de imobilismo para um estado de atividade criadora, conscientemente orientada através de interesses e de objetivos nacionais (Fernandes, 2020, p. 183).

Caso subtraíssemos da citação acima o sintagma “objetivos nacionais” e o substituíssemos por “objetivos regionais”, a previsão idealizada como plataforma de ação poderia, certamente, aplicar-se à criação da Unioeste, aos seus momentos iniciais. Esta é uma de nossas conclusões.

Como pudemos detectar, se no longo período entre 1918, da Reforma de Córdoba, até o momento atual, deu-se a transição de um conceito mais amplo na relação entre universidade e sociedade para as delimitações do que seja extensão universitária – especificando e legalizando-a -, no período entre os primeiros movimentos para criação da Unioeste e o momento atual não tem sido diferente, com as devidas ressalvas. Após 2007, como vimos na análise dos documentos, esta Universidade se viu diante da necessidade de

– tendencialmente – aproximar-se do que podemos chamar universalização acadêmica: internacionalização, nacionalização, ranqueamentos etc.

Esta condição não reduziu quantitativamente sua relação com as comunidades locais. O que se alterou foi a qualidade, o engajamento planejado e os mecanismos de organização. A vantagem de poder observar a essência de um ser (seu ser em movimento), após determinado período, permite-nos, por exemplo, afirmar o que segue: em condições concretas de sociedades dependentes, como é o caso do Brasil, quanto mais se desenvolve uma instituição, mais se submete às políticas gerais do Estado e este, também em condições heteronômicas, submete-se a governos de plantão.

Isto responde uma de nossas questões iniciais: os movimentos e organizações sociais de criação da Unioeste seriam capazes de se manter com a mesma intensidade por longo período? A resposta é negativa. Como parte da expressão das crises e conflitos do modo de produção capitalista, as instituições tendem a se moldar às injunções promovidas pelos outros operadores superestruturais desse sistema, ainda que nunca como reprodução homóloga, em razão das resistências e iniciativas de contrarrespostas.

Entre essas iniciativas – sob as mesmas determinações do padrão de desenvolvimento desse modo de produção e sua influência nas universidades – a atividade extensionista pode ser o espaço, como conteúdo e forma, para setores divergentes, minoritários e contra-hegemônicos, buscarem alternativas nas já consolidadas concepções e domínios do que seja ensino superior, ciência, universidade etc.

No interior destes movimentos, a procura por um padrão e estabilizações de conceitos e atividades é quase inócua. Tal qual os movimentos populares, partidos de esquerda, anarquistas, artistas e intelectuais engajados em frentes de disputas que, em estágios mais profundos, são lutas entre classes sociais, menos afetados pelos instrumentos de controle do estado, algumas atividades extensionistas também elaboram suas próprias estratégias, conferindo às atividades limites mais flexíveis e fugindo às injunções do modelo ideológico dominante, no caso atual do padrão neoliberal.

Há, todavia, outro percurso que pode ser percebido na história da relação da universidade com seu entorno econômico-social-ideológico. Aquele que delega à extensão universitária as tarefas de receptáculo de tudo o que poderia ser tido como “atividade menor”, menos valorizada ou ainda uma forma de isolar temas conflitantes dos quais intelectuais “bem intencionados” passam ao largo, sem, no entanto, deixar de dirigir-lhe relativa atenção que mais se aproxima de concessões sacrossantas para acalmar o espírito

e garantir um lugar no paraíso das academias. Estas não seriam práticas nem assistencialistas-funcionais, nem assistenciais. Poderíamos chamá-las de “filantrópicas”.

Para encerrar, algumas palavras para registrar o fato de que a história é realizada por seres humanos em movimento, de acordo com as possibilidades de escolha e decisão que se oferecem em determinados momentos. Afirmamos mais de uma vez que o período posterior ao final dos governos cívico-militares foi o tempo do ponto de encontro dos nossos objetos de estudo: a extensão universitária, a relação da universidade com a comunidade, o surgimento e consolidação da ideia de universidade no Oeste paranaense, a Unioeste. Nesse período, posições ideológicas distintas confrontavam-se, inclusive no chamado campo democrático e entre os grupos vinculados à esquerda.

Dermeval Saviani (2011) relata o que seria a proposta inicial da LDB de 1996, para os três níveis de ensino, nesta última configuração que conhecemos, da qual, ele foi um dos porta-vozes. Com relação à extensão universitária, a proposta inicial difere daquela que sairia vencedora e hegemônica – conduzida pelo FORPROEX e dominante até o momento.

Vejamos. O ensino médio seria politécnico, possibilitando escolhas posteriores, independente do que as pessoas desejassem seguir adiante. Isso proporcionaria aos indivíduos duas possibilidades: vincular-se à produção ou dedicar-se à especialização universitária. Caberia à universidade a tarefa de organizar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores por meio de “organizações culturais”, para que estes pudessem participar das discussões de nível superior a respeito dos problemas que afetam toda a sociedade. Este mecanismo, afirma Saviani, propiciaria um ambiente estimulante e necessário para o desenvolvimento cultural e intelectual daqueles trabalhadores que não estivessem na universidade, articulando o trabalho intelectual e o trabalho material.

Note-se que se trata de um ponto de vista bem diferente da relação entre a universidade e seu entorno.

Não se trata de estender à população trabalhadora, enquanto receptora passiva, algo próprio da atividade universitária. Trata-se, antes, de evitar que os trabalhadores caiam na passividade intelectual, evitando-se ao mesmo tempo que os universitários caiam no academicismo. Aliás, Gramsci imaginava que tal função viesse a ser desempenhada exatamente pelas Academias que, para tanto, deveriam ser reorganizadas e totalmente revitalizadas deixando de ser os “cemitérios da cultura” a que estão reduzidas atualmente (Saviani, 2011, p. 49-50).

Consideramos necessário apontar este ponto de vista para evitar o risco de se acreditar que a proposta de “via de mão dupla” apresentada pelo conjunto das universidades federais, por meio do FORPROEX – ainda que coincidente com Dermeval Saviani na crítica à extensão como “doação” ou transferência – fosse a única naquele final de década de 1980. De fato, ela foi a vencedora.

Conquanto tenha sido esta (a vida de mão dupla), nas últimas três ou quatro décadas, o discurso predominante nos documentos oficiais do FORPROEX, do Conselho Nacional de Educação, do MEC e das universidades, a vida concreta das instituições, especialmente aquelas que surgiram a partir de faculdades e escolas que mantinham relação mais próxima com as comunidades locais, não reproduz imediatamente, como prática efetiva, o que prescrevem esses documentos.

No momento em que produzimos este texto, convivem, na prática extensionista brasileira, pelo menos quatro tendências identificáveis no rol de projetos e ações que podem ser acessados nos relatórios das instituições e nos eventos nacionais que divulgam a extensão universitária. São elas as tradicionais atividades assistencialistas, de práticas puramente protocolares, sem se ocupar com retorno teórico para a pesquisa ou ensino; as atividades assistenciais, quase sempre de prestação de serviços, que interagem com os sujeitos da comunidade externa para alterar o ambiente social e político em que se encontram; as práticas extensionistas de caráter “inovacionista”, confundindo-se com o que se tem chamado inovação tecnológica e ainda, aquela que identificamos em frações relativamente significativas do conjunto de professores e estudantes filiados às propostas de educação popular.

Este modelo de extensão, conhecido como extensão popular, preocupa-se com apoio e organização de grupos populares, quase sempre marginalizados pela estrutura de poder estatal ou privado e viceja fortemente nas universidades interioranas, onde as demandas sociais adentram as salas de aula, ou por meio de professores cuja filiação ideológica antecede a prática universitária, ou por meio de estudantes das classes populares, que tensionam – mesmo sem consciência para si – o ensino e a pesquisa a se comportarem na emergência de inúmeras contradições. Daí surgem projetos com pequenos trabalhadores rurais, movimentos sociais, saúde popular, presídios, pessoas idosas, comunidades marginalizadas etc. Como nosso trabalho não se ocupou em esmiuçar as milhares de ações extensionistas nas universidades paranaenses, tampouco na Unioeste,

damos como pendente para uma futura agenda de pesquisa que pode contribuir para levantar tanto os tipos e classes dessas atividades quanto a identidade de seus atores.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, P. O professor, a organização corporativa e a ação política. In: CATANI, D. B; MIRANDA, H. T; MENEZES, L. C. (org.). **Universidade, Escola e Formação de Professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 77-84.

ALBERDI, P. G. Interpretacion Marxista de la Reforma Universitaria. La Pretendida Direccion del Movimiento Revolucionario de America por los Hombres de la “Nueva Generacion” Universitaria. In: PORTANTIERO, J. **Estudiantes y política en América Latina**. Mexico: Siglo XXI, 1978.

ALBERTO, K. C.; INHAN, G. Rudolph Atcon, entre o educacional e o urbanístico. **IV ENANPARQ - Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo**. Porto Alegre. 2016. Disponível em: <https://www.anparq.org.br/dvd-enanparq-4/SESSAO%2025/S25-00-ALBERTO,%20K;%20INHAN,%20G.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

ALVES, M. M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf. Acesso em: 28 dez. 2024.

AMORIM, W. V. **A produção imobiliária e a reestrutura das cidades médias: Londrina e Maringá (PR)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

ANTEPROJETO DE LEI DA COMISSÃO. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XIII, n. 36, p. 132-149, maio-ago. 1949. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/425/62>. Acesso em: 2 abr. 2024.

ANTONIONI, J. **Morre Roberto Wypych, pioneiro e ex-senador por Cascavel**. O Paraná. Cascavel. 19 ago. 2020. (*on-line*). Disponível em: <https://oparana.com.br/cotidiano/morre-roberto-wypych-pioneiro-e-ex-senador-por-cascavel/>. Acesso em: 6 mar. 2025.

ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R.; SILVA, M. A. M. (org.) **O avesso do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BANCO MUNDIAL. **Higher education: the lessons of experience: La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (Spanish)**. Development in practice Washington DC; World Bank. 1995. Disponível em <https://documents1.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2025.

BARREYRO, G. B. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em Revista**, n. 38, p. 175-191, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40602010000300012>. Acesso em: 24 out. 2023.

BERMANN, G. **La Juventud de América**: sentido histórico de los movimientos juveniles. México: Ediciones Cuadernos Americanos, 1946.

BERNHEIM, C. T. La reforma universitária de Córdoba. **Educacion Superior y Sociedad**, v. 9, n. 1, p. 103-127, 1998.

BOLDINI, M. G. La reinención del modernismo en Córdoba: sus protagonistas y proyecciones. **RECIAL: Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Área Letras**, v. 7, n. 10, 2016.

BORGES, J. M.; SABIONI, G. S.; MAGALHÃES, G. F. P. (ed.). **A Universidade Federal de Viçosa no Século XX**. 2. ed. Viçosa: Editora UFV, 2006.

BRAGGIO, A. K. A gênese da reforma universitária brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019.

BRASIL. **Decreto n. 19851/1931**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/4/1931, Página 5800. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5024/61**. 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Conferências Interamericanas de Educação**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1965a.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. **Programa de Ação Econômica do Governo – 1964-1966 – Síntese**. 2. ed. Brasília. 1965b. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/1073>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 5540/68**. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 maio 2015.

BRASIL. **Lei n. 10172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União – Seção 1 - 10/1/2001, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BUNGE, C. O. **La Educación**: Tratado General de Pedagogía. Libro II. La Educación Contemporánea. Espasa Calpe Madrid: 1928. Disponível em: https://sirio.ua.es/libros/BEducacion/La_Educacion/ima0190.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

CAMARGO, M. S. Darcy Ribeiro e a reforma universitária de córdoba: legados para a universidade pública brasileira. **Integracion y Conocimiento**, vol. 1, 2018.

CARDOSO, I. A. R. **A universidade da comunhão paulista**. Uma crônica das Origens. São Paulo: Cortez, 1982.

CARDOSO, I. A. R. A modernização da universidade brasileira e a questão da avaliação. In: MARTINS, C. B. (org.). **Ensino superior brasileiro**: transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHASIN, J. **O Integralismo de Plínio Salgado**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

CHAUI, M. Uma nova classe trabalhadora. In SADER, E. (org.). **Lula e Dilma, dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013, p.123-134.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **A terra é redonda**. 13 mai. 2024. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-universidade-operacional/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

COUTINHO, C. N. **Intervenções**: o marxismo na batalha das ideias. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNEO, D. **La reforma Universitária**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1941.

CUNHA, L. A. Políticas para o Ensino Superior: do Geres à LDB. **Revista Sociedade e Estado**, v. XII, n 1. p. 57-83. jan.-jun. 1997.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, L. A. **A Universidade Crítica**: o ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, L. A. **A Universidade Reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2007c.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DEITOS, R. A. História da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995-2002). In: SEMINÁRIO NACIONAL HISTEDBR. 7., 2006, Campinas, SP. **Anais...** FE/Unicamp: Histedbr, 2006.

DEL MAZO, G. **La Reforma Universitaria**: Propagación Americana. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1968. [Tomo II].

DUSSEL, E. **Para uma ética da libertação latino-americana**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1977a.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1977b.

EDITORIAL, C. Programa Universidade Cidadã. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20476>. Acesso em: 11 mar. 2024.

EMER, I. O. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola**. Dissertação (mestrado). 1991. Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1991. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/b6dceb1b-bc97-421d-8e64-51f4b95e0f7e/content>. Acesso em: 7 mar. 2025.

I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: DOCUMENTO FINAL. In: NOGUEIRA, M. das D. P. (org). **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas – Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.

ESSER, J. V. **Vilas Rurais**: uma Política Pública de desenvolvimento e seu impacto na vida dos Trabalhadores Rurais Volantes. Toledo: UNIOESTE, 2005. 296 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócios), Universidade Estadual Oeste do Paraná, Toledo, 2005.

FÁVERO, M. L. A. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**. São Paulo: Cortez; Editores Associados, 1991.

FÁVERO, M. L. A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

Fernandes, B. M.; Da Ponte, K. F. As vilas rurais do Estado do Paraná e as novas ruralidades. **Terra Livre**, ano 18, n. 19, p. 113-126. São Paulo: 2002.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, F. **Circuito Fechado**: quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Globo, 2010.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FIGUEIREDO, A. G. de B.; PINTO, L. F. S. Pátria Grande, Indo-América: A Integração da América Latina na obra de Haya de La Torre. **Brazilian Journal of Latin American**

Studies, v. 11, n. 20, p. 72-84, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2012.82493>. Acesso em: 5 ago. 2024

FORPROEX. **Programa Nacional Temático de Fomento à Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**: Universidade Cidadã. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 1997.

FORPROEX. **O Plano Nacional de Extensão Universitária**. Coleção Extensão Universitária. v. 1, 1998. Disponível em: https://proex.uesc.br/doc/Repositorio/plano_nacional_de_extensao_universitaria_editado.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

FORPROEX; SESU/MEC. Plano Nacional de Extensão Universitária: Edição atualizada. 2000/2001. Disponível em: http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/pnextensao_1.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, M. **Le naufrage de l'université**. Paris: Editions de La Découverte, 1996.

GONÇALVES, N. G.; VIEIRA, C. S. Extensão Universitária no período da ditadura: concepções e relações com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. **Antíteses**, v. 8, n. 15, p. 269-291, jan.-jun. 2015.

GONZALEZ, J. V. Significado da Reforma Universitária. In: CUNEO, D. **La Reforma Universitária**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1941.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

GROPPO, L. A. Universidade e comunidade na perspectiva dos movimentos estudantis dos anos 1960. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 97–119, 2012.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29129>. Acesso em: 28 fev. 2025.

IANNI, O. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: CATANI, D. B.; MIRANDA, H. T.; MENEZES, L. C. (org.). **Universidade, Escola e Formação de Professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

IPARDES. **Imagens Estatísticas do Paraná**. Curitiba. Iparades: 1991. Disponível em: https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2020-04/RP_imagens_estatisticas_1990_11_1991.pdf. Acesso em: 8 fev. 2025.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**, 2ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1976.

KUIAVA J. **Formação continuada de professores em terras de fronteiras - oeste do Paraná: 1973 – 1992**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2012.

LAVAL, C. A transformação neoliberal da universidade e suas relações com a episteme capitalista. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 38, p. e025048, 2025. DOI: 10.9771/ccrh.v38i0.65098. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/65098>. Acesso em: 23 ago. 2025.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal Lógica Dialética**. 2. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEHER, R. Crise Universitária, crise do capital. **Margem Esquerda – ensaios marxistas** n. 25 – p. 27-35. São Paulo: Boitempo, 2015.

LEHER, R. **Universidade e heteronímia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEONÍDIO, L. F. da S. **História do Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – Forproex (1987 – 2012)**. 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Cidade, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25316/1/TESE%20Luciano%20Fl%c3%a1vio%20da%20Silva%20Leon%c3%addio.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

LEOPOLDO E SILVA, F. **A experiência universitária entre dois liberalismos**. Tempo Social. v. 11, n. 1. p. 1-47, 1999.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKACS, G. **Conversando com Lukacs**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1969.

LUKACS, G. **História e Consciência de Classe: estudos de dialética marxista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal: Publicações Escorpião, 1989.

LUTZ, A. C. **Consolidação da unioeste**: contribuições do movimento estudantil (1990-2015). 2023. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus de Cascavel. Cascavel. 2023. Disponível em https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6802/5/AMANDA_LUTZ.2023.pdf. Acesso em: 6 mar. 2025.

MARIÁTEGUI, J. C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARSISKE, R. La Universidad de Mexico: história e desarrollo. **Rhela**, v. 8, p. 9-34, 2006. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Boyacá, Colombia: 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900802.pdf>. Acesso em: 8 set. 2024.

MARSISKE, R. La autonomia universitária en Mexico: história e desarrollo. **Integracion y Conocimiento**. v. 1, n. 8, p. 148-163, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8263963>. Acesso em: 9 set. 2024.

MARX, K. **A revolução antes da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular. 2008b.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2 ed., São Paulo: Boitempo, 2017.

MAUCH, W. L. Patrimonialismo, tecnoburocracia e neoliberalismo: a reforma do Estado no governo Jaime Lerner (1995-2002). **Revista NEP - Núcleo de Estudos Paranaenses da UFPR**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 62–63, 2016. DOI: 10.5380/nep.v2i1.45431. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/nep/article/view/45431>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MEC/CNE. **Parecer Homologado das Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192Portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/proext/revista_proext_05. Acesso em 03 jan. 2024.

MEC/SESU. **Uma nova política para o ensino superior**: relatório final. Nov/1985. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002284.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

MEC/DAU. Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Mimeo. Brasília: 1975. In: NOGUEIRA, M. das D. P. **Políticas de extensão universitária brasileira**: 1975-1999. 1999, 255f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 1999.

MEC/CNE. **Resolução n. 2/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12.

MEC/CNE. **Resolução n. 7/2018**. Diário Oficial da União. Brasília, 19 de dezembro de 2018, seção 1, p. 49-50. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces00718&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2024.

MELGAR, R. Las universidades populares em América Latina 1910-1925. **Pecarina del Sur (revista de pensamiento crítico latinoamericano)**. n. 5, out-dez, 2010. Disponível em: www.pecarinadelsur.com/ediciones/número-5. Acesso em: 24 maio 2024.

MELLA, J. A. Tres aspectos de la reforma universitaria. In: PORTANTIERO, J. **Estudiantes y política en América Latina**. Mexico: Siglo XXI, 1978.

MELON FERNANDEZ, S. **Un capítulo en la história de la Universidad de Oviedo (1883-1910)**. Oviedo: Instituto de Estudios Asturianos, 1963.

MENEZES, D. Recordações oportunas e importunas. **Revista Cátedra**, Rio de Janeiro, p. 40-41, set.-dez. 1984.

MILANI, S. E. Wilhelm Von Humboldt: nascimento, filosofia e ciência. **Signótica**, v. 18, n. 2, p. 309-325, jul.-dez., 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/2789/2781>. Acesso em: 4 dez. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório do Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior**. Brasília-DF, 1986. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MOTA, A. USP avant USP: o caso da Faculdade de Medicina em 1911. **Revista USP**, n. 61, p. 210-221, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13332>. Acesso em: 28 set 2023.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, H. F. Imprensa e ideologia: o jornal Folha de Londrina e os conflitos entre proprietários e trabalhadores rurais em Londrina e região na década de 50. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 4, n. 2, p. 7-18, 1999a. DOI: 10.5433/2176-6665.1999v4n2p7. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9267>. Acesso em: 4 mar. 2025.

NOGUEIRA, M. das D. P. **Políticas de extensão universitária brasileira: 1975-1999**. 1999b, 255f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 1999.

NOGUEIRA, M. das D. P. (org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas: documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das**

Universidades Públicas Brasileiras 1997-2000. Belo Horizonte: Proex/UFMG; FORPROEX, 2000.

OLIVEIRA, E. M. G. **A economia do conhecimento e uma nova forma de dependência no capitalismo brasileiro**. 2017. 236 f. (Doutorado em Economia). Faculdade de Economia, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2017.

OLIVEIRA, E. M. G.; FILGUEIRAS, L. A economia política do conhecimento. **Economia e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 2, p. 359–383, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8662013>. Acesso em: 25 ago. 2025.

OURIQUES, N. Entre Córdoba e Washington: a disputa pela reforma universitária na América Latina. In: RAMPINELLI, W. J.; ALVIM, V.; RODRIGUES, G. (org.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005.

PARANÁ. **Lei Estadual n. 8780/1988**. Dispõe sobre o montante dos recursos orçamentários destinados à manutenção das Instituições de Ensino Superior - IES e adota outras providências. Curitiba, PR: Assembleia Legislativa do Paraná, 1988. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7336&indice=1&totalRegistros=1&dt=7.1.2022.18.40.53.552>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná 1989**. Curitiba, Pr: Governo do Estado, 1989. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=9779&codItemAto=97592>. Acesso em: 24 fev. 2025.

PARANÁ. **Lei n. 9295/1990**. Institui a Fundação Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, com sede e foro na cidade de Guarapuava, entidade mantenedora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava e da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati, conforme especifica. Curitiba: Governador do Estado. 1990. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-9295-1990-parana-institui-a-fundacao-do-centro-oeste-unicentro-com-sede-e-foro-na-cidade-de-guarapuava-entidade-mantenedora-da-faculdade-de-filosofia-ciencias-e-letras-de-guarapuava-e-da-faculdade-de-educacao-ciencias-e-letras-de-irati-conforme-especifica>. Acesso em: 14 fev. 2025.

PARANÁ. **Decreto n. 1412/1992**. Dispõe sobre o Conselho de Dirigentes de Instituições de Ensino Superior que passa a ter como objetivos, funcionamento e composição na forma estabelecida pelo presente decreto. Curitiba: (Governador) [1992]. Disponível em: <https://iframe.leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-1412-1992-parana->. Acesso em: 10 fev. 2025.

PARANÁ. **Decreto n. 4766/1998**. Aprova o Regulamento da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - Seti. [1998]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=33197&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 21 fev. 2025.

PARANÁ. **Lei Complementar n. 130/2010**. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar n. 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Curitiba: (Governador) 2010. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=56184&codItemAto=434917>. Acesso em: 18 fev. 2025.

PARANÁ/CEE. **Parecer n. 26/69**. Emite parecer prévio sobre a criação da Escola de Agronomia e Veterinária de Cascavel. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 1969.

PARRA, N. O questionável papel das faculdades de educação. In: CATANI, D. B.; MIRANDA, H. T.; MENEZES, L. C. (org.). **Universidade, Escola e Formação de Professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PINZAN, L. T. M. **Unioeste: a histórica luta pela estadualização**. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2007. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp070491.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

POCHMANN, M. **Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

POCHMANN, M. **O Neocolonialismo à espreita: mudanças estruturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2021.

PORTANTIERO, J. **Estudiantes y política en América Latina**. Mexico: Siglo XXI, 1978.

PRADO, J. H. Três décadas após o Ateneu da Juventude: José Vasconcelos, Antonio Caso e a democracia liberal. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, v. 28, n. 3, 2016.

PRÓ-REFORMA UNIVERSITÁRIA. **Jornal A Esquerda** p. 2. (1928, 21 de agosto). Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=297984&pesq=Log&pagfis=7>. Acesso em: 25 mar. 2025.

PUPPATO, L. L. Entrevista Lygia Puppato: Ciência, Tecnologia e Inovação. Frank Antonio Mezzomo; Fábio André Hahn (entrevistadores). **Revista NUPEM: edição comemorativa**. Universidade Estadual do Paraná. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/5065>. Acesso em: 24 ago. 2025.

RECH, P. E. A formação do professor: uma análise de Faxinal do Céu-PR. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. et all (org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina-PR: Editora UEL, 2001. p. 291-234.

REOLON, C. A. Colonização e urbanização da Mesorregião Oeste do Paraná (1940-2000). **RAEGA - O Espaço Geográfico em Análise**, [S. l.], v. 13, 2007. DOI:

10.5380/raega.v13i0.5505. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/5505>. Acesso em: 7 mar. 2025.

REQUENA, P. **A larga vida da Reforma Universitária**: mulheres, estudantes e intelectuais no século reformista. 1. ed. Córdoba: Centro de Estudos Avançados, 2021.

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, D. **O Dilema da América Latina**: estruturas de poder e forças insurgentes. Petrópolis: Vozes, 1983.

RIBEIRO, M. das G. M. Caubóis e Caipiras. Os land grant colleges e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 105-120, abr. 2006. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 5 nov. 2024.

RODRIGUEZ, S. Las Universidades Populares. **Los Cuadernos del Norte**: Revista cultural de la Caja de Ahorros de Asturias, año 3, n. 11, p. 66-69, 1982. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/revista/19532/V/3>. Acesso em: 8 jul. 2024.

ROOS, D. As lutas camponesas no Estado do Paraná e os modelos da “Reforma Agrária” brasileira. **GeoGraphos**. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, 2 de enero de 2013, vol. 4, n. 31, p. 1-18. [ISSN: 2173-1276]. Disponível em: <https://web.ua.es/es/revista-geographos/giecryal/documentos/djoniroos.pdf?noCache=1355498344081>. Acesso em: 24 mar. 2025.

ROYER, G. C. **Das grafias rascunhadas da ditadura à construção de um espaço do saber**: a importância da unioeste nas transformações sociais da cidade de Cascavel – Pr. Dissertação (Mestrado). 2021. 216 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus de Cascavel. Cascavel. 2021. Disponível em https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5865/5/Gean_Royer2021.pdf. Acesso em: 6 mar. 2025.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**: Documento de Trabalho. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo: s/d. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

SANTOS, M. R. **A resistência dos trabalhadores aos princípios da sociedade de mercado na educação pública do Paraná**. 2004. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Serviço Social do Centro Sócio-Econômico da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86671/208648.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SETI. **Assinada ata de pilotagem que mantém parceria entre Seti e região de Rhône-Alpes**. 19/05/2009. Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/Noticia/Assinada-ata-de->

pilotagem-que-mantem-parceria-entre-Seti-e-regiao-de-Rhone-Alpes. Acesso em: 24 ago. 2025.

SHEEN, M. R. C. C. **O contexto da política de criação das universidades estaduais do Paraná.** 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/17763>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SHEEN, M. R. C. C. **Política educacional e hegemonia:** a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/210097>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SOUZA, G. I. de. **Rudolph Atcon, entre o educacional e o urbanístico na definição de diretrizes para campi universitário no Brasil.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/142>. Acesso em: 30 out. 2023.

SOUZA, C. L.; GENRO, M. E. H. Memórias de Acadêmicos do sul do Brasil na perspectiva de um “ideal universitário na América”: outro legado dos estudantes? **VII Jornadas de Estudio y reflexión sobre el movimiento estudiantil argentino y latinoamericano.** Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé, 2018.

STROPARO, E. J.; MIGUEL, M. E. B. Interiorização da educação universitária paranaense: política de expansão ou real submissão aos desígnios do capital internacional?. **Cad. Hist. Educ.**, Uberlândia , v. 16, n. 2, p. 387-407, ago. 2017 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062017000200387&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2025.

SZEUCZUK, A. **A universidade pública no Paraná:** uma análise sobre o processo de criação e consolidação da UNICENTRO (1990-2018). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Unioeste, Campus de Cascavel, Cascavel, 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_2f1f4c09d62e74277f5df840d2150b2f. Acesso em: 18 fev. 2025.

TEIXEIRA, A. S. **Ensino superior no Brasil:** análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TERRA, R. R. Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã. **Cadernos de Filosofia Alemã:** Crítica e Modernidade, n. 24 (1), p. 133-150, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v24i1p133-150>. Acesso em: 4 nov. 2024.

TRIBUNA DO PARANÁ. **Requião fecha acordo para ampliar intercâmbio entre Paraná e França.** Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/requiao-fecha-acordo-para-ampliar-intercambio-entre-parana-e-franca/>. Acesso em: 23 ago. 2025.

UEM. **Base de Dados**. [s.n.]. 2025. Disponível em: <https://pld.uem.br/lni/base>. Acesso em: 18 ago. 2025.

UEPG. **Portal de Dados Extensionistas**. [s.n.]. 2025. Disponível em: <https://proex-deu.apps.uepg.br/report/public/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

UEL. **Uel em dados**. [s.n.]. 2025. Disponível em: <https://sites.uel.br/proplan/uel-em-dados/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

UENP. **Base de dados SECAPEE**. [s.l.]. [s.n.]. 2025.

UNIOESTE. **Planejamento Institucional da Unioeste**. Cascavel: [s. n.]. 1996. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arquivos/proplan/editais/2016/PLANEJAMENTO_ESTRATEGICO_1996.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

UNIOESTE. **Fórum de Extensão da Unioeste**. Cascavel: Unioeste. 1997.

UNIOESTE. **Relatório de Gestão: 96/99**. Cascavel: Edunioeste. 1999.

UNIOESTE. **Planejamento estratégico participativo**. Cascavel: [s.n.]. 2000. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arquivos/proplan/editais/2016/PLANEJAMENTO_ESTRATEGICO_PARTICIPATIVO_2000.pdf. Acesso em: 18. ago. 2025.

UNIOESTE. **Resolução n. 114/2007 – COU**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unioeste – PDI. Cascavel: [s. n.]. 2007. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arquivos/proplan/editais/2016/PDI_Res_n_114_2007_COU.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

UNIOESTE. **Boletim da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná**. Ano I. [s.n]: 2008.

UNIOESTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Cascavel. [s. n.]. 2013. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/arq/files/PROPLAN/0812013-COU-compressed.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

UNIOESTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Cascavel. Unioeste. 2018. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/PROPLAN/DesenvolvimentoInstitucional/PDI_2021.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

UNIOESTE. **Boletim de dados 2024**. [s.n.]. 2024a. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/PROPLAN/boletimdedados/Boletim_de_Dados. Acesso em: 18 ago. 2025.

UNIOESTE. **30 anos – 2º Reitor da Unioeste**: Ernelo Schallemberger. Youtube. 28 nov. 2024b. 1:26:18. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ostKU59q7mU>. Acesso em: 18 ago. 2025.

UNIOESTE. **Consulta das atividades de extensão.** [s.n.]. 2024c. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgpj/consultaextensao#/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

UNIOESTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2025-2029.** Cascavel. Unioeste. 2024d. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/PROPLAN/PDI_-_VERS%C3%83O_PDF.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

VALDES, H. H. **Mella:** 100 anos. Havana: Editorial Oriente/Edições A Memória, 2003.

VALLE, F. M. **Muchachos casi silvestres:** la Federación de Estudiantes y el movimiento estudiantil chileno, 1906-1936. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 2007.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

YAVEROVSKY, A. M. Universidades populares: la búsqueda de la genealogía propia. **De Signos Y Sentidos**, n. 19, p. 29–50, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14409/ss.v0i19.7873>. Acesso em: 5 jul. 2024.

WING CHING SANDI, I. Julio Antonio Mella y las universidades populares. **Revista Reflexiones**, n. 12 (1), 2013. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/10682>. Acesso em: 3 out. 2024.