

REGINA CÉLIA DO PRADO FIEDLER

**Políticas de extensão em universidades privadas
paulistanas: análise das práticas em Psicologia sob o
enfoque da Psicologia Social Comunitária**

Doutorado em Psicologia Social

**PUC – SP
2007**

REGINA CÉLIA DO PRADO FIEDLER

**Políticas de extensão em universidades privadas
paulistanas: análise das práticas em Psicologia sob o
enfoque da Psicologia Social Comunitária**

Doutorado em Psicologia Social

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia Social: Psicologia Política e Movimentos Sociais, sob orientação do Prof. Doutor Salvador Antônio Mireles Sandoval.

**PUC – SP
2007**

BANCA EXAMINADORA

Às luzinhas Lívia, Maria Luíza e Marina (e aos meus futuros), que me mostram o quanto é urgente transformarmos a sociedade por meio da educação e que não deixam morrer em nós a esperança de dias melhores.

Agradecimentos

A Deus o norte, a luz e o motivo de concluir este trabalho e contribuir, minimamente, para uma sociedade mais humanizada.

Ao Vagner, meu porto, meu lugar, pelo exemplo de determinação e garra com a vida. Agradeço a paciência e a coragem na caminhada. Graças a ele a minha opção diária pela vida a dois me fortifica e me faz feliz.

Aos meus pais, meu eterno agradecimento por tudo o que sou e posso hoje realizar. A minha mãe, meu aconchego: meu exemplo de força e solidariedade. Obrigada não só pela confiança, mas pelo apoio e ajuda na realização de cada passo de minha vida. Ao meu pai, minha fortaleza, meu melhor amigo, meu modelo. Minha gratidão a você que me incentivou e sempre incentivará a ser uma pessoa autêntica, ética e humanizada.

A Anna, Paulo, Maria Luiza e Marina, pela companhia alegre e descontraída: um bálsamo nestes anos de estudo e que nos faz, a todos, tão bem. Ao Gustavo, Cristiane e Lívia, pela amizade sincera e pela paciência nestes quatro anos.

A minha família querida: vovó Paulina, tios, tias, primos, compadre e comadre, pelos raros momentos juntos, seja nos momentos de alegria, ou nos momentos de desabafo. Obrigada pela compreensão e respeito às minhas opções. Em especial a minha vovó Marta, agradeço poder lembrar do olhar mais vivo e mais doce do mundo, do qual nunca esquecerei.

A Marisa Todescan, pelo modelo de profissional que me inspirou a realizar este trabalho e ao Marco Aurélio, pela confiança no “empurrão” inicial.

Ao Orientador Salvador, pelas orientações precisas, sem as quais esse trabalho não seria possível.

Aos meus colegas professores e alunos - meus interlocutores explícitos e, por vezes, implícitos - na elaboração dos textos deste trabalho, agradeço o espaço compartilhado de experiências e amizade. Em especial aos amigos Fábio Donini, Ricardo Ubiratan, Paloma Ferreira Fagundes e Amanda Nascimento, pela ajuda na confecção dos dados da pesquisa.

Aos queridos amigos do núcleo de Psicologia Política, em especial as sempre amigas Bruna, Luciana, Carolina e Andréia. Também a Salete, Glads, Domenico, Dreyf e Soraia, pelos momentos compartilhados de puro desespero, mas fundamentalmente, pelos momentos de companheirismo e divertimento em nossas viagens para congressos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), pelo investimento sem o qual esta tese não seria sequer iniciada.

RESUMO

O presente trabalho objetivou investigar, à luz das metodologias participativas inerentes a concepção teórica-prática da Psicologia Social Comunitária, a aplicação social da Psicologia vinculadas às políticas do setor da extensão em universidades privadas no município de São Paulo. Tal pesquisa se justifica pelo crescente número de profissionais que se formam em universidade do gênero e que podem ou não utilizar o espaço da extensão como um espaço de formação diferenciada, crítica e transformadora dos determinantes sócio-históricos da sociedade. Buscamos utilizar a análise das políticas e das práticas no setor da extensão como lugar-síntese das crises institucionais de hegemonia e legitimidade em que passam as universidades de forma geral e as especificidades destas crises nas universidades privadas brasileiras.

Para tanto efetuamos entrevistas semi-estruturadas com os responsáveis pelo setor da extensão, professores de psicologia que realizam intervenções comunitárias no setor e com professores do curso de psicologia como instrumentos da pesquisa. Realizamos análise dos discursos destes atores universitários para refletir sobre os usos e significados que atribuem à estas práticas da universidade, organizada sob a égide das políticas neo-liberais de educação.

Essa análise nos trouxe elementos de reflexão sobre como a universidade privada define sua função social: percebemos, nas entrevistas com pró-reitores, vice-reitores ou diretores da extensão, que a falta de formação ou informações específicas sobre gestão social faz com que a maioria desses assumam a gestão da extensão como um lugar de assistência comunitária ou de marketing social. A ausência de um discurso sobre extensão produzido na realidade do ensino privado, a falta de formação específica dos gestores de extensão, aliados a falta de autonomia institucional (na maioria das universidades pesquisadas o gestor não tinha orçamento próprio para a área) e a falta de interesse das instituições em desenvolver atividades que não tragam benefícios imediatos à vida financeira da instituição foram os principais elementos que refletimos na análise do discurso dos gestores do setor.

Já a análise dos projetos de extensão desenvolvidos por psicólogos nos trouxe que a maioria dos professores que trabalham com projetos de extensão não entende a área como lugar de transformação social, mas de aplicação prática dos conhecimentos já gerados pela sua ciência, que vê na população atendida a possibilidade de aplicação prática de seus saberes, para beneficiá-la ou assisti-la, mas sem envolvê-la numa propostaativa de transformação social. O saber científico prevalece sob o processo de construção dialógica do saber, no qual o aluno, em muitos projetos, só aplica o programa já elaborado pelos professores responsáveis e a comunidade é entendida apenas como público-alvo. Mostrando claramente que a Psicologia Social e seus instrumentos interventivos não foram suficientemente consolidados nestas práticas universitárias.

Palavras-chave:

Psicologia Social Comunitária, Extensão Universitária, Ensino Superior Privado.

ABSTRACT

The present thesis examines, with the participatory methodologies inherent in the theoretical-practical conception of Community Social Psychology, the social application of Psychology related to policies in the extension (out-reach) sectors of private universities in the city of São Paulo. This study is justified due to the growing number of professionals that graduate from this type of university and that can use extension activities as a space for differentiated preparation, critical and transforming the socio-historical determinants of society. We seek to use policy analysis and practices of the extension sector as a locus-synthesis of the institutional crisis of hegemony and legitimacy through which the universities find themselves in general and the specificities in the private Brazilian universities.

To this end, semi-structured interviews were conducted with university officers responsible for the extension services of private universities and psychology professors that conduct community interventions. Discourse analysis was used to reflect over the uses and meanings attributed to those practices in the university, organized under the influence of neo-liberal educational policies.

The analysis brought elements of reflections on how private universities define their social functions: we observed in the interviews with vice-rectors or directors of extension services that the lack of preparation and/or specific information about social management causes the majority of officers to assume the management of extension services as a place for community assistance or social marketing. The absence of a discourse about extension services, allied to the lack of institutional autonomy (in the majority of cases studied there was not a specific budget for extension services) and the lack of interest by the institutions where the main elements that are reflected in our analysis of the discourses in this sector.

On the other hand, the analysis of the extension projects implemented by psychologists showed that the majority of professors that work on these extension projects do not understand the area as a locus for social transformation, but rather as a place for practical application of knowledge without the intent of involving the population in an active proposition for social transformation. Scientific knowledge prevails over the process of dialogically constructing knowledge, in which the student, in many projects, only executes the project as elaborated by the professors in which the community is only viewed as the target population. This demonstrates that Social Psychology and its participatory instruments have not been sufficiently consolidated in the practices of these universities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	12
1.1. Características do Ensino Privado no Brasil e suas funções	12
1.2. História do Ensino Privado no Brasil - significados históricos	19
1.2.1 O Período Repúblicano	20
1.2.2. De 1930 a 1960	22
1.2.3. De 1960 a 1980	27
1.2.4. De 1980 até hoje	35
1.3. Sistema de Financiamento do Ensino Superior Privado na década de 1990 até 2006	42
1.3.1. O FIES	42
1.3.2. O PROUNI	43
1.4. As crises da Universidade e o discurso de antagonismo entre universidade pública e privada	53
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: SENTIDOS HISTÓRICOS E	
2. AVALIAÇÃO	62
2.1. Papel social e função da extensão: gestão e atividades	64
2.2. História da extensão brasileira	69
2.2.1. O 1º período: Início da universidade brasileira até o golpe militar	70
2.2.2. O 2º período: Ditadura política até abertura política	77
2.2.3. O 3º período: Abertura política até hoje	82
2.3. A construção de uma política de Avaliação da Extensão	92
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DA PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	103
3.1. História da Psicologia Comunitária	104
3.2. Os enfoques teórico-práticos da Psicologia Comunitária	112
3.3. A Psicologia Social Comunitária	118
3.4. Fundamentos metodológicos para intervenção/transformação social no campo da PSC, a partir da pesquisa participante	123
3.4.1. Quem é o sujeito da ação intervenciva?	125
3.4.2. Como se processa a demanda da ação intervenciva?	128
3.4.3. Até que ponto a comunidade participa da elaboração da intervenção?	132
3.4.4. Como a intervenção produz e socializa o conhecimento produzido e quem se beneficia dele?	136
3.4.5. Há compromisso com a emancipação do contexto social onde ocorre a intervenção?	141
3.5. A questão da orientação coletivista ou individualista nas intervenções em Psicologia Social Comunitárias	143

4. METODOLOGIA	152
4.1. Sujeitos e universo da pesquisa	155
4.2. Instrumentos da pesquisa - Entrevistas semi-estruturadas	156
4.3. Análise dos dados - O discurso (ou o não discurso) como ação	161
5. ANÁLISE DA GESTÃO DA EXTENSÃO EM UNIVERSIDADES PRIVADAS E SEUS SENTIDOS	165
5.1. O sentido de universidade	167
5.2. Relação extensão universitária e marketing empresarial	170
5.3. Sentidos da extensão	172
5.4. Funções e atribuições da extensão	179
5.5. Fomento/custos da área da extensão	184
5.6. Finalidade da extensão e práticas a ela associadas	185
5.6.1. Relações da universidade com a sociedade e comunidade	185
5.6.2. Relações intra-universidade	192
5.6.2.1. Plano acadêmico/pedagógico	192
5.6.2.2. Plano de produção científica e produção de saberes/conhecimento construídos no intercâmbio entre comunidade e universidade	198
5.7. Visão do Papel do Psicólogo para os gestores da extensão	199
6. ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE EXTENSÃO EM PSICOLOGIA	202
6.1. Quem é o sujeito da ação intervenciva?	206
6.2. Como se processa a demanda da ação intervenciva?	210
6.3. Até que ponto a comunidade participa da elaboração da intervenção?	212
6.4. Como a intervenção produz e socializa o conhecimento produzido e quem se beneficia dele?	217
6.5. Há compromisso com a emancipação do contexto social onde ocorre a intervenção?	220
CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	246

LISTA DE ABREVIACÕES

- ABE - Associação Brasileira de Educação
- ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
- ACE - Avaliação das Condições de Ensino
- ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
- ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Universidades Federais de Ensino Superior.
- ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
- CEBs - Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)
- CNI - Confederação Nacional das Indústrias
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CPCs - Centros Populares de Cultura
- CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- CRUTACs – Centros rurais de treinamento e Ação Comunitária
- ENADE - Processo de Avaliação Integrado ao Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
- FASUBRA - Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras
- FIES - Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
- FUNADESP - Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular
- IES - Instituição de Ensino Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MCPs - Movimentos de Cultura Popular
- PCE - Programa de Crédito Educativo
- PROEXTE - Programa de Fomento à Extensão Universitária
- SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
- SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SESI - Serviço Social da Indústria

SESu/MEC - Secretaria da Educação Superior

UNE - União Nacional dos estudantes

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processo de fotocopiadoras ou eletrônicos

Assinatura: _____ São Paulo, 2007.

INTRODUÇÃO

O estudo das políticas que regem a extensão e a aplicação social da Psicologia no setor das universidades privadas e sua pressuposta construção dialógica do setor nasceu do interesse pessoal pelos espaços construídos pelas instituições educacionais para que os indivíduos participem ou atuem crítica e politicamente. Os atores constitutivos deste diálogo são o estado, as demandas sociais, os mantenedores, os gestores, o corpo docente, o corpo administrativo e corpo discente.

Este interesse também está apoiado em nosso estudo de mestrado sobre a construção da identidade de alunos participantes de uma escola de ensino freinetiano¹ que estabeleceu conexão entre o projeto político-pedagógico de tal instituição com a construção de espaços dialógicos de participação planejada e a respectiva construção identitária dos alunos que nela estudavam. Acrescenta-se nossa vontade de pesquisar o ensino superior por nossa experiência pessoal em uma instituição de ensino superior privada.

Fundamentados nessa experiência, notamos que a universidade desenvolve planejadamente espaços de participação ou de não participação política de todo corpo universitário e de modo fundamental na formação de seu alunado.

No entanto, existem inúmeros lugares na universidade onde poderíamos investigar como, em que direção e com qual finalidade esses espaços são (ou não) desenvolvidos: a relação da universidade com os inúmeros sindicatos, as

¹ Fiedler, Regina Célia P. Um estudo sobre a construção de identidade de alunos em escola freinetiana. São Paulo: Dissertação de mestrado em Psicologia defendida na Universidade São Marcos, 2002

políticas de contratação e demissão, as reuniões de chefia, o projeto político-pedagógico, que se caracterizaram, de forma geral, por uma visão essencialmente conteudista, os fóruns ou lugares instituídos para debates institucionais, entre tantos outros.

Escolhemos o setor de extensão por se configurar como um ponto nevrálgico na organização na organização das formas de participação dos atores que legitimam a universidade e que constituem o discurso sobre a citada extensão.

É nas atividades de extensão que a universidade mostra como pensa intencionalmente sua função social, a formação crítica de seu alunado, a vida na instituição e a possibilidade do corpo docente e discente planejarem e executarem atividades de intervenção social, a (re)produção do conhecimento produzido nestas, sejam elas assistencialistas ou não, elementos essenciais para uma análise das relações institucionais com um olhar psicopolítico.

Delimitar esta pesquisa no campo da Psicologia Social e Política é possível, ainda, a partir do momento que o estudo busca articular como determinada política institucional constrói a subjetividade nos indivíduos desse ambiente. Estas políticas sintetizam todos os processos sócio-históricos produzidos a respeito do significado e sentido da universidade, determinada pelos que a elaboram, desde o estado até quem as exerce na área da Psicologia.

No campo das pesquisas em Educação nosso trabalho também mostra-se novo, por investigar como as universidades privadas lidam com a Extensão e suas funções, feito que ainda não foi realizado no Brasil, pois as pesquisas a respeito do tema se debruçam sobre a situação da extensão nas universidades públicas, e o pouco escrito sobre a universidade privada tem um olhar sempre

depreciativo, utilizando os referenciais do discurso do ensino público para o setor tão diverso da gestão privada, como veremos no capítulo sobre extensão deste texto.

Esta tese fundamenta-se na urgente reflexão que demanda a atual situação da Educação como um todo no Brasil, mais especificamente, em nosso trabalho, na gestão do ensino superior privado brasileiro. Entretanto, sabemos que fazer uma análise isolando o ensino superior dos ensinos básico e médio que o antecedem pode nos fornecer uma visão deturpada desta realidade.

Dados a respeito da qualidade do ensino básico do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) classificaram a metade dos alunos da 4^a série, como incapazes de ler um texto simples. Pesquisas atuais mostram que três quartos dos adultos são analfabetos funcionais, com dificuldades de compreensão do que lêem, mesmo tendo freqüentado a escola. A evasão escolar continua alta e a defasagem idade-série ainda é muito elevada no País. No caso do ensino básico, todos entram na escola, mas somente 84% concluem a 4^a série e 57% terminam o ensino fundamental. Nesse processo de afunilamento seletivo, no nível médio o índice de conclusão é de 37%.

Na Educação Superior, a situação é distinta. Em pouco mais de duas décadas, a população de universitários saltou de 1,4 milhão (1980) para 4,2 milhões hoje. O número de vagas cresceu mais de 15% ao ano nos últimos cinco anos e o número de instituições dobrou, com predominância das instituições particulares que hoje formam 90% do universo das escolas de ensino superior e absorvem 72% dos estudantes. Ainda assim o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) mostra que existe uma demanda reprimida de 27 milhões de pessoas na graduação.

A oferta de vagas no ensino superior representa a grande presença do ensino superior privado. No entanto, esta presença precisa dar conta de amealhar para si a enorme defasagem da qualidade da educação básica e média, o que já é por si só conflituosa. Na universidade pública, esta defasagem não se mostra tão radical, pois a seleção para as vagas é mais rígida e atende, cada vez mais, a uma elite educacional.

O problema do presente estudo organizou-se em compreender como são construídas as políticas de gestão da extensão nas universidades privadas no município de São Paulo e na identificação de como ocorre a inserção da Psicologia, bem como o enfoque dado às intervenções executadas na esfera da extensão dessas instituições. Os objetivos da pesquisa foram:

- Identificar a forma de gestão da Extensão nas universidades privadas;
- Compreender quais sentidos são atribuídos à função da extensão nessas universidades;
- Enumerar e descrever as atividades que o setor desenvolve nas universidades privadas;
- Investigar a natureza do discurso utilizado pelos pró-reitores, bem como entender a contradição entre discurso e prática desenvolvida no setor;
- Investigar que tipo de aplicação prática a Psicologia está desenvolvendo dentro da área da Extensão e qual o embasamento teórico/prático para tais atividades;

- Investigar quais sentidos os professores – agora especificamente do curso de Psicologia Social e disciplinas correlatas, atribuem de sentidos à área de extensão da Universidade;
- Identificar a relação entre formação do professor com sensibilidade para orientar trabalhos mobilizadores do alunado às questões sociais;
- Analisar, pautado nos pressupostos intervencionistas propostos pelas metodologias participativas utilizadas pela área da Psicologia Social Comunitária, as atividades, programas e projetos de extensão desenvolvidos por psicólogos das universidades investigadas.
- Tecer diretrizes norteadoras à área da gestão da extensão no ensino superior.

Revirar esse contexto historicamente conflituoso da universidade privada, das políticas de Extensão e da aplicação social da Psicologia que se mostrou intrigante e urgente e se fez incrivelmente complexo.

Ocorre que durante o ano de 2004, realizamos entrevistas com algumas Pró-reitorias de Extensão, que concordaram, naquele momento, em participar da pesquisa. Já nessas entrevistas constatamos que o discurso da maioria dos gestores era profícuo e auxiliaria as reflexões sobre os usos do discurso historicamente construído pelas universidades públicas, mas apresenta uma prática ainda incipiente e tateante na qual o maior trabalho é adaptar as funções políticas da área à realidade da instituição privada.

Observamos que o trabalho do psicólogo neste setor era escasso, como será discutido detalhadamente nos dois capítulos de análise desta pesquisa. Esta escassez não está só na tradição clínica de um modelo médico de atuação, como poderíamos prever, mas é resultado de uma síntese histórica do processo de

desvalorização das ciências humanas e sociais, estimulada pelo desenvolvimento tecnicista que a organização neoliberal impôs (ou supôs) à ciência e à universidade.

Nesses capítulos, veremos o quanto os discursos sobre a extensão sintetizam (como sintetizariam aqueles sobre currículo, programas de pesquisa, ou qualquer outro ‘setor’ da universidade administrada) o momento atual do ensino superior brasileiro. De forma complementar, os discursos da área da psicologia refletem a tentativa de popularizar o saber psicológico, mas ainda o faz sem método próprio da área.

Portanto, com base na análise da extensão, entraremos no debate sobre a função política da universidade, função esta que é indissociável de qualquer instituição, sobretudo a ‘educacional’, pois é nela que o jogo da ciência, do saber e do poder se articulam no modelo neoliberal, de forma cada vez mais explícita e com uma lógica cada vez mais aceita, tanto na sociedade quanto no corpo universitário. É incrível constatar que estudar a universidade fornece uma dimensão ampla de como nós, estado e sociedade, temos pensado nossa ação no mundo e organizado nosso saber.

Este estudo pretende resgatar com o leitor, ainda que modestamente, as reflexões sobre universidade, saber e política, que são oriundas da Grécia antiga, onde o caráter político estava absolutamente associado ao processo do pensar educativo e filosófico, tanto na Academia de Platão, como no Liceu de Aristóteles e na Escola sofística de Isócrates, nas quais a formação filosófica do aluno estava aliada à formação do cidadão, partícipe de uma pólis e fazendo sentido nela.

Chauí (2001) mostra que a relação entre ciência institucionalizada e política passa a existir, depois do declínio grego, nas universidades da Idade Média, em

que o viés político ocorria pela escolha dos que iriam ser educados (privilegio da igreja por séculos) até esta se abrir às elites não só reconhecidas como burguesa, mas promissoramente conquistadoras de outros povos. Assim a Universidade de Salamanca incentivou o desenvolvimento naval do período das grandes descobertas marítimas.

Na sociedade moderna tornou-se imprescindível popularizar o saber, fundamentalmente o técnico, voltado à formação de mão-de-obra que, percorrendo a história, significou um grande avanço na popularização do saber, antes enclausurado nas elites. Aqui inicia-se a preponderância do caráter tecnicista nas sociedades industrializadas, marcando o caráter de complementaridade entre universidade e políticas econômicas construídas pelo Estado.

Essa complementaridade e o processo de tecnologização da educação como um todo e, em particular da universidade, não impediram que um século depois, nos anos de 1960 e 1970, a universidade fosse o berço de reivindicações significativas, dando voz aos diversos movimentos sociais que se organizavam em causas como ecologia, direitos humanos, direitos civis, entre tantos outros em diversos lugares do mundo. Isso mostra que a universidade não estava inerte à realidade, que o caráter tecnicista não excluía a reflexão, a crítica e a construção de valores transformadores e que o saber não estava por completo separado da política.

Esta separação vai se configurar definitivamente, sobretudo nos países de terceiro mundo, na consolidação do modelo neoliberal na gestão do estado, em que há um enfraquecimento da classe trabalhadora como sujeito político real por conta não só da supressão dos movimentos sindicalistas, como da crescente

desesperança em outros modelos de organização do capital e da coisa pública.
(LEFEBVRE, 1991)

A separação entre conhecimento e política toma diversas formas, como o privilégio do desenvolvimento das ciências tecnológicas, do desinteresse pelas classes oprimidas e excluídas e tem ganho cada vez mais legitimidade social com base no convencimento neoliberal do saber técnico e competitivo.

Entretanto, como veremos no nosso trabalho, ainda é possível a re-ligaçāo entre conhecimento (ou a ciēncia) e política no plano das atividades extramuros, quer elas se configurem em uma repetição das relações de poder e supremacia da universidade com a população, como na relação de saberes úteis e transformadores. Mas isso só será possível se a universidade (tanto privada como pública) se pensar como agênciā de função transformadora. Não só competitiva e atualizada, mas como um espaço de construção da cidadania e de um mundo que deve se fazer urgentemente melhor e mais igualitário.

Nos dias atuais, estudar os espaços de participação política da população significa estudar um espaço que, infelizmente, nossa história/ciēncia não salentou nem priorizou como deveria e poderia. Hoje em dia, o que vemos é uma sociedade voltada a interesses individuais, ao consumo e que reage com apatia e descrença histórica às inúmeras desigualdades que vivenciamos no cotidiano, desde as deficientes instituições públicas que servem as necessidades básicas do cidadão (educação, saúde, segurança, etc) até os escândalos de corrupção nos órgãos legislativo, executivo e judiciário de nosso País.

Embora vivamos em um País democrático, nossas instituições democráticas são frágeis e, muitas vezes, artificiais, pois não envolvem a

participação popular nas esferas de decisões políticas, não só por inabilidade técnica do corpo político, mas fundamentalmente, pela falta de cultura de participação da sociedade, de forma geral. A respeito disso estamos de acordo com Peterson (1999) ao defender que a construção da democracia dos países subdesenvolvidos está baseada na cultura de participação popular.

Para o autor, o problema das políticas econômicas liberais desenvolvimentistas é que elas podem favorecer que os países subdesenvolvidos atinjam rapidamente uma maturidade na gestão da economia, mas os desenvolvimentos culturais e políticos não alcançam tais evoluções, pois a falta de comprometimento e participação das esferas populacionais não se desenvolve concomitantemente.

Pode-se, com efeito legitimamente questionar se as economias dos países desenvolvidos ainda poderão satisfazer por muito tempo à extraordinária demanda de capital (e, portanto, de saber técnico) que hoje emana dos mercados emergentes. Várias alternativas foram propostas , sendo uma delas a de ajudar os países em vias de desenvolvimento a construírem mercados de ações que atinjam a maturidade rapidamente. Por mais pragmática, racional e sedutora que pareça, essa solução deixa, contudo, aberto o problema do tempo nos processos de amadurecimento econômico, porque, ao partir de uma lógica estrita e estreitamente econométrica, ela se torna em parte cega às dinâmicas políticas e culturais que permanecem historicamente imprevisíveis (PETERSON, 1999, p. 14)

Assim, investigar os espaços de construção da cidadania na universidade privada é fundamental para que possamos compreender a vida do indivíduo e como este influencia na construção do significado de universidade e da democracia para o brasileiro.

Para responder aos objetivos propostos neste trabalho realizamos uma pesquisa através da história da privatização do ensino superior brasileiro, da história e das concepções da extensão para localizarmos historicamente o

discurso utilizado pelos atores do ensino privado. É preciso deixar claro que, nesses capítulos iniciais, buscamos realizar uma intersecção dos saberes produzidos pela área da Educação, especialmente da História da Educação e Filosofia da Educação, com os sentidos que desejamos encontrar no discurso dos sujeitos que compõem nosso campo.

No terceiro capítulo deste trabalho, discutiremos as categorias essenciais das metodologias das pesquisas participantes que surgiram nos anos de 1960 de maneira global, com ênfase nas pesquisas desenvolvidas por países Lantio-americanos, asiáticos e africanos (Hall, 1978) e nos anos de 1970 no Brasil, fortificando-se na década de 1980, com a abertura democrática. Esta concepção de pesquisa propõe uma alteração no paradigma da pesquisa clássica positivista e é motivada, fundamentalmente, na que proporcione, embora com concepções diversas, conscientização e transformação social. Neste capítulo identificamos os pressupostos das intervenções transformadoras que foram resgatadas pela área da Psicologia Social Comunitária que nos fornecerão os princípios analisadores das práticas em extensão.

No capítulo metodológico explicitamos nossas opções por entrevistas semi-estruturadas e as analisamos sob a ótica da análise do conteúdo.

Confeccionamos, em seguida, um a respeito da análise do conteúdo dos discursos dos reitores e corpo de professores entrevistados e o último capítulo sobre análise do discurso e das práticas desenvolvidas pelos psicólogos na área da extensão.

Nossa conclusão irá tecer uma análise de como o elemento “Extensão” é analisador das relações macropolíticas que se constroem no ensino superior privado e também das relações micropolíticas construídas sob esta realidade.

É importante esclarecer que, ao trabalharmos com o discurso do “corpo universitário” e do conjunto de mecanismos de poder que o articulam, não pretendemos entendê-lo como uma unidade harmônica ou com um olhar funcionalista. Pretendemos olhá-lo como um lugar de saberes conflituosos, com intenções e objetivos contraditórios e por vezes, antagônicos. Sabemos, também, que os saberes são instituídos por quem tem mais poder e legitimidade, na dinâmica social. Assim, compreendemos que o discurso neoliberal é o principal pano de fundo que direciona o discurso deste “corpo universitário” só que em lugares distintos do cenário.

Neste sentido, não buscaremos nem resolver e nem ignorar o embate entre os grupos antagônicos constituintes do discurso sobre a universidade privada – ensino público superior, mantenedores e gestores do ensino superior privado, docentes e discentes de ambos – mas manter o embate em sua qualidade democrática, procurando deixar o conformismo e o conservadorismo dos estudos tradicionais sobre a universidade privada brasileira para que, de sua crítica surja algo efetivamente novo. Tarefa esta que se tornou o maior desafio desta pesquisa.

1- PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

1.1 Características do Ensino Superior Privado no Brasil e suas funções.

Este capítulo tem a intenção de contextualizar as instituições de ensino superior privadas no Brasil pois, por incrível que pareça, muitos estudos tratam o sistema de ensino superior no Brasil referindo apenas ao sistema público de ensino, ignorando a maioria das instituições de ensino superior privadas. Dados do MEC/INEP, expressos na Tabela 1, nos dão a dimensão exata da distribuição de vagas no ensino superior no Brasil.

Tabela 1

Evolução da matrícula na educação superior de graduação presencial por categoria administrativa (Brasil - 1960/2002)

Ano	Categoria Administrativa					Privada	
	Pública						
	Total	Total	Federal	Estadual	Municipal		
1960	93000	52000	41.000	
1980	1.377.286	492.232	316.715	109.252	66.265	885.054	
1990	1.540.080	578.625	308.867	194.417	75.341	961.455	
2000	2.694.245	887.026	482.750	332.104	72.172	1.807.219	
2001	3.030.754	939.225	502.960	357.015	79.250	2.091.529	
2002	3.479.913	1.054.655	531.634	415.569	104.452	2.428.258	

Fonte: Adaptação da do MEC/INEP

Em 1960, o número de vagas oferecidas pelo ensino público no país era 52.000, enquanto o ensino privado oferecia 41.000 vagas. Em 1990 o número de vagas oferecidas pelo ensino privado já superava em 225.000 o ensino público. Em 2002 o número de vagas oferecidas pelo ensino privado representa o dobro de vagas oferecidas pelo ensino público.

Por este motivo, ignorar as instituições de ensino privado de um estudo pode significar uma visão ao menos ingênuo do fenômeno das Políticas de extensão universitária e a aplicação social da Psicologia neste setor.

Assim, faz-se necessário identificar o que vem a ser o sistema de ensino superior e qual o papel que o ensino privado tem na edificação deste sistema; contextualizar historicamente quem são os atores coletivos que constroem, como Estado, as políticas de privatização do Ensino superior; identificar os programas de financiamento do ensino superior privado e suas verdadeiras intenções, procurar elucidar os indicativos de qualidade destas instituições e buscar entender quais são as políticas de avaliação que o Estado desenvolveu (ou não desenvolveu) para fiscalizar a qualidade do ensino superior privado, inclusive das práticas extensionistas.

O sistema de ensino pode ser concebido por um agregado de entidades formais, públicas ou privadas, sendo as privadas organizada com base em sua natureza institucional – faculdades, federação de escolas ou escolas integradas, centros universitários e universidades – e sua identidade jurídica – associação civil, sociedade civil, fundação, entidades sem fins lucrativos ou com fins lucrativos e instituições de caráter laico ou confessional.

Entendemos sistema de ensino superior pode ser concebido de uma forma mais complexa; por vezes, difusa e contraditória que, na verdade, envolve os atores sociais que constroem, de forma explícita ou implícita, a forma como o sistema irá se organizar. Desse modo, Clark concebe-o como:

“todos aqueles que desenvolvem atividades de ensino pós-secundários: fiscalizadores, organizadores, trabalhadores ou consumidores. Por exemplo: comitês de legislação de ensino, os funcionários públicos que cuidam destes assuntos, os membros de um patronato quando atuam como tais, assim como os administradores, professores e estudantes”(CLARK, 1983, p.2).

A estes atores podemos acrescentar as não menos importantes representações de entidades vinculadas ao ensino: sindicatos, associações

discentes e docentes e mantenedoras, conselhos regimentadores e outros que participem da construção da realidade e do discurso do ensino superior.

Para Clark (1983) estes sujeitos concretos (professores, mantenedores ou dirigentes, alunos e profissionais diversos) constroem, em seu cotidiano, a dinâmica do ensino superior e suas mudanças não ocorrem se estes sujeitos não as legitimarem. A proposta deste capítulo é entender como estes diferentes sujeitos e os dispositivos legais do Estado, no seu papel modelador, regulamentador e fiscalizatório, para com as Instituições de Ensino superior (IES) privadas construíram a realidade do ensino superior privado.

As obras de Lévy (1986 a, 1986 b); Geiger (1986); Krotsch (1996) e Lúcio (1993) contribuíram para esclarecer que há tipos diferentes de setores privados e em cada país eles exercem um papel distinto, buscando defini-los com base nas três variáveis:

1. A importância que assume em dado sistema: nesta variável, busca-se identificar qual setor (privado ou público) é predominante em um sistema de ensino superior nacional – no nosso caso, é o setor privado - que responde por dois terços das matrículas no ensino superior, conforme os dados da tabela 1
2. O modo pelo qual os dois setores interagem entre si para formulação de uma educação nacional.
3. O papel a que se prestam as IES privadas na organização do Estado.

Para Geiger (1986 a; 1986 b), o padrão de desenvolvimento de um setor privado de ensino superior responde a três tipos: periférico, de massa e paralelo. Quando o setor privado é periférico, significa que, no sistema de ensino superior,

a universidade pública é maioria e delega ao setor privado um papel periférico, no caso de sua expressão original, *periferic private sector*.

O setor privado de massa, no qual o Brasil identifica-se, é definido por uma característica de maior agilidade (e de autonomia), que busca responder às demandas do mercado de trabalho com mais rapidez, acomodando o sistema de ensino superior às demandas do Estado neoliberal. A predominância desse setor de atendimento de massa corresponde, por outro lado, a uma complementaridade (que não deixa de ser perversa) com os setores públicos que, por sua vez, são menores, mais seletivos e “fortemente voltados para as carreiras de elite” (SAMPAIO, 1998).

No setor privado paralelo, a função do ensino superior privado é equivalente com o ensino público, em suas funções de ensino e pesquisa. As duas instituições respondem igualmente a demanda de mercado e qualidade na formação de pesquisadores e produtores de tecnologia.

Nos dados da Tabela 2, podemos ver a forma como cada país organiza seus setores privados e públicos na composição do sistema de educação superior varia conforme fatores históricos e conjunturas políticas.

Pelos dados da Tabela 2, observamos que na Argentina, México e Estados Unidos da América, por exemplo, os setores privados são periféricos, predominam o ensino público e laico. Nestes países, a demanda pelo ensino superior resultou em ampliação das vagas do setor público mediante investimentos maciços em políticas de acesso irrestrito ou quase irrestrito às universidades estatais. Nestes casos, a agilidade do setor público consegue suprir a demanda “de massa” requerida pelo mercado de trabalho (LÉVY, 1986a).

No Japão e Brasil, o setor privado é predominante, sendo responsável pelo ensino de massa, sobretudo, a partir da década de 1960, tentando responder ao processo de tecnologização e modernização que o mundo passava na época. Por assumir a formação de massa, o setor privado permitiu que as universidades públicas preservassem a formação da elite, com tradição maior em pesquisa e retroalimentação docente.

Tabela 2
Perceitual de distribuição das matrículas na educação superior
por tipo de Instituição - 2000

País	Tipo de Instituição		
	Pública	Privada dependente do governo	Privada Independente
Argentina	85,2	n.a.	14,8
Brasil	36,9	n.a.	63,1
Chile	33	23,3	43,7
Indonésia	31,4	n.a.	68,6
Perú	62,3	n.a.	37,7
Rússia	90,3	n.a.	9,7
Tailândia	88,3	n.a.	11,7
Uruguai	88,4	n.a.	11,6
Zimbabue	72	24	n.a.
Austrália	100	n.a.	n.a.
Canadá	100	0	0
Alemanha	100	n.a.	n.a.
Grécia	100	n.a.	n.a.
Itália	93,8	n.a.	6,2
Japão	27,3	n.a.	72,7
Coréia	23,2	n.a.	76,8
México	69	n.a.	31
Portugal	64,3	n.a.	35,7
Suécia	94,6	5,4	n.a.
Turquia	95,7	n.a.	4,3
Reino Unido	n.a.	100	0
Estados Unidos	68,7	n.a.	31,3
Média OCDE	80	9,6	10,4

Fonte: OECD/UIS WEL.

Notas: n.a. : Não se aplica

Já no Chile e Bélgica, o Estado desenvolveu uma forma de financiamento que auxiliando no desenvolvimento das universidades particulares, sendo o

modelo das privadas, nesses dois países, predominantemente, confessionais católicas. Assim, com o financiamento do Estado a estas universidades, os setores privados de ensino superior caracterizam-se por “paralelos”, pois estes têm o mesmo status do setor público e também as mesmas funções sociais: ambas formam elites e preparam os jovens para as exigências do mercado de trabalho (SAMPAIO, 1998).

Para Lévy (1986b) a situação norte-americana é interessante do ponto de vista do financiamento das universidades tanto públicas como particulares, pois o setor privado recebe financiamento do próprio setor: grandes empresas, pessoas físicas e jurídicas, mas também não deixa de receber financiamento público – só que em menor escala. Nos Estados Unidos da América(EUA), a tradição pragmática do ensino universitário é forte nos dois setores, assumindo, assim, não só a formação elitizada – da pesquisa – mas também a formação e preparação para o mercado de trabalho e ambas têm status na formação dos jovens, ainda que as públicas sejam maioria no sistema de educação dos EUA.

Na verdade, entender a relação de complementariedade dos dois setores de ensino é poder perceber porque esta se desenvolveu com as características peculiares de cada país, fornecendo à análise uma visão dinâmica, em que Estado e atores sociais diversos dos dois setores negociam, como vimos, as funções de cada setor na composição do sistema de ensino superior de cada país.

Desta forma, retratar que o Brasil se organiza predominantemente com o ensino superior no setor privado que não significa só quantificar o número de matrículas em cada um dos setores, mas entender seu sentido mais amplo, pois, segundo Lévy (1986b), quanto maior a diferença numérica entre os setores

público e privado (no caso brasileiro, as matrículas no setor privado correspondem ao dobro do público). Mas o privado corresponde ao “setor privado de atendimento de mercado” (LEVY, 1986b).

Para o setor público ficam as atividades intelectuais e elitizadas, formadas para alcançar os mais altos escalões do mercado. O desenvolvimento do setor privado longe de ser uma ameaça ao setor público significa, na verdade, um posicionamento do Estado tremendamente conservador do *status quo*, diferenciando e separando, cada vez mais a elite e a mão de obra especializada.

Geiger(1986a), ressalva que existem tipos distintos de instituições privadas que se posicionam no mercado com funções diferenciadas com base, não só de sua própria história na educação, mas também pela clareza de suas funções sociais, pois existem universidades no Brasil, sobretudo as confessionais e algumas privadas, que assumem não só a adaptabilidade à demanda do mundo do trabalho, como procuram criar mecanismos próprios ao desenvolvimento da pesquisa ao financiamento de atividades de Extensão.

No que tange à pesquisa, nos últimos anos do ensino privado, vemos que cada instituição buscou desenvolver seu próprio programa de financiamento e auxílio ao discente pesquisador; no entanto, esses programas, na maioria das vezes, não reorganizam a instituição para a pesquisa. Muitas vezes, não estimulam nem remuneram núcleos de estudos, assim como não remuneram atividades de pesquisa do próprio docente, embora exija isso dele nas avaliações de curso ou institucionais internas e externas. O contato das instituições privadas com ou sem fins lucrativos e não confessionais com os órgãos de fomento à pesquisa (CAPES, FAPESP e CNPQ) são quase nulos, cujo resultado é um afastamento ainda maior do discente da produção de conhecimento de sua área.

A busca pelo desenvolvimento de ações que visem à qualidade da instituição privada de ensino superior deve-se a concorrência do próprio mercado, no qual qualidade, preço e variedade de cursos oferecidos significam estratégias à sobrevivência da instituição e seu esperado sucesso.

A essa dinâmica geral do mercado, que distingue o ensino público do privado, soma-se a dinâmica da competição entre os próprios estabelecimentos privados. Se a primeira consolidou predominância do setor privado no período de crescimento genérico da demanda por ensino superior, a segunda revela-se, de forma mais acentuada, nos períodos de refluxo da demanda. Neste cenário, a relação do ensino privado com o mercado implica a atribuição de conteúdos específicos à oferta de formação de ensino superior. Não existe nem uma demanda genérica por ensino superior, nem uma demanda indiferenciada de serviços nesta área. Com efeito, os estabelecimentos privados desenvolvem estratégias muito próprias em relação com o mercado. Essas estratégias envolvem desde a ampliação e/ou renovação do escopo de cursos oferecidos visando ao seu ajustamento às expectativas dos estudantes, bem como sua maior adequação às demandas do mercado ocupacional de nível superior; a adoção do marketing institucional enquanto um recurso de promoção da imagem do estabelecimento no sistema; o uso profissional d publicidade para o recrutamento da clientela, até a elaboração e implementação de projetos específicos visando superar problemas organizacionais e acadêmicos diagnosticados mediante a auto-avaliação institucional (SAMPAIO, 1998, p.10).

1. 2 História do ensino superior privado brasileiro – significados históricos

Agora, esclarecidas as funções do ensino superior e sua inter-relações com os outros sistemas no país, buscaremos realizar uma breve discussão sobre a história do ensino superior privado brasileiro, apontando os possíveis indicadores históricos do por que nosso ensino superior se configura como podemos observá-lo hoje. Este resgate histórico organiza-se em quatro partes: o período republicano; dos anos 1930 a 1965; de 1965 a 1980 e de 1980 aos dias de hoje.

1.2.1 O período republicano

Em 1808, com a vinda da Família Real portuguesa surgiram as primeiras cadeiras do ensino superior, que ministravam profissões liberais: a escola de Cirurgia e Anatomia de Salvador (hoje Universidade Federal da Bahia), as cadeiras de Medicina e cirurgia do Rio de Janeiro (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia da Guarda Marinha (hoje Escola Nacional de Engenharia da UFRJ) nas faculdades de Medicina fundadas até então. Até a Proclamação da República, em 1889, os dirigentes políticos não viam nenhuma vantagem na popularização do ensino superior, em geral cursos e faculdades isoladas, ficando estagnado o desenvolvimento do sistema de ensino superior. Em 1827, fundaram-se os Cursos de Direito de São Paulo e Olinda (CUNHA, 1986), em 1914, foi criado o Curso de Agricultura; em 1916, a Real Academia de Pintura e Escultura.

Conforme o autor citado, a Constituição de 1891 abriu o sistema de ensino superior e o descentralizou da União, delegando-o também aos governos do Estado e à iniciativa privada.

Para termos uma idéia da situação da educação, em 1900, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, publicado pelo Instituto Nacional de Estatística, o número de analfabetos no Brasil era de 75% da população. Na época, o ensino público ainda não era gratuito, já que servia claramente para formação das elites brasileiras. Até 1900 contávamos apenas com 24 escolas de ensino superior, depois desta data, até 1918, havia 56 instituições e a maioria delas de iniciativa confessional católica e das elites locais que buscavam dotar seus estados e municípios de estabelecimentos de ensino superior.

Na mesma época, houve a transferência do pólo econômico para o Estado de São Paulo por causa da expansão cafeeira e do desenvolvimento da indústria desde 1850. Em 1930, já contávamos com 133 instituições de ensino superior e 86 destas foram criadas na década de 1920, já com uma idéia de universidade e não de escolas de ensino superior, feito este que se deve a inúmeros debates e movimentos em prol da criação de uma Universidade Brasileira que fosse capaz de “*abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promover a pesquisa*” (SAMPAIO, 1998, p.25).

A Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924 e a Academia Brasileira de Ciências, na qual eram integrantes Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Manuel Lourenço Filho, foram as principais porta-vozes na implementação de um projeto de Reforma Educacional, que incluía a modernização do ensino superior ao desenvolvimento de suas funções para com a sociedade. Influenciados pelo ideário positivista de educação, os autores citados defendiam uma universidade pública gratuita que organizasse a produção científica e a formação de profissionais da elite que a sociedade requeria.

Outra grande influência ideológica que marcou a elaboração de políticas públicas de educação no Brasil, foi a concepção liberal de gestão da educação, na qual havia espaço ao apoio à privatização do ensino, como um todo e especificamente do ensino superior.

Estes grupos organizados possibilitaram, no governo Getúlio Vargas, a criação do Ministério de Educação (ainda que vinculado à Saúde também) e promoveram a Reforma da Educação de 1930 que postulava a criação de universidades brasileiras e não tão somente a aglutinação de escolas isoladas (SCHWARTZMAN, 1984).

Na época, havia quase 150 escolas direcionadas à formação de não mais que 10 mil profissionais liberais, muitas dessas vagas existentes em escolas privadas, de iniciativa confessional, como já dissemos antes.

De forma geral, em especial na educação básica, o desenvolvimento de políticas de educação nesses trinta anos sucintamente apresentados, não foram úteis para transformar a situação de carência da educação no país: em 1930, o Anuário Estatístico do Brasil apontava que 30% da população em idade escolar freqüentavam a escola.

1.2.2 De 1930 a 1960

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. No mesmo ano também o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), que só foram implantados em 1934. Em 1931 o governo provisório sanciona decretos que organizaram o ensino secundário (Decreto nº 19.890) e o ensino superior. A partir do Decreto de nº 19.851, institui-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, no qual se adotou o modelo universitário, como forma de organização do ensino superior público brasileiro – embora muitas faculdades e escolas públicas do ensino superior fossem transformadas em universidades mais tarde.

No entanto, concomitante à idéia e legitimação da universidade pública brasileira, a Reforma Educacional de 1931 e os Decretos de nº 42/83, 1.076/40 e 3.671/31 serviram no panorama do desenvolvimento de políticas educacionais ao setor privado, apenas para regulamentar, o que já estava ocorrendo no ensino superior, que localizava a criação e o funcionamento de Cursos de nível superior. Estas iniciativas foram livres, nos quais “os poderes públicos, pessoas naturais ou

jurídicas de direito privado poderiam ministrá-los”, desde que autorizados pelo Governo Federal (Decreto nº 3.671/31).

Em 1933, as primeiras estatísticas educacionais do país demonstram que o setor privado já correspondia por 64,4% dos estabelecimentos de ensino superior e por 43,7% das matrículas desse sistema. Até 1965, estas estatísticas mantiveram-se estáveis. Nesse ano, o número de matrículas no setor privado era de 43,8%.

A Reforma de 1931, denominada Francisco Campos (nome de nosso primeiro ministro da Educação), definiu o formato legal que as universidades deveriam obedecer para se organizarem. Esta reforma tinha forte caráter centralizador e dispunha da administração central, da escolha da Reitoria, da composição do corpo docente, da cobrança de anuidades (das financiadas pela União) e da organização estudantil (SAMPAIO, 1998, p.28). observando, então, que a universidade não era o único molde de ensino superior, podendo ser ministrado em instituições e escolas isoladas.

No ensino superior, a década de 1930 foi marcada por uma tentativa de aliança do Estado com a Igreja, na busca de unir a formação religiosa à construção dos profissionais no Regime getulista.

Por meio desta aliança é consolidada a gestão, por parte da Igreja Católica, da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, o que no início da década de 1940 já não satisfazia mais a Igreja que, à partir de 1944, busca desenvolver seu próprio modelo de Universidade confessional – as Pontifícias Universidades Católicas - PUCs – rompendo a aliança com o estado que vigorara na década anterior.

É interessante que as PUCs, mesmo rompendo com a gestão da Universidade do Rio de Janeiro, não deixaram de obter polpidos financiamentos para a fundação das seis PUCs no Brasil. Schwartzman (1984) defende que o sistema de ensino brasileiro configurar-se-ia, a partir de então, como uma universidade pública organizada e gerida pela elite laica da nação. Uma universidade confessional católica detentora de fatia substancial dos financiamentos do Ministério da Educação que, assim, privilegiavam a formação da elite nacional e pelas universidades e instituição privadas, organizadas pela iniciativa privada. Em consonância com Schwartzman, Sampaio (1998) afirma que, em 1945, havia 40 mil estudantes no ensino superior brasileiro e as matrículas no setor privado correspondiam a 50% do total.

O desenvolvimento das instituições de ensino público católico com financiamento do estado não é exclusividade do Brasil. O vínculo entre Igreja e Estado na gestão da educação (não só da superior) realizou-se em muitos países europeus, como na Bélgica, Holanda e países latino-americanos, como Chile e Colômbia (CLARK, 1983).

No Brasil ainda que as instituições superiores católicas não se definam como semi-públicas, a política da Igreja Católica em relação a educação superior sempre foi a de reivindicar para si um status especial, seja como responsável pelo ensino em nome do Estado (...) ou como provedora de um setor confessional alternativo, financiado nos mesmos moldes do ensino público” (SAMPAIO, 1998, p.33).

A década de 1950 é marcada pela Federalização de inúmeras instituições privadas, que já existiam em todo Brasil e pela criação de universidades estaduais que buscaram organizar, sob a forma de universidade, as instituições, tanto públicas como privadas, que se desenvolviam isoladamente em determinadas regiões do país. Em 1955, as estatísticas mostram que o número de matrículas

no ensino privado havia caído oito pontos porcentuais, advindos dessas medidas da União.

No governo de Juscelino Kubistchek, a idéia de desenvolvimento e modernização do país, aliada aos empréstimos estrangeiros vinculados às estatísticas de sustentabilidade provocaram alto investimento da união no então ensino básico e médio.

Esta ação do governo incentivou a busca por cursos de licenciatura (em letras, matemática, biologia e tantas outras). Nas instituições de ensino superior, ampliam não só os cursos oferecidos por estas instituições, como também a possibilidade da população de ingressar no ensino superior.

Assim, cumpriam a legislação de 1931, cuja concepção de universidade compreendia como núcleo básico os cursos de ciências, letras e filosofia em torno dos quais fossem organizados os demais cursos. Correspondia também à demanda nacional por professores de ensino fundamental e médio.

Nas décadas de 1940 a 1960, a população brasileira quase dobrara de número, de 41,2 milhões, em 1940, para 70,1 milhões em 1960. As matrículas no ensino superior aumentaram mais de três vezes e o ensino superior privado correspondia, como já dito, a 43,8 % das matrículas do ensino superior, sendo o número total de egressos do ensino superior nacional de 226.218 (NUPES, USP apud SAMAPIO, 1998, p.37).

Na década de 1950, apesar da efervescência das entidades representativas do ensino superior, tanto de estudantes (a mais ativa no período) como de docentes e dirigentes de universidades públicas que se manifestavam partidárias de uma Universidade Nacional pública e gratuita e menos elitizada, a resposta do governo foi licenciar o setor privado de educação, por causa de seu

baixo custo com a máquina estatal e também por conta de um entendimento do estado liberal, gestor centralizador da economia.

Nesse período, Schwartzman (1990) assinala que a tentativa do governo era ajustar a demanda da classe média em ascensão, por conta do desenvolvimento industrial da época, a um modelo de ensino superior que já se caracterizava como singular, no qual as instituições privadas (confessionais, não-confessionais, com ou sem fins lucrativos) e públicas (federais, estaduais e municipais) – já compunham o cenário do ensino superior brasileiro.

Pautados no estudo da literatura produzida sobre o ensino superior na época, Sampaio (1991, 1998); Durhan (1993); Cunha (1986, 1991) e Schwartzman (1990) têm-se a idéia de que os setores públicos de educação superior e suas entidades construíam um debate sobre a organização e gestão da universidade pública que se mostrava afastada e isolada do contexto da totalidade das instituições de ensino superior brasileiras.

Suas discussões fundamentavam-se em questões próprias da organização pública do ensino superior, em prol de uma universidade não catedrática, defendendo a carreira aberta determinada pela titulação acadêmica que, assim, abriria espaço aos jovens formados ou nos poucos centros de pesquisa do país como fora deles. Defendiam a universidade organizada por departamentos nos moldes norte-americanos. A partir daí, tornar possível o desenvolvimento da pesquisa e da Extensão mais ajustados às necessidades nacionais. Criticava-se a privatização do ensino superior, caracterizando-a como “*uma escada supletiva à escola pública que vive à custa da insuficiência desta*” (CUNHA, 1986, p.223).

A partir desta década., o debate a respeito da educação ficará marcado por uma má integração de vozes na educação, caracterizando-se por um discurso

fechado das universidades públicas que não eram interlocutores com os outros tipos de organizações privadas, já que o ensino superior privado ainda tinha raras instituições organizadas sob a forma de universidade, salvo as confessionais católicas e presbiterianas.

Esta dissonância aprofunda-se, ainda mais com a Lei de diretrizes e Bases (LDB) de 1961, cuja obrigatoriedade por uma organização universitária do ensino superior não é mantida, podendo ser “*ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com cooperação de institutos de pesquisa e centro de treinamento profissional*” (LDB 1961, título X, cap. I, art. 67).

1.2.3 Período de 1960 a 1980

A LDB de 1961 regulamentou mecanismos do ensino superior, estabelecendo dois órgãos que decidiriam sobre a criação de novos cursos. Os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e o Conselho Federal de Educação (CFE) que, aprovados pela Lei 4.024/61, lhes conferia as funções de decidir sobre a abertura de cursos e estabelecimentos privados, sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados, tanto federais como particulares e o reconhecimento das universidades, mediante a apuração de seus regimentos e estatutos, conceituar e credenciar cursos de pós-graduação, fixar currículos mínimos e duração mínima de curso, fixar matérias do núcleo comum dos cursos de 1º e 2º graus, entre tantas outras funções (Regimento Federal de Educação LDB 4.024/61, art.2º).

No entanto, a LDB de 1961 frustrou os componentes das universidades públicas e os que militavam por uma reforma democratizadora do ensino público superior, como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, que viam na nova LDB a

vitória do setor privado em detrimento do ensino público. No trecho, a seguir podemos ver claramente a frustração dos que lutavam por uma universidade pública brasileira:

O fato de a Lei de Diretrizes de Bases estabelecer a liberdade da iniciativa particular de ministrar ensino em todos os graus, assegurando aos estabelecimentos privados, legalmente autorizados, o reconhecimento para todos os fins dos estudos neles realizados veio dar grande impulso ao ensino particular, por um lado atraído pela procura social da educação e, por outro, incentivado pela sanção pública generosamente estendida ao ensino privado sem outra exigência que a da autorização legal (TEIXEIRA, 1968, p.49).

Em 1963, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as normas para autorização e reconhecimento de instituições de nível superior. Os pré-requisitos mínimos definidos para tal reconhecimento definiram-se de natureza burocrática; condição jurídica da mantenedora, condições fiscais e econômicas, recursos materiais e humanos, comprovante da real necessidade do curso para cada região, etc. (Parecer CFE 92/63 apud Teixeira, 1968, p. 60).

A consolidação legal do abrandamento das exigências para se aprovar um curso superior favoreceu a abertura não só de muitos outros cursos dentro das instituições já existentes, como de outras instituições novas. Isto resultou em aumento do número de matrículas no setor privado (46%) até o final da década de 1960.

No que se refere ao desenvolvimento do setor privado entre 1960 e 1980, outra questão importante foi a dos alunos “excedentes” do ensino público – estudantes que tinham sido aprovados nas universidades públicas, mas não ingressaram por falta de vagas. O número cresceu assombrosamente: em 1960, 28.728 alunos estavam “excedentes” no sistema público de ensino superior; em 1970, eram de 161.527. (CUNHA, 1975). Estes números significavam uma grande pressão à União.

Antes de tudo, legitimar o setor privado significava minimizar as pressões sociais e também econômicas que o governo sofria, pois o crescimento gradual do ensino público no País, aliado às respostas do governo ao financiamento para pesquisa que requeriam os docentes e discentes da universidade pública, fizeram aumentar ainda mais a dívida interna do País, que já era absurda. Portanto, o desenvolvimento do setor privado vem configurar o que Geiger (1986a) chamaría de Setor Privado de Massa que deveria responder, de forma mais econômica, às demandas do mercado.

Outro fator favorecedor desse panorama foi a Ditadura Militar e a automática suspensão dos movimentos estudantis – principais atores sociais na defesa do setor público de ensino. O Decreto-lei nº 4.464/64 substituiu a UNE (União Nacional dos Estudantes) e UEEs (União Estadual dos Estudantes) por DNE (Diretório Nacional dos Estudantes) e DEEs (Diretório Estadual dos Estudantes) e proibiu qualquer atividade estudantil política.

O decreto nº 228/67 extinguiu as representações estudantis e manteve as restrições às atividades destas. O Decreto-lei nº 477/69 proibiu todo membro de universidade de se envolver em qualquer atividade antigoverno, estabeleceu punições aos que desobedecerem à lei, mediante inquérito sumário (Legislação Básica, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, s/d).

No entanto, a impressão que o sistema público de ensino superior reduziu-se à época da ditadura, é enganosa. No período de 1960 e 1970, as matrículas do setor público cresceram 260% em comparação com 1980 , cujo aumento foi de 480%; embora seu crescimento fosse inferior aos 500% das instituições privadas entre 1960 e 1970.

Tramontin e Braga (1984) e Cunha (1991) defendem que, apesar das leis que legitimavam o desenvolvimento do ensino privado, elas não se configuravam, como uma política de privatização do ensino superior de forma crítica e moderna.

Na verdade, o que ocorreu na década de 1970, foi a concretização de um olhar pouco atento ao ensino superior brasileiro, embora a Reforma do Ensino Superior, de 1968, tivesse entregue ao mercado de trabalho o julgamento das instituições eficazes ou não e de seus cursos de formação. Esta política de controle do mercado só iria se modificar com a instituição dos “Provões” no governo Fernando Henrique Cardoso, no final da década de 1990.

A Reforma do Ensino Superior de 1968 tentou responder às elites intelectuais (concentradas nas universidades públicas) que pensavam a educação no País. Reorganizar a estrutura universitária, sobretudo a pública, era premente no sentido das diminuições das pressões acadêmicas, agravadas pelo clima de intimidação e deterioração dos direitos humanos que se notava nas universidades brasileiras (DURHAN, 1993a).

O debate dos anos de 1950 a respeito da nova forma que a universidade pública precisava ter, foi a base ideológica às reformas de 1968. Entre outras medidas, a Reforma de nº 5.540/68 aboliu a cátedra; instituiu os cursos como departamentos independentes e como unidades de ensino, pesquisa e atividades de extensão; estabeleceu o currículo básico e o de formação profissionalizante.

Além de estabelecer dois sistemas de democratização universitária: uma hierarquia que compreendia coordenação/direção de curso – de unidade – reitoria; e outro não hierárquico que comporia os colegiados responsáveis pela elaboração dos currículos dos cursos. Integrou institutos e escolas na estrutura

universitária, institucionalizou a pesquisa; entretanto, centralizou as decisões nos órgãos de administração federal (DURHAN, 1994).

Já para o setor privado, as implicações da Reforma de 1968 foram inúmeras e talvez as mais importantes na consolidação do setor no País. Quando a Lei nº 5.540/68 foi implantada, havia no setor privado nove universidades, das quais oito eram confessionais católicas e uma confessional presbiteriana. Em 1972, foram encaminhados ao Conselho Federal de Educação (CFE): 948 pedidos de abertura de novos cursos, dos quais 759 foram deferidos. Como a lei (ou suas brechas) permitiu que isto se desenvolvesse desta forma?

Em seu artigo 2º, a lei definia a forma de execução do ensino superior: “*o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e excepcionalmente em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado*”.

Assim, determinava que esses estabelecimentos privados deveriam, se possível, organizar-se sob a forma universitária ou congregarem-se a Federações de escolas.

Apesar de legitimar novamente o perfil universitário ao modelo de ensino superior no Brasil, o CFE tinha na década de 1970, a maioria (ou a equivalência) dos seus membros representantes dos setores privados; concedeu, por meio de decretos, resoluções, portarias e pareceres que permitiram a criação de inúmeras faculdades isoladas, instituindo uma política de liberalização do ensino superior privado.

Quanto ao entendimento ao incentivo, existem divergências por parte do governo, do ensino superior privado. Tramontin e Braga (1984) referem que as medidas legais que licenciaram o ensino privado foram tomadas de forma

equivocada pela ausência de objetivos para uma educação nacional fortemente regimentada.

Entretanto, Cunha (1991); Sampaio (1998) consideram o contrário, que havia uma política de privatização do ensino superior na qual o CFE contribuía para colocar em prática as políticas favorecedoras do ensino privado em detrimento do público.

Para se ter noção, em 1971, do total de 639 estabelecimentos de ensino superior, 527 eram particulares e desses, apenas 16 configuravam-se como universidades. O restante das 511 instituições particulares de ensino superior configuravam-se como unidades de ensino com cursos profissionalizantes e nas áreas sociais.

Para Schwartzman (1990), os cursos oferecidos por instituições privadas na década de 1970 eram: Psicologia, Pedagogia, Ciências Biológicas, Educação Física, Estudos Sociais, Nutrição e Estatística, Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Direito.

A distribuição geográfica das instituições que estavam se ampliando ou sendo criadas, mostra sua concentração maior na Região Sudeste: em São Paulo, 31 instituições foram criadas, no Rio de Janeiro, 15; em Minas Gerais, 13, em contraposição aos estados do restante do país: Pernambuco, 3; Paraíba, 2; Goiás, 1; Santa Catarina, 1; Mato Grosso do Sul, 1, Distrito Federal, 1. É interessante notar que a abertura de cursos era feita sem muito planejamento administrativo e a maioria deles funcionava em período noturno

Na época (entre 1968 e 1972) para se deferir o pedido de abertura dos cursos superiores, a instituição interessada apenas protocolava um ofício de solicitação da escola ou curso e pedia a visita da Comissão Verificadora (do

CFE). Até 1972, a quase totalidade dos pedidos era verificada e aprovada. De 1973 e 1977, esse número caiu para 60%.

Por meio dessa atuação burocrática, que se expressa em portarias, indicações e resoluções disciplinadoras aos procedimentos para os pleitos de aberturas de cursos e setores nele representados (...) o CFE tornou-se, por excelência, a arena política sujeita às pressões, nem sempre lícitas, dos representantes do ensino privado (...) Neste sentido, o que se percebe é a ausência de políticas integradas para o sistema de ensino superior em seu conjunto. A Lei 5.540/68 ao mesmo tempo que servia para referendar e legitimar as normas da casa, era acionada para justificar as exceções nessas mesmas normas (SAMPAIO, 1998, p.55).

Se as brechas legais prevaleceram no período, foram em decorrência da pressão dos interesses privados que, por sua vez, tinham a seu lado a população que buscava o ensino superior para ascender socialmente e não via na universidade pública possibilidade de ingresso.

Na conquista dos espaços vagos deixados pelo poder público, a eficácia dos setores privados foi impulsionada por dois contribuintes: o grande número de alunos excedentes do ensino público nas décadas de 1960 e 1970 e o crescente aumento de alunos concluintes do 2º grau (resultado da política de JK para a educação brasileira) que viam, no sistema privado, uma possibilidade de formação profissionalizante.

No período de 1970 a 1980, vimos que a grande maioria das universidades fundadas era de origem laica, o que significava uma mudança importante no cenário do ensino superior entre 1950 e 1960, quando as instituições universitárias eram, em sua maioria, públicas ou confessionais. Entretanto, como podemos notar nos dados do Tabela 3, as instituições de ensino superior organizadas sob a forma de universidade ainda eram exceções, mediante o número de estabelecimentos isolados.

Quando analisamos o caráter de complementaridade que se consolidou a partir de 1931 e caminhando até 1980, notamos que, embora seja inegável, esta não foi desenvolvida nem incentivada da melhor maneira, o que acabou por prejudicar a implementação de um sistema de educação superior eficaz e respeitável.

Com base nos dados históricos, aqui brevemente resgatados, vemos que o início da Universidade privada no País foi desorganizado, caótico e estava (e ainda está) associado a uma política educacional equivocada, não por ser privada, mas, por ter se desenvolvido com tão poucos critérios de qualidade, o que se nota, desde esse período é uma política de faz-de-conta às instituições privadas de nível superior que acaba por comprometer de forma estrondosa o cotidiano de mais de 70% dos jovens estudantes do País, assim como de seus docentes e mantenedores sérios.

Tabela 3: Estabelecimentos de ensino superior, segundo dependência

administrativa e natureza institucional entre 1971 - 1980

Natureza	Universidades	Estabelecimentos		Federações	
Institucional		Isolados			
Ano	Pública** Privada***	Públicos	Privados	Públicas	Privadas
1971*	31 16	81	511	(---)	(---)
1975	36 21	92	711	(---)	(---)
1980	43 22	65	643		

Fonte: Sinopse Estatística da Ministério da Educação, 1994

* Não existem dados disponíveis anteriores à 1971

** PÚBLICAS refere-se à soma dos estabelecimentos federais e estaduais

*** PRIVADAS refere-se à soma dos estabelecimentos particulares e municipais

(--) Até 1975, as estatísticas oficiais não consideravam as federações de escolas separadamente

1.2.4. Anos 1980 e até hoje

Parece consensual entre os estudiosos do ensino privado no Brasil, parece consensual (DOURADO, 1988; 1989; 1996), DURHAN (1993, 1994, 1995) VIEIRA (1998) e SAMPAIO (1998, 1991), entre outros, que cinco características fundamentais tenham marcado as décadas de 1980 e 1990 no ensino superior privado:

1. O aumento do número de universidades privadas, incentivadas pela política de autonomia dos órgãos fiscalizatórios federais e uma consequente diminuição do número de estabelecimentos isolados (federações de escolas, escolas integradas e escolas isoladas);
2. Equilíbrio seguido de diminuição das matrículas no ensino superior privado. Em 1980, as matrículas do setor privado correspondiam a 64,3% de total de matrículas no ensino superior brasileiro; em 1985, cairam para 59,3% e, em 1990, voltaram a 62,4% (MEC, 1994);
3. A interiorização das instituições privadas, Brasil adentro, responde à diminuição da demanda nos grandes centros urbanos e à crescente demanda deste no interior do Estado de São Paulo e em outras regiões do País;
4. Aumento na oferta de novos cursos e consequente ampliação das carreiras oferecidas pelas universidades privadas;
5. Consolidação da participação de entidades organizadas pelo setor privado, exclusivamente ou não, de ensino superior na determinação de políticas públicas ao ensino superior por meio do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), criado em 1966, mas que passa a ser

considerado órgão importante nas décadas de 1980 e 1990), da AMBES (Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior) que, exclusivamente organizada pelo setor privado e fundada em 1982, em 1997, congregava mais da metade das instituições de nível superior. A ANUP (Associação das Universidades Particulares) passou a representar parte do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – que representa fundamentalmente as universidades privadas do País) e a ABRUC (Associação Brasileira das Universidades Comunitárias), entre outras entidades representativas. Estas entidades serão um grande opositor às entidades representativas do ensino público que têm hoje uma finalidade bem pragmática: estão ligadas ao processo político de formulações educacionais, transmitir a seus associados as regulamentações do sistema educacional à educação superior, divulgar ações institucionais que as mantenedoras tomam frente à crise do ensino superior e outras tantas.

A presença das IES privadas no CFE e CNE representava o aumento das universidades privadas no panorama no ensino superior brasileiro, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990 que devemos à grande vantagem de autonomia dos princípios disciplinares do Conselho Federal de Educação, legitimado na Constituição Federal de 1988.

Antes disso, havia também um componente simbólico expresso na percepção dos mantenedores do setor privado de que estabelecimentos com o nome de universidade ofereceriam maior competitividade com as outras organizações e poderiam proporcionar maior diversificação de cursos à sua clientela.

Na LDB de 1996, a autonomia já outorgada em 1988 assume caráter bem mais ‘plástico’: atribui competência para criar e extinguir cursos, remanejar o número de vagas dos cursos oferecidos, ações que as instituições não universitárias teriam de submeter à burocracia do CFE.

Desta forma, a instituição universitária privada consolidou seu caráter dinâmico e pragmático, aumentando, de certa forma, a vantagem competitiva tanto com a universidade pública como às outras instituições privadas. Com efeito, o número de universidades privadas, entre 1985 e 1995, quadruplicou.

A segunda característica - diminuição das matrículas do ensino superior - deve-se com uma redução global da demanda por ensino superior (LÉVY, 1986a), por conta dos efeitos da globalização das tecnologias, da necessidade do mercado por mão-de-obra técnica (e não científica). No Brasil, houve também uma desaceleração do crescimento da economia e da indústria nacional pós-ditadura militar.

Outra causa para diminuição da demanda, deve-se ao desempenho dos níveis educacionais que o antecedem: o ensino fundamental e médio, nesta época, apresentava saturação, insuficiência pedagógica e o problema de evasão escolar era grave. Em 1986, atingiu 21% dos matriculados no ensino médio.

Por fim, podemos indicar que o ensino superior havia crescido mais do que a demanda requeria, o que ocasionou uma crise da instituição no Brasil – em 1980, 11,9% das vagas do ensino superior não estavam preenchidas; em 1994, esse número aumenta para 19,3%.

Nos períodos de 1985 e 1994, as vagas dos cursos das instituições privadas cresceram 37,2% e o total de vagas do setor privado subiu 5% no mesmo período. Mas como aumentou seu número de alunos se o porcentual de

vagas não preenchidas aumentara? As universidades privadas foram ocupadas e abriram ou ampliaram o interior de outras regiões menos desenvolvidas do País.

Nas regiões Sul e Sudeste, o setor privado desenvolveu-se mais no interior (fenômeno que foi chamado de ‘malhas universitárias paulistas’), tanto os novos estabelecimentos como os novos cursos foram criados. Nas regiões Nordeste e Norte, foram criados muitos estabelecimentos nas capitais dos estados. A região Centro-Oeste desenvolveu-se graças ao Distrito Federal que concentrou boa parte das instituições privadas de ensino superior que foram criadas no período (SAMPAIO, 1998)

Quanto ao aumento de cursos oferecidos fundamentalmente pelas universidades privadas, este se deu, conforme a interpretação da Constituição de 1988 de que as universidades tinham (e ainda têm) autonomia administrativa e didática para criar cursos mais adequados à necessidade do mercado, sem dependerem de autorização de abertura dos órgãos assessores e deliberativos.

Assim, as universidades criaram os cursos de ampliação que serviam para completar a formação dos alunos. Hoje, eles são denominados cursos de extensão e são planejados, muitas vezes, com o intuito de ‘fidelizar’ o aluno egresso ou cursos seqüenciais que oferecem ao alunado uma possibilidade mais rápida de instrumentalização para o mercado, além de serem atividades bastante lucrativas à instituição.

O novo fôlego tomado pelas universidades privadas permitiu que o setor se organizasse em entidades, como já citamos. Para Mendes e Castro(1984); Sampaio(1998) estas entidades ainda não estão restritas à comunicação das decisões do MEC/SESu a seus associados, mas estão nos níveis de elaboração e decisões governamentais referentes ao ensino superior no País.

Gradativamente a AMBES, por seus associados e aliados, ampliou sua esfera de influência sobre o extinto CFE. Nos últimos anos de existência do CFE boa parte de seus conselheiros estavam vinculados à iniciativa privada. Muitos destes membros do extinto CFE são, hoje, consultores da ABMES (SAMPAIO, 1997, p.186)

Conforme a própria ABMES (2006) sua influência está longe de ser informal. Mas, articulações desta com órgãos executivos governamentais, destacam-se as ações nas comissões de Educação do Congresso Nacional; as Comissões Técnicas da Secretaria da Educação Superior (SESu/MEC), no Fundo de Apoio ao Estudante (FIES), além de desenvolver parcerias com vários órgãos como a Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP), Coordenação de Aperfeiçoamento de nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

A partir da década de 1980, as políticas de ensino superior foram marcadas pelo conflito das duas vozes dissonantes: a universidade pública e a privada, ambas com representatividade tanto na organização civil como na governamental.

No governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), pela primeira vez, experimentaríamos a implantação de um sistema nacional de avaliação do ensino superior, denominado Provão que, além de realizar as já tradicionais avaliações das condições de oferta dos cursos das universidades, avaliava também o rendimento obtido pelo alunado em determinado curso. Como bem sabemos, os cursos foram avaliados pelas notas obtidas pelos alunos que dele saíam formados e qualificavam-no nas notas A, B, C, D ou E e as notas consecutivas E impediriam o curso de ser ofertado pela universidade.

Em nosso entender, são inúmeras as falhas de tal procedimento de avaliação, e a crucial é não realizar nenhuma avaliação da gestão da

universidade como um todo, o que sugeria que bastava o ensino ser de qualidade que a universidade estava cumprindo com seu objetivo. Assim, a pesquisa e a extensão foram quase descartadas do planejamento empresarial das instituições por mais de cinco anos.

Em 2003, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, o Provão foi suspenso e o que entrou em vigor foi o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que foi regulamentado em julho de 2004 pela Portaria de nº 2.051.

Nesse período, as entidades representativas do ensino superior voltaram sua atenção para responder às questões de como implementar e operacionalizar as novas exigências dos SINAES.

Para isso, em janeiro de 2006, as entidades privadas criaram uma proposta alternativa de que as universidades de ensino superior tivessem seu próprio código de auto-regulamentação das instituições particulares, propondo também uma “Comissão própria de Avaliação” para avaliar os pontos convergentes com as futuras avaliações externas (determinadas pelo SESu/MEC).

- A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) construiu quatro instrumentos de avaliação;
- A auto-avaliação institucional a ser realizada de forma permanente e com resultados a serem apresentados a cada três anos;
- A avaliação das condições de ensino (ACE) a ser aplicada aos cursos nos casos que a comissão de avaliação julgar necessário;
- O processo de avaliação integrado ao desenvolvimento educacional e de inovação da área (ENADE) que terá prova aplicada aos alunos por

amostragem, no meio e no final do curso, em grandes áreas temáticas: ciências humanas, exatas, biológicas e de saúde.

Ao substituir o Provão, esta avaliação visa que a sociedade conheça a qualidade de cada instituição e tenha parâmetros para realizar suas escolhas. Com base nas avaliações múltiplas, o Ministério da Educação e Cultura fundamenta suas decisões sobre o credenciamento e o recredenciamento das IES e da própria abertura de vagas, tanto ao Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior como para ao Programa Universidade para Todos, como poderemos ver na próxima parte deste capítulo.

1.3 Sistema de financiamento do Ensino Superior Privado na década de 1990 até 2006

1.3.1 O FIES

O Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) foi criado pela Medida Provisória nº 1.827 de 27/05/99, convertida na Lei de nº 10.260 de 12/01/2001. Como recurso para execução, utiliza dotações orçamentárias do MEC, contempladas no Orçamento Geral da União, retorno de financiamentos e recursos de loterias não utilizados pelo antigo Programa de Crédito Educativo (PCE), criado para atender à demanda de estudantes sem condições de custear sua formação superior.

Desse modo, alguns critérios foram utilizados na aprovação de tal bolsa: pessoas, cuja renda mínima não ultrapasse 100% do valor da mensalidade, que tenham cursado escola pública e, também, o critério raça e cor estão entre as variáveis que compõem o índice de classificação do aluno.

O Programa consistia em financiar, até 2005, até dois terços do valor da mensalidade. A responsabilidade do aluno era arcar com o outro terço da mensalidade e, depois de formado, responsabilizar-se em pagar sua dívida com o Programa num prazo que seja o dobro de sua graduação e com juros de 9,9% ao ano (Relatório de Gestão do Fundo de Financiamento do Ensino Superior, 2004). A partir de 2005, com o Lançamento do PROUNI, o FIES diminuiu de dois terços para 50% do valor a ser financiado pelo aluno.

Desde sua aprovação, o governo federal permitiu, até 2005, o ingresso de 318.679 estudantes no ensino de terceiro grau. O programa repassou em sua totalidade R\$ 2.781.923.067,00 (dois bilhões, setecentos e oitenta e um milhões,

novecentos e vinte e três mil e sessenta e sete reais) às 1.105 instituições de ensino credenciadas. Do total, 6.745 alunos já liquidaram seus contratos.

Em 2004, 42.216 contratos foram assinados, representando R\$ 74.697.389,00 sendo recebido no banco um valor de R\$ 264.712, no valor total de recebidos pelo programa R\$ 566.739.059,00. Em 2004, a inadimplência, conforme relatório do FIES, era de 5% do total de contratos.

1.3.2 O PROUNI – Programa Universidade para Todos

Apesar da contrariedade de todas as instituições representativas da educação pública brasileira, o estado brasileiro criou, em janeiro de 2004, o PROUNI , institucionalizado pela Lei nº 11.096, com a mesma finalidade do FIES – possibilitar o acesso de jovens de baixa renda ao ensino superior, tendo como objetivos expressos: interiorizar a educação pública e gratuita e combater as desigualdades regionais.

A finalidade do programa é oferecer isenção de tributos às instituições universitárias que aderirem, estando consubstanciada, com base no artigo 9º da Lei, a isenção parcial do IPRPJ; CSSL; COFINS e PIS. Notamos que esta isenção só atinge as receitas decorrentes da atividade de ensino superior.

Assim, o PROUNI propõe à universidade que subsidie a totalidade ou 50% do valor da mensalidade dos cursos de graduação, ou cursos seqüenciais de formação no terceiro grau, dando em troca a referida isenção fiscal.

Segundo informação do MEC, só em seu primeiro ano de execução o programa ofereceu 112mil bolsas integrais e parciais em 1.142 Instituições de Ensino Superior de todo o País.

Candidata-se ao PROUNI o estudante que tiver obtido a nota mínima divulgada pelo Ministério da Educação no Exame Nacional do Ensino Médio ENEM referente ao ano de 2005. Os estudantes que alcançarem as melhores notas no exame, terão maiores chances de escolher o curso e a instituição onde estudarão. Além disso, o concorrente à bolsa, além de obter a nota mínima no exame, precisa ter renda até três salários mínimos e satisfazer uma das condições abaixo:

- ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou
- ter cursado o ensino médio completo em escola privada com bolsa integral ou
- ser portador de deficiência ou
- ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição e concorrendo à vaga em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada.

As formas de financiamento são:

- **Bolsa integral:** para estudantes com renda familiar, por pessoa, até um salário mínimo e meio (R\$ 450,00).
- **Bolsa parcial:** 50% - para estudantes com renda familiar, por pessoa, até três salários mínimos (R\$ 900,00) ou 25% - para estudantes com renda familiar, por pessoa, até três salários-mínimos (R\$ 900,00), concedidas somente para cursos com mensalidade até R\$ 200,00.

Dados que dizem respeito ao valor investido no Programa são contraditórios, bem como as opiniões sobre sua serventia e eficácia. Assim, procurarei trazer as diversas opiniões sobre o programa, ainda que sintetizadas, tanto dos representantes das Universidades Privadas – representadas pela

ABMES, como pela representatividade da ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) da Universidade Pública, como a do próprio estado, na Forma do MEC.

A opinião do MEC é a mais clara: defende que o PROUNI é o maior programa de Bolsas de Estudos da História do Brasil. Entretanto, não divulga o quanto o Estado está investindo (ou o quanto está deixando de recolher, sob a forma de tributação) nesse programa. Não há sequer um documento da união que faça esta conta explicitamente.

Já para a AMBES, a ANUP e O CRUB e suas consultorias técnicas SEMESP, ANACEU - em relatório discutido em 24 de agosto de 2004, o PROUNI corresponde, na área da educação, ao retrato de uma nação que “não possui um plano estratégico de desenvolvimento”, também, não existe, segundo o relatório, um plano de capacitação de recursos humanos relacionado com as direções do crescimento do País. O PROUNI é entendido como uma propaganda governamental, cheio de falhas e inconstitucionalidades

Ao tratar somente das questões educacionais e sociais, a primeira falha que o relatório pontua é seu viés assistencialista. A concessão de bolsas sem exigir contrapartida alguma. Argumenta-se que, até nos países socialistas, o princípio deste tipo de benefício fundamenta-se na posterior prestação de serviços da parte de quem o recebe. O relatório ainda acentua que não é o governo quem dá as bolsas, é a sociedade. Por meio de seus impostos, ela custeia os estudos dos universitários.

O segundo erro apontado pela Associação é que o PROUNI não deveria atender só aos alunos carentes das escolas públicas:

Há famílias com as mesmas carências que fazem imenso sacrifício para manter seus filhos em escolas particulares de 1º e 2º graus.

Estes alunos deveriam ter o mesmo direito dos anteriores. (AMBES et al., 2004, p. 26).

O terceiro erro é a falta de planejamento educacional do Estado:

esforço governamental deve concentrar seu foco nos ensinos básico e médio. Havendo escolas com qualidade, todos os alunos poderão disputar um lugar no ensino superior em condições de igualdade. Este sim é um fator educacional (nível de aprendizagem no ensino fundamental e médio) que funciona como elemento tão ou mais importante quanto a renda familiar. (AMBES et al., 2004, p. 26).

O quarto equívoco lida com a questão financeira e as inconstitucionalidades do programa, defende que o sistema particular (fundamentalmente as filantrópicas) já oferece substancial porcentual de bolsas. É preciso, portanto, planejar o necessário equilíbrio educacional e financeiro dessas instituições.

O mais importante dos equívocos do projeto é considerar o sistema universitário privado como uma “*panacéia contra todos os males para capacitar profissionais e colocá-los no mundo do trabalho*”. De acordo com o relatório, mais que vagas para o ensino superior, o Estado precisa dar conta de desenvolver o mercado de trabalho, pois a formação universitária não é garantia de ascensão pessoal e, muito menos, de desenvolvimento social.

Ainda às entidades representativas do ensino privado, o projeto apresentado pelo MEC:

possui defeitos de técnica legislativa, confunde conceitos de direito tributário e de direito civil, e acaba por atropelar a legalidade e a constitucionalidade em diversos aspectos. Ademais, o PROUNI pretende criar um novo e único sistema de tratamento tributário às instituições filantrópicas e sem fins econômicos, olvidando-se do que já existe, desrespeitando assim princípios democráticos comezinhos como o direito adquirido, a legalidade estrita em matéria tributária, a segurança jurídica e a liberdade de associação.(AMBES et al., 2004, p. 26).

Isto significa que a entidade defende que a vinculação ao programa, bem como sua já legitimada na Constituição Federal de 1988, imunidade tributária às

associações filantrópicas e algumas isenções fiscais das associações sem fins lucrativos, são inconstitucionais ou no mínimo engenhosas para propaganda política.

A disponibilidade de vagas ao PROUNI é repetitiva e já está aprovada desde o Decreto nº 2.536/98 que vincula a concessão ou renovação do certificado de entidade benéfica de ação social ou filantrópica à disposição de 20% de suas vagas no regime de gratuidade integral. Desta forma, o programa vai beneficiar às associações com fins lucrativos que ainda pagavam tributações ao Estado.

O maior problema das universidades privadas é que o programa e sua tão esperada isenção tributária vincularão as associações que já eram isentas, como as que o serão agora ao Sistema de Avaliação Institucional (SINAES), ferindo, segundo Maia (ABMES, 2004), o caráter de autonomia da universidade privada, aprovada em lei em 1988 e na LDB de Lei 9.394/96. Assim, o estado constrói mais um elemento de fiscalização e controle pedagógico e financeiro das Instituições de ensino superior privada em troca de benefícios fiscais.

A opinião dos representantes do ensino superior público e gratuito é que o programa é uma compra de vagas no setor privado para cerca de cem mil estudantes mais carentes, cumpre certa função de aumentar o acesso ao ensino superior, sem garantir ao aluno que receberá uma boa educação e estará capacitado ao mercado de trabalho.

Na opinião da ANDES, as universidades privadas são inimigas do Estado e da População e os discursos mais inflamados defendem mesmo que a verba destinada a esse setor serviriam para universalizar o Ensino Superior Público e Gratuito dentro das universidades públicas:

Quando todas as instituições privadas aderirem ao Prouni haverá um subsídio público superior a R\$ 2,7 bilhões /ano aos empresários, isso sem contar os cerca de R\$ 1 bilhão do FIES. Estudo da entidade dos reitores das universidades federais afirma que com apenas R\$ 1 bilhão seria possível generalizar o ensino noturno das IFES, criando aproximadamente 400 mil novas vagas. Com o total de verbas públicas que está sendo previsto para as instituições privadas poderíamos ter mais de um milhão de novas vagas. (LEHER, 2004, p.4)

A ANDES defende que a Lei 11.096/05 foi generosa para com os mais ambiciosos sonhos dos empresários de educação superior. Vincular a gratuidade de 5,5% do total de alunos que a universidade pode oferecer - esse dado não está definido nos diversos documentos de domínio público, o porcentual oscila entre 5,5 a 4,2% - à isenção fiscal. Isto significa uma perda da contribuição aos cofres públicos de cerca de R\$ 840 milhões ao ano e uma economia das Instituições de Ensino Superior Privadas de cerca de 15% de gastos com o fisco.

Sem dizer da comercialização livre que implica a isenção fiscal:

as instituições filantrópicas que reúnem grande parte das maiores instituições de ensino superior do país, poderão fazer associações com empresas estrangeiras, a exemplo do que ocorre hoje entre o Pitágoras do ministro Walfrido Mares Guia e a Apollo International, vender patrimônio adquirido com isenções fiscais, como aviões, prédios, terrenos etc., remunerar os seus sócios, distribuir lucros e deixar o patrimônio como herança, tudo isso sem deixar de continuar de receber magnânimo apoio do Estado (LEHER, 2004, p. 9)

Outro texto do mesmo autor, que é diretor do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, diz que o programa não conseguirá atender em três anos, em sua totalidade mais de 180mil as 400mil vagas prometidas pelo MEC e diz que a metade dos que recebeu a bolsa não concluirá o curso, já que metade delas será parcial e o programa é voltado a pessoas que não podem pagar tal mensalidade. No mesmo artigo, o autor critica os cursos seqüenciais “de curtíssima duração, modalidade de educação minimalista em nível superior para os mais pobres”(LEHER, 2004: p.6).

A partir do SESu/MEC (2006), sabemos que o Estado tem investido no setor público de ensino superior, R\$ 592 milhões, para expandir e interiorizar o ensino superior público brasileiro. Parte dos recursos (R\$ 192 milhões) foi repassada, em 2005, às instituições federais de ensino superior. Em 2006 e 2007, foram mais 400 milhões: R\$ 162 milhões nesse ano e R\$ 238 milhões no próximo.

De acordo com o MEC, estes gastos são destinados a recursos para construção de novos prédios, compra de equipamentos e mobiliários, reforma e adequação de campi novos, sobretudo, no interior.

O governo federal está criando dez novas universidades federais: ABC, Pampa, Grande Dourados, Recôncavo Baiano, Triângulo Mineiro, Tecnológica do Paraná, Rural do Semi-Árido, Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Alfenas e a de Ciências da Saúde de Porto Alegre, também, está criando ou consolidando 42 campi. A reforma universitária alcança, segundo informações do MEC, 68 municípios brasileiros e vai criar 125 mil novas matrículas em cinco anos.

Entre as ações destinadas ao setor público, há a contratação de cinco mil professores, sendo quatro mil para docentes do ensino superior e mil para professores do ensino básico das Universidades Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Autorizou também, em 2005, a realização de concurso público destinado à contratação de 2.042 técnico- administrativos para hospitais universitários e 1.600 às demais unidades das Universidades Federais.

Além de ampliar o sistema, o governo está investindo mais recursos nas Universidades Federais. O orçamento global (incluindo todos os gastos referentes ao setor federal de ensino superior) elevou de R\$ 7,7 bilhões, em 2004, para R\$ 8,9 bilhões, em 2005. No mesmo período, a verba de custeio aumentou de R\$

543 milhões para R\$ 803 milhões – um crescimento de 48%. Para 2006, estão previstos R\$ 958 milhões para custeio e investimento nestas instituições.

É incrível observar a quantidade de dados contraditórios em relação ao custeio das universidades públicas brasileiras: é impressionante o número de informações diferentes sobre o mesmo assunto. Isto se deve ao fato de que há, sem dúvida, interesses opostos na construção dos discursos sobre o assunto: à universidade pública, o interesse de mantê-la pública, garantida, com autonomia e segurança de emprego, além de reivindicar para si toda a produção de conhecimento e tecnologia do País (como bem trabalha Geiger no início deste capítulo);

À universidade privada, a necessidade de crescimento do setor, pois o mundo privado precisa ter, além de autonomia pedagógica, sustentabilidade econômica - por muitas vezes lucrativa --, investindo assim em propaganda. Outras vezes, no entanto, oferece uma universidade privada de qualidade -- por isso, deve investir boa parte de sua influência para estimular a população a acreditar no ensino privado.

Ao Estado, fica o conforto das avaliações das universidades privadas e não a gestão financeira destas e o problema que as públicas causam de suas constantes reivindicações por melhores remunerações, condições de trabalho e investimentos públicos em geral, deixando claro sua opção econômico-política..

Para darmos uma amostra do conflito entre dados divulgados no ensino superior público no País, citamos a publicação, em setembro de 1997, de um volume especial nomeado “Brasil em exame”, com pouco mais de 50 folhas dedicadas a uma avaliação da educação Nacional:

Um passo essencial para desfazer comparações tão vexatórias [nível e anos de escolaridade do brasileiro] é compreender – e

depois enfrentar - a inversão de prioridades que existe nos gastos públicos com a educação. O quadro é dramático. A educação básica, que deveria ser absolutamente prioritária, é posta em segundo plano diante do ensino superior. Aos 400 mil alunos matriculados nas universidades federais , como nota o economista Eduardo Giannetti da Fonseca num artigo desta BRASIL EM EXAME, cabem 18,2 % de todos os recursos públicos destinados à educação no Brasil pelos três níveis do governo (...) A chave da aberração está na distribuição dos gastos públicos em educação por níveis de ensino. Do total dos gastos educacionais do governo (União, estados e municípios), cerca de 68% são destinados ao 1º Grau e 23%, ao ensino superior, ficando apenas 9% para o 2º grau (...) Daí que 1% da nossa população escolar na rede pública – os 400.000 alunos matriculados nas universidades federais – receba hoje a espantosa cifra de 18.2% de todos os recursos públicos alocados para a educação no Brasil pelos três níveis de governos. (CIVITA, 1997, editorial, p.30)

Um erro indiscutível no trecho seria o número de matriculados nas universidades federais: 400.000 alunos, mas este número não passa de 122.000 ainda hoje (MEC, 2006). No entanto, a reportagem publicada na Folha de São Paulo², de Jarbas Negri (Prof. de Economia da UNICAMP e pesquisador do Inep/MEC), indica mais distorções a respeito dos gastos públicos, mostra as seguintes proporções: o ensino superior consumiria 2% de todos os gastos públicos com educação, somando os três níveis (união, estados e municípios); ao 1º grau, caberiam 75%; à pré-escola , 12% e com o 2º grau ficariam os restantes 11%.

Ao observarmos os gastos em ensino superior por níveis de governo teríamos: 69% dos gastos da união com a educação vai para o ensino superior, cerca de 1% dos gastos estaduais com educação vai para estas e a mesma porcentagem destina-se aos gastos municipais. O artigo publicado por Veloso (1998) ainda comenta que as universidades federais mantêm hospitais, constituindo um sistema “*mais amplo que o INAMPS*”, *um sistema que concentra*

² Folha de São Paulo. Edição 1-2- 1998, p. 3-16

perto de 1/3 do pessoal técnico-administrativo das universidades que os mantém”
(VELOSO, 1998, p. 84).

Para Moraes, a má interpretação de dados, a manipulação da imprensa dos gastos públicos com a educação são fruto de “*uma junção indigesta de oportunismo dogmatismo e cegueira ideológica*”, que cerca a mídia e os discursos políticos no governo FHC, como o citado:

A sociedade não quer dar mais recursos para a universidade (...) Alguns países, como a Coréia , chegaram mesmo a ‘terceirizar’ a universidade . seus melhores quadros vão estudar em escolas dos Estados Unidos e da Europa. Faz mais sentido do ponto de vista econômico” (Paulo Renato de Souza, ministro da Educação, Revista exame de 17 de julho de 1996, apud Moraes, 1998: 17)

Assim, a interpretação dos dados produzidos pelo MEC, por meio do INEP, por jornalistas e estudiosos, não só constrói diferentes discussões, mas, fundamentalmente, constrói realidade pautada nessa manipulações.

1.4 As crises da Universidade e o discurso de antagonismo entre Universidade pública e privada

Nos inúmeros autores lidos a respeito do Ensino Superior (fundamentalmente Derrida, 1999; Santos, 1996, 2004 e 2005; Chauí, 1999 e 2001; Demo, 1994 e outros tantos), percebemos que não existe consciência, entre os que defendem ou que pertencem à universidade pública, de que os dois setores, tanto ensino privado como público podem subsistir em um sistema de educação. É necessário que haja uma mudança, não se trata de setor de educação para outro mas é importante que mude a seriedade com que são geridos os dois setores, não só com a fiscalização do estado, porém, fundamentalmente, pelo retorno do sentido étido na educação.

Tanto nas universidade públicas como nas particulares falta o sentido da responsabilidade ética que assume no panorama da educação superior: o corporativismo entre funcionários. As ilhas fechadas que muitos docentes constroem a respeito do conhecimento, o funcionamento elitizado e a falta de adaptação da necessidade do trabalhador que estuda e a dificuldade de popularizar os cursos noturnos.

Estas são algumas das características discutíveis quanto à produtividade e comprometimento social da universidade pública; por outro lado, as pressões do capital atacam todas as esferas do ensino privado que tolhem, muitas vezes, a autonomia pedagógica dos funcionários da instituição privada, desde os administrativos até os docentes. Como também atrapalham a vida do estudante que, muitas vezes, sem os recursos necessários para a aprendizagem e uma formação decente contenta-se com o que lhe foi oferecido, pois não aprendeu a

construir seus opositores e, nem sabe que está sendo prejudicado em nome do sistema que vê a educação apenas como um objeto de consumo e venda.

Gostaria de esclarecer o que chamamos de responsabilidade ética com a educação, base em Peterson (1999):

Uma responsabilidade é tomada por alguém, em uma determinada ordem do discurso, perante uma determinada instituição, de acordo com determinados imperativos (...) Mas essa “tomada” poderia constituir tanto um compromisso de alguém perante um outro quanto uma surpresa, uma retração, um esforço, uma consumação, um plágio, uma permissão, um roubo, até mesmo um estupro. (PETERSON, 1999, p. 20).

Seria necessário, portanto, que a universidade brasileira, tanto a privada como a pública, não só se responsabilizassem pelo ensino superior, pois de certa forma fazem-no sem sair do lugar de seus discursos, mas que tomem a responsabilidade em um sentido ético-humanista e emancipador, no qual seria necessária a consciência dos antagonismos sociais e históricos que compõem cada discurso/responsabilização, buscando soluções e mudanças, no embate, em prol da melhoria da educação superior nacional, como um todo.

Os problemas com a universidade pública como os da privada não serão solucionados se as políticas públicas também não se responsabilizarem por uma mudança na esfera cotidiana dessas instituições, na construção (e não reconstrução) de uma universidade comprometida com as pessoas, com a educação e, fundamentalmente, com a sociedade.

Se o estado executasse como deveria as avaliações institucionais e o nível de aproveitamento do aluno, e exigisse a seriedade necessária para a melhoria da educação no País, estaríamos mais crédulos quanto a um futuro mais promissor, não só ao ensino superior, como também a uma sociedade mais evoluída.

Podemos construir uma síntese deste capítulo sobre a privatização do ensino superior apoiados em alguns pontos que procuramos discutir:

- O porquê da privatização do ensino superior em nosso País: no primeiro período (de 1933 e 1960), a particularização do ensino superior deve-se à falta de abrangência necessária da Universidade Pública, aliada às iniciativas da indústria de construir escolas profissionalizantes e à consolidação do vínculo entre Estado e Igreja na Fundação das PUCs Brasil adentro.

No segundo período (de 1960 e 1980), o interesse pela privatização já ocorria pelo fato das duas Universidades terem se definido diferentes em suas funções sociais. Apoiadas em Geiger (1986b): a produção de conhecimento e a formação de ponta ficaram com as Públicas; a formação de massa desvinculada, muitas vezes, da pesquisa e da prática de extensão, com as privadas que incentivadas pelo Estado, buscaram suprir o aumento enorme da demanda por ensino superior que o Estado em franca política desenvolvimentista requeria.

Desse modo, mostra, um claro distanciamento no discurso das públicas e privadas, tanto no que diz respeito ao ensino como à pesquisa e extensão.

Já o terceiro período que abrange, 1980 aos dias de hoje, entendemos que a manutenção das políticas favorecedoras do ensino superior privado vêm responder à demanda que a universidade pública não consegue.

O incrível barateamento dos custos com o ensino superior, em razão dos programas de financiamento de bolsas para alunos carentes de

recursos, procura dar conta de conter a crise que o setor privado encontrou, em meados de 1980 até hoje, com a diminuição da demanda por ensino superior, da organização do setor na reivindicação de auxílio estatal e da adesão à mentalidade neoliberal do Estado na gestão de suas obrigações constitucionais.

- O conflito de interesses entre universidade pública e privada, com base em alguns de seus representantes: mostra como o Estado vem gerindo o setor. A partir de quais contradições o setor vem moldando suas ações, construindo suas políticas interna e externamente e, sobretudo, como o estado vem fiscalizando e financiando os dois setores.

Nesse sentido, propomos que, ao invés de se combaterem mutuamente, idealizando uma situação ilusória , nos dias de hoje, que é a educação gratuita a todos. As entidades deveriam buscar formas compartilhadas de construção de uma nova universidade, uma universidade de qualidade, de inserção e mudança social real, que pudesse co-produzir sentidos e práticas transformadoras do político e da política do País.

O processo de afirmação do neoliberalismo vem trazendo mudanças radicais na concepção e na gestão, tanto das universidades públicas (ou quaisquer instituições públicas) como na universidade privada.

Mas é possível observar que a diferença está no fato de que a universidade privada, sem tradição na participação política do corpo universitário, determinar quem lucra com a consolidação da educação, como mercadoria (as mantenedoras). Nas universidades públicas, não se tem definido para onde vão os recursos destinados à educação, pelo menos de maneira formal. Assim,

informalmente, argumentamos que vão para as outras áreas da educação, à corrupção, às universidades privadas e ao sistema financeiro.

Embora alguns discursos em defesa das universidades públicas argumentem que a universidade privada seja a grande rival da educação de qualidade, conforme Chauí³ é interessante perceber que o plano neoliberal de modificar a educação superior (e toda ela) em um organismo cada vez mais limitado de transformação, seja pela educação, pela pesquisa ou pela extensão é aplicado a todas as instituições, de forma mais ou menos igual. Diferente é, sim, a forma como cada instituição responde a tal plano, dada a possibilidade de participação política de cada setor.

A tentativa de desqualificar ou deslegitimar o corpo da universidade privada como ator constitutivo do pensar educacional só poderia vir de quem não conhece nem compartilha cotidianamente das preocupações dos docentes, discentes, gestores e administradores sérios e comprometidos do ensino privado.

Como um cachorro que corre atrás do próprio rabo, a universidade pública, que formou os principais políticos da educação em nosso País, percebe-se agora como a grande vítima de desqualificação do saber do plano neoliberal.

A crítica de Chauí seria menos egocêntrica se fosse feita nos moldes nacionais da educação, nos quais a universidade privada é absolutamente maior em número, mas também nas dificuldades advindas do neoliberalismo.

³ CHAUÍ, 2001, Escritos sobre a universidade, p. 36-37: “(...) a classe dominante [durante a ditadura militar] sob o pretexto de combate a subversão, mas realmente para servir aos interesses de uma de suas parcelas (os proprietários das escolas privadas) praticamente destruiu a escola pública de primeiro e segundo graus (...) Como o fez? *Cassando seus melhores professores, abolindo a Escola Normal na formação de primeiro grau, inventando a Licenciatura Curta, alterando as grades curriculares, inventando cursos profissionalizantes irreais (...) e aviltando de maneira escandalosa os salários dos professores.* (...) Feita a proeza, a classe dominante aguardou o resultado esperado: os alunos de primeiro e segundo graus das escolas públicas, quando conseguiam ir até o final desse ciclo, não tinham condições para enfrentar os vestibulares das universidades públicas, pois não estão destinados a elas. A maioria deles é forçada ou a desistir da formação universitária ou fazê-la em universidades particulares que, para lucrar com sua vinda, oferecem um ensino de baixíssima qualidade.”

Na verdade, a tentativa de desqualificá-la é o mesmo que dizer que uma criança que não come adequadamente, já não sente a mesma fome de quem come. Isto é, não é porque a universidade privada, surge para auxiliar a implantação de um modelo neoliberal de educação que ela nunca almejou qualidade, crítica, reflexão e transformação social.

Se este debate até agora nos pontuou que estamos diante de uma crise da instituição universitária (seja privada ou pública), não só no Brasil, mas, de maneira global, torna-se necessário que as reais causas dela sejam investigadas, antes de arranjarmos um culpado (o sistema privado) linear para nossa análise.

Santos (1996, 2004, 2005) pode nos auxiliar na explicitação desta crise. Apesar de sabermos que esta tarefa demandaria dezenas de livros e não apontamentos de um capítulo, corremos o risco em função da importância dos argumentos na compreensão do tema.

Conforme em Santos, podemos apontar três níveis de contradições advindos das tensões entre estado, sociedade e universidade (e as próprias tensões internas da mesma):

- 1) A crise de hegemonia: denuncia a contradição entre o saber de “alta-cultura” - caracterizado por um saber de “*criatividade intelectual, de liberdade de discussão, de espírito crítico, autônomo, universal em seus objetivos*” (SANTOS, 2005, p. 193) e desinteressada dos interesses de mercado que deveriam ser exercidos por uma elite pensante e crítica (papel que a universidade ocupa desde a Idade Média) que conquistou prestígio social durante séculos – e o saber de conhecimentos úteis à tarefa de formação de mão-de-obra especializada, sem a qual a elite estaria fadada ao fim.

Esta crise existe desde que a universidade moderna foi fundada, como pilar da organização do sistema capitalista, desde a revolução industrial que separara operários, especializados e detentores dos meios de produção, a cada classe um tipo de saber que agregava complementaridade uma a outra.

Neste sentido, esta crise é constitutiva da universidade. Nos dias de hoje, após a consolidação do capitalismo, do neoliberalismo e com o advento da pós-modernidade institui-se a cultura da volatilidade do saber – a cultura de massas - o que agravará ainda mais a crise da hegemonia da “alta-cultura”.

A cultura de massas tornará a cultura produto de consumo, com uma lógica de produção, de distribuição e de consumo, completamente diferente e muito mais

dinâmica da que é própria da cultura universitária e os seus produtos vão apertando o cerco à alta cultura universitária, quer porque reciclam constantemente os produtos desta, quer porque concorrem com ela na formação do universo cultural dos estudantes (SANTOS, 2005, p. 193).

Torna-se incapaz de concorrer com a cultura de massa, pela velocidade da informação que os meios de comunicação de massas vão obter. A universidade perde não só a centralidade na produção do conhecimento, como também perde grande parte do poder agregado a estes saberes.

2) Crise de legitimidade – sintetiza a contradição entre hierarquização dos saberes especializados por meio de uma seleção rigorosa no acesso ao saber e as exigências sociais de democratizar e equalizar as oportunidades de ascensão econômico-social. A crise surgiu concomitante aos movimentos sociais que reivindicavam direitos sociais (como educação, saúde, leis trabalhistas, etc.) e chega a seu ponto central nos anos de 1960, quando a sociedade volta-se às questões da democratização, não só ao acesso à educação, como o acesso ao

conhecimento produzido nela; isto é, conhecimento útil ou inútil a transformações sociais emergentes.

3) Crise Institucional – a contradição entre reivindicação de autonomia na definição de critérios e objetivos institucionais e crescente universalização dos padrões de avaliação industrial que consideram a quantificação da eficácia e da produtividade do corpo docente/administrativo e discente, que acaba por prejudicar uma avaliação mais aprofundada da situação da instituição no quesito qualidade. Para Santos (2005), existe uma crise institucional sempre que os critérios de legitimidade da instituição entram em crise, então, adota-se um modelo considerado socialmente mais eficaz em dada sociedade.

Se, por um lado, a apologia da universidade da “alta-cultura” é veementemente criticada por conta de seu isolamento e dessintonia com os problemas sociais, não só na produção dos saberes como também na oportunidade de acesso; por outro lado, não é difícil identificarmos, na universidade de massa, a lógica cerceadora do mercado de produtos/conhecimentos nem sempre úteis nas transformações das relações entre classes que, muitas vezes, sob a capa de universidade da inclusão social (PROUNI) mascara a situação desigual de produção e utilização do saber, dissimulando sob a égide da democratização, a continuação de um sistema educacional elitizado.

Neste sentido, no início deste capítulo, Clark apontou que a configuração entre esses dois tipos de modelo-saber universitários será construída, conforme os objetivos econômicos e sociais de cada país, nem podem ser avaliados se públicos ou privados, mas articulam-se saberes realmente relevantes à

transformação do *status quo*, na qual a elite fica com o saber crítico e a população geral, com o saber obediente e pouco criativo.

Antes de defender a gratuidade do ensino superior ou seu esperado financiamento estatal, aspecto que inclusive já é fato na universidade privada, é preciso pensar qual é a função da universidade em uma sociedade em plena consolidação neoliberal, por conta da falta de crítica social e concomitante escassez de participação política da maioria da população, inclusive, do corpo universitário, seja ele funcionando em uma lógica privatista ou estatal.

2. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: SENTIDOS HISTÓRICOS E AVALIAÇÃO

Ao nos propormos pensar a Extensão, como unidade-síntese da problemática atual sobre a instituição universitária, partimos do pressuposto que o sentido da Extensão e suas concepções são partes de um posicionamento sociopolítico da universidade que, na verdade, começa a se delimitar nos anos de 1960, com os movimentos estudantis que pediam à universidade uma conexão com os problemas da sociedade contemporânea.

O ponto nodal desta afirmação é que cada nação, estado, sociedade, comunidade ou instituição universitária tem uma concepção diferente do que viriam a ser estes problemas sociais. Por isso, suas práticas assumem formas distintas: para algumas instituições (organismos sociais), este comprometimento político e social assume seu papel quando, na formação crítica e científica de seu alunado, pode mudar os problemas mundiais – “fome, misérias, desastres ecológicos, desenvolvimento armamentista e tantos outros advindos de uma consciência autoritária, limitada e ideológica dos processos de exploração e acumulação do capital, próprios do neoliberalismo – concentrando sua atenção a formação científico-investigativa de forma abstrata, porém, sem desenvolver, muitas vezes, conexão com a práxis social. Neste sentido, a escolha do que vai se pesquisar e como ocorrerá esse estudo já é entendido como uma escolha política.

Para outras universidades, os problemas sociais assumem um patamar nacionalizado – “a criminalidade, o desemprego, a degradação das cidades, o problema da habitação, etc” (SANTOS, 2005, p. 206). Na prática, demandaria a assunção de uma parceria com o Estado na resolução desses problemas, sem

dúvida, consolidando-se como uma prática de Extensão mais utilitarista, que é muito freqüente em universidades públicas e nas PUCs, que se constituíram na parceira (e, por isso, na relação de poder) com o poder público. O fato é que estas duas instituições, em específico, têm maior aceite e representatividade nas políticas públicas.

Já para um terceiro posicionamento político-social da universidade, apontamos aquelas que entendem por problemas sociais os regionais ou locais da comunidade próxima à instituição, onde se envolve como prestadora de serviços de assistência à comunidade carente, na forma de assistência em clínicas-escola (de psicologia, fonoaudiologia, dentista, fisioterapia, jurídica, entre outras); de educação de jovens e adultos que, de alguma forma, foram rechaçados do ensino público; prestação de serviços técnicos a entidades filantrópicas, ou não filantrópicas, entre tantas outras atividades de assistência social.

No último posicionamento sociopolítico da universidade, está a que adota um padrão incrivelmente industrial à sua gestão, focando suas intervenções no clima institucional, utilizando a linguagem empresarial para se referir aos programas de “responsabilidade social”: “qualidade total”.

Com base na exigência de excelência na formação e produção acadêmica, nem sempre remunerada devidamente pela instituição, programas de atendimento psicológico aos funcionários da instituição; organização de eventos de confraternização entre o corpo universitário. Infelizmente, este modelo de gestão empresarial, pelo que vimos em nosso trabalho, não acrescenta a evolução científica da área que concebe programas de participação na gestão da

instituição, iniciativas de participação política ou mesmo, até ironicamente, participação nos lucros.

Existem ainda aquelas que fazem uso indevido (sob nossa concepção) do discurso do posicionamento político social da universidade e utilizam-no para fazer marketing da instituição, barateando o acesso da população pobre ao ensino universitário, cobrando baixíssimas mensalidades sob o discurso de que isso seria “responsabilidade social”. Não é por acaso que a instituição que faz uso desse discurso no Município de São Paulo não tenha minimamente organizado o setor de atividades de Extensão.

Entendemos que todos esses posicionamentos sobre a função política e social da universidade estejam permeados por graduações do compromisso que tais instituições têm com seu corpo universitário, demandando maior ou menor responsabilização a respeito da formação de seu alunado.

Assim, é necessário entender o que está em jogo na construção de uma concepção de Extensão, quais seus papéis, as funções e os modelos de gestão que advêm de suas diferentes concepções.

2.1 Papel social e função da extensão à universidade, modalidades de gestão e atividades desenvolvidas pela Extensão e modelos de gestão

Existem três formas básicas de entender a Extensão e seu papel na universidade, com base na revisão bibliográfica realizada:

A Expressa na lei – defende que a Extensão tenha função de equivalência de ensino e pesquisa. Por exemplo, Morais (1995) considera que a tríplice “Boa docência, boa pesquisa e boa extensão” devem desenvolver-se em equilíbrio para não desestabilizar a unidade da universidade.

Outro entendimento de Extensão é o que *agrega à extensão um caráter central*, de onde derivariam todas as outras funções universitárias – pesquisa e extensão, tornando-se centro de uma reforma universitária mais reflexiva, genuína e cidadã. Autores como Santos (1996, 2004), Tavares (1997) e Guimarães(1997) são representativos desta expressão da Extensão. Para Tavares (2000), o desenvolvimento de um projeto central de Extensão deveria sustentar um novo paradigma ao ensino superior. As atividades de ensino e pesquisa estariam articuladas baseadas nas atividades de Extensão.

A autora vê nesta proposta um meio de tornar a universidade e sua produção mais democrática e autônoma, e suas atividades de ensino e pesquisa seriam norteadas pelas necessidades e carências da maioria da população, constituindo uma ciência mais crítica e reflexiva e colaborando na construção da cidadania, tanto dos educandos como da população, em geral.

Seguindo a mesma tese de Tavares, Santos (1996) defende que as atividades de Extensão deveriam exercer um papel central no desenvolvimento das atividades acadêmicas, mas, não como prática extensionista que estende para além dos muros da universidade o conhecimento adquirido em sala de aula. E, sim, a atividade que, ao ser desenvolvida na sociedade, desafie e estimule a produção do conhecimento e de técnicas de desenvolvimento social.

Da mesma forma, refere Saviani(1980) ao afirmar que a Extensão universitária deveria ser uma forma única de produzir uma ciência legítima no meio de fontes empíricas de um País como o Brasil; defende que a extensão não poderia servir para suprir as funções do Estado nem ser assistencialista.

Por último um *entendimento de extensão que lhe daria um papel secundário*, ou mesmo um *papel inútil* (Demo (1996); Botomé (1994) – de

divulgação e expressão universitária – como um caminho de mão única, no qual a universidade tivesse de assistir e ajudar a sociedade com seus conhecimentos adquiridos.

Restou, à extensão, dissociada do ensino e da pesquisa, reproduziu-se a uma isoladas de professor, demonstrações de ativismo e função secundária – e, como tal dependente de iniciativas de alguns departamentos, ou áreas, tornando-se simples ação administrativa ou, então, iniciativas, até mesmo, de militância política” (SILVA, 2002, p.225)

A partir destas concepções, basicamente foram formulados dois modelos de gestão que buscaremos ampliar no final deste trabalho de pesquisa, pois a atenção dispensada a este tema é escassa, demonstrando pouco interesse pelos estudiosos do tema entender como é gerida e administradas esta área dentro da universidade.

Assim, o modelo de Centro de Extensão universitária - como o planejado por Darcy Ribeiro à Universidade de Brasília - constitui-se no modelo mais apresentado pelas universidades públicas brasileiras (SILVA, 2002). Este grande centro e “montagem e dinamização” das atividades extracurriculares seria o órgão centralizador da organização e também de comunicação entre comunidade e universidade.

Outro modo de gerir a Extensão é realizado de forma bem descentralizada, que deixa a critério de cada curso (ou setor, ou unidade, ou faculdade) a elaboração e execução das atividades delegadas.

A bibliografia pesquisada concebe três modalidades de extensão das quais a conclusão deste trabalho pretende acrescentar outras, baseando-se na análise das extensões das universidades particulares do Município de São Paulo:

1. A Extensão de Desdobramento (para alunos) ou Aperfeiçoamento (para ex-alunos) – consiste em suprir as deficiências curriculares e o avanço tecnológico de determinado campo do saber;
2. Extensão de intercomunicação –“entrecruzamentos de setores distintos capazes de mútua fecundação” (MORAIS, 1995, p.73). Consiste em intercâmbios de saberes convergentes para diversos cursos distintos – por exemplo, o tema linguagem para fonoaudiologia e psicologia.
3. Extensão como serviço prestado à sociedade – significa uma inserção política do meio acadêmico na sociedade.

Este terceiro item é o que, particularmente, nos interessa, pois é nele que veremos quais as atividades a universidade tem oferecido às comunidades locais e com quais intuições. Assim, poderemos diversificá-las, operacionalmente, em cinco tarefas:

- 3.a) Como prestação de serviços – por meio deste serviço a universidade atende os pedidos de consultoria e assessoria técnica realizado por seus professores e alunos mais experientes que recebiam ou por parcerias com entidades públicas e privadas, ou mesmo, na captação de recursos para a realização de suas atividades extensionárias, um honorário para executá-las. Atividades como venda de projetos tornou-se um negócio lucrativo às instituições de ensino superior;
- 3.b) Como prática de difusão cultural – a universidade organiza exposições, espetáculos, cinema, recitais, exibições, concertos e tantas outras atividades, como meio de propagar cultura, embora uma cultura sem muita relação com o contexto na qual é apresentada. Pode mostrar

uma “colonização cultural” às comunidades, no sentido de desvalorizar a cultura própria da comunidade local. É imperativo afirmar que existem projetos que buscam organizar e resgatar a cultura local, buscando desenvolver identidade cultural e emancipação social de certas minorias sociais.

3.c.) Como atividade de ensino – o tipo de extensão mais praticada, pois realiza-se sob a forma de palestras, educação continuada, conferências, estágios curriculares e discursos em eventos. Segundo Silva, esta forma de extensão comunitária foi e é muito criticada, pois realiza-se de forma pouco organizada, sem que o aluno compreenda e tenha tempo para refletir no que sua ação irá alterar a sociedade, muitas vezes, estas ações não têm continuidade nem em sala de aula nem fora dela.

3.d) A extensão como assistência social: são atividades gratuitas nas comunidades carentes, com o objetivo de suprir a deficiência do Estado no cuidado com os excluídos” da sociedade: campanhas de donativos e orientação sanitária,

3.e) Organização e mobilização social: consiste na intervenção multidisciplinar para auxiliar na organização e gestão de associações, cooperativas, sindicatos e Organizações não-governamentais (ONGS) – como exemplos, são as incubadoras de microempresas e de cooperativas –mais desenvolvidas pelas universidades públicas e PUCs.

2. 2 História da Extensão brasileira

Para reconstruir a história da Extensão no País, utilizamos a mesma metodologia de Sousa (2000) e Tavares (1997), buscando contar sua trajetória apoiada em cinco categorias de sujeitos da práxis extensionista:

- Os discentes – por meio do movimento estudantil que deu origem à UNE (1937), entre outros órgãos de organização estudantil;
- O Estado – pelo Ministério da Educação, embora possamos concluir, em consonância com Tavares (1997) que as leis e diretrizes do MEC são insuficientes e genéricas e não suprem a necessidade de formulação de uma política única de extensão no ensino superior.
- A Universidade pública – pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras, da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Universidades Federais de Ensino Superior). Buscamos também utilizar o discurso dos docentes do ensino superior público, pela Associação de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA).⁴
- A universidade privada – pelo CRUB (Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras), que embora agregue algumas universidades públicas, tem sua maior representação nas universidades privadas.

Quanto a estes interlocutores, é interessante notar que não foi possível encontrar consenso na reconstrução das atividades de extensão brasileiras.

⁴ Há, no entanto, duas entidades que representaram, ao longo dos anos, um importante espaço para discussão da importância das atividades de extensão para a área da educação – ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, fundada em 1976) e especificamente a importância das atividades da Extensão para a área da Psicologia– ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social – fundada em 1980. optamso em não trazer, nesse momento, os discursos da psicologia nesse capítulo, pois reservamos um lugar específico para essa discussão no capítulo 3 desse trabalho. No entanto entendemos que essas entidades estão articuladas no que se refere a atribuir sentido e importância à Extensão universitária.

Como se as quatro instâncias estivessem atuando “*independente, a partir de um falso-consenso*”(SOUSA, 2000: p. 121).

Desta forma, reconstruímos, a história do movimento desses atores que compuseram o cenário, o discurso e o desenvolvimento das práticas de extensão como a conhecemos hoje.

No Brasil, a história das políticas de Extensão divide-se didaticamente em três períodos: o primeiro, inicia-se com a fundação da Universidade de São Paulo que desenvolve as primeiras atividades de Extensão no País, até entremeiros do golpe de 1964, marcado também pela fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937 até 1968, com sua suspensão.

A influência do movimento estudantil cunhou as atividades de Extensão como uma prática político-cultural-ideológica. As atividades culturais ocorriam dentro do campus da universidade e alcançavam muito mais os próprios estudantes que a sociedade civil, em geral.

O segundo período vai da ditadura militar até a abertura política, no qual o Estado assume a elaboração a gestão das políticas extensionárias pelo forte caráter político que os estudantes até então imprimiam às suas atividades. O Estado passa a controlar de perto estas ações e o terceiro eixo, da abertura política até os dias de hoje.

2.2.1 Primeiro período com o início da organização da universidade brasileira, até golpe militar

Este período é marcado pela transferência de modelos e paradigmas norte-americanos e europeus: reforçando o mecanismo de “transnacionalização do

saber”, no qual as universidades centrais mundiais exportam suas teorias e métodos aos países de importância secundária.

Assim, as práticas de cursos livres e Universidades Populares foram construídas. A prática extensionista tinha a finalidade de difusão do conhecimento adquirido, com um propósito de erudição popular.

Conforme Cunha (1986), algumas faculdades (por exemplo a Faculdade de Direito que existia desde 1827) que, em 1934 vão ser incorporadas a Universidade de São Paulo (USP), são as primeiras instituições brasileiras a oferecer alguma atividade de extensão e levavam o nome de Universidade Popular, e promoviam conferências semanais gratuitas e abertas à comunidade. Entre 1914 e 1917, estas faculdades ofereciam conferências que tratavam de temas que nada tinham a contribuir com o desenvolvimento da população, em geral.

Na década de 1920, a relação da sociedade civil com o Estado muda significativamente: passa da passividade para movimentos reivindicatórios do poder oligárquico da Primeira República, sobretudo no que refere à crise da economia nacional como a crise da lavoura cafeeira. Greves, levantes armados marcaram esta década. Em 1922, ocorre a Revolta do Forte de Copacabana; em 1924, a Revolução paulista; de 1924 a 1927, a Coluna Prestes, culminando com a grande depressão de 1929 e a Revolução de 1930.

Como a educação superior vai tentar responder a estes acontecimentos, é fato interessante. Alguns intelectuais, influenciados pelo Manifesto de Córdoba, na Argentina, em 1918, juntam-se a estas revoluções, ocupando o papel de intelectuais orgânicos, muitos, porém, sem vínculo com as coordenadorias de extensão, mas já tendo discutido a função. A extensão vai se desenvolver em um

caso específico, na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG, seguindo à risca o modelo norte-americano de prestação de serviços comunitários rurais e programas de formação e apoio a agricultores. Em 1926, é realizada a Primeira Semana do Fazendeiro. Segundo Nagle (1974), a Escola Superior de Viçosa foi a primeira extensão sistematizada de prestação de serviços rurais no Brasil.

Com exceção destas experiências rurais (que eram poucas), o restante das práticas extensionistas resumia-se a cursos, conferências, atividades com a finalidade de reforçar o poder dos intelectuais com a população ouvinte.

Conforme verificamos no relato de professores da Associação Brasileira de Educação (ABE, 1929) começava a se organizar no Brasil, um sentido do que viriam a ser as atividades de extensão e suas finalidades.

(...) Cabe hoje às Universidades a função de ‘divulgar – as’, as sciencias, pondo-as ao alcance do povo e realizando entre este e os intellectuaes esse movimento generoso com que a Universidade moderna se dilatou a um campo de acção imensamente mais vasto, estendendo-se, por um systema de medidas combinadas (extensão universitária) até as camadas populares (ABE, 1929, p.241).

Na afirmação abaixo, é interessante observar que a Extensão acaba por ser uma ação da universidade ao legitimar sua importância e utilidade social:

(...) é essencial a extensão universitária, no sentido em que a universidade vem sendo hoje compreendida por toda a parte, no mundo civilizado. Levar ao conhecimento do público o que se vem fazendo no mundo téchnico, no campo da sciencia, no domínio das artes e das letras.” (ABE, 1929, p.8 e 9).

Portanto, de acordo com o exposto nas duas citações, as atividades extensionistas estavam restritas à divulgação de teorias produzidas nem bem na universidade brasileira, mas, em especial, nas universidades estrangeiras, o que deveria surtir um estranhamento por parte da população, em geral.

A década de 1920, culmina com a Revolução de 1930 que favoreceu as oligarquias agrárias e, também, a classe urbano-industrial que dava continuidade à concentração de renda. Embora uma maior urgência fosse requerida para o desenvolvimento dos centros urbanos e das cidades interioranas em ascensão, o Estado é pressionado a organizar-se para atender a demanda mínima das empresas. Cria o Ministério da Educação e Saúde Pública e os órgãos responsáveis pela Reforma do Ensino além de constituir o Estatuto das Universidades Brasileiras.

O Decreto nº 19.851/31, de 11 de abril de 1931, estabelece a universidade como forma de organização do Ensino Superior brasileiro, estando vinculada à elevação cultural da população que não participará da universidade.

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da Universidade, dando, assim, maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrem, de modo eficaz, para elevar o nível de cultura geral do povo (Fávero, 1980 apud Tavares, 1997, p.41).

Em seu artigo 42, o citado decreto descreve as atividades de extensão em “cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário”, mas, o que se via era uma maciça participação de estudantes de outros cursos e da escassa população que não freqüentava a universidade.

Pires (1933) trata dos número de inscritos em um ano de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização (todos estes considerados atividades de extensão): 5.000 inscritos, o que possibilitou, na época, um verdadeiro “movimento cultural extensionista”.

Já na década de 1930, a sociedade civil organiza-se em poucos movimentos sociais de oposição ao governo: o Partido Comunista e o Grupo

/tenentista de Prestes eram os únicos que discutiram as tendências centralizadoras do Estado e o caráter elitista do novo bloco de poder.

A Revolução Constitucionalista de São Paulo, em 1932, a Intentona Comunista de 1935 e a ação Integralista financiadas pelo Estado para abafar e reprimir os movimentos de esquerda no País, constroem o cenário para instauração da ditadura de Vargas em 1937.

Na época, três decretos sobre a Extensão são produzidos, reiterando a função anterior dessa área dentro da universidade, associando a esta a pesquisa.

O Decreto nº 6.283/34 define que as atividades de extensão teriam por finalidade:

- A - Promover, por pesquisa, o progresso da ciência;*
- B - Transmitir , pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida;*
- C - Formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de bases científicas e artísticas;*
- D - Realizar obra social de divulgação da ciência, das letras e das artes (por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pela rádio, filmes científicos e congêneres*

Como bem cita Tavares:

propósito era criar uma classe de intelectuais com capacidade de organizar a sociedade política em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive na esfera estatal (...) a extensão universitária se volta aos benefícios da própria classe dirigente, corroborando os demais fins da instituição. (TAVARES, 1997, p.45).

No período do Estado Novo, pouco se tem a acrescentar às políticas extensionistas das décadas de 1920 e 1930; mas o que se via era uma separação ainda maior das elites universitárias do restante da população.

Na história das políticas universitárias no Brasil, observamos a existência de uma lei bastante curiosa, é a Lei nº 452 de 5 de julho de 1937, que ao reorganizar a Universidade do Rio de Janeiro transforma-a em Universidade do

Brasil e pretende que seja modelo para todas as outras e futuras instituições do ensino superior brasileiro. Adotou uma postura de fechamento e encastelamento da universidade em relação à sociedade, buscava, acima de tudo, perpetuar o status da universidade como formadora das elites do poder:

Um conjunto de faculdades comum, sem entrelaçamento orgânico, para instituir-se em centros irradiados de cultura, atraindo, estimulando, desenvolvendo as grandes capacidades afim de restituí-las à comunhão social, sadia e fortemente aparelhadas para conduzir a Nação (CAPANEMA, FGV/CPDOC, 1937, p.2 apud TAVARES, 1997, p.48).

Em 1945, com o fim da ditadura de Vargas, a sociedade inicia uma série de questionamentos políticos, mais do que isso, o segundo período de Vargas e o governo Kubistchek adotarão uma postura populista de oferecer ao povo o que este começaria a reivindicar em greves.

Por meio de concessões de direitos sociais e de uma postura econômica desenvolvimentista que, na época, significou um ganho real à população brasileira, construíram, também, uma política única educacional à nação. Como não podia deixar de ser em um governo desenvolvimentista, a universidade foi muito exaltada, porém os financiamentos iam para o desenvolvimento do tão precário ensino básico.

Em 1961, as discussões sobre educação culminaram com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61. Esta LDB nada traz de novo à concepção da extensão universitária já vigente; ao contrário, faz referência dela em um ou dois artigos (Artigo 69), onde sua prática está incluída nos cursos de especialização e aperfeiçoamento (Artigo 69); c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou qualquer outros a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos" (LDB/MEC, 1961 – Lei nº 4.024/61). Como vemos, além de ser

concebida como um curso de pós-graduação era construída e idealizada por pessoas que já possuíam alguma formação universitária.

O período que precedeu o Golpe Militar, de 1960 a 1964, foi marcado por forte participação, tanto dos docentes como dos discentes universitários, motivados pelas ideologias de esquerda e pelo início da influência de Paulo Freire na Educação. Estes personagens engajavam-se em campanhas de alfabetização de adultos, participando de Centros Populares de Cultura (CPCs) que constituíram os Movimentos de Cultura Popular (MCPs). Por outro lado, a Igreja começava a se organizar na ajuda das populações carentes, o que logo se chamaria de Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), geridas, não raras vezes, por estudantes.

Na verdade, o período do Estado Novo até o Golpe de 1964 foi marcado, não tanto pela legitimação sob forma de leis da extensão pelo Estado, mas pela intervenção pouco específica de estudantes e professores nas comunidades que cercavam as universidades.

Em 1937, com a fundação da UNE (União Nacional dos Estudantes), houve uma forte interferência do movimento estudantil, nas ações da universidade (pública), que buscavam na extensão “uma prática político-cultural-ideológica”, promovendo atividades culturais dentro do campus da universidade que alcançavam muito mais os próprios estudantes do que a sociedade civil, em geral.

A comunidade universitária foi o elemento que tornou importante esta atuação. Em geral, começava a discutir estas práticas e tentava elaborar uma política extensionista. No setor estudantil ocorria a preocupação com esta atividade como um todo, o que antes não era possível.

Havia também grupos de estudantes que trabalhavam em movimentos sociais, com a atividade político-ideológica discutindo os grandes problemas nacionais" (SOUSA, 2000, p.60), depois de 1964 estes grupos foram reprimidos e o Estado passou a controlar qualquer prática estudantil.

A preocupação discente por práticas culturais influenciou a elaboração de políticas para a extensão, tanto pelo MEC como pela IES. Entretanto, o próximo período (da ditadura) viria trazer outras configurações a estas atividades.

2.2.2 Segundo período: Ditadura Militar até abertura política (1964- 1985)

No plano da elaboração de políticas extensionárias, o período militar caracteriza-se pela tentativa de unificação e integração das comunidades carentes à nação ('Integrar para não entregar' era o lema). Os jovens estudantes são requisitados para prestar serviços nos projetos elaborados e dirigidos por militares nacionalistas.

Um claro exemplo desses projetos, é o Projeto Rondon que, em 1967, teve sua primeira atuação em Rondônia para suprir as necessidades mais eminentes dos povos afastados, promover a integração, segurança e desenvolvimento nacional. Este projeto não é, originalmente, nacional importou exemplos de experiências que já se desenvolviam em outros países.

A origem dos "serviços de desenvolvimento" aconteceu na Inglaterra (1958), com o surgimento do Voluntary Service Overseas. Sua finalidade era promover a cooperação com as nações subdesenvolvidas do Terceiro Mundo. A partir dessa experiência, surgiram outros serviços similares nos Estados Unidos da América do Norte, Áustria, Alemanha, Bélgica, França, Itália, Suécia e Suíça. No caso da América Latina e da África, os programas que surgiram se diferenciavam por objetivarem canalizar a "energia jovem" para causas nacionalistas (SOUSA, 2000, p. 62).

Destaca-se a Lei básica da Reforma Universitária de nº 5.540/68 que considera a prestação de serviço por parte dos estudantes universitários, como prioridade das atividades de extensão, estas tinham cunho assistencialista e integrativo.

O período da ditadura militar às políticas de extensão universitária significou uma mudança, também, na concepção da ação extensionista, descaracterizando a extensão como difusão de conhecimentos acadêmicos e tornando-a prestação de serviços assistenciais às comunidades. Vejamos o Artigo 40 da Lei nº 5.540/68:

As instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, propiciarão aos corpos discentes, oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento nacional..

No período militar, a extensão passa a ser vista como uma terceira função da universidade, embora com seu cunho assistencialista, terá seu caráter utilitarista discutido, entretanto, sua institucionalização e sua legitimação terão um grande avanço a partir de projetos como Rondon, Centros de Recrutamento de treinamento e Ação Comunitária (Crutac).

Nos avanços da concepção de extensão no Brasil, Tavares (1997) inclui as iniciativas de entidades privadas, também, criarem seus órgãos de extensão: o Instituto Erivaldo Lodi (IEL) criado em 1969, com financiamento da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI) que tinham como finalidade a formação de mão de obra especializada fora das universidades.

Em 1969, o Estado incentiva e financia as Universidades públicas a ampliarem seu campo de atuação no Projeto Rondon, fundando até 1974, 22

campus avançados em várias regiões afastadas e carentes do Brasil com dupla função: responder às críticas dos estudantes partícipes que demandavam por ações mais elaboradas e permanentes que, ao mesmo tempo, serviam para desmobilizar os estudantes engajados politicamente nos centros urbanos, levando-os a colaborar com a nação nos confins do País!

As principais atividades desenvolvidas nos campi eram ações de assistência e assessoramento para desenvolvimento regional (40%); atividades educativas à população (33%), pesquisas dos próprios estudantes e professores (17%) e programas de sensibilização e envolvimento de comunidades (9%). (GURGEL, 1986, p.126).

Desta forma, as atividades de extensão dentro das universidades públicas federais passaram a ser financiadas, geridas e elaboradas pelo Estado, inclusive, pelo MEC, Ministério do Interior e Forças Armadas. Da mesma forma como os campi surgiram, apareceram as dificuldades para gerenciá-los. O custo era altíssimo e o governo já não dava conta de controlá-los. Em 1989, o projeto foi extinto.

Em 1974, a Universidade da Bahia é solicitada a realizar uma avaliação da implantação da Reforma Universitária nas Instituições Federais de Ensino Superior. Esta avaliação levantou a necessidade de considerar a extensão a terceira função da universidade, status que ainda não havia no seio das organizações federais. Nestas, a extensão ainda era (e o é até hoje) considerada menos importante do que o ensino e a pesquisa. O relatório acrescenta que a extensão seria “*talvez uma das formas de ensino das funções puras (ensino e pesquisa) da universidade*”. (BRASIL, MEC< 1975, 0.517/21).

Entretanto, como nenhum dado é completo suficiente para descrever um período histórico e o desenvolvimento de um conceito (o de extensão), devemos dizer neste ponto que os objetivos do desenvolvimento das políticas extensionistas no período visavam, também, a desenvolver um mecanismo político de “ajustamento e acomodação social”, buscando direcionar ideológica e culturalmente os setores marginalizados, envolvidos com movimentos contestatórios do modelo de governo nacional. A participação das forças armadas na gestão do Projeto Rondon e Crutacs não era desinteressada nem tão pouco ingênuas. (FAGUNDES, 1985)

Em abril de 1975, o MEC elaborou o primeiro Plano de Trabalho da Extensão Universitária, que tomava como princípio legal a Lei nº 5.540/68. Este novo texto apropriou-se nitidamente dos princípios do educador Paulo Freire (1971) e definiu extensão como a concebemos hoje: o espaço estratégico ao desenvolvimento da pesquisa e do ensino, interligado com a sociedade, concebendo a troca de saberes populares e acadêmicos como a origem de uma ciência verdadeiramente nacional. As formas de atuação da extensão são definidas como:

cursos, serviços, difusão de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária, de difusão cultural e outras formas de atuação exigida pela realidade da área onde a instituição encontra-se inserida, ou exigências de ordem estratégica (...) a forma através da qual a instituição de ensino superior entende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo um influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa (MEC/DAU, 1975, p.10)

Entretanto, a elaboração desse documento não garantia às instituições universitárias a possibilidade de construir suas próprias intervenções, pois todas as atividades estavam controladas e fiscalizadas pelo poder público, não

garantindo minimamente a autonomia necessária ao desenvolvimento de práticas conscientizadoras.

No final da década de 1970, o governo militar perde sua força política – em razão dos inúmeros manifestos de políticos articulados com a sociedade civil organizada – entidades sindicais, movimento de trabalhadores rurais, entidades representativas de classe, intelectuais engajados politicamente – e, também, sua força econômica, já que os anos de “milagre econômico” do período de ditadura começavam a cobrar seus benefícios do Estado que, desorganizado, perde o pé da gestão econômica do governo ,obrigando este a efetuar a tão esperada abertura política.

No plano da Educação, o final de 1970 foi marcado pela criação de diversas associações docentes que se consolidam no final da década ou no início dos anos de 1980, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA) e a UNE (que sai da clandestinidade a que foi reclusa no período militar). A Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPEd), e a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO).

Em 1985, a Lei nº 7.395 reconhece a UNE como entidade representativa dos estudantes universitários do País. Nesse mesmo ano é fundado o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras. A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é também fundada na mesma época.

A importância da extensão é, então, defendida não só pelo Estado e pelos estudantes como também pelas organizações docentes e pelo próprio Conselho de reitores das Universidades públicas, entendendo que esses atores tinham

construído debates sobre a importância da extensão dentro da universidade no período militar. Agora, com a autonomia de gestão, que as universidades conquistam na década de 1980, elas poderão desenvolver seus planos extensionistas. Nas universidades privadas, a extensão vai ser entendida como cursos de extensão ou, ainda, como lugar de planejamento de eventos por meio dos quais ela se promoveria na comunidade.

2.2.3 Terceiro eixo: a abertura política até os dias de hoje

Este terceiro eixo ocorre com o fim do controle do Estado sobre os projetos extensionistas (leia-se Rondon, Crutab e outros) e o início da gestão das próprias universidades às suas atividades de extensão, que se centralizou em atividades de ensino e prestação de serviço remunerado, construindo parcerias com o setor privado (hospitais e instituições, em geral) que seguiam a nova tendência do mercado de realizar parcerias entre os poderes público e privado na melhoria das condições de vida da população e possibilidade de formação diferenciada do alunado.

Com as Diretas Já, em 1985, o processo de democratização política da sociedade alcançou seu auge. A Aliança Democrática, que unia partidos contrários ao regime e partidos até então alinhados com a ditadura, consegue uma eleição sem a participação direta da população, determinando um caráter conservador à transição democrática.

De março de 1985 a janeiro de 1990, vivemos um período denominado “Nova República” que buscou responder às pressões populares e também às

pressões do empresariado e afins para uma transformação social no sentido tecnológico e burocrático do Estado.

No campo da educação superior, há um período de privatização do ensino superior – que já ocorria anteriormente, com a abertura de faculdades que tinham como objetivo suprir as demandas por trabalhadores especializados nas diversas regiões do País. Esta abertura do ensino superior a organismos privados veio contribuir de forma radical para o processo de autonomização das universidades ou de abandono do ensino superior público.

Em 1987, a ANDES constrói um documento em resposta à privatização do ensino superior e o subsequente sucateamento das universidades: o Plataforma Educacional para a Constituição, que fornecia os princípios fundamentais do movimento de docentes: “*democratização, gratuidade, interesse público, autonomia das instituições de ensino e qualidade, além do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*” (TAVARES, 1997, p.103). Outro documento construído por esta entidade foi a LDB de 1996.

No que diz respeito à concepção da extensão nestes anos, houve uma significativa mudança, tanto em sua concepção como na velocidade de legitimação de uma prática político-metodológica que auxiliasse nas transformações sociais, organizando e assessorando os movimentos sociais que tomavam força com a abertura política (TAVARES, 1997).

Assim, é interessante ressaltar que esse movimento de legitimação de um compromisso social transformador começa a ser organizado por três entidades civis - o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), o ANDES e o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, criados em 1986.

Tavares (1997) investigou o discurso dessas entidades quanto à formulação de políticas de extensão, diz que, em 1987, no I Encontro Nacional das Instituições Públicas de Ensino Superior, muitos princípios da extensão são defendidos, apoiados em algumas práticas que já se desenvolviam no interior de algumas universidades e, também, com base na assunção de compromisso social com as classes marginalizadas, agora não mais com uma postura assistencialistas mas, reivindicatória.

Em razão de seus representantes do ensino superior, o MEC criou a Comissão Nacional para reformulação do Educação Superior, em 1985; Programa Nova Universidade, na mesma data e o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), fundado ainda no período militar que passou a se questionar sobre a eficácia dos projetos (Rondon, Crutacs e outros) idealizados fora do espaço acadêmico e de forma autoritária.

Assim, a Extensão passa a ser discutida em sua dimensão político-metodológica que auxilie nos processos de construção da cidadania e instrumentalização técnica e política, tanto dos estudantes como da grande população. Começa a ser entendida como espaço fundamental e essencial ao desenvolvimento de pesquisas e produção teórica engajada com os problemas sociais e o ensino, articuladas a novas descobertas que realmente fossem transformadoras.

Em 1985, no período de “transição democrática” o Ministério da Educação (MEC) promoveu discussões a respeito do tema Extensão universitária, na tentativa de reconstrução de uma universidade democrática que responda às demandas das populações carentes.

Em 1987, foi realizado o Primeiro Encontro Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras, oportunidade em que se aprovou “uma nova proposta política de extensão para as instituições de ensino superior públicas brasileiras”. Então, as políticas extensionistas, consideradas até então como transmissão do saber adquirido na Universidade às camadas populares, sem respeito à cultura e ao saber cotidiano e local, passam agora a ter outra finalidade: “financiar e proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento desta prática”.

O discurso oficializado no I Encontro Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras, em 1987, transpareceu bem este momento de legitimação de uma função transformadora das atividades de extensão.

“A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docente e discente trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados – acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social” (GARRAFA, 1989, p.109)

Entretanto, por trás desse discurso havia inúmeras reivindicações da instituição pública com as políticas de gestão da universidade pública pelo Estado. No texto em que Tavares (1997) discute a institucionalização da extensão, com base no Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras, ocorrido de 1987 a 1996, há uma

convergência entre a defesa da institucionalização da extensão como função democratizadora da universidade, mas há também um olhar, baseado nesse tema para a gestão da universidade pública, pois, ao mesmo tempo, que reivindicava para si autonomia gestionária, ligava ao Estado a responsabilidade de financiá-la a todo custo.

A pressão destas entidades para a criação de órgãos públicos capazes de não só discutir uma proposta de extensão única às universidades públicas brasileiras, mas, de financiá-las acaba com a criação, em 1993, da Comissão de Extensão Universitária (Portaria nº 66 SESU/MEC) e do Comitê Assessor de Extensão (Portaria nº 134 SESU/MEC).

Apesar do Fundo Nacional de Apoio à Extensão Universitária, desde 1988, não ter muita eficácia.

Em 1988, a extensão é concebida como a conhecemos hoje: equiparada, articulada e indissociada da pesquisa e do ensino, compreendendo o tripé, tão conhecido hoje em dia, conforme disposto no artigo 207 da Constituição Federal de 1988.

Conforme Tavares (1997, p.16), “*As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*”.

Antes disso, há no cenário político nacional, a primeira eleição direta em três décadas da experiência política autoritária. No primeiro ano do governo Collor, foi apresentado o “Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação para o período de 1991 a 1995” que em seu item 2.9 postulava a autonomia da Universidade, legando à universidade pública uma característica específica de entidade pública, na qual seus funcionários perderiam a condição

de funcionários públicos, instituía um novo sistema de obtenção de recursos financeiros, vinculado à produtividade e qualidade de ensino, estimulava as universidades a buscarem recursos extra-orçamentários para complementar seus orçamentos.

Este programa, como podemos prever, foi altamente rechaçado pela categoria docente das Universidades Públicas e, em 1991, vivia-se um dos momentos mais graves da crise da Universidade Pública brasileira em termos de instabilidade trabalhista e ameaça manifesta de privatização do ensino público. Manifestações públicas e representantes de entidades com forte vínculo com o MEC – como o ANDIFES, o CRUB e outros – acabam por impedir a implantação do programa, entretanto não conseguem paralisar as tendências neoliberais de privatização em que se pautavam as discussões sobre a ineficácia do sistema público na gestão das instituições estatais.

O discurso de manutenção do sistema público de ensino, por parte de suas entidades representativas, começa, nesse momento, a ficar dissonante com o pensamento pragmático neoliberal que circundava todos as discussões das funções sociais do Estado.

O ano de 1992 foi marcado politicamente pelo Impeachment de Collor e o início do governo Itamar, apesar da não aprovação do Programa supracitado, o governo destinava verbas orçamentárias cada vez mais insuficientes à gestão do ensino e da pesquisa às universidades públicas, o que resultou na busca de parceiros privados para o desenvolvimento de pesquisas e sua consequente vinculação a projetos de extensão iniciando, assim, uma visão lucrativa para o espaço das extensões nas Universidades públicas (já que as universidades

privadas desenvolviam esta visão, como vimos no capítulo sobre as Universidades Privadas),

consolidando uma política de “privatização da extensão,” como afirma Sales (2003).

Ao mesmo tempo, a universidade é chamada, na visão de Botomé (1996), a assumir o papel do Estado nas demandas sociais que este não dava conta de suprir. Dentro dos fundamentos postulados pelo Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE) de 1993 e pelo Plano Nacional de Extensão (de 1998), destaca-se o “*compromisso social da Universidade como instituição pública na busca de soluções aos problemas da maioria da população e à Extensão como processo que articula o ensino e a pesquisa às demandas da população*” (MEC/SESU, 1995: Plano Nacional de Extensão, p. 23)

Apesar do PROEXTE defender que as práticas extensionistas não deveriam assumir

as falhas do Estado, o Programa que o MEC envia em novembro de 1994, defendia duas linhas de ação para financiamento de atividades extensionistas: a primeira, “Articulação da Universidade com a Sociedade” que incluía cursos de capacitação, assessorias técnicas e administrativas, propostas de enriquecimento de currículo e estágios, ações culturais e artísticas e ações comunitárias articuladas com o ensino e pesquisa. A segunda linha, com forte intenção de utilizar a extensão como meio de assegurar um melhor rendimento das instituições públicas estatais denominava-se “Integração da Universidade com o Ensino Fundamental” que abrangeu trabalhos extensionistas com crianças de ensino fundamental, incluindo educação indígena e educação especial,

“atendendo as necessidades apresentadas pelos sistemas de Ensino de estados e municípios” (TAVARES, 1997, p.153).

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394, aprovada em 1996, deixa transparecer uma política mais generalista, defendendo princípios norteadores das políticas de gestão das universidades, incluindo as atividades de extensão. No que se refere à consonância entre os Fórum de Pró-reitores de Extensão (com hegemonia das universidades públicas) e a nova LDB, notamos que as idéias discutidas nos órgãos do MEC (PROEXTE e tantos outros) não se configuram em mudança estrutural no entendimento da lei e a extensão continua a ser vista como divulgadora da cultura gerada na instituição, como afirma o Art.43 no VI item:

A educação superior tem por finalidade promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição

E no art. 44, IV item, permanece o entendimento da extensão como unidade organizativa de cursos: *A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (...) IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.*

No entanto, a concepção e a finalidade da universidade como um todo estava mais abrangente e reflete mais o espírito das entidades que discutiam educação na década de 1990.

Embora tenha legado diretamente à Extensão esta função, fica definida uma política de troca com a sociedade, não só uma relação de cultos para leigos, conforme o Art. 43, item 5 – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presentes, em particular, os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”.

Vemos que uma das possíveis justificativas da dissonância do discurso das entidades sobre o papel que a extensão ocuparia na universidade e o discurso concretizado pelo MEC na nova LDB de 1996, deve-se ao fato importantíssimo, que já era notado há alguns anos que o setor privado ocupava grande número nos órgãos de representatividade do ensino superior. Este setor não havia acompanhado o debate histórico sobre a importância da extensão na Universidade e, portanto, não sentia necessidade de legitimação de uma outra função ao ensino superior.

Desse modo, na história da extensão universitária vemos que:

1º - No primeiro período histórico, detectou-se a presença de um ator social assumindo a atividade extensionista, a presença de dois outros atores não se faz notar claramente. No período seguinte à presença do MEC, como órgão centralizador das atividades de Extensão, era forte (período militar) e os dois outros interlocutores perdem a força. No último período por nós elucidado, caracterizado pela autonomia requerida pelo sistema neoliberal, a instituição educacional de ensino superior assume seu protagonismo, elaborando e gerindo suas próprias práticas de Extensão, mas, com a finalidade e as funções próprias dos interesses da instituição, seja ela particular (lucro) ou pública (remissão das elites).

2º - As entidades que construíram e elaboraram as políticas de extensão no País são representativas do ensino público superior – ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior); ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior); e Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas – com exceção do CRUB (Conselho de

Reitores das Universidades Brasileiras) que se organiza hoje com um número significativo de representantes do ensino superior privado.

As entidades representativas do ensino público e, também, a representativa do ensino privado pouco debatiam sobre políticas de extensão universitária, dando a entender que, no cenário das políticas de extensão, as universidades privadas inexistem ou são menos importantes à educação superior no Brasil.

Na segunda hipótese, notamos que, apesar dos debates sobre a extensão destas entidades, as leis (LDBs) que legitimariam uma nova atuação e função da universidade na extensão, não foram alteradas nem modificadas, talvez por não integrarem todas as entidades representativas do ensino superior, mas, sobretudo, por conta de que se o Estado assumisse a importância desse órgão dentro da universidade, teria de elaborar uma política de financiamento dessa atividade, o que não lhe é interessante.

Embora no governo FHC, a extensão universitária fosse foco para a implantação do “Universidade solidária” que consistia no recrutamento de alunos da graduação para elaborarem e efetuarem intervenções multidisciplinares nas cidades carentes de todo Brasil. O programa, no fim de seu governo, instituiu-se como a Ong Alfabetização Solidária, que sobrevive com verbas públicas e privadas, executando programas de alfabetização nas universidades e fora delas para redução do analfabetismo adulto. Este programa vincula-se à Extensão das universidades.

2.3 A construção de uma Política de Avaliação da Extensão – da Avaliação do Plano Nacional de Extensão e o SINAES

Ao contrário das universidades particulares, sabemos que as públicas desenvolveram ações que pudessem unificar e legitimar suas práticas extensionistas, desde o período militar. Constituíram, em 1975, o CODAE (Coordenação de Extensão Universitária) dentro do MEC e extinto em 1979; em 1993, construíram o PROEXTE (Programa de Fomento à Extensão Universitária) e com a parceria do MEC, produziam, em 1996, a RENEX (Rede Nacional de Extensão) com o objetivo de interligar projetos de extensão das universidades públicas brasileiras.

Em 1998, constroem o Plano Nacional de Extensão que levaria a formulação de uma avaliação nacional da extensão universitária (2001) e um sistema de dados e informações da Extensão (2001). Estes dois últimos configuraram-se como os mais importantes documentos sobre política de extensão até então, sendo utilizados tanto por universidades públicas como particulares.

É interessante notar que estes dois documentos são resultados de uma década de discussões (exclusivamente nos Fóruns de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas) sobre política extensionista da realidade do ensino público que, durante o governo FHC, a universidade privada utilizou como único direcionador legitimado, tanto do discurso como das práticas extensionistas dentro de suas instituições. Como ressalta Nogueira:

a elaboração do Plano Nacional de Extensão representa, certamente, uma estratégia do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras (...) mas, embora o MEC, por meio do SESu, tenha participado de sua concepção, ele nunca assumiu o Plano como política governamental. Este tem sido, de fato, muito mais uma

política das IES públicas brasileiras do que do MEC. (NOGUEIRA, 2000 ,p.67)

Pautada nesse documento, a universidade pública buscava atender ao momento político, que exigia “*um processo institucional que valorize e reconheça a extensão como parte do fazer acadêmico*” (Fórum de Pró-reitores de Extensão ..., 2001,p.15). Assim, a Extensão era definida como um processo educativo, cultural e científico, caminhando de forma articulada com o ensino e a pesquisa, desenvolvendo uma prática de transformação social baseada no direcionamento de suas ações às grandes demandas comunitárias , regionais e locais.

Expressava os objetivos de instaurar uma avaliação institucional permanente das atividades de extensão, que servisse de parâmetro para avaliar a própria instituição universitária e realizasse a vinculação com o Estado, com base na elaboração, acompanhamento e avaliação da implantação de políticas públicas voltadas à maioria da população. A intenção era desenvolver um Programa Nacional de Avaliação da Extensão, bem como de sua organização e busca de financiamento público para suas políticas.

A partir do Plano Nacional de Extensão elaborado, em 1999, pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pelo MEC/SESu e da Proposta de Avaliação Institucional – SINAES – de 2005, já discutida neste trabalho, procuramos elaborar categorias de análise da extensão na universidade privada, levando em conta suas especificidades.

Assim, os itens como ‘Finalidade do setor dentro da universidade’, ‘Fomento’, ‘Plano acadêmico/pedagógico’ e ‘Plano de produção científica e produção de saberes/conhecimentos construídos no intercâmbio entre

comunidade e instituição universitária' foram produzidos com a finalidade de complementar tais bibliografias.

A importância da construção de um instrumento objetivo de análise das atividades extensionistas é diversa. Hoje, constitui-se em um recurso a ser pensado na Avaliação Institucional interna e externa, pois o Paidéia (parte dos SINAES que avalia atividades de extensão) apresenta bons recursos teóricos para compreensão das atividades extracursos e mesmo culturais intra e extra-universidade, mas até o atual momento não ficou claro como as Comissões de Avaliação Institucionais (CONAES) irão efetuar estas avaliações, dentro das universidades privadas e públicas.

Definimos as dimensões de análise do setor dentro da universidade, que juntos organizam a *Política de Gestão da Extensão* nas universidades privadas paulistanas que se disponibilizaram a contribuir com nossa pesquisa. Ressaltamos o que chamaremos de política de gestão da Extensão, o conjunto político-ideológico que se constrói em cada universidade, que tem referência com sua finalidade dentro da instituição, como é fomentada, quais suas atribuições e funções administrativas e pedagógicas (ensino e pesquisa), qual a relação que estabelece com a sociedade/comunidade e com a própria comunidade interna (alunos, professores e coordenadores). Esclareçamos cada um deles.

1. *Finalidade do setor dentro da universidade:* como os atores da universidade (Pró-reitor, Vice-reitor ou coordenador; coordenadores/diretores; docentes e discentes) conceituam a extensão e quais finalidades atribuem a ela.

2. *Fomento:* como a universidade dispõe de recursos financeiros, instrumentais e humanos para a administração do setor.

3. *Infra-estrutura da Extensão:* informa as condições físicas e gerenciais, de realização da organização do setor – se é Pró-reitoria, se é coordenadoria, quantos profissionais estão envolvidos com o setor – definindo o organograma e o fluxograma do setor. Entendendo como análise do fluxograma, o que a Extensão planeja e o que ela consegue consolidar das metas planejadas, também, é possível analisar, dentro do fluxograma como os projetos são gerados.

4. *Relação da universidade com a sociedade e a comunidade:* pode revelar de que modo as atividades de Extensão estão presentes na sociedade, quais as finalidades destas intervenções, como entendem a recíproca entre o saber institucionalizado pela ciência e o saber produzido pela comunidade externa.

5. *Relação intra-universidade* analisa a possibilidade de incorporação da extensão na vida acadêmica. Podemos investigar se há professores ou alunos (da área de Psicologia, especificamente) que tenham contato com a extensão, se sabem de sua função na universidade, se estabelecem críticas a respeito das práticas ou formas de gestão do setor. Esta inter-relação pode se dividir em dois ou mais planos:

Plano acadêmico/pedagógico: analisa a possibilidade de acesso de professores e alunos às práticas extensionistas, sejam elas quais forem. E, também, a possibilidade de propostas de projetos de extensão por parte de professores e alunos, isto é, qual o ‘tamanho’ da verticalização do setor da extensão na universidade privada. A partir daí, compreendemos a Extensão, como um setor síntese das relações hierárquicas da universidade privada.

Plano de produção científica e produção de saberes/conhecimentos construídos no intercâmbio entre comunidade e instituição universitária. Neste item, procuramos investigar se as práticas de extensão estão vinculadas à produção de conhecimentos (especificamente, à área de Psicologia) ou se estabelecem com a comunidade uma relação de dominação e assistencialismo dos serviços gerados pelas diversas áreas de atuação.

Desta forma, os itens de análise que criamos para investigar as Políticas de Gestão, propõem-se como um método objetivo de análise do setor e os sentidos de sua utilização na universidade privada.

Assim, a avaliação da Extensão que agora serviria de diagnóstico para a instituição, deveria abordar três ações inter-relacionadas: o compromisso institucional para a concretização de atividades de extensão; o impacto social que estas atividades provocariam e os métodos e instrumentos de avaliação das atividades de extensão. Assim, a avaliação deve obedecer alguns pressupostos:

- demonstrar a qualidade do que se produz na extensão;
- abranger todas as ações da extensão: programas, projetos, eventos, cursos, produções acadêmicas e prestações de serviço;
- propiciar a credibilidade do que a extensão produz, no contexto interno e externo;
- ser contínua, processando-se no decorrer das atividades;
- ser qualitativa e quantitativa, realizada pela comunidade universitária e pela sociedade;
- ter seus resultados considerados no planejamento e tomada de decisão das IES nas áreas de ensino e pesquisa. (Fórum dos Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001,p.36)

O documento de Avaliação propôs, teórica e metodologicamente, um sistema de análise dos diversos componentes da extensão (na universidade pública): as dimensões da Extensão: Política de Gestão, Infra-estrutura, Relação universidade-sociedade, Plano acadêmico, Produção científica que, por sua vez, seriam avaliados, conforme a visão de todos os atores da extensão: Universidade

(documentos produzidos por ela), Pró-reitores, Corpo docente, corpo discente, corpo técnico –administrativo e comunidade, por meio de metodologias alguns indicadores qualitativos e quantitativos, como entrevista, análise documental, questionário e observações.

É importante ressaltar aqui que os indicadores propostos de avaliação da Extensão são mais amplamente discutidos no capítulo metodológico deste trabalho, pois são utilizados, como base crítica para a construção de nossos instrumentos de investigação.

Já o documento chamado “Sistema de Dados e informação da Extensão: base operacional de acordo com o Plano Nacional de Extensão”, elaborado pelo mesmo Fórum, organiza a Extensão, conforme “áreas temáticas”:

1. Comunicação: atividades que estivessem relacionadas com comunicação social: mídia comunitária; televisão e rádio universitária; comunicação escrita e eletrônica; produção e difusão de material educativo. Mas no plano da assessoria a instituições ou cursos de Extensão: capacitação e qualificação de recursos humanos; de gestores de políticas públicas de comunicação social, cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área.

2. Cultura: atividades relacionadas ao desenvolvimento da cultura: cultura, memória e patrimônio; cultura e memória social; cultura e sociedade; folclore, artesanato e tradições culturais; produção cultural e artística na área de artes plásticas e artes gráficas, fotografia, cinema e vídeo; produção cultural na área de música e dança, produção teatral e circense e assessorias e cursos de extensão na área da cultura.

3. Direitos Humanos: atividades relacionadas à proteção dos direitos humanos: assistência jurídica; capacitação e qualificação de recursos e gestores de políticas

públicas de direitos humanos; cooperação interinstitucional na área; direitos de grupos sociais; organizações populares; questões agrárias.

4. Educação: atividades relacionadas à educação básica, educação e cidadania; educação a distância, educação continuada; educação de jovens e adultos; educação especial; educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; incentivo à leitura. Mas no plano da assessoria a instituições ou cursos de Extensão: capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas em educação, cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área.

5. Meio ambiente: atividades ligadas à preservação e sustentabilidade do meio ambiente; meio ambiente e desenvolvimento sustentável; desenvolvimento regional; desenvolvimento urbano e rural. No plano da assessoria a instituições ou cursos de Extensão: capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de meio ambiente, cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área; educação ambiental, gestão de recursos naturais, sistemas integrados para bacias regionais.

6. Saúde: promoção da saúde e qualidade de vida; atenção a grupos de pessoas com necessidades especiais; atenção à mulher, à criança, à saúde de adultos e idosos, ao jovem e adolescente; assessorias e cursos de Extensão na área da saúde, tais como: saúde e segurança no trabalho; esporte, lazer e saúde; hospitais e clínicas universitárias; novas endemias e epidemias; saúde da família; uso e dependência de drogas.

7. Tecnologia: transferência de tecnologia apropriada; empreendedorismo; empresas juniores; pólos tecnológicos, inovação tecnológica. No plano da assessoria a instituições ou cursos de Extensão: capacitação e qualificação de

recursos humanos e de gestores de políticas públicas de ciência e tecnologia, cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área, direitos de propriedade e patentes.

8. Trabalho: reforma agrária e trabalho rural; trabalho e inclusão social; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas do trabalho; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área; educação profissional; organizações populares para o trabalho; cooperativas populares; saúde e segurança no trabalho; trabalho infantil; turismo e oportunidade de trabalho.

Com base nesta listagem fica difícil identificar o que não é extensão dentro da universidade, Contradizendo o discurso que as instituições têm ao tentar definir o que é, afinal, atividade de extensão, que Andrade e Silva (2001, p.66) discutem em um dos seus textos: “*será que esta atividade é extensão?*” Ou, melhor ainda: “*se não é pesquisa e não é ensino, é extensão*”.

Esta classificação, por mais ampla e super abrangente que possa parecer, subsidiará, de certa forma, o elaboração no novo Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) já trabalhado no capítulo 1 desta tese, de um item denominado de PAIDEIA – Processo de avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação tecnológica que pretende avaliar o “desenvolvimento dos processos formativos e as dinâmicas artísticas, científicas e tecnológicas de cada área do conhecimento dentro da universidade”(SESu/MEC, 2005, p.81).

Esta análise prioriza o enfoque de movimento e de integração, buscando compreender as dinâmicas e valores agregados em cada área do conhecimento, procurando captar a relação entre professores e estudantes com a ciência, com a tecnologia e a arte, tanto dentro como fora da universidade.

Assim o PAIDEIA se preocupa com as dinâmicas da formação, que deve ser crítica e criativa, do desenvolvimento e da inovação em cada área, considerando a interdisciplinariedade, as relações de fronteira, o significado social da formação, o valor público, os avanços das ciências, tecnologia e artes, na perspectiva da educação continuada e das exigências de toda ordem e que se complexificam a cada ano (SESu/MEC, 2005,p.82)

Neste trecho do projeto de Avaliação Institucional proposto pelo CONAE, notamos claramente que a avaliação das atividades atribuídas à extensão pelo documento acima trabalhado. É evidente que se trata da avaliação, não só de cursos de extensão, como serviços comunitários e interinstitucionais.

Desta forma, o PADEIA propõe-se a investigar não o desempenho acadêmico do alunado, mas as formas como foi produzido, qualificando a aplicação da aprendizagem do corpo discente, analisando as dinâmicas da formação cidadã do aluno oferecidas pela instituição universitária.

Segundo esta análise, o MEC cita que procurará entender a percepção dos alunos a respeito da relevância social e da contextualização da prática de sua área. Propõe-se a analisar, entre outros itens, aqueles que, sem dúvida, pertencem à extensão:

Ações, estruturas e programas institucionais que favoreçam os intercâmbios, a cooperação, a articulação, a inter e multidisciplinaridade, tendo em vista a área e as demais ciências e a comunidade; (...) políticas e práticas institucionais que favoreçam a participação do estudante em atividades (administrativas, políticas, pedagógicas, culturais, científicas) conjuntas com professores e de intervenção social. (SESu/ MEC, 2005, p.85)

É evidente que estas atividades não são só desenvolvidas pela gestão extensionista, mas também elaboradas pelo planejamento curricular de cada curso, especificamente, com base nos trabalhos de campo organizados pelas próprias disciplinas e também com os estágios supervisionados curriculares nos anos de graduação dos alunos.

No entanto, embora este seja o primeiro instrumento de avaliação das práticas de extensão universitária o referido documento deixa claro que a avaliação do PAIDEIA tem caráter global e formativo, podendo contribuir para a compreensão e melhoria da realidade institucional mais amplamente do que a simples verificação de rendimentos que, por sua vez, contribuem para a conotação mercadológica e competitiva e dá margem ao estabelecimento de “rankings da educação”.

Em outras palavras, a avaliação do PAIDEIA deve ser branda, analisando as Atividades extracurriculares e curriculares como uma instância informal e só passível de mensuração. Bem, vejamos que o principal instrumento de avaliação do PAIDEIA é a entrevista com o corpo discente, escolhido de forma aleatória. Não propõe a investigação de projetos de extensão, de atividades extra-sala, das possibilidades políticas e financeiras da gestão em Extensão e tantos outros fatores quantitativos e qualitativos que pudessem favorecer ao aluno e à universidade uma visão mais crítica da importância do setor na formação do aluno na direção da construção da cidadania.

No último ano de nossa pesquisa de campo, observamos que houve uma enorme correria das universidades privadas para adequar-se aos novos paradigmas adotados pelos SINAES. Estas implicações são vistas na análise dos resultados desta pesquisa.

A seguir, apresentamos uma alternativa de aprofundamento da análise das intervenções da Extensão, utilizando para isso os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Social Comunitária e da forma singular como propôs reinventar a pesquisa e a ação comunitária apoiada nas Pesquisas Participantes. Assim, buscaremos sugerir que a Extensão pode ser lugar de efetiva experiência

de participação política e de transformação dos vínculos entre empresas produtivas e lucrativas, com as populações marginalizadas.

3 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DA PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA, COMO CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Na construção deste capítulo, buscamos apresentar ao leitor as principais discussões teórico/práticas da área da Psicologia Social Comunitária, buscando elucidar os pressupostos de um projeto de intervenção que objetiva uma transformação pessoal e social.

Fundamentados neste capítulo, buscamos construir as categorias que nos auxiliem na análise dos projetos de extensão, nos quais psicólogos atuam, atribuem sentidos sociais à sua profissão e à sua prática.

Na primeira parte, realizamos um breve retrospecto do campo da Psicologia Comunitária brasileira e na América Latina, baseados em Freitas (1986; 1994; 1996 e 1998) e Campos (1990;1996) para o Brasil e Montero (2004a) ao desenvolvimento da área em outros países, sobretudo, da América Latina, localizando as principais características de cada “eixo”⁵.

Apresentamos as tendências teórico-práticas da Psicologia Comunitária e as pesquisas brasileiras baseadas nestas tendências, identificando, também, as áreas temáticas em que as intervenções em comunidades têm-se concentrado.

Em seguida, definimos a Psicologia Social Comunitária latino-americana como foco de nossos estudos, esclarecendo suas características ontológicas e epistemológicas, definindo-a como campo científico coerente de transformação social (BOUDIEU, 1996).

⁵ Baseamo-nos nas citadas autoras, mas incluímos nossos estudos sobre estas tendências ou inclinações que surgiram em um determinado período (histórico), mas que não significam que sigam uma ordem cronológica muito definida, já que características destes ‘eixos’ permanecem até hoje no desenvolvimento do próprio campo.

No próximo item (3), será feita uma análise dos principais enfoques teórico-práticos da Psicologia Comunitária apoiados nos teóricos que buscaram compilar os princípios intervencionistas da área, como Freitas (1986;1994; 1996 e 1998) e Montero (2006), mas também buscando a origem das perspectivas intervencionistas da Psicologia comunitária que é, fundamentalmente, a pesquisa participante em Brandão (1984a e 1984b); Freire (1984); Fals Borda (1984); Demo (2001), entre tantos outros.

Em seguida, buscamos contextualizar ao leitor a crise que marca a área nesse momento histórico, que se valida nas perspectivas teórico-práticas com caráter individualista e coletivista.

No entanto, para falarmos de Psicologia Comunitária, precisamos, primeiramente, definir o que vamos chamar neste trabalho de comunidade. Para isso utilizaremos a sua definição psicossocial, compreendendo-a como um sentimento de pertença grupal, de compartilhamento de história, cultura e experiências em comum. Para Souza (2006), o sentimento de comunidade é gerado pelo tecido psicossocial da comunidade: a consciência de um “nós”, que vive e compartilha um processo histórico semelhante. Para a autora a consciência de um “nós” se dá pelo reconhecimento de uma “igualdade”, ao serem percebidas condições semelhantes de vida.

Para não definirmos comunidade só como um sentimento que precisamos desenvolver nos locais que vamos atuar, também definiremos comunidade como um lugar, que muitas vezes é negligenciado, ignorado ou mesmo repudiado, mas um lugar de fazeres sociais: de produção de significados e sentidos sociais. Assim, podemos nomear comunidade não só aquelas que têm consciência do ‘nós’ que as constitui - senão correríamos o risco de não termos mais objeto de

estudo – mas um local que tenha um certo grau de permanência de seus moradores e que compartilhem, minimamente, experiências em comum. Assim, não buscaremos um ideal romântico de comunidade (SAWAIA, 1996), também não seremos tão concretos como Bauman (2003), ao dizer que o sentido comunitário acabou. Pois é claro, para quem vive num país como o Brasil, que muitas comunidades (ou grupos) sobrevivem graças a estes vínculos sociais.

3.1 História da Psicologia Comunitária

Na década de 1960, a intervenção comunitária surge na América-Latina, quando profissionais das ciências humanas e sociais se viram-se envolvidos, se não direta, indiretamente, nos movimentos populares que se insurgiam contra as políticas econômicas dos governos, de forma geral. Este foi o caminho percorrido pela sociologia, pelo serviço social e pelas ciências sociais. Na Psicologia, a década foi importante para que se desenvolvesse, com base na psicologia sócio-histórica, uma nova concepção de Homem, de sociedade e de complementaridade entre as duas.

A partir de então, é concebida uma noção de sujeito humano como um ser ativo, dinâmico, construído e construtor da sociedade. Nesta concepção, baseia-se o interesse pelos novos campos de atuação do psicólogo, centrado nas relações sociais, intersubjetivas e construtoras da materialidade histórica: a comunidade, a saúde pública, os movimentos sociais, as populações oprimidas e desfavorecidas e as relações de desigualdade social.

Entretanto, esta nova concepção de Homem vai deparar-se com diversos obstáculos na própria ciência: a tradição da prática clínica da Psicologia, seguindo um modelo médico de assistência a uma elite da população, que não só era

percebida como única forma de atuação, como seu entendimento baseava-se uma explicação individualizada de subjetividade humana. Advindo desse primeiro obstáculo, o segundo era a falta de modelo teórico-prático que desse conta de intervir de forma intersubjetiva no auxílio de transformações sociais. Esta era a situação de toda ciência da Psicologia nos vários continentes e mostrava a limitação da própria ao aliar ciência e vida cotidiana.

Quadro A: História da Psicologia Comunitária

	Anos 60 até hoje Psicologia na Comunidade	Anos 70 até hoje Psicologia da Comunidade	Anos 80 até hoje Psicologia Social Comunitária
No campo político	Eclosão de movimentos sociais; Agravamento das crises urbanas Políticas paternalistas; Dependência e dominação estrangeira; Ditaduras militares	Semelhante aos anos 60; Abertura política; Consolidação de um sistema político e econômico neo-liberal e globalizante.	Semelhante aos anos 70; Organização da sociedade civil em entidades reivindicativas - ONGs e etc;
No campo da Psicologia	Crise da Psicologia Social; Nova concepção de Homem p/ a Psicologia Influência marxista anarquista na Am. Lat. Lutas antimanicomiais.	Crise de legitimação de novos modelos epistemológicos e metodológicos; Reestruturação da aplicabilidade da Psicologia no campo social Início da inserção do psicólogo na rede pública - gradual despolitização do discurso	Aceitação de paradigmas mais sociais e contrucionistas simbólicos; Aceitação de metodologias participativas Gradual sistematização dos fenômenos e práticas comunitárias:
No campo da Psic. Comunitária	Paulo Freire/ Fals Borda - princ. Influências Educação conscientizadora Trabalho não específico da Psicologia Trabalho não remunerado Multidisciplinar	Busca de um modelo Psicossocial; Desenvolvimento de Metod. Participativas Conceitos como liberdade, controle de recursos comunitários para desenv. Coletivo e pessoal.	Conscientização e componentes afetivos; Mov. Sociais e mobilização política; Saúde Mental/ bem estar e autogestão;

A partir do quadro A, antes da Psicologia surgir como ciência no Brasil, o atendimento à comunidade era realizado por intelectuais das ciências humanas e sociais – antropólogos, sociólogos, assistentes sociais e psicólogos que ofereciam serviços básicos à população de forma assistencialista e pouco estruturada.

Estas atuações representavam uma tentativa de responder às graves crises políticas e sociais brasileiras, vividas com maior intensidade pelas populações de baixa renda. Os trabalhos eram desenvolvidos sobretudo nos Centros Comunitários de Assistência Popular, as chamadas comunidades eclesiás de base que, por sua vez, sofriam influências dos teólogos libertários

que começavam a estruturar a Teologia da Libertação, em resposta à ditadura getulista e à crescente miséria da população no Brasil e na América Latina, de forma geral.

O período pós-segunda guerra vai mudar a configuração dos órgãos de controle mundial – bancos de financiamento mundiais e entidades organizativas das políticas mundiais, que, nesse momento, se organizam para fornecer aos países subdesenvolvidos condições necessárias à sobrevivência e consolidação de um sistema capitalista mínimo para manutenção das relações de poder provenientes do lucro e da exploração. Assim, surge a Organização das Nações Unidas (ONU), com uma finalidade capitalista de fortalecer as comunidades pobres ou miseráveis para que tivessem mínima condição de consumo.

Esta nova política assistencialista mundial vai resultar em fina consonância entre o Fundo Monetário Internacional (FMI) e governos com políticas paternalistas em toda América Latina, que no nosso caso é Getúlio Vargas e culmina com as Políticas públicas de Juscelino Kubistchek (J. K). que servirão, em última análise, para consolidar não só as relações de endividamento com os Estados Unidos da América (EUA), mais as relações de dependência e dominação que marcarão a subjetividade dos povos subdesenvolvidos.

Em 1962, deu-se a aprovação da profissão de Psicólogo no País, seus estudantes e os professores desses cursos começaram a desenvolver o primeiro ‘eixo’ da aplicação social da Psicologia, denominada Psicologia na Comunidade. Embora tenha surgido na década de 1960, suas características duram até hoje, por isso não podemos delimitar o final de sua fase.

A eclosão de movimentos urbanos e agrários e a ditadura militar farão uma revolução nas práticas comunitárias. A preocupação com a violação aos Direitos

Humanos da população, de forma geral, a perda da liberdade de imprensa e o crescente empobrecimento da população, unidos às influências das teorias marxistas e anarquistas, resultaram numa busca dos intelectuais e estudantes, de forma geral, como de intervenção mais coerente com o plano socialista.

No período, Paulo Freire representa a grande resposta às práticas conscientizadoras, mostrando com isso o pouco (mas fantástico) embasamento teórico/prático para ações mais efetivas nas comunidades. A atuação desses intelectuais dava-se fundamentalmente na organização dos trabalhadores urbanos, na assistência a comunidades de favelas, associações de bairros, igrejas e movimentos sociais.

Para a Psicologia, este período é marcado pelo início das lutas antimanicomiais pautadas no movimento antipsiquiatria, pela influência das teorias sociológicas sobre a produção social da doença mental, que vai também estimular o início de uma postura preventiva, ainda que psico-higienista - influência de Pichon-Rivière e Bleger no Brasil - da ação do psicólogo na comunidade e nas instituições.

A prática do Psicólogo na Comunidade tinha como objetivo a prevenção da saúde mental da população e a educação conscientizadora com um forte caráter político-ideológico de transformação e, muitas vezes, de revolução social. Entretanto, resultava em um trabalho ainda não específico da Psicologia, não remunerado, mas que tinha o caráter elementar da multidisciplinaridade.

No mesmo momento, o tratado de 1960, vai desenvolver na América Latina e nos Estados Unidos da América práticas profissionais que se resumiam a aplicação de técnicas já desenvolvidas pela Psicologia , que viam na comunidade mais um lugar de emprego. Estas práticas estavam (e, muitas vezes, ainda estão)

apoias em teorias como a Fenomenologia, a Psicologia Comportamental, as de corrente marxianas e tantas outras que desenvolviam uma atuação desfocada da problemática vivida pelas comunidades.

Esta crise de legitimidade e significação que a Psicologia na Comunidade vai produzir, pode ser considerada um analisador histórico das crises que a Psicologia, de forma geral, vai passar para reestruturar sua aplicabilidade social e sua transformação.

As teorias psicológicas vigentes eram inadequadas, incompletas e parciais, para explicar o comportamento social e a Psicologia teria de se desenvolver e criar subsídios para ser legitimada no campo, não só comunitário como social.

O segundo ‘eixo’ – a “Psicologia da Comunidade” – caracteriza-se, na América Latina e no Brasil pelo desenvolvimento de teorias e metodologias capazes de compreender o fenômeno comunitário, como objeto de análise e estudo de um enfoque psicosocial à Psicologia, aliado ao desenvolvimento de metodologias participativas, em meados dos anos de 1970 e no início de 1980.

Escobar (1977); Serrano-García (1986) já defendiam uma Psicologia que ajudasse no desenvolvimento comunitário a fim de oferecer melhor qualidade de vida, maior possibilidade de liberdade de expressão e para a comunidade controlar seus próprios recursos na tomada de poder e controle de sua vida coletiva.

Nos Estados Unidos da América, o termo Psicologia Comunitária surge em maio de 1965 no Congresso ‘Conference on the education of Psychologists for Community Mental health’ em Massachutts. A saúde mental comunitária foi o foco de tal encontro, mas não foi o único tema discutido. Os movimentos sociopolíticos de ‘guerra contra a pobreza’ (MANN, 1978), a defesa pelos direitos civis e anti-

segregacionistas (LEVINE e PERKINS, 1987) também eram foco de discussões. (MONTERO, 2004a)

No Brasil, especificamente, o período é marcado, além da característica citada, pela inserção do Psicólogo na rede pública de saúde e educação, na década de 1980 e, posteriormente, nas secretarias de Bem-Estar Social, no sistema judiciário e penitenciário e, mais recentemente, nas Secretárias de Habitação e de Trânsito, representando o desenvolvimento gradual que a Psicologia tem no campo social e das políticas públicas desde os anos de 1980.

A busca pela legitimação de uma Psicologia menos elitizada e mais voltada aos problemas sociais que marque este eixo, vai precisamente contribuir para o desenvolvimento de uma Psicologia que verá na comunidade uma população que precisa ser atendida e assistida pelo Estado em suas necessidades e carências.

Este discurso de complementariedade dos psicólogos com o Estado (que os emprega) mostrará a cooptação do discurso do Psicólogo que militava por transformação social nos anos 1960 e 1970 e a crescente despolitização da profissão na década posterior. O período é marcado pelo início da remuneração do trabalho do Psicólogo que trabalhava em comunidades pelo Estado e a visibilidade que a profissão começa ter no sentido do atendimento social e que se amplia até hoje.

O terceiro ‘eixo’ é a “Psicologia Social Comunitária” que resulta de uma série de fatores históricos importantes desenvolvidos desde meados dos anos de 1980 até hoje. A chegada ao Brasil das questões referentes à crise da Psicologia Social, o desenvolvimento de trabalhos descritivos de práticas comunitárias específicas do contexto de repressão e miséria popular que viviam os países

latino-americanos que desde seu surgimento teve um caráter de mobilização política.

Mesmo antes da abertura política, em 1985, houve um aumento gradual das entidades de organização civil - associações, Organizações não-governamentais (ONGs), entidades filantrópicas - para atendimento à população carente de recursos materiais ou simbólicos, que o Estado brasileiro, mergulhado no endividamento e na falta de agilidade de um governo ditatorial, já não dava conta de responder minimamente.

Aliado a estes fatores, o crescente e incontrolável descontentamento das classes populares com o sistema ditatorial vigente, impulsionava as ciências a produzir teorias que dessem conta de explicar e intervir nos fenômenos comunitários com base nos questionamentos sobre os diversos fenômenos sociocomunitários:

- a) Os movimentos sociais e seus benefícios na construção de uma sociedade democrática – que originarão a ênfase política dos estudos em Psicologia Social Comunitária;
- b) O processo de conscientização e seus aspectos afetivos e emocionais no desenvolvimento psicopolítico das comunidades carentes, darão origem à Psicologia Social Comunitária com enfoque sócio-histórico;
- c) As formas alternativas de organização do trabalho e do capital, com ênfase nas cooperativas e nos trabalhos autogestionários de forma geral – nos quais se basearão os estudos mais organizacionais sobre os processos comunitários;

A partir de meados da década de 1970, a influência da Psicologia Social Sociológica vai ser marcante na Psicologia Comunitária brasileira e na América Latina. Esta influência vai ajudar a estabelecer uma prática e uma teoria da

Psicologia Social Comunitária mais sólida e respeitada, como a área de atuação do psicólogo: com diferenças ideológicas, epistemológicas e ontológicas substanciais da área clínica e organizacional (tradicionalmente, áreas da especialização da Psicologia). Muitos teóricos constroem esse campo do ponto de vista epistemológico e metodológico.

3.2 Os enfoques teórico-práticos da Psicologia Comunitária

Podemos refletir a respeito das inúmeras influências teóricas na construção da área. É importante citar que a divisão destas influências tem um sentido didático, na prática, ocorre uma junção das diversas influências para a construção, tanto do universo teórico como de suas implicações práticas. Neste sentido, os dados do Quadro B fornecem uma visão panorâmica sobre o que vamos discutir, a seguir.

Quadro B: Enfoques e áreas de atuação da Psicologia Comunitária

Tendências	Educação Popular	Institucionalista	Marxista 1	Marxista 2
Principais Contribuições	Desnaturalização, Conscientização	Grupo sujeito/objeto Relações de poder	Vida cotidiana	sócio - histórico
			Análise da Vida Cotidiana Espaço de Transformação Social	Aspecto afetivo na construção dos significados da vida comunit.
Contribuições metodológicas/ Interventivas	Ciclo de educação política Especialista a serviço da transformação da comunidade	Vivências grupais para construção de atores sociais mobilizados	Construção de espaços dialógicos para reflexão dos determinantes sócio-históricos	Vivências grupais de desvitimização Trabalhos de fortificação da identidade pessoal e social

Tendências	Psico-política	Psicologia da saúde	Ecologista 1	Ecologista 2
Principais Contribuições	Mobilização coletiva, redes com. relações de poder, lideranças, cidadania e participação política	Estudo das co-construções de sentidos sobre saúde e doença	autogestão	ecologista cultural - EUA
			Autogestão, cooperativismo relações solidárias	Busca de qualidade de vida desenvolvimento sustentável
Contribuições metodológicas/ Interventivas	foco na mobilização comunitária e no desenvolv. De identidade coletiva	Análise das práticas discursivas Não oferece proposta específica para intervenção	baseada no desenvolvimento de práticas autogestionárias, no treinamento, profissional para uma nova organização do capital	semelhante à ecologista 1

A educação foi a primeira área a construir algum tipo de referencial para intervenção em comunidades brasileiras. A prática da alfabetização conscientizadora de adultos de Paulo Freire propõe, antes de tudo, trabalhar com a desvitimização dos povos oprimidos com o apoio da educação. Baseia-se amplamente nos processos de desnaturalização e de conscientização dos determinantes sociopolíticos da opressão.

Há também a influência dos sócio-analistas franceses, como Lapassade, Loureau, Boreau, entre outros. Psicólogos comunitários, por exemplo, Barbosa (1999); Góis (1999) e Rodrigues (2002) utilizam tais autores como base teórica e de orientação para suas análises e intervenções comunitárias.

Há a influência de autores, como Heller (2000), Lefebvre (1991) e Gramsci (1979), na linha dos analistas marxistas e neomarxistas e de Melucci (1999), na linha da democratização da vida cotidiana ao enfoque em intervenções que busquem construir espaços de conscientização na cotidianidade vivida em comunidades, caso da obra de Reboreda (1983; 1995), entre outras.

Há, ainda, os teóricos que vêem na experiência comunitária uma possibilidade de desenvolver estratégias de pesquisa e intervenção que semelhantes a Paulo Freire privilegiem aspectos de desnaturalização das desigualdades e injustiças sociais baseadas no processo de conscientização das lutas entre classes e das formas individualizadas da ideologia pautadas em um olhar sensível às emoções (o pensar, o sentir, o sonhar, o planejar) e da ressignificação do valor da vida dos sujeitos da comunidade (ZONTA, 2005) visando à construção de uma comunidade mais consciente de si e dos sentidos de complementariedade para a criação de um espaço de ação comunitária. Lane

(1988, 1989, 1996); Bonfim (1999); Araújo (1999) e Zonta (2005) foram influenciados pela teoria sócio-histórica.

Na compreensão dos processos comunitários, há a compreensão de teorias que compreendem o campo da Psicologia Política, buscando especificamente compreender os processos de mobilização política, conscientização e participação política. Teóricos latino-americanos, como Serrano-Garcia; Martín González; Martin-Baró e Montero foram se concentrando nesta área da Psicologia Social Comunitária.

No Brasil autores como Salvador (1989 a, 1989b, 1994 e 1999) e Camino (1987, 1997, 1998 e 2000) já se preocupavam com as questões comunitárias ao tratarem da dinâmica dos movimentos sociais, ao introduzirem a reflexão das ciências políticas no campo da investigação comunitária, sendo seguidos por outros vários pesquisadores, como: Martins (1987); Merisse (1987); Joaquim (1990); Prado (1994), entre outros, que investigaram os processos políticos em comunidades diversas.

Ao refletirmos sobre os conceitos e técnicas em Psicologia Social Comunitária, a área da Psicologia da Saúde é bastante atual e responde ao panorama histórico da institucionalização da Psicologia de ação comunitária no campo da saúde pública.

Esta visa a atender ao enfoque social (interpessoal e individual) necessário ao desenvolvimento de técnicas para o psicólogo que atua na rede pública de saúde, utilizando como instrumental teórico, a Teoria de Representações Sociais de Moscovici e Jodelet, as Teorias de Práticas Discursivas, de perspectiva construcionista sobretudo de Bakhtin, a teoria de Foucault, entre outras. Os trabalhos de Jovchelovich (2000) e Spink (2003) são representantes dos estudos

sobre saúde e espaço público e o trabalho de Zonta (1997) dos estudos das representações sociais em comunidades de periferia.

Outra área de atuação de psicólogos em comunidade tem se dado na área dos trabalhos de organização e gestão de movimentos autogestionários, como cooperativas ou mesmo associações, formação do trabalhador nos SEBRAEs, em entidades não-governamentais, autores como Tomazetta (1972); Gomes (1987); Singer (1996, 2000a, 2000b); e Leon Cedeño (1998) são representantes desta área.

A intervenção está relacionada às mudanças nas relações de poder que devem ocorrer para construção de organizações sustentáveis democráticas, que visam a instituir espaços diferenciados de organização do capital e dos recursos humanos da organização.

Podemos ainda ressaltar o enfoque de ecologia humana, proposta por Newbrough (1973) e Kelly (1986), com intervenções na qualidade de vida e desenvolvimento sustentável, assemelhando-se à corrente ecológico-cultural norte-americana que propõe desenvolver capacidades individuais com programas de formação e qualificação profissional, entendendo que a intervenção comunitária deve objetivar oferecer aos indivíduos formas de ascensão profissional e social.

Após ter apresentado os três períodos da formação da Psicologia Comunitária, os autores em que se baseiam as tendências das teorias e intervenções da atuação, bem como as áreas que as ações em comunidades têm se concentrado, buscamos analisar os principais enfoques teórico-práticos da Psicologia Comunitária brasileira.

Como bem nos lembra Spink (2003), duas pesquisas podem nos fornecer dados: a de Freitas (1986, 1994) no Brasil e Palmonari (1989), na Itália. Ambas trabalharam com a visão que os próprios psicólogos tinham de sua atuação, embora a de Palmonari tivesse ampliado seu foco ao campo da Psicologia Geral e Freitas só com os Psicólogos que atuam em comunidades.

Buscarei aqui realizar uma intersecção dos resultados dos dois pesquisadores, já que seus resultados são bem semelhantes. São quatro os grupos de psicólogos com base na prática que desenvolvem:

Grupo 1 – Ativista Político (Palmonari) ou de *Orientação Social* (Freitas) estão voltados à organização e mobilização coletiva, apoiando e participandoativamente destas; buscam evitar qualquer instrumental clássico da Psicologia por seu efeito mistificador e instituinte de poder e dominação, mostrando claramente a influência institucionalista de autores como Lapassade e Loureau – como bem trabalha Coimbra:

As perspectivas autoritárias, englobantes e totalizantes, o território fechado da falta, da carência, do instituído e da neutralidade, interessam à militante-em-nós, não uma especialidade-militante, mas o que busca a desnaturalização de lugares sagrados do saber e do não saber, bem como a necessária desmistificação do corporativismo e dos modelos imutáveis (COIMBRA, 2002, p.19).

Grupo 2 – o grupo de Orientação Psicossocial (Freitas), que considera a Psicologia como uma ciência social, no entanto, não se desvincula dos processos intra-individuais, mas contextualizando-os na problemática socioeconômica da comunidade. Entende, assim, os fenômenos coletivos e individuais como co-construtores. Nesta linha, o trabalho de Reboredo (1992) é um exemplo, pois investiga os processos psicossociais envolvidos na conscientização de uma população favelada e os de Lane e Sawaia (1988;1989;1996), entre outros.

Grupo 3 – o grupo de *Orientação Psicológica* (Freitas) consiste em transportar o modelo clínico às comunidades carentes, enxergando seu papel como um auxiliar na cura intrapessoal, não dando conta de construir uma análise global do fenômeno comunitário e de suas inúmeras possibilidades mobilizatórias.

O grupo comprehende os terceiro e quarto grupos de Palmonari, já que o terceiro diz respeito à atuação com um enfoque clínico a pequenos grupos que participarão do processo de psicologização de seus problemas e conflitos e o quarto grupo adota uma perspectiva teórica única: a psicanálise e sua única forma de atuação é na clínica, como profissional liberal.

Fundamentado no que foi apresentado aqui, é possível encontrar uma única definição ou um único modelo de intervenção para o que chamamos de Psicologia Social Comunitária? Ou uma mais correta e/ou coerente? Certamente não, pois as são tão diferentes, nas quais se baseiam as práticas psicológicas e comunitárias. Estejam elas localizadas no MST, no posto de saúde, na escola, na favela ou na universidade.

Cabe-nos, portanto, defender uma definição e um modelo de intervenção que nos responda, da melhor forma, os problemas que as diversas ‘linhas’ de atuação se propõem, aliando uma proposta de intervenção coerente com o campo da Psicologia Social, área de nosso interesse no doutorado e, mais especificamente, que se proponha a responder da forma mais abrangente possível os problemas apresentados pela Psicologia Política.

Desta forma, no próximo subtítulo, buscamos explicar que a Psicologia Social Comunitária, com ênfase na produção latino-americana é a abordagem psicosocial que sugere um modelo coerente com um modelo de transformação social, com base em uma proposta de desenvolvimento de uma democracia

participativa, que discuta o plano de democracia dos países subdesenvolvidos, de forma geral, que, no seu fazer, rompe com os paradigmas clássicos do conhecimento científico e do senso-comum, quebrando também o exercício das ciências para uma elite pensante .

3.3 A Psicologia Social Comunitária

Os primeiros psicólogos a tratar da intervenção comunitária tinham a comunidade como lugar de intervenção e não como um objeto de estudo, conforme já citamos. Entretanto, não se isentavam de assinalar a situação conflituosa a respeito da vida dos grupos que viviam em situação de falta de direitos sociais, como educação, saúde, informações. Newbrough (1973); Rappaport (1997) nos Estados Unidos da América são exemplos claros dessas primeiras conceitualizações.

Na América-latina, Fals Borda (1959; 1978); Freire (1969; 1983; 1989; 1992),

Montero (1984) e Serrano-García (1986) construíam seus primeiros conceitos não só na Psicologia Comunitária, como nas novas formas de metodologias participativas e intervenções militantes de conscientização popular.

Assim como todo conceito é construído em cima de uma práxis, o conceito de Psicologia Comunitária e mais adiante o de Psicologia Social Comunitária sofrerão mudanças, conforme a evolução de suas intervenções e da própria evolução das teorias advindas do campo. Optaremos em apresentar o resultado da evolução da área até a presente data.

Montero (1984) define a Psicologia Comunitária⁶ como a área da Psicologia, cujo objeto é o estudo dos fatores psicossociais que permitem fomentar, desenvolver e manter o poder dos indivíduos. Estes podem exercer o controle sobre seu ambiente individual e social, para solucionar problemas advindos de sua vida e da vida de sua comunidade, promovendo mudanças nesse ambiente e na estrutura social.

Para melhor clarificar esta área de pesquisa e de campo profissional, esclarecemos suas implicações teórico-práticas, ontológicas, epistemológicas, metodológicas, éticas e políticas, baseadas em um paradigma de construção e transformação crítica, conforme Montero (1984; 2000; 2004a):

- Teórico-práticos: ocupam-se de construir um corpo de conhecimentos intimamente relacionados, cujo conteúdo explicita o produto de uma práxis que gera ação, modos de intervenção, explicações e interpretações da comunidade. Como vemos o modelo paradigmático da “construção e transformação crítica” (MONTERO, 2004a, p.90), gerado em países da América Latina que viam nas metodologias participativas um novo fazer ciência, voltadaa às necessidades específicas que viviam as populações dos países subdesenvolvidos que refletem o momento de seu surgimento, nos anos de 1970 e 1980. Entretanto, não há só um modelo paradigmático para a área. Alguns países desenvolvem intervenções sociais baseadas em um paradigma clínico e de análise individual dos processos psicossociais.

⁶ A autora opta, nesta data, pelo nome mais utilizado na bibliografia produzida, mas no ano de 2003a optou fazer uma distinção entre o tal termo e a Psicologia Social Comunitária, que é predominantemente latino-americana e caracteriza-se pela intervenção coletiva com enfoque autogestionário das comunidades e suas transformações nas relações de poder que suscitariam transformações sociais.

- Ontológicos: definem a natureza ativa do sujeito cognoscente, tanto o sujeito pesquisador como os sujeitos ‘objeto’ da pesquisa de campo. Estes são concebidos como: atores sociais, agentes de transformação pessoal e social. Os sujeitos pesquisadores/interventores não são neutros de valores e sentidos sociais, não se vêem como especialistas que garantem o sucesso da intervenção. Concebem-se como investigadores de um campo teórico/prático que co-construirá em interdependência com os atores sociais da comunidade uma intervenção libertadora e includente.

Os moradores/participantes de uma comunidade/movimentos sociais/associações também têm papel ativo e não só reativo. Produzem realidade e protagonizam sua vida cotidiana, seja para alterá-la ou mantê-la. Então, mesmo que passivos ou alienados, estão dando sua contribuição na construção social, com base em suas ações e discursos. (SANTIAGO et al., 1983)

- Epistemológico: busca definir que a produção do conhecimento entre sujeito cognoscente e sujeito cognoscível que, em um novo paradigma de ciência, tanto o pesquisador como a comunidade são cognoscentes e cognoscíveis. Esta é feita em relação com o objeto historicamente construído ‘comunidade’ e é complexo na medida que existem vários sentidos sociais e históricos em conflito e em negociação de poder e uma produção teórico/prática é resultado das negociações com o contexto cultural, histórico e social, no qual o pesquisador e os participantes da pesquisa estão inseridos.
- Ético: busca definir a natureza da relação pesquisador-interventor com as pessoas que vivem nas comunidades, aquelas que tradicionalmente são

chamadas de sujeitos de uma pesquisa, concebidas *a priori*, como objetos do conhecimento e sujeitas à ação do pesquisador. Na Psicologia Comunitária, as pessoas de uma comunidade são consideradas ativas na produção do conhecimento. Assim, define sua participação na autoria e na propriedade do conhecimento produzido. Podemos dizer também que é ética em sua dimensão includente, libertadora e reflexiva das intervenções comunitárias. Na possibilidade de construir, com base na ação interventiva, um espaço de respeito às diferenças.

- Político: a comunidade é espaço de publicização das formas de opressão vividas no mundo cotidiano privado. É lugar de libertação, de desnaturalização e de participação política. É lugar síntese de expressão das diferentes vozes sociais e da negociação advinda da experiência de participação. A produção teórico-prática é uma das sínteses desta negociação entre moradores (ou participantes de tal comunidade - nos novos movimentos sociais) e entre moradores e pesquisadores. Montero (2000, 2002) defende que a ética relacional, na qual o conhecimento e a intervenção são co-produzidos, está a serviço de um paradigma coletivista de politização do espaço público:

Uma ética fundamentada na relação supõe uma forma de expressão da retidão que vai além dos direitos a afirmação dos próprios interesses, para passar a considerar os interesses comuns, acima do bem estar individual (...) o Outro não é uma becha, uma diferença, ou algo que é dissonante , que separa. É parte de mim. Compreende analisar que cada um é Outro e cada Outro sou eu. (MONTERO, 2000, p. 23)

- Metodológico: trata das metodologias participativas na produção do conhecimento e do enriquecimento das próprias intervenções em âmbito comunitário. A grande questão que se apresenta no sentido método da pesquisa é que seja desenvolvida com intervenções transformadoras no

plano coletivo, a comunidade e, no plano individual, o ator social, protagonista deste coletivo. Busca-se construir uma metodologia dialógica, dinâmica e transformadora. Desta forma, é inconcebível uma intervenção previamente construída, sem conhecimento das necessidades e objetivos da comunidade (MONTERO, 1994).

No entanto, é importante elucidar que existem outras formas de intervenção, baseadas no assistencialismo e na manutenção das relações de poder desiguais em uma comunidade ou sociedade.

Com base no que já vimos neste texto, é possível também levantar os principais fundamentos da Psicologia Social Comunitária, no intuito de promover uma aproximação do leitor com a área. Faremos isso com o apoio do quadro de características de Montero: (2004a, p. 73) e de Martín-González (1998); Freitas (1996); Guareschi (1996); Martin-González (1998) e Montero (2004 a) e outros:

1. É necessariamente multidisciplinar, e transdisciplinares, no sentido de que o tema que ‘atravessa’ as disciplinas é a construção da cidadania e da transformação social.
2. Detém-se nos fenômenos psicossociais produzidos em relação com a comunidade, levando em consideração o contexto cultural, histórico e social que determinaram seus processos;
3. Debruça-se nos processos de produção e reprodução das relações de poder que são desiguais e opressoras no intuito, não de eliminá-las, o que seria impossível, mas transformá-las em ações coletivas para o bem comum (MARTIN-BARÓ, 1989; GUARESCHI, 1996).

4. Concebe a comunidade como construída por atores sociais dinâmicos e interdependentes (FREITAS, 1996)
5. A ênfase do olhar do psicólogo é dada às capacidades e habilidades dos atores sociais, não às suas carências e debilidades;
6. Leva em conta a relatividade cultural e a diversidade (WIESENFELD, 1994);
7. Tem orientação para a transformação social a partir da ação participativa e política (MONTERO, 1995);
8. Intenta que a comunidade controle seus recursos e tenha poder de transformar seus determinantes histórico-sociais de vitimização (FREIRE, 1983; 1989);
9. Tem uma dupla função: a ação intervenciva com finalidade de transformação social e a produção científica desta ação;
10. Busca construir e despertar a cidadania apoiado no fortalecimento da comunidade e no concomitante fortalecimento da sociedade civil;
11. Tem caráter predominantemente preventivo (LANE, 1996);

3.4 Fundamentos metodológicos para intervenções/transformações sociais no campo da Psicologia Social Comunitária, com base na Pesquisa Participante

Os pressupostos da Psicologia Social foram elucidados de modo resumido, agora, procuramos definir com base neste campo de produção de conhecimentos (Bourdieu, 1996), e as categorias analíticas que podemos extrair das orientações

metodológicas da pesquisa participante (PP), base metodológica da Psicologia Social Comunitária.

Fazer um retrospecto do surgimento das metodologias participantes nas ciências não é nosso objetivo. Entretanto, precisamos lembrar que sua origem está na crítica ao paradigma positivista da neutralidade científica, dos métodos de coleta e análise supostamente fidedignos e concretos da realidade. As metodologias participativas surgem em resposta às demandas sociais que emergiram nos anos de 1960 da marginalização social e política em que vivia grande parte das populações dos países subdesenvolvidos, em especial, os latino-americanos.

Nesse contexto, desenvolvia-se a necessidade de delinear estratégias metodológicas que permitissem superar as dicotomias sujeito-objeto e teoria e prática, possibilitando uma produção coletiva de conhecimentos em torno de vivências, interesses e necessidades dos grupos concebidos agora como produto histórico e social.

Concebida-se, assim, uma forma de se fazer pesquisa com uma expressa intencionalidade política e uma opção de trabalho nos setores marginalizados da sociedade, que visavam com base em uma integração entre investigação e participação social que pudesse analisar as contradições que denunciassem os determinantes estruturais da realidade vivida e enfrentada como objeto de estudo.

Apoiados nesta vivência, os setores populares poderiam não só serem incorporados, como atores do processo de geração do conhecimento, como também poderiam gerar propostas de ações expressas em uma nova perspectiva de consciência e mudança social.

Com base no supracitado, podemos observar que o campo da Psicologia Social Comunitária desenvolve-se concomitante com a possibilidade desta nova forma de pesquisar e agir, agir e pesquisar, demonstrando grande afinidade entre desenvolvimento científico e transformação social.

Para relacionarmos os pressupostos da pesquisa participante (PP) com nossa pesquisa sobre projetos de extensão em universidades privadas, lemos uma quantia significativa de autores em metodologia da Psicologia Social Comunitária. Então listamos algumas perguntas-chave para compreensão dos pressupostos metodológicos do campo: 3.4.1) Quem é o sujeito da ação intervenciva? 3.4.2) Como se processa a demanda da ação intervenciva? 3.4.3) Até que ponto a comunidade participa da elaboração do projeto de intervenção? 3.4.4) Como a ação intervenciva produz e socializa o conhecimento produzido e quem se beneficia com ele? 3.4.5) Há compromisso com a emancipação do contexto social em que ocorre a intervenção?

3.4.1. Quem é o sujeito da ação intervenciva?

Durante séculos, a ciência positivista conferiu o lugar de sujeito ao pesquisador, ao cientista que agia com seu pensar neutro e objetivo – próprios da racionalidade humana em voga – e relegar à realidade o papel de objeto, desenvolvendo métodos de apreensão desta realidade passível da análise neutra.

Antes do mundo definir-se como pós-moderno, este modelo de apreensão da realidade já era relativizado pelas ciências humanas e sociais, mas ao postular-se a sociedade da complexidade (MORIN, 2005), os modelos científicos da objetividade e da neutralidade entram em crise, fundamentalmente porque a realidade define-se como aquilo que podemos ver e filtrar (a ideologia, os conceitos a priori, o uso do poder pelo cientista, etc.).

O positivismo também reconhece que o julgar neutro também é tomar posição na análise da realidade, e as ciências, como um todo, começam pela grande influência do materialismo dialético e da física quântica a buscar outras formas de se investigar a realidade e os fenômenos de ordem social, nas quais se reconhecia não só o pesquisador como a realidade e o mundo social, como ativo: agente e reagente sócio-histórico.

A esta mudança paradigmática de método científico, acrescentamos a necessidade eminente que as populações dos países subdesenvolvidos tinham (e têm) de elaborar teorias que dessem subsídios às transformações sociais, encaradas como urgentes e temos a configuração do que representaram (e ainda representam) as pesquisas participantes e as intervenções comunitárias na América Latina, em geral.

Em um de seus artigos intitulados “Criando métodos de pesquisa alternativa”, Paulo Freire defende uma pesquisa que fosse transformadora do social e do povo para o povo, postula que o sujeito da pesquisa não deve ser somente o local ou população, no qual o pesquisador vai se debruçar, mas o próprio ato de debruçar-se sobre o fenômeno. Postula, apoiado nas críticas marxistas que pesquisador e pesquisados devem conceber conhecimentos novos para transformação dos valores da sociedade.

Sob a mesma perspectiva pensam os teóricos latino-americanos da Psicologia Social Comunitária, ao definirem que a base ontológica do campo é de natureza ativa, não só do pesquisador como do sujeito grupo ou comunidade, na qual se intervém. Por entender que estes sujeitos grupos ou comunidades desenvolvem, ao longo de sua história, conteúdos e formas de se fazer que devem ser levadas em consideração em uma intervenção, pois de outra forma

corremos o risco de desenvolver uma pesquisa/prática descolada do contexto em que surgiu ou da intervenção fracassar por falta de envolvimento da comunidade.

Em convergência com esta natureza de co-construção de verdades dialogadas entre ciência/pesquisador e senso comum/sujeito grupo ou comunidade de intervenção, temos a teoria institucionalista de Lapassade (1983, 2005) e Loureau (2003), ao estudar que a repetição das vivências de poder entre socioanalistas e o grupo de intervenção proíbem o grupo experientar a vivência de sujeitos da ação, sujeitos da própria vida e geradores de seus próprios recursos/conhecimentos para superação da relações irrefletidas da vida cotidiana. Assim, de maneira radical, defende que o sujeito da ação interventiva é o grupo demanda, ficando os socioanalistas com a tarefa de lhes facilitar o novo: “A intervenção socioanalítica é ainda diretamente política pelo fato de estabelecer o poder do especialista nem que seja apenas o seu poder de distinguir os analisadores que farão análise em seu lugar” (LAPASSADE, 1983).

Brandão (1984b) confirma que o papel do pesquisador é político, porque com base em seu olhar, ele constrói o fenômeno a ser pesquisado. Aponta, então, para uma dificuldade central na atividade científica e (*por nossa conta*) interventiva: “como tratar, pessoal e metodologicamente, uma relação antecedente de alteridade que se estabelece e que, na maioria dos casos, é a própria condição da pesquisa” (BRANDÃO, 1984b, p. 8)

Para Demo (2004), um dos critérios políticos que direcionam as pesquisas participantes é o acordo intersubjetivo que implica o consenso entre pesquisadores e comunidade, no qual o conhecimento científico não substitui o saber popular e vice-versa, cabendo a construção de estratégias coletivas.

Finalmente, lembremo-nos de Gramsci com seu construto do Intelectual Orgânico, que é aquele que faz uma intersecção entre conhecimento popular e conhecimento científico, com objetivo de construir novos conhecimentos que possam ser utilizados e incorporados pelas classes oprimidas e exploradas.

Fundamentalmente em Gramsci, seria necessário que a “filosofia espontânea”, gerada com base na vida cotidiana, pudesse valorizar a si própria, propiciando maior articulação entre o saber do senso-comum e as reais necessidades da vida cotidiana daquelas populações, resgatando sua história e sua cultura a fim “de que possa ser colocada a serviço das lutas e metas do homem comum” (GRAMSCI, 1979, p.72).

Kramer (1978) julga que a suposta igualdade na produção e condução dos saberes populares e científicos é limitada, pois o pesquisador ainda continua sendo pesquisador e o morador continua sendo o morador. Aponta ainda que a possibilidade da ciência em transformar a realidade e transformar a vida dos homens é nitidamente limitada, pois são duas realidades completamente desiguais na questão do poder e de seu uso.

Podemos ver é que a pesquisa participante (PP) não é, nem de longe, a metodologia menos conflituosa às ciências humanas e sociais e, muitas vezes, é interpretada somente por um exercício militante. Na verdade, é a forma como vamos refletir sobre a ação intervenciva que vai consolidar seu caráter científico e militante ou só um deles.

3.4.2. Como se processa a demanda da ação intervenciva?

Na pesquisa positivista convencional, a demanda da investigação é a do próprio investigador, que vê no seu fenômeno a possibilidade de descobertas para sua ciência e, posteriormente, à sociedade.

Já na pesquisa participante, a questão da demanda é mais complexa. Se compreendermos que esta metodologia visa não só a co-construção do saber produzido, como também sua utilidade para que haja transformação nas relações tradicionais de poder e submissão social, uma demanda de pesquisa deve surgir do próprio local de intervenção. Mais complicado ainda é constatar que a demanda, na maioria das vezes, vem no sentido assistencialista (pois, assim são entendidas as intervenções externas no contexto da pobreza). Então, o problema que se apresenta é como construir uma intervenção transformadora em um espaço que não se propõe inicialmente a isso?

Para Montero (2006), a demanda, isto é, o que vai originar uma ação e uma relação de intervenção, muito além da solicitação de um trabalho por conta da comunidade, deve basear-se no levantamento das necessidades da comunidade e dos recursos que esta tem para suprir tais necessidades com a intenção de não só suprir a carência que origina a demanda pedido, mas, sintoma das relações de dependência entre agentes interno e externo da própria comunidade.

Alguns autores da Sociologia e da Psicologia nos dão alguns indicativos. Lapassade (1983) e os estudiosos da socioanálise, como Rodrigues (2002) ajudam a responder esta questão, ampliando a palavra demanda para dois tipos: demanda-pedido e demanda-guerra.

O termo demanda tem uma diversidade de definições. A Psicologia vai organizá-lo como unidade de investigação com base no desenvolvimento da clínica psicológica, fundamentalmente, da clínica psicanalítica. Vai definir a demanda como demanda-pedido, isto é, que esteja localizada na análise da solicitação no momento da procura pelo especialista – já previamente definido como aquele que tem o poder de curar ou amenizar o sofrimento da competência

do escolhido especialista. No raciocínio clínico tradicional, o profissional acolhe esta demanda, tentando identificar, analiticamente, sua psicodinâmica, inserindo-a ou não em um outro patamar de análise, que é a demanda-guerra.

Esta se constitui em um campo micropolítico de relações, nas quais se busca desvelar, denunciar o jogo de poder que se apresenta na demanda pedido. Este jogo de poder se faz em todas as relações sociais, reproduutoras das relações naturalizadas de submissão ao outro, da lógica autoritária que submete o desejo do indivíduo ao outro, em uma co-dependência em troca de vida confortável (da não participação e do não comprometimento). No caso do nosso assunto, os grupos comunitários virão quase sempre com um pedido absolutamente desigual na concepção do poder dado ao especialista, de qualquer área, oferecendo a este sua história de vitimização e submissão intelectual e prática.

Assim, demanda-guerra nos é denunciada na intervenção comunitária que propõe basear-se apoiada na pesquisa participante. Aos ‘especialistas’ (ressalto, não só da Psicologia), cabe reafirmar esta submissão (muitas vezes, agradável aos especialistas) ou denunciá-la baseado em uma intervenção conscientizadora, que os faça refletir sobre suas condições de dependência.

Lapassade (1983) cita que essa é a oportunidade de revelar um outro problema, de ordem estrutural da demanda-pedido (que se sustenta assistencialista na comunidade), que é a história da construção da impotência social e pessoal. Este outro problema que surge, pode ser inovador das relações de dependência de determinado grupo, instituição ou comunidade.

Rodrigues (2002) baseado nas teorias socioanalíticas, ressalta que este novo problema deve denunciar o “nível micropolítico de constituição-produção

das realidades (...) e assumirão a forma resultante de confrontos entre estratégias e táticas num campo de batalha”(RODRIGUES, 2002, p. 76).

De um lado, está um público que luta para reproduzir as relações de vitimização e passividade política e, de outro, especialistas que, não se posicionam como tal, mobilizam o grupo para ações de participação e compromisso.

Por isso, entendemos que a demanda-pedido deve ser profundamente analisada pelo grupo de intervenção e este deve, no processo intervencivo, deslocar este para aumentar a reflexibilidade sobre as relações cotidianas de transformação social.

Quando um especialista dita, baseado em seus saberes, como será respondida a demanda, ele priva a comunidade de tomar mais esta decisão e transformar suas relações cotidianas.

Foucault observa que:

não utilize o pensamento para dar a uma prática política um valor de verdade, nem a ação política para desacreditar um pensamento, como se ele não fosse senão pura especulação. Utilize a prática política como intensificador do pensamento e a análise como um multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política(FOUCAULT, 1991, p. 84)

Portanto, uma questão aparentemente simples, como a da demanda, revela uma parte importante da intervenção na Psicologia Social Comunitária, pois denuncia a forma automática como especialistas lidam com os pedidos dirigidos a eles que, no fundo, nos proporcionam novos espaços de atuação para conscientização e desnaturalização das relações de poder e submissão das populações carentes – não só de recursos, mas, do uso do poder.

Lapassade (1983) e Pichon- Rivière (1998) citam que oferecer um espaço para transformar as relações historicamente construídas em um grupo que pode

resultar em ansiedades e resistências que pode aniquilar as relações com os intervenientes, pois mudar atitudes, comportamentos e formas de organizar o pensamento individual e grupal é muito custoso energética e afetivamente. Por isso, uma intervenção, para ser bem-sucedida, deve ser co-produzida e co-planejada pela comunidade, instituição ou grupo que solicitou o trabalho.

3.4.3 Até que ponto a comunidade participa da elaboração do projeto de intervenção?

Na análise positivista, entendemos que os fenômenos sociais (como uma comunidade, um grupo ou instituição) constituem ou são constituídos por formas simbólicas e estas duas (fenômenos sociais e formas simbólicas) são tratadas como objetos naturais, mensuráveis e passíveis de análise formal, estatística e objetiva. (THOMPSON, 1995).

É claro que não se quer abolir as formas de pesquisa mais quantitativas, o que as metodologias participantes querem é que só estes dados não sejam suficientes para analisar um contexto social que este contexto social seja analisado por ele mesmo, pelo pesquisador, por quem puder fazer-pensar. Thompson ao postular o referencial metodológico da hermenêutica da profundidade refere-se ao social:

O mundo sócio-histórico não é apenas um campo-objeto que está ali para ser observado; ele é também um campo-sujeito que é construído, em parte, por sujeitos que, no curso rotineiro de suas vidas cotidianas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros, e em interpretar as ações, falas e acontecimentos que se dão ao seu redor. (THOMPSON, 1995, p.

A pesquisa participante concebe que as pessoas do local de intervenção devem exercer papel ativo na elaboração da pesquisa/intervenção. Na pesquisa-ação, mais que na observação participante, os procedimentos a serem selecionados à intervenção devem ser estabelecidos baseados em um diagnóstico, em que os participantes tenham voz e vez, isto é, que as pessoas envolvidas com a pesquisa e com a intervenção estejam implicadas de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985).

É prioritário, que entendamos a intervenção comunitária como uma atividade que só se faz em conjunto com uma ação de pesquisa, pois o agente externo, o investigador ou pesquisador deve o tempo todo analisar a dinâmica de (não) participação da população foco, com intuito de trabalhar efetivamente com essa dinâmica.

Se a PP previsse atores sociais participantes da intervenção, teríamos de supor que esta pesquisa só poderia ser desenvolvida em um espaço onde seus atores estivessem interessados e mobilizados à ação conjunta. Mas se assim fosse, a intervenção seria menos necessária. Demo (2004) esclarece que a tarefa de sensibilizar a população para suas reais necessidades é a maior empreitada da PP, pois precisa de cidadãos conscientes, ativos e organizados, o que aproxima o autor das discussões em intervenções comunitárias.

Para Demo (2004, p.109), “*Esta perspectiva é tanto mais necessária, por conta da idéia forte de capacitação e “empoderamento”⁷ da comunidade, para que ela possa tomar seu destino em suas mãos e realizar seu processo emancipatório*”.

⁷ Montero (2004b) vai discutir o uso errôneo do termo nas metodologias mais coletivistas de intervenção em Psicologia Social Comunitária e dirá que o termo correto, originado destas intervenções na América Latina seja o fortalecimento comunitário e não “empoderamento”, termo advindo das intervenções com caráter individualizado na América do Norte)

Neste sentido, envolver a comunidade (foco de nosso interesse neste capítulo) na pesquisa participante tem uma série de significados e ações advindas destes. Há autores que definem que esta premissa baseia-se na tentativa de levantar com a comunidade, quais ações esta quer ver sendo desenvolvidas em seu meio, como se seu papel fosse o de simplesmente escolher o produto que vai utilizar (psicólogos comunitários norte-americanos, de forma geral, que vêm na intervenção um local de mudanças de atitudes individuais, centralizando o treinamento destas atitudes em si, os especialistas).

No outro extremo, há os que defendem que o investigador-pesquisador deve envolver-se de tal forma com os problemas da comunidade que deve abrir mão de sua história para compreender e conscientizar os pobres (pesquisadores tradicionais marxistas, que vêm nas comunidades carentes a oportunidade de fazer a revolução dos modos de produção, discurso um pouco deslocado das comunidades no século XXI).

Como vemos em Demo:

A PP tem servido de enfeite para certa esquerda charmosa que jamais colocaria em riscos privilégios acadêmicos. A crítica sem a devida prática tem sido problema dos mais agudos , porque esvazia a proposta, tornando-a hipócrita. O exemplo de Gramsci, patrono principal deste idéia nobre, é claro: assumiu de corpo e alma a causada operária, e passou tempo na prisão (DEMO, 2004, p.121).

Interessa-nos uma visão mediatrix entre uma concepção e outra: aquela que envolve o pesquisador no contexto sócio-histórico da pesquisa, com intuito não de fazer a revolução socialista ou comunista, mas, de operar, por meio da consciência das diferenças de classe, da diferença da ideologia que permeia cada um dos cotidianos (do pesquisador e população), uma transformação de baixo para cima, uma possibilidade de construir uma nova consciência, advinda desse encontro entre pessoas, esferas tão diferentes e tão iguais da sociedade.

Assim, comunidade e pesquisador não devem aniquilar as diferenças individuais, próprias da história de seu tempo, mas devem construir, baseados em uma convivência honesta e eticamente comprometida, uma nova forma da sociedade se pensar e pensar sua complementaridade. É importante ressaltar que o binômio comunidade/pesquisador, na PP é substituído por agentes internos e externos, pois concebemos os dois como parte integrante do processo do pesquisar.

Desta forma, ciência e comunidade são partes complementares da mesma moeda: uma sociedade que precisa se pensar e mudar suas relações urgentemente, para não só diminuir as diferenças sociais, mas, para dar continuidade à própria humanidade. Não queremos com esta afirmação ignorar o antagonismo inerente que separa intelectual (no Brasil, aquele que pôde chegar lá) e o povão (aquele que não teve oportunidades, de acessar a educação superior), queremos apenas ressaltar a possibilidade destes antagônicos não serem apenas opostos, mas, complementares e, juntos, transformadores.

Pensar a participação da comunidade na elaboração de projetos é poder desenvolver a escuta nesta comunidade: como é a relação entre lideranças comunitárias e comunidade, etc.. Quais são as culturas civis, religiosas, políticas que regem as crenças, as normas, as regras de participação daquela comunidade; quais as maiores necessidades sentidas nessa população⁸ Quais as necessidades que possibilitarão a mobilização coletiva; como a comunidade se percebe e percebe seus recursos; como vê seus empecilhos e como tenta superá-

⁸ Montero (2006) cita que baseado em Bradshaw (1972); Marti Costa (1980) e Solano Pastrana (1992), são organizados três tipos de necessidades: as *normativas*, previamente, estabelecidas pelo Estado, pelas entidades como ONU, etc, mas que não são conhecidas da população, a necessidade *comparada*: aquele comunidade tem e a outra não tem, o que define uma carência e as necessidades *sentidas* que são levantadas pela própria comunidade e que operariam ação coletiva mais efetiva, porque são mais vividas emocionalmente.

los? Quais espaços de reflexão este local oferece; como são ocupados pelos moradores/participantes, etc.?

Sem esses dados, que devem ser trazidos pela própria comunidade em discussões formais ou informais, mas, que precisam ser sistematizadas para conhecimento de todos, não é possível formular um projeto de intervenção de cunho reflexivo e transformador das relações de submissão e dependência social.

Uma intervenção que não só se fundamentaria no conhecimento da realidade vivida por determinada população, mas assumiria com ela as diversas possibilidades de reflexões e ações comuns e coletivas, que se constituíssem, como espaços de mudanças.

Assim, tanto na PP como na Psicologia Social Comunitária, não é eficaz um projeto de intervenção ou um programa que não esteja pautado nas necessidades da comunidade, bem como na sua cultura e nas suas opiniões, pois não contribuiria para tornar a comunidade sujeito de sua história.

3.4.4 Como a ação intervenciva produz e socializa o conhecimento produzido e quem se beneficia com ele?

No paradigma científico tradicional positivista, o conhecimento é gerado pelo pesquisador, com a finalidade de evolução da própria ciência e as transformações sociais que adviriam da popularização acadêmica do saber produzido em determinado contexto. Procura compreender as variáveis sociais que interferem na construção do fenômeno humano individualizado do que, como e por que reproduzimos ou produzimos a sociedade.

É importante também ressaltar o uso ideológico que podemos fazer dos conhecimentos gerados em uma pesquisa de campo: na verdade, até aqui este

tem sido o trabalho científico que divide o mundo sobre o qual se realiza a prática de ‘conhecer para agir’ em dois lados opostos: o lado ‘popular’ dos que são pesquisados para serem conhecidos e dirigidos, *versus* o lado ‘científico’, ‘técnico’ ou ‘profissional’ de quem produz o conhecimento, determina seus usos e dirige ‘o povo’, em seu próprio nome ou, com mais freqüência, no nome de para quem trabalha. A expressão aparentemente neutra que existe na idéia de “objeto de pesquisa”, muitas vezes subordina a idéia e na intenção de que aqueles cujas “vida” e “realidade” afinal se “conhece”, sejam reconhecidos para serem *objetos* também da história (BRANDÃO, 1984a).

Com a influência do materialismo dialético, buscar-se-á uma nova forma de se fazer ciência e produzir conhecimentos, originando um novo paradigma, que construiu a PP como uma de suas metodologias. Na PP e nas intervenções comunitárias de caráter coletivista, entendemos que a comunidade ou o espaço de intervenção deve participar do processo inteiro da pesquisa, sob pena de não cumprir sua finalidade se assim não foi.

A PP envolve um sério comprometimento político com as transformações microssociais e sociais do entorno da intervenção, isto poderia parecer ser mais importante que a produção científica advinda da pesquisa.

Ao focar a PP nos processos de mobilização comunitária, a construção do conhecimento com ela e a difusão deste conhecimento produzido por uma coletivização de informações entre agente interno e externo proporciona o exercício, por vezes raro, de poder e autonomia na geração de um conhecimento ou de um corpo de conhecimentos que surja e seja trabalhado pela própria comunidade.

Ao serem compartilhados saberes de práticas que já se faziam, mas que não eram olhados ou valorizados pela população, a conscientização popular que pode haver é de grande valia. Assim, é importante explicitar que a inteligência, a criatividade e a engenhosidade encontram-se entre os recursos intelectuais e afetivos das comunidades.

Mostrar como a fé e os hábitos religiosos mantêm o caráter de resistência dos valores coletivos: clarificar como os conhecimentos tradicionais de seus ancestrais constituem parte importante da identidade da comunidade. E, finalmente, explicitar como esses conhecimentos fazem parte dos recursos de caráter histórico e cultural que esta população tem, não só de resistir à exclusão e ao sofrimento social, mas, lutar por seus direitos e pela satisfação de suas necessidades primárias e secundárias. (MONTERO, 2006)

Portanto, uma PP ou uma intervenção comunitária com enfoque na mobilização coletiva concebe a produção, a sistematização e a utilização do conhecimento como analisador construído - um instrumento que é construído com a finalidade de romper o discurso de carência de poder já institucionalizado no grupo/comunidade de intervenção, no qual é possível analisar as reproduções e as novas relações de poder que se originam dele.

Fals Borda (1984) propõe que a metodologia participante conte com cinco princípios básicos, aqui explicados sucintamente:

- 1) *Autenticidade e compromisso*: consiste em não negar a diferença histórica e a posição elitizada (e intelectualizada) do pesquisador, mas acessar a população com compromisso e ética para unir cotidianeidade popular com crítica dos determinantes sócio-históricos;

- 2) *Antidogmatismo*: deve-se acessar a comunidade sem levar a esta os objetivos ideológicos, por vezes radicais, do pesquisador, mas sim buscar com ela as finalidades e objetivos de uma PP;
- 3) *Devolução sistemática do conhecimento produzido*: a devolução das observações, reflexões que o interventor realiza para a comunidade - *dados sobre a história do local, dos acontecimentos esquecidos da memória coletiva* – propiciariam novos níveis de consciência política. Para isso, é preciso tornar a linguagem acessível à população, sem a arrogância intelectual usual do meio científico.

Este princípio, também encarado como procedimento, envolve várias revisões críticas nos agentes internos da comunidade, visando a esclarecer, corrigir e salientar alguns dados da pesquisa, para que o produto final do trabalho seja investigado por todos os envolvidos;

- 4) *Feedback aos intelectuais orgânicos*: a restituição sistemática deve enriquecer a intervenção e até mudar seu rumo. Neste caso, é eficiente formar um grupo de interventores, para que refletem em grupo as questões provenientes do campo;
- 5) *Ritmo e equilíbrio de ação e reflexão*: a ação interventiva deve respeitar a velocidade com que a comunidade caminha em suas análises e críticas da cotidianidade;

A partir de Hall (1978); Fals Borda (1986) e Demo (2204), poderíamos identificar características importantes do novo paradigma - que compreende como fundamental a participação popular em sua confecção e em seu uso que Fals Borda (1986) chegou a nomear de “ciência do povo”, mas, hoje, é simplesmente

denominada de paradigma da complexidade, em contraposição ao paradigma positivista de ciência:

1) o retorno da informação à população na linguagem e na forma cultural na qual se originou; 2) o controle do trabalho de pesquisa compartilhado entre agente interno e externo da pesquisa; 3) popularização de técnicas participativas e co-produzidas; 4) manter com a pesquisa uma atitude reflexiva e transformadora das relações de poder historicamente produzidas; 5) o processo de pesquisa não se encerra na produção acadêmica, mas deve representar um benefício direto à comunidade; 6) envolve observação, reflexão dialógica e ação e novamente reflexão, discussão e ação, em um processo contínuo que deve, posteriormente, emancipar-se do agente externo, para autonomia da própria comunidade e, finalmente; 7) tem como objetivo final a liberação do potencial criativo, mobilizatório e autogestionário da comunidade ou população de intervenção.

Assim, podemos resumir os usos do conhecimento produzido não só pela PP, como em qualquer pesquisa de caráter social, em quatro tipos:

- a) conhecer a realidade dos grupos “oprimidos e os contestatários” (OLIVEIRA, 2001) para suprimir os conflitos e reforçar a dominação, no qual o papel do pesquisador é de detentor do poder;
- b) conhecer a realidade desses grupos com a finalidade única de usá-los para fins pessoais e acadêmicos, utilizando a intervenção como propaganda midiática, na qual o pesquisador/interventor não tem nenhum comprometimento ético com a população pesquisada;
- c) conhecer a realidade dos grupos supracitados, mas perder-se no ativismo, limitando-se a seguir cegamente as pautas de comportamento do grupo, renunciando a utilização crítica do arcabouço teórico/prático que dispõe para

problematizar e desnaturalizar o contexto vivido, no qual o pesquisador/interventor acaba por anular-se, perdendo sua razão de ser e de estar ali. (OLIVEIRA, 2001)

d) conhecer a realidade desses grupos para transformá-los, por meio da co-produção de sentidos políticos e cidadãos, pela transversalização dos conhecimentos, servindo para operar mudanças simbólicas e concretas no mundo. Este conhecimento produzido deve se armazenar, como história do próprio grupo, comunidade, instituição, etc.

Assim, entendemos como deve ser gerido o conhecimento e, finalmente, veremos se nas metodologias participativas ou nas intervenções comunitárias há interesse em transformação social.

3.4.5 Há compromisso com a emancipação do contexto social no qual a intervenção ocorre?

Como já observamos em outras partes deste capítulo, o envolvimento do pesquisador/interventor em espaços populares carentes de poder vem no sentido de conscientizar para alterar as relações de dominação historicamente construídas.

Identificamos que esta finalidade pode estar no discurso dos intervenientes mas não acontece de fato ou por falta de conhecimento do interventor, ou porque os verdadeiros sentidos de tal prática são obscuros.

Assim, resta-nos aqui, compreender os diversos sentidos que podem ser atribuídos ao termo “transformação social”, que a literatura nos traz.

Podemos entender o termo, baseado em uma visão individualista, que aumente a possibilidade de inclusão de indivíduos marginalizados, apoiada na capacitação profissional individual que é entendida como transformação social. –

a corrente que defende este tipo de intervenção é, voltando ao Quadro B (p.112), a Ecologista 2.

Já a Corrente Ecologista 1, volta-se, também, ao mercado de trabalho como lugar de transformação social, mas com um enfoque mais coletivista, pois entende que uma nova forma de gestão do capital, baseada no associativismo ou cooperativismo, construiria novas experiências de apropriação do pensar, do fazer e do sentir-se na sociedade.

Já na Psicologia da Saúde, em um enfoque mais comunitário, trabalhamos com a questão da transformação social apoiada na conscientização dos sentidos sobre a saúde e a doença de determinada população, privilegiando as mudanças nos sentidos e práticas de saúde/doença, como o grande foco das transformações sociais, lembrando que a área tem como conceito de saúde questões físicas, psíquicas e sociais, como qualidade de vida, acesso a bens públicos e cidadania.

No campo das políticas de intervenção, a orientação psicopolítica, a orientação marxista 1 e 2, os institucionalistas e a orientação educativa – o foco está em conscientização para a mobilização política. Nos espaços de reflexão, que se podem construir com as comunidades (seja em sala de aula, seja em assembleia), para a denúncia das situações de opressão, conscientização dos processos de vitimização social para a ação ou práxis, ou ação coletiva (dependendo da orientação teórica da intervenção) para mobilização, reivindicação e transformação social.

Nas intervenções com orientação individualista, transformar o social depende muito mais de auto-estima, de auto-valorização, do indivíduo daquele local. Para esta orientação, a transformação social só pode ocorrer baseada no indivíduo, seguindo o modelo médico de cura e recuperação.

Assim, é claro que a forma de pesquisa desta orientação segue um modelo mais fechado de relação com a comunidade, na qual o profissional/pesquisador já apresenta o plano de intervenção, a forma como pretende desenvolvê-lo e os resultados esperados, ignorando total ou parcialmente a produção simbólica que tal intervenção implicará.

Assim, cabe-nos esmiuçar mais profundamente a origem das orientações individualistas e mais coletivistas de intervenção comunitária.

3.5 A questão da orientação coletivista ou individualista nas intervenções em Psicologia Social Comunitária

Este tópico busca enunciar talvez a questão mais importante da Psicologia Social Comunitária, a discussão de que se a intervenção comunitária, seja ela em que área for (humana, saúde ou educação), deve se ater mais ao desenvolvimento e fortalecimento do indivíduo ou do coletivo, no qual este indivíduo está inserido.

Avaliamos a importância da inclusão deste tópico em nosso trabalho com base nas entrevistas com professores de Psicologia Social que desenvolvem atividades com a comunidade, tendo em vista um conceito bem diversificado do que vem a ser comunidade e com que objetivos os projetos são formulados.

A polêmica entre as intervenções com enfoque individualista ou com enfoque coletivista verifica-se em vários aspectos. Primeiro, a tradicional discrepância entre a intervenção individualista nas comunidades carentes de atenção do estado e a intervenção comunitária que visa ao desenvolvimento das comunidades como um todo, priorizando o aspecto coletivista e reivindicativo destas.

A intervenção baseada na visão individualista foi desenvolvida fundamentalmente nos Estados Unidos da América e influencia as práticas desenvolvimentistas em vários países (No Brasil, citamos os projetos financiados pela ONG Universidade Solidária, que tem como uma de suas vertentes a intervenção social pautada no treinamento e capacitação de pessoas para o mercado de trabalho).

A Psicologia Comunitária nos Estados Unidos da América surgiu na década de 1960 e buscava conciliar uma prática da Psicologia menos elitizada com a resposta a problemas de prevenção de saúde mental, já que a Psicologia Clínica estava absolutamente envolvida com o tratamento de distúrbios comportamentais e não com sua prevenção.

Começavam-se a pesquisar, então, os processos cognitivos individuais que originariam os distúrbios sociais, definindo uma visão em que o processo individual é o centro originário de todo comportamento social das massas, inclusive, os comportamentos políticos. Realiza um movimento que Farr (2002) denominará *individualização da psicologia social*, ou de *americanização das ciências sociais*.

Nesta abordagem, definimos que o foco do comportamento social, político, comunitário, ou mesmo o foco de participação política é o indivíduo, bem como espera a concepção liberal para os fenômenos das ciências humanas.

Neste sentido, o foco para a intervenção comunitária baseia-se no ‘empoderamento’ (MONTERO, 2004b) ou empowerment (RAPPAPORT, 1981) dos sujeitos dentro da comunidade, com práticas de estímulo da auto-estima, de aumento da capacidade de gerir seus próprios recursos (empregabilidade, formação de mão-de-obra, facilitação para a escolarização, etc.).

A autonomia do indivíduo é pesquisada com relação às suas limitações e não se procura, de forma geral, incentivar o envolvimento com manifestações e reivindicações sociais. Esta visão desenvolve uma ciência baseada na idéia de que um indivíduo saudável é controlado, independente do social e dependente somente de si mesmo, capaz de auto-affirmar e exigir da sociedade princípios de justiça e igualdade. (RIGER, 1993)

A Identidade para esta visão é concebida apoiada em aspectos perceptivos, cognitivos e subjetivos, nos quais o contexto social e a processualidade histórica são menosprezados, sobrepujando a estes o caráter de independência social, de motivação e o entusiasmo pessoal. Mostra, assim, o caráter liberal desta concepção que delega ao indivíduo seu sucesso ou fracasso de ascensão nas esferas sociais.

Já para a Psicologia Social Comunitária, a ênfase da intervenção está no processo de construção de uma identidade coletiva, construída por meio de um processo de fortalecimento das relações comunitárias de solidariedade, fortalecimento dos aspectos culturais, religiosos, históricos e políticos próprios de cada contexto popular.

No entanto, definir o que vem a ser identidade coletiva, não é tarefa simples, pois como todo conceito este é múltiplo e deriva de uma série de áreas diferentes e complementares. Usualmente, as ciências humanas utilizam o termo Identidade Coletiva para se referirem a uma espécie de fundo cultural indispensável para explicar fenômenos sociais que não se materializam a não ser por meio da linguagem e dos hábitos sociais exercidos por identidades individuais que, por sua vez, são aprendidos pelas mediações comportamentais complexas e

concretas, sendo, portanto, difíceis sua mensuração e investigação.(verbalizações, gestos, ações específicas) (MONTERO, 1984).

Outra forma de definir o que é identidade coletiva, vem dos estudos sobre movimentos sociais. Para Munck (1997), a tradição européia, sobretudo Touraine(1996), Touraine et al, 1996), Thompson (1987) e Melucci (1999) que salientam as discussões sobre a construção das identidades, individuais e coletivas, que estariam compreendidas em processos complexos de relações intramovimento, intermovimento e relações superestruturais.

Para Touraine, a análise dos movimentos sociais deve fundamentar-se inteiramente nas relações sociais que constroem a identidade dos atores sociais, de modo que não pode ser definida independente do conflito social de seu adversário e do reconhecimento de seu papel na luta. Assim, consideramos que a identidade (coletiva) de um movimento social é formada no interior das estruturas de conflito das novas sociedades pós-industriais.

Podemos utilizar Thompson (1987) para definir que uma identidade coletiva específica determina-se pela memória histórica de certa população (para o autor, de um movimento social), uma cultura de luta (ou passividade), de contestação política (ou não).

Esta memória histórica é transmitida de geração para geração, construindo as identidades sociais e pessoais de seus atores sociais. A identidade coletiva não nasce de uma hora para outra, ela vai se fazendo com o tempo e a durabilidade das relações sociais, não só nas vivências dentro do movimento como e fundamentalmente sobrevive apoiada na durabilidade das condições desiguais do sistema social.

Para Thompson, esta identidade desenvolve uma consciência que a insere nos embates políticos de seu tempo. O autor, ao explicar o sentido do *fazer-se* da classe operária inglesa, trata de compreendê-la como um processo ativo, que se deve tanto à ação humana como aos condicionamentos: "*A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se*"(THOMPSON, 1987, p.9)

Conforme o autor citado, existem dois processos complementares na formação da identidade de um movimento social (ou de uma identidade coletiva): um que resulta da própria história e memória coletiva de seus membros e outro, do papel ativo de seus atores sociais, que, em suas vivências diárias, agem, escolhem, tomam posições, inventam uma forma diferente de se relacionar, demonstrando o caráter mutante também da identidade coletiva.

Para autores como Montero (1991; 1992), León (1997); Melucci (1999) e outros, só é possível a participação política para reivindicações pertinentes ao abandono do Estado, se as pessoas agirem coletiva e organizadamente. Para que a ação coletiva reivindicatória ocorra, é necessário que se fortifique a identidade coletiva para assunção de necessidades e objetivos coletivos para tais reivindicações.

Para a Teoria da Ação Coletiva, defendida por Melucci (1999), a ação consensual e coersitiva da coletividade, que garante a eficiência de tal, tem inúmeras e infinitas funções sociais: a possibilidade de publicizar o conflito, de tornar as manifestações de determinada população legítima, possibilidade de construir uma cultura política de participação e liberdade e denunciar as formas de opressão.

Desta forma, é preciso definirmos o que é ação coletiva. Para a Psicologia Social Comportamental, as pessoas participam de ações coletivas por imitação, irracionalidade, contágio, sugestão ou indução. Vemos, assim, uma ação coletiva sem ator social, já que este não está consciente de suas determinações, um ator social esvaziado de sentido político.

Para alguns sociólogos do comportamento coletivo (por exemplo, Gamson, 1975 e Touraine, 1996), a ação coletiva é uma resposta reativa à crise e à desordem do sistema político e social, que causa a distribuição desigual de recursos e a conseqüente luta por estes. Para Touraine, o ator social é muito mais um reagente às crises sociais que um ator consciente de seu tempo e de seu papel político.

As recentes teorias que investigam a sociedade, como um todo e os fenômenos coletivos, como a formação da identidade coletiva e da ação coletiva, baseadas nas teorias cognitivistas e construcionistas vão buscar compreender que esses fenômenos são resultados de múltiplos processos sociais, históricos, psicológicos e políticos que favorecem ou impedem a formação ou a manutenção das estruturas sociais, isto é, que mobilizam ou bloqueiam transformações sociais. Desta forma, o que orienta para a ação coletiva é um conjunto de condicionantes culturais e psicológicos construídos nos discursos e nos embates discursivos entre os movimentos sociais. É o caso de Bauman (1998; 2000)

Já para Melucci (1999), há uma pluralidade de ações coletivas que desenvolvem formas diferentes de responder também a diferentes conflitos, que não a forma organizada nos convencionais movimentos sociais. Na vida cotidiana das populações, comunidades ou grupos sociais, há uma forma de entender seu mundo e agir nele que aparece nas mais simples atitudes cotidianas da vida em

comunidade. Da roupa que se veste aos sonhos que se tem, tudo é mais ou menos compartilhado pela experiência coletiva.

A cultura e, mais precisamente, a cultura política são desenvolvidas em um espaço de compartilhamento de experiências do mundo vivido pelas pessoas. O caso é saber das experiências compartilhadas que estão conscientes nos indivíduos ou são negadas por estes. Esta afirmação nos faz refletir que existem diversas formas do agir coletivo e que nenhuma delas pode ser desconsiderada ao pensarmos nos aspectos mutáveis e plurais de nossa sociedade.

Como vimos, a discrepância entre identidade individual e identidade coletiva e suas respectivas implicações interventionistas remetem a um cenário, cujo sujeito político é construído em uma vivência individual de fortalecimento e capacitação. No caso da identidade coletiva, este sujeito político poderia surgir de uma vivência cotidiana de participação em um todo coletivo desenvolvido em comunidades ativas (autogestionárias, cooperativas, experiências de mobilização comunitária para fins de bem comum, etc.) ou, especificamente, em movimentos sociais.

Desta forma, aparece nossa segunda problemática: se o sujeito político real surge em seu engajamento nas causas consideradas de bem comum ou se este sujeito político real surge de um despertar individual, instrumental e de escolha racional de suas manifestações políticas.

É necessário que entendamos, baseados em Mouffe (1999) que, ao postularmos uma identidade coletiva ou, no nosso caso, uma identidade comunitária, esta não deve encerrar uma luta política de interesses diversos e antagônicos com outras instâncias políticas da sociedade. Deve ser entendida como o início, como um pressuposto para começar a luta política de interesses

múltiplos e complexos das diferentes identidades (e seus discursos) dentro do espaço publicizado da comunidade que, ao constituir um NÓS, não deve limitar-se em si nem em discurso, nem em ação (FIEDLER, 2005).

A construção ou reforçamento de uma identidade da comunidade não serve para aniquilarmos as diferenças individuais fundantes de um espaço político, mas servir para que no espaço de reivindicação comunitária os atores sociais nela envolvidos possam experimentar o exercício da participação e da negociação de sentidos políticos e reivindicatórios, conforme Prado (2002).

No entanto, podemos dizer que uma intervenção deve ter como finalidade última a mobilização coletiva de seus membros para uma finalidade que possa ter construído coletivamente, mas, geralmente acontece que as demandas do interventor virão no sentido individual nas comunidades, sobretudo mas que raramente as vivências de conquistas pela união popular foram experimentadas, mas sim pela vitória individual dos sujeitos da própria comunidade.

Ficará a critério do próprio profissional começar a desenvolver nestes espaços uma consciência coletiva, com base no compartilhamento de experiências comuns. Em outras palavras, uma intervenção comunitária pode iniciar-se em uma perspectiva individualista, mas deve objetivar a construção dos espaços de construção da identidade coletiva, originária dos objetivos comuns dessa população.

Há inúmeras ações que nós, profissionais da área de humanas, podemos fazer com respeito à identidade coletiva comunitária: lembrar que a comunidade é o ‘organismo’ em questão e seu processo – de pertença, de desvitimização precisa ser olhado como um todo. Construir espaços de compartilhamento de experiências solidárias na vida cotidiana da comunidade, reforçar a cultura local –

hábitos, crenças, costumes próprios da região - resgatando o sentimento de comunidade e de pertença grupal. Desenvolver intervenções que visem ao desenvolvimento da maior parte possível de pessoas da comunidade, visando não apenas ao desenvolvimento pessoal como também ao da própria comunidade.

4. METODOLOGIA

Nossa proposta inicial foi de analisar as treze universidades privadas paulistanas que oferecem o curso de Psicologia, levantadas com base no MEC/SESu: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Bandeirantes de São Paulo (UNIBAN), Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO), Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), Universidade Guarulhos (UNG), Universidade Ibirapuera (UNIB), Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Paulista (UNIP), Universidade Santo Amaro (UNISA), Universidade São Francisco, Universidade São Judas Tadeu e Universidade São Marcos (UNIMARCO).

No entanto, no decorrer da pesquisa de campo, nossos sujeitos foram reduzidos, pois algumas das universidades negaram-se a realizar as entrevistas por conta de reformulações do setor (da extensão) que o SINAES exigia. Quando o contato era feito via pró-reitorias/ coordenações de extensão ou quando o contato era realizado com as diretorias de curso de Psicologia, a justificativa era a mesma ou, simplesmente, não era dada nenhuma justificativa.

Procuramos identificar o motivo da desistência ou negativa de trabalhar com determinadas instituições, discutiremos essas negativas nos capítulos de análise deste trabalho.

A título de exemplo, em uma universidade fizemos, desde fevereiro de 2005 até junho de 2006, inúmeros pedidos de entrevista com a Vice-reitoria Comunitária, com a secretaria do então vice-reitor João Décio Passos. Por e-mail, por contato telefônico e fui pessoalmente tentar marcar uma entrevista, deixei meus dados para retorno e não obtive até agora, nenhum retorno. Tentando

entrar na universidade via curso de Psicologia, nosso contato por e-mail nunca foi respondido. Ao procurar pessoalmente a responsável pelo curso, não concedeu entrevista, afirmando que entraria em contato quando estivesse menos atarefada, o que nunca se verificou. No entanto, a referida universidade não se negou a permitir as realização das entrevistas com os professores da Psicologia ou que exerciam alguma atividade de extensão, ou que ministrevam aulas de Psicologia Social ou correlatas, apenas não nos disponibilizou o acesso a nenhum professor nem por e-mail nem telefone. Os dados curriculares também não foram disponibilizados pelo curso. Das duas únicas professoras que conseguimos contato, uma respondeu de forma breve a entrevista e outra mandou um e-mail dizendo: “Idem a Fulana, pois trabalhamos em equipe”.

Desse modo, é importante ressaltar que todas as entrevistas tinham caráter sigiloso, e isso lhes era esclarecido desde o primeiro contato com os representantes institucionais. Os trabalhos comunitários que identificamos só nos foram possíveis por contatos informais com alunos e colegas do curso de pós-graduação. Por estas razões, essa universidade não foi considerada objeto de estudo desta pesquisa, embora utilizemos uma ótima entrevista concedida por um membro do “Núcleo De Trabalhos Comunitários” que, de maneira curiosa, não tem vinculação com a Vice-reitoria de Extensão desta universidade.

Em outra universidade, nosso primeiro contato por telefone foi interessante, pois a telefonista informou que não havia setor de extensão na universidade, mas que a Fundação "X" responsável pelas atividades de extensão e assistência à comunidade. Na época, em fevereiro de 2005, fomos até o local, a uma residência ao lado da Universidade, e a encontramos fechada, assim como nossos telefonemas nunca foram atendidos. Desta forma, a descrição das atividades que

a fundação desenvolve foi extraída do página da internet da própria fundação que demonstra que suas atividades desde o ano de 2004 até hoje baseiam-se na parceria de uma escola de inglês com a universidade. Em 2004, uma Campanha de arrecadação de brinquedos; em 2005, mostras de cinema e feira de games; em 2006, o desenvolvimento de uma parceria com a subprefeitura da localidade, que resultou em um projeto, que funciona como um “mutirão de ação social, com serviços que vão desde tapa-buraco e corte de grama até assistência jurídica e de saúde”.

Em outubro de 2006, é importante citar que tentamos atualizar nossos dados a respeito dessas atividades, a página da internet da fundação encontrava-se em manutenção. Quando entramos, procuramos a direção do Curso de Psicologia dessa universidade a mesma nos respondeu que não estava autorizada a permitir tais entrevistas.

Em outra universidade, houve uma série de contratemplos que não nos permitiram realizar a pesquisa. Primeiramente, em fevereiro de 2005, a universidade passava por uma crise financeira grave, que culminou em paralização, de quase dois meses, no final do mesmo ano. Embora tenhamos sido sempre muito bem atendidos, a secretaria da pró-reitoria Acadêmica e de Extensão nunca conseguiu marcar uma entrevista conosco. Na coordenação do curso de Psicologia, nosso pedido de entrevista não foi aceito, pois o setor, antes e depois da paralização, encontrava-se em “reformulação”, mesmo assim, após muito conversarmos, a responsável pelo curso nos forneceu o e-mail da “professora responsável pela disciplina de Psicologia Social do curso, única entrevista que temos desta universidade .

Nos estágios de formação de Psicólogo, no quinto ano, o curso tem o estágio em intervenções comunitárias, no qual o enfoque é saúde-mental e transformação social, segundo a informação obtida com uma aluna do curso, mas a professora responsável não quis fornecer seu contato, por motivos “de não se indispor com a universidade” (SIC).

Achamos que um fator importante de negativa à pesquisa deve-se ao SINAES, que provocou uma onda de reformulações para adequação à nova avaliação a que serão submetidas as universidades brasileiras. Neste sentido, pensamos que as universidades, de forma geral, estão tentando readequar suas atividades e discursos para o bom desempenho na avaliação.

4.1. Sujeitos da pesquisa

Até a defesa dessa tese os nomes das universidades que contribuíram com essa pesquisa estavam divulgados, bem como os das universidades que não participaram. Pois, numa perspectiva crítica, pesquisar também é denunciar, provocar mudanças a partir dos dados obtidos por uma pesquisa. No entanto, a banca de defesa dessa tese sugeriu que omitíssemos os nomes de tais instituições, sob a argumentação de que a pesquisa denúncia exporia justamente aqueles que se prontificaram a colaborar com ela, argumento que nos sensibilizou. Desta forma esclareço que os nomes dessas universidades serão mantidos sob sigilo, mas que qualquer interesse do leitor em aprofundar-se dos dados dessa pesquisa, esta será pessoalmente divulgada⁹, claro, mantendo absoluto sigilo dos sujeitos entrevistados.

⁹ No end. Eletrônico: reginafiedler@uol.com.br, ou no end. Rua Guaperuvú, 161, São Paulo, SP.

Desta forma, nosso universo de pesquisa foi amplamente reduzido de treze para seis universidades.

4.2. Instrumento da pesquisa - Entrevistas semi-estruturadas

Para dar conta desta investigação da aplicação da Psicologia no espaço da extensão, optamos por utilizar entrevistas semi-estruturadas com os responsáveis pela área dentro da universidade (Pró-reitores, Vice-reitores ou coordenadores da extensão) que nos permitissem esclarecer os itens propostos.

Entrevistas semi-estruturadas também foram elaboradas para outros setores dentro da universidade, agora no curso de Psicologia, já que também pretendíamos investigar que tipo de aplicação prática a Psicologia está desenvolvendo dentro das práticas de extensão.

Nossa intenção inicial era realizar estudos dos projetos de extensão na área da Psicologia, entretanto a falta de disponibilidade dos entrevistados, de forma geral, não possibilitou esta investigação, como elucidamos no início deste capítulo.

Como nos apontam Ludke e André (1986) e Alves-Mazzotti e Gewadsznajder (1986) o instrumento metodológico entrevista, quando isolado de outras formas de investigação, pode desqualificar o trabalho de investigação qualitativa.

Optamos, então, por diversificar as pessoas entrevistadas sobre o mesmo assunto, o que Denzin apud Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1998) nomeia de Triangulação.

Existem quatro tipos de triangulação: de fontes, métodos, investigações e teorias. Em nosso caso, uma triangulação de fontes foi realizada com o objetivo de compreender a co-construção das idéias sobre a extensão dos diversos atores universitários.

A escolha por realizar entrevistas semi-estruturadas teve como finalidade captar, o que era essencial na discussão sobre extensão e na área da Psicologia, mas também captar o discurso do entrevistado como um todo em seus diversos usos e significações.

Para Thiolent (1987), este tipo de entrevista é aconselhada quando se tem um assunto específico para investigar, entretanto não se quer tolher nem limitar a fala do entrevistado.

As **Entrevistas Semi-estruturadas com Pró-reitores de Extensão Comunitária**, foram realizadas, conforme Quadro 1, com a finalidade de identificar e comparar os diferentes modelos de gestão extensionista e se estes propiciam uma prática diferenciada em Psicologia e, também, averiguar, como a pró-reitoria de extensão comprehende a atuação do psicólogo, verificando a construção dialógica do papel do psicólogo e da aplicação prática da Psicologia.

Quadro 1: Entrevista com pró-reitores de Extensão Comunitária

Questões pessoais:

1. Qual sua formação?
2. Como / Quando entrou na Universidade ...?
3. Já trabalhou em outras universidades? Quais?

A respeito da política extensionista:

4. A que setor esta pró-reitoria está subordinada?
5. Qual a função da extensão dentro desta universidade?
6. Quais as atividades que desempenha?
7. Como esta pró-reitoria organiza e seleciona projetos atividades de Extensão?
8. Como se propõe uma atividade extensionista?
9. Que tipo de apoio (logístico, financeiro...) é dado para efetuá-lo?
10. Se eu for professora aqui e quiser desenvolver uma atividade comunitária, como faço para ser aprovado? Há esta possibilidade?

Sobre orçamento:

11. Tem orçamento próprio? Se não, como define em que e como gastar?
12. O professor ganha por horas?

Sobre extensão e prática da Psicologia:

13. Quais atividades ou projetos extensionistas nos quais há psicólogos envolvidos?
 14. É possível haver professores trabalhando com comunidade que não esteja vinculado a reitoria de extensão?
 15. Como vê o trabalho do psicólogo?
- 16. Sobre Programas de iniciativa pública:** Estão sendo efetuado na Instituição?
Há psicólogos envolvidos?
17. Quais os maiores desafios e empecilhos que a extensão da universidade particular enfrenta?

Fonte: arquivo da pesquisadora.

Os professores do curso de Psicologia que atuam, coordenando ou participando de algum Projeto de Extensão foram entrevistados conforme o Quadro 2, objetivando investigar qual o papel do psicólogo nas políticas extensionistas nessas universidades e, assim, identificar qual é, hoje em dia, o modelo prático da Psicologia Social nas universidades particulares (confessionais e não confessionais) paulistanas e quais práticas de atendimento comunitário os psicólogos vêm desenvolvendo, vinculadas às atividades de extensão.

Quadro 2: Entrevista com Professores de Psicologia que participam de Projeto de Extensão

1. Qual o nome do Projeto que você coordena ou participa?
2. Há quanto tempo o Projeto está sendo desenvolvido?
3. Qual o lugar (instituição X, Comunidade Y, escola Z) o projeto é desenvolvido?
4. Quais os objetivos do Projeto?
5. Quais os objetivos e a natureza de seu trabalho, como psicólogo, neste projeto?
6. Quais as técnicas ou métodos de intervenção que utiliza?
7. Esta intervenção está baseada em alguma base teórica? Qual?
8. Há outros professores envolvidos no projeto? De que curso/área são?
Quais atividades desenvolvem no projeto?
9. Quantos alunos de Psicologia participam no Projeto? De qual(s) semestre(s)?
10. Há alunos de outros cursos participando do Projeto? Quantos? De quais semestres?
11. Este trabalho recebe apoio financeiro (ou tem parceria) de alguma instituição que não seja a Universidade? Como se realiza este apoio?
12. Quais os gastos que a Universidade tem com este projeto?(Considerando a utilização de salas, horas de supervisão para professores, recursos materiais necessários, etc.)
13. Se pudesse, o que você mudaria na organização e na política de extensão dentro desta universidade?
14. No desenvolver do projeto, há registro em forma de relatórios, apontamentos, etc. deste?
Estes são mensais, bimestrais ou semestrais? (poderia disponibilizar?)

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Professores que ministram aulas de Psicologia Social e disciplinas

oriundas da prática social também foram questionados, conforme o Quadro 3, para que possamos entender qual é a demanda de projetos de Extensão dentro das universidade e como estes professores compreendem o espaço da Extensão, como um lugar para possíveis práticas sociais da Psicologia, buscando perceber a dialogia na construção do setor dentro da universidade.

Quadro 3: Entrevista com Professores de Psicologia Social / ou Comunitária / ou Institucional / ou estágios supervisionados em Psicologia Social

1. Nome. Idade. Dá aula em outras universidades?
2. Formação. Onde se graduou? Qual a formação?
3. Quanto tempo leciona no ensino Superior? Quanto tempo em Psicologia Social / Comunitária/ Institucional/ estágio?
4. É responsável pela(s) disciplina(s) na Universidade?
5. Quais outras disciplinas leciona?
6. Realiza algum trabalho de campo com os alunos , nesta(s) disciplina(s)?
Quais (se possível apresentar as instruções do trabalho, local onde é realizado, por escrito).
7. Com qual objetivo? (qual base teórica)
 8. Desenvolve alguma atividade vinculada à Pró-reitoria (ou Vice-reitoria) de Extensão desta universidade? Se sim, quais? (responder ao outro questionário). Se não, por quê?
 9. Acha importante a área de Extensão (ou Pró-reitoria Comunitária)dentro da Universidade?
 10. Para quê ela serve?
 11. Está satisfeita com as políticas de Extensão dentro da Universidade?
 12. O que proporia de mudanças às práticas de Extensão dentro de sua Universidade?
 13. Quais os maiores empecilhos para que ocorram estas mudanças?

Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise de documentos produzidos pela própria instituição universitária - O Plano Pedagógico Institucional (PPI), assim como atos normas e portarias expedidas pela reitoria a respeito da extensão – foram planejadas e abandonadas, pois as universidades privadas que concederam permissões para as entrevistas em seus diversos setores não nos disponibilizaram tais documentos, justificando que estavam sendo alterados por conta do Novo Sistema de Avaliação Institucional (SINAES).

Mesmo assim, alguns documentos foram disponibilizados por algumas Instituições – revistas científicas produzidas pela instituição e organizadas pela pró-reitoria de Extensão, relatos de trabalhos da área - e mesmo publicações em jornais de circulação nacional a respeito do assunto.

4.3 A análise dos dados - O discurso (ou o não discurso) como ação

Estas entrevistas também buscaram confrontar os dados colhidos com as outras entrevistas realizadas com coordenadores/diretores de curso e professores de Psicologia que realizam algum trabalho de extensão dentro da universidade. Procuramos investigar com estas entrevistas a produção dialógica dos sentidos da Extensão aos vários atores envolvidos.

Vale aqui explicitarmos o que entendemos como produção dialógica e qual nossa perspectiva teórica de utilização do que foi produzido de discurso nas entrevistas realizadas.

Conforme Ludwing (1997), as questões contemporâneas do uso (e análise) da linguagem devem responder à indagação: o que é compreender uma mensagem lingüística e o que ela implica?

O Construcionismo Simbólico vê na análise da linguagem um impacto político enorme, já que ela não é só ação no mundo, mas também a “ação sobre os demais”. Assim, podemos investigar os efeitos sociopolíticos e psicológicos que emanam de práticas discursivas.

Há também a Análise Crítica do Discurso que se refere a uma área de investigação que busca não só entender a construção do sentido social do fenômeno, mas estabelecer crítica a respeito dos conhecimentos adquiridos e acumulados por estas áreas. Às vezes, consideramos como “conceitos fechados” os que estão em constante mutação e significação, estudando como algum conceito vem sendo usado pela área, para entender sua mutação, transformação e suas implicações práticas.

A análise crítica do discurso tem como objetivos conscientizar os falantes da importância das práticas discursivas e explicitar o poder da linguagem de gerar realidades, pois isso permitiria o aumento da reflexibilidade social que poderia constituir verdadeiras ferramentas reivindicatórias dos movimentos sociais de forma geral.

Para Iñiguez (2004), existem diferenças fundamentais entre análise do conteúdo e análise do discurso. A primeira, concebe a linguagem com base na ótica da filosofia da linguagem, assim, basta o investigador captar o conteúdo das idéias que irá captar os sentidos do indivíduo produzidos sobre ela. Esta é a forma como a análise do conteúdo conceberá o fenômeno do discurso. Nas palavras de Bardin,

os estruturalistas procuram a ordem imutável sob a desordem aparente (...). Por detrás da análise estrutural existe o gosto pelo jogo do mecano: desmontar o mecanismo, explicar o seu funcionamento e... reencontrar as mesmas engrenagens ou o mesmo motor, qualquer que seja a forma do relógio ou a cor da carroçaria (BARDIN, 1995, p. 204)

A segunda, análise do discurso, resultará em um enfoque construcionista simbólico da realidade, no qual o discurso (captado pelos vários meios de comunicação – mídia, ciências, ideologia dominante, etc.) constrói a idéia. Nas palavras de Iñiguez (2004, p.34),

a linguagem não só nos diz do mundo como é mundo, ela também o institui, e não se limita a refletir as coisas do mundo, também atua sobre elas, participando de sua constituição .

A análise do discurso passa a não ser só um método de análise mas uma “perspectiva a partir da qual podemos analisar os processos sociais” (GRACIA, 2004, p. 32), esclarecendo que a utilização da linguagem não é só como ferramenta metodológica, mas serve de eixo para a elaboração de correntes e

perspectivas teóricas. Não nos interessa aqui, entretanto, defender a análise discursiva, como corrente teórica.

Neste momento, interessa o trabalho, utilizar a contribuição que esta traz à análise das entrevistas desenvolvidas por nós.

Para Spink (2000;2003;20004); Iñiguez (2004), entre outros estudiosos das práticas discursivas, é possível fazer uso da análise discursiva quando se tem a intenção de investigar, como os sentidos sobre determinado objeto têm sido construídos dialogicamente.

Pelo capítulo sobre a História da Extensão, sabemos o quanto este foi se construindo apoiado em uma série de interlocutores – universidade pública, universidade privada, sindicatos de professores do ensino público, conselhos e fóruns do ensino privado. O quanto também são construídos socialmente os significados sobre a aplicação prática da Psicologia.

Assim, consideramos relevante não só identificar quais são os sentidos que a extensão tem na universidade privada e, também, a aplicação social da Psicologia e identificar como seus atores sociais constroem dialogicamente seus significados.

Considerando o discurso como ação constitutiva do mundo, resta-nos dizer como foram operacionalizadas as análises das entrevistas.

No primeiro capítulo de análise, elucidamos a construção do sentido da Extensão de pró-reitores e professores de Psicologia Social ou disciplinas correlatas – por sugestão de Szymanski (2002). Iniciamos buscando o sentido do todo, tomando-o por base para delinear as unidades de significado, definindo-as pelos temas recorrentes das entrevistas com os pró-reitores e professores e quais sentidos eram atribuídos a estes temas recorrentes.

Entendemos que as unidades de significado não estão prontas na transcrição das entrevistas, mas são captadas baseadas em uma atenção flutuante entre o discurso construído pelos entrevistados que lugares eles ocupam na construção dos sentidos do discurso, que finalidade este tem e, finalmente, o que podemos pensar destes discursos apoiados na literatura que pesquisamos.

Para Martins e Bicudo (1989), o momento da construção de categorias analíticas é a última fase da análise, no qual as entrevistas já foram amplificadas, reduzidas e esperam por um momento de organização dos significados que sintetizaram todo o processo do campo.

5. ANÁLISE DA GESTÃO DA EXTENSÃO EM UNIVERSIDADES PRIVADAS E SEUS SENTIDOS

Como vimos no capítulo anterior, nosso universo de pesquisa reduziu-se de treze para seis universidades. Assim, trabalhamos com as informações gentilmente cedidas nestas seis instituições não mais citando nomes ou realizando qualquer referência que as possam identificar, como esclarecemos em nosso projeto de pesquisa encaminhado ao Comitê de Ética desta universidade.

Conforme foi observado nas entrevistas, um dado interessante foi a história das instituições que participaram da pesquisa ser semelhante, tanto no tempo de fundação, como na história de seu crescimento. A maioria iniciou-se no final de 1960 e início de 1970 com algumas faculdades, na área das licenciaturas e alguns cursos nas ciências exatas, como ciências contábeis. Após a Reforma Universitária de 1968, estas universidades ampliaram seus cursos e, a partir desse período, transformaram-se em universidade.

Buscaremos organizar o conteúdo das falas dos pró-reitores/diretores da Extensão, seguindo algumas categorias de análise extraídas dos próprios entrevistados em encontro (ou desencontros), como nosso texto teórico já discutiu como funções da extensão e características de um trabalho comunitário.

Baseados nas entrevistas com os responsáveis pela Extensão nas universidades estudadas, diretores e pró-reitores das Extensão, notamos alguns conteúdos de seus discursos que se diferenciam do desenvolvimento ou não de políticas de desenvolvimento de projetos comunitários ou sociais.

Desse modo, separamos os depoimentos em dois grupos: as que desenvolvem políticas de Extensão focadas em projetos sociais ou comunitários e

as que não desenvolvem esta política, mas outra, que é a de promoção da universidade baseada nesse setor.

Entretanto, existem algumas características comuns em todos os discursos: uma delas é a utilização do discurso construído apoiado na literatura já produzida sobre o assunto pela universidade pública que, por sua vez, atribui à extensão dois sentidos básicos, um de que a extensão deve ser um espaço de diminuição das diferenças sociais, pagando as dívidas dos ‘mais abastados’ e ‘intelectuais’ para com a população que não pode freqüentar o ensino superior e outro que é o da extensão como espaço de articulação do saber produzido pela universidade e pela comunidade. Como veremos mais adiante, embora os entrevistados façam suas próprias idéias de como deve ser feita tal articulação, todos falam dela.

A respeito disso trazemos um depoimento emblemático que mostra a apropriação do discurso da universidade pública, de dívida com os não incluídos no sistema de público de seleção elitizada para a universidade privada:

Um ponto fundamental para pensarmos a extensão é a questão de que se eu tenho meu diploma universitário muita gente ficou em baixo. Eu tenho uma dívida também, né? Eu acho que todos da universidade tinham que ter isso muito claro. Ele tem uma dívida com aquele que ficou lá em baixo, e ele tem que trazer isso junto com ele. Como ele resgata a dívida? Resgatando aquilo que ficou lá em baixo.

Esta observação é condizente com que Souza (2005) diz que se constrói como idéia fundamental da extensão, que é a dívida social entre elite e excluídos.

Outro tema comum é a visão de universidade que os entrevistados têm, a seguir, trabalharemos com ela.

5.1. O Sentido de universidade

Embora nem sempre explícita, a linguagem utilizada para se referir à universidade é a de que ela é uma grande empresa, com concorrentes que busca atingir um público-alvo, que precisa se manter economicamente.

Uma entrevistada discute um pouco a história da construção desse discurso:

Enxergar a instituição como uma empresa. Que deve ter uma visão de conjunto e construir sua imagem para buscar seus clientes. O ano de 1996 [a partir da LDB da mesma data que atribuiu caráter de maior autonomia para as instituições universitárias, incentivando a transformação da maioria das faculdades a se transformarem em universidades] eu considero um ano em que as escolas passaram a se conceber como uma empresa assumidamente, porque começou uma busca muito louca na captação de alunos

A respeito desse mesmo prisma, outro depoente, pró-reitor de uma universidade e, também, com um forte vínculo com o Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares, confirma a época em que as universidades deveriam assumir o caráter de empresa:

Nós iniciamos uma gestão profissional da universidade, em 2001, quando os donos [a universidade era gerida por uma família] abriram mão da gestão da universidade e organizaram a universidade em três pró-reitores", seguindo as especificações do que esta gestão resultou para a universidade: "Na universidade Y nós temos aproximadamente 70% do corpo docente intitulados mestre e doutores. Nós temos professores com 40 horas, nós temos uma carreira docente que privilegia da mesma forma a extensão a pesquisa, a docência e o cargo administrativo. Existe um projeto verdadeiramente de universidade. O que realmente exige da universidade um custo altíssimo. Aí, ou ela se inviabiliza ou ela tem que trabalhar esses investimentos de uma maneira bastante ponderada"- justificando o fato de não haver tantos projetos de extensão como o depoente gostaria, pois - "A universidade não deve arcar com todas as despesas, porque de verdade eu estou executando política pública, uma característica vinda do neoliberalismo.

Ao mesmo tempo, o depoente utiliza-se da história da família de educadores fundadores da instituição para afirmar que aquela universidade diferencia-se das demais:

uma das grandes felicidades da nossa universidade é que os fundadores são professores. E eles são professores, sabe o professor C. (fundador) fez letras na PUC, o professor F. fez história na USP, começaram de baixo, começaram em sala de aula.

Outra característica agregada à universidade privada é a que ela é mais dinâmica que as públicas, pois os altos custos da gestão, ficam como empecilhos das universidades privadas:

Eu acho uma coisa interessante, que universidade particular ela é muito mais ágil do que a universidade pública. Então as decisões e as boas idéias são facilmente implantadas por que de uma certa forma na universidade pública mudar alguma coisa é muito difícil.

Em todas as entrevistas, aparece a idéia de que o ensino privado é bom à sociedade, de forma geral, pois ela é mais acessível e hoje em dia busca qualidade: *É necessário desconstruir essa idéia de que a universidade particular não é um bandido social que se pinta, muito pelo contrário.*

Outro entrevistado diz que: *A universidade privada possibilita o acesso do povo a educação profissionalizante, e de boa qualidade, pois para ela continuar crescendo, ele precisa de qualidade.*

Outro entrevistado, que tem sua história profissional ligada ao ensino superior público, afirma que a gestão privada é inclusiva, mais dinâmica e pragmática que a pública:

os empecilhos da extensão da universidade particular e pública são bem semelhantes, mas na particular é um pouco mais agradáveis [risos] talvez do que os das universidades públicas, porque aqui se decide e se implementa, na pública, espera-se a verba ser aprovada, tem muita politicagem.

Existe um discurso de complementaridade entre pró-reitores e mantenedores, sem uma fala sequer de crítica ao posicionamento das mantenedoras, quanto à política de gestão da universidade privada, muitas vezes, voltada ao lucro.

Neste sentido, a afirmação de que o ensino superior privado não se configura em atividade lucrativa é convergente em todas as entrevistas:

Para falar a verdade, o que acontece é que algumas universidades trabalham com uma margem de lucro muito pequeno", ou ainda: "nossa universidade, se não tomar cuidado, fecha no vermelho" ou: "é muito difícil fazer ensino superior com a qualidade que nós temos aqui, é muito gasto, com professores titulados, com a manutenção predial, com a abertura de novos campi, isso é muito oneroso para a universidade, então, precisamos selecionar bem os projetos, tem projetos que podem ficar para o próximo ano, que não tem emergência, né?.

No discurso sobre a instituição universitária para que se obtenha o sucesso empresarial, observamos que é necessário aliar qualidade e marketing, para captar alunos:

No final da década de noventa [quando aumentou o número de vagas no ensino superior e o número de matrículas decresceu], as escolas foram descaradamente para a televisão, vender seu peixe. Antes era discreta essa captação de aluno, essa ambição desmedida por um numero de alunos. Então a visão de universidade privada também mudou. Agora existe um segmento da clientela que vê a educação como se fosse um supermercado, vê quem dá mais, melhor e mais barato. Mas não é possível estas três coisas serem boas juntas, ai o aluno faz a escolha do melhor preço. E a universidade tem que caminhar mesmo estando nessa loucura

Assim, partimos para a investigação de outra categoria do discurso considerada relevante a esta análise.

5.2 Relação extensão universitária e marketing empresarial

Nas duas universidades que mostraram desenvolver uma série de projetos comunitários com base em uma política de gestão de projetos comunitários ou sociais (tema que discutiremos mais adiante), é interessante observar que são as que não se referem à questão do marketing a partir da extensão. Uma delas, que tem sua história de Extensão vinculada à história da gestão de hospitais estaduais, diz que: “*Nós não temos esse caráter de marketing, pois nossa história é com a saúde da população, e também porque nós pensamos em responsabilidade social*”.

Vemos que, embora recrimine a idéia do marketing com base na extensão, utiliza o repertório (bem atual) da responsabilidade social que, segundo alguns estudiosos, como Duarte (2005), é um termo que se construiu apoiado no marketing das empresas, muitas vezes nomeado também como ‘marketing social das empresas’.

É importante esclarecer que esta depoente ressalta que faz questão de freqüentar todos os espaços de discussão sobre a extensão: fóruns, congresso nacionais e internacionais, pode daí ter captado esse discurso, meio fora de foco, em sua fala.

Na outra instituição, que o marketing não é citado, o discurso é predominantemente sobre a preocupação em articular verdadeiramente o tripé ensino-pesquisa-extensão nas práticas desenvolvidas pela extensão. Nesta articulação, a dificuldade, entre outros motivos, é porque a extensão, muitas vezes, não divulga sua importância no meio acadêmico, como deveria: “*De certa forma, a culpa é nossa de não estar fazendo nosso marketing (dentro e fora da universidade) corretamente*”.

Nas universidades onde a política de extensão não atua predominantemente baseada nos projetos sociais que realizam um intercâmbio entre saber acadêmico e saber comunitário, os responsáveis pela área de extensão na universidade, embora o discurso seja da ação extensionista, o sentido desta ação está relacionado a um espaço de divulgação da universidade na comunidade local que vai trazer novos alunos à instituição:

A extensão tem a função de promover a universidade na comunidade local, de pensar na imagem da instituição. Então, a imagem de universidade se constrói, vende a instituição e capta alunos e daí você tem a oportunidade de criar uma vida acadêmica e comunitária rica, grudada na imagem da instituição.

Assim pensa outro depoente acrescentando a isso que a extensão deve realizar atividades de extensão, mas deve fazer o “marketing adequado daquilo que a gente faz, porque senão as pessoas acabam achando que extensão é caridade, e não é”.

Durante a entrevista com este indivíduo, fica claro que a extensão não é caridade, mas é uma ação articulada com marketing, para promover a universidade e fazer algum bem à comunidade. Nesta universidade as ações de extensão baseiam-se, em grande parte, em promover gincanas, torneios, entre as escolas de ensino médio, nas quais alunos de cursos variados monitoram as competições.

No relato a seguir, podemos ver que essa ação é planejada e muito bem articulada:

A gente fez um plano para plantar a nossa imagem nos lugares onde temos a universidade. Quando a gente foi para o bairro X, eu falei: preciso criar a imagem da universidade aqui nesse bairro. Eu fiz um plano de como eu tenho que me comportar, e agora eu vejo o resultado. Eu falava assim: “Gente, eu só vou terminar quando eu for convidada pra ser madrinha de batizado, porque aí todo mundo vai

conhecer a Universidade X". E é possível porque a gente manipula essas situações de tal forma que a comunidade de repente descobriu que a Universidade X faz parte, eu fui lá pra fazer parte, eu sou conselheira da associação comercial do bairro. Eu nunca tinha ido naquele bairro, e agora já estou lá há dois anos.

Um entrevistado de outra universidade, disse que para implementar um projeto de extensão deve-se levar em conta uma série de requisitos, entre eles, “*se a população atendida/local da intervenção pode se interessar pelo ensino superior*”.

Notavelmente, esta extensão desenvolve muitas ações (embora isoladas) em shoppings da região e estradas nas imediações da universidade.

Um professor entrevistado afirma, ao responder sobre a utilidade da extensão na instituição que trabalha: “*Numa instituição particular, serve apenas para divulgar o nome da faculdade através do incentivo da responsabilidade social*”.

5.3 Sentidos da Extensão

Nos discursos sobre a extensão das universidades, observamos que não existe uma política direcionada a projetos sociais, suas falas remetem a um discurso instituído pelos saberes produzidos na universidade pública – já que a tradição de estudar e dar importância à extensão vem do ensino público.

Como vemos na fala a seguir: “*A extensão tem a exata função de articulação de saberes acadêmicos e saberes populares, a partir de uma conceituação contextualizada contemporânea de extensa*”.

Ainda dentro desta perspectiva, outro entrevistado disse: “*Ela é vista e percebida também dentro da academia como um princípio pedagógico, né?*”.

Interessante que, na universidade referida a extensão não produz nenhum tipo de pesquisa ou artigo ou publica suas ações em algum espaço institucional ou não.

Um entrevistado, inclusive, situa historicamente a construção do discurso sobre extensão, definindo suas características iniciais de assistencialismo e, posteriormente, o caráter de transformação social. É interessante observar que este sentido de transformação social não está na fala a seguir, relacionado com habilitar a comunidade(ou mesmo o espaço assistido) para que este possa se transformar, mas tem a ver somente com a formação do alunado, que teria sua formação profissional mais crítica e cidadã:

Na metade do séc. XIX onde alguns estudantes perceberam que grande parte da população era excluída dos benefícios da universidade, da riqueza que vinha desse saber científico. Ela continua fiel a isso, mas ela trabalha essa intervenção numa construção dialógica em que a universidade abandona um pouco sua postura bem arrogante da inventora, [da produtora] das verdades, [e pode ser] vista hoje como uma incrível ferramenta de formação da cidadania de quem vai exercer uma profissão ou varias profissões.

O conceito e o sentido de extensão estão bem articulados no discurso também de outro depoente:

A extensão é o lugar da crítica dos saberes produzidos pela universidade, no qual a sociedade debate com este saber por meio das ações de extensão, é a porta por onde a sociedade se manifesta sobre a relevância do trabalho realizado na universidade.

Foi incrível notar que, investigando suas ações, verificamos que seus fazeres estão situados entre o interesse da instituição utilizar seu espaço para desenvolver ações de promoção da universidade e realizar algum trabalho de relevância social, como cursos de alfabetização de adultos, universidade da terceira idade, ações isoladas de atendimento à população carente, etc.

A exemplo da discrepância entre discurso e prática, na entrevista que situa o espaço da extensão como construtor de “*saberes dialogados*”, ou ainda, o espaço de “*dialogia da universidade*” não há um espaço de publicação em suas revistas institucionais, dedicado às ações da extensão. Não nos foram fornecidos nenhum relatório, dado ou cronograma de execução das atividades da extensão, a não ser os cadernos de cursos de extensão, que vão desde os cursos de complementação curricular até os de culinária e dança do ventre. Estes, por sua vez, são promovidos no jornal da instituição que é doado à comunidade próxima à instituição, reiterando o que um outro entrevistado cita: “*A extensão é aquele que vai fixar a imagem da instituição na comunidade*”.

Nas entrevistas com professores de Psicologia Social e correlatas das universidades que não desenvolvem projetos sociais, como podemos ver no Quadro 1 (nas duas próximas páginas), a resposta sobre sua utilidade era mais teórica, como:

em tese, no discurso filosófico e missão, para efetuar a articulação entre o ensino e a pesquisa desenvolvidos na graduação e na pós-graduação, além de implementar políticas voltadas ao planejamento e cuidado do entorno no qual a instituição se insere, ou então, “*Ela serve para complementar a formação por exigências de mercado e do próprio avanço e da diversificação de conhecimento e das demandas da comunidade, que por sua vez são dinamizadas pelas questões de mercado*.

Outro professor entrevistado disse que a extensão “*garante a integração universidade e comunidade e através da troca de saberes possibilita ampliação do pensamento dos alunos*”.

Nessas falas, é interessante perceber como os discursos dos professores são consonantes com o dos gestores da extensão.

Outros têm uma visão mais crítica das atividades de extensão:

Busca tanto o desenvolvimento e aprimoramento de práticas de pesquisa e de intervenção, como o crescimento e a autonomia de grupos e segmentos sociais onde estes projetos acontecem

ou então, é também local para se desenvolver/criar “tecnologia” social, oferece dados de pesquisa”.

Observamos que os professores associam atividades de extensão com oportunidade de pesquisa, fato raro no discurso dos gestores.

Por outro lado, as universidades que desenvolvem em suas ações projetos sociais, têm uma crítica maior de seus sentidos e finalidades, pois seus discursos estão mais ligados com exemplos do dia-a-dia institucional do que à teoria produzida pela área:

A extensão dentro dessa universidade, que começou há 34 anos atrás, começou principalmente na área de saúde e humanas. Então, ela sempre foi ligada à prestação de serviço na área da saúde, por isso preserva ainda muito do seu caráter assistencial, lidar com essa população bem carente aqui da região X.(...) Todo o pedido que eu recebo das instituições [pública, (por exemplo, a Sabesp) e privadas] eu divulgo para os diretores dos cursos para ver no que eles podem ajudar a comunidade.

Esta entrevistada o tempo todo trouxe, para exemplificar sua fala, uma prática que a universidade está desenvolvendo. Sejam elas assistencialistas ou não, as práticas são citadas sempre com o sentido de atribuir importância e relevância social ao trabalho de extensão, mesmo que seja nos cursos de extensão:

nós temos cursos de informática que funcionam dentro do hospital para população e cursos de extensão que são todos aqueles cursos profissionalizantes para a área hospitalar, inclusive para que o próprio hospital possa assimilar a mão de obra local no próprio hospital. Porque existe um desemprego muito grande na região, não só desemprego, mas a falta de emprego.

Há ainda o sentido crítico atribuído à formação do alunado:

a extensão é justamente aquilo que a universidade produz no ensino e na pesquisa se transformando em ação especializada ou uma prestação de serviço especializada à comunidade. Mas isso também volta pra universidade na formação de nossos alunos. Então o médico que não atende a população, o dentista que não atende a população ele não é bem formado, ele não tem uma formação adequada, uma formação mais humanizada e também crítica.

Nestas duas universidades, foi possível diferenciar que uma tem suas atividades voltadas à área da saúde, e outra, a inúmeros projetos de ações sociais, sobretudo na área da educação, seja em instituições ou na própria universidade. Esta última conceitua a extensão como,

a extensão é o lugar da formação crítica do alunado, se o aluno é bem formado, conhecendo as diversas realidades que em que pode atuar, ou mesmo se preocupar em sua atuação, ele sairá da universidade mais consciente, mais vivo, ganha o aluno e a sociedade (...) é mais do que essa questão pragmática da formação do aluno, ela tem todo esse embasamento dos educadores de não concentrar o saber na universidade.

5.4 Funções e atribuições da extensão

Neste item, buscamos identificar quais as atribuições e funções administrativas e pedagógicas que compõem a extensão das universidades privadas, de forma geral.

A **administração predial** - reparos prediais, reformas, locação de salas, administração de instrumentos audiovisuais, limpeza e função de todas as instituições pesquisadas, com exceção de uma.

Eventos como as semanas dos cursos, as **festas** para funcionários, professores e alunos, eventos de comemorações cívicas, também, são outra função de todas as universidades pesquisadas. Como disse um entrevistado, ironicamente: *tudo o que a Pró-reitoria de pesquisa, de graduação e*

administrativa não quer fazer, a extensão faz, aqui a gente assobia e toca gaita ao mesmo tempo.

Todas elas responsabilizam-se pela **vida acadêmica dos alunos**, desenvolvendo atividades variadas, umas mais, outras menos: Clube de Xadrez, Coral, promoção de amostras de arte, convênio com escolas de idiomas, programa de educação de pessoas com necessidades especiais, “que tem como função capacitar docentes, auxiliar na instrumentalização do deficiente”, pastoral da confissão.

Apenas em uma não ficou claro se era responsável pelo **sistema de bolsas/ descontos estudantis**, e como é realizado este trabalho. Nas outras universidades, este trabalho também é da Extensão.

Conforme citou um entrevistado, esta é uma tarefa árdua e radicalmente informal, que depende da boa-vontade do responsável, um desconto:

Ih, os alunos vêm aos montes aqui pedir desconto, bolsa para estudar (...) não entendem que isso aqui [a universidade] não trabalha de graça. Ela tem custos muito altos (...) quando posso dou mesmo, ai depois me dão bronca, dizem que eu sou muito mole.

Já em outra universidade, há um programa de bolsas bem formalizado:

Esse programa de crédito eu chamo de programa de democratização ao acesso e permanência no ensino superior. Na universidade Y, nós temos um financiamento estudantil próprio que não tem custo financeiro para o aluno é mais ou menos como se fosse o FIES, sem juros sem nada absolutamente. Este programa, iniciado em 2001, vincula o crédito ao bom rendimento do aluno, não pode ficar de DP, nós temos um controle acadêmico do aluno que tem essa bolsa

Outro depoente trouxe uma linguagem bem empresarial para referir-se a estas atividades: “*Toda parte de relacionamento com o alunado, os serviços ao alunado, incluindo não só o atendimento ao aluno mas alguns produtos que os alunos usam por exemplo a gestão dos produtos de crédito educativo da universidade*”

É função de três, das cinco universidades, fazer as **relações internacionais e interinstitucionais da universidade**, entre convênios de estágios do exterior, como doações de tecnologias específicas de ensino, sobretudo, na área tecnológica dos laboratórios.

Cursos de extensão são vinculados à extensão: cursos de complementação curricular e **cursos “Livres”**, conceituados, como “*tudo aquilo que não for ligado ao projeto pedagógico dos cursos*”. Cursos de dança de salão, dança do ventre, teatro, culinária, entre outros, que são abertos à comunidade de dentro ou de fora da universidade “*a preços módicos*”.

Em uma universidade, especificamente, são oferecidos:

cursos de informática que funcionam dentro do hospital para população e cursos de extensão que são todos aqueles cursos profissionalizantes pra área hospitalar, inclusive para que o próprio hospital possa assimilar a mão de obra local no próprio hospital.

Com exceção de duas, o restante das universidades desenvolve atividades de promoção da universidade em eventos, como: gincanas, feiras em diversos lugares, como escolas de ensino médio, estradas, parques e shoppings nas imediações da universidade.

No que se refere a **programas oferecidos à comunidade dentro da universidade**, foram selecionados vários. Todas as universidades têm a faculdade da terceira idade; outra montou programas multiprofissionais para atendimento de obesos, grupos de atenção a pessoas com câncer, atendimento clínico-psicológico a pessoas diversas da comunidade, fora dos estágios obrigatórios.

No que se refere a **programas oferecidos à comunidade extramuros**, as universidades desenvolvem trabalhos bem variados. Em duas instituições, havia o

Programa de Assistência Social à Família (**PROASF**), antigo “Programa fortalecendo a família”, financiado pela Prefeitura que, até 2004, desenvolvia parceria com as instituições de ensino para dar formação a alunos que pudessem trabalhar em comunidades carentes

procurando orientar as famílias em relação aos direitos de cidadania, quais os locais de acesso à saúde, a documentos que eles têm na Cidade de São Paulo, orientam em relação à questão cultural, fazem trabalhos em grupo para fortalecer, inclusive, a solidariedade na comunidade e a geração de rendas.

A universidade citada havia atendido cerca de 49.000 famílias, e a outra 43.000 famílias (segundo informações dos entrevistados). Entretanto, o programa extinguiu-se no ano de 2005, quando o governo da Prefeitura de São Paulo mudou do PT ao PSDB.

A universidade que tem sua história vinculada à área da saúde, foi a primeira universidade privada a ministrar o curso de medicina e, também, a gerir um hospital público.

É uma das que mais desenvolve ações comunitárias: dirigindo um hospital-escola da universidade, dois hospitais estaduais, três ambulatórios e dois laboratórios de análises clínicas (segundo informações do depoente).

Assim, sua prática é mais associada à saúde, desenvolvendo vários cursos de extensão à comunidade e, também, utilizando o espaço do hospital para várias ações vinculadas à extensão: cursos de artesanato, grupos de orientações a mães adolescentes ou em situação de risco, etc. No entanto, é preciso citar que não existe nenhum projeto de extensão vinculado ao curso de Psicologia, fato que trataremos na discussão da presente pesquisa.

Fora os projetos na área da saúde, a universidade em questão desenvolve outra série de parcerias com ONGs e órgãos públicos: tem um projeto de Inclusão digital voltado a egressos do sistema presidiário; uma parceria com uma ONG

famosa, que atende crianças e adolescentes carentes, na qual presta serviços variados; um trabalho em parceria com a Ecovias, que faz justamente a orientação da população das represas da região, pautada em um grupo interdisciplinar de ciências ambientais que se formou na universidade.

Em outras Organizações governamentais e não-governamentais a extensão tem ações mais pontuais, realizando palestras, orientações específicas (ajuda contábil, advocatícia, etc.). estas têm o caráter mais voluntário e não implicam remuneração a essas empresas.

A outra universidade que desenvolve ações/projetos comunitários tem suas ações bem semelhantes às da anterior, com a diferença de que sua história está associada, na região, com serviços variados de educação popular, por causa da pró-reitora de extensão (e também uma das mantenedoras da instituição) ter sua atuação profissional vinculada à educação em seus trinta anos de profissão. Esta universidade desenvolve mais de 40 projetos sociais, nas diversas áreas do conhecimento.

Em todas as universidades pesquisadas, existem dois projetos sociais desenvolvidos em parceria com a ONG UNISOL (Universidade Solidária). Outro projeto, este de gestão de uma escola de uma favela próxima à universidade é financiado por uma indústria automobilística da região. É interessante apontar que estas universidades não têm sua gestão voltada a projetos sociais, sendo estas atividades isoladas do contexto geral da instituição. Achamos que tenham surgido do interesse próprio de algum grupo institucional que tenha se interessado especificamente por desenvolver tal atividade.

O caráter e o sentido que têm estas intervenções para os gestores da Extensão serão trabalhados no item Finalidade da extensão. Falaremos delas no próximo capítulo, sobre os discursos de quem coordena programas/ações de extensão, já na área da Psicologia. Por enquanto seguiremos com os custos da Extensão.

5.5 Fomento/custos da área de extensão

Neste quesito, não há convergência entre os discursos de quem realiza ou não projetos sociais. Das duas universidades que os desenvolvem, uma tem orçamento próprio e a outra tem uma boa infra-estrutura de gestão – inúmeros funcionários, entre secretários, assessores e professores ligados a ele. A outra, não tem orçamento próprio, depende sempre da reitoria para a aprovação de alguma atividade e da indicação dos professores pela coordenação dos cursos.

A primeira conta com:

65 professores em tempo integral, eles dão aulas e trabalham com projetos aqui (...) os alunos que participam dos projetos são estagiários com participação direta, uns 350 com bolsa de estagiário, tudo nos conformes da lei. Também há alguns alunos que estão cumprindo estágio curricular e que a gente abre essa possibilidade, pra eles cumprirem o estágio aqui dentro. No fim, acaba sendo mais que 350. Porque esses, na hora que acaba a carga que ele precisava, ele abandona o projeto.

Assim, é interessante ressaltar que a pró-reitora da extensão é umas das mantenedoras da universidade.

Na outra, não existe:

verba destina ao setor (...) eu geralmente discuto com o pró-reitor [acadêmico, de pós-graduação e extensão] no sentido assim, chegou um projeto, nós já fizemos o levantamento de custo, vai ter tantas horas aula, tanto de transporte, tanto de monitores. Meu parecer é bastante importante então eu digo que é importante por que a

universidade está cumprindo com a sua responsabilidade social . Aí ele mesmo aprova ou reprova, ele tem autonomia para isso.(...) O gasto institucional com a extensão é com as horas aulas que o professor vai precisar para determinado trabalho, e os alunos, alguns tem bolsas de estudos parciais(...)Então as professoras [num projeto específico, ainda não iniciado] pedem 12 horas/aula, só que elas vão atuar um dia na semana, aí eu chamo as professoras e digo, olha! Vamos fazer um número razoável para que esse projeto inicie. Ele é iniciado se tiver de fato parceria com o Estado. A gente pode aumentar as horas/aulas, mas enquanto a Universidade W é que subsidia totalmente esse projeto vamos tentar abaixar.

Parece comum a todas as instituições pesquisadas que elas vetam todo tipo de atividade do professor de forma voluntária, justificando que não têm coragem de chamar o professor para trabalhar de graça, ou então, que “*como as atividades de extensão, ensino e pesquisa são igualmente importantes, devem ser igualmente remuneradas*”.

O fato curioso que sabemos, por meio informal, de que em duas das instituições o trabalho de orientação de alunos em pesquisas e alguns trabalhos de extensão são realizados de forma voluntária pelos professores. Ainda que este trabalho conta “pontos” na carreira docente da instituição.

O único e importante fator de convergência entre as universidades que elaboram e implementam projetos sociais em suas práticas e as que não os realizam é que as primeiras têm uma política de bolsas de estudo para alunos participantes das ações de extensão e as que não têm projetos sociais não oferecem nenhum tipo de vantagem aos alunos participantes dos programas ou projetos de extensão.

Nas universidades sem uma política de gestão voltada para projetos sociais, há a mesma variedade de gestão de custos, com exceção de uma universidade que fez uma parceria com uma indústria automobilística que custeou o projeto da implantação de uma escola na favela:

a universidade e a creche buscaram a parceria com a indústria X, que bancou o projeto. O orçamento desse ano é de 400.000 reais para a indústria X, ela vai lá e banca tudo. A associação dá o prédio, a indústria X paga o aluguel, banca os funcionários e todos os materiais, e a universidade paga as professoras supervisoras [posteriormente, fomos informados que os professores que trabalham neste projeto são do pós-graduação da universidade e não envolvem nenhum aluno do curso de psicologia] e alguns estagiários desse projeto. Este projeto é maravilhoso. Está no 3º ano.

Outro tipo de parceria (como laboratórios, empresas de medicamentos, alimentação, etc.) é feita para prover materiais envolvidos em alguma ação da instituição, por exemplo, em nenhuma campanha de escovação de dentes na rede pública de ensino, a universidade recebe doações de kits para escovação, que são cedidos às crianças.

Um discurso também utilizado é o de que a universidade não tem dinheiro para pagar muitos projetos, assim, a urgência, a relevância e o impacto social são avaliados para se aprovar um projeto ou uma ação da extensão, como já nos referimos neste texto.

A falta de autonomia das instituições, de forma geral, para lidar com o próprio setor, é por si só limitadora de novas práticas ou que o setor desenvolva ou que sejam propostos por professores ou mesmo alunos. Assim, a falta de um orçamento próprio para a área acaba por limitar enormemente as ações do setor.

5.6 Finalidade da extensão e práticas a ela associadas

5.6.1 Relação da universidade com a sociedade e a comunidade.

Esta relação pode revelar de que modo as atividades de extensão estão presentes na sociedade, quais as finalidades dessas intervenções, como

entendem a recíproca entre o saber institucionalizado pela ciência e o saber produzido pela comunidade externa.

Desse modo, buscaremos articular alguns princípios metodológicos das intervenções em Psicologia Social Comunitária com os discursos dos gestores da extensão e os exemplos das práticas citadas nas entrevistas. Nós conseguimos captar algumas esferas de análise: relações de dependência (e poder) entre instituição e comunidade local ou de intervenção; a questão do agente interno e externo que poderia favorecer o desenvolvimento de práticas transformadoras do local de intervenção; valores transformadores ou conservadores das desigualdades sociais.

A todos os entrevistados, parece comum que a extensão não tenha caráter assistencialista, o que já representa um avanço das idéias de extensão dos anos 1950 e 1960. Na fala de um entrevistado, percebemos como ele entende esse discurso:

Infelizmente tem gente que ainda acha que a extensão é aquela coisa que você vai voluntariado e a solidariedade [risos] aquela que você vai lá fora distribuir cesta básica, com uma visão bem assistencialista.

Em contrapartida, notamos no discurso das universidades que não desenvolvem intencionalmente projetos de intervenção social, que a finalidade da intervenção extencionista é promoção do nome da universidade no contexto mercadológico de competição por alunos.

Assim, “promover o nome da instituição”, “construir a imagem da instituição” no bairro onde reside, “divulgar a importância da universidade” são falas recorrentes nas entrevistas.

Embora tenham claro que a finalidade da extensão não é filantrópica, estas universidades não sabem bem ao certo qual é a função da universidade nas

atividades extencionistas ou se seus discursos sabem, suas práticas mostram-se confusas:

Para mim, a universidade não podia ficar como estava, fechada nos seus muros, então eu comecei a fazer um trabalho com a comunidade externa, por isso minha dissertação foi sobre a imagem da instituição e como fixá-la no bairro onde está.

É certo que os entrevistados entendem que o conhecimento gerado na instituição universitária pode ajudar uma instituição/comunidade a evoluir, e, ao mesmo tempo, sua prática propiciará conhecimentos novos à universidade: “os alunos têm que pensar que a extensão tem que fazer ações que ajudem a escola [local exemplificado de intervenção] crescer e, também, que elas têm que aprender com suas ações no local, porque filantropia qualquer um pode fazer”

Ou outra fala: “a função das atividades de extensão não é fazer um trabalho por filantropia e, sim, para produzir conhecimento”(nesta universidade, não há espaço para a divulgação dos saberes construídos nas práticas extensionistas).

Nesse sentido, outro discurso reforça a finalidade das atividades de extensão serem produtoras de conhecimento e formadoras de alunos cidadãos:

Ela [a extensão], de uma certa forma, abre as portas, ou melhor, ela derruba as paredes da sala de aula, permitindo ações multi e intradisciplinares e a oportunidade de interagir com comunidades que vivenciam uma experiência completamente diferente da dele [aluno] (...)Então, nesse caso eu acredito que você começa a trabalhar muito uma coisa que nós discutimos hoje que é chamada de formação cidadã. Você trabalha habilidades de comunicação, objetividade, você trabalha aquele ensino que foi alimentado da graduação, para resolução de problemas. Então de uma certa forma, hoje nós temos percebido a extensão como um princípio pedagógico fortíssimo.

Novamente, esclarecemos que a instituição referida não publica seus supostos saberes adquiridos nas intervenções. As práticas citadas por esse pró-

reitor estiveram sempre associadas com ações pontuais de oferecimento de serviços à comunidade.

Outro entrevistado, que não tinha em seu plano de gestão a inclusão de projetos sociais, na afirmação, a seguir, deixa absolutamente confuso o sentido da “multifunção” que ele agregou à extensão: “*A extensão abre seu horizonte para os diferentes cenários da realidade brasileira. Então a extensão tem essa multifunção: ela leva a sociedade, ela retorna aquele princípio de sua criação no início*”

Baseados nas incongruências entre o discurso e as práticas citadas dos entrevistados, concluímos que eles sabem que o papel da universidade não é filantrópico – porque o discurso já se consolidou até no senso comum e conseguem perceber os ganhos múltiplos que teriam com estas intervenções. Entretanto, supomos que haja uma dupla relação de poder entre comunidade externa e comunidade universitária, que se configura diferente das universidades públicas.

Nas universidades públicas, por serem mais elitizadas, a população atendida nunca ou de modo raro poderá freqüentar aquele espaço universitário. A hierarquia de saberes é muito vertical, porque é historicamente construída. Já as universidades privadas, historicamente instituídas às camadas menos elitizadas da população, a possibilidade de acesso ao ensino é mais fácil, o que oferece à universidade um interesse maior em suas intervenções: como um lugar de produção de saberes (como na universidade pública), mas um lugar também de possível captação de clientes.

Assim, nasce o interesse para realizar “boas ações” à comunidade, mesmo sem ter claro como fazer isso, isto é, como colocar o discurso em ação:

porque trabalho comunitário é uma coisa muito vaga, entendeu? Por exemplo, nós trabalhamos na constituição dos canteiros da avenida X, num projeto de jardinagem da arquitetura. È um trabalho comunitário porque serve à comunidade, entendeu?

Com base nisto, poderíamos sugerir que há também uma falha na formação dos gestores que, muitas vezes, são formados na área acadêmica mas, sem nenhuma formação ou experiência com gestão de projetos sociais. Na fala a seguir, buscamos exemplificar nossa defesa: “*O problema é que a extensão sempre acontece de uma forma amadora ou de uma maneira que é só atendimento e você ainda não avalia o impacto disso na população*”

Não podemos ser ingênuos a ponto de não considerar que talvez estas instituições que não desenvolvem projetos sociais, na verdade, não se interessam por esse tipo de ação transformadora, já que sua própria instituição foi consolidada em um sistema neoliberal que não vê muitas vantagens em transformar as relações de poder em determinada sociedade.

Quanto às universidades que desenvolvem inúmeros projetos sociais, temos duas vertentes: as que realizam ações de capacitação profissional na área da saúde e auxiliam inúmeros projetos sociais e as que desenvolvem projetos na área da educação e realizam múltiplos programas de atendimento à comunidade.

Nas duas, o discurso da extensão ser a ponte entre universidade e comunidade prevalece, com a diferença de que os exemplos práticos relacionados a essa fala são coerentes com ela. Temos de dizer, também, que a formação das duas profissionais da área é em educação. Isso faz toda a diferença, não só para elaborar o discurso, mas, para justificar a existência das práticas:

Eu sou de uma geração em que existiam os pensadores que faziam. A gente lia alguns educadores e filósofos da educação, brasileiros, principalmente, que fizeram muito a cabeça da gente da geração dos

anos 70, como o Paulo Freire, Darcy Ribeiro, no sentido amplo de educação, e com relação a função da universidade. Eu acho que foi fundamental na minha formação e até na concepção do intercâmbio que precisa existir entre a universidade e a sociedade. É que a universidade não pode ficar encastelada e aquele saber sendo produzido para você. A luta toda era que o saber que ela produz, deve ser compartilhado com a sociedade.

A entrevistada justifica sua fala acrescentando que as atividades de extensão publicam, anualmente, uma revista sobre os projetos desenvolvidos.

Já na outra universidade, apesar da relação de complementaridade entre comunidade e universidade ser citada, seus argumentos indicam que o trazer a comunidade para dentro, não é compartilhar saberes e, sim, levar a população para dentro da universidade, identificando como sujeito do saber a universidade e não os dois: *“Uma ponte que vai ligar a universidade com a comunidade. Então essa ponte tem que trazer a comunidade para dentro, levar o conhecimento para fora e fazer esse intercambio”*

Em suma, nos dois tipos de instituições, há as que desenvolvem projetos de extensão, como política de gestão e as que não o fazem. O termo comunidade é o lugar ou espaço ou público que vai ser atendido pela universidade, em uma complexa relação de poder, na qual a universidade serve à comunidade e esta veicula esta bemfeitoria ao público-alvo da instituição. Como acontece no uso das novas práticas das empresas, com base no conceito de responsabilidade social que, na verdade, é utilizado pelo setor de Marketing da empresa.

A diferença entre os tipos de gestão: ambas desenvolvem políticas de projetos, têm uma visão menos mercadológica e mais no sentido da formação do alunado mais crítico e potencialmente transformador das relações de desigualdade sociais. Mas, na maioria dos gestores, a transformação social não

virá pela intervenção conscientizadora e transformadora das relações de poder entre as classes ou extratos sociais, porém, da possibilidade de formação crítica do alunado.

Confirmamos o que já havíamos exposto sobre as práticas de oferecimento de serviços à comunidade e não transformadoras das relações de exclusão social. Observamos que há uma exceção dada à instituição que tem um de seus programas vinculados a oferecer cursos de formação de técnicos na área da saúde. Como vemos na fala, a seguir:

eu acho que a extensão, não pode nunca perder um dos focos dela que é a formação do aluno. Afinal a universidade existe pra formar o profissional. O aluno que tem esse contato com a comunidade e com essa troca de saber com a comunidade pode se reconhecer como cidadão e se ver enquanto agente de um processo social maior. Não é um administrador de empresa enclausurado na sua sala com ar condicionado que a gente quer formar. Mas aquele preocupado com as questões da empresa do que se produza e aonde vai chegar com seu trabalho.

Para os professores entrevistados que lecionam as disciplinas de Psicologia Social e matérias correlatas, mas, não desempenham atividade no setor de extensão, a função da extensão na universidade tem a idéia de prestação de serviços à comunidade em prol da formação do alunado:

Acho que garante a integração universidade e comunidade e através da troca de saberes possibilita ampliação do pensamento dos alunos” ou “Amplia, ainda dentro da faculdade, o conhecimento dos alunos sobre as áreas da atuação dos alunos (futuros profissionais) familiarizando-os com a execução da profissão e promove uma aproximação da faculdade com a comunidade e vice-versa. Amplia os recursos para a comunidade e facilita o acesso da comunidade que procura os serviços de Psicologia.

Em suas disciplinas, esses professores desenvolvem atividades de campo com seus alunos, com uma visão diferente das intervenções sociais, que visam, fundamentalmente, à transformação social:

Propor intervenções que atendam a uma demanda social, discutindo os fenômenos da exclusão social e propondo ações que levem a emancipação do sujeito e a transformação da realidade". Ou ainda: "Intervenções psicossociais que visam, de forma ampla a co-participação dos sujeitos inseridos nas comunidades e a transformação da realidade vivida cotidianamente. Naturalmente, que nesta proposta temos que ter um mínimo de crítica para saber que tais populações precisam de pessoas que acreditem nas suas possibilidades de desenvolvimento como sujeitos ativos na construção e organização social de suas próprias histórias de vida.

As falas dissonantes são mais críticas: “*Numa instituição particular, serve apenas para divulgar o nome da faculdade através do incentivo da responsabilidade social.*” ou mais situadas no discurso do campo científico da Psicologia Social: “*Deverá buscar tanto o desenvolvimento e aprimoramento de práticas de pesquisa e de intervenção, como o crescimento e a autonomia de grupos e segmentos sociais onde estes projetos acontecem*”.

É interessante perceber que estes dois professores têm em sua formação mestrado em Psicologia Social e são supervisores de estágio de “Intervenções Psicossociais”, na formação de psicólogos.

Podemos inferir que embora o saber próprio das intervenções psicossociais esteja na universidade, ele é limitado às disciplinas dentro dos cursos e, infelizmente, a representação das práticas de extensão dentro da universidade não é aplicada.

5. 6.2 Relação Intra-Universidade

Neste item, buscamos analisar a possibilidade de incorporação da extensão na vida acadêmica, que será feita por meio não só das entrevistas dos pró-reitores como também apoiada nas entrevistas com professores de Psicologia

Social e disciplinas correlatas que não desenvolvem atividades vinculadas à extensão com os que as desenvolvem.

Estas entrevistas tiveram a finalidade de detectar se estes professores (da área de Psicologia, especificamente) tinham algum contato com a extensão, se sabiam de sua função na universidade, se estabeleciam críticas a respeito das práticas ou formas de gestão do setor. Esta análise dividiu-se em dois ou mais planos:

5.6.2.1 Plano acadêmico/pedagógico: analisa a possibilidade de acesso de professores e alunos às práticas extensionistas, sejam elas quais forem; a possibilidade de propostas de projetos de extensão por parte de professores e alunos, isto é, qual o ‘tamanho’ da verticalização do setor da extensão na universidade privada. Assim, podemos compreender a extensão, como um setor síntese das relações hierárquicas da universidade privada.

As universidades que baseiam sua intervenção em projetos sociais apresentam discrepância na forma como estes projetos são construídos. Em uma, existem professores previamente contratados para desenvolverem projetos e programas de extensão. Assim, são remotas as possibilidades das propostas de intervenções serem sugeridas por um professor que não está contratado pela extensão: “*Há [possibilidade de um professor propor uma atividade de extensão], mas é muito difícil acontecer. O que acontece freqüentemente é um professor indicar um lugar da comunidade que poderíamos trabalhar*”.

Podemos perceber que o setor é bem centralizador e organiza suas ações de uma forma quase que independente da graduação. Dado que confirma esta análise, é o fato da diretora do Curso da Psicologia, nessa instituição não ter permitido que os professores do curso, e ela mesma, cedessem entrevista a esta

pesquisa e ter devolvido um e-mail afirmando que a instituição W não permitiu o trabalho. Após ser informada que nossa entrada na instituição havia sido feita pela pró-reitoria de extensão (que, por sinal, recebeu-nos muito bem) a diretora retorna com uma resposta interessante: “*nossa direção não está vinculada com a pró-reitoria citada*”.

A professora de Psicologia contratada para trabalhar com a extensão, por sinal, a mais ativa, é vinculada aos cursos de licenciatura da universidade e não leciona no curso de Psicologia. Na opinião desta professora, o curso de Psicologia tem “*uma tradição muito clínica, até médica*”, que impede o corpo docente de se envolver mais ativamente em trabalhos comunitários.

Outra aspecto interessante, nesta universidade, assim como em todas as outras, o pedido de um trabalho de intervenção vem da comunidade externa:

Geralmente, chega até nós um pedido de ajuda/intervenção numa instituição, então, organizamos um projeto. Outra forma é uma intervenção proposta por esses nossos professores da extensão. Outras vezes, o projeto é um desmembramento de outro.

A demanda da comunidade é procurar conhecimento especializado que falte em determinada instituição e a busca de parcerias que envolva conhecimento institucional, alguma agência que financie o projeto e a instituição carente dos dois (as citadas nas entrevistas eram, geralmente, ONGs)

Na outra instituição que desenvolve projetos sociais, o pedido também vem da comunidade, então, a coordenadora dos projetos de extensão comunica o pedido na reunião periódica com os coordenadores de curso, e estes pessoalmente cuidam da execução do projeto ou indicam algum professor que o faça. Há também a possibilidade de um professor propor um projeto:

ele [o professor] me apresenta o projeto, que tenha a justificativa, que população ela pretende atender e qual o custo que esse projeto vai ter pra universidade. E aí eu, geralmente, avalio, primeiro o impacto social, a responsabilidade da universidade em relação a

isso. Depois eu procuro diminuir os custos, sempre(...), na maioria das vezes, um projeto acaba emplacando, nem que demore um semestre ou dois, por causa da verba, sempre acontece

Nesta instituição, o trabalho de entrevistar psicólogos que trabalhassem em projetos de extensão não foi possível, pois a Psicologia era o único curso que não tinha nenhum projeto em andamento:

a Psicologia aqui ainda é uma faculdade, não digo resistente, mas que ela tem pouca penetração nos trabalhos de extensão, infelizmente! Eu já chamei várias vezes. (...) Isso acontece porque, eles têm uma grande dedicação na parte clínica: a supervisão do trabalho dos atendimentos da parte do estágio curriculares, né? Então, têm estágios escolares, em empresas, instituições, então nisso é o que se dá maior atenção. Têm também os trabalhos de conclusão de curso que são parte da pesquisa. Então, parece que é a grande preocupação da psicologia é pouco se envolver com o trabalho de extensão, não sei se por causa desse ranço clínico. O trabalho da extensão não cabe no atendimento clínico, ele tem que ser um trabalho da psicologia mais social, de orientação à população, ou outro trabalho. Acho até que deve ser inventado. Eu gostaria muito que isso acontecesse.

Nesta instituição, a direção do curso da Psicologia não nos deixou entrevistar seus professores de Psicologia Social e correlatas, sob a justificativa de que o curso estava sofrendo reformulações.

Já nas universidades que aceitaram a pesquisa, que não têm em suas políticas de extensão o foco no desenvolvimento de projetos sociais, a abertura para os professores foi maior. Inclusive, na universidade K, que não tem a extensão centralizada, na qual os diretores dos cursos podem elaborar e desenvolver seus projetos de extensão e que a figura do coordenador da extensão é responsável pelos referidos cursos.

Nestas, as pró-reitorias afirmam que estão sempre disponíveis para receber projetos, mas que nem sempre são possíveis de realizar: “muitos professores vêm aqui com idéias mirabolantes, que não são executáveis”.

Outra justificativa para o não desenvolvimento de projetos, é a falta de procura dos professores no uso do espaço da extensão para desenvolver atividades:

A atividade [de extensão] ainda não é percebida por todos os nossos colegas como atividade pertinente, ainda tem muita gente que vê a extensão como simplesmente aquela ação desvinculada de qualquer construção de saber", ou ainda, na fala de outro entrevistado: "Porque o glamour da universidade é o ensino e a pesquisa. A extensão parece que fica sempre como supérfluo. Ainda tem a visão de ser uma atividade assistencialista e não acadêmica. Parece que não tem glamour, não dá currículo, não é uma publicação em livro, não dá visibilidade como a sala de aula.

Nas entrevistas com professores de Psicologia Social e disciplinas correlatas, como pudemos perceber no Quadro X, quando perguntados se consideravam a área da extensão importante à universidade, todos responderam sim, variando suas justificativas. Mas, quando perguntados se já desenvolveram alguma atividade vinculada à extensão da universidade? Dos vinte entrevistados, apenas dois já haviam proposto algum trabalho no setor. Entretanto, a justificativa de não terem apresentado projetos à extensão variou. Alguns mostraram total passividade na definição das atividades profissionais ligadas à instituição: "*nunca me procuraram para nada*". Outros falaram dos impedimentos institucionais informais: "*Sempre que eu fui conversar com a coordenação era sempre desestimulada a elaborar projetos, por conta da contenção dos gastos da instituição*". Houve ainda os que pontuaram sua negativa à elaboração de projetos de extensão por conta da situação precária do ensino superior privado:

estou mais preocupada com a qualidade de ensino dos alunos e com a qualidade do trabalho em sala de aula, embora saiba que a função da universidade é o famoso tripé: docência, pesquisa e extensão.. Muitas vezes, fico com a impressão de que os recursos mal dão para o primeiro, e é para este que acabo olhando com mais atenção.

Outro entrevistado responsabiliza a falta de remuneração adequada para o trabalho de extensão:

A extensão exige uma disponibilidade de tempo do professor para uma remuneração relativamente baixa. Vejo que nós, professores, também, “corremos” atrás daquilo que nos remuneram melhor, ou nos gratificam mais imediatamente:

A falta de tempo também é justificativa recorrente aos professores.

Deste modo, parece que não é por julgarem a extensão importante que não realizam atividades, mas, por conta, talvez de uma falta de cultura de extensão ou de uma política de extensão que facilite acessos e novas atividades. Podemos pensar, também, com base nos dois discursos (dos gestores da extensão e dos professores) que um joga para o outro a responsabilidade de dinamizar a universidade.

Curioso foi constatar que diante de todas as dificuldades citadas para a implementação de projetos pedagógicos, só um professor, dos vinte entrevistados, citou a questão financeira como impeditiva. O que nos faz pensar que este reflete o discurso da universidade privada que “cobre os seus custos” com muito esforço, ou ainda, uma total descrença na instituição privada, pois esses professores sabem que a universidade trabalha com lucros altos, mas não está interessada em qualidade no ensino superior. Só um pró-reitor, também, mantenedor da instituição, falou da falta de recursos para realizar mais atividades dentro da instituição.

5.6.2.2 Plano de produção científica e produção de saberes/conhecimentos construídos no intercâmbio entre comunidade e instituição universitária

Neste item, procuramos investigar se as práticas de extensão estão vinculadas à produção de conhecimentos dialogados com a comunidade (especificamente a área de Psicologia) ou se estabelecem com esta uma relação de dominação e assistencialismo dos serviços gerados pelos diversos campos científicos.

Na verdade, a articulação entre fazeres extensionistas e saberes científicos é citada por todos os pró-reitores como a maior dificuldade do setor: “*a produção do conhecimento que as atividades de extensão devem gerar é o grande desafio do setor da extensão. Porque não adianta você fazer um monte de coisas e não transformar em conhecimento.*”

Outro pró-reitor entrevistado reforça esta idéia, mesmo pertencendo à instituição que tem uma política de gestão de projetos sociais

a falta de tradição de transformar as intervenções extensionistas em pesquisa é a maior dificuldade da extensão, apesar de nós aqui da Universidade W temos a revista W que já publica há dez anos ininterruptos, mas é um sacrifício sentar, escrever, corrigir, articular com a teoria, nós da extensão penamos para fazer, mas sempre sai.

Outro discurso bastante relacionado com este item de produção de saberes é a questão de apontar o corpo docente como o que ainda não conhece o trabalho da extensão e por isso não o valoriza: *essa atividade ainda não é percebida por todos os nossos colegas como atividade pertinente. Ainda tem muita gente que vê a extensão como simplesmente aquela ação desvinculada de qualquer construção de saber.*

Em uma entrevista, o professor também é visto como o grande entrave para a solidificação das atividades de extensão: *Eu acho que o empecilho que é a acomodação, dos professores e coordenadores, a incompetência e preguiça do corpo acadêmico, de forma geral.*

O sentido de extensão está muito mais vinculado à formação mais prática. Em alguns discursos, há mais crítica do alunado do que ao desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimento:

Nosso aluno precisa ser formado não só teoricamente, mas também na prática. Então, por isso a extensão já se justificaria, né? Mas ela é mais do que essa questão pragmática da formação do aluno. Ela tem todo esse embasamento dos educadores de não concentrar o saber na universidade.

O sentido das atividades de extensão está vinculado a construir uma universidade de qualidade, competitiva no mercado, mesmo nas universidades que desenvolvem uma política de extensão baseada em projetos sociais.

5.7 Visão do papel do psicólogo para os gestores da extensão

O psicólogo é considerado o técnico das emoções e da afetividade – bem no sentido tradicional de concepção do próprio objeto de estudo da Psicologia, que pode oferecer à comunidade diversos serviços. Dois gestores citaram a prática de:

levar a psicologia clínica para as comunidades que não têm acesso ao trabalho do psicólogo, para fortalecer essa população carente, que sofre tanto.

Outros dois gestores ficaram confusos com a pergunta e afirmaram que a prática social do psicólogo não “*tem a ver com a psicologia clínica, ela é mais social mesmo, mais comunitária*”, Questionados o que seria essa prática, afirmaram ou que é “*cuidar das pessoas carentes*” ou “*educar a população*

carente em como auxiliar na educação dos filhos, fazer trabalhos com grupos de risco (como crianças de rua, jovens que usam drogas), isto é, trabalhos preventivos mesmo, da saúde psicológica da comunidade”.

Agregando um caráter assistencialista, individualista ou de educação popular às práticas comunitárias que os psicólogos devem desenvolver, discurso que nos remete a própria história de definição do campo prático/conceitual da Psicologia Comunitária.

Uma última gestora, que tem alguns projetos com psicólogos incluídos, entende que o psicólogo deve:

trabalhar em equipes multiprofissionais” [e ressalta:] é muito difícil achar a vocação de cada curso para os projetos de extensão, perceber o que aquele curso pode ou quer fazer. Veja mesmo na psicologia: há várias vertentes de trabalho que podem ser utilizadas pela comunidade: há a clínica, que atende a comunidade toda aqui da região, que faz um trabalho muito bonito, há a Psicologia das organizações que faz trabalhos nas empresas da região, muitas vezes, com professores de outros cursos, como direito e administração, trocando saberes com esses profissionais. Há a grande área da Psicologia da Educação que, no nosso projeto do EAA, a psicóloga faz um trabalho muito bonito com os professores e alunos, porque, sabe, essas pessoas que não puderam freqüentar uma escola, vêm cheias de medo, dificuldades, bloqueios, que a psicologia pode ajudar muito.

6. ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE EXTENSÃO EM PSICOLOGIA

Este capítulo visa realizar a análise dos treze programas de extensão que os psicólogos coordenam ou participam nas diversas universidades pesquisadas. A fim de expor de forma didática estes programas organizamos os Quadros 1, 2 e 3, com a síntese das respostas aos itens propostos de entrevista. Utilizamos também para análise o que pudemos extrair, de forma mais aprofundada, nos discursos sobre extensão e sobre princípios intervencionistas nos quais se baseiam.

Esta análise virá no sentido de identificar os princípios metodológicos da Psicologia Social Comunitária: 7.1) Quem é o sujeito da ação intervenciva? 7.2) Como se processa a demanda da ação intervenciva? 7.3) Até que ponto a comunidade participa da elaboração do projeto de intervenção? 7.4) Há compromisso com a emancipação do contexto social em que ocorre a intervenção? 7.5) Como a ação intervenciva produz e socializa o conhecimento produzido e quem se beneficia com ele? No decorrer desta análise buscaremos não só entender como se constituem as práticas de extensão na área da Psicologia como também o sentido que os entrevistados atribuem ao setor de extensão dentro da universidade.

Um primeiro apontamento importante para esta análise vem no sentido de diferenciarmos os termos políticos pedagógicos aparentemente semelhantes, mas com fundamentos essencialmente diferentes: projeto e programa.

“Projeto” vem do latim “lançar para frente”, significa que o projeto tem um ponto de partida, possíveis caminhos predeterminados e um ponto de chegada que depende dos processos que, na prática acontecerão. Assim:

“os projetos partem de uma perspectiva interdisciplinar que permite a inter-relação e integração com as diversas intensidades dos conteúdos disciplinares com o propósito de responder à problematização de um tema e permitem (...) a interdisciplinaridade contextualizada a um tema/problema relacionado com a realidade vivenciada pelos alunos de modo que eles próprios possam fazer essas inter-relações” (GUIDINI DOS SANTOS, 2006, p. 80).

Suscita a formação de sujeitos criativos e coletivos. Criativos, pois a experiência participativa constitui um ato de inovação e adaptação teórica e coletiva, pois esta experiência constrói-se em conjunto com outros atores sociais – professores, alunos e comunidade. Assim, os projetos pressupõem uma metodologia participativa; pois são construídos por diversos atores.

Já o termo “Programa” constitui-se em um conjunto de ações (ou procedimentos metodológicos) já definidos, a serem aplicadas de forma rigorosa que prevêem, inclusive, a repetição do mesmo, no sentido de tempo e métodos.

Desta forma, o significado de programa vem cercado por uma série de procedimentos nos quais os sujeitos da ação intervintiva são, na maioria das vezes, os professores (ou gestores) que definem a seqüência das ações que serão aplicadas na comunidade.

Na análise dos programas, percebemos que eles têm graduações de envolvimento do alunado na elaboração dos programas, mas que, exceto nos projetos 1, 2, e 9, a comunidade que participa das ações ou a “clientela” (termo,

muitas vezes, utilizado), pouco participa da elaboração das ações dos programas que investigamos.

No entanto, é importante ressaltar que nossa avaliação dos programas restringiram-se às entrevistas com os professores psicólogos que coordenavam ou participavam dessas atividades. Infelizmente, não houve tempo hábil para investigarmos no dia-a-dia, como esses programas são realizados, uma falta metodológica de nossa pesquisa que, talvez, por isso, cometa algumas injustiças na análise desses programas.

Desta forma consideramos mais correto utilizar o termo programa para a maioria das atividades que recebíamos, pois, consideramos os trabalhos feitos pelos sujeitos 3 e 6, como programas de grande abrangência, configurando-se como Programas de gestão institucional. O trabalho desenvolvido pelo sujeito 9, como um Projeto Social Comunitário, bem nos moldes da Psicologia Social Comunitária, não só como base teórica, mas como proposta metodológica e os grupos 1 e 2 como um grupo de terapia comunitária, como o entrevistado mesmo o nomeia.

7.1 Quem é o sujeito da ação intervenciva?

Este item compreendeu a análise especificamente dos objetivos propostos, cujos sujeitos dão indicativos de quem será o sujeito da ação, além de localizar o sujeito da ação intervenciva também em outros fragmentos do conteúdo das entrevistas.

Nos fragmentos dos discursos dos entrevistados, observamos em sua absoluta maioria, com exceção dos projetos 1 e 2 e do projeto 9, que conservam ainda os moldes tradicionais da concepção de saber, o científico-universitário, que

não faz nenhuma menção à dialogicidade entre o saber popular e o acadêmico. Vêem a comunidade como lugar de treino do aprendido na universidade. Por exemplo, na fala do entrevistado 8, o saber técnico tem fim em si mesmo e deve ser aperfeiçoado na comunidade: *Nós fornecemos o apoio técnico para os estagiários, eles ficam em supervisão conosco. Nós fazemos toda parte de preparo para os estagiários poderem ficar ministrando essas técnicas para o público que se inscreveu.*

Como não poderia deixar de ser, o grande sujeito das ações da extensão é esse aluno-aprendiz, foco destas atividades já que, para a maioria dos entrevistados, tem função de “*complementar o ensino que o currículo não contempla*” (entrevistado 4), ou ainda, “*acho que as matérias em sala de aula não são suficientes para gabaritar o futuro profissional, então, a extensão serve pra isso, para aperfeiçoar a prática do futuro profissional*” (entrevistado 5)

Embora o aluno seja o grande foco destas atividades, o saber está concentrado na mão do supervisor do programa, já que é o saber técnico que está em jogo. As falas dos entrevistados sempre concentram em si o grande trabalho de formação, informação ou supervisão do alunado que vai a campo: eu “*preparo*”, “*instrumentalizo*”, “*treino*”, “*capacito*”, “*conduzo*”, “*favoreço o desenvolvimento de uma escuta clínica institucional*”, “*brigo para que entendam*”. Ficam como ações dos supervisores que, em alguns programas, aceitam a participação do alunado na elaboração dos próximos encontros nos grupos de intervenção, mas em outros já entregam o programa fechado aos alunos aplicarem à população.

Ao aluno, fica outra parte da ação; eles “*sugerem*”, “*opinam*”, “*aplicam*”, “*discutem com o grupo de pacientes*”, “*Promovem o bom humor dos pacientes psiquiátricos*”. Em outros casos, são mais atores: “*conduzem o programa*”, “*atuam*

profissionalmente”, “analisam e interpretam a realidade, a partir do programa”, “dão apoio psicológico”.

Na maioria dos programas, nenhuma atividade é atribuída à comunidade ou ao “público-alvo”, ou à “clientela”, a não ser a “inscrição nos programas”, o “*boca-a boca que chama mais participantes para os grupos*” e a resposta que o “programa”/ “treinamento”/ “grupo de apoio” fez com que ele tivesse, por exemplo, “mudar os próprios hábitos alimentares a partir da mudança de pensamento” ou “*o paciente identifica o momento do surgimento do câncer, o que ele estava vivendo, é quando ele modifica a sua vida, (...) isso é terapêutico*”.

Assim, conforme vimos em Sousa (2005), a manutenção de um paradigma positivista de ciência, recai na prevalência de uma *cultura-sujeito*. Quais os supostos intelectuais (universidade), na comunidade, têm uma cultura-objeto, a ser estudada e usada para fins da ciência pura, ou no caso do discurso apreendido na universidade privada, para fins de formar profissionais mais “*capacitados e competitivos*” (entrevistado 8), além de ajudar determinada população.

A título de comparação, utilizamos o discurso do entrevistado 9, que realiza um projeto de intervenção baseado nos pressupostos da Psicologia Social Comunitária:

Nós estamos na quarta etapa do projeto Pantanal, que é fazer com que a comunidade gestione esses equipamentos sociais que nós ajudamos a construir. Para isso, durante o nosso trabalho, nós fomos formando vários níveis de educadores: o aluno estagiário, que é um multiplicador e um mobilizador na comunidade, os educadores comunitários, que foram se envolvendo com a gente, que é aquela pessoa que a partir de um curso se desperta na sua cidadania e fala “eu quero contribuir, eu quero ser movimento social, eu quero participar de um projeto, como eu posso fazer isso?” Quando a pessoa tem esse nível de indagação, é proposto pra ela “como é que você pode contribuir?

Vemos aqui em um projeto que envolve participação e compartilhamento de informações e funções que não há como separar o sujeito da ação (primeiro item de nossa análise neste capítulo) de até que ponto a comunidade participa da elaboração do projeto (terceiro item de nossa análise)? É na comunidade que os saberes e a intervenção tomam forma. E deve ser coerente com a comunidade, pois o sucesso da intervenção está no que a cultura-sujeito seja os saberes co-produzidos neste espaço.

Nos projetos 1 e 2, aparecem, ainda que em menor escala, o grupo de intervenção como possível sujeito de diálogo e pertinência, quando nos objetivos explicita que, num viés mais grupal, inclui a dialogia como parte do procedimento de aprendizado: “*Trabalhar fundamentalmente a fala e a escuta, o exercício de dialogia, pautado por alguns pressupostos e técnicas de terapia comunitária*”

Quando os sujeitos da ação interventiva são só o corpo universitário, esta intervenção não contribui para transformação nem enriquecimento dos saberes científico- universitários, pois não há diálogo entre os saberes populares e eruditos, mantendo a hegemonia de um saber em detrimento do outro.

Por outro lado, quando os grupos-objetos de investigação/intervenção são, de alguma forma impedidos de participar, de serem sujeitos da ação, reifica-se a relação de dependência e subserviência às classes mais favorecidas – seja pelo capital ou conhecimento, repetindo um ciclo de manutenção dos valores de desigualdade social.

Os programas estudados não apresentam inovação do modelo positivista de organização da ciência, de supremacia do saber elitizado em detrimento da urgência da transformação realidade.

6.2 Como se processa a demanda da ação intervventiva?

No capítulo III deste trabalho, vimos que a demanda configura-se como um objeto importante na análise de um programa ou projeto social e resume-se basicamente em uma visão positivista de demanda, pois, o que determina certo trabalho é uma demanda do próprio pesquisador, que vê no fenômeno importância no fenômeno para a evolução de sua ciência e uma visão transformadora de ciência que, influenciada pelo marxismo, vai agregar à investigação/intervenção um caráter de transformação social.

Novamente na maioria das entrevistas concedidas, percebemos que a idéia da intervenção veio dos próprios pesquisadores, como é o caso dos programas dos entrevistados 1, 2, 4, 5, 12 e 13. Assim, foi idealizado pelo entrevistado 7, que, ao se identificar com o problema de saúde, logo estabeleceu com seu próprio médico uma parceria para o trabalho. Como exemplo do tipo de motivação pessoal para o trabalho, temos o entrevistado 5: “*A idéia surgiu em 2004, ano em que eu e o prof. X concebemos a idéia e fizemos reuniões com o objetivo de definir objetivos, público alvo e estratégias.*”

Existem os que desenvolveram seus programas ou ações de extensão baseados em um pedido da própria instituição à universidade; programa dos entrevistados 3, 6, 8, 10 e 11.

Nestes programas, os profissionais desenvolveram seus trabalhos voltados a um público específico; alguns ampliaram suas ações a outras instituições, mas não realizaram com o público assistido, de maneira geral, ações de autonomia e desenvolvimento de recursos próprios da instituição ou local de atendimento.

Bom exemplo é o programa do entrevistado 10, que vai à escola fazer um trabalho de reforço escolar, mas não desenvolve recursos com a mesma para formar, seja professores, alunos mais velhos ou próprio funcionário, para realizar o mesmo trabalho ou para que este não seja mais necessário. O entrevistado desenvolve um programa para atender à queixa da escola e até o presente momento não buscou intervir nos elementos geradores da queixa, reforçando a idéia de dependência da escola com o serviço prestado.

No discurso de alguns dos entrevistados, existe uma tendência a vitimizar o público que trabalha, reforçando a idéia da dependência saudável e funcional, priorizando o olhar para os indivíduos e suas histórias pessoais em detrimento da transformação pessoal e coletiva:

eu comecei a me interessar porque são alunos com diversos problemas, nós temos ‘cadeirantes’, nós temos alunos com dificuldades de aprendizagem das mais diversas, com problemas emocionais, cognitivos, de todos os jeitos, senhoras, a gente tem muitas senhoras, porque o curso é à tarde, então tem muitas senhoras bem mais velhas, alguns trabalhadores que trabalham à noite e vêm durante o dia. Então, a gente tem uma grande quantidade de alunos com problemas emocionais sérios. (...) Então, essas pessoas precisam, além da sala de aula, o apoio emocional. Então, meu trabalho está aí (entrevistada 6).

No final, a entrevistada relatou o que gostaria de mudar no programa, mas que não é de sua “alçada”: *gostaria de mais psicólogos e também de cursos profissionalizantes, para que os alunos adultos e idosos pudessem arrumar uma profissão, um meio de melhorar de vida.*

Embora saiba o que poderia fazer para ampliar sua ação e modificar o projeto de forma mais emancipadora, a profissional acha que este não é um trabalho para sua área.

Nas entrevistas, o que nos surpreendeu foi a demanda por idéia do pesquisador ou a pedido da comunidade externa, seus responsáveis vêm em

suas ações apenas lugares de assistência pessoal e social, nunca lugar de transformação e construção de novos saberes pertinentes à população.

Já no projeto do entrevistado 9, a demanda é entendida como algo bem diferente:

A 1ª etapa é uma pesquisa na região e a gente escolhe a região pelos indicadores de pobreza e de vulnerabilidade social e pessoal. Então, nós vamos à comunidade e fazemos um levantamento de necessidades, para ver que tipo de equipamentos este local quer. A partir daí, é traçado um objetivo geral, geralmente, uma creche ou a criação de equipamentos pra jovens, ou uma cabana para festas, porque dependendo da comunidade a natureza do equipamento modifica-se muito(...). É claro que quando a gente chega, eles esperam coisas a meu respeito, e foi assim que nasceu o trabalho da psicologia: nós começamos a fazer uma intervenção com os jovens, e após um ano de trabalho com eles, fizeram uma questão “Nossa Juliana tem muitas crianças na rua, a gente quer fazer um trabalho junto com elas”. Então, a psicologia contribui para o despertar da cidadania. (...) a intervenção surgiu com as meninas querendo trabalhar com as crianças e depois de algum tempo de trabalho com as crianças, as mães falavam: “uê, e para nós?” E vieram com uma reivindicação de trabalho, elas colocaram o seguinte “olha, fulana, é muito interessante os grupos com você, como psicóloga, mas nós precisamos de dinheiro”. Aa partir daí, surgiu nossa cooperativa de artesanato. Então, eu acho que a psicologia comunitária, tem de ter um compromisso não só com a subjetividade das pessoas, como fenômeno individual e social, mas também precisa ter um compromisso com as necessidades econômicas.

No referido projeto, a demanda-pedido – pobreza, crianças sem fazer nada, jovens desocupados – originou um trabalho de capacitação comunitária, no qual o lugar deixou de depender dos “equipamentos” trazidos pela universidade, para construir os seus, as suas formas de transformação social, por meio do trabalho em conjunto, da gestão de pequenas e médias cooperativas, como a de lixo, etc.

6.3 Até que ponto a comunidade participa da elaboração do projeto de intervenção?

Os elementos que utilizamos para investigar qual é a participação da comunidade externa na elaboração dos programas, projetos e ações

comunitárias, foram perguntas sobre a metodologia e a base teórica que fundamentava seu trabalho.

Como até agora percebemos que as intervenções com cunho mais individualizado eram as predominantes, não nos surpreendeu que as metodologias estivessem coerentes com os objetivos de tais programas.

Deste modo, as técnicas e métodos usados nos programas dos entrevistados 4, 5, 7, 10, 12 e 13 privilegiam, seja no atendimento individual ou em grupo os processos terapêuticos individuais. Seguindo uma orientação bem da Psicologia da Saúde, em uma corrente específica desta, Spink (2000) denomina de corrente intra-individual, na qual os processos geradores da ‘desordem’ têm fundo emocional e dependem da mudança de percepção do indivíduo para transformar seus problemas. Vemos esta expressão clara no entrevistado 4: “*um planejamento por sessões em que são utilizadas diversas atividades, conforme o modelo proposto pór Pelletier*”

No entrevistado 7, também observamos a tendência do olhar curativo aos processos individuais que necessitam ser treinados:

A essência do trabalho é um método que chama Programa S (...) que se aplica aos pacientes com câncer: tem técnicas de relaxamento, técnicas de visualização para que o indivíduo aprenda a controlar seus medos, sua doença.

Ou ainda no entrevistado 13:

Tem um programa certinho para aplicar, são dez passos: o que é obesidade, causas, consequências, influências sociais, e assim vai, no final do programa as pessoas estão lidando com o emagrecimento de forma mais consciente, por isso emagrecem com mais facilidade.

Estes programas consideram que os processos individuais são imperativos em uma intervenção e focam-se no despertar desta consciência interior. Fala interessante foi a do entrevistado 7, com enfoque psicanalítico, cita que, embora o

programa funcione em grupo, este é concebido como grupo de apoio, não grupo terapêutico, inquirida porque o grupo não era terapêutico ela citou que: “o grupo é mais educativo, busca a auto-consciência de cada um dos seus membros, quando uma pessoa reconhece porque está com a doença, qual foi o fator desencadeador, e ela pode lidar com isso, isso é terapêutico”.

Com base nesta fala, notamos que a profissional sabe o que é um grupo terapêutico, mas não concebe os processos de construção e utilização “terapêutica” da subjetividade coletiva, da identidade de grupo, dos processos grupais e seus potenciais terapêuticos, encontrando resposta apenas no indivíduo. Por isso, a elaboração desses programas incluem discussões de temas em grupo mas não na construção de algo coletivamente, porém para que compartilhem experiências individuais, único espaço de inovação no programa.

Na perspectiva mais grupal, temos os programas 1 e 2 que privilegiam uma dinâmica própria da vivência de grupo, até onde investigamos no discurso dos entrevistados, considerando o grupo como espaço de se construir subjetividade e transformação pessoal e social, pois é baseado na orientação da ‘terapia comunitária’.

Ainda que o social esteja limitado ao grupo, o entendimento dos processos psicológicos ultrapassa o indivíduo e vai para a compreensão de grupo: “Fundamentalmente, a fala e a escuta, o exercício de dialogia, pautado por alguns pressupostos e técnicas de terapia comunitária”. Aqui, como esperado, a elaboração dos encontros baseia-se nas experiências anteriores do grupo e o que este tem trazido de temas para suas reuniões, não tem um caráter tão educativo, mas, de vivências grupais.

Na metodologia do projeto do entrevistado 3, que se utiliza de grupos de discussão, brincadeiras e dinâmica de grupo, entre outras estratégias, afirma utilizar a Psicologia Social de cunho Construcionista – ‘vertente’ bastante empregada por Spink (200) para definir aquelas ações que buscam co-construir saberes com o grupo de intervenção na tentativa de aproximar as práticas e saberes da ciência às práticas e saberes populares. Como o entrevistado foi evasivo em suas respostas, podemos, com base em sua orientação teórica, entender que a elaboração do projeto conta com a participação da população, já que busca a relação dialógica entre saberes.

Já no projeto do entrevistado 6, há forte influência da Psicologia Educacional, mesmo porque, a professora responsável pela área da Psicologia leciona apenas no curso de licenciatura (que, nessa universidade, é independente da formação do aluno).

Sua maior queixa é não ter alunos estagiários do curso de Psicologia e quem faz os grupos de apoio ou grupos de discussão são suas três alunas do curso da Pedagogia; por isso, ela optou por esta visão mais psicopedagógica:

nós implantamos um grupo de orientação de estudos, nós temos dois grupos de orientação de estudos, um grupo de orientação que a gente chama emocional, que eles [os alunos do EAA] vêm uma vez por semana pra gente conversar sobre os problemas que eles têm em casa, a relação com o marido com os filhos, com filhos presos, etc.*

Neste projeto, existe uma atuação também psicopedagógica, da mesma psicóloga com os professores:

Porque essas pessoas [os alunos] precisam, além da sala de aula, apoio emocional. Então, eu dou um trabalho com os professores para que eles tenham essa relação de perto com os alunos, uma relação mais afetiva com os alunos, valorizando mais a relação do que o conteúdo.

Ainda no projeto 6, a psicóloga atende clinicamente os alunos que “*necessitam de um atendimento mais individualizado*”

Já no programa do entrevistado 8, temos claramente a influência da Psicologia Organizacional que se propõe a responder à crise social (entendida aqui com base na situação nacional de desemprego) com um treinamento para aproximar o jovem do mercado de trabalho.

Desta forma, também, propõe a Psicologia Comunitária, com um viés mais individualista, que tem por objetivo final a inclusão do indivíduo no mercado de trabalho, como a Psicologia Comunitária de influência ecologista 2, originada por Newbrough (1973) e Kelly (1986) na década de 1960.

Esta influência norte-americana não utilizava as metodologias participativas como método de intervenção, assim, o espaço de participação da comunidade que recebe este serviço é bastante reduzido: “*o único trabalho que nós temos de verdade é de preparar o nosso pessoal [os alunos estagiários] para ir lá ministrar o programa*”.

Já para o projeto do entrevistado 9, que parte dos pressupostos teóricos da Psicologia Social Comunitária, as metodologias participantes passam a ser um instrumento para o fortalecimento e autonomia comunitária. O pronome nós é utilizado, freqüentemente, para qualquer ação de intervenção, desde a localização do endereço onde está situado hoje o projeto até ações mobilizatórias:

não foi previamente traçado, é um planejamento comunitário muito dinâmico. Então, né? Digamos assim; a gente tem um começo, mas o meio e as finalizações das nossas ações são gestadas, né? É um plano de gestão comunitária, onde você tem as linhas diretrizes, mas você não tem como você vai chegar lá. E a estratégia é discutida, elaborada, criada em conjunto com os agentes.(...) Elaboramos ações pequenas: organizamos com a comunidade teatros, danças, cursos de mosaico, de fuxico, manicure, pedicure, computação, pintura em pano de prato, pintura em tela (...). Algumas atividades que nós utilizamos para conseguir a terceira etapa, que é a mobilização e autonomia da comunidade da comunidade

Como vemos, as metodologias participativas podem oferecer um recurso importante no fortalecimento da população, assunto do próximo item desta análise.

6.4 Como a ação intervenciva produz e socializa o conhecimento produzido e quem se beneficia dele?

Nas entrevistas, observamos que o conhecimento gerado pelos programas de extensão, na maioria das vezes, fica restrito a quem os pratica. Levar o conhecimento adquirido na prática ao meio acadêmico é raro e não é considerado oportuno para alguns entrevistados, como os entrevistados 3, 4, 6, 8, 10, 11 e 12.

Em seus depoimentos, não há nada que nos mostre o contrário, pois a única produção que realizam por estes são relatórios semanais, bimestrais ou semestrais que entregam ao professor supervisor do trabalho. Nos programas, prevalece o discurso da ajuda, no qual a produção final é a melhora dos atendidos, como na fala do entrevistado 6: “*o produto é quando os alunos vêm com tantos problemas e nós solucionamos, só isso*”.

Há ainda os que, dentro de uma visão positivista tradicional de ciência, vêem na experiência com a população a oportunidade de produzir conhecimentos socialmente úteis à evolução da ciência e, por difusão desta, evolução das técnicas de atendimento à sociedade. Caso do programa do entrevistado 5:

Objetivos: capacitar um grupo de terapeutas para trabalhar com a problemática do suicídio; promover ações com o objetivo de prevenir o ato suicíduo e acompanhar, nas instalações da universidade, casos de tentativa de suicídio e seus familiares e, finalmente, realizar pesquisas sobre os atendimentos e ações realizadas, assim como a publicação de artigos que divulguem a iniciativa e a caminhada do grupo.

Neste posicionamento, estão incluídos os programas 7 - conforme a fala do entrevistado 7:

eu tenho muito trabalho de alunos que participaram e que fazem o TCC ou algumas que pensam em fazer o TCC na área da psicologia, e vem fazer treinamento pra isso também. Há uma aluna pesquisando no grupo, vinculada ao programa de iniciação científica da Universidade, nosso grupo também já foi para um Congresso na Alemanha, no Congresso Mundial de psiconcologia. Foi para Portugal no congresso de psiquiatria dos países de língua Latina, também, foi para a Espanha, tudo por uma professora que na época trabalhava no pós-graduação da universidade e tinha um trabalho vinculado a nós

Os programas 8 e 13, com os quais o professor supervisor realizou seu doutorado apoiado na vivência do grupo.

Deixamos claro que é positivo, pautado na abordagem da Psicologia Social Comunitária e das Pesquisas participantes, que o conhecimento produzido no grupo seja organizado e transmitido nos meios científicos. O problema de tal posicionamento deriva do fato desse conhecimento não ser produzido nem divulgado no próprio grupo em que foi produzido, reforçando a idéia de grupos sujeitos (que produzem o conhecimento) e grupos objetos (no qual o conhecimento é extraído), reproduzindo, na situação da ‘extração’ as relações de poder e submissão, nas quais o ‘conhecedor’ tem o poder sobre os demais e, às vezes, fazem, no uso do grupo/população/comunidade, espaço de propaganda pessoal e midiática ou de seu trabalho, ou como é mais comum nas atividades de extensão universitária, da própria instituição:

Não tenho nenhum aluno que faça iniciação científica, desenvolva seu TCC ou tenha publicado nosso trabalho em algum meio científico, o que temos, sim, é o reconhecimento da comunidade interna e externa da universidade. Na comunidade externa temos grandes aliados no nosso passado, quando fazíamos o trabalho na casa X, quando realizamos um trabalho com a Polícia Militar e agora com o instituição Y, isso dá uma força política muito grande para a universidade.

Mas, afinal, pode se indagar o leitor, a área da Psicologia Social Comunitária e a pesquisa participante, escolhas teóricas de nossa análise, podem nos oferecer duas respostas: pois, é importante difundir um trabalho realizado com as populações, desde que estas se entendam como sujeitos do trabalho.

A autoria do saber não deve se restringir à universidade, porque assim ela reifica as relações de dominação existentes entre ‘cultos’ e ‘incultos’. Sim, é importante, a partir do momento que estes programas comprometam-se a transversalizar os conhecimentos gerados, operando mudanças simbólicas e concretas no mundo dessas pessoas.

Produzir conhecimento com as atividades de extensão é fundamental, sobretudo na organização mercantil e competitiva em que se pautam hoje em dia as instituições universitárias (todas), em que a quantidade de produções é privilegiada, além do número de apresentações e tantas outras ações de ‘qualidade total’.

A Extensão precisa responder a esta demanda, porém deve fazer de forma diferenciada do ensino de sala de aula, que a faça co-produzida pela comunidade/população/grupo de intervenção, que poderia experimentar novas formas de conhecer e transformar sua realidade. É assim que, a nosso ver, a extensão pode se consolidar como um espaço incrivelmente produtivo dentro das instituições universitárias.

Os projetos 1 e 2 seguem mais ou menos esta linha construir saberes com base no grupo e compartilhar com este os saberes produzidos, pela fala do entrevistado 2:

Há relatórios e supervisões semanais a partir dos quais planejamos o encontro seguinte. No caso das oficinas também fotografamos os participantes, construindo um álbum da história vivida pelo grupo a partir das diversas histórias compartilhadas.

Já no projeto do entrevistado 9, percebemos um posicionamento bem semelhante ao das escolhas teóricas deste trabalho, quando elucida seus objetivos finais: “*resgate da auto estima, cidadania, articulação e mobilização social, também, a organização popular em pequenas cooperativas, cursos de profissionalização, e fundamentalmente a construção de cidadãos de direitos, que é o que eles são*”.

Como o projeto é muito longo (tem sete anos), é realizado um relatório anual dos trabalhos realizados na comunidade:

[Na comunidade,] o relatório está nas paredes, nas fotos do projeto, na reforma da obra fotografada etapa por etapa e está também nos agentes que se multiplicam, nos grupos que se organizam, na violência que diminuiu muito, principalmente a violência doméstica

6. 5. Há compromisso com a emancipação do contexto social em que ocorre a intervenção?

Neste item, buscamos entender o que cada programa e projeto entendem por emancipação e quais os objetivos finais do trabalho proposto.

Como explicitamos no terceiro capítulo desta pesquisa, uma orientação teórico-metodológica que comprehende a dinâmica individual como causa dos processos sociais, tenderá a entender como emancipação a autonomia, a cura, a evolução, o aumento da auto-estima do indivíduo.

Vimos nas apresentações dos programas que grande parte deles tem foco nos processos individuais de melhora pessoal/ melhora de sua qualidade de vida ou mesmo sua emancipação. Conforme percebemos nos depoimentos dos entrevistados 4 e 7: “*ajudar a escolher uma profissão, ajudar a elaborar a*

identidade ocupacional"; do entrevistado 7: "é dar o apoio psicológico às pessoas que têm, desde a fase diagnóstica até a fase de cura" e do entrevistado 13:

vão aprender como controlar os estímulos do meio: estímulos. como o marketing, a cultura do consumismo, para que elas mudem a sua forma de pensar, suas crenças, seus valores, para que possam mudar suas atitudes frente aos hábitos alimentares.

Conforme as falas acima, como a noção de indivíduo é forte e como o processo de cura ou melhora nesses programas depende do indivíduo e da capacidade técnica do profissional, ou futuro profissional. é interessante pensar que quanto mais preponderante for a noção de indivíduo, mais o poder do profissional será semelhante ao modelo médico, de técnico e detentor dos instrumentos de cura, com exceção do programa 4, o restante está ligado à área da saúde.

Ainda na área da saúde, especificamente, da Psicologia Hospitalar e institucional presenciamos um modelo já articulado com o contexto social do indivíduo, com forte influência na Psicologia institucional psicanalítica de Bleger, que entende as patologias sociais como originárias das neuroses do indivíduo, agregando pouco valor em sentido contrário – na influência do social na construção das neuroses individuais (Bleger, 1992) não o contrário.

Já no programa 8, prevalece a orientação ecologista 2 da Psicologia Comunitária, incluir o indivíduo no mercado de trabalho é considerado como auxílio na transformação social. Para isso, é necessário adaptar o indivíduo às demandas da sociedade e, então, contraditoriamente, o programa propõe transformar o social, adaptando o indivíduo ao contexto do mercado de trabalho:

Mudar o comportamento da pessoa que participa do treinamento, ajudando a mudar a forma dele pensar, as

crenças ou seja mudar atitude dele: como ele vai passar numa entrevista de emprego chegando lá mal vestido, com os ombros caídos, com o olhar baixo? Por isso, o que nós usamos nestes encontros é a conscientização, no seu significado mais profundo, que é a mudança de visão sobre uma coisa.

Entretanto, não podemos invalidar a proposta da ação que, infelizmente é necessária no contexto de despreparo em que se encontram muitos jovens recém saídos do ensino médio em nosso País.

Nos programas dos entrevistados 1 e 2, vemos uma intervenção que entende, de forma mais abrangente, que a vivência no grupo, na construção de uma identidade de grupo, a possibilidade de transformação das relações sociais, que têm como base a “*terapia comunitária*”, que têm como princípios básicos.

Segundo a Associação Brasileira de Terapia Comunitária, construir redes sociais solidárias de promoção da vida e mobilizar os recursos e as competências dos indivíduos e das famílias, procurando suscitar a dimensão terapêutica do próprio grupo, valorizando o saber produzido pela experiência de vida de cada um, no qual o indivíduo deixa de ser objeto passivo de intervenção para se tornar um parceiro ativo e sujeito de sua história.

Ao ter como foco o grupo e suas vivências, o entrevistado explicita que ainda que a transformação do social esteja restrita a transformação do grupo de vivências. A concepção do que vem a ser transformação social, é mais abrangente que a visão puramente individual:

Vamos também construindo um álbum de fotografias com relatos dos participantes, para que eles vejam o que o grupo construiu nestas vivências.

O mesmo entrevistado cita ainda como fator de transformação social a formação crítica e política do alunado que participa dessa experiência:

Serve para mostrar ao futuro profissional uma dimensão comumente esquecida por docentes de psicologia: o papel deste profissional enquanto cientista social político que deveria ter em vista também a análise, interpretação e participação na transformação da realidade social.

Num contexto mais amplo de transformação social, temos a fala do entrevistado 12, que vê em sua ação uma nova possibilidade de gestão e organização da saúde pública, por meio de sua proposta de humanização do hospital em que é feita sua intervenção:

Atende aos objetivos de integração psicossocial, grupal e estimulação dos aspectos saudáveis da personalidade.(...)O trabalho do clown é religar as pessoas ao conceito de saúde. Sua inserção no contexto hospitalar possibilita ampliar o conceito de cura e das necessidades de mudança nessa área.

Para a entrevistada 9, a metodologia participativa utilizada no projeto, que só é conceber com a participação comunitária, já tem a finalidade de construir, com base na vivência de participação e mobilização, uma nova possibilidade de organização social:

O nosso ônibus da CMTC é todo equipado: nós colocamos as mesinhas, as cadeirinhas, os jogos, a televisão. E ele vem, e de lá sai todo o encantamento, sai alegria, sai a motivação pra vida, sai a reflexão crítica, sai os debates políticos sobre a comunidade, o tráfico, a pobreza, as necessidades. Também é um momento de consolo das dores, se constrói toda uma rede de relações humanas de a proteção integral. O problema do ônibus é que ele vai e volta, vai e volta e no dia em que ele não está, a comunidade vai sentindo um peso. Aí, as pessoas dizem “nós queremos um ônibus que fique aqui, pra comunidade”, aí esse ônibus que é um símbolo passa a ser uma casa, em que a comunidade passa a ser responsável. Nós temos a casa de cultura popular [cedida pela comunidade] que é um centro de estética, que atende às crianças, aos jovens e os adultos. Hoje ela funciona dentro de um bar, com espaço para as mulheres aprenderem e trabalharem. As mulheres decidiram não retirar o bar de lá , porque de lá elas trabalham e controlam os homens (risos)

A entrevistada entende três níveis do trabalho psicológico dentro da comunidade:

Eu acho que existem três focos: 1º) eu cuidar de mim, aprender a cuidar com amor de mim, aprender a olhar, me conhecer, observar 2º) eu aprender a ser com as pessoas: ver que sou importante para os outros, e os outros são para mim, ai eu vou interagir, mobilizar, me articular com a vida do meu entorno, o nível 3º mais profundo, que é quando eu descubro que eu sou importante pra mim, que eu sou importante pro outro, mas eu também, sou de extrema relevância para a construção de um meio ambiente, desta região, de mudanças no meu País, no meu planeta Terra, sou cidadã. Então, cada ação que você tem, interfere no todo, é uma intervenção local e é também global, é micro e é macro.

Como vemos, não são três fases, como se para chegar à última tivesse de ter passado pelos dois primeiros, mas é um conjunto de ações que considera relevante todas as dimensões psicológicas daquele espaço. Como em sua própria fala:

A Psicologia Comunitária tem uma postura frente à desigualdade social, frente aos principais problemas do Brasil, numa ação local, mas que articula tudo isso.

Outro dado interessante que apareceu na fala dos entrevistados 3 e 6, coordenadores dos projetos de maior amplitude, é que nas suas avaliações aparece um certo descontentamento quanto à finalidade e alcance das ações do projeto:

Faria mais projetos integrados com os diversos cursos, poderiam abranger mais atividades na comunidade e nosso projeto poderia contar com financiamento externo. Mas esse avanço não depende de mim, não é da minha área(entrevistado 3).

Ou ainda:

Sabe, eu vejo os alunos entrando, se alfabetizando, se formando no segundo grau, mas eu fico pensando que isso tudo ainda é pouco, porque não garante a melhoria da situação econômica dele. Acho que precisaria de cursos que profissionalizassem estas pessoas, para que elas possam ter oportunidades de emprego. Mas não tem ninguém aqui no programa que possa fazer isso, porque não é da minha alçada, o meu negócio é educação, lidar com os problemas dos alunos.

Observamos o que há em comum nas entrevistadas: ambas estão na área da educação e desenvolvem um trabalho de cunho psicopedagógico e também com características da Psicologia Comunitária mais ligada à ‘linha’ educacional , de Paulo Freire.

Assim, ambas são motivadas a ampliar seus projetos, mas afirmam que este não é seu papel como psicólogas. A última fala é síntese do restante dos entrevistados, que, de alguma forma, sentem necessárias as transformações sociais, mas entendem que elas não são sua função ou que esta função ocorre predominantemente na atuação individualizada e clínica do psicólogo.

Com base neste capítulo, podemos concluir que os projetos/programas/ações isoladas da Psicologia que ocorrem no espaço da Extensão, configuram-se apoiados nas crises da ciência da Psicologia, sobretudo promovidas pela área da Psicologia Social que, desde a década de 1970 (no Brasil), vem reivindicando um lugar de atuação transformadora do social.

Entretanto, só no final da década de 1990 foram inseridos nos currículos da graduação em Psicologia nas disciplinas de Psicologia Comunitária e Disciplinas sobre saúde coletiva na maioria dos cursos de Psicologia do Brasil.

A inserção tardia dos debates politizados sobre a atuação social do psicólogo nos cursos de graduação, talvez, seja uma das explicações da falta de conteúdos políticos/transformadores nos discursos e nas ações interventivas dos psicólogos entrevistados. Para retificar nossa hipótese, ressaltamos que a entrevistada 9 teve sua formação nesse período, no curso de graduação em uma universidade tradicionalmente engajada nos movimentos políticos da história do País. Todos os outros entrevistados têm sua formação anterior a essas

mudanças curriculares e tiveram sua formação e especialização predominantemente na área clínica.

A respeito da relação gestão de extensão e amplitude dos projetos sociais, nas universidades onde existe um coordenador ou diretor que centraliza as ações de extensão, os projetos são multidisciplinares e envolvem uma série maior de ações dentro de um mesmo projeto/programa, pois este tem a função de articular os variados cursos da graduação nestas ações – caso dos programas 6, 7, 8, 9 e 13.

Nas universidades onde cada curso tem autonomia para desenvolver programas de extensão (determinado pelo número de horas complementares que cada curso pode despende para remunerar seus supervisores, por exemplo), os programas/projetos não se articulam com outras áreas do saber, limitando sua intervenção no plano da psicologia – caso dos programas 1, 2, 3, 4, 5.

Baseados na análise das entrevistas, concluímos que o setor da extensão das universidades pesquisadas foi avaliado pela maioria dos entrevistados como um lugar que ainda não consolidou uma “*política de gestão que esteja articulada com o ensino e a pesquisa*” (entrevistado 2), na qual “*as ações e funções e critérios de seleção não estejam minimamente definidas*”(entrevistado 7), o que permite que a extensão resulte num “*gigantesco “saco de gato” (aquele que não é quase nada, mas no qual cabe quase tudo)*” e que o trabalho neste espaço ainda seja “*menos remunerado e menos valorizado que a atividade de ensino e pesquisa*” (entrevistado 12).

Para o entrevistado 9, a política de extensão da universidade onde trabalha, mais atrapalha que ajuda na elaboração e manutenção de um projeto:

por ser um setor de muita politicagem, como a maioria dos setores aqui dentro, todo mundo quer pôr o nome no projeto, mas poucos se dedicam ao trabalho que o núcleo desenvolve. Assim, nossas parcerias são sempre externas à universidade, para que os projetos continuem existindo

O tema sobre políticas de extensão e aplicação social da Psicologia está longe de ser estável e harmonioso, por isso, temos de considerar que mesmo em situação adversa, a extensão universitária – como setor e como idéia – permanece como um lugar privilegiado (mas, pouco explorado) do desenvolvimento de práticas que possam encontrar sua finalidade social e tenham características mais assistencialistas ou transformadoras.

Neste sentido, a ciência da Psicologia vai traçando, lentamente seu perfil comunitário: relacionado com a atuação clínica médica – formação básica e tradicional de todo psicólogo, no qual prevalece o saber científico sobre o popular, cuja relação de poder é absolutamente assimétrica e seu modelo está baseado em uma sociedade naturalmente desigual e estática; mas também podemos ver programas que visam, de algum modo, alteração do status quo, fortalecimento grupal ou comunitário e o desenvolvimento de novas formas de organização social e econômicas, como o caso das “minicooperativas” da comunidade do projeto 9.

Este capítulo nos convida a refletir sobre um dos problemas centrais da aplicação social da Psicologia: que, de forma geral, não está sendo feita por psicólogos sociais nas universidades privadas paulistanas, cujos saberes construídos pelo campo da Psicologia Social não estão sendo difundidos aos outros campos da Psicologia, explicitamente, àqueles que realizam atividades de extensão.

Poderíamos questionar quais áreas têm dificuldade no debate? Por quê? Quais as causas e as razões políticas para tal impedimento? Uma coisa é certa: depende dos profissionais da área da Psicologia Social a concretização não só de um discurso de transformação, mas a sedimentação e legitimação de um campo metodológico e técnico que propicie a ampliação de novos campos de atuação, nos quais esse conjunto de teorias, métodos e técnicas possam ser utilizados efetivamente.

Nas práticas de extensão analisadas, há um bom retrato de como a Psicologia social tem penetração nas práticas dentro do espaço responsável pela formação de 75% dos profissionais do País.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fechamento deste trabalho foi organizado partindo da micro-análise para a macro-análise, caminho diferente da organização desta pesquisa que se baseiam na análise do contexto da universidade e da extensão para investigar os discursos e as ações dos atores envolvidos com as práticas de extensão nas universidades privadas paulistanas.

Desse modo, sintetizaremos o que o campo nos trouxe de informações sobre como os atores sociais entrevistados - professores de Psicologia que participam ou coordenam atividades de extensão, pró-reitores e vice-reitores, professores de Psicologia Social e disciplinas correlatas - pensam, agem e organizam as práticas em Psicologia, buscando elucidar como seus discursos são, ao mesmo tempo, síntese de um processo de participação no espaço das universidades privadas (incluída como uma instituição entre, e não a parte, do sistema de educação superior brasileiro) e também produtora de novas realidades e subjetividades, porque é formadora de futuros profissionais.

Assim, o primeiro ponto de nossa análise buscou refletir a respeito dos três objetivos de nossa tese que foram respondidos no último capítulo de análise desta pesquisa: investigar que tipo de aplicação prática a Psicologia está desenvolvendo, dentro da área da Extensão e qual o embasamento teórico/prático para tais atividades; identificar se há relação entre formação do professor com sensibilidade para trabalhos mobilizadores do alunado para questões sociais; e analisar, com base nos pressupostos interventivos propostos pelas metodologias participativas utilizadas pela área da Psicologia Social

Comunitária, as atividades, programas e projetos de extensão desenvolvidos por psicólogos das universidades investigadas.

Observamos que a maioria dos professores que trabalha com projetos de extensão não entende a área como lugar de transformação social, mas de aplicação prática de conhecimentos já gerados pela sua ciência, que vê na população atendida a possibilidade de aplicação prática de seus saberes, para beneficiá-la e assisti-la, mas sem envolvê-la em uma proposta ativa de transformação de seus determinantes sócio-históricos, tanto do alunado que, muitas vezes, só aplica o programa já elaborado pelo professores responsáveis como da comunidade, entendida apenas como público-alvo. O problema de não entender a prática comunitária, como espaço de transformação social envolve alguns pontos centrais:

1) A formação do psicólogo – tanto a formação do professor que hoje leciona e trabalha nas universidades, como os alunos que fazem a graduação em nossos dias - que oferece mais segurança aos instrumentos de análise individual que social ou coletivista, já que a maioria das disciplinas da graduação dá uma visão individualizada dos processos psicológicos, seguindo a tradição ainda de um modelo positivista e médico. Vejamos, por exemplo, a prevalência dos estágios supervisionados em clínica, no último ano dos cursos de Psicologia, denominado “formação de psicólogo”.

Das universidades pesquisadas, o estágio supervisionado em “Intervenções psicosociais”, ou em “Psicologia Institucional e Comunitária” só entrou no currículo da formação do psicólogo para os alunos que ingressaram na

universidade em 2001. Ainda que nossa pesquisa tenha tentado investigar quais os enfoques desses estágios, esta tarefa não foi realizada nesta pesquisa de forma conclusiva, pois muitos professores solicitados não deram o devido interesse a nossa pesquisa.

Por sua vez, a histórica concepção médica da Psicologia que, focada no indivíduo, deixa de articular a ciência com as transformações urgentes dos principais problemas sociais com que nos deparamos diariamente, já que seu foco de intervenção é o indivíduo e não os processos sociais de mobilização e transformação.

Ainda no quesito “formação do psicólogo” podemos ressaltar a falta de uma integração curricular que realmente busque um diálogo entre as áreas e “linhas” da Psicologia , na qual cada saber fica ilhado dentro dos cursos da graduação e, porque não, também nos cursos de pós-graduação de forma geral.

2) A consolidação da Psicologia Social como ciência legítima: a necessidade de legitimar a Psicologia Social como área da Psicologia seguiu muito mais o caminho de consolidá-la como área de pesquisa e saberes específicos - para negá-la como saber inerente de todas as Psicologias, como afirma Bock (1999) – mas ainda se encontram em difusão e consolidação os modelos teórico-práticos que oportunizam transformações nas práticas cotidianas das populações de forma geral.

No campo teórico, percebemos que o saber específico da Psicologia Social já está legitimado; no campo das intervenções, ainda engatinhamos na difusão dos princípios intervencionistas da área, desenvolvendo intervenções ainda baseadas em modelos clínicos, quer seja no atendimento a uma demanda educacional

(caso de nosso entrevistado 6), ou em uma demanda de grupo (caso dos entrevistados 10 e 13, por exemplo).

Os modelos interventivos criados para desenvolver a autonomia e a mobilização de grupos sociais – próprios do modelo teórico-metodológico da pesquisa participante e da Psicologia Social Comunitária – ainda não são nem sequer citados dentro das práticas desenvolvidas no setor da extensão nas universidades (com exceção do entrevistado 9), reafirmando que nossa área, da Psicologia Social, ainda não trabalhou o quanto possível para difundir os saberes técnicos produzidos no campo profissional da Psicologia Social. Isto nos aponta para mais dois problemas nesta discussão/conclusão, o processo de consolidação da atividade profissional do Psicólogo Social e a questão da remuneração no campo.

2) A questão da consolidação da atividade profissional do Psicólogo Social:
embora

diversos cargos públicos e privados tenham sido construídos buscando definir suas funções com base nos saberes produzidos pelas ciências humanas e sociais, entre elas, a Psicologia Social (como o agente comunitário, o educador social, ou ainda, o psicólogo judiciário e penitenciário, nos moldes vigentes hoje em dia, entre tantos outros espaços profissionais).

Na prática, muitos desses cargos são ocupados, na grande maioria, por pessoas que não têm formação necessária na área, nem conhecem os princípios metodológicos que podem possibilitar reflexão e transformação em algum espaço específico de atuação. No entanto, em seu cotidiano, aplicam as práticas clínicas e individualizadas que se consolidaram durante sua vida estudantil e profissional.

Se pensarmos no campo profissional, ainda que existam muitos espaços de atuação que requeiram saberes teórico-práticos específicos da Psicologia Social, estes espaços não têm em sua maioria profissionais da área e, sobretudo, não têm o profissional voltado aos problemas da área, um deles como principal, o da conscientização e da transformação dos determinantes socioculturais que dificultam os processos de autonomia e mobilização política.

4) A atividade profissional do Psicólogo Social é mal remunerada. Muitas vezes, o trabalho com comunidades carentes e/ou populações marginalizadas ainda é entendido como uma atividade benéfica, exigindo dos profissionais um trabalho quase voluntário ou de militância política.

Por traz desta constatação, é claro que existe uma série de influências discursivas:

1º) o estado, como instância maior de legitimação e remuneração do profissional, não considera oportuna a inclusão de técnicos, cuja finalidade seja a transformação social, que envolve direta ou indiretamente a mobilização política. Esta desconfiança em relação à atividade profissional do Psicólogo social é, de igual maneira, desenvolvida nas instituições onde profissionais sociais possam trabalhar de forma mobilizadora: escolas, empresas (na área de responsabilidade social, ou mesmo, na área de gestão específica da Psicologia) instituições diversas, como fundações e ONGs.

Assim, as duas últimas (fundações e Ongs) vêm amealhando para si grande parte dos profissionais dirigidos a essa área.

2º) Por parte de quem emprega um profissional, seja ele de qual área for, há uma socialização política caracterizada pela desistência reivindicatória e fracasso nas mobilizações políticas, próprias da construção das subjetividades em

um estado globalizado e neoliberal e, também, os próprios profissionais da área passaram por esse tipo de socialização. Muitas vezes, nem ele mesmo comprehende sua importância na construção de um “altermundo”, como citou Beaudet (2007), em seu fala no Fórum Social Mundial, ocorrido em 2007 em Nairóbi, Quênia.

No cenário de confusão, entre a função social do psicólogo que vai trabalhar com populações carentes de poder e a real possibilidade de haver um psicólogo que trabalhe com processos de autonomia e emancipação popular fez com que consideremos relevante a pesquisa de como são desenvolvidas as atividades de Extensão na área da Psicologia.

Assim, pensar o espaço de formação universitária no setor privado que forma mais de 70% do profissional que ingressará no mercado de trabalho brasileiro, é essencial pensar a consolidação e divulgação dos saberes técnicos da área da Psicologia Social, é não só intrigante, como urgente na ciência da Psicologia como um todo, para refletir sobre sua real importância social.

Assim, os dados conclusivos sobre a aplicação prática da Psicologia nas universidades privadas que quiseram participar da pesquisa, mostraram-se, como retrato de um campo prático legitimado, mas ainda em consolidação.

Falamos em consolidação pois consideramos relevante a enorme resistência dos professores de Psicologia Social e disciplinas correlatas e de coordenadores/diretores do curso de Psicologia em participarem de nossa pesquisa, além dos próprios profissionais que atuavam em projetos de extensão.

A respeito disso, levantamos duas hipóteses para essa negligência: 1) Coordenadores e Professores de Psicologia Social estão descrentes quanto à relevância da pesquisa, como instrumento de mudança e de pensar coletivo e

socializado; 2) O espaço privado de organização da universidade e de seus saberes não incentiva a participação de docentes para a construção socializada de um saber, ainda mais quando este é avaliativo das práticas (ou não práticas) que são desenvolvidas no espaço, por vezes, vulnerável de estabilidade organizacional do docente;

Estas hipóteses nos remetem à própria crise de legitimação da universidade, que levantamos, impulsionados por Santos (2005), no primeiro capítulo da presente pesquisa, na qual está em jogo a utilidade dos saberes produzidos pela comunidade universitária, na medida que a sociedade e o corpo universitário percebem que fracassaram nos objetivos coletivamente assumidos com a sociedade – os de, por exemplo, construir uma sociedade mais eqüitativa e justa. Neste sentido, a não participação da maioria dos professores requisitados é uma unidade de análise interessante do próprio contexto da universidade no País.

Também nos remete à crise institucional da universidade, que nas universidades privadas agrava-se pela instabilidade da carreira docente, pela alta competitividade entre instituições que disputam a clientela, oferecendo a educação superior como uma mercadoria cada vez mais barata, acessível e sem a devida preocupação com a qualidade de sua formação.

Este clima de competitividade coloca em crise de gestão a instituição de ensino superior privada, conforme as especificidades organizativas da gestão da educação são colocadas em cheque pela sociedade como um todo e novas formas de gestão, cada vez mais ligadas à linguagem empresarial-lucrativa, são cooptadas por estas instituições.

Neste cenário, é compreensível a timidez, o temor e a descrença dos profissionais docentes contribuírem com a presente pesquisa.

Nesta conclusão, primeiro trouxemos o processo ainda de consolidação da área técnica e da prática da Psicologia Social, porque no capítulo de análise do discurso dos pró-reitores da extensão não conseguimos relacionar as políticas de extensão mais organizadas com a qualidade dos projetos de intervenção e seu caráter mais ou menos assistencialista. O caráter de transformação dado em cada projeto dependeu, como vimos, mais da orientação e formação do psicólogo que do planejamento coletivo que o setor da extensão das universidades poderia propiciar.

Este dado também não pode servir para que ingenuamente acreditemos que não há nenhuma responsabilidade dos setores que planejam a extensão da universidade privada, muito ao contrário. A falta de formação ou informações específicas sobre gestão social faz com que inúmeros pró-reitores assumam a gestão da extensão, como um lugar de assistência comunitária ou de marketing social, ocupando, em algumas vezes, o cargo com caráter muito mais político que técnico.

Como pudemos avaliar, no plano do discurso dos gestores da área da extensão das universidades privadas, este caráter mais político que técnico dos gestores da pesquisa aparece nas próprias entrevistas que são diferenciados entre as universidades que desenvolvem projetos sociais e as que utilizam o espaço para promoção da universidade. São unâimes quanto ao emprego do discurso das universidades públicas; quanto à importância do setor dentro da universidade que é o discurso de diminuição das diferenças sociais de quem tem ou não acesso à cultura universitária e da extensão, como espaço de articulação do saber produzido pela universidade e pela comunidade.

É interessante que tendo estas funções claras, estes setores, com exceção de duas universidades, não conseguem planejar ações que efetivamente diminuam as diferenças sociais e nenhuma delas consegue construir espaços de co-construção de saberes entre saber popular e científico.

O excesso de informações sobre como a universidade pública concebe o papel da extensão e as práticas que, realmente, esses setores desenvolvem em seu interior na universidade privada são tão contraditórios, como qualquer discurso político de cooptação e utilização de sentidos legitimados pela sociedade, mas, pelos quais não se desenvolve nenhuma ação efetiva, novamente, por falta de formação específica e por comodidade das próprias instituições.

Assim, as falas confusas e contraditórias sobre as funções da extensão controem um discurso, entendido como prática social, repleto de lacunas na gestão do setor, que acabam sendo preenchidas com outras funções e atribuições que, segundo a fala de um pró-reitor, passa a fazer aquilo que os outros setores não querem. Por sua vez, a situação de um setor que tem valor político-institucional igual às outras pró ou vice-reitorias, coloca-se à margem dos processos de pesquisa e ensino.

Quando o assunto é o custo e a autonomia de gestão do próprio espaço, enquanto as outras pró-reitorias (de pós-graduação, administrativa e de ensino) têm certa autonomia para desenvolver suas ações, o setor da extensão está, em quatro das cinco universidades pesquisadas, dependente diretamente da aprovação da reitoria e da mantenedora da instituição.

A falta de objetivos bem definidos e a de autonomia do setor refletem na pouca legitimidade que este vai alcançar no corpo universitário: as horas de

remuneração dos professores que participam de projetos de extensão são mínimas e não tão respeitadas como as de ensino e pesquisa. Os custos dos projetos são baixíssimos – já que a universidade tem o entendimento que projetos sociais são “caridade” e não espaço para a construção de saberes e transformação social – gerando uma insatisfação, tanto no plano setorial como no institucional e mesmo nacional.

Por exemplo, podemos apontar que durante todos os anos de avaliação universitária que o MEC realizou, a primeira vez que se avalia a área da extensão é o SINAES, aprovado em 2005.

Configurada a situação do campo de pesquisa proposto em nossa pesquisa, buscaremos mostrar algumas questões que se fizeram presentes neste trabalho e outras que o trabalho não respondeu.

Quando nos propusemos analisar uma área tão diversa e conflituosa, como a extensão da universidade privada, nosso intuito foi não só realizar um estudo, mas, baseado nele propor outros elementos que pudessem auxiliar em uma possível gestão do setor privado, construídos agora a partir de suas próprias características e história.

Assim propomos três pontos que devem ser refletidos baseados nesta pesquisa: 1) Por que a extensão da universidade privada não desenvolve projetos a longo prazo que possam, efetivamente, envolver a comunidade em sua produção? 2) Por que a extensão não se configura como um espaço importante, incluída definitivamente nos processos pedadógicos da instituição universitária? 3) Quais as consequências da não valorização dos projetos de extensão na universidade? 4) O que podemos fazer, como corpo universitário, para transformar esta realidade?

Na primeira questão, podemos apontar a diferença da temporalidade que rege as atividades de ensino, pesquisa e as intervenções comunitárias, que são completamente diferentes do tempo que rege a política.

O tempo da política é o aqui e o agora. O planejamento político, mesmo quando distingue o curto, o médio e o longo prazos, é feito com um calendário completamente diferente do planejamento científico, pois o tempo da ação e o tempo do pensamento são diferentes. Além disso, a ação política se realiza como tomada de posição e de decisão acerca de conflitos, demandas, interesses, privilégios e direitos, devendo realizar-se como resposta à pluralidade de exigências sociais e econômicas simultâneas(CHAUÍ, 2001, p. 120)

Nas universidades privadas, o tempo do político define-se pelo conflito de interesses entre captar alunos, desenvolver eficiência empresarial e lucrativa e a qualidade necessária para que a instituição permaneça legítima em suas funções de ensino e preparo eficaz de mão-de-obra para o mercado de trabalho. A prevalência de um interesse em detrimento dos outros faz com que a universidade volte-se para ações de intervenção que demandem menos tempo e mais resultados.

Estas ações são caracterizadas na prestação de serviços à comunidade local e podem ser quantificadas, por exemplo, no números de pessoas atendidas, o que resulta em uma objetividade prejudicial no entendimento do poder de ação e transformação dessa comunidade que, por sua vez, utiliza os serviços, reproduzindo as relações de poder entre cultos e incultos, bem como os empregam como única possibilidade de contato com especialidades que comumente não teriam contato nos serviços públicos no Município.

A falta de interesse dos gestores das universidades privadas em utilizar o espaço de poder que universidade tem para transformar as relações paternalistas da comunidade vem, por sua vez, por conta da falta de informação de que isso é

possível com base nas intervenções de mobilização e desvitimização social e, também, pelo grande desinteresse de que isso ocorra, tanto no plano da comunidade local como no plano social mais abrangente.

Esta reflexão nos aponta para a resposta também da segunda questão, do porquê a extensão não se configura como um espaço importante, incluída definitivamente nos processos pedadógicos da instituição universitária. Se os interesses políticos da instituição universitária se focam na divulgação de ações assistenciais, para consolidação da instituição em sua comunidade, o tempo da pesquisa e de ensino saem prejudicados: a preparação dos pesquisadores, o levantamento de necessidades locais, a coleta de dados, as escolhas metodológicas, as experiências da pesquisa no campo, o registro das experiências, o pensar sobre as experiências, os ensaios e os erros da intervenção qualitativa, a busca de subsídios teóricos, a descoberta de novos métodos e conceito e sua transmissão para a sala de aula, etc. Tudo aquilo que torna a universidade relevante do ponto de vista de transformar o conhecimento já gerado e contextualizá-lo na vida prática das populações fica em segundo plano.

Não é por acaso, então, que os projetos de intervenção a médio e longo prazos não são incentivados: o tempo que não obedece a ordem do capital, da concorrência e da conquista de novos mercados é visto como descontínuo, desprovido de sentido e necessidades, tecido pelo acaso e contingências inumeráveis.

É necessário que entendamos que se as realidades que se produzem no meio institucional (assim como em qualquer contexto) são produzidas apoiadas em um consenso entre os diversos atores sociais que compõem a instituição,

inclusive, pelos profissionais que nela trabalham e com formação específica em Psicologia Social.

Conforme percebemos nas falas dos entrevistados, existe um certo conformismo e comodismo dos profissionais da área, quando questionados do porquê não desenvolviam atividades de extensão. Frases como “nunca fui solicitado” ou “estou mais preocupado com o ensino de qualidade” também constroem o cenário da escassez de atividades extracurriculares na formação do alunado.

As consequências da não valorização dos projetos de extensão que produzem novos conhecimentos e novas propostas de ações sociais já são sentidas, sobretudo nas ciências humanas e sociais.

A crescente desvalorização das ciências humanas no campo do desenvolvimento tecnológico pelo que passam os países desenvolvidos e subdesenvolvidos deve-se, além do desinteresse público para as questões sociais e humanas, ao fechamento dos próprios cientistas da área que, muitas vezes, entendem como atividade científica somente aquela voltada a investigações teóricas e ao mundo das idéias.

Assim, relegando a segundo ou a último plano experiências concretas de construção de saberes aliados à realidade vivenciada pela população, em geral.

Enganada por si mesma, a universidade de ensino percebe-se insuficiente diante das urgentes transformações sociais, culturais e políticas que os países subdesenvolvidos necessitam. Desse modo, ao invés de repensar seus instrumentos inefficientes de construção de saberes (nas universidades privadas, de forma geral, esses instrumentos são absolutamente escassos), promovem uma espécie de “saldão de últimas mercadorias”, no qual a mercadoria-

conhecimento é transmitida de forma mais ou menos eficiente, pouco atualizada e pouco consoante com os problemas reais da população em geral.

Para aproveitar um tempo histórico, no qual a universidade ainda simboliza ascensão social, por isso ainda tem alguma legitimidade, os ensinos privados (em maior escala) e público (ainda contribuindo na formação da elite pensante - e repensante - e política do País) continuam a reproduzir saberes, ao invés de construir novas formas de adquirir saberes relevantes do ponto de vista ético e político-social.

Mas, afinal, o que podemos fazer como corpo universitário privado para transformar esta realidade? Do ponto de vista da organização geral da universidade, podemos dar três sugestões, no mínimo:

- A universidade precisa se colocar como objeto de conhecimento e avaliação, podendo fazer isso na forma de comissões mistas dos atores universitários para buscarem soluções coletivamente. Isso não significa montar uma comissão para melhorar a imagem da instituição para avaliadores externos, mas, grupos que representem hierarquias diferentes e pensar os problemas e propostas político-pedagógicos e político-institucionais, isto é, uma universidade nos moldes de uma verdadeira gestão comunitária;
- Construir espaços de participação política de seus membros, com transparência de dados, com participação na destinação de verbas, bem como compartilhamento de expectativas lucrativas e pedagógicas. Enfim, abolir o discurso político *pro forma* da entidade filantrópica e compartilhar com o corpo docente metas de desenvolvimento financeiro com qualidade de formação e relevância social da universidade e

- Estabelecer concursos de competências para cargos de gestão, para evitar a existência de cargos políticos e não técnicos;

Do ponto de vista específico do desenvolvimento de projetos sociais que abram a universidade para o social, apontamos algumas sugestões:

- Organizar núcleos de pesquisa temáticos – concebidos e pautados no levantamento das necessidades e demandas sociais locais e regionais, devidamente remunerados. Estes possibilitariam a escolha de projetos de intervenção com a devida preparação teórico-prática dos grupos que, comprometido com sua área pudesse produzir saberes contextualizados, transformando a lógica assistencialista pela lógica ao desenvolvimento científico e social;
- Desenvolver parcerias com empresas privadas e sistema público para financiamento de pesquisas e desenvolvimento regional, partindo do princípio de responsabilidade social das empresas, por exemplo. Desta forma, os núcleos de pesquisa e intervenção teriam alguma autonomia administrativo-financeira, pois não dependeriam única e exclusivamente da gestão universitária;
- emprego de metodologias participativas para colaborar com o desenvolvimento auto-sustentável da comunidade local e regional;
- Elaborar um plano de remuneração dos discentes que se prestarem a ações de extensão, demonstrando respeitabilidade quanto ao saber que se constitui no contexto das intervenções comunitárias.

Podemos pontuar, entretanto, que o Estado e os órgãos de controle da educação superior poderiam contribuir, para que estas e outras ações fossem implantadas para se obter uma universidade de qualidade e relevância. É o que

nos propõe o SINAES, que ainda não pode ser avaliado, pois as comissões de avaliação não começaram seu trabalho nas instituições pesquisadas.

Dadas estas limitadas sugestões que se construíram a partir de nossa pesquisa, colocamos aqui os problemas que elas nos suscitam e que ficam para ser respondidas por outros pesquisadores interessados no tema:

- Como institucionalizar um novo paradigma de gestão universitária que privilegie espaços de participação sociopolítica em instituições privadas que apresentam antagonismos entre objetivos financeiros, educacionais e científicos?
- É possível haver movimentos institucionais que reivindiquem o aumento da qualidade do ensino superior? Como eles podem ser desenvolvidos em uma instituição de trabalho altamente competitiva e instável?
- Como desenvolver práticas de extensão em uma universidade onde os alunos, em sua maioria, têm restrições de tempo, por conta de precisarem trabalhar para pagar seus próprios estudos?
- Seria possível aliar formação de mão-de-obra com produção de conhecimentos socialmente transformadores?
- É possível que comissões avaliativas possam incentivar estas implantações? O que faz com que isso não ocorra? Quais objetivos antagônicos estão em jogo nessas comissões?

Terminamos esta tese com a percepção de que muito precisa ser pensado na educação superior privada e de que muitas mudanças são possíveis nesse espaço, pois não dependem somente dos gestores do ensino superior mas, fundamentalmente, do corpo universitário romper com os consensos políticos e simbólicos construídos historicamente nesse espaço.

O trabalho de conscientização de todo corpo universitário deve ser feito antes que a educação superior perca aquilo que lhe é singular; a capacidade de gerar e transmitir conhecimento e transformar a sociedade com base no pensar e no agir no mundo.

Referências Bibliográficas:

ALVES-MANZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências Naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, Luis Antônio Botelho e SILVA, Edson Pereira da. *A universidade e sua relação com o outro: um conceito para extensão universitária*. Revista Educação Brasileira, v.23, n47, p.65-79, jul./dez., 2001.

ARAÚJO, Rogério da Costa. *A música como instrumento da Psicologia Comunitária*, in BRANDÃO, I. r. E BOMFIN, Z.(orgs) Os jardins da Psicologia Comunitária. Fortaleza, Pró-reitoria de extensão da UFC, ABRAPSO, 1999.

BARBOSA, Maria Idalice Silva. *Planejamento participativo como instrumento da Psicologia Comunitária – A experiência de Beberibe*, in BRANDÃO, I. r. E BOMFIN, Z.(orgs) Os jardins da Psicologia Comunitária. Fortaleza, Pró-reitoria de extensão da UFC, ABRAPSO, 1999.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. *Modernity Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BEAUDET, Pierre. *L'les altermondialistes à l'assaut du Pakistan*, videoconferência. Disponível em www.forumsocialmundial.org.br/dinamic.php. Acesso em 25/fev/2007

BLEGER, José. Psico-higiene e psicologia institucional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso*. Estudos Psicológicos.(Natal). Natal, v. 4, n. 2, 1999. Disponível em www.sielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413. Acesso em 25/fev/2007.

BONFIM, Zulmira Áurea Cruz. *A mediação emocional no desvelar da identidade em Psicologia Comunitária*, in BRANDÃO, I. r. E BOMFIN, Z.(orgs) Os jardins da Psicologia Comunitária. Fortaleza, Pró-reitoria de extensão da UFC, ABRAPSO, 1999.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996. 248p

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996

BRANDÃO, Carlos R. *Pesquisa Participante*. 4ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1984a

_____. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984b

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional*. N° 4.024, de 20/12/1961

BRASIL/MEC/DAU. *Plano de trabalho de extensão Universitária*. Brasília/DF: 1975

BRASIL/MEC. *Avaliação da implantação da reforma universitária*. Salvador/BA: Empresa gráfica da Bahia, 1975. Vol 2

BRASIL/MEC/SESu. *Perfil da extensão universitária no Brasil*. Rio de Janeiro/RJ: Departamento de Extensão Sub-Reitoria para Assuntos Comunitários/UERJ, 1995.

CAMINO, Leônicio e MACIEL, C., BRITO, S. *Explicações da Desigualdades Sociais: Um Estudo com Meninos em Situação de Rua de João Pessoa*. Psicologia Reflexão Crítica. , 1998.

CAMINO, Leoncio, LHULLIER, L., Sandoval, S. *Estudos do comportamento político: teoria e pesquisa*. Florianópolis : Letras Contemporâneas, 1997 p.199.

CAMINO, Leônicio. *Psicologia e Educação Popular*. Revista de Psicologia. , v.5, p.21 - 28, 1987.

_____. CAMINO, Leônicio, et al. *Moral e Direitos Humanos: Convergências e Divergências* in Pereira, in: PAZ, M. A Interdisciplinariedade em Questão. ed.Campina Grande, Editora Universitária da UFPb, 2000.

CAMPOS, Regina H. de Freitas . *A Função Social do Psicólogo Revisitada*. Psicologia e Sociedade, v. 5, n. 8, p. 17-21, 1990.

_____. (org.).*Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia*. 7ª Edição. São Paulo: Vozes, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *A ideologia neo-liberal e a universidade*. In: OLIVEIRA, F; PAOLI, MÁRCIA. O sentido da democracia. Petrópolis, RJ: Vozes. Brasília: NEDIC, 1999.

_____. *A universidade em ruínas*. In: TRINDADE, Helgio(org).Universidade em ruínas. República dos professores. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

_____. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CLARK, Burton. *El sistema de educación superior – una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma metropolitana, nueva Imagem, 1983.

COIMBRA, C..M.B. A (de)formação Psi: *Alguns analizadores in RODRIGUES, S. H. B. (org)* Grupos e instituições em análise. 3^a Edição. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. *A expansão do ensino superior : causas e conseqüências*. Debate e crítica, n.5, ago./set. de 1975.

_____. *A universidade temporânea*. 2^o Ed. Rio de Janeiro/RJ: Francisco Alves, 1986.

_____. *A gratuidade do ensino superior público: da proibição à garantia constitucional*. In VELLOSO, Jaques (org). Universidade pública, política, desempenho e perspectiva. Campinas: Papirus, 1991.

_____. *A gratuidade do ensino superior público: da proibição à garantia constitucional*. In: VELLOSO, Jaques (org). Universidade pública, política, desempenho, perspectivas. Campinas: Papirus Editora: 1991. p. 31-55

DEMO, P. *Crise dos paradigmas da Educação Superior*. Educação Brasileira, Brasília, 16 (32): 15-48, 1^o Semestre, 1994.

DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Líber Livros: 2004.

DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade*. Tradução de Ricardo Iuri Canko e Ignácio Antônio Neis. 2^a Edição. São Paulo: Estação liberdade, 1999.

DOURADO, Luis Fernando. *Expansão e interiorização do ensino superior em Goiás nos anos 80: a política de privatização do público*. Rio de Janeiro, 1997. [Tese de doutorado da Faculdade de Educação da UFRJ]

DUARTE Cristiani O. S., TORRES Juliana Q. R. *Responsabilidade Social empresarial: dimensões históricas e conceituais. Responsabilidade social das empresas: a contribuição das universidades*, v. IV. São Paulo : Peirópolis : Instituto Ethos, 2005, p.13-61.

DURHAM, Eunice R. *Uma política para o ensino superior*. São Paulo: Documento de trabalho NUPES 2/93. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1993.

_____. *A arena e os atores na política de ensino superior* . Anuário da educação/94. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1994.

_____. *O ensino privado no Brasil*. São Paulo: Documentos de Trabalho NUPES 3/95. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade São Paulo, 1995.

ESCOVAR, L. A *El psicólogo social y el desarollo*. Revista Psicología. Vol. 4 (3-4), 1977. p. 367-377

FAGUNDES, *Universidade e compromisso social: Extensão, limites e perspectivas*. Campinas: Universidade estadual de Campinas, 1985. [tese de doutorado]

FALS BORDA, Orlando. *Acción comunal em vereda colombiana*. Bogotá, Universidad Nacional, Monografías sociológicas, 1959.

FALS BORDA, Orlando (org). *Crítica y política en ciencias sociales: el debate teoría e práctica*. Bogotá. Punta de Lanza, 1978

_____. *Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular*, in BRANDÃO, Carlos R. *pesquisa Participante*. 4ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1984

_____, *Investigación Participativa*. Ediciones de la Banda oriental, Montevideo, 1986)

FARR, Robert. *A individualização da Psicologia Social* in CAMPOS, Regina H. de Freitas e GUARESCHI, Pedrinho. *Paradigmas em Psicologia Social: a perspectiva latino-americana*. 2ª Ed. São Paulo: Vozes, 2002

FÁVERO, m de I. De A *Universidade e poder*. Rio de Janeiro: Achiamé: 1980.

FIEDLER, Regina C. P. Resenha do livro *Teoria y práctica de la Psicología Comunitaria: la tensión entre comunidad e sociedad*. Revista Psicología Política. São Paulo: ABPP, v. 4, n. 7, jan/jun de 2004. p. 129 - 133

FORUM DOS PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Ensino superior: Estatística e dados*. São Paulo, 2001 (mineo)

FOUCAULT, Michel. *O Anti-Édipo: uma Introdução à vida não fascista*. In: ESCOBAR, Carlos Henrique. *Dossier Deleuze*. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.

_____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

- _____. *Pedagogia do oprimido*. 12^a edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.
- _____. *Educação e mudança*. 15^a Edição. Rio de Janeiro: 1989.
- _____. *Extensão ou comunicação*. 10^a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação in BRANDÃO, Carlos R. pesquisa Participante. 4^a Edição. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FREITAS, Maria de Fátima Quintal de (1998). Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. Porto Alegre: Revista reflexões e crítica, ano/vol11, nº 001.
- _____. Psicologia na Cidade, Psicologia da Comunidade e Psicologia Social Comunitária: Práticas da Psicologia em comunidades nas décadas de 60 a 90, no Brasil. In CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Psicologia Social Comunitária : da solidariedade à autonomia*. Petrópolis, R.J: Vozes, 1996.
- _____. *Psicologia Comunitária: professores de psicologia falam sobre os modelos que orientam sua prática*. Tese de doutorado, PUC, São Paulo, 1994.
- _____. *O psicólogo na comunidade – um estudo da atuação de profissionais engajados em trabalhos comunitários*. Dissertação de mestrado, PUC, São Paulo, 1986.
- GAMSOM, Willian A *The strategy of social protest*. Homewood, IL: The Dorsey Press, 1975.
- GARRAFA, Volney (org). *Extensão: a universidade construindo saber e cidadania: relatório de atividades: 1987/1988*. Brasília?DF: Ed. Da UnB, 1989.
- GEIGER, Roger. *Private sectors in Higher education*. Structure, funcion and change in eight countries. Ann Arbor: the Univeersity of Michigan Pres, 1986a.
- _____. *Finance and function: voluntary support and diversity in American Private Higheer Education*. In: Lévy, Daniel (Ed.). *Private education – studies in Choice and Public Policy*. New York/ Oxford: oxford university press, 1986b.
- GÓIS, Cezar Wagner de Lima . *Método de Ação Municipal: estratégia metodológica para a implantação dos Conselhos municipais de desenvolvimento sustentável no Estado do ceará, nordeste do Brasil*, in BRANDÃO, I. r. E BOMFIN, Z.(orgs) Os jardins da Psicología Comunitária. Fortaleza, Pró-reitoria de extensão da UFC, ABRAPSO, 1999.
- GÓMEZ, L. C. *Autogestión y Servicio Social en las cooperativas agrarias de producción del Perú*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. São Paulo: PUCSP, 1987.

GRACIA, Tomas Ibáñez. *O giro lingüístico* in IÑIGUEZ, L. (Coord). Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes,2004.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3 ed. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1979.

GUARESCHI, Pedrinho. *Relações comunitárias – relações de dominação*, in CAMPOS, Regina H. de Freitas (org.) *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia*. 7ª Edição. São Paulo: Vozes, 1996.

GUIDINI DOS SANTOS, Cinthia. *A pedagogia de projetos de trabalho na formação interdisciplinar de professores: novas perspectivas das políticas educacionais*. São Paulo: UNICID, 2006 [dissertação de mestrado]

GUIMARÃES, Ana Maria M. *Extensão universitária como reconfiguração de saberes*. IN; MOROSINI, M (org). *A universidade futurante*. Campinas: Papirus, 1997.

GURGEL, Roberto Mauro Rocha. *Extensão universitária: comunicação ou demesticação*. São Paulo: Cortez, 1986.

HALL, B. L. *La creación de Conecimento: la ruptura del monopolio de métodos de investigación, participación y desarollo*. In: Simposio Mundial de Cartagena, vol.1. Bogotá: Editora Punta de Lanza, 1978.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

IÑIGUEZ, L. (Coord). *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JOAQUIM, Salete. *Militantes de clubes de mães: organização popular de mulheres*. PUC, 1990.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Representações Sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KELLY, J. C. *Context and process: an ecological view of the interdependence of practice and research. An invited address*. American Journal of Community psychology, Vol. 14, nº 6, p. 573-605, 1986

KRAMER, D. et alii. *Investigación-Acción y realidad*. In: Simpósio Mundial de Cartagena – Crítica y política en ciencias sociales. Ed. Punta Lanza, Bogotá, 1978

KROTSCH, Pedro. *O novo cenário da universidade Argentina: o peso do passado e os desafios do futuro*. In: CATANI, Afrânio M. (org). *Universidade na América Latina: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1996. p.34-50

LANE, S. T. M. e SAWAIA, B. B. *Psicologia: Ciência ou Política?* São Paulo: EDUC, 1988.

LANE, S. T. M. *Histórico e Fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil*. In: MARTIN-BARÓ, I. *Sistema, grupo y poder. Psicología social desde centroamérica (II)*. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Canas, 1989.

_____. *Histórico e Fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil*. In: CAMPOS, R.H.F. *Psicología Social Comunitaria – da solidariedade à autonomia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LAPASSADE, Georges. *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. *As microssociologias*. Série Pesquisa em Educação. brasília: Líber Livro, 2005.

LEHER, Roberto. *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xama: Coletivo de estudos de políticas Educacionais, 2004.

LEON, A. et al. *Análisis critico Del concepto de autogestión em la psicología social comunitaria*, in Wiesenfeld (coord): *El horizonte de la transformación:acción y reflexión desde la psicología social comunitaria*. Caracas: AVEPSO, fasc. 8, p 67-75, 1997.

LEÓN CEDEÑO, A *Autogestão, intervenção e ação comunitária: o lugar do "agente externo"em proocessos autóctones*. Projeto de Qualificação de Mestrado em Psicologia Social. São Paulo, PUC-SP,1998.

LEVEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Trad. Alcides João de Barros. Série Temas, volume 24, sociologia e política. São Paulo, editora Ática, 1991.

LEVINE, M. e PERKINS, D. V. *Principles of Community Psychology*. New York: Oxfod University Press, 1987.

LÉVY, Daniel. *Higher Education and State In latin América – Private Challenges to Public Dominance*. Chicago, Illinois: Univeersity of Chicago Press, 1986a.

_____.(org) *Private Education studies in choice and public policy*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1986b.

LOUREAU, As pedagogias institucionais. São Paulo: Rimas Editora, 2003.

LÚCIO, Ricardo e SERRANO , Mariana. *La educación superior em colômbia: desarrollo, tendências, políticas estatales*, Higher Education, n.25, 1993, p 61-72

LUDWIG, Pascal. *Le language*. Paris: Flammarion, 1997.

MANN, P. *A Community Psychology. Concepts and aplications*. New York: The Free Press, 1978.

MARTÍN-BARÓ, I. (1989) *Sistema, grupo y poder. Psicología Social desde Centroamérica (II)*. San Salvador, El Salvador , Universidad Centroamericana José Simeón Cánas.

MARTÍN-GONZÁLEZ (Ed.) *Psicología comunitaria. Fundamentos e aplicaciones*. Madrid: Síntesis, 1998.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A V. *A pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Educ, 1989.

MARTINS, Sueli. *Desenvolvimento da consciência do militante político*. Dissertação de Mestrado, PUC/sp: 1987.

MEC/SESU. *Plano Nacional de Extensão*. Brasília, 1995

MELUCCI, Alberto. *Acción coletiva, vida cotidiana y democracia*. México: el colegio de Mexico, Centro de Estudios Sociológicos, 1999.

MENDES, Cândido & CASTRO, C (orgs). *Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado*. Associação Brasileira das mantenedoras/ Educan/ Conjunto Universitário Cândido Mendes, 1984.

MERISSE, Antonio. *Consciência Social e participação popular na periferia paulistana: um estudo exploratório na região de Itaquera*. Dissertação deMestrado, PUC/SP: 1987.

MICHELAT, G. *Sobre a utilização da entrevista em sociologia*, in Thiolent, M. J. M. Crítica metodológica, investigação social & enquete operária. 5^a Ed. São Paulo: Polis, 1987

MONTERO, Maritza. *Ideología, alienación y identidad nacional*. Caracas,Venezuela, EBU, 1984.

_____. *Conscientización, conversión y desideologización el trabajo psicosocial Comunitário*.in AVEPSO Boletín, Caracas, Volumen XVI, abril , 1991.

_____. Crítica a la sección de Práctica Comunitária. In *Contribuciones Puerorriquenás a la psicología comunitaria*. SERRANO GARCIA, Irma e COLLAZO, Wayne R,(edi). Puerto Rico: Editorial de la Univercidad de Puerto Rico, 1992.

_____. (org). *Psicología Social Comunitaria. Teoría, método y experiencia* Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1994

_____. (coord) *Psicología de la acción política*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

_____. *Perspectivas y retos de la psicología de la liberacion*, in VÁSQUEZ, J. J. (coord). *Psicología socialy liberación en América latina*. México: Universidade Autónoma metropolitana – Iztapalapa, 2000.

_____. *Construcción del Otro, liberación de sí mismo*. Revista Utopia y práxis latinoamericana. Nº 7, vol. 16, p. 41-51, 2002

_____. *Introducción a la Psicología Comunitaria: desarrollo, conceptos y processos*. 1ª edição. Buenos Aires: Paidós, 2004a.

_____. *Teoria e práctica de la Psicología Comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedade*. 1ª edição. Buenos Aires: Paidós, 2004b.

_____. *Hacer para transformar: el método la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. *Universidade hoje: ensino, pesquisa e extensão*. Revista Educação. São Paulo: revista quadrimestral de ciência da educação, ano XIX, n. 63, agosto de 1998.

MORAIS, Regis de. *A universidade desafiada*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995 Coleção Momento

MORIN, Edgard. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

MOUFFE, C. *Lo retorno del político*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

MUNCK, Gerardo L. *Formação de Atores, Coordenação Social e Estratégia Política: Problemas Conceituais do Estudo dos Movimentos Sociais*. Dados, 1997, vol.40, no.1.

NAGLE, A *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária Ltda, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

NEWBROUGH, J. R. *Community psychology*. American Journal of Community Vol. 1, nº 1,p. 201-211, 1973

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Onde falha o Plano Nacional de Extensão? Interagir: pensando a Extensão*, rio de Janeiro, n.4, p 9-13, ago./dez. 2003.

OLIVEIRA, P. S.(org). *O Lúdico na Cultura Solidária*. São Paulo: Hucitec, 2001

PALMONARI, A & ZANI, B. *Les representations sociales dans le champs des professions psychologiques*. In JODELET, D. (org). *Les representations sociales*. Paris: PUF, 1989.

PETERSON, Michel. Prólogo in DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade*. Tradução de Ricardo Iuri Canko e Ignácio Antônio Neis. 2ª Edição. São Paulo: Estação liberdade, 1999.

PICHON-RIVIERE. *O processo grupal*. 8ª Edição. São Paulo: Martins fontes, 1998.

PIRES, Washington Ferreira. *O ministério da Educação e saúde pública em 1932.* Rio de Janeiro/RJ: Imprensa Nacional , 1933

PRADO, M. A. M. *A Psicologia Comunitária nas Américas: o individualismo, o comunitarismo e a exclusão do político.* Psicologia Reflexão e Crítica, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 1, 2002. p. 201-211.

_____. *A consciência e a construção de valores comunitários – um estudo sobre participantes de um mutirão habitacional na cidade de São Paulo.* Mestrado em Psicologia Social, PUC – São Paulo, 1994.

RAPPAPORT, J. *Community Psychology (Values, research and action),* New York, Holt, Rinehart y Winston, 1977.

_____. *In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention.* American Journal of Community, vol. 9, nº 1, p. 1-26, 1981.

REBOREDO, Lucília . *A transformação de um bairro operário numa comunidade: um estudo da Psicologia Social do Cotidiano.* Dissertação de Mestrado: PUC/sp, 1983.

_____. *Do eu e tu ao nós.* 1995

_____. *Da serialidade à institucionalização: um estudo do movimento de um grupo que se afirma e se nega na (des) construção do SER favelado.* Tese de Doutorado, PUC/SP, 1992.

RIGER, S. What's wrong with empowerment. American Journal of Community Psychology. V. 21, n. 3, pp. 279-292.

RODRIGUES, H. de Barros C e outros (2002). *Grupos e instituições em análise.* 3ª Ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos.

SALES, Luciene. *A extensão universitária: concepções e práticas: o caso de uma universidade privada/comunitária.* Goiânia, Goiás: Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), 2003.

SANDOVAL, Salvador A M. *A crise sociológica e a contribuição da Psicologia Social ao estudo dos movimentos sociais.* Revista educação e sociedade; Vol. 34; dez., 1989a.

_____. *Considerações sobre aspectos microssociais na análise dos movimentos sociais.* Revista Psicologia e sociedade; nº 7, Set. São Paulo: ABRAPSO, 1989b.

_____. *Algumas reflexões sobre cidadania e formação de cosnciênciia política no Brasil,* In SPINK, Mary Jane(org) *A cidadania em contrução: uma reflexão transdisciplinar.* São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *A consciência coletiva na participação coletiva: uma contribuição da Psicologia Política ao campo da Psicologia Social Comunitária*. In: Anais do I Congresso norte-nordeste de Psicologia. Salvador: CFP/UFBA disponível em www.ufba.br/~conpsi1999/M006.html. Acesso em set. de 2003.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro: 1808 – 1990*. Documento de trabalho NUPES, 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

_____. *O setor privado de ensino superior no Brasil*. São Paulo: USP, Tese de doutoramento no Programa de Ciência Política da faculdade de filosofia, Letras e ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1998.

SANTIAGO, L. C.; SERRANO-GARCÍA, I. E PERFECTO, G. *La psicología social comunitaria y la teología de la libertación*. Boletín de la AVEPSO, VI, nº 1, 1983.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pelas mão de Alice*: da idéia de universidade aa universidade de idéias. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. (Coleção questões da nossa época, v.120). São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. 2ª Ed. São Paulo: Ed. SAVIANI, Demerval. *Extensão universitária: uma abordagem não extensionista*. Educação e Sociedade, São Paulo, vol. 8: setembro de 1980. p.34 a 48.

SCHWARTZMAN, Simon et al. *Tempos de Capanema*. São Paulo: EDUSP, Paz e Terra, 1984. Parte III. Tempo de reforma.

SCHWARTZMAN, Simon. *Policies for higher education in Latin America: the context*. Higher Education, n.25, 1990, p.9 – 18.

SERRANO-GARCIA, I. y LÓPEZ-SÁNCHEZ, G. . *El poder: posesión, capacidad o relación*. Revista de Ciencias sociales, vol. XXV ,nº 1-2, p. 120-148, 1986.

SILVA, Enio Waldir da. *As funções sociais da universidade – o papel da extensão e a questão das comunitárias*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. 248p

SINGER, Paul. *Desafio à solidariedade* in Sindicalismo & Cooperativismo: a economia solidária em debate.Org. Guimarães, G. Unitrabalho, 2000a.

_____. *A cooperativa é uma empresa socialista* in Sindicalismo & Cooperativismo: a economia solidária em debate.Org. Guimarães, G. Unitrabalho, 2000b.

_____. *Poder, política e educação*. Revista brasileira de Educação. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Ana Luisa Lima. *A história da extensão universitária*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2000.

SOUZA, Marcio Pereira. *Educação: que negócio é este?* São Paulo: Ática, 2005.

SPINK, M. J. (org). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Psicologia Social e Saúde: práticas, saberes e sentidos*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Práticas discursivas* in IÑIGUEZ, L. (Coord). *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa (org). *A entrevista em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Extensão universitária: novo paradigma de universidade? Maceió: EDUFAL, 1997. 235p

_____. *A indissociabilidade entre ensino , pesquisa e extensão: em busca de uma universidade cidadã*. Participação, n° 7, julho de 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Uma perspectiva da educação superior no Brasil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.50, p.21-81, 1968.

THIOLLENT, Michel J. M. *Metodologia da pesquisa-ação*. Coleção temas básicos de pesquisa-ação. São Paulo: Cortez e Editora Autores Associados, 1985.

_____. *Crítica metodológica, investigação social & enquete operária*. 5ª Ed. São Paulo: Polis, 1987.

THOMPSOM, Eduard. *A formação da classe operária inglesa. A árvore da liberdade*, v. 1. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, R. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TOMASSETTA, L. *Participación y Autogestión*. Buenos Aires: Amorrortu, 1972.

TOURAIN, Alain. *O que é democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1996a.

TOURAIN, A; OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, K.; GELLNER, E.; NISBET, R. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1996b.

TRAMONTIN, Raulino & BRAGA, Ronald. *O ensino particular no Brasil*: traços de um perfil. In: MENDES, C., CASTRO, C. M. (orgs). *Qualidade, expansão e*

financiamento do Ensino Superior privado. Associação Brasileira das Mantenedoras/Educan/Conjunto universitário Cândido Mendes, 1984. p.19-51

VELLOSO, Jaques (org). *Universidade pública, política, desempenho e perspectiva*. Campinas: Papirus, 1991.

VIEIRA, Sofia Lerche. *O discurso sobre a universidade nos anos 80*. Cadernos CEDES: O público e o privada na educação brasileira contemporânea. São Paulo: Papirus, n. 25, 1998

ZONTA, Celso. *Práticas e representações sociais de bairro de periferia – os elementos centrais e periféricos do campo representacional*. Tese de doutorado. PUC, São Paulo, 1997.

_____. *Principais questões teórico-metodológicas e políticas envolvidas em intervenções de Psicologia Social Comunitária*. In: Débora Cristina Fonseca; Luiz Carlos Canêo; Rinaldo Correr. (Org.). *Práticas Psicológicas e reflexões dialogadas*. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. , 2005. p. 47-59.

WIESENFELD, E. *Paradigmas de la psicología social-comunitaria latinoamericana*. In Montero, M(org). *Psicología Social Comunitaria*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1994.