

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CLEVERSON CARLOS PEREIRA**

**O PROCESSO DE (DES)CONSTRUÇÃO DA EXTENSÃO  
UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE METODISTA DE  
PIRACICABA - UMA ANÁLISE HISTÓRICA**

**PIRACICABA- SÃO PAULO  
2022**

CLEVERSON CARLOS PEREIRA

**O PROCESSO DE (DES)CONSTRUÇÃO DA EXTENSÃO  
UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE METODISTA DE  
PIRACICABA - UMA ANÁLISE HISTÓRICA**

Tese submetida à Universidade Metodista de  
Piracicaba como condição parcial para  
obtenção do título de Doutor em Educação.  
Orientador: Professor Dr. Cesar Romero  
Amaral Vieira.

PIRACICABA- SÃO PAULO  
2022

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Joyce Rodrigues de Freitas - CRB-8/10115.

P436o	Pereira, Cleverson Carlos O processo de (des)construção da extensão Universitária da Universidade Metodista de Piracicaba - uma análise histórica / Cleverson Carlos Pereira - 2022. 257f. ; 30 cm.  Orientador: Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2022.  1. Extensão Universitária. 2. Educação em Direitos humanos. 3. Educação Popular. I. Pereira, Cleverson Carlos. II. Título.
	CDD – 341.272

CLEVERSON CARLOS PEREIRA

**O PROCESSO DE (DES)CONSTRUÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA  
UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UMA ANÁLISE HISTÓRICA**

**BANCA EXAMINADORA:**

**Prof. Dr. César Romero Amaral Vieira**  
UNIMEP - Orientador e Presidente

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Aparecida Lima Vieira**  
SEDUC-SP

**Prof. Dr.<sup>a</sup> Telma Regina de Paula Souza**  
Pesquisadora Independente

**Prof. Dr. Josué Adam Lazier**  
UNIMEP

**Prof. Dr. Fernando Albuquerque Ferreira da Silva**  
UNIMEP

**Prof. Dr. Valci Vieira dos Santos**  
UNEB (Suplente)

**Profa. Dra. Claudia da Silva Santana**  
UNIMEP (Suplente)

PIRACICABA, SÃO PAULO  
2022

**Dedico este trabalho a minha amada Vó, Salomé Antônia de Araújo, que desde meu nascimento, me ensinou que amar, cuidar, proteger e se dedicar ao próximo, é proporcionar felicidade para todos. Sua falta jamais deixará de ser sentida... Essa Vitória é sua também... Saudades eternas...**

## AGRADECIMENTOS

Interessante começar a tecer um texto de agradecimentos para esta pesquisa e me sentir um tanto paralisado, por medo de esquecer de agradecer alguém que tenha me apoiado em algum momento deste trabalho. Por isso, início atestando que este trabalho é fruto de muitas mãos, coletivo, que foi temperado com muito amor, paciência e dedicação ao outro.

Primeiramente, tenho que agradecer ao Dador da Vida, ao meu Deus Jeová, que sempre me apoia e me protege no decorrer da minha caminhada, sinto Sua presença a todo o instante do meu respirar, principalmente, durante estes últimos anos, em meio a essa pandemia. Todo agradecimento a Ele é pouco, pois, desenvolver este trabalho com a Sua permissão e chegar ao objeto de pesquisa sobre Extensão Universitária e conhecer melhor este pilar da Educação Superior, me fez enxergar Seu poder, me levando a entender que todos somos irmãos, que todos nós temos nossas necessidades, que ninguém é superior a ninguém e que o educar é um ato de amor tão grande, quanto gerar e dar à luz a um novo ser. Ele me fez ver, que é possível sermos mais humanos, mais amorosos com o próximo, menos egoístas e compartilhando mais. Estudando a Extensão, pude entender que todos nós temos um potencial que pode ser utilizado para colaborar nas soluções dos problemas da sociedade, que todos precisam ser ouvidos, principalmente, os que foram silenciados por muitos anos, e que educar em direitos humanos é reconhecer o outro como humano, o outro como igual e assim, me sentir mais humano. Obrigado meu Pai!

Agradeço aos que foram escolhidos por Deus, para cuidar e me educar dentro do seio de uma família, a minha amada Rainha-Mãe, Cida, e ao meu amado pai, Carlos, que, mesmo distantes se faziam presentes destes tempos de dedicação a pesquisa. Agradeço também ao meu cabeça branca, meu Vô, João, que se fez sempre presente em minha vida como um pai. À minha fabulosa tia Vera, que sempre me deu o carinho que todo sobrinho merece para sua formação. Obrigado meus amores e em especial a minha mãe, que desde antes do meu nascimento, apesar de tão jovem, me ama com toda sua força e me formou esta pessoa que ama amar.

Agradeço aos meus filhos, Thiago e Lucas, pela paciência, mesmo tão pequenos, por entenderem seu pai ficando por horas em frente a uma tela de computador ou ao telefone, tentando entender essa questão do trabalho e que isso era necessário para a nossa família. Obrigado meus príncipes, por também me ensinarem neste processo, que precisamos um do outro! Obrigado por me mostrarem o que é, de fato, viver para o outro, o que é amar sem interesse, obrigado pelo carinho, pelas aprendizagens diárias em relação ao verdadeiro significado da vida e que precisamos de muito pouco para sermos felizes. Obrigado por me ensinarem a importância de darmos valor aos laços formados entre os que se encontraram na vida e aprenderam a se amar. Amo vocês meus filhos.

Agradeço aos meus irmãos Karla, Simone, Wemerson e Tiago, por estarem, juntamente com suas famílias, torcendo por mim. Obrigado pelo amor de vocês, por terem contribuído na minha formação, por serem meus irmãos e me ensinado o significado de irmandade.

Preciso agradecer, em especial, a três seres humanos fantásticos que Deus colocou em minha vida para eu amar, três amigos, irmãos, companheiros, que foram fundamentais neste processo: Luciana, minha amada sogra, Jonatas, meu amor e Angelina, minha super-heróina. Sem a ajuda de vocês, seria impossível ter terminado este trabalho. Todo o meu reconhecimento

de suas ações em relação a minha pesquisa é pouco para descrever o meu sentimento de gratidão. Muito, muito, mas muito obrigado, por vocês serem instrumentos divinos em minha vida. Admirável a doação de vocês para com o sonho do outro, amo vocês. Obrigado, meu amor, por me trazer sua família pra ser minha família, Vô Ana, Guilherme e Gérsica, me dando força e encorajamento para vencer essa etapa.

Não posso deixar de agradecer a outras pessoas especiais neste processo: meu amigo, Dr. Flávio Araújo, que me apresentou o programa de doutorado da UNIMEP; professora Dra. Maria Guiomar Tommasiello (Magui), por ter me auxiliado no projeto e me orientado nos primeiros meses; professora Dra. Glaucia Uiliana, por ter me acolhido como seu orientando; minha amada professora Dra. Telma Regina, que, além de minha orientadora e apoiadora, me ajudou a enxergar o norte da minha pesquisa; a professora Dra. Karina Mollo, por ter me apresentado o Método Marxista; a minha amiga Me. Natália Navarro, que dividiu seu tempo como colega de disciplinas no curso e me fez ver que meu objeto de trabalho estava com a Extensão Universitária; ao meu último orientador, Dr. Cesar Romero, por conseguir entender minhas necessidades e ser prático para o fechamento deste trabalho; e a todos os professores do PPGE da UNIMEP, que dedicaram seu tempo neste processo para o meu desenvolvimento quanto pesquisador, em especial aos seguintes professores: Dra. Tânia Martins, Dr. Bruno Pucci, Dra. Andreza Barbosa, Dra. Anna Padilha, Dra. Maria Inês Bacellar, Dr. Thiago Borges de Aguiar, Dra. Rita de Cássia Néspoli Ramos, Dra. Carolina José Maria, Dra. Renata Pucci e Dra. Luciana Haddad. Agradeço a todos os meus colegas de curso, que sempre me auxiliaram de alguma forma.

Agradeço também, aos meus poucos e amados amigos, em especial, a Valquíria, a Talita, ao Valci, a Rita, ao Henrique e a Gisele, que torcem por mim e entenderam meu distanciamento neste período. Também, não posso deixar de agradecer a minha amiga-mãe, Geralda, pelo afeto, carinho e orações. Amo todos vocês...

Agradeço aos colaboradores que, por intermédio desta pesquisa, acabei conhecendo, Dra. Márcia Vieira, Dr. Josué Lazier, Dr. Ely Éser Barreto, Dr. Jorge Hamilton Sampaio, dentre outros, que me ajudaram a entender o fenômeno estudado.

Agradeço ao Instituto Federal Baiano (IFBaiano) pelo apoio para minha qualificação profissional ao nível *strictu sensu* no PPGE/UNIMEP.

À CAPES-PROSUP, agência de fomento, pelo financiamento desta pesquisa, uma vez que o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

## RESUMO

A pesquisa aqui apresentada foi construída com base em minha trajetória acadêmica e pelas contribuições daqueles que ajudam a constituir o pesquisador desse trabalho. Esta pesquisa tem como objetivo principal, apresentar, discutir e analisar as causas principais que tiveram como efeito a construção da Política de Extensão da Universidade Metodista de Piracicaba- UNIMEP, retomando a questão da confessionalidade, expressa nos documentos oficiais da Igreja Metodista, como motor principal (e não único) deste percurso. Neste contexto, a investigação perpassa pela história da Extensão Universitária desde quando surgiu até chegar a UNIMEP, sendo analisado todo o processo de construção da Extensão dentro da Instituição até sua oficialização na Política Acadêmica da Instituição e também abordamos alguns trabalhos extensionistas desenvolvidos após a aprovação da Política Acadêmica da UNIMEP, mais precisamente aqueles desenvolvidos no Núcleo de Estudos e Programas de Educação Popular (NEPEP). É feito um estudo da relação da Extensão Universitária com a Educação em Direitos Humanos e a potencialidade da Extensão, como elo entre a Educação Formal e a Educação Não-Formal, num contexto de educação para a cidadania, formando profissionais de fato preocupados com as questões sociais de sua cidade, região e país, contribuindo para que outros sejam emancipados para a cidadania, numa relação de interação dialógica entre Universidade e Comunidade, em que a primeira reconhece a importância dos movimentos sociais, proporcionando estratégias para fortalecê-lo. O estudo procura compreender as influências da Igreja Metodista para a construção da Extensão na UNIMEP e até que ponto as contradições da sua história e de seus documentos contribuíram para a (des) construção do processo de formação da Política de Extensão. Além disso, pretende-se proporcionar, ainda, uma reflexão sobre a importância da Extensão Universitária como processo acadêmico indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no diálogo com a sociedade, especialmente no que tange a solução de problemas sociais do país. A pesquisa revelou a necessidade de tratamento analítico para os projetos de Extensão na UNIMEP, voltados para a Educação Popular, entre os anos de 1993 até 2018, com isso, este estudo pretende construir um material sistematizado destes trabalhos extensionistas no período indicado. Para alcançar tais objetivos da pesquisa optamos pela análise documental, com a ajuda da matriz materialista histórica e dialética de Marx e Engels, por analisar os fatos históricos em processo, e a partir daí, fazer uma análise interpretativa para compreender os significados e os sentidos da extensão universitária expressos nos textos (documentos, pesquisas e registros); e por meio das entrevistas e vídeos disponibilizados na Internet, principalmente, pelo programa UNIMEP na Comunidade, com os sujeitos que participaram do processo de (des)construção da Extensão Universitária da UNIMEP, construir a visão da Educação Popular abordada pela Política Acadêmica da UNIMEP, com fins a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil.

**Palavras-chave:** Extensão Universitária, Educação em Direitos Humanos, Educação Popular, Cidadania, Educação Confessional.

## ABSTRACT

The research presented here was built on the basis of my academic trajectory and the contributions of those who help to constitute the researcher of this work. The main objective of this research is to present, discuss and analyze the main causes that had as an effect the construction of the Extension Policy of the Methodist University of Piracicaba-UNIMEP, taking up the issue of confessionality, expressed in the official documents of the Methodist Church, as the main engine. (and not unique) of this route. In this context, the investigation goes through the history of the University Extension from when it emerged until it reached UNIMEP, analyzing the entire process of construction of the Extension within the Institution until its officialization in the Academic Policy of the Institution and we also approached some extension works developed after the approval of the UNIMEP Academic Policy, more precisely those developed at the Center for Studies and Popular Education Programs (NEPEP). A study is made of the relationship between University Extension and Human Rights Education and the potential of Extension, as a link between Formal Education and Non-Formal Education, in a context of education for citizenship, training professionals who are actually concerned with the issues of their city, region and country, helping others to be emancipated for citizenship, in a relationship of dialogic interaction between University and Community, in which the former recognizes the importance of social movements, providing strategies to strengthen them. The study seeks to understand the influences of the Methodist Church for the construction of the Extension at UNIMEP and to what extent the contradictions of its history and documents contributed to the (de)construction of the process of formation of the Extension Policy. In addition, it is also intended to provide a reflection on the importance of University Extension as an essential academic process in student training, teacher qualification and dialogue with society, especially regarding the solution of social problems in the country. The research revealed the need for an analytical treatment for the Extension projects at UNIMEP, aimed at Popular Education, between the years 1993 to 2018, with this, this study intends to build a systematized material of these extension works in the indicated period. To achieve these research objectives, we opted for document analysis, with the help of Marx and Engels' historical and dialectical materialist matrix, to analyze the historical facts in process, and from there, make an interpretive analysis to understand the meanings and senses of the university extension expressed in the texts (documents, research and records); and through interviews and videos made available on the Internet, mainly by the UNIMEP in the Community program, with the subjects who participated in the process of (de)construction of the University Extension of UNIMEP, to build the vision of Popular Education addressed by the Academic Policy of UNIMEP, with the aim of building citizenship as a collective heritage of civil society.

**Keywords:** University Extension, Human Rights Education, Popular Education, Citizenship, Confessional Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1: Árvore da Universidade .....</b>	<b>74</b>
---	-----------

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1: Comparativo entre o Projeto Periferia e PAIC .....</b>	<b>139</b>
<b>Tabela 2-Projetos aprovados no período 1986-1991 .....</b>	<b>167</b>
<b>Tabela 3- Projeto Piloto .....</b>	<b>221</b>
<b>Tabela 4-Projeto RONDON.....</b>	<b>226</b>
<b>Tabela 5- Projetos desenvolvidos pela UNIMEP na Comunidade.....</b>	<b>228</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC- Agência Brasileira de Cooperação  
ACNUDH- Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos  
ACTA- Ação Cultural e Tecnologia Apropriada  
ADUNIMEP- Associação de Docentes da Universidade Metodista de Piracicaba  
AI 5- Ato Institucional nº 5  
Alfasol- Alfabetização Solidária  
APRA- Aliança Popular Revolucionária Americana  
art.- artigo  
ASFAP- Associação dos Favelados de Piracicaba  
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CCBPS- Centro de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde  
CECAP- Companhia Estadual de Casas para o Povo  
Cepal- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CEPE- Conselho de Coordenação do Ensino Pesquisa e Extensão  
CEPLAR- Campanha de Educação Popular  
CEP-UNIMEP- Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMEP  
CF- Constituição Federal  
CFCH/UFRJ- Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
CICC- Crítica Institucional e Criatividade Coletiva  
CINCRUTAC- Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária  
CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CODAE- Coordenação de Atividades de Extensão  
COGEIME- Conselho Geral de Instituições Metodistas de Ensino  
Comdep- Conselho Municipal de Pessoas com Deficiência de Piracicaba  
CONSEPE- Conselho Superior de Pesquisa, Ensino e Extensão  
CPC- Centro Popular de Cultura  
CRFB- Constituição da República Federativa Do Brasil  
CRUB- Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras  
CRUTAC- Centro Rural de Treinamento Universitário e Ação Comunitária  
CUCA- Circuito Universitário de Cultura e Arte do Nordeste  
DEIM- Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista  
DNERU- Departamento Nacional de Endemias Rurais  
DUDH- Declaração Universal de Direitos Humanos  
FAP- Fundo de Apoio à Pesquisa  
FAE- Fundo de Apoio a Extensão  
FONEP- Fórum Nacional de Educação Popular  
FOREP- Fórum Regional de Educação Popular  
ForExp- Fórum de Extensão das Instituições Particulares  
ForExt- Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Ensino Superior  
FORPROEX- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras  
GRAEP- Grupo Permanente de Reflexão e Assessoria de Educação Popular  
ICCO- Comissão Intereclesiástica de Coordenação para Projetos de Desenvolvimento  
ICIRA- Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária

IEP- Instituto Educacional Piracicabano  
IES- Instituições de Ensino Superior  
INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
ISEB- Instituto Superior de Estudos Brasileiros  
ITESP- Instituto de Terras do Estado de São Paulo  
JK- Juscelino Kubitschek de Oliveira  
LBA- Legião Brasileira de Assistência  
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MCP- Movimento de Cultura Popular de Pernambuco  
MEC- Ministério da Educação e Cultura  
MIP- Associação dos Inquilinos de Piracicaba  
MIP- Associação dos Inquilinos de Piracicaba  
NAC- Núcleo de Ação Comunitária  
NEPEP- Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular  
NEPEDH- Núcleo de Estudos e Programas em Educação em Direitos Humanos  
OMAQUESP- Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo  
ONU- Organização nas Nações Unidas  
PAIC- Pronto Atendimento Integrado à Comunidade  
PAS- Programa Alfabetização Solidária  
PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional  
PEA- Programa de Educação de Adultos  
PEE- Projeto de Educação Essencial  
PIEP- Programa Integrado de Educação Popular  
PIEP- Programa Integrado de Educação Popular  
PMEDH- Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos  
PNEDH- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos  
PNLD- Programa Nacional de Livros Didáticos  
PNLEM- Programa Nacional de Livros Didáticos do Ensino Médio  
PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação  
PROEXT- Programa de Extensão Universitária  
PROEXTE- Programa de Fomento à Extensão Universitária  
PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.  
PT- Partido dos Trabalhadores  
Puc-Rio- Pontifícia Universidade Católica do Rio  
PVMI- Plano para a Vida e Missão da Igreja  
RENEX- Rede Nacional de Extensão  
SEDEMA- Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Meio Ambiente  
SEMA- Secretaria Municipal da Agricultura  
SENAI- Serviço Nacional da Indústria  
SOPRAS- Sociedade Presbiteriana de Assistência Social  
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UCG- Universidade Católica de Goiás  
UDF- Universidade do Distrito Federal  
UEG- Universidade do Estado da Guanabara  
UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPR- Universidade Federal do Paraná  
UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFU- Universidade Federal de Uberlândia  
UnB- Universidade de Brasília

UNE- União Nacional dos Estudantes  
UNEB- Universidade Estadual da Bahia  
UNESPAR- Universidade Estadual do Paraná  
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas  
UNIMEP- Universidade Metodista de Piracicaba  
Unijuí- Universidade de Ijuí no Rio Grande do Sul  
UNISOL- Programa Universidade Solidária  
USP- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 O MÉTODO DE MARX E ENGELS: CONHECENDO O MUNDO COM FINS DE TRANSFORMÁ-LO .....</b>	<b>28</b>
<b>1.1 Definição da indefinição a priori do método .....</b>	<b>31</b>
<b>1.2 A metamorfose do concreto para o concreto pensado.....</b>	<b>33</b>
<b>1.3 Categorias de investigação para a Teoria Marxista .....</b>	<b>36</b>
<b>1.4 Materialista-histórico-dialético: união entre pesquisador e objeto pesquisado.....</b>	<b>37</b>
<b>1.5 Metodologia da Pesquisa: Análise Documental – Auxiliado pelo Método .....</b>	<b>38</b>
<i>1.5.1 Metodologia da pesquisa: coleta de dados .....</i>	<i>40</i>
<i>1.5.2 Metodologia da pesquisa: análise de dados .....</i>	<i>43</i>
<b>2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO: CAMINHO PARA A CIDADANIA .....</b>	<b>44</b>
<b>2.1 Participação social: um dos pilares da cidadania .....</b>	<b>49</b>
<b>2.2 Cidadania como um pilar do ensino superior .....</b>	<b>54</b>
<b>2.3 O discurso dos silenciados .....</b>	<b>59</b>
<b>2.4 Educação Não Formal e Educação em direitos humanos: construindo cidadania.</b>	<b>63</b>
<b>2.5 Extensão Universitária: Educação Não Formal como um elo entre a comunidade e a Educação Formal .....</b>	<b>68</b>
<b>3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CAMINHOS PERCORRIDOS DA SUA GÊNESE ATÉ AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.....</b>	<b>76</b>
<b>3.1 Extensão Universitária à luz das Revoluções latino-americanas.....</b>	<b>81</b>
<b>3.2 Extensão Universitária no Brasil.....</b>	<b>86</b>
<b>4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIMEP POR MEIO DOS PROJETOS EM EDUCAÇÃO POPULAR.....</b>	<b>105</b>
<b>4.1 Educação Popular construída a partir da história da Igreja Metodista .....</b>	<b>109</b>
<b>4.2 Educação Confessional e suas influências na Extensão Universitária .....</b>	<b>120</b>

4.3 Criação do PAIC: primeiro projeto comunitário da UNIMEP.....	128
4.4 Projeto Educação Essencial: prelúdio do Projeto Periferia.....	133
4.5 O primeiro Seminário de Educação Popular – Gerado a partir do Centro de Filosofia e Teologia, e por sua vez, gerando o GRAEP .....	144
4.6 Núcleo de Ação Comunitária – Fruto das Contradições do Projeto Periferia.....	151
4.7 Seminário Internacional de Educação Popular – Contradições que geraram o Ciclo de Estudos com Paulo Freire e abriram portas para os FONEP’s.....	154
4.8 Da revitalização a extinção do Projeto Periferia.....	159
4.9 ACTA – Fomentador de parcerias entre Universidade, Estado, Instituições Privadas e a Comunidade.....	164
4.9.1 <i>Programas de Educação Popular do ACTA (1983-1993)</i> .....	169
4.10 Construção da Política Acadêmica - Extensão como protagonista .....	179
<b>5 NEPEP – TRINTA E CINCO ANOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PAUTADA NOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR .....</b>	<b>190</b>
5.1 Paulo Freire – base dos pensamentos em Extensão e Educação Popular.....	191
5.1.1 <i>Pensamentos Freireanos</i> .....	196
5.2 NEPEP - Traçando a identidade institucional da UNIMEP .....	204
5.3 NEPEP – Extensão amadurecida a partir dos 10 anos de experiência com o ACTA .....	207
5.3.1 <i>O Protagonismo do NEPEP na Parceria com o PRONERA</i> .....	208
5.3.2 <i>O protagonismo do NEPEP na parceria com o UNISOL</i> .....	212
5.3.3 <i>O Protagonismo do NEPEP na Parceria com o ALFASOL</i> .....	216
5.3.4 <i>O Protagonismo do NEPEP na Parceria com o Projeto RONDON</i> .....	222
5.3.5 <i>O Protagonismo do NEPEP na parceria com o Projeto UNIMEP na Comunidade</i> .....	227
5.3.6 <i>O Protagonismo do NEPEP na Parceria com o Fundo de Apoio a Extensão (FAE)</i> .....	229
5.3.7 <i>NEPEP – Protagonismo em outros trabalhos desenvolvidos</i> .....	230

<i>5.3.8 NEPEP – O Celeiro de Utopias paralisa sua participação e tenta se transformar em NEPEDH .....</i>	<i>233</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>235</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>244</b>
<b>ANEXO 1 – ESTRUTURAÇÃO HISTÓRICA DOS PROJETOS COMUNITÁRIOS DA UNIMEP .....</b>	<b>257</b>
<b>ANEXO 2 - TRAJETÓRIA DAS CONTRIBUIÇÕES DA COMUNICAÇÃO POPULAR DO ACTA AOS MOVIMENTOS SOCIAIS .....</b>	<b>258</b>
<b>ANEXO 3 - GRUPO DE ESTUDOS “EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS” ....</b>	<b>259</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar a história da Extensão Universitária na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Com um novo olhar para as pesquisas já realizadas, a fim de se conhecer a construção histórica da Extensão, apresentando-na como um fenômeno com outra aparência, leva-se em conta, a produção de outros indícios para sua compressão, qual seja, o retrocesso das atividades extensionistas na UNIMEP, em relação aos anos anteriores, marcado pela desestruturação do Núcleo de Extensão e redimensionamento de suas atividades para outros setores responsáveis por outras funções, sem experiência específica em Extensão Universitária.

A Extensão Universitária na UNIMEP pode ter sofrido influências do metodismo wesleyano e das conjunturas política, econômica e social vividas no Brasil das décadas de 1950 a 1980, durante sua construção, anterior a Política Acadêmica. A Igreja Metodista, em seus diversos documentos, como o Credo Social, o Plano para a Vida e Missão da Igreja, pautava seus trabalhos em uma missão cristã, voltada para as questões sociais das camadas mais pobres do Brasil. Esse comprometimento da Igreja para com os menos favorecidos, motivou, no final da década de 1970, mais precisamente em 1978, iniciativas por parte do reitor Elias Boaventura para a abertura da Instituição a todas as classes, inclusive para a popular, sendo contra o reacionarismo e o conservadorismo dentro da UNIMEP, reafirmando o caráter metodista da Instituição. Apesar disto, a construção, implantação e execução dos projetos comunitários, acabaram por encontrar diversas entraves para sua implementação na Instituição, como por exemplo, a falta de compreensão da relação Universidade-comunidade por segmentos da própria UNIMEP; o despreparo para lidar com as questões da Educação Popular; a centralização dos projetos na Universidade; a falta de recursos financeiros; a predominância das ideologias conservadoras e não emancipatórias; a privação da contribuição das comunidades para as atividades extensionistas; o excesso de assistencialismo; a ausência de interação dialógica até o autoritarismo nas relações.

Em contrapartida, mesmo com alguns equívocos de interpretação, vemos uma Universidade construída com uma identidade pautada também no pilar da Extensão, destacando-se principalmente com os trabalhos comunitários ligados a esse pilar da cidadania; primeiro, em razão da falta de recursos para investimentos na Pesquisa; e segundo porque, como era uma Instituição relativamente nova, passando a ser Universidade em 1975, ainda não tinha uma marca referenciada na sua história, naquela época.

Apreender sobre uma Universidade que se abriu para a União Nacional dos Estudantes (UNE) e para os favelados de Piracicaba, realizando trabalhos em parceria com um de seus programas comunitários em Educação Popular, o Ação Cultural e Tecnologia Apropriada (ACTA) e que se esforçou a entender a Educação Libertadora de Paulo Freire, para construir, de fato, sua Extensão, em parceria com os movimentos populares, em um momento histórico de repressão, acentuou o desejo da pesquisa e a vontade em dar continuidade na análise da Extensão na UNIMEP, iniciada por outros, como Reinaldo Matias Fleuri (1988); Elias Boaventura (2002, 2004); Ely Éser Barreto César (1981, 2014); Josué Adam Lazier (2010, 2012), Cleiton de Oliveira (1983), Carlos Rodrigues Brandão (1984, 1986); Luís de Souza Cardoso; Maria Tereza Sokolowski Queiroz (2002) entre outros.

Do que se pesquisou, percebe-se uma ruptura temporal desde 1988 até o ano de 2020, em publicações específicas sobre o traçado da Extensão Unimepiana, ficando em aberto a análise da continuidade dessa história, desde quando o ACTA tornou-se Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP), no ano de 1993, até sua extinção, no ano de 2018, quando todas as instituições educacionais metodistas foram integradas à Rede Metodista de Educação. Diante disto, perguntamo-nos: porque ocorre esse retrocesso das atividades extensionistas na UNIMEP em relação aos anos anteriores, principalmente quando se aprova a Política de Extensão da Instituição? Será que refletir sobre esse processo de progresso e retrocesso do movimento da história da Extensão Universitária da UNIMEP pode contribuir para futuras mudanças que implique uma valorização deste pilar da Universidade? Seria possível construir uma sistematização da Educação Popular dentro da Extensão Universitária da UNIMEP, mesmo diante da ausência de publicações destes dados institucionais sobre o NEPEP?

### **Hipóteses:**

- Acreditando existir uma ideologia intrinsecamente contraditória presente nas ações educativas metodistas, o que pode ter levado a esse recrudescimento das pautas contra a cidadania, contra os direitos humanos e impactando nas atividades de Extensão, que temos também ventilado este estudo, como este fato não deve estar exposto nos documentos legais, a pesquisa desta tese tende a perceber as contradições no processo de construção das atividades extensionistas e conhecer o problema do retrocesso das dessas atividades a partir dos textos (documentos, pesquisas e registros); e por meio das entrevistas da TV UNIMEP e vídeos disponibilizados na Internet, que relatam este

período de grandes demandas e trabalhos da Extensão até sua quase extinção nos tempo atuais.

- Como os documentos da Igreja Metodista, exemplo, o Credo Social, o Plano para a Vida e Missão da Igreja e as Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, trazem em sua essência a semente da origem do metodismo wesleyano, pautado em uma religiosidade que deve ajudar os menos favorecidos da sociedade, acredita-se que a Extensão na UNIMEP também sofreu influência dessa semente de preocupação com o pobre, passamos a pensar na hipótese de a Educação Metodista não estar mais seguindo os preceitos de sua origem, fato que, talvez, justifique esse não investimento em atividades em parceria com as comunidades organizadas da sociedade por meio da Extensão, apagando aos poucos os trabalhos desta.

Nesse contexto, a pesquisa está pautada nos seguintes objetivos:

#### **Objetivo Geral:**

- Apresentar, discutir e analisar as causas principais que tiveram como efeito a construção da Política de Extensão da Universidade Metodista de Piracicaba, retomando a questão da confessionalidade, expressa nos documentos oficiais da Igreja Metodista, como motor principal (e não único) deste percurso.

#### **Objetivos Específicos:**

- Investigar a história da implementação da Extensão Universitária na UNIMEP e como/se ela contribuiu ou não para a construção da política acadêmica na UNIMEP;
- Compreender as influências da Igreja Metodista para a construção da Extensão na UNIMEP e até que ponto as contradições da sua história e de seus documentos, contribuíram para a (des)construção do processo de formação da Política de Extensão;
- Construir um material sistematizado sobre a Extensão Universitária da UNIMEP voltada para o eixo da Educação Popular, sistematizando ações que ocorreram após a aprovação da sua Política Acadêmica, entre os anos de 1993 e 2018, dando tratamento analítico aos dados coletados na pesquisa documental;
- Refletir sobre a importância da Extensão Universitária como processo acadêmico indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no diálogo com a sociedade, especialmente, no que tange a solução de problemas sociais no país.

- Analisar como ocorre a relação da Universidade (Espaço de Educação Formal) com a comunidade (Espaço de Educação Não Formal), por meio da Extensão (Educação Não Formal e Formal), como interação dialógica.

### **Justificativa:**

A proposta surge como possibilidade de valorizar os programas de Extensão Universitária a ponto de se defender a participação efetiva da Universidade no que tange a elaboração de políticas públicas para a emancipação do sujeito, de incentivo a uma prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, a fim de formar profissionais-cidadãos, além de contribuir para a avaliação de programas de Extensão Universitária, que é um dos pilares do tripé da Política Nacional do Ensino Superior.

Refletir sobre a história da Extensão Universitária na UNIMEP, possibilita uma reverberação da necessidade de se respeitar essa experiência adquirida ao longo dos anos e cumprir o que está exposto na Política de Extensão.

Como o NEPEP foi o principal programa da UNIMEP, que mantinha viva sua marca de identidade social, faz-se necessário dissertar sobre a parceria da Universidade com a Educação Popular, por meio do NEPEP, fato que se justifica, por não existir publicação formal sobre este Núcleo.

### **Metodologia:**

O olhar da matriz epistemológica de Marx e Engels, auxiliou na percepção de detalhes do fenômeno, apesar, de não sido desenvolver um trabalho na sua totalidade nesta perspectiva. Como esta pesquisa necessitava, neste momento, de uma conclusão, mesmo que parcial, optou-se em fazer seu fechamento por meio da análise documental. Mas, não podemos negar a contribuição do método para enxergar o objeto de estudo para além do que ele se apresentava superficialmente. E deixamos em aberto, possibilidades de um futuro trabalho com contribuições maiores do Materialismo Histórico e Dialético.

Pensando no fechamento desta pesquisa, fazendo as ligações possíveis, a pesquisa deste trabalho foi feita **optando-se pela análise documental**, recurso metodológico que pode ser utilizada tanto como método qualitativo, quanto quantitativo e tem como preocupação buscar informações concretas nos diversos documentos selecionados como corpus da pesquisa. Com o intuito de compreender os significados e sentidos da Extensão Universitária expressos nos

textos (documentos, pesquisas e registros), considerando os aspectos estruturais e conjunturais que contemplam a dimensão objetiva e subjetiva do fenômeno estudado.

**Na primeira etapa da pesquisa,** com o intuito de alcançar os objetivos elencados, foi feita uma busca por documentos, registros e pesquisas sobre a Extensão Universitária e mais especificamente sobre a história da Extensão na própria UNIMEP.

Inicialmente, o procedimento para a coleta de dados foi o mapeamento e a seleção de documentos oficiais da Instituição, materiais disponíveis na sua biblioteca, na extinta Comissão de Extensão, na extinta pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, nos projetos de Iniciação Científica que abordam o tema, no extinto Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular (NEPEP), que possibilita em compreender o processo de desenvolvimento e as diversas fases e mudanças da Extensão Universitária na UNIMEP.

A medida que se fazia a pesquisa documental, procurando entender o objeto de estudo, foi feita também uma pesquisa bibliográfica sobre temas relacionados a investigação do fenômeno, a saber, a Extensão Universitária na UNIMEP, mas, isso ocorreu no decorrer do processo de pesquisa, não foi algo necessariamente previsto, surgindo assim, pautas que precisavam ser melhor entendidas, como: Educação Popular, Educação Profissional, Paulo Freire, Educação em Direitos Humanos, Educação Não Formal, o próprio Materialismo Histórico e Dialético, sendo constatado que a Política Acadêmica da UNIMEP, foi construída a partir desta lente epistemológica. Tomando a pesquisa bibliográfica como parâmetro de apoio à pesquisa documental, procurou-se investigar os estudos sobre as temáticas, que já foram construídos e publicados.

**Na segunda etapa da pesquisa,** a partir de indicativos de professores do PPGE da UNIMEP e de profissionais extensionistas ligados a coordenação de Extensão, Coordenação do Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP), Vice-Reitoria e Reitoria, fomos em busca de materiais que estavam disponíveis em vídeos na internet, Cd's e DVD's, principalmente, por meio do Programa UNIMEP na Comunidade, informações de notícias em sites diversos que abordavam conteúdos relacionados aos projetos do NEPEP e da Extensão Universitária na UNIMEP e postagens em mídias sociais. Alguns materiais também foram coletados por meio de arquivos pessoais de profissionais extensionistas ligados a coordenação de Extensão, Coordenação do Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP).

O motivo da escolha pela coleta de informações por meio de dessas buscas na internet por informações em fotos, jornais, revistas, vídeos, entrevistas e postagens em mídias sociais deu-se pela possibilidade de ineditismos de análises, visto que, a maioria dos dados coletados ainda não tinham passado por tratamento de científico, contribuindo assim, para chegar a construção da tese da pesquisa.

**Para a análise dos dados**, utilizou-se da análise documental, uma vez que por meio dela o pesquisador pode coletar, tratar e analisar suas fontes informacionais, elucidando o conteúdo expresso nos documentos escolhidos para o corpus da pesquisa, de forma a contextualizar os assuntos, nesse caso, o processo de construção da Política da Política de Extensão da UNIMEP e o processo de (des)construção da Extensão Universitária da UNIMEP.

Os dados também sofreram, mesmo que parcialmente, uma análise interpretativa, ancorado na matriz materialista histórica e dialética de Marx e Engels, em função de toda a formação do pesquisador dentro de um núcleo de pesquisa que, de certa forma, olhavam também para os fenômenos relacionados com a Educação, a partir da filosofia marxista.

Finalizando a metodologia de análise de dados, foi feito uma análise interpretativa dos textos impressos, vídeos e entrevistas disponibilizadas, trabalhando a partir da construção de unidades temáticas ou análise de unidades a partir dos achados da pesquisa, possibilitando assim, a construção de um material sistematizado no capítulo 5, sobre a Extensão Universitária na UNIMEP ligada à Educação Popular, após a formalização do início das atividades do NEPEP, no ano de 1993 até 2018.

Como, no momento da reprodução do pensamento, em relação ao objeto de trabalho, o pesquisador não é um sujeito passivo, uma vez que para apreender a essência do objeto como processo, desde quando surgiu até como se encontra, necessita ser um sujeito ativo, o pesquisador apelou para o máximo de informações sobre o objeto de estudo, para assim, criticá-las, oportunidade em que o pesquisador revisitou todo o conteúdo com criatividade e imaginação. Marx (2002, p. 28), de forma sucinta, fala deste processo de investigação, em que o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas”.

Neste contexto, relato parte da minha trajetória que desembocou com toda avidez nesta pesquisa. Por volta de 2012, quando inicio meus estudos no Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, aproximo-me de temas sobre Espaços Não Formais de Educação, que acabam por dar ensejo a dissertação intitulada “Educação Não

Formal: a Viabilidade de um Centro de Ciências no Extremo Sul da Bahia”. No decorrer do trabalho foi notório que os estudos sobre Educação Não Formal e Educação Informal apresentavam limitações inerentes ao baixo número de publicações, abrindo espaço para novas discussões e possibilidades teóricas e práticas.

Aproveitando-me dessas lacunas, ingressei no Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em agosto de 2017, com um projeto que pretendia estudar a aprendizagem em Centros de Ciências, exemplo de um importante espaço de Educação Não Formal, o que contribuiria para a popularização da Ciência. Nesta oportunidade, como já havia tido, em 2015, uma orientação com professora Dr.<sup>a</sup> Maria Guiomar Carneiro Tommasiello, a Magui, licenciada em Física e com muitas atuações em pesquisas voltadas para o Ensino de Ciências, Espaços de Educação Não Formal como Museus e Centros de Ciências e mediação pedagógica, solicitei sua orientação na seleção de ingresso.

Em decorrência de mais uma crise financeira na UNIMEP, no final de 2017 e com uma reestruturação do quadro docente, acabei tendo alguns orientadores diferentes no decorrer deste processo de pesquisa, e a pesquisa inicial sofreu alterações quanto ao objeto de estudo e a metodologia adotada.

Neste contexto de reestruturação institucional, conhecendo novos professores e orientadores, abriu-se, então, uma oportunidade de trabalhar com a Educação Não Formal sob outra perspectiva, o que acabou gerando uma alteração expressivamente significativa em 2019: o trabalho agora teria um olhar para a potencialidade da Extensão Universitária como uma das dimensões do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, na formação do aluno do Ensino Superior. Nesta oportunidade, o objeto de pesquisa passa a ser a Extensão Universitária na UNIMEP, que, apesar de estar ligada a Educação Não Formal, fez com que todo o projeto fosse redesenhado. Depois de algumas aulas de uma disciplina optativa do curso, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Abordagem Histórico-Cultural, em 2020, em que passei a conhecer um pouco mais e me apropriar de forma gradativa do Método Materialista Histórico Dialético baseados nos pressupostos de Marx e Engels e do Método Genético de Vigotski, o projeto foi novamente modificado para sua efetiva execução, em que minha orientadora da época sugere uma adequação importante na metodologia, mantendo o objeto de pesquisa.

Devido a pandemia da COVID – 19, passei a ter orientações online no primeiro semestre de 2020, juntamente com outras colegas, via plataformas de videoconferências, o que acabou

por proporcionar diversos referenciais para estudo, ficando, porém, sem o acesso as dependências da UNIMEP, mais especificamente a biblioteca. Todas essas adversidades foram motivo extra para criar forças para me isolar nesta pesquisa, a fim de compreender esse fenômeno que envolve a Educação Metodista.

Ademais, minha carreira docente, também contribuiu para aumentar meu interesse por esse tema. Exercer a docência na Educação Básica com o exercício dos Componentes Curriculares de Física, Matemática e Ciências, há aproximadamente 18 anos, na Educação Superior, em Cursos de Licenciatura presencial como Pedagogia, e em Cursos da Plataforma Freire (PARFOR), na área de formação de professores, permitiu-me fazer com que observasse o distanciamento entre o aprendizado formal, encontrado em livros didáticos, e o ensino prático e significativo sobre os mesmos conteúdos tratados nestes repertórios.

Nas experiências compartilhadas durante esse processo de construção acadêmica e profissional, ficou perceptível a necessidade de associação entre os saberes científicos e os saberes cotidianos, com a função de impulsionar a aprendizagem dos alunos, tornando-a mais significativa. O uso de Espaços Não Formais de Educação torna-se necessário para o sucesso de algumas práticas pedagógicas, que objetivam a associação entre o saber produzido historicamente e a sociedade. Quando em contato com professores de diversas áreas de formação e atuação, estes mencionavam ser um desafio a contextualização dentro do próprio espaço formal de educação, a escola; relatando que a construção de uma sociedade emancipada, por meio da Educação, ficava desconsiderada muita das vezes, pois geralmente, não se procuravam parcerias com as associações populares, além do que, muitos enfatizavam a necessidade de espaços em que o ensino rompesse os muros da escola.

Em outras possibilidades de discussão com profissionais da área, em eventos ou na práxis cotidiana, foi possível constatar que o problema não corresponde a um caso isolado. A falta de espaços apropriados para a realização de atividades significativas e emancipatórias, dificulta o trabalho pedagógico e afeta o envolvimento, e, por consequência, o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão.

No Ensino Superior, as dificuldades também existem, mas estão colocadas sob uma ótica diferente. É neste momento que a Extensão entra em cena: professores atestam a dificuldade em desenvolver projetos voltados à Extensão, pois não compreendem o seu real objetivo; alguns confundem projetos de Pesquisa e de Extensão; outros desenvolvem projetos

com viés assistencialista, não emancipando de fato a comunidade; além de não firmarem parcerias com as organizações populares existentes no entorno da instituição.

Com todos esses detalhes e considerações, pretendemos desenvolver a pesquisa em um trabalho estruturado conforme segue.

O **Capítulo 1** expõe uma discussão teórica sobre o Método de Marx e Engels que abriu luz para enxergar o fenômeno pesquisado não apenas como se encontrava, mas sim, desde de como surgiu, fazendo as ligações necessárias para sua compreensão. Ao final deste capítulo, é exposto a metodologia da coleta e análise dos dados, sendo deixado claro que: para a finalização da pesquisa, optou-se pela análise documental, já que grande parte dos documentos analisados não haviam sofrido tratamento analítico; e que o olhar para a pesquisa, mesmo que parcialmente, com lente da perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, ajudaram a compreender melhor o fenômeno, motivo este que foi mantido o capítulo 1, discorrendo sobre o Método.

Por sua vez, o **Capítulo 2** é dedicado a Educação em Direitos Humanos nos Espaços Não Formais de Educação, a fim de incentivar a participação social, que é um dos pilares da cidadania. Disserta-se sobre os pilares da Educação Superior estarem pautados na cidadania, momento em que reporta-se as características da Extensão Universitária para cumprir este fim, a saber, reafirmar a emancipação do discente, produzindo emancipação do outro, perpassando pelo incentivo de dar voz aos silenciados, produzindo enunciação nas comunidades populares, sendo importante, o elo entre a comunidade e a Universidade, diminuindo a alienação na sociedade e contribuindo com a possibilidade da solução dos problemas sociais.

No **Capítulo 3** investiga-se sobre a história da Extensão Universitária, desde sua origem nos países centrais, passando pela América Latina e chegando a sua construção no Brasil. Aborda-se algumas contradições no decorrer da História, que afetaram a formação e a construção da Extensão Universitária no Brasil.

O **Capítulo 4** discorre sobre a construção da Extensão Universitária na UNIMEP, por meio do seu envolvimento com a Educação Popular, considerando as influências da Igreja Metodista e seu projeto de educação pautado em uma missão, trazendo a educação confessional com contribuições da teologia da libertação, além das influências dos intelectuais de esquerda da década de 1970 e 1980 e de diversas contradições ensejadas pela conjuntura política do país, que estava na fase de sua transição de um governo ditatorial para um governo social-

democrático. Além disso, ainda neste capítulo, foi trabalhado a construção da Política Acadêmica da UNIMEP trazendo as contribuições destas contradições, num movimento de processo e retrocesso, ensejando uma superação, para a construção do novo, que estão ligados entre si.

O **Capítulo 5** chega como um atestado da Política de Extensão da UNIMEP, trazendo as práticas extensionistas após a implementação de sua Política Acadêmica, no ano de 1992. Este capítulo trabalha a História da Extensão da UNIMEP construída pelo Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP), desde que surgiu até o seu fim, a partir dos documentos, pesquisas e registros, publicados e materiais que não sofreram tratamento analítico, disponibilizados por profissionais extensionistas unimepianos; e por meio das entrevistas da TV UNIMEP no programa UNIMEP na Comunidade e vídeos disponibilizados na Internet, que relatam este período de grandes demandas e trabalhos da Extensão até sua quase extinção nos tempo atuais.

daqueles que tiveram relação com a construção e manutenção da Extensão Universitária na UNIMEP e dos relatórios de atividades anuais desse núcleo e do PDI. Este capítulo reúne alguns projetos e programas que foram desenvolvidos pelo NEPEP, construídos a partir de narrativas e dos relatórios anuais de atividades deste núcleo. É uma tentativa de apresentar os trabalhos do NEPEP até 2018, quando este foi descontinuado, passando se tornar, não formalmente, Núcleo de Estudos e Programas em Educação e Direitos Humanos (NEPEDH). Esta parte do trabalho é inovadora, pois não existem publicações dessas atividades desenvolvidas por este núcleo extensionista, trazendo seus diversos programas e projetos.

Por fim, temos as Considerações Finais, com o fechamento do trabalho reportando-o aos objetivos iniciais da pesquisa, em relação ao fenômeno estudado, bem como as contribuições possibilitadas com a sua construção e suas possíveis discussões que não se encerram por aqui, possibilitando continuidade dos trabalhos.

## **1 O MÉTODO DE MARX E ENGELS: CONHECENDO O MUNDO COM FINS DE TRANSFORMÁ-LO**

Este capítulo é dedicado ao estudo sobre o Método Marx e Engels com o intuito de abrir horizontes para olhar o fenômeno pesquisado, a saber, a Extensão na UNIMEP, com outros referenciais, que possam contribuir para entender a essência desse processo histórico de construção da Extensão na instituição. Apesar de não anotar de forma integral a análise mediante o Materialismo Histórico e Dialético, acaba-se por, em diversos momentos durante a pesquisa, sendo utilizado esta base epistemológica parcialmente. Outro fator relevante, na preposição deste capítulo, fica evidenciado quando na análise documental da Política Acadêmica da UNIMEP, que é construída utilizando a lente desta perspectiva dialética. Com isso, dedico este capítulo a este estudo para a maior compreensão da pesquisa, principalmente, do capítulo 4 deste trabalho.

O crescimento das necessidades humanas trouxe consigo a constante necessidade de atualização do conhecimento, fazendo o homem duvidar das explicações mágicas e místicas dadas aos fenômenos. Com isso, passaram a compreender o mundo por teorias objetivas, que se dividiram em duas grandes tendências: o materialismo e o idealismo.

Entende-se por materialismo, toda concepção filosófica que tem a matéria como base de análise do ser, coisa ou fenômeno que ocorre no universo. Para os materialistas, a matéria em movimento, por toda a sua riqueza e complexidade, é a única realidade fundamental presente em todas as estruturas da vida, desde a mais simples até a mais engenhosa. O materialismo vai na contraposição do idealismo, que tem como elemento basilar a ideia ou pensamento.

Um dos maiores representantes da teoria materialista, foi Karl Marx, cuja concepção, conhecida como marxista, foi intitulada de ciência, com o nome de materialismo histórico, sendo seu objeto de estudo as transformações econômicas e sociais, determinadas pela evolução dos meios de produção.

Marx inicia sua trajetória teórica em 1841, após receber o título de doutor em Filosofia, na Alemanha, pela Universidade Friedrich Schiller de Jena, como é conhecida hoje. Juntando-se com Engels, ainda jovens, debruçaram-se em três fontes para o marxismo: primeiro, o idealismo clássico alemão (Filosofia de Hegel influenciada por Feuerbach), depois o socialismo utópico francês (Saint-Simon, Fourier e Owen) e, posteriormente, a economia política inglesa (Adam Smith e David Ricardo) (MOLLO; MORAES, 2011).

Marx e Engels construíram uma teoria a partir de críticas a teorias já existentes. No caso do pensamento de Feuerbach, Marx e Engels teceram críticas ao seu materialismo mecanicista, imaterial, que considerava a matéria estática e anistórica (Metafísica) e sem a influência da ação humana na constituição dos fenômenos.

Já na filosofia de Hegel, rejeitam o seu conteúdo idealista e místico atribuídos aos fenômenos da natureza e do pensamento e passaram a inverter o pensamento de que é da ideia que se conhece os fenômenos, pois as condições materiais existem independente do pensamento. Para Marx, todos os fenômenos são materiais, considerando a consciência como fruto da relação homem com a natureza, em que as condições materiais não dependem da consciência e sim, o contrário, a consciência é formada a partir do real, a realidade não deixa de existir se não existir quem pense sobre ela. “A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o processo de vida real” (MARX, 1984, p. 37).

Na concepção materialista, a compreensão de vida é material. Apesar das condições reais preexistirem às ideias, depois de conhecido o mundo material, este pode ser transformado pelas ideias, é o ser consciente atuando sobre a realidade.

Marx e Engels aproveitaram dos pensamentos de Hegel, para compreender os fenômenos e sua essência pela análise dos processos históricos que estão em constante movimento e modificação, além das contribuições do movimento dialético observado no processo de desenvolvimento do fenômeno que é superado pelas contradições entre os seus opostos.

Relacionando o pressuposto materialista e a lógica dialética, desenvolveram o método materialista histórico-dialético, um método de estudo científico e de transformação da realidade. Com a lógica dialética, desenvolveram uma concepção científica para a compreensão dos fenômenos baseada na prática social; procuraram conhecer as leis gerais que regem as relações sociais. Com o materialismo histórico, estudaram as transformações da vida em sociedade, os processos históricos e as práticas sociais dos homens. Buscaram entender a história a partir da inter-relação entre os diversos complexos sociais, sejam econômicos, políticos ou sociais. (MOLLO; MORAES, 2011, p. 94, 95).

A perspectiva crítica de Marx traz o conhecimento acumulado, como por exemplo, a filosofia de Hegel, dos socialistas anteriores a ele e dos políticos ingleses, para ser examinado racionalmente, de forma a relacionar os seus fundamentos com os seus condicionamentos, tornando-os consciente para o sujeito pesquisador, além de verificar, pelos processos históricos, os conteúdos desse conhecimento. Marx ateu-se em analisar criticamente a sociedade burguesa com o objetivo de descobrir sua estrutura e dinâmica, configurando um longo processo de

elaboração teórica. Netto (2011, p. 19) afirma que “o método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais – ao contrário, resulta de uma demorada investigação de fato, é só depois de quase 15 anos de pesquisas que Marx fórmula com precisão seu método”.

Segundo Reich (2002), em seu trabalho intitulado *Materialismo Dialético e Psicanálise*, a dialética é a lógica do movimento da realidade ao qual o fenômeno se estrutura, cabendo ao pesquisador compreender este fenômeno.

Mollo e Moraes (2011) colocam que, a principal dificuldade, neste processo de descrever a dialética de um fenômeno, é que este está em constante movimento. É preciso entender o momento do movimento do fenômeno, sem que este esteja se movimentando. Baseados em Reich, Mollo e Moraes (2011, p. 99) trazem sete características do movimento dialético:

A primeira, consiste em captar o movimento objetivo e ininterrupto do fenômeno, ou seja, era, é e tende a ser; analisar objetivamente as formas e as fases de seu desenvolvimento. A segunda, é que toda forma traz em si uma contradição, é a união dos contrários; quando o conflito do fenômeno não pode ser resolvido internamente destrói a forma antiga gerando uma nova. A terceira, é que a forma não resolve a contradição interna, por isso, tudo que nasce já traz em si o germe da sua superação; tudo é movimento contínuo e ininterrupto, tudo que nasce tende a perecer. A quarta característica se refere à identidade de contrários, uma coisa pode se transformar no seu contrário sem deixar de ser o que é; as contradições não são absolutas. A quinta, é a concepção de que a forma como se desenvolve a contradição não é boa e nem má, mas necessária. A sexta, refere-se ao amadurecimento interno da contradição que se dá progressivamente, mas se resolve por uma ruptura, por um salto de qualidade; é a passagem da quantidade para qualidade. A sétima e última característica faz referência à negação da negação; as diferentes formas do fenômeno manifestam numa dupla negação.

No que se refere as características da dialética, cada nova forma leva consigo parte da outra forma ou de outras formas, uma negando a outra, mas trazendo traços de semelhanças entre si. Por isso é que se fala, que o movimento dialético é em espiral, o conhecimento gira em torno do fenômeno, dando impressão de se ter voltado ao ponto inicial, mas não, ele retoma a posição do fenômeno com um salto qualitativo, então modificado. O movimento progressivo e regressivo não tem nada de regressivo, pois o movimento se dá rumo a compreensão do fenômeno.

Do ponto de vista do método houve um movimento de digressão ao ponto de partida (mercadoria) mas, evidentemente, no ponto de chegada (mercadoria) aumentou o nível de compreensão do objeto. Isso quer dizer que não há equivalência entre o ponto de chegada, mesmo que o objeto seja único, a

mercadoria. Na forma, de diagrama, o percurso foi realizado em espiral, as representações imediatas do objeto 'mercadoria', foram mediatizadas pela teoria. (CARONE, 1984, p. 26).

### **1.1 Definição da indefinição a priori do método**

Não encontramos em Marx uma definição do método; nenhum trabalho dedicado propriamente ao seu método, pois a orientação de seu pensamento era de natureza ontológica e não epistemológica. Por isso, o método deve ser compreendido como construção teórica, a partir das análises do seu trabalho sobre a gênese do desenvolvimento da sociedade burguesa, em que o método foi estruturado com seus conceitos e categorias. Deve-se lembrar que, o método vai além de uma interpretação filosófica, pois impele a uma ação do sujeito para uma transformação do mundo.

Netto (2011, p. 27) menciona que Marx nunca publicou um texto especificamente dedicado ao método de pesquisa tomado em si mesmo, independente em relação à teoria ou a própria investigação. Mencionando Lukás (1979), diz “por isso, seu interesse não incidia em um abstrato em como conhecer, mas sobre como conhecer um objeto real e determinado.” Citando Lenin (1989), Netto relata que o próprio Lenin, em 1920, dizia que o legado de Marx consistia na análise concreta de uma situação concreta e que ele não estava interessado em elaborar uma ciência lógica, mas a lógica de um objeto determinado; que, no caso de Marx, era a lógica do Capital.

Foi durante a sua produção teórica e nas suas aplicações sociais, que Marx, deixou-nos um de seus legados, o método. É exatamente pelo método ter como elementos basilares, o materialismo histórico e a lógica dialética, que não se pode construir uma teoria dessas aprioristicamente, pois estes elementos só podem ser captados numa relação íntima com o objeto de estudo. Para Marx, o que importava era conhecer o mundo ao ponto de transformá-lo, então, o método liga o conhecimento real da realidade com a perspectiva de revolução.

A teoria, de acordo com Marx, é uma particularidade do conhecimento, é o próprio conhecimento do objeto, de sua estrutura e dinâmica, como ele é em si mesmo, na sua realidade efetiva. O pesquisador deve reproduzir em seu pensamento este conhecimento teórico apreendido do objeto, quanto mais fidedigno for em sua pesquisa sobre o objeto, mais correta será essa reprodução do objeto em seu pensamento. A teoria é esse movimento que o objeto faz sobre sua constituição e perpetuação transposto para o cérebro, é o pensamento interpretando a

realidade e assim pode atuar na própria realidade, pois seu pensamento foi transformado (NETTO, 2011).

Analisando os trabalhos de Marx para entender o método, ele deixa claro alguns procedimentos para uma análise mais fiel possível. Para uma melhor compreensão do fenômeno, o pesquisador deve partir da aparência do fenômeno, mas ir além dessa aparência; deve evitar o imediatismo nas conclusões sobre o objeto; e é fundamental apreender a essência do objeto como processo.

O método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, pesquisador produz no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2011, p. 22)

No momento da reprodução do pensamento, em relação ao objeto real, o pesquisador não é um sujeito passivo, pelo contrário, para apreender a essência do objeto como processo, desde quando surgiu até como se encontra, ele necessita ser um sujeito ativo. O pesquisador deverá apelar para o máximo de informações sobre o objeto de estudo, para assim, criticá-las, devendo revisar todo o conteúdo com criatividade e imaginação. O pesquisador/sujeito é o maior responsável para essa captura da essência do objeto, é, então, um sujeito fundamentalmente ativo na pesquisa. Marx, de forma sucinta, fala desse processo de investigação, em que o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 2002, p. 28).

De acordo com Mollo e Moraes (2011), no posfácio da segunda edição alemã de *O Capital*, é importante e necessário diferenciar método de pesquisa e método de exposição. Enquanto o método de pesquisa se baseia em uma investigação empírica, coletando evidências por meio de observações, entrevistas ou estudo de documentos, em que serão utilizadas técnicas e procedimentos apropriados para o entendimento analítico do material, o método de exposição é uma fase posterior ao método de pesquisa, é neste momento que ocorre a ‘reconstrução por meio racional e teórico, da realidade pesquisada, tendo como exigência básica a pesquisa empírica.’

Todas as informações a respeito do objeto de estudo podem ser captadas por diversos instrumentos e técnicas. Neste momento é que entra a metodologia, que não pode ser

confundida com o método de Marx e Engels. A pesquisa pode usar as mesmas técnicas e instrumentos de uma pesquisa bibliográfica, documental, experimental, pesquisa de campo, estudo de caso, e outras, desde que consiga colher os dados necessários para análise, podendo usar, por exemplo, questionários, entrevistas, observação sistemática e participante, análise dos registros institucionais, análise bibliográfica, grupos focais e outros. Só depois de ter em posse este trabalho de investigação é possível descrever o processo de desenvolvimento do fenômeno, desde sua origem até como se encontra na atualidade, o chamado movimento real, progressivo e regressivo do fenômeno. Podendo, desta forma, ser projetado, no pensamento, o objeto de pesquisa (concreto) como concreto pensado.

Não se pode esquecer que, para o materialismo histórico e dialético, toda essa estrutura empírica são manifestações primárias do fenômeno, é a superfície da essência do próprio objeto de estudo. Martins (2006, p. 10) diz que “a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua pseudoconcreticidade (concreticidade aparente), não se revelando de modo imediato, mas sim, pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais.” Assim, para conhecer a essência do fenômeno, que não é vista na sua superfície, pelo contrário, precisa ser descoberta, é necessário ultrapassar o entendimento do real empírico, não bastando apenas investigações empíricas da pesquisa, apesar de ser uma exigência básica. Martins (2006, p. 10; 11), ainda menciona que “é preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real.”

## **1.2 A metamorfose do concreto para o concreto pensado**

O objeto de pesquisa é uma representação caótica do todo e pelos mecanismos de coleta de dados e informações (técnicas metodológicas) mencionadas anteriormente; independentemente da escolha do pesquisador pode-se passar para uma determinação mais precisa, para isso, será necessário fazer análises do material, para, enfim, chegar a conceitos cada vez mais simples. Do concreto idealizado passa-se por abstrações cada vez mais sutis para atingir determinações mais simples. Essa é a primeira parte do processo de reconhecimento do fenômeno pelo pesquisador, é o caminho de ida do objeto real para suas determinações mais simples. A construção do conhecimento do objeto exige apreensão de como o fenômeno se desenvolve enquanto processo histórico, sendo repleto de mediações históricas concretas que exigem serem captadas pelas abstrações do pensamento (MARTINS, 2006).

Agora é necessário fazer o percurso de volta, ou o caminho inverso, das determinações mais simples para o objeto real (concreto), mas agora não é mais uma representação caótica do todo e sim, uma numerosa quantidade de determinações e relações diversas que si interconectam para chegar a este concreto pensado. Consiste no movimento do pensamento, partindo das determinações mais simples, chegando novamente nas formas mais complexas, num verdadeiro movimento progressivo e regressivo, lembrando o formato de espiral, comparado por Carone (1984).

Marx sinalizou exatamente que este caminho de volta das determinações mais simples para se chegar ao concreto pensado, não era efetuado pelos economistas da sua época quando analisavam a sociedade. Eles partiam da população e até chegavam a abstrações mais simples, como a divisão de trabalho e o dinheiro, mas não retornavam fazendo relações dessas abstrações; e, para Marx, o método consistia em fazer essa viagem de volta, pois, nesse é neste processo que é criada a elaboração teórica, ocorrendo a síntese de muitas determinações para se chegar ao concreto pensado.

O primeiro constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente economia. [...] O último método é manifestadamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo .... No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (MARX, 1982, p.14)

A abstração é a operação intelectual em que um objeto de reflexão é isolado de fatores que comumente lhe estão relacionados na realidade, é a extração de um elemento de uma totalidade. Marx chama as determinações mais simples de abstrato, sendo resultado de abstrações do objeto real. É removido deste objeto (representado por um universo caótico) elementos, um desses elementos é novamente abstraído, desde modo, chega-se a determinações mais concretas, que, continuando as abstrações, atinge determinações mais simples, o abstrato. Para Marx, a abstração é um recurso indispensável para a análise feita pelo pesquisador (NETTO, 2011).

Pela perspectiva marxista, o conhecimento teórico é o conhecimento do concreto reproduzido pelo pensamento, naquela viagem de volta, elevando-se do abstrato ao concreto, que agora é pensado. A realidade, devido ser uma síntese de muitas determinações, cada

determinação aparece como algo único que se relaciona com outras determinações, formando uma unidade, que é a unidade do diverso.

Marx desenvolve o conceito de unidade no diverso como uma tarefa ao pensamento para conhecer a essência de um fenômeno e não a um amontoado de ideias, fragmentadas e desenvolvidas linearmente como faz o pensamento positivista, nem como algo construído na consciência, mas sim, que a consciência é construída pelo real.

Deve-se tomar cuidado para não cair nos laços da teoria positivista, achando que Marx concordava que o mais simples explica o mais complexo. Para ele, só a forma mais complexa do fenômeno leva-nos analisar as formas mais simples e a partir daí podemos entender o processo de desenvolvimento do fenômeno. Netto (2011) afirma que, o presente esclarece o passado e é pela análise da forma mais complexa que será permitido compreender a forma menos complexa com sua potencialidade de desenvolvimento futuro.

Para o método, é indispensável conhecer a gênese histórica de um processo, porém, a gênese sozinha, não determina o desenvolvimento do fenômeno. No estudo de um fenômeno, é necessário conjugar a análise diacrônica, da sua origem até seu desenvolvimento, com análise sincrônica da atual situação que se encontra o fenômeno com sua estrutura e função. É o passado e presente, interligados pelo processo de desenvolvimento, sendo que tudo começou pela aparência atual do fenômeno/objeto de pesquisa.

Nesse sentido, Marx (1982, p. 17) é contundente:

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior.

Ao citar que a anatomia do homem é chave para entender a anatomia do macaco, ele considerou que, em um dado momento histórico, as categorias para chegarem ao entendimento do macaco poderiam mudar, pois o entendimento da anatomia do homem atual não é o mesmo de 50 anos atrás, por exemplo. As categorias modificam-se à medida que se modifica a história do homem, reportando, então, a análise sincrônica, da situação do fenômeno para a sua origem.

### 1.3 Categorias de investigação para a Teoria Marxista

As categorias de investigação, na teoria marxista, são as categorias de totalidade, de contradição e de mediação, essas três categorias são centrais para o método. Apesar de Marx não ter dado o método pronto e acabado, como um roteiro, ele deixou evidências do método em seu estudo sobre a sociedade burguesa; e em vários momentos de seus trabalhos, sinaliza que o método só é encontrado na própria investigação, à medida que se avança na pesquisa, em que os fatos permitem uma análise mais amadurecida do fenômeno. A consciência sobre o fenômeno é tanto maior, quanto maior for a posse de material que nos permita conhecer o objeto investigado.

No que diz respeito as categorias de análise propostas por Marx, elas podem ser aplicadas em qualquer objeto para conhecê-lo, transpassando as aparências superficiais dadas inicialmente. No caso da categoria da totalidade, o objeto apresentar-se-á por diversos complexos (totalidades), constituídos de complexos menores (outras totalidades abstraídas) e, ao pesquisador cabe a análise de cada um dos complexos constitutivos de todas as totalidades, com o objetivo de conhecer as tendências ao qual o fenômeno opera (NETTO, 2011).

A totalidade concreta de um fenômeno/objeto tem que ser dinâmica. Nesse momento, entra a segunda categoria, de contradição, pois a totalidade dinâmica será constituída de um movimento causado pelas contradições de todas as totalidades que ‘compõem a totalidade inclusiva e macroscópica’, que abarca todas as demais totalidades. Netto (2011, p. 57) deixa claro, que

[...] sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las, também cabe a pesquisa descobri-las.

Continuando, temos que tratar da terceira categoria, de mediação. É imprescindível que as múltiplas determinações conversem entre si, e para isso é necessário encontrar as relações entre os processos que configuram as totalidades constitutivas, incluindo a totalidade maior, inclusiva e macroscópica. As relações são mediadas pelas características de cada complexidade, especialmente pela estrutura peculiar de cada totalidade. Estas mediações sim, articulam todas as totalidades para compreender o concreto, que agora é pensado, a unidade do diverso.

Conectando essas três categorias basilares para o método, a totalidade, a contradição e a mediação, Marx ergue sua teoria sobre a sociedade burguesa e deixa-nos uma herança

intelectual que é o seu método, que vai muito mais além do que conhecer um objeto como concreto pensado, influenciando-nos a agir criticamente na realidade para mudarmos os agulhões da alienação, ligada as condições materiais de vida, devendo ser superada por transformar estas condições concretas.

Na epistemologia materialista histórica dialética, a compressão dos fenômenos como processo e totalidade vai se estruturar na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. No singular, o fenômeno indica como ele é na sua imediatez, exatamente no primeiro momento (representação caótica, ponto de partida da pesquisa, apenas concreto). No universal, o fenômeno vai transparecer, suas conexões internas, as leis que estabelecem o movimento e a própria evolução do objeto, sua totalidade (concreto pensado). Porém, existe um conflito entre singular e universal que se exterioriza pela organização particular do fenômeno (MARTINS, 2006).

Segundo Luckás (1979), no que tange à categoria de mediação, temos o particular como elo entre o singular e o universal. Somente pela mediação é possível estabelecer a relação entre o singular e o universal, possibilitando assim a construção do conhecimento concreto. Pelo caminho proporcionado pela mediação (particular) é possível conhecer o objeto inicialmente (singular) como concreto produzido pelo pensamento (totalidade).

#### **1.4 Materialista-histórico-dialético: união entre pesquisador e objeto pesquisado**

A academia deve agradecer às contribuições da teoria fundada por Marx e Engels, construída de forma minuciosa, ao analisar a sociedade burguesa. Depois de quase 15 anos de um trabalho árduo, o método revela-se uma teoria que vai além de descobrir a essência de um fenômeno real, pois Marx deixou como seu legado uma forma de promover uma nova sociedade, mais justa, diminuindo as extremas desigualdades sociais. Marx expôs a organização social capitalista, que subordina o trabalhador ao produto de seu trabalho, ceifando-lhe uma das características mais brilhantes do ser humano, a criatividade.

O materialismo de Marx propõe analisar um objeto real pelos seus fundamentos ontológico-históricos, em que a pesquisa pode ser também um trabalho que envolve questões ético-políticas. Para Marx, a sociedade só poderia ser transformada em sociedade mais justa se as condições que alienam o trabalho e o trabalhador deixassem de existir e para isso as organizações trabalhistas teriam que passar por uma profunda mudança.

A epistemologia materialista-histórico-dialético une o sujeito pesquisador e objeto pesquisado, exatamente na unidade da prática social dos homens, que é construída historicamente. Saber que, a partir disso, não há possibilidade de neutralidade na construção de um conhecimento, que não é preciso apenas compreender como um fenômeno ocorre e fazer relações de superficialidade com outros fenômenos decorrentes, é preciso também lutar para que a sociedade deixe de ser alienada e alienante. No decorrer de todo este trabalho é tido uma preocupação nesse quesito e várias vezes volta-se nele, como agora, qual seja, de que, para Marx, não bastava conhecer o mundo, era necessário conhecê-lo ao ponto de transformá-lo.

Portanto, toda pesquisa com um olhar marxista, utilizando seu método, para chegar à essência do fenômeno e descobrir a relação com outros fenômenos constituídos historicamente, tem por objetivo maior passar a olhar fenômenos produzidos na sociedade como fruto das relações de poder das classes dominantes deste sistema capitalista que nos têm assolado de longa data. O método marxista nos permite tornar pesquisadores críticos em relação às circunstâncias sociais que estão atreladas ao fenômeno, apurando nosso senso de justiça por um mundo melhor, mais igualitário, que deve ser incorporado pela academia, em que a construção do conhecimento científico deve ser desalienante.

### **1.5 Metodologia da Pesquisa: Análise Documental – Auxiliado pelo Método**

O olhar da matriz epistemológica de Marx e Engels, auxiliou na percepção de detalhes do fenômeno, apesar, de não sido desenvolver um trabalho na sua totalidade nesta perspectiva. Como este trabalho necessitava, neste momento, de uma conclusão, mesmo que parcial, optou-se em fazer seu fechamento por meio da análise documental. Mas, não podemos negar a contribuição do método para enxergar o objeto de estudo para além do que ele se apresentava superficialmente. E deixamos em aberto, possibilidades de um futuro trabalho com contribuições maiores do Materialismo Histórico e Dialético.

A análise histórica de um fenômeno não é apenas o estudo dos fatos de um passado longínquo, isolados entre si, mas o estudo de como os fatos, no decorrer da história, relacionam-se, num processo de contradições, que constrói e desconstrói e que depois volta a se reconstruir, mantendo sinais do passado modificado, pressupondo um movimento entre o que foi, é, e tende a ser; tomando-se os textos escritos ou falados, as ações e as palavras, as relações sociais e as interações verbais em seu movimento.

Lev Semionovitch Vigotski, como um estudioso de Marx e Engels, propôs a reorganização da Psicologia a partir do Materialismo Histórico, com isso, definiu que estudar algo historicamente significa analisá-lo em movimento, em um processo de desenvolvimento.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento (VIGOTSKI, 2012b, p.67).

Para Vigotski (1978), como um estudioso e defensor do Método Materialista, existem três momentos cruciais para a pesquisa por análise histórica: sendo o primeiro embasa-se em analisar o processo do desenvolvimento do fenômeno e não o produto/objeto; o segundo momento consiste em uma análise explicativa do fenômeno e não descritiva, em que é descoberto a relação dinâmico-causal, buscando estudar o fenômeno além do que aparenta; o terceiro momento determinante é a análise histórica, retornando a origem do fenômeno e restabelecendo os processos de desenvolvimento; “Se no lugar da análise da coisa [produto], colocamos a análise do processo, então, o restabelecimento genético de todos os momentos do desenvolvimento do processo dado se converte na tarefa principal [...] das análises [...]: transformar a coisa em processo” (VIGOTSKI, 1978, p. 108-109).

O ponto de partida deste trabalho teórico é a prática. Ao recuperar o caminho traçado por esta, no que se refere a Extensão Unimepiana, a pesquisa procura identificar contradições, como elas aparecem, desaparecem ou são superadas, identificando também, um sentido concreto da prática. Neste momento, incorpora em sua metodologia os princípios da concepção histórico-dialética. Entretanto, como observa Marx:

[...] deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [Stoff] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. (MARX, 2013, p. 78)

Para conhecer a essência do fenômeno é necessário ultrapassar o entendimento do real empírico, não ficando preso apenas na sua superfície, sendo necessário começar a trajetória da pesquisa em suas representações primárias e significações imediatas, porém, seguindo para as múltiplas determinações ontológicas do objeto, para, enfim, transformar a coisa em processo.

E com intuito de se chegar a uma conclusão e fazer as ligações possíveis, a pesquisa deste trabalho, optou-se pela **análise documental**, recurso metodológico que pode ser utilizada tanto como método qualitativo, quanto quantitativo e tem como preocupação buscar informações concretas nos diversos documentos selecionados como corpus da pesquisa. Com o intuito de compreender os significados e sentidos da Extensão Universitária expressos nos textos (documentos, pesquisas e registros), considerando os aspectos estruturais e conjunturais que contemplam a dimensão objetiva e subjetiva do fenômeno estudado.

### ***1.5.1 Metodologia da pesquisa: coleta de dados***

Considerando o processo de construção e desconstrução da Extensão Universitária na UNIMEP e tendo como interesse a área da educação, optamos por delinear uma investigação que abarca o processo de desenvolvimento do fenômeno em todas suas fases e mudanças, desde que surge até o seu desaparecimento.

**Na primeira etapa da pesquisa**, com o intuito de alcançar os objetivos elencados, foi feita uma busca por documentos, registros e pesquisas sobre a Extensão Universitária e mais especificamente sobre a história da Extensão na própria UNIMEP.

Inicialmente, o procedimento para a coleta de dados foi o mapeamento e a seleção de documentos oficiais da Instituição, materiais disponíveis na sua biblioteca, na extinta Comissão de Extensão, na extinta pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, nos projetos de Iniciação Científica que abordam o tema, no extinto Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular (NEPEP), que possibilita em compreender o processo de desenvolvimento e as diversas fases e mudanças da Extensão Universitária na UNIMEP.

O uso de documentos em pesquisa tende a ser considerado e reconhecido. O teor de informações que nos documentos pode-se extrair e resgatar detalhes não observados, justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, possibilitando ampliação do entendimento de objetos de estudo cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Um exemplo, se encontra na reconstrução de uma história vivida,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008: 295).

Além disso, o uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008). Inclusive, iremos observar de forma um tanto clara, após as análises dos documentos, como as contradições relacionadas a construção do pilar da Extensão na UNIMEP, fez que surgissem saltos qualitativos para a construção da Política Acadêmica de Extensão da instituição.

A medida que se fazia a pesquisa documental, procurando entender o objeto de estudo, foi feita também uma pesquisa bibliográfica sobre temas relacionados a investigação do fenômeno, a saber, a Extensão Universitária na UNIMEP, mas, isso ocorreu no decorrer do processo de pesquisa, não foi algo necessariamente previsto, surgindo assim, pautas que precisavam ser melhor entendidas, como: Educação Popular, Educação Confessional, Paulo Freire, Educação em Direitos Humanos, Educação Não Formal, o próprio Materialismo Histórico e Dialético, sendo constatado que a Política Acadêmica da UNIMEP, foi construída a partir desta lente epistemológica. Tomando a pesquisa bibliográfica como parâmetro de apoio à pesquisa documental, procurou-se investigar os estudos sobre as temáticas, que já foram construídos e publicados. A consulta ao referencial bibliográfico facilita e abre novos horizontes sobre o assunto em pauta. Neste sentido, Lakatos e Marconi (2003) afirmam que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências, seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.183)

Assim, esta técnica, pesquisa bibliográfica, permite ao pesquisador utilizar-se de uma imensa gama de materiais no momento de elaborar a síntese de seu estudo. Processo que garante maior dinamismo e credibilidade na apresentação das informações, especialmente, quando há uma escassez de referenciais sobre o assunto de interesse. Justamente o que caracteriza este estudo sobre a Extensão na UNIMEP e sua (des) construção, podendo, nesta perspectiva, abrir espaço para outras discussões.

**Na segunda etapa da pesquisa**, devido à dificuldade de encontrar os materiais produzidos pelo NEPEP, esse processo de busca me levou a diálogos riquíssimos com

professores do PPGE da UNIMEP e de profissionais extensionistas ligados a coordenação de Extensão, Coordenação do Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP), Vice-Reitoria e Reitoria. E por indicativos destes, fomos em busca de materiais que estavam disponíveis em vídeos na internet, Cd's e DVD's, principalmente, principalmente, por meio do Programa UNIMEP na Comunidade, informações de notícias em sites diversos que abordavam conteúdos relacionados aos projetos do NEPEP e da Extensão Universitária na UNIMEP e postagens em mídias sociais.

O recurso de coleta de dados deu-se pela realização de uma busca na internet com os títulos: Extensão Universitária na UNIMEP, NEPEP, ACTA, UNIMEP na Comunidade, UNISOL e UNIMEP, ALFASOL e UNIMEP, Projeto RONDON e UNIMEP, entre outros. Alguns materiais foram coletados por meio de arquivos pessoais de profissionais extensionistas ligados a coordenação de Extensão, Coordenação do Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP) que foram gentilmente cedidos por estes, para contribuição à pesquisa em questão.

Os diversos e distintos documentos, entre eles publicações de leis, normativas, fotos, imagens, matérias de revistas e jornais, filmes, vídeos, postagens e mídias sociais, entre outros, são caracterizados por não terem sofrido um tratamento científico de pesquisa. Logo, para se utilizar desses documentos, na pesquisa, cabe ao pesquisador analisá-los e decidir se será ou não importante para o estudo, tendo o objetivo como fundamento da Análise Documental como percurso metodológico numa pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa, conforme o estudo de Tuzzo e Braga (2016),

[...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (TUZZO; BRAGA, 2016, p.142).

O motivo da escolha pela coleta de informações por meio de buscas na internet por informações em fotos, jornais, revistas, vídeos, entrevistas e postagens em mídias sociais deu-se pela possibilidade de ineditismos de análises, visto que, a maioria dos dados coletados não

sofreram tratamento de científico, contribuindo assim, para chegar a construção da tese da pesquisa.

### ***1.5.2 Metodologia da pesquisa: análise de dados***

Os dados coletados por meio dos textos (documentos, pesquisas bibliográficas e registros) e dos vídeos disponíveis na internet ou cedidos pelos profissionais extensionistas ligados a coordenação de Extensão, Coordenação do Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP), bem como, arquivos pessoais que não haviam passado pelo crivo do tratamento científico, constituíram o material para análise do fenômeno.

Para a análise dos dados utilizou-se da análise documental, uma vez que por meio dela o pesquisador pode coletar, tratar e analisar suas fontes informacionais, elucidando o conteúdo expresso nos documentos escolhidos para o corpus da pesquisa, de forma a contextualizar os assuntos, nesse caso, o processo de construção da Política da Política de Extensão da UNIMEP e o processo de (des)construção da Extensão Universitária da UNIMEP.

Inicialmente, fez-se uma análise dos documentos pesquisados, trazendo uma riqueza de informações para o trabalho, já que ela pode ser utilizada em várias áreas de ciências humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural. Além disso, esse percurso documental pôde complementar a pesquisa, oferecendo dados encontrados por outras fontes, no sentido de corroborar a confiabilidade dos dados e informações.

Os dados também sofreram, mesmo que parcialmente, uma análise interpretativa, ancorado na matriz materialista histórica e dialética de Marx e Engels, em função de toda a formação do pesquisador dentro de um núcleo de pesquisa que, de certa forma, olhavam também para os fenômenos relacionados com a Educação, a partir da filosofia marxista.

Finalizando a metodologia de análise de dados, foi feita uma análise interpretativa dos textos impressos, vídeos e entrevistas disponibilizadas, trabalhando a partir da construção de unidades temáticas ou análise de unidades a partir dos achados da pesquisa, possibilitando assim, a construção de um material sistematizado no capítulo 5, sobre a Extensão Universitária na UNIMEP ligada à Educação Popular, após a formalização do início das atividades do NEPEP, no ano de 1993 até 2018.

## **2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO: CAMINHO PARA A CIDADANIA**

Este capítulo, voltado à pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos nos Espaços Não Formais de Educação, visa deixar o leitor deste trabalho informado sobre as questões da Extensão Universitária que perpassa sobre a Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior, contribuindo, desta forma, para uma maior compreensão dos capítulos posteriores. E também para auxiliar na análise de como ocorre a relação da Universidade (Espaço de Educação Formal) com a comunidade (Espaço de Educação Não Formal), por meio da Extensão (Educação Não Formal e Formal), como interação dialógica.

No Brasil, os movimentos organizados pela sociedade civil em prol dos direitos humanos para uma formação cidadã tiveram como referência a promulgação da Constituição Federal de 1988, que explicita que a República Federativa do Brasil se constitui em Estado Democrático de Direito. Nesse documento são reconhecidos direitos e deveres individuais e coletivos, nas esferas civil, política, econômica, social, cultural e ambiental, reforçando a ideia de cidadãos como sujeitos sociais ativos que contribuem para o desenvolvimento de um Estado Social. A partir da promulgação da Constituição, o Estado brasileiro passou a incorporar tratados de proteção aos Direitos Humanos, apoiando a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Tribunal Penal Internacional (TPI), por meio do seu Estatuto de Roma (PNEDH, 2018).

A sociedade civil, a partir de então, passou a usar de novos artifícios, programas e projetos que objetivavam a ascensão e a materialização dos Direitos Humanos, sendo organizadas diversas conferências em âmbitos nacional, estadual, regional e municipal para elaboração de propostas e diretrizes de políticas públicas com a atuação da sociedade civil, por meio de instrumentos<sup>1</sup> de controle social da política pública, os quais representam uma ferramenta indispensável à prevenção da corrupção e mau uso do dinheiro público e a minimizar os efeitos das desigualdades e exclusões econômica, cultural, racial, social e ambiental na sociedade brasileira.

Segundo o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**(PNEDH), a ideia de direitos humanos incorpora a compreensão de três cidadanias: democrática (direito de todos

---

<sup>1</sup>Como, por exemplo, a audiência pública, orçamento participativo, lei de responsabilidade fiscal, conselho de políticas públicas, além do controle social direto que é feito pelo próprio povo.

gozarem de seus direitos civis e políticos), ativa (sujeitos que se tornam personagens principais da materialidade das normas e pactos que os protegem) e planetária (cidadãos de um país reconhecendo que os princípios normativos de dignidade humana se estendem a outros povos). Estas cidadanias foram inspiradas em valores humanistas e alicerçadas nos princípios de liberdade, igualdade e diversidade.

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado. A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos(ãs). (PNEDH, 2018, p. 10).

O PNEDH, lançado durante o governo de Luís Inácio da Silva (PT), em 2003, apoiava-se em documentos internacionais e nacionais, para demonstrar que o Estado brasileiro estava inserido na história de afirmação dos direitos humanos e na Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria em Direitos Humanos (1995-2004). No fim de 2004, a Assembleia Geral da ONU, anunciou o **Plano de Ação** do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH), composto por três fases para promover a implementação de Programas de educação sobre direitos humanos em todos os setores da sociedade.

A **Primeira Fase (2005-2009)** da implementação do PMEDH está disposta em um plano de ação para a educação em direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário, dividido em três etapas, sendo: Etapa 1: Onde estamos? – Analisar a situação atual da educação em direitos humanos no sistema de ensino em questão; Etapa 2: Aonde queremos ir e de que maneira? – Estabelecer prioridades e elaborar uma estratégia nacional de aplicação; Etapa 3: Chegada ao ponto de destino – Atividades de aplicação e supervisão; e Etapa 4: Chegamos ao ponto de destino? Com que sucesso? – Avaliar. A **Segunda Fase 2 (2010-2014)** é um plano de ação para educação em direitos humanos no ensino superior e na formação em direitos humanos de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares; enquanto a **Terceira Fase (2015-2019)** é um plano de ação para fortalecer a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em direitos humanos para profissionais de mídia e jornalistas.

O escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), em dezembro de 2011, em Assembleia Geral aprovou, sem votação, a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, que contém elementos aprovados pela comunidade internacional, para a definição da Educação em Direitos Humanos, como quaisquer esforços de aprendizagem, educação, treinamento ou informação com vistas a construir uma cultura universal de direitos humanos, incluindo:

- a) Fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- b) Desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano;
- c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos;
- d) Facilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de direito;
- e) Fomentar e manter a paz;
- f) Promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social. (PMEDH, 2018, p. 8)

Os objetivos<sup>2</sup> do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos são:

- (a) promover o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos;
- (b) promover o entendimento comum, com base em instrumentos internacionais, de princípios básicos e metodologias de educação em direitos humanos;
- (c) assegurar o foco na educação em direitos humanos nos âmbitos nacional, regional e internacional;
- (d) fornecer um marco comum de ação coletiva para todos os atores relevantes;
- (e) aperfeiçoar as parcerias e a cooperação em todos os níveis;
- (f) supervisionar, avaliar e apoiar programas de educação em direitos humanos existentes, com o objetivo de destacar práticas de sucesso e incentivar a sua continuação e/ou expansão e o desenvolvimento de novas práticas;
- (g) promover a implementação da Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos. (PMEDH, 2018, p. 9)

Os princípios norteadores das atividades de Educação em Direitos Humanos no âmbito do Programa Mundial foram construídos ao longo das três fases, sendo eles:

- (a) promover a interdependência, a inter-relação, a indivisibilidade e a universalidade dos direitos humanos, incluindo os direitos civis, políticos, econômicos e culturais, bem como o direito ao desenvolvimento;
- (b) fomentar o respeito e valorizar a diversidade, e se opor à discriminação com base em raça, sexo, gênero, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional, étnica ou social, deficiência ou orientação sexual, entre outras;

---

<sup>2</sup> Os objetivos do PMEDH são iguais em todas as fases, com exceção do item 'g' que apenas é apresentado na terceira fase.

- (c) incentivar a análise de problemas de direitos humanos crônicos e emergentes, incluindo pobreza, conflitos violentos e discriminação, à luz das rápidas transformações nos campos político, social, econômico, tecnológico e ambiental, o que levaria a respostas e soluções consistentes quanto aos padrões dos direitos humanos;
- (d) empoderar comunidades e indivíduos para identificar seus direitos humanos e reclamá-los de forma efetiva;
- (e) desenvolver as capacidades dos responsáveis, em particular de funcionários públicos, para cumprir suas obrigações de respeitar, proteger e realizar os direitos humanos daqueles que se encontram sob sua jurisdição;
- (f) construir sobre os princípios de direitos humanos incorporados nos diferentes contextos culturais e levar em conta a evolução histórica e social de cada país;
- (g) fomentar o conhecimento e a aquisição de habilidades para a utilização de instrumentos de direitos humanos locais, nacionais, regionais e internacionais, bem como de mecanismos para a proteção dos direitos humanos;
- (h) utilizar pedagogias participativas que incluam o conhecimento, a análise crítica e habilidades para ações que promovam os direitos humanos e que levem em consideração a idade e as especificidades culturais dos alunos;
- (i) fornecer ambientes de ensino e aprendizagem sem miséria nem medo, que promovam a participação, o gozo dos direitos humanos e o desenvolvimento pleno da personalidade humana;
- (j) ser importantes para a vida diária dos alunos, envolvendo-os em um diálogo sobre caminhos e meios de transpor os direitos humanos expressos em normas abstratas para a realidade de suas condições sociais, econômicas, culturais e políticas. (PMEDH, 2018, p. 10)

O Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos norteia o que já vinha sendo construído no Brasil, após a retomada da democracia e a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando foi criada uma referência jurídica para a elaboração de propostas educacionais pautadas nos Direitos Humanos. Neste contexto, com base no art. 84, inciso IV, da Constituição, pelo Decreto nº 1904 de 13 de maio de 1996, cria-se a primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e, em 2002, a sua segunda versão, ambas durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Em 2009, durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, é lançada a terceira versão do PNHD, mas, como seu texto apresentou algumas controvérsias, acabou sofrendo alterações, sendo publicado no dia 12 de maio de 2010, tendo como eixo orientador a promoção e garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos.

Nesta esteira, no ano de 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, como uma articulação institucional entre governos federal, governos estaduais, municipais e do Distrito Federal organismos internacionais, instituições de educação superior e sociedade civil organizada, foi apresentado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em dezembro daquele mesmo ano, com o propósito de orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com acultura do respeito e

promoção dos direitos humanos. Nos anos que se seguiram, 2004 e 2005, em debates sobre o PNEDH em encontros estaduais, seminários e fóruns, pelas contribuições de representantes dos governos e da sociedade civil, foi possível aperfeiçoá-lo e ampliá-lo; assim, em 2006, uma equipe selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), fica a cargo de sistematizá-las, entregando, ao fim do ano, uma versão preliminar do novo PNEDH, o qual, passa por uma consulta pública, via Internet, e, posteriormente, é revisado e entregue ao CNEDH, para sua publicação.

O Plano se configura como uma política educacional do Estado voltada para cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não-formal, mídia e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça. O movimento de ordem global para a Educação em Direitos Humanos está interligado ao conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e da sustentabilidade, da inclusão e da pluralidade, contribuindo para o acesso de todas as pessoas à participação efetiva em uma sociedade livre.

Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (PNEDH, 2018, p. 12)

A inclusão dos Direitos Humanos no Ensino Superior deu-se pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no qual enfatizou-se o compromisso das Universidades públicas com a promoção dos direitos humanos pelas atividades extensionistas. A contribuição da Educação Superior na área da Educação em Direitos Humanos implica a consideração dos seguintes princípios:

- a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania; os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;
- o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;

- a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;
- as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;
- a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros;
- o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;
- a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH. (PNEDH, 2018, p. 34-35)

A Educação em Direitos Humanos procura contribuir com ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparo às violações. Com isso, o PNEDH, em conformidade ao PNDH, objetiva difundir a cultura de direitos humanos pelo Brasil, prevendo o revigoramento da sociedade civil, para que se possa ter a capacidade de identificar as reais necessidades das comunidades e afim de que o Estado avance com as políticas públicas.

## **2.1 Participação social: um dos pilares da cidadania**

Em um regime político democrático todos vão às urnas e a maioria elege seus representantes, delegando-os poderes e privilégios, a fim de que seja representada nas instituições políticas, por meio de uma democracia representativa. Ocorre então, uma centralização de poder fundamentada no consentimento da maioria. Mas quem são os que representam a maioria? Até que ponto o voto é usado como estratégia para legitimar a burguesia no poder político? A vontade coletiva é, de fato, representada por esta minoria? Existe a possibilidade de se construir uma vontade coletiva num mundo voltado para o individualismo?

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), “A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos [...]” (art. 14, CF). Existe uma corrente de pesquisadores que critica o sufrágio universal<sup>3</sup>, como Brennan (2016), por acreditar que a participação neste modelo ainda não representa a soberania popular, pelo fato de que uma boa parcela do povo ainda não dispor de recursos para discernir

---

<sup>3</sup>O sufrágio universal consiste no pleno direito ao voto de todos cidadãos adultos, independentemente de alfabetização, classe, renda, etnia ou sexo, salvo exceções menores.

as pessoas mais capacitadas para participar do governo e representá-los, devido a impossibilidade de acompanhar os conflitos sociais, econômicos, jurídicos e filosóficos com os quais o Estado se defronta, uma vez que a cultura nacional não permite uma consideração complexa das diversas dimensões envolvidas. Neste caso, o povo vê o sufrágio universal como função, não como direito, seguindo uma tese sobre a soberania nacional em que o povo é apenas um instrumento para eleger o corpo representativo da nação, utilizado para atender as necessidades da minoria, não da maioria. Isso foi enfatizado por Brennan (2016, p. 180), no seu trabalho, em que ele sugere o direito restrito ao voto:

Neste artigo, argumento em favor do sufrágio restrito. É injusto garantir a certos cidadãos o direito legal de exercer poder político sobre os outros. Uma forma de epistocracia com sufrágio restrito é moralmente superior à democracia com sufrágio universal. De modo geral, um regime é epistocrático na medida em que o conhecimento e a competência são requisitos legais para a posse do poder político. Platão defendeu o governo de reis filósofos, uma forma extrema de epistocracia. Todas as democracias modernas negam às crianças o voto e a ocupação de cargos com base na ideia de que crianças são incompetentes. Nesse sentido, todas as democracias são fracamente epistocráticas. Neste artigo, argumento em favor de uma posição epistocrática moderada. Nas democracias contemporâneas, os cidadãos devem ter competência moral e epistêmica suficientes para ter o direito ao voto.

Após a leitura de *Democracia e Exclusão Social*, de Carone (2004), percebemos que a democracia grega nos deixou heranças, que se manifestam até hoje, no modo de produção capitalista. Na Grécia, a obtenção da cidadania se dava pelas condições natural e social, isto é, apenas os homens livres podiam exercer a cidadania, ao contrário dos escravos, mulheres e estrangeiros. Com o passar do tempo, a democracia foi aperfeiçoada e ampliada, na qual os cidadãos, participantes na escolha dos representantes, deveriam apresentar apenas uma condição para tanto, serem maiores de 18 anos de idade<sup>4</sup>.

Na antiga Grécia, o monopólio político era exercido por uma aristocracia, classe hegemônica, que ainda impera no aparelho do Estado para geri-lo em benefício próprio, preservando o pensamento elitista aristotélico, “no sentido de que a maioria dos altos funcionários provenha dos cidadãos mais ricos e de que as mais altas funções sejam exercidas pelas pessoas cujas rendas sejam as mais altas” (ARISTOTELES, 1985, p. 55-56, apud COSTA,

---

<sup>4</sup>O voto é obrigatório para todo cidadão, nato ou naturalizado, alfabetizado, com idade entre 18 e 70 anos. Os presos provisórios e os adolescentes internados, desde que tenham tirado o título de eleitor e estejam em dia com a Justiça Eleitoral, também têm o direito de votar, por não estarem com os direitos políticos suspensos (inciso III do artigo 15 da Constituição Federal). Para jovens com idade entre 16 e 17 anos, idosos com mais de 70 anos e analfabetos, o voto é facultativo (MELO, 2018).

ROCHA, 2016). Naquela época, os governados, considerados socialmente inferiores, eram tutelados pelos governantes; hoje o Estado estabelece parcerias com organizações da sociedade civil para a tutela dos pobres.

Outra característica marcante era a de que, na Grécia Antiga, a sociedade delegava à elite governante o exercício da política, a qual promovia justiça social entre os cidadãos, de acordo com o que fosse melhor para a cidade. Isso acontecia devido a um preparo intenso dos que assumiam os postos na política ou na justiça. Na atualidade, a democracia representativa serve mais à perpetuação dos antagonismos de classes do que, de fato, aos interesses da maioria, em prol de melhoras significativas para todos. Existe uma forte influência da classe burguesa em continuar dominante, de forma que, como diz Aristóteles (1985, apud COSTA; ROCHA, 2016, p. 370), “o governado corresponde ao fabricante de flautas e o governante ao flautista que as utiliza”.

A revolução burguesa proporcionou também uma verdadeira revolução no modelo de regime democrático de direito representativo na forma como as sociedades democráticas liberais aplicam-no nos dias de hoje, porém sua maior contradição ainda não foi superada: ao mesmo tempo em que – no âmbito da superestrutura política, do ponto de vista formal – todos são considerados cidadãos desde o nascimento e, ao longo da vida adquirem novos direitos, bem como deveres, isso não é o bastante para a erradicação da desigualdade real entre os homens. A revolução consistiu na atribuição do estatuto de cidadania a todos, porém sem garantir o compartilhamento do poder no âmbito da participação política. E a classe trabalhadora continua a construir as flautas. (COSTA; ROCHA, 2016, p. 390)

Apesar de o Estado Democrático Brasileiro atual dar liberdade de participação na escolha dos seus representantes, existe um boicote no momento da materialização desta liberdade, pois existe uma falsa autonomia dos indivíduos nas tomadas de decisões políticas. Para que a igualdade de direitos seja exercida, é necessária a igualdade de condições para que o próprio indivíduo entenda as necessidades individuais e coletivas, a fim de não mais existir o paradoxo da igualdade formal e igualdade material. Por esse motivo, é preciso que se faça a disseminação, em várias áreas da educação dos direitos humanos, e nesse quesito, a Extensão Universitária deveria ser um desses meios para atingir essa construção da consciência cidadã nas universidades, quanto à real situação do nosso povo.

Ocorre que, por um lado, a plena igualdade no exercício dos direitos exige que todos estejam em igualdade de condições para tal, o que é uma utopia, pois o todo social é um complexo de sujeitos sociais e grupos com vontades que se inter-relacionam formando uma totalidade que abrange uma incontável diversidade; por outro lado, a igualdade restrita ao direito de todos serem livres consiste em um paradoxo, pois leva ao individualismo, à competição e

à meritocracia, que legitimam a desigualdade entre os seres como resultante das diferentes naturezas, instaurando a naturalização da desigualdade material. (COSTA; ROCHA, 2016, p. 396)

Pensando que todos somos seres sociais, que dependemos uns dos outros, para melhor equacionar a relação entre liberdade e igualdade seria necessário um modelo de sociedade no qual a liberdade estivesse circunscrita à garantia da igualdade de condições para cada sujeito social, de modo que pudessem oferecer à sociedade o produto de suas capacidades e recebessem ela conforme suas necessidades, estabelecidas a partir de critérios coletivos ao invés de individuais (LENIN, 1987).

Cada indivíduo é um ser diverso do outro em características e vontades, com isso, o bem comum não passa de um sonho na atual conjuntura em que a concepção hegemônica de cidadania é individualista. O liberalismo incentiva os sujeitos a serem cidadãos que podem mudar o mundo individualmente e utiliza o aparelho do Estado para disseminar esta teoria, já que, desde sempre, a burguesia se beneficia dessa máquina.

Bobbio (2009) afirma que a participação política dos trabalhadores em pleitos é condicionada ao processo de perpetuação política da classe burguesa. Existe apenas uma alternância de poder entre os grupos políticos que pertencem a uma determinada bancada diferente da mesma classe burguesa. Estes grupos permitem um nível de participação política dos governados, ao mesmo tempo em que tentam controlar essa participação, principalmente, dos movimentos sociais. Então, há um meio termo em que o Parlamento responde parcialmente aos problemas sociais e simultaneamente cumpre seu papel de articulador com os interesses da classe dominante, a burguesia.

A participação social é a verdadeira solução para garantir as necessidades da maioria em prol do desenvolvimento, mas essa participação precisa acontecer com suporte para que possam todos entender suas necessidades e sejam ouvidos. Para Bobbio (2004), o fundamento dos Direitos do Homem é constituído por coisas desejáveis, ou seja, fins que merecem ser persuadidos e que ainda não foram devidamente reconhecidos, independentemente do desejo de obtê-los. Os direitos humanos e as liberdades fundamentais ganham respeito coletivo e internacional a partir do momento em que são devidamente reconhecidos universalmente. Desta forma, é possível interpretar que os direitos do homem nascem naturalmente, de forma universal e mais tarde tornam-se positivos e particulares, para que, por fim, sejam não apenas positivados, mas também internacionalizados.

De acordo com Bobbio (2004), a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) de 1948, passou por três fases: a filosófica, a da transição da ideia para prática e a da positivação. Para o autor, os organismos internacionais possuem uma via diretiva e não coativa em relação aos Estados que os compõem, de forma que a soberania dos Estados Nacionais prevalece quanto as declarações, afirmações ou convenções tratadas no âmbito internacional que acabam por representar caráter meramente de recomendação. Então, o que compete ao cidadão de um Estado no qual ainda não reconhece que os seus direitos são universais? Só lhe resta o caminho do direito à resistência (BOBBIO, 2004). E esta resistência de questionar a aplicação dos direitos humanos deve acontecer pela participação social de diferentes sujeitos, de todas as classes e comunidades, principalmente os excluídos.

Um exemplo das lutas pela conquista dos direitos, acontece na área da saúde, direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (art. 196, CF). A participação social, no sistema de saúde, ocorre, de certa forma, com um teor de organização, pelas Conferências de Saúde e dos Conselhos de Saúde, sendo perceptível que os entraves são parecidos com outros setores, como a Educação e a Segurança Pública, no momento de consolidar uma necessidade coletiva.

A garantia desses espaços no âmbito jurídico-normativo em todo o país é uma conquista, pois a participação social tem muito a ver com a construção histórica do nosso percurso democrático, significando uma divergência com a nossa tradição histórica, autoritária e clientelista. Deste modo, é preciso criar meios para que a lei deixe de ser apenas um instrumento legal e passe a se materializar enquanto possibilidade de ampliação dos espaços democráticos, fortalecendo assim, a importância dos sujeitos sociais inseridos em organizações específicas (grupo de mães, associações de moradores, sindicatos urbanos, rurais, etc), capazes de se organizarem e cobrarem das instituições o atendimento às suas reais necessidades (ASSIS; KANTORSKI; TAVARES, 1995).

Neste sentido, a participação como um espaço social que possibilita a construção de sujeitos participantes, passa pelo desenvolvimento da consciência de cidadão. Trata-se, portanto, de um campo que representa a possibilidade de construção de um bloco histórico. Gramsci (1991) reconheceu que todo homem é um filósofo e um líder em potencial, criativo para possibilitar condições materiais e subjetivas para o florescimento de reformas econômicas, sociais e morais.

A cidadania, enquanto valor universal, que transcende a noção de direitos, para ser construída num sentido mais restrito ou amplo, só poderá ser viabilizada pela participação, engajamento e organização da sociedade civil, uma vez que, a sociedade é fragmentada, com enorme diversidade de interesses. Percebe-se, então, que é nos espaços de conflitos e contradições que se afloram as diversas formas de participação e organização.

## **2.2 Cidadania como um pilar do ensino superior**

O desenrolar na história da Educação em Direitos Humanos e a promoção do reconhecimento do sujeito como cidadão possui ligação com as conquistas da liberdade universitária no decorrer dos anos. Um marco essencial relacionado ao princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão foi definido pela Constituição Federal de 1988, com a autonomia universitária, autonomia que atravessa as emancipações didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, é proposto como desígnio para a Educação Superior, por meio da criação e difusão cultural, a participação no desenvolvimento dos indivíduos; em que essa difusão cultural possa colaborar para o pensamento reflexivo, podendo o homem entender sua condição de cidadão e seu papel ativo dentro de uma sociedade democrática (art. 3º), ou que pelo menos deveria ser; para tanto, a Universidade teria uma coparticipação na formação contínua de profissionais e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, zelando por uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade; ressaltando o comprometimento do ensino superior com o incentivo a pesquisa.

Vivemos em um país que se diz democrático, de forma que o exercício da cidadania e a participação social deveria ser de suma importância para a criação e a efetivação de políticas públicas que têm por objetivo reduzir as desigualdades existentes no Brasil. A inclusão dos direitos humanos na educação de ensino superior torna-se essencial para a formação do sujeito como ser participante de uma sociedade, e como tal, para a construção de sua cidadania.

As responsabilidades constitucionais da Universidade nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão projetam sua missão de ordem educacional, social e institucional. Produzir conhecimento é o que mantém os desenvolvimentos científico e tecnológico, traçando o futuro de uma nação, sendo necessário, porém, promover concomitantemente o desenvolvimento da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz.

O PNEDH (2018) aponta o que o PMDH (2005) propõe para as Instituições de Ensino Superior, em relação ao empenho de constituir uma cultura universal em direitos humanos:

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras. (PNEDH, 2018, p. 24)

O Ensino superior, com a Extensão Universitária, equipa-se com ferramentas fundamentais para a formação cidadã do seu aluno e da comunidade no seu entorno. O Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU 2000/2001) já salientava o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos, e pela inserção desse tema em programas e projetos de extensão podendo envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, conseguindo contemplar diversos temas e áreas.

O PNEU também enfatizava o compromisso da universidade cidadã; estabelecendo que a construção dos planos regionais e institucionais terão por base a delimitação do perfil geopolítico de cada região onde se encontra a instituição, toda a indicação das demandas sociais, que define os programas e projetos terão cunho teórico e metodológico considerando o Programa Universidade Cidadã, que tem por objetivos:

- a formação do indivíduo enquanto ser humano e social, a formação do cidadão, do profissional e do profissional cidadão; - ações junto às comunidades de baixo poder aquisitivo e que requerem, portanto, potencializar sua organização política;
- ações em parceria com lideranças e instituições das comunidades e dos movimentos sociais;
- consolidação da organização das comunidades;
- ações assumidas coletivamente dando a elas caráter impessoal;
- identificação de oportunidades, demandas, necessidades e problemas comuns visando o processo de integração e de autonomia das comunidades, não se caracterizando como uma ação assistencialista;
- construção com todos os parceiros de projetos e atividades, permitindo a imediata legitimidade das prioridades demandadas, absorvendo valores culturais próprios das comunidades;
- diálogo aberto entre universidade e comunidade ao articular o saber popular e as práticas sociais das comunidades com o saber acadêmico e a prática social da vida universitária;
- parcerias no âmbito do poder público e da sociedade civil. (PNEU, 2000, p. 10-11)

Percebe-se que, no reconhecimento da Extensão, a Universidade passa a construir cidadania, fato indicado por Nogueira (2000, p. 63-64):

[...] passa a ter a cara da sociedade, construindo a cidadania, na medida em que, em seu cotidiano, conseguir inserir essa preocupação. Em outros termos, quando essa preocupação se tornar visível nas salas de aula, nos laboratórios e nas atividades extra campus. Enfim quando o ensino, pesquisa e extensão se harmonizam numa ação cidadã.

Maliska (2013, p. 1965) aborda o importante papel do aluno nesse processo de tornar-se cidadão e formar cidadãos; relatando que a emersão do sentimento individual de responsabilidade dos discentes para com a comunidade em que estão integrados, seja por projetos de Extensão ou pelas suas relações já estabelecidas, resulta na sensação de que o mundo que o cerca sente de modo direto os resultados de suas condutas, chegando a compreender que a vida em sociedade não está ligada apenas a desfrutar de direitos, mas sim, a possibilitar a promoção de modo racional da compreensão dos deveres cívicos.

A Extensão Universitária possibilita ao discente enxergar na vida do outro, as dificuldades reais de se viver em uma sociedade desigual, em uma sociedade que proporciona para uns determinados acessos e oportunidades, enquanto que, a grande massa da população fica à mercê da espera por um olhar do Estado para as suas condições de vida. Como a Extensão deve priorizar práticas voltadas ao atendimento de necessidades sociais relacionadas com as áreas, por exemplo, de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, saúde, meio ambiente, tecnologia e produção e trabalho, a Universidade tem inúmeras possibilidades de desenvolver projetos que possam atender essa demanda.

O aluno do Ensino Superior, que atua em projetos de Extensão tende a desenvolver sua consciência para realidade dos empobrecidos, na sua relação com o meio social. Vigotski (2010), em seus textos de pedologia, trabalha com a categoria perejivânie (vivência), como a unidade capaz de explicar o desenvolvimento da consciência humana na relação com o meio social; imaginando que toda pessoa em seu ciclo de convivência desenvolve a consciência para com as questões que se deparam e que convivem com elas; assim, um aluno de classe média ou média alta que não teve oportunidade de ter contato com os inúmeros problemas sociais que afligem a maioria da população, não tem como se sensibilizar com as questões sociais da mesma maneira que aqueles que tiveram esse acesso. .

Na busca para entender o sentido de perejivânie na obra de Vigotski, é preciso fazer uma diferenciação entre vivência e experiência. A palavra experiência nos remete a pensar em

conhecimento que vem da prática, aquilo que se aprende com e na vida, ou seja, parte do campo da ação para se chegar à cognição. Para Vigotski, experiência é acumulativa, conservando-se os modos de fazer e posteriormente sendo aprimorados, conforme as necessidades individuais ou coletivas e as contribuições advindas das trocas de experiências nas relações com o outro. Os conceitos cotidianos, os modos de se fazer, as práticas, os saberes historicamente produzidos, todos devem ser preservados, tendo a necessidade de se acumular, para serem transmitidos de forma intergeracional. O termo vivência traz consigo uma ampliação de possibilidades relacionadas ao desenvolvimento pessoal; de forma que, uma pessoa quando vivencia uma situação, isso lhe impacta, podendo modificar sua relação com a realidade, tendo essa vivência um poder transformador na sua vida, afetando toda a sua rede de contatos, ou seja, outros são afetados pela vivência de um terceiro. Diferente da experiência, a vivência não é acumulativa, em alguns casos, ela faz com que a pessoa abandone práticas anteriores, não reproduzindo-as e nem aprimorando-as. Enquanto o verbo da experiência é praticar/experienciar, o verbo da vivência é viver/nascer, no sentido de possibilitar uma transformação na essência do indivíduo, tornar-se um novo indivíduo.

Vivenciar, ou seja, Pere-jivat significa “passar por meio da vida, estar em caminho permanente, em busca, sempre morrer e nascer, estar no processo de reformulação de si mesmo, no fluxo da vida. Ao contrário, se não vivenciar - perejit, isso significa não viver” (JEREBTSOV, 2014, p. 21). Para Vigotski (2010), a perejivânie sempre remete a algo que impacta o sujeito, transformando-o, modificando-o e por consequência, modifica sua convivência com a realidade. Marques (2010, p. 6776) afirma que,

Quando passamos por situação de perejivânie (vivência), nada mais continua igual, nossa atitude muda em relação a situação vivida. Passamos a ter outra relação com o objeto pelo qual fomos afetados na situação social. Por essa razão perejivânie é compreendida por Vigotski como a unidade que melhor expressa a relação afeto/intelecto.

Já que a perejivânie de um indivíduo se refrata no outro, na vida em sociedade, é exatamente na convivência com os outros, sobre uma realidade que até então não era conhecida, que é possível que um indivíduo desenvolva sentimentos para os reais problemas sociais. Além de os estudantes, por exemplo, lerem sobre a organização econômica, com garantias capitalistas, sob um clima político em que as elites nacionais impõem as ações do governo e que a dominação externa de grupos empresariais estabelecem uma configuração socioeconômica na qual as condições de vida da imensa maioria da população continuam extremamente precárias, eles precisam conviver com o fato para que despertem o senso de

necessidade coletiva, ou seja, estimular a cidadania. Por isso, a Extensão é tão importante para o Ensino Superior, pois ela dá abertura para que se crie um sentimento de empatia em relação a situação do próximo, um processo de ampliação de consciência em relação ao outro, ao bem comum, ao coletivo, a justiça social, a igualdade de condições e de direitos.

A perejivânie está ligada a tomada de consciência, enquanto que a experiência está associada a repetição de uma atividade e aprimoramento desta. Percebem o quanto, na formação de um cidadão, tem de perejivânie? Para a formação de um profissional é necessária a realização do estágio curricular, que está ligado a prática acadêmica necessária para sua diplomação, agora, para se formar um profissional-cidadão, é necessário muito mais do que experienciar, é necessário Pere-jivat.

A Extensão Universitária permite que o discente mantenha uma relação com o ‘mundo’, ou seja, entre afeto e intelecto, podendo deixar marcas neste, e sendo simultaneamente afetado, ligação que produz marcas no mundo e na pessoa que contribui para a produção destas marcas. A vivência do discente do Ensino Superior em Espaços de Educação Não formal, como nas comunidades no entorno da Universidade, contribuem para aumentar a capacidade de agir e pensar, condição necessária para que ele saia do estado de passividade na aprendizagem e entre em atividade, assumindo uma outra posição na vida, em uma postura no sentido de práxis. Com a capacidade de pensar e agir aumentadas, o estudante geralmente passa a compreender mais claramente o mundo, ter mais clareza acerca do que constitui a realidade, criando a possibilidade de agir invés de ser submisso às forças externas, passando a ter ação com a intenção de transformar a práxis; ou seja, a consciência da realidade é produzida pela relação com o real, por meio dos sentimentos e afetos gerados durante a convivência do estudante com a comunidade parceira que ocorre o projeto de extensão.

Além disso, tomando conhecimento da realidade, a Universidade consegue atuar com maior clareza para propor estudos de implementação de políticas públicas para soluções reais de problemas reais. O Programa de Extensão Universitária (PROEXT), interrompido em 1995, e retomado em 2003, tem como objetivo, de acordo com Nogueira (2005, p. 51), “implementar o processo de democratização do conhecimento acadêmico, estabelecer mecanismos de integração entre os saberes acadêmico e popular, de forma que a produção do conhecimento se efetive no confronto com a realidade, com permanente interação entre teoria e prática”.

A Extensão, um dos tripés da Educação Superior, juntamente com o Ensino e a Pesquisa, é como uma sustentação de toda essa estrutura. A Extensão se constitui de características

ímpares de práticas educativas, algumas já mencionadas neste trabalho e outras que ainda serão analisadas; características estas que lhe conferem esse título estrutural. Quando analisamos a Extensão e seus pilares, verificamos a educação para a cidadania como um de seus fundamentos. Extensão - pilar do Ensino Superior; Cidadania - pilar da Extensão; logo, podemos afirmar que a cidadania é um pilar do Ensino Superior.

Como a Extensão pode dar voz aos que foram silenciados pela vida? Como a Universidade é beneficiada ao ouvir estes silenciados? Qual o sentimento envolvido para o discente, quando ele se descobre parte atuante em dar voz aos excluídos? Como esse estudante se sente ao se vê contribuindo para a construção de uma sociedade mais amadurecida, justa e democrática?

### **2.3 O discurso dos silenciados**

Outra preocupação, já apontada em alguns trabalhos de pesquisadores, como Jacques Rancière (1995), Maria Basniak (2018), Antônio Almeida (2018), Sani Silva (2018), Milton Santos (2016), Giorgio Agamben (2013), Mariana Silva (2016) e outros, diz respeito a condição igualitária para os sujeitos de enunciação nos Espaços de Educação Não Formal dos Projetos de Extensão, principalmente os trabalhos voltados para a manutenção dos direitos fundamentais da sociedade. De acordo com Rancière (1995), é preciso expor a desigualdade e desnaturalizar o silêncio dos “sem-parcela”, mediante uma ação de ordem política, na qual o sujeito que, em um momento teve sua palavra vetada, agora sua fala se torna pública, isto é, um sujeito de enunciação. Torna-se possível o discurso dos silenciados, passando a ser “palavra que conta”, sendo valorizados pelo seu modo de pensar (RANCIÈRE, 1995, p. 36).

É sob a ótica da interação dialógica e o enfoque ético por primazia das políticas de Extensão Universitária, que passamos a refletir sobre o empoderamento da palavra do silenciado que, no caso da relação Universidade e comunidade, são os indivíduos da comunidade externa. A interação dialógica impele-nos a pensar quanto aos exercícios de poder nas práticas cotidianas das universidades.

Se tal interação pressupõe engajamento e transformação mútua de todos os indivíduos que compartilham uma produção de conhecimentos, os termos em que se configuram as políticas de extensão na academia devem antever e viabilizar a troca, a interlocução e, conseqüentemente, a equivalência da importância dos sujeitos dessas ações. O que está em jogo é a necessidade de que atores comumente considerados como receptores de teorias e

metodologias engendradas nos espaços da academia sejam, verdadeiramente, interlocutores: aqueles que se podem colocar em cena para reivindicar a própria condição dissensual, fissurando os discursos estabelecidos e fazendo-se contar como sujeitos da reflexão sobre um mundo em que se partilham não apenas modos de vida, mas também possibilidades de reconfiguração desses modos.

Um trabalho de pesquisa intitulado *Universidade e Sociedade: diálogos silenciados*, de Basniak, Almeida e Silva (2018), após analisar o objetivo de 63 projetos de extensão de uma Universidade pública, identificou se a ação extensionista planejava escutar a sociedade ou apenas difundir conhecimento acadêmico. O trabalho encontrou 34 diferentes verbos para descrever a ação proposta pelos programas ou projetos de extensão e destes, cerca de 50% pela própria definição dos verbos já sugerem ação impositiva, como por exemplo, ampliar, aplicar, apresentar, atrair, capacitar, desenvolver, disseminar, estruturar, fornecer, implementar, instrumentalizar, mensurar, ofertar, simular, transmitir, utilizar, validar. Percebe-se que os projetos excluem da participação na definição das ações dos sujeitos que serão o foco da extensão. De acordo com a pesquisa, apenas 4, dos 63 projetos de extensão cadastrados possuíam sinais em seu objetivo de ouvir a comunidade em que foram desenvolvidos.

Será que tal situação acontece na mesma proporção na maioria das Instituições de Ensino Superior? Será que a Extensão Universitária, na Universidade Metodista de Piracicaba, objeto de nossa pesquisa, ouvia, de fato, a comunidade na qual os projetos estavam sendo aplicados? Será que, em vez de sujeitos da pesquisa, a comunidade era apenas alvo das ações extensionistas, como aconteceu na pesquisa realizada por Basniak, Almeida e Silva? Será que a Educação em Direitos Humanos tão propagada como um dos pilares do Ensino Superior só ficou na teoria?

Parece que, em várias instituições esta relação entre Universidade e comunidade é uma via de mão única, pela qual a Universidade se aproxima de cima à comunidade apenas para despejar o conhecimento produzido nos bancos institucionais, como produtos de uma prestação de serviços. Analisando estes dados parece que há uma distorção do que é pautado por Extensão Universitária no seu pleno sentido, como exposto na Política Nacional de Extensão Universitária (2012):

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 de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a 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. (PNEU, 2012, p. 15)

A Universidade está preparada para assumir sua função de disseminadora de cidadania? Compreende, de fato, o tripé de Ensino, Pesquisa e Extensão que endossa seu trabalho? Existem projetos universitários que corroboram para uma atividade que dialoga com a sociedade?

O Laboratório Gilberto Freyre é um dos exemplos em que é possível trabalhar em conjunto, comunidade acadêmica e comunidade externa. Este laboratório de Pesquisa/Extensão, cadastrado na Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), desfruta de um grupo de pesquisadores, composto por professores e alunos da Universidade que atuam na comunidade de União da Vitória no Paraná. Segue um trecho de como são desenvolvidas as atividades no Laboratório Gilberto Freyre:

As atividades de extensão que são desenvolvidas partem de um diálogo entre universidade e comunidade, ou seja, os projetos são elaborados em conversa conjunta para que os acadêmicos, participantes do laboratório, aprendam que a extensão universitária não pode ser pensada vertical e hierarquicamente, mas, para, além disso, como via de mão dupla, quer dizer, universidade/comunidade e comunidade/universidade. O papel dos pesquisadores é, no primeiro momento de escuta e, no segundo momento, formalização e execução de atividades que foram suscitadas no conjunto dos diálogos. E para realização dessas atividades, projetos construídos com a comunidade, o laboratório formaliza parcerias com entidades públicas e privadas. (BASNIAK, ALMEIDA e SILVA, 2018, p. 149)

É fato que, as Universidades são as principais responsáveis pela produção científica; no meio acadêmico a maioria dos pesquisadores tem como função movimentar novas pesquisas para desenvolvimento do país, porém, hoje, existe uma preocupação sobre a quem o conhecimento produzido nas Instituições de Ensino Superior serve, se é aos interesses da sociedade ou do mercado. Santos (2016) tece questionamentos se a Universidade Pública seria o lugar do intelectual público e denuncia a subordinação do conhecimento produzido na Universidade por ser subserviente aos interesses do mercado e a globalização:

Não basta pensar, tem de poder dizer. Por conseguinte, se o ensino ficar atrelado ao mercado ou à técnica, ele será cada vez mais canalizado para a subserviência, sobretudo porque a ciência tende cada dia a ficar mais longe da verdade. Porque a ciência é feita para responder à demanda da técnica e do

mercado. Por conseguinte, ela estreita seu objetivo. Só o ensino público pode restaurar isso (SANTOS, 2016).

Analisando as diretrizes para as ações de Extensão Universitária, expostas no FORPROEX 2012: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e Impacto e Transformação Social, verificamos que, todas elas habilitam a Extensão como disseminadora da Educação em Direitos Humanos. Santos (2004) menciona que estas diretrizes podem contribuir para superar três crises da Universidade Pública, nomeadas por ele de: crise de hegemonia (contradição do saber, a universidade formando conhecimentos exemplares em prol do desenvolvimento capitalista); crise de legitimidade (contradição entre a hierarquização dos saberes e a democratização da universidade); e crise institucional (contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da Universidade sendo pressionada pelos critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial).

Com respeito a Interação Dialógica, percebe-se a ligação da Extensão com a oportunidade de trabalhar a cidadania nos projetos desenvolvidos pela Universidade como espaço onde as relações são marcadas pelo diálogo entre a Universidade e os setores sociais, caindo por terra o discurso de hegemonia acadêmica, passando pela ideia de aliança com a sociedade. Dessa forma, a Universidade não irá mais fornecer o conhecimento acumulado e sim, produzir conhecimento em interação com a sociedade; conhecimento este que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática; por meio de vozes externas dos mais interessados, do **logos** dos necessitados por fazer justiça social, reconhecendo no outro um igual.

A igualdade das inteligências, assim, não pode ser mensurada com a comparação de repertórios ou de conteúdos próprios aos indivíduos, mas posta em prática a cada vez que se reconhece no outro um igual, aquele que pode aprender – e ensinar – por si, visto que o que aprende (atualiza) não é um dado ou uma fórmula, mas uma nova forma de se relacionar com o mundo, como presença curiosa e inventiva capaz de articular um fato com o todo da realidade: o que se aprende (e o que se está pronto a ensinar, portanto) é o trajeto da própria emancipação. (SILVA, 2016, p. 41)

A expressão “Reconhecer no outro um igual”, na citação acima, não se refere a um princípio identitário, que procura no outro pertencimento, por exemplo, raça, crença, posição social, mas a igualdade do ser qualquer, de ser homem entre homens (AGAMBEN, 2013, p. 35).

A existência da interação dialógica está refém da instauração de uma contradição que reorganize as divisões naturalizadas de certa comunidade. Com isso, estabelece-se a representação de uma parcela que, até aquele momento, não era reconhecida, passando a participar, para além do poder de enunciação dos sujeitos, mas sim, pela possibilidade de produzir saberes legítimos, fazer escolhas, construir e reconstruir.

Uma prática extensionista radicalmente comprometida com a interação dialógica entre a academia e os movimentos sociais faz redimensionar, conseqüentemente, o conceito e o papel da própria universidade pública. Sendo também uma parte da sociedade (e não um lugar utópico passível de se esquivar de suas urgências), a universidade não pode se furtar ao reconhecimento das vozes e demandas sufocadas pelas leis do mercado e pelas “políticas” que performatizam a racionalidade operacionalizando a discriminação e a desigualdade sociais. Redimensionar as relações de poder significa antes de tudo instaurar novos horizontes de enunciabilidade. (SILVA, 2016, p. 42)

Os princípios da integração entre Ensino-Pesquisa-Extensão, que perpassa pela relação entre teoria e prática, tem uma conotação diferenciada para a Extensão, pois para a Universidade ela tem uma função que vai além da prática acadêmica em si. A Extensão, por ter uma função de relação com a comunidade, intervém na realidade, tentando aproveitar o conhecimento já produzido pelos sujeitos daquela localidade, conhecendo suas reais necessidades, tornando estes indivíduos participativos nesse processo. Uma comunidade que, ao final, tem como principal ganho, o desenvolvimento de uma população participativa, crítica e construtora dos seus possíveis modos de organização, pautados na cidadania. A Universidade terá como benefício a oportunidade de agregar cientificamente novos conhecimentos, que já estavam presentes na sociedade, além de oportunizar uma formação mais cidadã aos seus alunos.

A Extensão, a partir da interação dialógica, reconhece a necessidade de contradição ao que já é naturalizado, passando a estabelecer a comunicação entre mundos que não reconheciam um ao outro, cumprindo seu papel de atividade cidadã. A Universidade passa a ser parte da sociedade, não sendo um setor à parte, alheio ao que, de fato, acontece no mundo. Para que aconteça essa interação dialógica, é necessário que se reconheça a importância dos espaços não formais de educação como território rico em aprendizagem cidadã, colaborando com o papel da educação formal no que tange a educação em direitos humanos.

#### **2.4 Educação Não Formal e Educação em direitos humanos: construindo cidadania**

O ser humano em toda sua vida está em uma constante aprendizagem e reflexão, em todos aspectos da vida e em vários espaços diferentes, não apenas nas Instituições de Ensino

formal. Esse processo de reflexão ocorre no trabalho, em casa, na zona rural, na zona urbana, dentro da família, nas associações civis, nas ONG's e onde possa acontecer trocas nas relações com outros. Isso é afirmado pela LDBEN (Lei nº 9.394/96):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A LDBEN ainda faz citações de que a Educação tem por finalidade buscar o pleno desenvolvimento do educando, por meio da qual ele é preparado para o exercício da cidadania, além de capacitá-lo para o mercado de trabalho; e esse papel não é somente da Educação Formal, mas também da Educação Não Formal, que desempenha essa função com muita propriedade devido a possibilidade de aumentar a rede de relações com a sociedade. Em consonância com o PNEDH (2018), no qual compreende seis dimensões para a Educação Não Formal:

- a) qualificação para o trabalho;
- b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade;
- c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais;
- d) educação realizada nos meios de comunicação social;
- e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e
- f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano. (PNEDH, 2018, p. 28)

Neste Plano, a Educação Não Formal em Direitos Humanos é orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia, configurando, assim, um contínuo processo de sensibilização e formação de consciência crítica, voltada para o norteamo de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas em várias esferas. Todas as atividades em espaços de Educação Não Formal voltadas para a Educação em Direitos Humanos se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em Educação Popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central. Os movimentos sociais, organizações populares, entidades civis e partidos políticos também praticam a Educação Não Formal por estimularem os grupos sociais a reflexão acerca das suas circunstâncias de vida, sobre os processos históricos em que vivem e a função que desempenham na sociedade contemporânea.

O PNEDH (2018) traz um conjunto de princípios que devem orientar os trabalhos de Educação em Direitos Humanos em Espaços Não Formais:

- mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação;
- instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos;
- processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania;
- promoção do conhecimento sobre direitos humanos;
- instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade;
- diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais;
- articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares. (PNEDH, 2018, p. 29-30)

Todo esse processo, voltado para educação não formal, deveria resultar em alternativas para o avanço da democracia, ampliação da participação política e popular dos sujeitos de uma comunidade.

Pateman, uma filósofa britânica, em seu livro *Participação e teoria democrática* (1992), menciona que a participação gera atitudes de cooperação, integração e comprometimento com as decisões, salientando o espírito educativo da participação, a qual, como prática educativa, forma cidadãos voltados para os interesses coletivos e para as questões da política. Os defensores da democracia participativa inovam com sua ênfase na ampliação dos espaços de atuação dos indivíduos para além da escolha dos governantes e inovam também ao destacar o caráter pedagógico da participação.

Os teóricos da democracia participativa defendem a tese de que há uma inter-relação entre os indivíduos e as instituições, uma vez que a participação tem uma função educativa e os indivíduos são afetados psicologicamente ao participarem do processo de tomada de decisão, o que só é possível a partir do momento em que eles passam a tomar parte nos assuntos públicos e a levar em consideração o interesse público. Enfim, essa teoria assinala a importância da experiência nos processos participativos. (GONH, 2004, p. 36)

De acordo com Pateman (1992), à medida que o indivíduo participa, sua noção de participação aumenta, aumentando, assim, seu desejo de envolver-se, constituindo-se num processo de sociabilização. É participando que o sujeito se habilita à participação, no objetivo completo da palavra, que inclui o fato de tomar parte e ter parte no contexto onde estão inseridos, se tornam mais capacitados para participar. O interessante é que na democracia participativa existe uma exigência da participação dos cidadãos no processo de tomada de decisão em uma sociedade democrática, contribuindo para a politização dos cidadãos, o que é importante para exercerem a fiscalização sobre os governantes.

Gohn (2014), depois de fazer uma análise da contribuição da formação cidadã fora do espaço escolar, da possibilidade da ressignificação do aprendizado do indivíduo de forma intencional com o outro e com isso uma projeção de uma autoaprendizagem reflexiva, define o alicerce da Educação Não Formal:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não-formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não-formal não é espontâneo porque os processos que o produzem têm intencionalidades e propostas. (GOHN, 2014, p. 40)

Gohn (2014) contribui, por concluir a importância da Educação Formal na concepção de parceira da Educação Formal na construção da cidadania pautada na Educação em Direitos Humanos:

Concluímos que a educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade, destacando, entretanto, sua relevância no campo da juventude. Pelo fato de ser menos estruturada e mais flexível, consegue atingir a atenção e o imaginário dos jovens. Quando é acionada em processos sociais desenvolvidos em comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social via o resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores. Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos, como pode ser observado em vários movimentos e projetos sociais citados, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares. Ela não substitui a escola, não é mero coadjuvante para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar – chamada por alguns de escola integral. A educação não formal tem seu próprio espaço-formar cidadão, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida. Ela tem condições de unir cultura e política (aqui entendidas como *modus vivendis*, conjunto de valores e formas de representações), dando elementos para uma nova cultura política. (GOHN, 2014, p. 42)

A pesquisadora Gohn (2014) traz a importância da Educação Não Formal para construção da cidadania, ou pelo menos do que ela é capaz, quando aplicada de forma a cumprir seus objetivos. Diante de tais potencialidades da Educação Não Formal, podemos hierarquizar o saber acadêmico como superior ao aprendizado proporcionado nas relações com os outros? A experiência trocada com o igual ou com o diferente, descobrindo necessidades em comum,

descortinando o direito alheio por aprender a requerer o respeito pelo seu direito, não é tão importante para a constituição de um cidadão quanto o currículo que é proposto nas instituições de ensino? A cidadania é construída nos bastidores da educação não formal, por exemplo, dentro das universidades, quando se respeita os alicerces para uma educação libertadora?

Numa sociedade dividida, com uma enormidade de interesses diversos, a edificação da cidadania, enquanto valor universal, só poderá ser efetivada pela participação, engajamento e da organização da sociedade civil. Pode-se compreender que é nos espaços, onde acontece os conflitos e contradições do cotidiano, que surgem as diversas formas de participação e organização, sendo trabalhada a formação da vontade coletiva através destas disputas.

Neste sentido, a participação é entendida como um espaço social que possibilita instituir sujeitos participantes, passando pelo desenvolvimento da consciência dos direitos humanos e fundamentais, ao mesmo instante da própria consciência de cidadão. Já que, todo sujeito é um dirigente em potencial, um criador de condições materiais e subjetivas para o florescimento de reformas econômicas, sociais e morais, imagina-se unindo forças. Não se pode negar o potencial de cada indivíduo, porém, o poder maior está na junção dos potenciais de vários indivíduos organizados para refletir sobre as necessidades de sua comunidade. O projeto de transformação de uma sociedade com menos desigualdades sociais poderá ocorrer se a maioria dos homens assumirem tal projeto, que é participante /compartilhado, e fizerem dele a expressão concreta de suas necessidades e desejos.

O reconhecimento dos envolvidos na educação, em relação ao potencial que a Educação Não Formal tem nas práticas educativas em direitos humanos, já é uma contribuição muito significativa, pois daí pode-se desenhar oportunidades para desenvolver a cidadania na própria sociedade. As Instituições de Ensino Superior podem utilizar destes Espaços Não Formais de Educação para formar cidadãos dentro e de fora da Universidade. A Universidade tem um alicerce fundamental para o desenvolvimento integrado do seu aluno, proporcionando amadurecimento de consciência e preocupação com bem-estar social de outras pessoas, por meio da Extensão Universitária. Boaventura (2004) diz que a extensão atribui às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. A Universidade precisa formar cidadãos que tenham como característica ser um cidadão participativo das questões de necessidade coletiva da sociedade em que está inserido.

## 2.5 Extensão Universitária: Educação Não Formal como um elo entre a comunidade e a Educação Formal

No contexto histórico contemporâneo, verifica-se mudanças nas características da formação nas universidades do Brasil. Atualmente, é valorizada a complementariedade entre os saberes teóricos e práticos, por isso é que as práticas de extensão vem ganhando espaço dentro das instituições educacionais, por proporcionar uma formação mais abrangente do graduando e convalidação social. É recente a forma de ressignificação da formação no ensino superior numa linha de responsabilidade social, por meio da Extensão Universitária.

Essa nova relação entre ciência e sociedade na atualidade, acaba por dar legitimação a Extensão dentro da tríade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Apesar de, historicamente, o Ensino e Pesquisa serem dominantes, hoje, para o próprio desenvolvimento da ciência, é necessário profissionais com um ângulo de visão muito mais amplo, capazes de verificar a origem dos problemas sociais em sua profundidade, que ultrapassam as fronteiras históricas das disciplinas (MORIN, 2003).

A Extensão Universitária, lócus de aprendizagens as mais variadas, constitui um excelente caminho para ressignificar o papel da universidade, de se tornar, cada vez mais, espaço de construção de conhecimentos socialmente relevantes, significativos para sujeitos em tempos e espaços concretos – que são os das intervenções extensionistas –, fazendo dialogar saberes das esferas científicas e vivenciais, de modo a romper com uma concepção linear e excludente do que se entende classicamente por “fazer ciência”, em qualquer de seus domínios. Isso coloca como central o conceito mesmo de dialogismo, de interseção / interface dos diversos discursos que constroem realidades, que as redefinem e põem em cena determinados valores, crenças e representações – e não outras. Perceber que discursos atravessam a realidade é uma forma de aprender a “ler a realidade” e, ao fazê-lo, criar estratégias e instrumentos capazes de propiciar uma intervenção nela. Se, nas práticas acadêmicas corriqueiras, o fulcro no planejamento e na sistematização é algo valorizado, vale lembrar que, na Extensão, não é que planejamento e organização sejam imprescindíveis, porém se verificam com frequência aprendizagens que decorrem de situações informais, de encontros não previstos inicialmente, assim, como atestam muitos dos extensionistas em atuação e egressos que passaram por essa vertente de formação. Os “efeitos colaterais” (no melhor sentido que esse adjetivo possa receber) são inúmeros e reverberam para além do período de formação profissional desses sujeitos. (BARROS, p. 8-9)

A Extensão Universitária pode ser tratada como elo entre a Educação Formal (Universidade) e a comunidade (Espaços de Educação Não Formal), porém, é institucionalizada e organizada por uma entidade de Educação Formal que atua externamente. É como se a Extensão fosse uma simbiose da Educação Formal e da Educação Não Formal, configurando um terceiro espaço de educação. Um espaço híbrido de formação, em que os extensionistas não

aplicam simplesmente os saberes sistematizados na Universidade, mas produzem conhecimentos, testam estes conhecimentos, podendo validá-lo ou refutá-lo. A Extensão trata-se de um ambiente privilegiado, por proporcionar essa relação entre Universidade e comunidade, fortalecendo a práxis acadêmica, podendo ampliar os sujeitos em processo de desenvolvimento, pois a comunidade também terá acesso ao conhecimento científico.

A Extensão tem potencial para atingir mais aprendizes - os graduandos, os participantes da comunidade assistida pelo projeto e o próprio professor universitário - que terá acesso a dados e conhecimentos que ainda não foram sistematizados. A própria possibilidade de construir relações sociais, já desencadeia a produção de conhecimento, de cunho pragmático, mas que reorienta a práxis que também é formativo, ampliando a formação para além das competências técnicas, possibilitando também a academia de encontrar novas respostas para problemas reais.

As Ciências que demandam um maior número de atividades práticas para ter o domínio da técnica relacionada com a teoria já estudada, como as ciências médicas, nunca puderam abrir mão dessa relação estreita entre teoria e prática. Indo além da relação entre prática e teoria, a Extensão visa atender as demandas reais de uma sociedade, em que a Universidade é capaz de enxergar os reais problemas na comunidade nos seus entornos, proporcionando estudo para a solução destes.

Como afirma Santos (2004, p. 54), a Extensão deve ter como objetivo essencial fornecer “o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados”, enfatizando que a Extensão deve extinguir à perspectiva do assistencialismo, que tende a prevalecer desde sua origem, encarando os sujeitos das comunidades populares como cidadãos que também tem a contribuir com essa relação ente universidade e sociedade que deve ser dialógica. O conhecimento deve ser compartilhado, como que transitando numa via de mão-dupla, usando a mesma direção, porém, nos dois sentidos.

Analisando alguns trabalhos publicados que destacam as experiências com projetos extensionistas em comunidades populares, aparece com muita regularidade alguns benefícios para a Universidade em suas conclusões. Alguns destes trabalhos relatam que as experiências com a Extensão viabilizaram o pleno desenvolvimento das capacidades dos estudantes para a ressignificação do processo ensino aprendizagem; consolidando os Espaços Não Formais de Educação como cenário de aprendizagem para os alunos de graduação; constataram a relevância

do saber popular para a formação discente; e que a Extensão oportuniza a construção de conhecimento fora dos muros da universidade.

Tentando mensurar alguns benefícios, em um relatório final das experiências de um determinado Projeto de Extensão, publicado após o convívio com uma comunidade de baixa renda no interior do estado do Rio de Janeiro, os alunos escreveram:

Pedagogicamente, as atividades extensionistas estimulam a pró-atividade discente, a tomada de decisão, a valorização das ações de promoção da saúde, a comunicação e o estabelecimento de vínculos, condições desejáveis aos egressos da Universidade Severino Sombra (USS), em Vassouras, no Estado do Rio de Janeiro (Souza; Souza; Costa; Mendonça; Mello; Pádua, 2015)

A Extensão Universitária vai além de dar uma nova roupagem ao Ensino Superior, ela transforma a essência da educação na graduação, permitindo uma ressignificação de ‘conhecimentos’. Essa saída do Espaço Formal e esse retorno a ele (ambiente acadêmico), proporciona múltiplas possibilidades de investigação da realidade, unindo dialeticamente teoria e prática nos dois universos, o acadêmico e o mundo real. A Extensão outorga a presença da Universidade na comunidade e permite que a comunidade esteja presente na Universidade, por isso, essa característica potencialmente transformadora é dada a Extensão.

A Extensão experimenta dos múltiplos espaços de educação, ocorre na maior parte do processo em um Espaço Não Formal, não deixando de carregar a Educação Formal consigo e podendo pela informalidade da vida, modificar a formalidade do conhecimento acadêmico, ou de repente transformar o informal em formal. Percebe-se essa multifacetada face da Extensão Universitária, podendo ocorrer simultaneamente em Espaços Formais de Educação, Espaços Não Formais de Educação e em Espaços Informais de Educação.

O contexto social e com ele o conhecimento prévio dos atores envolvidos no processo de aprendizagem, como pensamentos, sentimentos e ações, proporcionam por meio da extensão uma troca de significados mais humanizada, garantindo, dessa forma, a aquisição de valores e de atitudes (autonomia, ética, motivação, iniciativa) que favorecem o desenvolvimento acadêmico, profissional e o compromisso social dos estudantes universitários. Do mesmo modo, observou-se que as atividades extensionistas exigem, favorecem e ampliam a predisposição para aprender, o que justifica a imensa lista de processos de aprendizagem relatados pelos estudantes. (COSTA; BAIOTTO; GARCES, 2013, p. 77-78)

De acordo com Barros (2017, p. 10), “a Extensão se destaca como espaço legitimador do papel social que deve cumprir a Universidade no alcance (e manutenção) de uma sociedade mais democrática e menos desigual”. Barros (2017) e Santos (2004) alinham-se para defender que a Extensão tem de ser pensada, organizada, monitorada, avaliada e efetivada em todas as

suas instâncias democraticamente, deixando apenas o passado contar que a Extensão serviu os interesses do capitalismo com fins em avanços tecnológicos para aumentarem a rentabilidade dos negócios empresariais e para acalmar os ânimos de uma enorme classe dominada com ações de assistencialismo para os pobres.

A Universidade não pode continuar servindo aos interesses de uma classe hegemônica, oferecendo serviços em troca de recursos orçamentários extraordinários, nem na esfera pública ou privada. A UNIMEP, em algumas análises de seus projetos extensionistas, durante a década de 1980, apresentou falhas no processo de consolidação de Universidade alinhada com a Educação Popular. Esse insucesso deve-se, principalmente, a três fatores: os projetos deveriam prioritariamente atender as demandas da Mantenedora (Igreja Metodista); tinham que assegurar os interesses dos patrocinadores; e não se preocupavam em conhecer a essência dos problemas sociais nas comunidades de atendimento dos projetos, para enfim atenderem as reais necessidades do povo.

A Extensão Universitária, diante de tudo que foi pesquisado, observado, analisado, experimentado, é a parte da Universidade mais alinhada com as questões sociais dos menos favorecidos, que, inclusive, é previsto nos objetivos e diretrizes da Política Nacional de Extensão Universitária, tanto de IES públicas ou privadas.

A Extensão é um dos três pés de sustentação de uma árvore (Universidade) que tem suas raízes nos problemas reais de uma população que não teve oportunidade de acesso a uma educação emancipatória, tendo seus direitos, mesmo que previstos em lei, tolhidos, não ocorrendo na prática. Essa raiz forte que se configura como Extensão Universitária, além de servir para a sustentação de toda a estrutura do ensino superior, interliga a universidade ao solo fértil de conhecimento que é a comunidade; solo que não é tão fácil de ser atingido e entendido, mas quando se consegue conhecê-lo, é possível aproveitar todo o seu potencial e alcançar benefícios mútuos, tanto para a árvore (Universidade) como para o próprio solo (meio social – comunidade).

A Extensão, na função de interligação entre os meios, Universidade e comunidade, terá o papel de raiz dessa árvore, ou seja, ela é parte da árvore (Universidade), mas que atua em uma região mais ampliada que é a comunidade (o solo fértil que proporciona desenvolvimento para a universidade). Mas é claro que esse solo tem sua potencialidade ativada com a relação sadia com a universidade, sabemos que assim como os frutos, flores e folhas de uma árvore, fertilizam o solo, a Universidade pode aplicar suas produções científicas, tecnológicas e culturais para

desenvolver a comunidade no seu entorno. E isso retorna como benefício para a Universidade, pois quanto mais minerais, sais minerais, matéria orgânica, ou seja, quanto mais nutrientes compõem o solo, mais se desenvolve, proporcionando o desenvolvimento da árvore, que é realimentada pela Extensão.

Cada Universidade é implantada em diferentes comunidades, com suas especificidades próprias, assim como árvores podem ser plantadas em diferentes tipos de solos. Na Universidade, a fonte principal de conhecimento é o que foi construído historicamente pela humanidade e este é organizado de forma sistematizada para o estudo, mesmo assim, a Instituição de Ensino Superior sofre com a influência social da relação com a comunidade em seu entorno. Em toda Instituição, essa influência acontece de forma diferente, devido as necessidades, potencialidades e as próprias condições culturais que foram produzidas no decorrer da história por cada povo serem diferentes. Dependendo do solo em que uma árvore é plantada, as condições para que ela se desenvolva são distintas, podendo facilitar ou não, mas isso não é impedimento para que ocorra a adaptação e mutuamente eles se desenvolvam, ocasionando uma evolução biológica, estritamente nesse momento, explicado pela biologia.

Com essa analogia, podemos pensar na relação Universidade-comunidade, ocasionando um complexo processo dialético de desenvolvimento para o indivíduo, processo evolutivo e involutivo, superando dificuldades e adaptando-se, em concordância com a concepção de Vigotski sobre desenvolvimento, no seu texto *Gênese das Funções Psíquicas Superiores*, ou seja, sua concepção dialética de desenvolvimento.

[...] e se compreender que se trata de [O desenvolvimento é] um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, a metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, um complexo entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (VIGOTSKI, 2012b, p. 141)

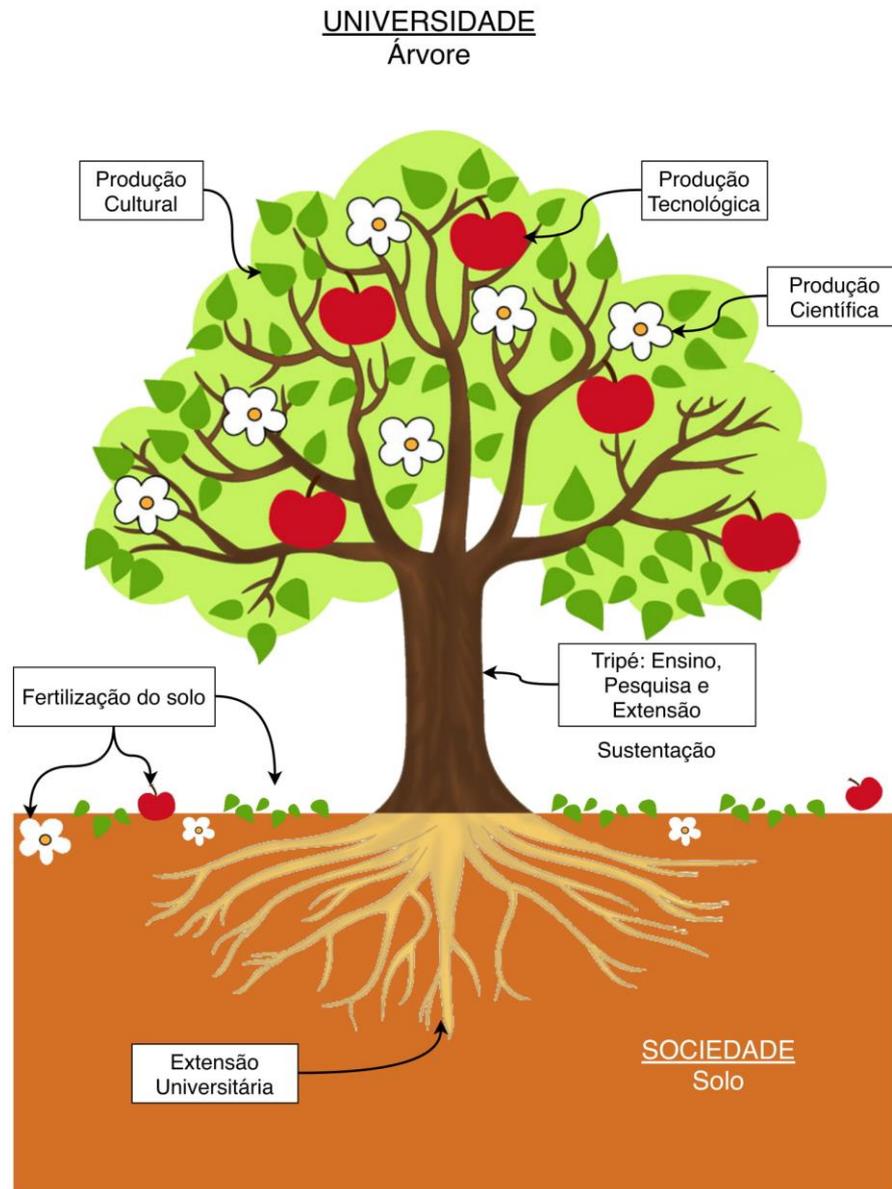
Vigotski chama a investigação desse desenrolar histórico das relações, de análise genética, no sentido de que, assim como o material genético caracteriza um indivíduo, a história construída pelo homem influencia seu desenvolvimento, ao ponto de contrapor até mesmo alguma carência genética (biológica).

Para Vigotski, estudar algo historicamente significa analisá-lo em movimento, em um processo de desenvolvimento.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento (VIGOTSKI, 2012b, p. 67).

O poder das relações constituídas entre os indivíduos é o que também impulsiona o seu desenvolvimento, sendo uma relação de benefícios mútuos. A raiz de uma árvore serve para conectá-la ao solo, servindo de caminho ou transporte de nutrientes, além de fixá-la e sustentá-la. Por meio da raiz é absorvido nutrientes e água, tão vitais para ela, mas o retorno para o solo, nessa relação, vem dos frutos e folhas que caem para enriquecê-lo nutricionalmente. A relação da Universidade e comunidade, a qual fisicamente está inserida, deve ser dialógica como prevista na Política Nacional de Extensão Universitária (2012); de forma que a Extensão faz o papel da raiz que permite a alimentação da Universidade com o conhecimento sócio-econômico-cultural de um povo, com isso, as produções científicas, tecnológicas e culturais (fruto, flores e folhas) que realimentam a comunidade com o intuito de desenvolvê-la, (desenvolvimento do solo), torna esse ciclo mais produtivo (**Figura 1**).

**Figura 1: Árvore da Universidade**



Fonte 1: Elaborado pelo próprio autor

Pensar dessa relação, como vital para o crescimento da Universidade e para a emancipação da comunidade, faz todo sentido para justificar políticas para o incentivo e aprimoramento das atividades extensionistas. Quando o canal de comunicação entre Universidade e a sociedade é reduzido ou interrompido isso compromete todo um desenvolvimento social e acadêmico, é como se a árvore tivesse parte de sua sustentação

comprometida, suas raízes podadas, sendo enfraquecidas, comprometendo toda a estrutura do ciclo de interação dialógica.

Um dos conceitos definidos para a Extensão Universitária dentro da Política Nacional de Extensão Universitária (2012, p. 42) é a de que

[...] a Extensão Universitária denota uma postura da Universidade na sociedade em que se insere. Seu escopo é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage.

A própria Política Nacional de Extensão Universitária já prevê estes benefícios mútuos da relação entre Universidade e sociedade. Se o benefício é mútuo, por que não buscar iniciativas para potencializar essa relação e aproximar ainda mais universidade e sociedade?

A Extensão alimenta essa relação entre Universidade e comunidade, levando a formalidade da educação para espaços informais, assim, vestida de Educação Não Formal ela leva a Educação Formal para além dos muros da institucionais. A Extensão para servir aos seus fins, também se compromete a potencializar a comunidade para compreender suas reais necessidades e para que os próprios moradores possam encontrar soluções dos seus problemas, usando a coletividade do grupo e aproveitando a ajuda da sistematização científica da Universidade e esta, por sua vez contribui, produzindo ciência com foco nas problematizações que afligem nossa sociedade, buscando soluções justas. A instituição de Ensino Superior deverá proporcionar entendimento à comunidade sobre processos que ela mesmo já desenvolve economicamente ou culturalmente, fazendo aflorar um sentimento de pertencimento, orgulho e valorização cultural, tão necessários para a compreensão de cidadania e internalização desta.

### **3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CAMINHOS PERCORRIDOS DA SUA GÊNESE ATÉ AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

O estudo da origem das atividades extensionistas mostra-se de fundamental importância para analisarmos e entendermos historicamente o que ocorre na atual conjuntura com a Extensão Universitária da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

A Extensão Universitária é fruto de um período crítico da história do capitalismo. Com o esvaziamento dos campos e a concentração de uma massa significativa de trabalhadores nas cidades formou-se uma força de trabalho e ao mesmo tempo uma reserva<sup>5</sup> para este fim, intensificando, as contradições ao sistema capitalista, que diziam respeito, ao fato de os trabalhadores estarem confinados em uma determinada etapa do processo de produção, dedicando extensas horas do seu dia ao trabalho, recebendo baixos salários, evitando que estes se apropriassem de todo o processo produtivo.

A existência de uma população trabalhadora em reserva foi fundamento para o desenvolvimento da sociabilidade do capital, ocasionando a formação de um exército de reserva no capitalismo industrial.

[...] se uma população trabalhadora excedente é o produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista, condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele (MARX, 2002, p. 735)

Mollo (2013) destaca a gênese do pauperismo e sua estreita relação com o desenvolvimento do capitalismo e o desemprego, ressaltando a análise de Netto (2010), pela qual a expressão pauperismo surge por volta de 1830, em consequência do capitalismo industrial/concorrencial.

Segundo José Paulo Netto (2010), Karl Marx (2002), no texto Lei geral da acumulação capitalista, publicado em 1867, descobre a gênese do pauperismo e verifica que o desenvolvimento capitalista em todas as fases produz diferentes manifestações do pauperismo (na forma absoluta e relativa), condicionando sua extinção somente à supressão do capital. Nessa investigação, constata estreita relação entre a gênese, o desenvolvimento do capitalismo e a produção de desempregados, de um excedente de força de trabalho adulta e o emprego de mulheres, velhos e crianças determinando a

---

<sup>5</sup> Uma das mazelas deixadas pelo capitalismo, foi o excesso de pessoas desempregadas, aguardando a hora para entrarem no jogo, como reservas de uma partida já perdida.

pauperização absoluta da população e a consequente formação de um exército de reserva no capitalismo industrial. (MOLLO, 2013, p.19)

Deste trecho transcrito, interessante ressaltar que Mollo (2013) destaca que, apesar de a desigualdade social ser um problema antigo, a dinâmica da pobreza era nova e se propagava por toda a Europa. Esse novo tipo de empobrecimento era diferente de outros períodos nos quais havia escassez de produção e de acesso, isso porque, a partir do capitalismo eram grandes as possibilidades de se produzir riqueza, mas apenas para uma parcela dominante. A maioria da população não tinha acesso a produção e nem a uma condição digna de vida, que alguns, inclusive, tinham quando eram camponeses, mas que, agora eram considerados simplesmente uma força produtiva. “Pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riqueza” (NETTO, 2010, p. 153). Neste contexto, quando os trabalhadores tomaram consciência e apreenderam a discrepância dos interesses entre as classes vigentes, a burguesia, para ocultar a luta de classes, já latente em 1848, mudou-se a designação de pauperismo, para “questão social”<sup>6</sup>, termo adotado, na época, para amenizar o impacto da palavra pauperismo.

Com a consolidação da Revolução Industrial, as oposições caracterizadas pelos segmentos sociais, que há tempos eram marginalizados, centralizados nas classes trabalhadoras oprimidas pelo capitalismo, que rogavam pelo socialismo, por denunciar a ordem social capitalista, aumentaram, sendo expressas nas Revoluções de 1848-1849, tem por ápice a Comuna de Paris, de 1871. Assim, com o intuito de buscar atender às reivindicações sociais da classe trabalhadora, mas, visando a preservação dos interesses do capital, surgiram muitas e diferentes propostas e organizações que tinham por função apaziguar os conflitos gerados pelo sistema do capitalismo.

Como exemplos, temos o movimento Socialista Cristão<sup>7</sup> (1864), o Partido Operário cristão-social<sup>8</sup> (1878) e a Sociedade para Política Social<sup>9</sup> (1873), essa última formada pelos

---

<sup>6</sup> O termo “questão social” é colocado entre aspas por Netto para destacar a mistificação ideológica exercida pela burguesia sobre a desigualdade social (MOLLO, 2013).

<sup>7</sup> Movimento “socialista cristão”, na Alemanha, liderado por Johann Döllinger (1799-1890) e por Wilhelm Emmanuel Von Ketteler (1811-1877), bispo de Mainz. (COLE, vol. II, 1958).

<sup>8</sup> O pastor Adolf Stöcker (1835-1909), fundou seu Partido Operário Cristão-Social, em 1878, seus partidários procediam principalmente da pequena classe média da Prússia. Seu partido era monarquista e fortemente antiliberal: na realidade era um mero apêndice da corte prussiana. (COLE, vol. II, 1958).

<sup>9</sup> Os economistas Gustav Schmoller, Adolf Held, Lujo Brentano, Christian Engel, Adolf Wagner e outros, que fundaram, em 1873, a Sociedade para a Política Social. (COLE, vol. II, 1958).

“socialistas do estado” ou “socialistas de cátedra”, que uniram forças para criticar o capitalismo do *laissez-faire*. No mesmo barco das críticas, estes movimentos influenciaram a política do Chanceler alemão Bismark, a qual instituiu um seguro social obrigatório para proteger trabalhadores em estado de saúde agravada, acidentes de trabalho, invalidez e velhice, no ano de 1880. É importante destacar que foi com Bismark que começou um combo de políticas sociais que constituiu o que se chamou de Estado do Bem-Estar Social, difundido por toda a Europa no final do século XIX e início do século XX. Este foi um fato que equilibrou as críticas ao sistema capitalista, fazendo com que o sistema liberal dominasse partes importantes do mundo (PAULA, 2013).

Em 1883, reconhecendo a resistência de oposições sociais em virtude da dominação capitalista, a Sociedade Fabiana<sup>10</sup> que tinha por mentores Sidney Webb e Beatrice Webb, manifesta-se, com um teor de ‘conciliação’ em suas ações, acreditando em uma evolução da sociedade com reformas incipientes que não atacavam diretamente o sistema capitalista; suas ideias, na época, foram intensamente difundidas pela *London School of Economics*, fundada pelos mentores do Fabianismo<sup>11</sup>.

Em 1891, surge a doutrina social da Igreja Católica, oportunidade em que o Papa Leão XIII, na Encíclica *Rerum Novarum*, expressa que o liberalismo ultrapassou seus limites, demonstrando que o poder civil deve empenhar-se, por meio de leis e instituições, pela prosperidade da comunidade como um todo, não de apenas alguns poucos.

Tanto o Estado como outras instituições, tentaram amenizar o efeito do capitalismo na vida social da população:

É nesse contexto, em que o Estado e outras instituições responsáveis pela manutenção da ordem social despertaram para a necessidade de oferecer políticas capazes de atender/neutralizar reivindicações operário-populares, que também as universidades se voltaram, de fato, para a questão social, inicialmente, e, depois, para um amplo conjunto de campos e interesses, que vão da educação de jovens e adultos às políticas públicas de saúde e tecnologias à prestação de serviços, da produção cultural ao monitoramento,

---

<sup>10</sup> A Sociedade Fabiana é uma agremiação política socialista que se opõe à luta de classes, sendo fundada em Londres no dia 4 de janeiro de 1884. O Fabianismo acredita na gradual evolução da sociedade, através de reformas incipientes e de forma "evolucionista", que conduzam gradualmente ao socialismo, diferenciando-se do marxismo, que prega uma passagem revolucionária ao socialismo. Era inspirado nas ideias de Stuart Mill e sustentava que o bem-estar da maioria exigia o intervencionismo da máquina estatal.

<sup>11</sup> O Fabianismo é um movimento político-social britânico nascido no fim do século XIX, encabeçado pela Sociedade Fabiana. Esta associação propunha, como finalidade institucional, o desenvolvimento da classe operária para torná-la apta a assumir o controle dos meios de produção.

avaliação de políticas públicas, entre muitas outras atividades. (PAULA, 2013, p. 9)

Entre os anos de 1870 a 1920, na Europa, trabalhadores foram assistidos por uma nova concepção de educação de adultos voltada para atender a população que não se encontrava na universidade, com objetivo de conter as manifestações de protesto. Entre elas, as primeiras atividades de Extensão Universitária, que ocorreram na Inglaterra, na Universidade de Cambridge, na terça parte final do século XIX, mais especificamente, em 1871.

A Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de “cursos de extensão” a ser levados por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade. Começando por Nottingham – a terra de Robin Hood -, Derby e Leicester, seus cursos de Literatura, Ciências Físicas e Economia Política logo angariaram vasta clientela e, em pouco tempo, atingiam todos os recantos do país. Quase ao mesmo tempo outra vertente surgiu em Oxford, com atividades concebidas como uma espécie de movimento social voltado para os bolsões de pobreza. As primeiras ações tiveram lugar em Londres e logo se expandiram para regiões de concentração operária. Os trabalhadores das minas de Northumberland, por exemplo, contrataram em 1883 uma série de cursos de história. O século de Péricles foi apresentado no centro manufatureiro de Sheffield, a tragédia grega foi oferecida aos mineiros de carvão de Newcastle e aula de Astronomia aos operários de Hampshire. (MIRRA, 2009, p. 77)

Depois de se manifestar formalmente na Inglaterra, a Extensão Universitária despontou para outros países da Europa, como a Bélgica e Alemanha, chegando aos Estados Unidos, em 1892, na Universidade de Chicago, com a criação da *American Society for the Extension of University Teaching*, que tinha por objetivo estimular as atividades de Extensão. Além da Universidade de Chicago, outra experiência positiva foi a colocação de professores da Universidade de Winsconsin como especialistas técnicos do governo dos Estado Unidos, em 1903, no período em que Theodore Roosevelt era presidente. Essa ação tinha por finalidade a parceria da Universidade com a expansão econômica do país, fazendo com que a Extensão, na Universidade de Winsconsin, tivesse um grande impulso, servindo de exemplo para outras instituições dos Estados Unidos e em outros países (MIRRA, 2009). O que teve início com um grupo de professores das Universidades de Oxford e Cambridge, interessados em desenvolver programas de educação para adultos, desembocou na América com Norte com uma conotação pragmática, para atender às necessidades de educação nas áreas de produção agrícola, administração de fazendas, recursos humanos e melhoras na comunidade para o avanço econômico.

A Extensão Universitária, na sua gênese, assumiu duas linhas de atuação: a primeira, na Inglaterra e em toda a Europa, em que o Estado e as variadas instituições (como a Igreja e

Partidos Políticos), juntamente com a Universidade, tentaram amenizar os efeitos nefastos do capitalismo para a sociedade oferecendo contrapontos; e a segunda, nos Estados Unidos, como um desejo do Governo, tendo como foco a mobilização da Universidade no confronto das dificuldades relacionadas a economia, voltado ao desenvolvimento tecnológico, em que a Universidade apropriava-se das necessidades do setor empresarial e transferia tecnologia acadêmica para as empresas.

Santos (1994, p. 71), em seu livro *Pela Mão de Alice*, descreve como riquíssimo e capaz de infinitas possibilidades o projeto sociocultural da modernidade, assentado em dois pilares fundamentais que se entrelaçam com intuito de fortalecer o sistema capitalista em todos os seus níveis, sendo eles, o da regulação<sup>12</sup> (com os princípios do Estado, do mercado e da Comunidade) e o da emancipação (com os princípios/lógicas de racionalidade, da racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura, da racionalidade moral-prática da ética e do direito e a racionalidade cognitivo-instrumental). Estes dois pilares, como em uma construção, estão ligados por meio dos seus princípios, assim, apesar de as lógicas racionais do pilar de emancipação objetivarem, em todo seu conjunto, orientar a vida prática dos cidadãos, cada uma delas tem seu modo de integração, privilegiado no pilar de regulação. Por exemplo, a racionalidade cognitivo-instrumental (princípio de emancipação) está relacionado com a ciência e tecnologia, ou seja, responsabilidade da educação, mais precisamente da Universidade, este princípio liga-se preferencialmente com o princípio do mercado do pilar de regulação, motivo este de conversão dos conhecimentos científicos em força produtiva.

Finalmente, a racionalidade cognitivo-instrumental tem como correspondência específica com o princípio do mercado, não só porque nele se condensam as ideias da individualidade e da concorrência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica, como também porque já no século XVIII são visíveis os sinais da conversão da ciência numa força produtiva. (SANTOS, 1994, p. 71)

Analisando este protejo sociocultural da modernidade com sua estruturação liberal, percebemos que ele utiliza de seus fundamentos e lógicas para ligar a educação a favor do mercado, ficando nítido quando da configuração de uma das vertentes da origem da Extensão

---

<sup>12</sup> “O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, cuja articulação se deve a Hobbes; pelo princípio do Mercado, dominante sobretudo na obra de Looke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rosseau” (SANTOS, 1994, p. 71).

Universitária - ciência como prestação de serviço para o desenvolvimento econômico e tecnológico.

Estas duas linhas de desenvolvimento da Extensão Universitária, consideradas anteriormente, que aconteceram na Europa e nos Estados Unidos, estão intrinsicamente ligadas a duas modalidades de desenvolvimento capitalista, quais sejam, a modalidade desenvolvida na Europa, que buscou legitimação e estabilidade mediante a implantação do Estado do Bem-estar Social, amenizador dos efeitos negativos da economia liberal e a modalidade norte-americana sob influência também liberalista, que buscou o crescimento produtivo pela inovação tecnológica. Mas, não podemos deixar de mencionar outras duas linhas de desenvolvimento da Extensão Universitária, que se desenvolveram na América Latina: a Extensão liderada pelos movimentos de Córdoba, na Argentina, em 1918 e outro movimento foi reavivado com os trabalhos de Paulo Freire, na década de 1970 e 1980, que criticavam a Extensão Universitária prática naquele período.

### **3.1 Extensão Universitária à luz das Revoluções latino-americanas**

As Universidades na América Latina surgiram no século XVI, entre elas, a Universidade de Santo Domingo que, em 1538, iniciou suas atividades como Universidade Santo Tomás de Aquino, na República Dominicana; a Universidade de São Marcos, no Peru, que data de 1551; a Universidade Real e Pontifícia da Cidade do México, que começou a operar em 1553; a Universidade de San Carlos de Guatemala, quarta universidade mais antiga da América Latina, fundada em 1676, ainda com a Guatemala sendo colônia espanhola; além das universidades na Argentina, nas cidades de Córdoba, La Plata e Cuyo; no Chile, em Santiago e em Quito no Equador, durante o século XVII; no Brasil, as Universidades só ganharam corpo no século XX, antes apenas existiam cursos superiores, em Faculdades isoladas.

Em função de as Universidades à época estarem subordinadas a organizações religiosas, as quais tinham uma posição contrária à experimentação e aos problemas sociais vigentes, apoiando projetos elitistas que excluía grande parte da população, que não davam voz ativa ao corpo docente e discente, iniciou-se um movimento de luta pela Reforma Universitária na América Latina, a partir 1918. Este fato desenhava a busca por uma Universidade que se aproximasse dos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais das nações latino-americanas.

O movimento pela reforma universitária, na verdade, representa a denúncia do velho sistema educativo, o surgimento de novos atores sociais no painel

político-nacional e uma tentativa de ruptura com o passado aristocrático, elitista e classista na Academia, abrindo a possibilidade, mesmo que restrita, para mudanças políticas mais profundas. (PERICÁS, 2006, p. 184)

A Universidade de Córdoba representou um papel importante na questão pela luta da reforma universitária na América Latina. A Universidade preservava ainda no início do século XX algumas das características do período colonial, devido sua ligação forte com os jesuítas, promovendo uma resistência a mudanças de procedimentos durante o período das lutas pela independência. Imperava o conservadorismo, como uma marca da Universidade e da cidade de Córdoba. Sobre o tema, o principal escritor argentino do século XIX, Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), de forma anacrônica, registrou que Córdoba era uma típica cidade medieval, apesar da Universidade está inserida na cidade (NETO, 2011).

Este cenário medieval perdurou até início do século XX, como se Córdoba tivesse permanecido à margem dos intensos processos de transformação e consolidação da República Argentina que levaram por volta de 50 anos. Mas, em 2 de abril de 1918, os estudantes tomaram as ruas da cidade com protestos que reivindicavam: o fechamento do internato, em que a administração da Universidade alegava falta de recursos e questões morais; o aumento das exigências para que alunos assistissem às aulas, restrita a jovens de classe média; mudança no sistema de cátedras, que significava a perpetuação de nomes ligados à oligarquia local, sem a possibilidade do debate intelectual e o mérito por trabalhos (TUNNERMAN BERNHEIM, 1998).

Em 11 de abril, o presidente Hipólito Yrigoyen decretou a intervenção na Universidade de Córdoba, após a pressão estudantil, a partir da criação da Federação Universitária Argentina (FUA), que mobilizou estudantes de todo o país sobre os protestos da Universidade cordovês.

O interventor nomeado, José Nicolás Matienzo, iniciou a reestruturação da Universidade, com características liberais. Em maio, a Universidade tinha um novo estatuto que alterava a imobilidade dos corpos diretivos e o caráter vitalício dos conselhos existentes nas faculdades. Foram declarados vagos os cargos de reitor e de membros do Conselho da Universidade. Os candidatos apoiados pelos estudantes obtiveram a maioria dos votos na eleição para o Conselho, ocorrida em 28 de maio. O cargo de reitor, entretanto, foi alvo de uma disputa dias depois. Três candidatos, um restrito colégio eleitoral, disputaram a Reitoria no dia 15 de junho. O resultado foi desastroso para os estudantes, que viram seu candidato Martínez Paz terminar em último lugar e assistiram à vitória do mais conservador entre os concorrentes, Antonio Nores. Muitos docentes, que não participavam dos conselhos, simpatizavam com a causa estudantil, mesmo que não atuassem de forma aberta por causa da rigidez hierárquica existente. Para os estudantes, estava claro que as mudanças recentes não estabeleceram uma democracia universitária e nem uma mudança em relação às estruturas internas de poder. (NETO, 2011)

Irrompida a greve dos estudantes por tempo indeterminado, o movimento ampliou-se pelo apoio de sindicatos, alianças políticas de esquerda e de intelectuais. Todos esses eventos desencadearam, em 21 de junho de 1918, o Manifesto de Córdoba, que encorajava a liberdade dos homens da América Latina. Organizado em 15 parágrafos, o Manifesto baseava-se em 3 pontos: a avaliação da crise vivida por aquela Universidade, a consolidação da força de renovação estudantil e de suas propostas políticas e as reivindicações reformistas (NETO, 2011).

A Federação Universitária Argentina foi constituída por delegados das cinco mais importantes instituições de ensino superior da nação rio-platense. Entre 20 e 31 de julho de 1918, a Federação convoca o Primeiro Congresso Nacional de estudantes universitários, oportunidade em que os estudantes divulgariam o manifesto que incitava os “homens livres” do continente a uma profunda renovação do meio acadêmico. Durante o Congresso foi decidido que,

[...] a reforma deveria incluir a participação dos estudantes no governo universitário, ou seja, constituir um Conselho das Faculdades do qual participassem todos os professores titulares e substitutos, um representante dos estudantes e um representante dos graduados. A vinculação dos já formados na direção, assim, estaria garantida. Também era a favor da liberdade de assistência nas aulas; da livre-docência; da periodicidade da cátedra; da divulgação dos atos universitários; da extensão universitária, com a constituição de Universidades Populares; da ajuda social aos estudantes; de um sistema que atentasse para as particularidades locais e regionais; e de uma orientação social, para que as universidades pudessem trabalhar para resolver os problemas nacionais. (PERICÁS, 2006, p. 182-183)

Todo este movimento em Córdoba chegou ao Peru, provocando movimentos estudantis em várias universidades e faculdades, em 1919. No caso específico da Universidade de San Marcos, as tensões dos protestos fizeram que o presidente daquela nação da época, José Pardo y Barreda, fechasse aquela instituição em julho daquele ano. O movimento em Córdoba influenciou a reforma universitária no Peru a tal ponto que, em setembro e outubro de 1919, a Assembleia Nacional, aprovou as leis da Reforma Universitária, em grande medida, inspiradas no modelo da Argentina. Essas leis lutavam pela defesa da cátedra livre; da abolição das listas de presença e a conseqüente assistência livre; da eliminação dos cargos vitalícios na universidade; defendiam a criação de bolsas de estudo para alunos pobres; a participação dos estudantes nas decisões políticas da Universidade; o concurso obrigatório para a ocupação dos cargos; e a expulsão de 24 professores indicados pelos próprios universitários (PÉRICAS, 2006).

Os estudantes de Córdoba denunciaram uma situação vivida no seu cotidiano e empreenderam esforços para transformar aquele quadro, que já era estruturado na sociedade cordovês. Voltar os olhares para os acontecimentos de 1918, em busca de lições a serem extraídas, estar-se-ia negando a dinâmica de todo o movimento da época. Ignorar tais eventos de 1918, por outro lado, seria como perpetuar o desconhecimento da história das universidades latino-americanas e seus esforços para adquirir um caminho próprio e legítimo. Entre uma e outra postura, o ideal seria seguir questionando e planejando uma Universidade que esteja conectada a seu tempo, que expresse suas pluralidades e contradições, rumo a um futuro que seus próprios agentes já estejam construindo (NETO, 2011).

A luta dos estudantes latino-americanos pela Reforma Universitária ganhou uma dose radical quando se envolveu com o movimento operário, dando ao movimento uma dimensão social e facilitando a mobilização de uma larga parte da sociedade, fato que acabou manifestado na Declaração de La Plata:

1) o problema educacional não é senão uma das faces do problema social, por isso não pode ser solucionado isoladamente; 2) a cultura de toda sociedade é a expressão ideológica dos interesses da classe dominante. A cultura da sociedade atual é, portanto, a expressão ideológica dos interesses da classe capitalista; 3) a última guerra imperialista (1914-1918), rompendo o equilíbrio da economia-burguesa, colocou em crise sua própria cultura; 4) esta crise só pode ser superada com o advento de uma cultura socialista. (MARIÁTEGUI, 1981, p. 150-151)

Além da Reforma Universitária, a América Latina experimentou, concomitantemente, outros processos, agora voltados para a transformação social, entre eles, os chamados de populistas, como aconteceu no Brasil, no período Vargas, e na Argentina, no período Peronista (na Argentina, este período resultou na ampliação do acesso de segmentos populares a bens e serviços modernos, não acontecendo no mesmo grau no Brasil).

No México, a Revolução que buscava a Reforma Agrária e a ampliação dos direitos e liberdades dos camponeses mexicanos, contra a elite agrária, influenciou países como a Bolívia, a Guatemala e a Nicarágua a realizarem suas revoluções. O fato também foi inspiração para o movimento em torno da Aliança Popular Revolucionária Americana (APRA), no Peru. Esta aliança, fundada em 1923, constituiu um programa anti-imperialista e antilatifundiário, tendo como alicerce a unidade indo-americana, que teve considerável base de apoio popular. Em 1968, o Peru experimentava um regime militar com viés nacional e popular, pela mão do general Alvarado, que intensificou a tentativa de implementar a nacionalização das riquezas e

recursos naturais, a reforma agrária, a participação dos trabalhadores nos lucros e na gestão das empresas (MARIÁTEGUI, 1981).

No Chile, as influências de outras revoluções culminaram no governo da Unidade Popular, de Salvador Allende, entre os anos 1970 e 1973, com a consistente afirmação da luta socialista, desde a fundação do Partido Operário Socialista, em 1912, o qual, dez anos depois, passou a se chamar Partido Comunista, e que, em 1933, numa tentativa de maior adesão, juntou-se ao Partido Socialista Chileno<sup>13</sup> (PAULA, 2013).

A Revolução Cubana teve um papel inspirador nas lutas de classes na América Latina, a partir de 1960. Nesta época, o Brasil passava por mobilizações em torno de reformas da nação e da socialização dos meios de produção, partindo de um reformismo nacional-popular para o socialismo.

É como reação a essa ampla e heterogênea mobilização política de esquerda, que vai se colocar a série de golpes de estado que, a partir dos anos 1960, buscou deter a marcha da luta social no Brasil, na Argentina, no Uruguai, na Bolívia, no Chile, mediante a implantação de regimes ditatoriais, que lançaram mão de um variado arsenal repressivo, que foi combatido por uma expressiva onda de radicalização política por parte de variados grupos, em vários países da América Latina, que vão passar à luta armada, seja como instrumento de enfrentamento contra as ditaduras de direita, seja como instrumento de luta pelo socialismo a partir das experiências das revoluções chinesa e cubana. (PAULA, 2013, p. 13)

Do que se percebe, então, não há como analisar a Extensão Universitária na América Latina e no Brasil, especificamente, sem tomarmos conhecimento dessas Revoluções do século XX, que, acompanhadas das Reformas Universitárias, configuraram-se como movimentos contra a elite social e econômica que se operava em cada país; uma luta contra a segregação do povo. Neste ponto, é primordial verificarmos dois pontos basilares, quais sejam: a recente implantação da Instituição Universitária no Brasil, com início em 1920, com expansão depois dos anos 1930; e a inclusão da Universidade brasileira no quadro político-institucional geral, que tem se desenvolvido de forma seletiva e arbitrária, como espelho da ausência de processos que efetivamente distribua a renda e a riqueza do país.

---

<sup>13</sup>Em 19 de abril de 1933, Marmaduke Grove, junto com Oscar Schnake, Salvador Allende e Carlos Alberto Martínez, fundaram o Partido Socialista do Chile. Grove, no ano de 1932, começou a criar a República Socialista do Chile, porém só durou apenas 12 dias, mas influenciou a criação do Partido Socialista do Chile.

### 3.2 Extensão Universitária no Brasil

A Extensão Universitária, no Brasil, tem início no século XX, juntamente com a morosa expansão do Ensino Superior; suas manifestações deram-se com o surgimento das Universidades Livres, depois da criação da Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, promulgada pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, o qual instituiu autonomia didática e administrativa às instituições de ensino superior, na época (ROCHA, 1986).

A Universidade Livre de São Paulo<sup>14</sup>, por exemplo, em 1911, sob influência extensionista de origem inglesa, ofertava cursos de formação continuada e conferências, a qualquer pessoa que tivesse interesse, bem como a classe popular. Todavia, apesar dessas iniciativas extensionistas, elas foram ignoradas pela classe popular, uma vez que os cursos oferecidos não faziam referência às lutas de classes, que, naquele período, despontam em greves e repressões da polícia (FLEURY, 1988). “As primeiras experiências extensionistas aconteceram mais por um ato de vontade ou ‘idealismo’ de segmentos da comunidade acadêmica universitária do que em função ou partir dos interesses e necessidades da população a que se destinavam” (FAGUNDES, 1985, p. 29).

Segundo Rocha (1986), na década de 1920, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa<sup>15</sup> realizava prestações de serviço à comunidade rural nos seus entornos, com influência no viés norte-americano, de prestação de serviços. Essa experiência de Extensão Universitária foi instituída em 1926, segundo o modelo dos *Land Grant Collegens*. No mesmo ano da implantação do projeto de prestação de serviços à comunidade agrícola, foram difundidas as ideias da Escola Nova, em que a educação do sujeito deveria ser adaptada ao seu

---

<sup>14</sup> A Universidade Livre de São Paulo foi transformada na futura USP, que surgiu em 1934, a partir da união da recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) com as já existentes Escola Politécnica de São Paulo, Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e Faculdade de Farmácia e Odontologia. (MOTA, 2004)

<sup>15</sup> A Escola Superior de Agricultura e Veterinária (Esav) foi criada pelo Decreto 6.053, de 30 de março de 1922, do então Presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes. A Esav foi inaugurada em 28 de agosto de 1926, por seu idealizador Arthur Bernardes, que na época ocupava o cargo máximo de Presidente da República. Em 1927, foram iniciadas as atividades didáticas, com a instalação dos cursos Fundamental e Médio e, no ano seguinte, do Curso Superior de Agricultura. Em 1932, foi a vez do Curso Superior de Veterinária. No período de sua criação, o professor Peter Henry Rolfs, da Universidade da Flórida (Estados Unidos), foi convidado para organizar e dirigir a Esav. Visando ao desenvolvimento da Escola, em 1948, o Governo do Estado a transformou em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (Uremg), que era composta pela Escola Superior de Agricultura, pela Escola Superior de Veterinária, pela Escola Superior de Ciências Domésticas, pela Escola de Especialização (Pós-Graduação), pelo Serviço de Experimentação e Pesquisa e pelo Serviço de Extensão. Devido à sólida base e ao bom desenvolvimento, a Uremg adquiriu renome pelo país, o que motivou a sua federalização pelo Governo Federal, em 15 de julho de 1969, quando passou a ser nomeada Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2020).

meio, de forma que, em 1929, a Escola de Viçosa organiza a primeira “Semana do Fazendeiro”, com o objetivo de levar assistência técnica aos proprietários agrícolas. A experiência gerou tantos frutos, que ainda hoje são realizadas semanas de apoio ao produtor rural em algumas instituições de ensino, como os Institutos Federais oriundos das antigas escolas agrícolas ou que foram implantadas em regiões em que a força econômica é agrícola.

Não muito diferente do que vemos na atualidade, as experiências de Extensão Universitária que se efetivaram até 1930, tinham uma ligação muito tênue aos interesses e a ideologia das classes dominantes, seja pela prestação de serviços aos proprietários rurais (exemplo da Escola de Viçosa), seja pelos cursos oferecidos cujo conteúdo tinha por fim satisfazer à curiosidade das elites (como a Universidade Livre de São Paulo). Como eram proibidas as propagandas política, religiosa, comercial ou polêmica de caráter pessoal nas atividades extensionistas dentro das Universidades, torna-se claro que essas atividades estavam desvinculadas dos problemas sociais vividos pelas classes populares; desta forma, não se encontrava apoio dos segmentos universitários para às lutas dos trabalhadores, nem mesmo por corroborar com as instituições educacionais que foram criadas pelos anarquistas e socialistas da década de 20 (FLEURY, 1988).

Em 1931, o Decreto nº 19.851, de 11 de abril, publicado no Diário Oficial de 15/4/1931, estabeleceu as bases do sistema universitário brasileiro e fez referência ao fato de que, nos Institutos de Ensino Profissional Superior seriam realizados Cursos de Extensão Universitária, “effectivada por meio de cursos e conferencias de caracter educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário” (art. 42), destinados a “prolongar, em beneficio colectivo, a actividade technica e scientifica dos institutos universitários” (art. 35, f), e “à diffusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em beneficio do aperfeiçoamento individual e colectivo” (art. 109), “realizada por meio de cursos intra e extra-universitarios, de conferencias de propaganda e ainda de demonstrações praticas que se façam indicadas” (art. 109, §1º).

Do que se percebe, a Extensão foi pensada como portadora de soluções para os problemas sociais, veiculando ideias e princípios pautados nos ‘altos interesses sociais’. Nestas formulações, o que se via eram os interesses nacionais sendo encobertos pelos interesses da classe hegemônica, que se servia da educação para interiorizar seus valores às classes populares. A classe dominante, mais uma vez, usava da persuasão e convencimento para continuar com o

poder de conduzir o país, instituindo uma centralização da educação no Ministério da Educação e Saúde Pública<sup>16</sup>, no ano de 1930.

A extensão é, pois, pensada como portadora de soluções para os problemas sociais e como veículo de ‘ideias e princípios’, pautados nos ‘altos interesses nacionais’, aos quais devem subordinar-se as aspirações e necessidades da sociedade como um todo. Nestas formulações, os interesses nacionais encobrem e, ao mesmo tempo, identificam-se com os interesses da classe hegemônica, que serve-se (sic) da educação para interiorizar seus valores nas classes subalternas. [...] Com efeito, a Revolução de 30, que conduziu ao poder uma nova fração da classe dominante, precisava, para consolidar a sua hegemonia, respaldar-se na persuasão e no consenso da sociedade civil. (FAGUNDES, 1985, p. 36; 37)

A corrida pela perpetuação da hegemonia política fez com que a elite entendesse que a Educação era uma das formas de atingir seus objetivos; assim, após a derrota sofrida na Insurreição Constitucionalista de 1932, contra o governo provisório de Vargas, a elite decide reunir jornalistas, políticos e intelectuais liberais, para fundar a Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Um dos participantes de sua criação, Júlio Mesquita Filho, afirmava: “Vencidos pelas armas, sabíamos que só pela ciência e pela perseverança voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutávamos no seio da Federação” (FAVERO, 1980, p. 60).

Assim, acreditava-se que a Universidade teria a função de formar a elite do país, de maneira que, o ensino primário era designado à educação das massas e o ensino secundário à classe média. Para a construção da nação democrática foi necessário esse complemento baseado na educação da elite e na educação de massas, que incluía a classe média, não ferindo a ideologia liberal, sendo que ambas configuram a formação da cultura nacional. Interessante observar que o caráter democrático da elite, oportunizando a ciência ao alcance do povo, disfarçava um objetivo maior do sistema capitalista, qual seja, o de se perpetuar, renovando-se em todas as camadas sociais (CARDOSO, 1982).

Neste ponto, importante ressaltar que, o Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934 (BRASIL, 1934), documento criador da Universidade de São Paulo, previu como um dos fins

---

<sup>16</sup> O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. O Ministério da Educação e Saúde trabalharam em conjunto até o ano 1953, quando a área da saúde recebe autonomia, sendo constituído seu próprio ministério, a partir de então, surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC.

da Universidade, “realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências palestras, difusão pelo rádio filmes científicos e congêneres” (art. 2º, ‘d’), demonstrando que veio na esteira do documento legal de 11 de abril, de 1931, em que a Extensão era concebida como meio possível para se elevar culturalmente aqueles que não participavam da vida universitária.

A Universidade do Distrito Federal (UDF), por sua vez, criada em 1935, pelo Decreto Municipal nº 5.513, de 4 de abril (BRASIL, 1935), tinha por finalidades:

- a) promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira;
- b) encorajar a pesquisa científica, literária e artística;
- c) propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular;
- d) formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem;
- e) prover a formação do magistério, em todos os seus graus. (Prefeitura do Distrito Federal, 4 de abril de 1935, Dr. Pedro Ernesto.)

Nota-se, pela alínea “c” do Decreto de 1935, que se ventilava a propagação dos conhecimentos na Universidade, também por meio da Educação Popular. Outra questão interessante, foi a ausência da referência ‘elites’ ou ‘educação das elites’, citadas no Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934, como capazes de colaborar para o desenvolvimento da consciência social no Brasil. Este fato denota que os motivos e objetivos que nortearam essas duas universidades (USP e UDF) eram distintos, devido a corrente liderada por Anísio Teixeira ser chamada de "liberal democrática", em contraposição à de Júlio de Mesquita Filho e Fernando de Azevedo (fundadores da USP), que seria "liberal elitista" (CUNHA, 1980).

A Extensão, nestes documentos, até podia receber conotação popular, porém, na prática, participavam das atividades, pessoas da elite, pertencentes ou egressos da Universidade.

As atividades de extensão (sempre episódicas), embora se propusessem levar os benefícios da universidade até aqueles que a esta não tinha acesso, primaram pela sua desvinculação das necessidades objetivas da população a ser atingida. Poder-se-ia mesmo que a extensão – que seria uma modalidade de ampliar os compromissos sociais da universidade – acabou sendo feita em nome das classes subalternas, mas em benefício das classes dominantes (FAGUNDES, 1985, p. 43)

A desvinculação da Extensão Universitária das reais necessidades sociais da população tornou-se evidente em 1938, quando ressurgiu no país a ideia de Universidade para o povo, proposta pelos movimentos sociais. Neste mesmo ano, os estudantes brasileiros, unidos, criam

a União Nacional dos Estudantes (UNE), retomando a luta por uma Universidade a serviço da população.

Durante o Segundo Congresso Nacional dos Estudantes, em dezembro de 1938, a primeira diretoria da UNE é escolhida, lançando-se o **Plano de Sugestões para uma Reforma da Educação Brasileira**. Segundo Rocha (1986), o maior destaque do Plano de Sugestões foi a definição das funções das Universidades brasileiras com o fim de aproximar a Universidade da sociedade, abordando a importância da Extensão Universitária operacionalizada por cursos de extensão direcionados para o povo.

Durante o Estado Novo (de 1937 a 1946), a Universidade brasileira pouco se amplia e a Extensão Universitária mantém a conotação elitista, pelo menos de forma institucional. Por sua vez, apesar de, durante a República Populista (de 1946 a 1964), a Universidade ter aumentado em número de forma considerável, o movimento estudantil continuava questionando o seu elitismo, oposição intensificada entre os anos 1960 e 1964.

Na década de 1960, no centro das contradições político-ideológicas efervescentes naquela época, era consensual o movimento em favor da Reforma Universitária<sup>17</sup>, em necessidade de uma reestruturação do setor acadêmico das Universidades, dando ensejo a realização de encontros, seminários e criação de documentos que intensificavam o debate em torno da questão da universidade.

O I Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em 1961, pela UNE, teve por resultado a **Declaração da Bahia**, em que se discutiu a preocupação com a formação dos profissionais no ensino superior, uma vez que as Universidades não incentivavam ao discente olhar os problemas sociais, falhando também na sua missão cultural. Nesse seminário realizado em Salvador, percebe-se a Extensão Universitária sendo solicitada nos propósitos a serem

---

<sup>17</sup> A Reforma Universitária foi concebida pelo movimento estudantil, que sempre esteve na liderança do debate, como uma via que deveria proporcionar a superação da alienação da universidade brasileira em relação aos problemas e aspirações da sociedade, da inadequação dos cursos na formação de profissionais, de seu papel na emancipação do colonialismo cultural, de seu elitismo, da necessidade de ampliação das vagas e extensão do ensino gratuito a todos e, por consequência, da eliminação do problema dos “excedentes” – vestibulandos que alcançavam a média exigida para o ingresso nas universidades, mas que eram excluídos por ausência de vagas – entre outras questões. De uma maneira geral, até 1964, a luta pela Reforma Universitária se desenvolveu no bojo das chamadas “reformas de base” do país, inspiradas por um nacionalismo desenvolvimentista que resultavam em demandas tais como a nacionalização das empresas estrangeiras, limites à remessa de seus lucros etc.; por essa razão, quase nunca teve apoio institucional, apenas de estudantes e professores. (PUC-SP, 2020)

alcançados, quando, nas diretrizes para a Reforma Universitária, no tópico do **Compromisso com as classes trabalhadores e com o povo**, são definidas as orientações do caminho a seguir:

- a) Lutar pela reforma e democratização do ensino, dando a todos, condições de acesso à educação, em todos os graus;
- b) Abrir a Universidade para o povo, através da criação nas faculdades de cursos acessíveis a todos; utilizar os Diretórios Acadêmicos como organizadores (ou os próprias Faculdades) de cursos de alfabetização de adultos (ao alcance de qualquer Faculdade), de cursos de mestres de obras nas Faculdades de Engenharia, cursos para líderes sindicais nas Faculdades de Direito). Promovê-los não só nos prédios das Escolas, como em favelas, circunvizinhas de fábricas e bairros operários. Na América Latina essas iniciativas recebem o nome de Universidades Populares.
- c) Colocara a Universidade a serviços dos órgãos governamentais, sobretudo do interior dos Estados. Promover, por exemplo, o levantamento topográfico de uma cidade do interior, traçar-lhe uma rede de esgotos, realizar pesquisas demográficas etc. Isso poder realizado como trabalho curricular, ou levado a efeito nos períodos de férias.
- d) Colocar a Universidade a serviço das classes desvalidas, com a criação de escritórios de assistência judiciária, médica, odontológica, técnica (habitações de vilas ou favelas) etc. Que isso não seja realizado paternalisticamente, a título de esmola, concorrendo para atenuar os males sociais e indiretamente solidificando a estrutura iníqua em que vivemos. É necessário, sobretudo, despertar a consciência popular para seus direitos. Entretanto, enquanto se vai lutando, não podemos deixar que milhares de pessoas morram ao nosso lado.
- e) Fazer da Universidade uma trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando de gestões junto aos poderes públicos e possibilitando cobertura aos movimentos de massa. (UNE, 1961, p. 20-21)

Ter a oportunidade de ler na íntegra este documento, possibilita-nos pensar, sobre o poder da Universidade no engajamento das questões sociais e de como a UNE possibilitou a reflexão e participação nas lutas pela classe dos menos favorecidos. A Declaração da Bahia é um grito dos estudantes e professores por uma Universidade que oportunizasse acesso ao povo, trazendo à luz, a comunhão entre Universidade-comunidade, fazendo crescer uma consciência popular para a real situação do sistema liberal que assolava os mais pobres, acentuando ainda mais as misérias do país. Esta Declaração, ainda, exemplificou possibilidades de atuação da Universidade junto às comunidades, enfocando a autonomia Universitária, tão necessária nesse processo.

O II Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em Curitiba, em 1962, deu origem a **Carta do Paraná**; nela, entre outros pontos, a discussão centrava-se na convocação da participação dos estudantes universitários nos colegiados das Instituições de Ensino Superior, a qual estavam vinculados. Esta Carta foi dividida em 3 partes: Fundamentação Teórica da Reforma Universitária; Análise Crítica da Universidade Brasileira; e Esquema tático

de luta pela Reforma Universitária, reforma esta, que já estava sendo proposta pelo governo de João Goulart.

Esta visão revolucionária da Reforma Universitária era cada vez mais intensificada com a realização destes seminários, de forma que a Carta do Paraná definiu a missão da Universidade sob a ótica dos estudantes engajados com esta Reforma, que também era uma Reforma de base, propondo a reformulação do Ensino Superior do país. A Missão da Universidade exposta na Carta do Paraná era:

- 1) ser a expressão do povo. Daí ser absolutamente predatória ao interesse coletivo uma universidade que discrimine. Critérios econômicos, sociais, políticos, ideológicos, jamais poderão prevalecer na seleção dos candidatos à escola em qualquer grau de ensino. A universidade revolucionária será aquela que aproveitar as virtualidades de cada um, pondo em comum sua originalidade, distribuindo-a em benefício do todo social. É a única maneira de ser positivamente democrática;
- 2) ser por todas as formas antidogmática. Terá sempre em vista sua perspectiva crítica constante, estando aberta a toda a reformulação que se processe no dinamismo histórico;
- 3) ser uma frente efetiva do processo revolucionário. Não admitindo, portanto, qualquer forma de espoliação do homem pelo homem, justificada por razões econômicas e políticas, ideológicas ou sociais. Trata-se da realização de todas as exigências da pessoa, na caminhada histórica, no processo de humanização, no conjunto homem-natureza porque se constrói a sociedade. (UNE, 1962, p. 47)

O III Seminário da Reforma Universitária, em 1963, na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, foi um momento de reafirmação e revisão dos trabalhos dos seminários anteriores, principalmente da Carta do Paraná, e de discussão sobre a conjuntura política nacional. No processo de revisão tática do movimento estudantil, a UNE elaborou dois caminhos para fazer suas reivindicações, ambos centrados em um eixo político, aproveitando-se que o momento era oportuno para tal intento, “[...] encaminhou ao Congresso um projeto de Emenda Constitucional e outro de alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em que se consubstanciassem os pontos fundamentais da luta imediata pela Reforma Universitária” (UNE, 1963, p. 26).

Tanto o projeto de Emenda à Constituição quanto o projeto de alteração da LDBEN, eram artifícios que funcionariam para destravar emergencialmente as barreiras legais à democratização da Universidade, como a cátedra vitalícia, os exames vestibulares, a estrutura de decisão dos problemas universitários, todos de origem nas legislações obsoletas, para a efetivação de uma Universidade que contemplasse as reais necessidades da massa estudantil.

A partir deste III Seminário, foi produzido pelo movimento estudantil, o documento denominado de **UNE: Luta Atual Pela Reforma Universitária**, trazendo uma visão mais consistente da luta que deveria ser construída pelos estudantes para viabilizar a Reforma Universitária, acompanhando os modelos defendidos nos seminários anteriores. O amadurecimento do movimento neste III Encontro Nacional está evidente no documento elaborado, trazendo o entendimento da relação imbricada das lutas educacionais e políticas.

O movimento estudantil brasileiro sempre esteve presente, em suas atividades, as reivindicações escolares e a luta política. Nos primeiros momentos, no entanto, esses aspectos, embora presentes simultaneamente, não contavam com a necessária articulação. Eram como dois momentos isolados da vida universitária, dilacerada a presença do movimento estudantil entre a condição de estudante e a condição de cidadão. O progresso do movimento estudantil nessas áreas isoladas é que iria proporcionar também a sua união. (UNE, 1963, p. 102)

Durante as lutas em torno da Reforma Universitária, a UNE reconheceu que houve a formação de um elo entre as reivindicações escolares e a luta política pelas Reformas de base, reformas indispensáveis para o efetivo desenvolvimento do país, chegando à conclusão da importância da ligação com o movimento trabalhista e a importância da formação de um sujeito consciente, indo de encontro do ensino alienado até então oferecido, que constituía a população de massa do Brasil. A UNE persistiu na luta pela Reforma Universitária até 1964, quando seus trabalhos tiveram que mudar de foco devido ao golpe militar, assumindo atividades de combate ao novo governo que tentava enfraquecer o movimento estudantil (ROCHA, 1986).

Toda a luta pela Reforma Universitária, desenvolvida pela UNE, demonstra uma progressiva aproximação das lutas dos estudantes com as lutas gerais da sociedade por mudanças em nosso país, instituindo uma aliança operário-estudantil e uma aliança operário-camponesa, além de um movimento dos estudantes nos projetos de alfabetização de adultos, a partir do método construído por Paulo Freire. Assim, foi notório o envolvimento dos estudantes nas campanhas sanitárias de erradicação de doenças típicas do meio rural, com instruções e orientações do Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERU), órgão do Ministério da Saúde (PAULA, 2013).

Em 1961, a UNE, juntamente com um grupo de intelectuais e artistas, funda o Centro Popular de Cultura (CPC), que tinha por fim, conscientizar as camadas mais pobres das favelas e aglomerações populares, da situação do Brasil, que, pelo povo, precisava se unir para a construção de uma nova sociedade. A base de atuação dos CPC's era o teatro de rua, a criação de filmes e a promoção da música popular, por meio dos festivais, que tinham por fim levar

esperança de uma nova vida e formação consciente para as pessoas que eram excluídas pelo sistema vigente. Os Centros disseminaram-se por todo o país, principalmente nos Estados em que a diretoria da UNE realizava suas jornadas, dos anos de 1962 a 1963, oportunidade em que chegaram a criar na sede da UNE, uma Universidade de Cultura Popular, que, posteriormente, veio a ser reprimida pelo golpe militar, em 1964.

Todas essas lutas sociais descritas estavam em consonância com o que acontecia em algumas partes do mundo, como a Revolução Cubana, em Cuba, e com a renovação teológica do papado de João XXIII, abrindo caminho para uma Igreja Católica mais militante, preocupada, finalmente, com os problemas sociais das classes subalternas. Essas duas matrizes, tanto da Igreja Católica, como da Revolução Cubana, marcam a vida política e cultural do Brasil, no início dos anos 60. Além delas, os influxos reformistas e progressistas da década de 1950, como das Ligas Camponesas (1955) e as lutas pelas Reformas de Base, influenciaram toda uma cultura, servindo de fôlego para tempos ruins que iriam se romper com o Golpe Militar de 1964 e seus desdobramentos repressivos, que incluem o Ato Institucional nº 5 (AI 5), de 1968.

A vida política e ideológica do país deste período, anterior ao Golpe Militar, foi marcada por perspectivas anticapitalistas, isto porque, eram os socialistas que denunciavam o capitalismo emergente que reinava no Brasil e que só poderia ser extirpado pela superação do próprio sistema capitalista. Claro que várias lutas e instituições serviram de inspiração para esses tempos sombrios, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), órgão da Organização nas Nações Unidas (ONU), criado em 1948, com a função de buscar um novo suporte teórico-conceitual e novos instrumentos políticos, que pudessem derrotar os paradigmas liberais dominantes na teoria econômica produzida nos países centrais; e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955, ferramenta significativa na construção e difusão de um ideário nacional-desenvolvimentista que influenciou as bases de apoio do governo Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK), afetando a própria ideologia desenvolvimentista que, juntamente com proposta das Reformas de base, marcaram a política brasileira até 1964 (PAULA, 2013).

Entre as lutas que perduraram neste período e que alimentou o sonho de um país desenvolvido e livre, durante a ditadura, está a Campanha em Defesa da Escola Pública que conseguiu incentivar a construção e a sanção, pelo presidente João Goulart, do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961; ao mesmo tempo em que o movimento

pela alfabetização tinha por base o Método de Paulo Freire. Este movimento de alfabetização foi uma ferramenta de conscientização e mobilização política e social, tendo apoio de governos municipais, estaduais e federal, da Igreja Católica, da UNE e das Universidades.

O método Paulo Freire foi desenvolvido no meio de todo esse contexto de Movimento de Cultura Popular pela equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, sendo experimentado pela primeira vez, no Rio Grande do Norte, em Angicos; estendendo-se, posteriormente, para a periferia de Natal. O método acabou tendo como apreciadores estudantes paulistas, que começaram a executá-lo em Osasco-SP, e também na Paraíba pela Fundação Campanha de Educação Popular (CEPLAR); posteriormente, o método foi difundido para várias regiões do país, mas, infelizmente, essa movimentação de conscientização social e política foi interrompida em 1964.

Após a instauração do Regime Militar, o Estado utilizou da Extensão Universitária para neutralizar a participação política dos estudantes, porém, sob o modelo americano, pelo qual a Extensão prestava serviços à sociedade. Um destes exemplos é o **Projeto Rondon**, idealizado em 1966, como resultado do Primeiro Seminário de Segurança Nacional, realizado no extinto Estado da Guanabara. Em julho de 1967, tem início o seu Projeto Piloto, chamado de Operação Rondon, em que uma equipe formada por 30 universitários e dois professores da Universidade do Estado da Guanabara<sup>18</sup> (UEG), foram incumbidos de conhecer de perto a realidade amazônica, no, então, Território Federal de Rondônia. No ano de 1968, ganhou o nome de Projeto Rondon, pelo qual, estudantes universitários prestavam serviço à comunidade, favoreciam a integração nacional, culminando no treinamento profissional, favorecendo o desenvolvimento econômico do país e servindo aos interesses do governo.

A cargo do Ministério do Interior e inspirado nos gabinetes militares, o Projeto Rondon operacionalizava-se através de estudantes universitários voluntários e trazia consigo um ideário adequado à ideologia do regime: integração nacional, serviço às comunidades e treinamento profissional. Desse modo, alicerçava-se sobre a idéia da necessidade de uma universidade integrada, cuja função, como agente de mudanças, era estrategicamente fundamental na

---

<sup>18</sup> Universidade do Estado da Guanabara - A história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) teve início em 4 de dezembro de 1950, com a promulgação da lei municipal nº 547, que cria a nova Universidade do Distrito Federal (UDF). Diferente da instituição homônima, fundada em 1935 e extinta em 1939, a nova Universidade ganha força e tornou-se uma referência em ensino superior, pesquisa e extensão na Região Sudeste. Nesse trajeto, a instituição teve seu nome mudar para acompanhar as transformações políticas que ocorriam na época. Em 1958, a UDF foi rebatizada como Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Em 1961, após a transferência do Distrito Federal para a recém-inaugurada Brasília, a URJ passou a se chamar Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Finalmente, em 1975, ganhou o nome definitivo de Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (UERJ, 2020).

geopolítica do desenvolvimento. Diga-se, ainda, que esse Projeto, menina dos olhos do regime, no que diz respeito à extensão universitária, foi uma consequência do Primeiro Seminário de Segurança Nacional que se realizou no extinto Estado da Guanabara, em 1966. De qualquer modo, nunca é demais lembrar não era um programa qualquer, mas uma política de Estado, cujo objetivo maior era a Segurança Nacional, materializada nas preocupações com a defesa do território nacional. E é nessa perspectiva que se insere a mobilização dos estudantes universitários. Ao mesmo tempo em que se mobiliza esse “contingente pensante”, dando a ele uma tarefa “patriótica e construtiva”, também, se afastava os jovens universitários dos ideais nos quais se baseavam as contestações ao regime. (ALMEIDA, 2011)

Outro exemplo da atuação do Estado por meio da Extensão, para conquistar seus interesses ideológicos, foi com o **Projeto Centro Rural de Treinamento Universitário e Ação Comunitária (CRUTAC)**, criado pela Resolução nº 52/65-U, do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 1966, como experiência piloto. O propósito desse projeto, de acordo com seu fundador, Onofre Lopes, então Reitor da UFRN, era:

Participar do esforço comum, fazendo aglutinar energias e somar recursos materiais e humanos, com base na estrutura e na nova orientação extensionista das Universidades modernas: aproveitar avocação patriótica dos moços para a prestação de serviço às populações do interior visando ao desenvolvimento e à integração do País. (LOPES, 1974, p. 8)

Onofre Lopes, ainda expressava que o CRUTAC era o que se esperava de uma Universidade a serviço do povo, em especial, a população rural, que, normalmente, não era contemplada por políticas públicas, demonstrando a atual visão do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. De acordo com ele, o CRUTAC levava consigo dois objetivos basilares: treinamento rural universitário e, em consequência, prestação de serviços às comunidades da área de treinamento (LOPES, 1974). Entendia que a Universidade devia estar ligada ao povo e aos seus problemas, por meio das atividades extensionistas. O Projeto recebia tantos elogios nos veículos de comunicação, que o governo militar decide expandir a experiência da UFRN, tornando-a um programa de nível nacional, criando a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC), por meio do Decreto-Lei 916, de 7 de outubro, do ano de 1966. (ALMEIDA, 2011).

O CRUTAC, entretanto, sob o prisma da Política de Expansão Universitária planejada pelo regime militar, não tinha por objetivo apenas formar novos líderes ou intelectuais orgânicos no meio acadêmico, visava, também, chegar-se às comunidades pobres, trazendo-as para o seu lado. O velho truque das elites políticas era repetido, a saber, “eliminar a pobreza sem transformar a estrutura econômico-social”, pensamento este que se alinhava com os

intelectuais burgueses, utilizando a educação das comunidades para este fim (GERMANO, 1993, p. 137)

Em 1968, com a aprovação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro (BRASIL, 1968), a Reforma Universitária e a Extensão passou, efetivamente, a compor o discurso governamental como um “serviço social prestado por estudantes” e a Universidade como uma empresa na perspectiva da formação técnico-profissional para atender o mercado de trabalho (ROCHA, 1986), a qual, por meio de suas atividades de extensão proporcionariam ao corpo discente oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento (art. 40, ‘a’). A Reforma acaba por reprimir as reivindicações estudantis que haviam se intensificado naquele ano, propondo uma nova Extensão, ajustada ao Estado de Segurança Nacional e associada ao modelo capitalista vigente.

Devido a esta lei, que reformulou o Ensino Universitário, permitindo a disseminação do CRUTAC nas Universidades, tornou-se obrigatório o desenvolvimento de programas de Extensão nas Instituições de Ensino Superior do país, os quais deveriam ter a função de promover a cultura, a arte, ações cívicas e desportivas do corpo discente, viabilizando a participação dos estudantes na vida social da comunidade nos entornos da Universidade, podendo contribuir para o seu desenvolvimento.

Em 1975, baseado na Lei nº 5.540 de 1968, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), e com a colaboração de docentes com experiências em atividades de Extensão e coordenadores de projetos de caráter extensionistas, lançou o **Plano de Trabalho da Extensão Universitária**, que significou um avanço no que diz respeito às questões deste setor, apesar da conjuntura histórica de repressão. Com a criação da CODAE, o próprio MEC assume uma posição de articulação geral das experiências e políticas voltadas para a Extensão (ROCHA, 1986).

De acordo com este Plano, a Extensão poderia ser operacionalizada por meio de cursos, prestação de serviços, ações comunitárias, difusão de resultados de pesquisa ou difusão cultural, as quais deveriam ser programadas pelas Universidades. Neste mesmo caminho, o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)<sup>19</sup>, criado em 1966, orientava as atividades

---

<sup>19</sup>Criado em 30 de abril de 1966, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), inicialmente com 28 reitores, foi concebido para promover o intercâmbio e a cooperação entre as universidades brasileiras. O compromisso do Conselho de Reitores com o Brasil e o povo brasileiro o levou a lutar pelos direitos democráticos, pela autonomia universitária das universidades e pela reforma universitária. Após uma longa e difícil travessia

de Extensão baseadas em três quesitos: prestação de serviços à comunidade, realimentação da universidade, e a integração universidade-comunidade. O CRUB foi responsável pela organização de seminários com a intenção de sensibilizar dirigentes universitários sobre a necessidade da Extensão (NOGUEIRA, 1999). Consta ainda, na página oficial da entidade, as principais ações desenvolvidas pelo Conselho durante estes 54 anos de atuação, entre elas:

Inauguração da 1ª Conferência Nacional de Tecnologia de Educação Aplicada Diálogo com as entidades representativas das comunidades universitárias e entidades representativas dos segmentos; Incentivo ao Intercâmbio Interuniversitário; Realização de estudos sobre Avaliação do Desempenho da Universidade em face de seu compromisso social Debates, realização de diversas conferências e elaboração de documentos sobre a Autonomia Universitária; Criação de Grupos de Trabalho voltados para os grandes temas permanentes da educação, tais como: avaliação; formação de professores e diretrizes curriculares; Plano Nacional de Educação; Ciência, Tecnologia e Inovação; Relações Internacionais; Educação Cidadã; e Gestão Universitária; (CRUB, 2020)

Apesar do descrito, Fagundes (1985), especialista em história da educação, expõem críticas acerca das diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e das experiências do CRUTAC e o do Projeto Rondon:

Medeiam entre um pensamento elitista e um sentimento populista. De uma parte, haveria a comunidade dos portadores da cultura, explicadores da realidade e conhecedores de técnicas salvadoras. De outra parte, estaria a comunidade dos necessitados, ignorantes e apáticos, sem visão correta da realidade e, portanto, incapazes de dimensionar os seus problemas e de saírem de uma situação de penúria, da qual eles seriam os próprios responsáveis. Estes têm problemas a resolver, aqueles tem serviços e soluções a oferecer. Sendo que os assistidos são incapazes de ter uma verdadeira percepção de sua situação, os assistentes passam a colocar os problemas a partir de seu ponto de vista sobre a situação daqueles. E aqui as soluções antecedem os problemas, ou seja, a partir de sua visão de realidade e dos meios que dispõem, os promotores da extensão passam a selecionar os problemas para os quais eles têm soluções imediatas, ainda que paliativas, quando os problemas sem soluções prontas e rápidas são, muitas vezes, os mais fundamentais para a comunidade, uma vez que gestam aqueles problemas que a extensão procura resolver. Nessa perspectiva, a extensão tem contribuído para mascarar a realidade, legitimando-a, do que para desvendá-la, transformando-a. (FAGUNDES, 1985, p. 81)

A fala de Fagundes, remete-nos a refletir sobre a atual situação e real missão da Extensão Universitária no país: se ainda existe uma ideologia elitista implantada; e, se existe, como ela

---

pelo regime militar, as universidades brasileiras cresceram em maturidade institucional, firmaram-se como liderança nacional e tiveram voz decisiva na constituinte. Daí ter-se assegurado, em 1988, na Constituição Brasileira, a ampla autonomia às universidades brasileiras. O CRUB é a única entidade a congregar e a batalhar por todos os segmentos da Educação Superior. O Conselho de Reitores é a única entidade que representa todos os reitores e reitoras do Brasil. (CRUB, 2020)

opera atualmente? Estes questionamentos farão parte de uma discussão futura desse trabalho, que, nesse momento é colocada apenas para que possamos iniciar uma reflexão destes pontos.

O movimento estudantil, apesar de reprimido pela Ditadura Militar e pela despolitização dos estudantes nas Reformas Universitárias, reage com uma oposição mais forte, na segunda metade dos anos 70. Neste contexto, para desarticular, mais uma vez, os movimentos populares que se utilizavam da Extensão como ponte, a CODAE é extinta em 1979. Com isso, a ação do MEC para a Extensão fica restrita ao apoio a projetos individualizados das Universidades e, futuramente, ao Projeto de Integração com o Ensino Fundamental e Médio, ou seja, em termos de conexão como política pública implementada pelo governo, passa a existir uma lacuna no progresso da Extensão Universitária.

A década de 1980, trouxe o engajamento dos movimentos sociais fortalecidos, após vários desmontes das duas décadas anteriores. Nesse período, a Extensão circulava com as ideias em torno do assistencialismo e da emancipação. Em 1985, a Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior chega ao final de seu relatório trazendo o conceito de ‘autonomia universitária’, para futuramente aparecer incorporado à Constituição de 1988 (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Ainda no ano de 1985, depois de aprovado as eleições com voto direto para os reitores e a legalização do Princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, por meio da Portaria do MEC nº 742/75, foi desencadeada uma série de iniciativas com vistas a assegurar a proximidade da Universidade com a população. Por exemplo, em agosto de 1985, a Universidade de Brasília (UnB), depois da posse do Reitor Cristovam Buarque, decide iniciar a integração entre a UnB, a Pró-Reitoria de Extensão e a sociedade civil. Com iniciativa semelhante, em dezembro de 1985, na cidade de Manaus, os Pró-Reitores da Região do Norte, juntaram-se para realizar o I Encontro Regional, com o tema de Integração da Universidade no Contexto Regional. A Universidade Federal do Rio de Janeiro, preocupada com a definição do conceito de Extensão, cria um documento, em 1985, com o título **Da Extensão Universitária – Versão Preliminar, uma proposta em discussão** que serviu de norte para a conceituação nos posteriores Fóruns Nacionais de Extensão.

Além disso, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 1987, criou-se uma Coordenadoria de Extensão, ligada a Pró-Reitoria de Assuntos comunitários, sinalizando uma política de Extensão compromissada com a sociedade. Na região Nordeste houve dois encontros regionais de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste no ano de 1987.

O primeiro foi em abril, na cidade de Aracaju, em que implementaram o Projeto Circuito Universitário de Cultura e Arte do Nordeste (CUCA), contando com a presença do Pró-Reitor de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e o segundo foi no mês de setembro, em Fortaleza, oportunidade em que refletiram sobre a fase que se encontrava a Extensão nas Instituições de Ensino Superior (IES) da região e definiram estratégias em prol da institucionalização das ações extensionistas. A região sudeste também se movimentou, criando o Fórum de Reitores de Extensão das Universidades Públicas da Região Sudeste, na cidade de Ouro Preto – MG, em setembro de 1987, além de elaborar a **Carta de Ouro Preto**, documento que solicitava encaminhamentos para uma Política de Extensão, no que diz respeito ao seu conceito, institucionalização e financiamento (HUNGER, 1998).

A Extensão Universitária, no Brasil, teve por marco para sua efetiva progressão, a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX)<sup>20</sup>, durante o I Encontro Nacional de Pró-Reitores, em novembro de 1987, na UnB, em Brasília, com a participação de 33 Universidades, representadas pelos seus respectivos professores. Na época foi pactuado um novo conceito para 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 de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a 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. (FORPROEX, 1987)

Sob este aspecto, as diretrizes que deveriam orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária, pactuadas no FORPROEX, de forma ampla e aberta (NOGUEIRA, 2000), constituir-se-iam em:

- Interação Dialógica,
- Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade,

---

<sup>20</sup> O FORPROEX possui uma coordenação nacional e cinco coordenações regionais: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, formados por Pró-Reitores ou seus representantes legais, tanto em nível federal, estadual ou municipal.

- Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão,
- Impacto na Formação do Estudante, e
- Impacto e Transformação Social.

Ainda no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão deu-se início a elaboração do **Plano Nacional de Extensão Universitária**, que só foi concluído após 11 anos, em 1998, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/96), em que ficou estabelecida a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade (art. 43) (BRASIL, 1996) e instituiu a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo (art. 43) (BRASIL, 1996). Daquele Plano fica pré-estabelecida a indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão, de forma a propor reflexões sobre o papel social da Universidade, sendo apresentado um caminho para a institucionalização da Extensão. A determinação dessa indissociabilidade foi firmada pela Constituição de 1988, no art. 207 (BRASIL, 1988) sendo estabelecido, ainda, que as atividades de pesquisa e extensão poderiam receber apoio financeiro do Poder Público (art. 213, §2º) (BRASIL, 1988).

Aproveitando a esteira desse reconhecimento constitucional da Extensão Universitária, no ano 1993, foi instituído, pelo MEC, com a colaboração intensa do FORPROEX, o **Programa de Fomento à Extensão Universitária** (PROEXTE), representando o reconhecimento dessa função como prática acadêmica, garantido a sua permanência, com proposta orçamentária distinta. Interrompido em 1995, o Programa foi retomado depois de 8 anos, em 2003, sob a denominação **Programa de Extensão Universitária** (PROEXT). As principais contribuições do PROEXT referem-se ao financiamento da Extensão Universitária e a elaboração teórico-conceitual, das diretrizes, dos objetivos, dos tipos de ações e da metodologia que seria adotada para a implementação da Extensão no Ensino Superior.

A formalização do Plano Nacional de Extensão Universitária, ocorrida em 1998, no XIV Encontro Nacional de Pró-Reitores, na cidade de Natal, foi fruto de intensas discussões nos XII e XIII Encontros de Pró-Reitores em Brasília. Neste período foi criado um acesso via Internet, para a disponibilização das informações sobre os Encontros, inclusive do Plano, por meio da Rede Nacional de Extensão (RENEX), em que a UFMG se tornou responsável em gerenciar as informações.

Dos vinte e três objetivos e metas do Plano Nacional de Educação, para o decênio 2001-2010 (BRASIL, 2001), no que se refere à Educação Superior, a Extensão está presente em quatro deles, a saber:

[...]

7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa. [...]

21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.

22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.

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

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2011-2020 (BRASIL, 2010), coloca como meta “Assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária” (Meta 12.7).

Todo esse caminhar tortuoso da Extensão culminou na conquista da **Política Nacional de Extensão Universitária**, aprovada no XXXI Encontro Nacional de Pró-Reitores, realizado em Manaus (AM), em maio de 2012. Nela são mencionados conceito, princípios, diretrizes e objetivos que se constituem uma referência nacional para o debate sobre a Extensão Universitária e seu aprimoramento, sendo permitido mudanças, em consonância com as transformações da sociedade e da Universidade pública.

Após o ano 2000, a concepção de que a Extensão Universitária seria apenas um conjunto de projetos para a disseminação de conhecimentos acadêmicos deveria ficar superada. A Extensão no Ensino Superior deveria ir além de uma forma de aplicação de cursos, de prestação de serviços ou disseminação de cultura, pois, de acordo com as normativas, ela tornou-se uma ferramenta de inter-relação da Universidade com a sociedade, de uma forma que a própria Universidade também seria beneficiada pelas trocas de saberes com a comunidade, uma “interação dialógica”, que traria múltiplas alternativas de mudanças na sociedade e na própria Universidade, fato este expresso dentro da Política Nacional de Extensão Universitária de 2012:

É nesse contexto que a Universidade está desafiada a atuar. Cabe a ela promover a superação da perplexidade, da paralisia teórica e prática, do adesismo e do voluntarismo ingênuo. Enquanto instituição produtora do conhecimento, a Universidade deve oferecer aos governos e aos atores sociais subsídios para as escolhas que precisam ser feitas, os instrumentos científicos de que carecem para intervenções e atuações mais lúcidas e comprometidas com a plena emancipação humana. Instrumentos científicos, sim, mas sustentados por um compromisso ético e pela paixão que impulsiona o engajamento na busca de um mundo melhor.

Reconhecer o papel da Universidade Pública no enfrentamento das crises contemporâneas não significa superestimar suas capacidades ou subestimar o que importa enfrentar e superar. Trata-se, sobretudo, de ver a Universidade como parte ativa e positiva de um processo maior de mudança. É justamente aqui que se afirma a centralidade da Extensão Universitária, como prática acadêmica, como metodologia inter e transdisciplinar e como sistemática de interação dialógica entre a Universidade e a sociedade. Prática comprometida com a relevância e abrangência social das ações desenvolvidas; metodologia de produção do conhecimento que integra estudantes, professores e técnico-administrativos, formando-os para uma cidadania expandida do ponto de vista ético, técnico-científico, social, cultural e territorial; interação dialógica que ultrapassa, inclusive, as fronteiras nacionais, projetando-se para fora do País. (FORPROEX, 2012)

Na coparticipação deste processo de conquistas para um dos tripés da Universidade, a Extensão, temos as Instituições de Ensino Superior (IES) comunitárias e particulares. No caso das IES comunitárias, em 1999, foi criado o Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ForExt), com o objetivo de reafirmar o compromisso “com o processo de construção da cidadania, e de uma sociedade mais justa e mais humana” (FOREXT, 1999).

Os objetivos são:

- I - analisar, debater, propor políticas, estratégias e questões relativas à Extensão e Ação Comunitária de interesse de seus membros;
- II - buscar o entendimento com órgãos governamentais e Instituições da sociedade e com organismos de representação universitária;
- III - articular o desenvolvimento de programas e projetos e de redes de trabalho entre as Instituições que o constituem;
- IV - divulgar as atividades de Extensão e Ação Comunitária realizadas por estas Instituições no âmbito da sociedade brasileira;
- V - identificar projetos/programas de fomento à Extensão e à Ação Comunitária e divulgá-los entre as IES filiadas (FOREXT, 1999).

Neste contexto, os debates sobre a concepção da Extensão Universitária nas Instituições de Ensino Superior (IES) ganharam amplitude com a criação dos Fóruns de Extensão. A Extensão Universitária é conceituada pelo ForExt, como:

Um conjunto de ações de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, articulando os saberes produzidos na vida acadêmica e na vida cotidiana das populações, para compreensão da realidade e busca de resposta aos seus

desafios. Assim, promove a disseminação do conhecimento acadêmico, por meio do diálogo permanente com a sociedade (FOREXT, 2013, p. 19).

Posteriormente, em 2003, foi criado o Fórum de Extensão das Instituições Particulares (ForExp), cujos objetivos ainda permanecem, sendo eles:

Analisar e debater questões relativas à Extensão e propor políticas, estratégias e ações que sejam de interesse da maioria de seus associados; Estabelecer interlocução com órgãos governamentais, com instituições da sociedade civil e com organismos de representação universitária; Articular e estimular o desenvolvimento de programas, projetos conjuntos e redes de trabalho entre as Instituições associadas; Divulgar, no âmbito da sociedade brasileira, as atividades de extensão desenvolvidas pelas Instituições filiadas; Identificar programas e projetos de fomento à extensão e divulgá-los entre as Instituições filiadas; Propiciar um espaço apropriado e permanente de reflexão, avaliação e acompanhamento das práticas de extensão desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior Brasileiras; Promover a participação das Instituições associadas nos processos de formulação e implementação das políticas de Extensão, em âmbito nacional (FOREXP, 2016).

O ForExp conceitua a Extensão da seguinte forma:

Extensão é atividade fundamental à formação cidadã e que reforça a dimensão pública da educação superior, independente da organização acadêmica da IES. Por ser uma atividade acadêmica, além do ensino e da pesquisa, possibilita a interação da universidade como um todo com os outros setores da sociedade. Dessa forma, socializa e democratiza os conhecimentos produzidos e também possibilita a formação dos recursos humanos que o país precisa para o seu desenvolvimento (FOREXP, 2016).

Do que se viu, apesar de cada um dos Fóruns, ter desenvolvido seu conceito de Extensão Universitária, todos eles convergiam à formação cidadã; demonstrando a dinamicidade do diálogo na aproximação da Universidade com outros segmentos da sociedade. No decorrer dos encontros, o conceito de Extensão foi mudado devido a sua apropriação, por meio das trocas de experiências das Instituições de Ensino Superior.

#### **4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIMEP POR MEIO DOS PROJETOS EM EDUCAÇÃO POPULAR**

A **Universidade Metodista de Piracicaba** - UNIMEP - é uma instituição brasileira de Ensino Superior, com sede principal na cidade de Piracicaba no estado de São Paulo, credenciada como uma instituição de Regime que exerce atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, em todas as áreas do conhecimento. A UNIMEP foi fundada em 1964 e reconhecida como Universidade em 1975, tornando-se a primeira Universidade Metodista estabelecida na América Latina. A instituição é mantida pelo Instituto Educacional Piracicabano (IEP) e atualmente possui quatro *campi*, dois deles localizados em Piracicaba (Taquaral, Centro), um campus em Santa Bárbara d'Oeste e o outro na cidade de Lins, também no estado de São Paulo. A UNIMEP é uma Universidade confessional ligada à Igreja Metodista do Brasil, responsável pelas diretrizes educacionais de várias outras instituições metodistas. Em um de seus estudos sobre o caminhar descaminhado da UNIMEP, Boaventura (2004), baseia-se no pressuposto de que a criação da UNIMEP foi considerada o maior feito educacional metodista no Brasil, no século XX.

A Universidade Metodista de Piracicaba tem sua história ligada ao Pilar da Extensão Universitária, sem deixar de dar o devido valor necessário ao Ensino e a Pesquisa. Logo nos primeiros anos como Universidade, em 1978, iniciaram-se os trabalhos extensionistas da Instituição, que, apesar das contradições, pode-se sobressair e consolidar sua Política de Extensão, em 1998. Ao longo deste período a UNIMEP estabeleceu parcerias com diversos segmentos da sociedade que lutavam pelo resgate da dignidade e liberdade humana, e, assim, buscavam construir um sistema de valores necessários para um novo projeto de sociedade. Porém, nos últimos anos, em função de uma crise interna, a Universidade tem afrouxado o elo com a Extensão, o que pode ser evidenciado pela diminuição das atividades de Extensão, bem como, uma acentuada redução dos projetos de extensão desenvolvidos semestralmente.

Na tentativa de compreender como se deu o processo de construção da política de extensão universitária na UNIMEP e seu eventual declínio, utilizar-se-á dos pressupostos do materialismo histórico e dialético, para abordagem interpretativa da realidade e análise dos processos históricos que estão em constante movimento e modificação. Como sugerem Mollo e Moraes (2011, p. 94, 95) “Com a lógica dialética, desenvolveram uma concepção científica para a compreensão dos fenômenos baseada na prática social; procuraram conhecer as leis gerais que regem as relações sociais”. Estes pressupostos analíticos guiarão na análise da

realidade e compreensão dos fenômenos aqui investigados, conforme detalhamento já abordado no primeiro capítulo desta tese.

A política de extensão da Universidade Metodista de Piracicaba tem como pressuposto tanto a particularidade da história de luta contra a miséria humana, presente na origem do movimento metodismo na Inglaterra, como a conjuntura política, econômica e social vividas no Brasil, nas décadas de 1960 a 1980. Assim, define que os princípios básicos de sua extensão, “emanam do caráter comunitário/confessional que confere a identidade da Instituição e que remete ao compromisso com a qualidade acadêmica, com a sociedade em geral e com as realidades regionais” (PDI, 2021-2025, p. 33). Assim, como a Igreja Metodista, em seus diversos documentos, pauta seus trabalhos na missão metodista, voltada para as questões sociais das camadas mais vulneráveis da população, afirmando que a responsabilidade pelo bem-estar integral do ser humano resulta da fidelidade às Sagradas Escrituras e ao seu legado história, de acordo com o expresso no Credo Social da Igreja Metodista<sup>21</sup>.

Durante a aprovação do documento **Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista**, no concílio Geral da Igreja Metodista, realizado em Belo Horizonte, em 1982, foram acirrados vários debates internos para chegar ao seu deferimento. Este documento é fruto de um processo histórico de longos anos, que tem sua intensidade nas décadas de 60 e 70, principalmente devido as contradições existentes no interior da própria Igreja Metodista em relação ao golpe militar de 1964 e devido aos diálogos gerados dentro das instituições metodistas de Ensino Superior, principalmente, na UNIMEP, no Instituto Bennet e na Faculdade de Teologia. De acordo com Boaventura (2002), a comunidade Unimepiana, com o intuito de lutar por mudanças, andava com os documentos da Igreja para cobrar uma educação coerente com a pregação da Igreja, “esta, estranhamente empunhando o Credo Social ... e os planos Quadrienais, nos evangelizava e nos cobrava posições coerentes com a nossa pregação” (BOAVENTURA, 2002, p. 226). A UNIMEP, neste período, foi uma das principais instituições de ensino da igreja metodista que priorizou estas ações, em aderência aos documentos tidos como revolucionários no campo da educação secular.

Boaventura (2004), partindo do pressuposto de que a UNIMEP foi uma das maiores conquistas da educação metodista no Brasil do século passado, completa que, contraditoriamente, ela também foi um dos maiores problemas para a Igreja, pois acabou por

---

<sup>21</sup> Igreja Metodista. Cânones – 1988, p. 47-59.

provocar mudanças substanciais no pensamento e identidade dos metodistas, levando uma reorganização de toda sua estrutura, trazendo uma enorme repercussão, que será notada no decorrer deste tópico. Além disso, voltando a um dos estudos de Boaventura (2002), a UNIMEP passou por um período de reformulação de seus propósitos, principalmente, no que se diz servir ao governo autoritário dos militares na época. Neste período, a comunidade Unimepiana, com o intuito de lutar por mudanças, utilizava desses documentos basilares para cobrar uma educação coerente com a pregação da Igreja. Esta luta ganha maior reforço, nas palavras do então reitor Elias Boaventura com a vinda de novos quadros metodistas para a UNIMEP, neste período.

Felizmente, nesta fase, a UNIMEP, recebeu reforços de bons quadros metodistas oriundos do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, mas sobretudo de Rudge Ramos, de onde veio um bom número de teólogos, que, ao se transferiam para Piracicaba, contribuíram para o avanço qualitativo do processo e a mudança de patamar dos debates ao lado de outras forças compromissadas com a redemocratização do País em oposição mais clara e acirrada contra o autoritarismo dos militares. (BOAVENTURA, 2002, p. 226)

O nosso propósito aqui é de fazer uma breve exposição da trajetória da Igreja metodista até sua implantação e permanência no Brasil, sem a preocupação de estabelecer com precisão as inter-relações ocorridas entre os diversos contextos e agentes sociais, mesmo cientes de que com isso corremos o risco de cair na armadilha de ter uma noção imprecisa a respeito desta realidade, como nos adverte Neto (2011, p. 19), ao afirmar que “o método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais – ao contrário, resulta de uma demorada investigação de fato”. Como é o caso da Educação Metodista, analisando isoladamente alguns fatos em períodos distintos, podemos ter uma concepção equivocada das questões. Entretanto, como este espaço não permite toda esta investigação e para distanciar-se desse risco, utilizar-se-á de um conjunto de pesquisadores que já se debruçaram sobre a análise desta história para seguir suas orientações como opção metodológica, pontuando algumas considerações quando necessário para a compreensão de nossa análise.

Olhando para a formulação final da Política de Extensão da UNIMEP, percebe-se que o comprometimento histórico da Igreja Metodista em favor dos menos favorecidos reflete em suas páginas. Entretanto, esse comprometimento, não é algo pronto e acabado, ou tido como uma unanimidade no interior da própria Igreja. Esse comprometimento é fruto de acordos e estratégias trabalhadas, dentro da própria Igreja e, em especial, das instituições educacionais de Ensino Superior Metodistas, principalmente, na UNIMEP, por um longo período. Esse comprometimento, expresso nos principais documentos do metodismo brasileiro, é fruto de um

amplo debate entre forças eclesiásticas progressistas e conservadoras mediadas por tensões, contradições e ambiguidades próprias do campo religioso, como nos sugere Bourdieu no livro **A economia das trocas simbólicas** (2007), estruturado por interesses internos e interesses externos.

As demandas religiosas tendem a organizar-se em torno de dois grandes tipos que correspondem a dois grandes tipos de situações sociais, ou seja, as *demandas de legitimação* da ordem estabelecida próprias das classes privilegiadas, e as *demandas de compensação* próprias das classes desfavorecidas (religião de salvação) (BOURDIEU, 2007, p. 87).

Essas contradições são assim resumidas por Dianteill (2003, p. 36):

A posição de poder que ocupa uma instância religiosa no campo depende do poder do grupo social que a apoia. Esse apoio, numa relação dialética, depende, por sua vez, da posição do grupo dos produtores no campo. Essa relação explica a homologia de estrutura observada entre a estrutura social e o campo religioso: por exemplo, os dominantes do campo religioso fundam o seu domínio sobre o das classes dominantes na estrutura social, enquanto os profetas apoiam-se sobre os grupos dominados para modificar o estado da relação de forças no campo. Assim, a ação do profeta é, ao mesmo tempo, um estímulo à reestruturação do campo religioso e da estrutura social.

Não se pretende fazer uma análise sociológica da religião, entretanto, ter em mente este princípio de interesses religiosos ajuda a compreender melhor as tensões e as contradições vivenciadas dentro do campo religioso e trajetória do nosso objeto aqui analisado.

Por exemplo, no desenrolar do próprio movimento metodista observa-se que apesar do fervor emotivo, característico das primeiras manifestações, o metodismo, progressivamente, veio a ser influenciado pelo confronto com outras denominações religiosas que, de igual maneira, emigraram para América do Norte, em busca de liberdade para suas práticas religiosas. De acordo com Vieira (2000, p. 205), é no “confronto com as novas ideias e práticas religiosas e políticas adversas” que se pode encontrar, o elemento condicionador do metodismo que se seguirá para o Brasil, na segunda metade do século XIX. O metodismo que chegou ao Brasil, diz Vieira (2000, p. 218). “encontrava-se altamente institucionalizado, perdendo aquele fervor emotivo que caracterizava suas primeiras manifestações tanto na Inglaterra quanto na América”. E segue:

Esta mudança de atitude contribuiu para o abrandamento da ética dos desterrados, que norteou suas origens, para assumir uma ética mais voltada para a clientela ascendente, afastando-se assim das características subjetivas, próprias dos movimentos ascéticos, para assumir as características objetivas, próprias das igrejas estabelecidas. (VIEIRA, 2000, p. 218)

À medida que o metodismo absorvia os elementos secularizantes da dinâmica da cultura americana, “perdia o contato com o agrupamento daqueles que antes eram sua prioridade, os socialmente necessitados, fazendo com que a Igreja Metodista se distanciasse das visões tradicionais de mundo, fundadas na legitimidade religiosa, dando prioridade a pura racionalidade instrumental do mundo moderno” (VIEIRA, 2000, p. 219).

Então, a construção de toda a ligação da Extensão da UNIMEP com os movimentos populares tem outras relações e desdobramentos que, no decorrer deste capítulo tenta-se evidenciar. A origem do movimento metodista pode ser contado como uma hipótese para essa relação próxima da educação metodista com o povo mais necessitado, mas para afirmar algo, é necessário ser fiel a análise da história, das contradições que ocorreram no deferimento dos documentos da Igreja relacionados a educação e no decorrer dos acontecimentos que antecederam a Política de Extensão da UNIMEP.

Este capítulo tem como objetivo entender como se deu a construção da Extensão Universitária na UNIMEP desde seu início, quais os caminhos trilhados para a construção da Política de Extensão na Política Acadêmica, para futuramente entendermos a desenrolar da pesquisa no capítulo 5, que se trabalha a Extensão ligada à Educação Popular pelo ACTA (Ação Cultural e Tecnológica Apropriada) e pelo NEPEP (Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular).

#### **4.1 Educação Popular construída a partir da história da Igreja Metodista**

As experiências de Extensão Universitária em Educação Popular<sup>22</sup> tem início na década de 70, por algumas Universidades brasileiras, devido ao enfraquecimento das ações do governo ditatorial, mas suas origens e vestígios datam mais antigas.

A conjuntura político-social da época ensejou a coligação de instituições tradicionais com os movimentos sociais, estimulando a participação de algumas Universidades em atividades de Educação Popular. No caso da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), a motivação para início de seus projetos comunitários, nos anos de 1979 e 1980, inclusive os movimentos de Educação Popular e, posteriormente, a Extensão Universitária, foi decorrente

---

<sup>22</sup> A **educação popular** é um método de educação que valoriza os saberes prévios do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes. Está implicada com o desenvolvimento de um olhar crítico, que facilita o desenvolvimento da comunidade que o educando está inserido, pois estimula o diálogo e participação comunitária, possibilitando uma melhor leitura de realidade social, política e econômica. (BRANDÃO, 1986)

da relação da Universidade com a sua Mantenedora, a Igreja Metodista. Como uma instituição confessional ligada ao metodismo, a UNIMEP sofreu diversas transformações, principalmente pedagógicas, em função dos documentos da Igreja Metodista voltados para a educação, fazendo toda a diferença nos rumos tomados pela Extensão Universitária, dentro da Universidade

A Igreja Metodista teve seu início há mais de duzentos e sessenta anos, na Inglaterra. Era uma época em que a sociedade inglesa passava por rápidas transformações. Milhares de pessoas saíam da zona rural, que era controlada por grandes proprietários, para procurar trabalho nas novas indústrias das cidades. Era uma época em que o povo vivia na miséria, trabalhando longas horas e só ganhando o mínimo necessário para sua sobrevivência. As pessoas moravam em cortiços, sem as mínimas condições e não tinham acesso a médicos quando ficavam doentes. As crianças não iam à escola porque em geral trabalhavam para ajudar seus pais. Havia grande número de viciados, especialmente de alcoólicos. O povo estava frustrado e desiludido. (IGREJA METODISTA, 2020)

O Metodismo surgiu na Inglaterra do século XVIII, século marcado pela convulsão social provocada pela Revolução Industrial, em que o Cristianismo mantinha uma postura de neutralidade com as questões sociais dos menos favorecidos. Como a luta pelo fim deste sistema injusto não era ventilada dentro da Igreja Anglicana, tida como religião oficial da Inglaterra, mantendo aliança com as classes que detinham poder, provavelmente por depender das contribuições financeiras e dízimos pagos por estes, que eram donos de escravos, dos alambiques, das minas de carvão, minas estas, que exploravam a mão de obra de homens, mulheres e crianças, isto deu a ela o perfil de insensível ao sofrimento humano. Diante deste quadro, João Benjamin Wesley (John Wesley), pastor anglicano, manifesta sua insatisfação com a apatia da Igreja Anglicana para com as massas que se encontravam fora dela, tanto em relação às questões sociais, quanto religiosas.

Filho de pais anglicanos, dono de uma genialidade acompanhada de uma extrema sensibilidade ao sofrimento alheio, John Wesley tinha em sua personalidade traços do inconformismo herdado culturalmente da relação com seus pais, membros atuantes da Igreja, mas que faziam parte de um grupo que questionava a postura em relação a sua missão social. Em 1720, John Wesley começa seus estudos na Universidade de Oxford, integrando o clube santo<sup>23</sup>, grupo de estudantes que buscava a Deus e ajudava aos necessitados, oportunidade em

---

<sup>23</sup> Clube santo – este nome usado por Wesley para designar os grupos metodistas nas várias localidades onde existiam. Essa nomenclatura era para que se evitasse que as pessoas confundissem a existência dos grupos de metodistas como autônomos em relação à Igreja Anglicana. Wesley não tinha a intenção de que o movimento metodista fosse visto como uma igreja separada do anglicanismo. No horizonte wesleyano não havia a necessidade de criar uma nova seita ou igreja, e sim, renovar a Igreja oficial inglesa (OLIVEIRA, 2011).

que começou a sentir necessidade de dedicar mais a sua experiência de conversão a Deus. Por isso, findado seu curso, opta pelo ministério da Igreja Anglicana, tornando-se diácono e posteriormente presbítero.

Em 1735, juntamente com seu irmão Carlos Wesley e seus amigos do clube santo, Benjamin Ingham e Charles Delamotte, opta por ser missionário voluntário na Geórgia, Estados Unidos da América, retornando para a Inglaterra, em 1738, um tanto desapontado com sua prática missionária na Geórgia, começando a sentir de forma mais intensa a necessidade de uma experiência espiritual mais profunda, questionando sua existência e a religião. Essa consciência social, provocou em Jonh Wesley o desejo de uma luta árdua contra os males de sua época, indo de encontro com a Igreja Anglicana, fazendo com que ele fundasse a Teologia Social do Movimento Metodista Mundial. É neste contexto, que surge o Metodismo Wesleyano. (OLIVEIRA, 2011).

A inércia e o afastamento da Igreja Anglicana da realidade social foram elementos que desafiaram e impulsionaram o Metodismo em sua luta pela vida, pela justiça social, que necessariamente passava pela mudança radical da situação dominante. Esse conformismo e insensibilidade da Igreja Anglicana em relação ao caos dominante eram entendidos pelos metodistas como a ausência de uma vida de piedade, de compromisso com Deus. Para os metodistas, a experiência com Deus leva o indivíduo ao encontro do próximo, dos que sofrem, dos que choram, do ser humano. Partindo desse referencial teológico, os metodistas desenvolveram a percepção que os ingleses precisavam de religião para que pudessem mudar a realidade social. Na perspectiva wesleyana, a religião pressupõe compromisso social, compromisso com a vida, com a justiça. Entende-se que Cristianismo que não seja essencialmente social é devedor da pastoral proposta por Jesus. (OLIVEIRA, 2011, p. 41)

A partir de 1784, as Sociedades Metodistas passam a atuar de forma independente da Igreja Anglicana, oportunidade em que seus trabalhos logo foram difundidos em vários países, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, reunindo milhares de integrantes. Mas foi só com a morte de Wesley que a Igreja Metodista se organizou como Igreja propriamente dita, primeiro nos Estados Unidos e depois na Inglaterra. O entrelaçamento entre o Metodismo e a realidade social, desde essa época, faz-nos compreender o seu compromisso social em anos posteriores, que afetou os rumos dentro da educação metodista.

No Brasil, a primeira missão metodista chega pela atuação dos reverendos Foutain Elliot Pitts (em 1835), Justin Spaulding (em 1836) e Daniel Parish Kidder (em 1837), enviados pela Igreja Metodista Episcopal, dos Estados Unidos, com a missão de avaliar as possibilidades do estabelecimento de uma missão metodista nas terras brasileiras e de disseminar as ideais

metodistas, encerrada em 1841, por falta de recursos financeiros. A missão foi retomada em 1867, por Junius Estaham Newman, primeiro pastor a fixar-se permanentemente no Brasil, na cidade de Saltinho –SP, cidade na qual, de fato, o Metodismo criou raízes. A primeira Igreja Metodista no Brasil instalou-se na cidade de Santa Bárbara D’ Oeste, em 1871 (MAGALHÃES, 2013).

O metodismo tem uma longa história ligada ao campo educacional, com muitos êxitos, como o Colégio Piracicabano e a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), na cidade de Piracicaba. Em meados da década de 1960, a Igreja Metodista entra em profunda crise de identidade, levando a um intenso processo de revisão da sua atuação social no Brasil, oportunidade em que é apresentada uma reelaboração de sua proposta educacional.

Em 1969, o Conselho Geral de Instituições Metodistas de Ensino (COGEIME) inicia um estudo que tinha por objetivo avaliar as instituições educacionais mantidas pela Igreja em todo o Brasil e, em 1971, o Concílio Geral, no Décimo Encontro, aprova o Credo Social<sup>24</sup>, deixando claro o compromisso da Igreja com a realidade social brasileira, compromisso aprofundado nos concílios posteriores. Entretanto, é a partir do ano de 1979, que a Igreja Metodista formaliza esta discussão, com o intuito de definir os objetivos de sua ação educativa. Entre 1980 e 1982, foram realizados alguns seminários que deram ensejo ao documento denominado de **Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista** (1980), aprovado pelo Conselho Geral, discutido, posteriormente, no Seminário sobre Diretrizes para um Plano Nacional de Educação, em 1982. Neste Seminário foram elaboradas as reais diretrizes<sup>25</sup> para a Educação da Igreja Metodista, aprovada pelo Conselho Geral e sancionada no 13º Concílio Geral.

---

<sup>24</sup> Credo Social é a doutrina social da Igreja Metodista expressa em um documento aprovado no 10º Concílio Geral da Igreja de 1971 e atualizado no 16º Concílio Geral de 1997. O Credo Social tem como base um documento semelhante elaborado em 1922 pela Igreja Metodista Episcopal do Sul (EUA), chamada pelos metodistas de Igreja-mãe. No ano de 1960, a Junta Geral de Ação Social da Igreja, no 8º Concílio Geral da Igreja Metodista, tomou a iniciativa de realizar a primeira mudança no documento de 1922, visando torná-lo mais adequado à realidade experimentada pelo Brasil daqueles tempos. Com isso, a versão preliminar do que se tornou o Credo Social, trazia um olhar brasileiro da posição metodista em relação às diversas questões sociais do Brasil e do mundo. O Credo Social é um documento em que a Igreja Metodista externaliza sua indignação aos problemas sociais que aniquilam a humanidade e trazem valores humanos de orientação aos seus membros para o tratamento destes problemas, inclusive amando efetivamente as pessoas (PASTORAL ESCOLAR E UNIVERSITÁRIA, 2020).

<sup>25</sup> Estas diretrizes estão em citação direta neste trabalho, no sub tópico 2.4.2 Educação Confessional e suas influências na Extensão Universitária.

Este processo foi tortuoso para a aprovação do documento Diretrizes para a Educação Metodista, necessitou de uma análise histórica da educação metodista no Brasil e da real situação do país na década de 70. A educação sempre foi um instrumento de transformação social utilizado pela Igreja Metodista e estas instituições educacionais ofereciam propostas inovadoras e humanizantes, ofertando uma educação alternativa em relação aos rígidos sistemas jesuítas e governamental da época, fato que contribuiu positivamente com a conversão das pessoas. Porém, a ação educativa da Igreja, principalmente a partir da década de 50, intensificou-se na década de 60 com a ditadura militar, passando a dar mais valor às atitudes individualistas em relação a sociedade.

No caso específico das nossas escolas, à medida em que a sociedade brasileira foi se desenvolvendo, elas perderam suas características inovadoras e passaram a ser reprodutoras da educação oficial. Esvaziaram-se perdendo sua percepção de que o evangelho tem também dimensões políticas e sociais, esquecendo, assim, sua herança metodista. Em razão de suas limitações históricas e culturais a ação educativa metodista tornou-se prejudicada em dois pontos importantes: primeiro, porque não se identificou plenamente com a cultura brasileira; segundo, por ter apresentado pouca preocupação em descobrir soluções em profundidade para os problemas dos pobres e desvalidos, que são a maioria do nosso povo. (IGREJA METODISTA, 2015)

Algumas considerações que se encontram no documento Plano para a Vida e Missão da Igreja de 1982, da Igreja Metodista, externalizavam que toda a educação se baseia numa filosofia, e que no caso dos metodistas, deveria ser iluminada pela fé. Chegaram à conclusão que, até aquele momento, a ação educativa metodista tem sido influenciada por ideias da chamada filosofia liberal, típicas da sociedade atual, resultando num tipo de educação com características acentuadamente individualistas. Nenhum desses elementos estaria de acordo com as bases bíblico-teológicas sobre as quais se devia fundamentar a prática educativa metodista.

O Conselho Geral chegou à conclusão de que a Educação Metodista dava ênfase na ação individual, meritocrática e na formação da elite, deixando de lado os problemas reais sofridos pela grande massa pobre de brasileiros, passando a questionar as influências que sua ação educativa recebeu da filosofia liberal, caracterizada pela “[...] preocupação individualista com a ascensão social; acentuação do espírito de competição; aceitação do utilitarismo como norma de vida e colocação do lucro como base das relações sociais” (IGREJA METODISTA, 1982, p. 38).

O documento **Plano para a Vida e Missão da Igreja** (1982) considerava a educação como um processo que visava oferecer às pessoas, uma compreensão da vida e da sociedade,

comprometida com uma prática libertadora; esse processo foi repensado após análise da educação elitista que era oferecida no Brasil. Este documento propõe que a prática educativa seja realizada.

[...] de tal modo que os indivíduos e os grupos: desenvolvam consciência crítica da realidade; compreendam que o interesse social é mais importante que o individual; exercitem o senso e a prática da justiça e solidariedade; alcancem a sua realização como fruto do esforço comum; tomem consciência de que todos têm direito de participar de modo justo dos frutos do trabalho; reconheçam que, dentro de uma perspectiva cristã, útil é aquilo que tem um valor social. (IGREJA METODISTA, 1982, p. 38-39)

Mantendo essa linha, os metodistas pretendiam se identificar mais com a cultura brasileira e atender as principais necessidades do povo. Em documentos, também de 1982, admitindo que a educação praticada pelas escolas Metodistas era elitista, propuseram ações que privilegiavam os marginalizados, bem como uma prática educativa de acordo com a Bíblia. Os objetivos das diretrizes de 1982, demonstram essa preocupação

[...]  
 2- motivar os educadores e educandos a se tornarem agentes positivos de libertação, através de uma prática educativa de acordo com o evangelho;  
 [...]  
 4- denunciar todo e qualquer tipo de discriminação ou dominação que marginalize a pessoa humana, e anunciar a libertação em Jesus Cristo;  
 5- respeitar e valorizar a cultura dos participantes do processo educativo;  
 6- apoiar os movimentos que visem à libertação dos oprimidos dentro do espírito do evangelho libertador de Jesus Cristo;  
 7 – despertar a consciência crítica e sensibilizada para o problema da justiça, num mundo marcado pela opressão. (IGREJA METODISTA, 1982, p. 39, 40)

Com o intuito de realizar estes objetivos, os metodistas explicitaram dez mecanismos orientadores, dentre eles:

[...]  
 3 - Será buscado um estrito relacionamento com as comunidades onde nossos trabalhos estão localizados, compartilhando com elas seus problemas;  
 [...]  
 5- As igrejas devem atuar também através de programas de educação popular, para isto destinando recursos financeiros específicos;  
 6- Toda ação educativa da Igreja deverá proporcionar aos participantes condições para que se libertem das injustiças e males sociais que se manifestem na organização da sociedade, tais como: deterioração das relações na família e entre as pessoas, a deturpação do sexo, o problema dos menores, dos idosos, dos marginalizados, a opressão da mulher, a prostituição, o racismo, a violência, o êxodo rural resultante do mau uso da terra e da exploração dos trabalhadores do campo, a usurpação dos direitos do índio, o

problema da ocupação desumanizante do solo urbano e rural, o problema dos toxicômanos, dos alcoólatras, e outros;

7- A educação da criança deverá merecer especial atenção, notadamente na faixa pré-escolar (de 0 a 6 anos), e de preferência voltada para os setores mais pobres. (IGREJA METODISTA, 1982, p. 40-41).

Com respeito a educação secular, o documento prevê algumas orientações específicas:

1 - O Ensino Formal praticado em nossas instituições não se limitará a preparar para o mercado de trabalho, mas, além disso, igualmente, deverá despertar uma percepção crítica dos problemas da sociedade.

2- As instituições superarão a simples transmissão repetitiva de conhecimentos, buscando a criação de novas expressões do saber, a partir da realidade e expectativa do povo.

3 - Terá prioridade a existência de pastorais escolares que atuem como consciência crítica das instituições, em todos os seus aspectos, exercendo suas funções profética e sacerdotal dentro e fora delas. (IGREJA METODISTA, 1982, p. 41-42).

Do que se viu, os metodistas manifestaram, em seus documentos, a intenção de superar o caráter elitista e liberal, predominante na ação educativa de suas instituições, a fim de colocar-se à serviço das classes populares, promovendo a formação da consciência crítica, assim como o compromisso com a transformação social numa perspectiva de libertação dos oprimidos. Isto implicava num apoio as organizações populares no embate de seus problemas e em privilegiar a Educação Popular e a educação infantil. Com isso, as Instituições de Ensino da Igreja Metodista deveriam redimensionar sua prática pedagógica para a formação da consciência crítica, além da formação profissional, elaborando o saber a partir da realidade do povo.

O Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista (IEP), mantenedor do Colégio Piracicabano e da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), destaca-se como o principal representante da Educação Metodista no Brasil, não só por ser o mais antigo ou pelo fato de ter maior quantidade de alunos, mas devido à UNIMEP, a partir de 1978, ser peça central das discussões e experiências educacionais que fundamentaram a Política Educacional Metodista.

Boaventura (2004) destaca, três fatores que influenciaram esta reorganização da Igreja Metodista no final da década de 70 e início da década de 80, do século passado: 1º) um retorno do metodismo brasileiro a uma forte inspiração histórica iniciada no século XIX, no Colégio Metodista de Granbery, na cidade de Juiz de Fora - MG, em que ansiavam pela construção de uma Universidade pautada na formação do homem integral, pensando primeiro formação social e depois profissional, como nas universidades inglesas nos seus primórdios; 2º) a conjuntura

política e econômica de expansão da cidade de Piracicaba, que ansiava pela implantação de uma Universidade, de fato, piracicabana, fez que que a governo local e empresários apoiassem oficialmente ao projeto de fundação da UNIMEP; e 3º) a UNIMEP como instituição confiável ao governo militar, expandiu-se facilmente, pois a própria Igreja Metodista logrou a aprovação de diversos cursos, com metodistas ocupando uma cadeira no Conselho Federal de Educação (CFE).

A partir de 1970, sob a administração de Richard Edward Senn, favorecido pelas boas condições sócio-político-econômicas, o Instituto Educacional Piracicabano (IEP) amplia suas atividades e seu patrimônio. O IEP começa seus trabalhos com a educação em 1954, oferecendo serviços educacionais, como uma escola de primeiro e segundo graus e pré-escola; em 1964, inicia suas atividades no que tange ao oferecimento de cursos superiores; de 1970 até 1975, passa de duas Faculdades para uma Universidade; de 3 cursos superiores para 24 cursos de graduação; de 500 discentes para 5.611, de 1 campus para 3 campus, sendo, 1 deles no centro da cidade de Piracicaba, 1 em Santa Bárbara D' Oeste e outro que estava sendo construído na zona rural de Piracicaba, o qual, a partir de 1975 tornar-se-ia a Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP (OLIVEIRA, 1983).

Apesar de todo esse avanço do IEP em relação à UNIMEP, em julho de 1978, durante reuniões com a mantenedora, no **12º Concílio da Igreja Metodista**, a administração do Diretor e Reitor Richard Edward Senn foi duramente criticada. Alguns setores minoritários da Igreja Metodista e a comunidade acadêmica demonstravam descontentamento com a forma individualista, autoritária e centralizadora da gestão de Senn, apesar do aumento das atividades e do patrimônio. Senn era visto como conservador e tinha uma visão capitalista aguçada em sua gestão, o que ia de encontro com a missão religiosa da Mantenedora, que se dividia entre manter o aspecto racional e intelectual do puritanismo anglo-americano e o espírito wesleyano de origem (CARDOSO, 2016).

No mesmo período, quase que simultaneamente, a Associação de Docentes da Universidade Metodista de Piracicaba (ADUNIMEP), em Boletim de julho de 1978, aponta a precariedade dos trabalhos universitários em sua essência (Ensino, Pesquisa e Extensão), devido a administração autoritária e empresarial do então Reitor Richard Edward Senn, coerente, inclusive, com a política repressiva e capitalista do governo militar da época. No

mesmo mês, o vice-reitor, Elias Boaventura, recebe um convite para dirigir o Instituto Bennett<sup>26</sup>, no Rio de Janeiro. Devido à sua incompatibilidade com a atual gestão do então reitor, aceita o convite e pede demissão de seu cargo na UNIMEP. Nesta oportunidade, alertados pelas suas lideranças estudantis, os alunos mobilizaram-se em protestos para a permanência do vice-reitor, devido ser o único na gestão que era aberto ao diálogo (FLEURI, 1988).

Em agosto de 1978, pressionados por uma forte greve dos alunos, a Mantenedora decide afastar das funções de Diretor Geral do IEP e de Reitor da UNIMEP, Richard Edward Senn, nomeando Elias Boaventura para os ambos os cargos, antes dele assumir a direção do Instituto Bennet, no Rio de Janeiro. Assim, Elias Boaventura assume interinamente o cargo em 24 de agosto de 1978, tomando posse, definitivamente, em 10 de outubro de 1978, por um quadriênio; sendo, posteriormente reconduzindo por decisão do Conselho Diretor do IEP, em 15 de maio de 1982, para a gestão de 82-86, devido a sua proposta de administração reafirmar o caráter metodista da Instituição, favorecendo a abertura e o pluralismo, sendo contra o reacionarismo e o conservadorismo, comprometendo-se com as classes mais pobres, a fim de promover o ensino crítico e libertador, valorizando os aspectos acadêmicos da instituição (OLIVEIRA, 1983).

Como sua forma de administrar alinhava-se aos interesses da maioria, isto é, da Mantenedora, da Igreja Metodista e da comunidade universitária, gerando uma opinião pública positiva, Elias Boaventura permanece com a continuidade da construção do novo campus, dando a impressão de uma administração eficiente, mesmo à custa de endividamento financeiro, articulando esforços para a criação de um Centro de Teologia, a fim de consolidar o caráter confessional da Universidade. Como tinha um relacionamento amistoso com os estudantes, mostrando-se sempre aberto aos diálogos, ampliou os espaços democráticos, oferecendo o Campus da UNIMEP para a realização dos Congressos da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1980 e 1981, e na esfera docente, atingiu a expectativa dos professores, pela contratação de novos docentes em tempo integral (OLIVEIRA, 1983).

Bem quisto pela opinião pública, pois sua administração privilegiava iniciativas de prestação de serviço à comunidade, Elias Boaventura, aproveitou o embalo da política social

---

<sup>26</sup> O Instituto Metodista Bennett fundado em 1888, quando foi inaugurada a Escola do Alto, fruto do trabalho missionário da Divisão de Mulheres da Missão Estrangeira da Igreja Metodista dos Estados Unidos. O Bennett está hoje entre as mais respeitadas instituições educacionais do Rio de Janeiro, sendo dividido em dois segmentos principais: o Centro Universitário Metodista Bennett e o Colégio Metodista Bennett (BENNETT, 2007).

desenvolvida na gestão do então prefeito João Herrman Neto<sup>27</sup>, que incentivando a luta contra as desigualdades, intensificadas com a ditadura militar, confirmando o comprometimento da Universidade com a democratização da sociedade e as reivindicações populares (FLEURI, 1988).

A administração de Elias Boaventura era pautada nos ideais metodistas que estavam definidos no Credo Social, nos Planos Quadrienais, e nos documentos do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino (COGEIME), além de outros documentos, que alinhavam os conceitos acerca da missão, do Reino de Deus e das concepções educacionais. Todos esses documentos traziam o vislumbre do que se tornaram as **Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista** (DEIM) e o **Plano para a Vida e Missão da Igreja** (PVM), aprovados pelo XIII Concílio Geral realizado na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, no ano de 1982, quando ainda Boaventura continuava diretor do IEP e reitor da UNIMEP. O PVM e o DEIM delinearão as ações da Igreja Metodista, respectivamente, para a orientação da vida/missão e da educação desenvolvida por ela, com vistas às mudanças estruturais na Universidade (LAZIER, 2010).

As contradições desta época, de acordo com Boaventura (2002), fase preparatória anterior à aprovação do Diretrizes para a Educação, foram muito dolorosas, mas extremamente férteis. Examinar este período com a História da UNIMEP é fundamental para entendermos o poder das contradições, deste intenso e tenso processo de construção dos documentos da Educação Metodista que implicaram na atual Política Acadêmica e Extensão da instituição.

Primeiramente, a UNIMEP é criada em 1975, com toda a euforia e apoio do metodismo no Brasil, porém, não estava preparada pra isso. Boaventura (2002) aponta estas dificuldades: a questão da precariedade das instalações e ausência delas; corpo docente não qualificado e ausência de metodistas na sua constituição, endividamento para aquisição dos terrenos dos campi e uma estrutura de poder autoritária, em que o Reitor (solitário decisor), não compartilhava suas responsabilidades. Paralelamente, o movimento esquerdista crescia dentro e fora da instituição, com o recrutamento de professores de tendências progressistas, com

---

<sup>27</sup> João Herrman Neto foi secretário de Obras de Piracicaba (SP) de 1974 a 1975, em novembro desse último ano foi eleito prefeito do município na legenda do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição ao regime militar instaurado no país em abril de 1964. Empossado em fevereiro de 1976, articulou a frente que congregava os prefeitos do MDB no estado. Com a extinção do bipartidarismo em novembro de 1979, filiou-se ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sucessor do MDB. Durante sua gestão, em 1980 e 1982, Piracicaba sediou dois congressos da União Nacional dos Estudantes (UNE), que se reorganizara em 1979 (RODRIGUES, 2012).

experiências de outras instituições; criação da Associação dos Docentes da Universidade Metodista de Piracicaba (ADUNIMEP) que lutou para a melhoria da qualidade das condições de trabalho, salário e ensino.

Novamente, o que parecia uma melhora para as condições, ensejou um novo movimento desse processo, gerando uma crise econômico-financeira da UNIMEP, a demanda dos investimentos era muito grande e a folha de pagamento consumia até 90% da receita líquida, sendo necessário um ajuste, por meio de corte de pessoal. Estas novas condições fizeram irromper seguidas greves, culminando na demissão do Reitor Senn (1978), anteriormente mencionada (BOAVENTURA, 2002).

No deslocamento desse processo, inaugura-se uma nova fase de superação daquele estado anterior, com providências da nova administração (Reitor Elias Boaventura), como:

- Redemocratização das relações internas.
  - Fortalecimento dos órgãos colegiados.
  - Tentativa de equacionamento.
  - Esforço de restabelecimento do diálogo com o Conselho Federal de Educação e Ministério de Educação e Cultura.
  - Recrutamento de quadro, especialmente metodistas, que pudessem dar sustentação ao diálogo e melhorá-lo.
  - Aceleração da implantação dos campi para atender ao grande aumento do número de estudantes matriculados, em ambientes sem as mínimas condições.
- (BOAVENTURA, 2002, p. 226)

Nos seus estudos, Boaventura (2002), menciona que, a ala progressista da Igreja Metodista apoiou as ações providenciadas pelo Reitor Elias Boaventura, claro que com muitas críticas da ala conservadora. O que parecia um movimento interno da UNIMEP viralizou e ampliou-se para outras instituições de Educação Metodista, em todo o país, atingindo a própria filosofia liberal da Igreja. Era um tempo de metodistas com tendência marxista, protagonizarem os diálogos, inclusive com apoio do Conselho Diretor e Conselho Regional.

No movimento dialético do fenômeno, as condições da realidade concreta, impõe o sentido e a intensidade do movimento e em meio ao mundo material cercado de ideologias diferentes, resultando em lutas dos contrários, o que para um dos lados parece um sufocamento doloroso, para o outro é deleite do início de uma superação, mas que irá em um determinado momento se ver novamente em queda. Segundo Reich (2002), isso faz parte da lógica dialética do movimento da realidade a qual o fenômeno se estrutura, em que “a forma não resolve a contradição interna, por isso, tudo que nasce já traz em si o germe da sua superação; tudo é

movimento contínuo e ininterrupto, tudo que nasce tende a perecer” (MOLLO; MORAES, 2011, p. 99).

Neste momento, o grupo progressista, aproveitando das condições e do apoio da gestão da Universidade, avança com iniciativas de apoio ao reatamento diplomático do Brasil com Cuba, enviando professores da UNIMEP para a país; de apoio à Revolução Sandinista da Nicarágua por, inclusive, realizar o Seminário Internacional de Educação Popular na UNIMEP que abordou tal questão; para sediar o congresso SANAUD da juventude palestina; de acolhimento aos exilados bolivianos com criação de bolsas de auxílio; de realização de diversas atividades públicas em defesa da anistia geral e irrestrita; para sediar dois congressos da UNE; de apoio na prática aos excluídos como os negros, favelados, encarcerados, prostitutas e outros. O campus Taquaral da UNIMEP passou a ser considerado um polo perigoso de subversão. Com essa repercussão, a Universidade passou a ser ponto de encontro e visitas de importantes intelectuais de esquerda (BOAVENTURA, 2002).

Todos estes fatos que ocorreram no final da década de 1970 e início dos anos 80, aconteceram simultaneamente, com os debates sobre os documentos da Igreja Metodista no Brasil, sendo reportados aos escritos de John Wesley, sendo desafiada a viver de acordo com estes. Foi nesse ambiente de tensão, de questionamentos e desafios que o Concílio Geral em Belo Horizonte, impactado, discutiu e aprovou, após acirrados debates, o Plano para a Vida e Missão e, com ele, o documento Diretrizes para a Educação Metodista.

Na continuidade deste trabalho de pesquisa, conhecer-se-á um pouco dos detalhes em relação as influências destes documentos da Igreja na constituição da Extensão Universitária da UNIMEP. Por mais que possa parecer redundante, fez-se necessário para uma melhor investigação.

#### **4.2 Educação Confessional e suas influências na Extensão Universitária**

A história da Igreja Metodista reitera a assertiva de Paulo Freire (2000), quando menciona que a Igreja não é neutra e que independentemente da instituição religiosa, sua missão afeta a história da humanidade, pelo fato de que a Igreja está estabelecida na própria realidade concreta, não sendo possível manter neutralidade no desenrolar dos acontecimentos sociais.

As Igrejas, de fato, não existem, como entidades abstratas. Elas são constituídas por mulheres e homens “situados”, condicionados por uma realidade concreta, econômica, política, social e cultural. São instituições inseridas na história, onde a educação também se dá. Da mesma forma, o

querer fazer educativo das Igrejas não pode ser compreendido fora do condicionamento da realidade concreta em que se acham. (FREIRE, 2000, p. 105)

De acordo com Lazier (2010), os documentos produzidos no decorrer da história da Igreja Metodista no Brasil, como o **Credo Social**, os **Planos Quadrienais**, os documentos do **Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino (COGEIME)**, as **Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista (DEIM)** e o **Plano para a Vida e Missão da Igreja (PVMI)**, além de outros, revelam-nos a busca por uma Igreja inteirada sobre a conjuntura da época e libertadora, evidenciando em sua vida e missão, traços de confessionalidade e do seu compromisso com o Reino de Deus, que devem ser pautadas pela preocupação com a vida e com os problemas sociais.

O **Credo Social** é uma das marcas da identidade metodista no Brasil; é a doutrina social, a declaração da responsabilidade social da Igreja frente aos desafios dos nossos tempos, servindo de resposta missionária ao apelo do Evangelho de Cristo. O Credo Social é a continuidade da liturgia metodista, na qual se evidenciam aspectos da compreensão e da leitura que a Igreja tem do mundo e da sociedade, assumindo a responsabilidade da sua imersão no contexto social. O Credo Social teve três versões no Brasil: a primeira data de 1930, incorporada no Primeiro Cânones definido pela Igreja Metodista no Brasil, no ano de 1934; a segunda versão sofre uma ampliação e organização em sua redação no VIII Concílio Geral realizado em 1960, no qual enfatizava a busca pela justiça social, política e econômica; e a terceira versão é decorrente do X Concílio Geral, realizado em 1970, aprovada com a mudança de que a Igreja passa a ter uma missão e não várias finalidades, manifestando assim, o compromisso dela com a realidade brasileira (LAZIER, 2010).

Oliveira (1982) já sinalizava em sua pesquisa a busca da Igreja Metodista para se recolocar nos trilhos da sua fé e missão voltados para os mais pobres e necessitados, que a filosofia liberal intensificada nos tempos de um governo ditatorial deveria ser revista.

[...] passando de uma filosofia empresarial, secular, para uma filosofia missionária, de um enfoque individual para um enfoque mais amplo, de caráter social.... A mudança é radical, é revolucionária, pois significa uma nova teologia e, assim, uma nova ideologia – a eficiência da empresa cede lugar à ação do Reino de Deus. (OLIVEIRA, 1982, p. 41)

Antes de se chegar às Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista (DEIM) e ao Plano para a Vida e Missão da Igreja (PVM), a Igreja Metodista aprovou durante seus Concílios, dois Planos que ficaram conhecidos por **Quadrienais**. O **Primeiro Plano Quadrienal** foi

reconhecido e aprovado durante o XI Concílio Geral da Igreja Metodista, em 1974, vigorando entre os anos 1975-1978, com transformações dos conceitos de missão (Fonte) e Reino de Deus (Ponto de Chegada), como a libertação e o ministério como processo dinâmico das transformações, com foco voltado para a cultura regional do Brasil. Este primeiro Plano começa a definir as áreas de atuação da Igreja Metodista, entre elas, as áreas do ministério cristão, de missões e evangelização, de ação social, de educação, de unidade cristã e de patrimônio e finança. A educação passa a ser tratada com vistas a uma nova filosofia educacional, passando pela educação secular, cristã e teológica.

O **Segundo Plano Quadrienal** é aprovado no XII Concílio Geral da Igreja Metodista, de 1978, entrando em vigor no período de 1979-1982, norteando suas ações durante esse período. Neste Plano, o conceito de missão é acentuado, de forma que, chegar ao Reino de Deus não era a meta principal, mas sim, salvar o homem para agregá-lo ao Reino de Deus, o que seria possível pela libertação da escravização ao sistema de coisas. A missão agora ganha um olhar mais voltado para a vida em sociedade, não individualista, nem corporativista cristão. Ambos os planos já sinalizavam a premência de se instituir uma filosofia educacional pautada no reconhecimento das questões sociais, evidenciando a identidade e confessionalidade da Igreja.

Os Planos Quadrienais de 1975 e 1979 já indicavam a necessidade de se estabelecer uma filosofia da educação e uma política para o sistema educacional metodista, através da definição de fundamentos, diretrizes, políticas e objetivos que norteassem a ação educativa desenvolvida pela Igreja Metodista através de suas Instituições de Ensino. (LAZIER, 2010, p. 29, 30)

Com a posse de Elias Boaventura no cargo de Reitor, em 1978, a Igreja, juntamente com os professores, começa a discutir sobre os objetivos da Educação Confessional Metodista que não estavam sendo contemplados na gestão do recém-destituído Reitor, Senn. Neste contexto, reconhecendo que a Igreja Metodista, representada pelo Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista (IEP), tinha o direito e o dever de levar a execução sua proposta educacional também dentro da UNIMEP e assegurar que ela seja praticada, Elias Boaventura auxilia para que a Igreja Metodista imprima na Universidade sua filosofia educacional confessional, alinhando suas práticas de forma coerente com esta. Nesta perspectiva, entendia que, apesar de se tratar de uma Instituição privada, ela poderia assumir um caráter público, na medida em que se envolvia com as questões sociais da comunidade em que estava inserida (OLIVEIRA, 1983).

Com isso, no ano de 1979, a Igreja Metodista resolve normatizar os propósitos de sua ação educativa, reportando à construção de sua história, desde a avaliação das escolas metodistas pelo Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino (COGEIME), fundado

em 1967. Este Conselho buscou, primeiramente, integrar as Instituições Educacionais Metodistas (1968) e, num segundo momento, avaliá-las (1969), sendo que este trabalho de avaliação foi levado ao X Concílio Geral da Igreja Metodista de 1970, que autorizou o documento chamado **Objetivo e Filosofia Educacional das Instituições de Ensino da Igreja Metodista**. Com todas estas influências do COGEIME, do Credo Social e dos Planos Quadrienais durante a década de 70, a filosofia e política educacional metodista pende a olhar com mais atenção as questões sociais, ao ponto de ser parte da missão para um metodista.

Esta nova filosofia de educação confessional, intencionada pela Mantenedora, faz com que os chefes de departamentos e coordenadores de cursos da UNIMEP, questionassem-na, por meio da **Carta de Águas de São Pedro**, de 1979, na qual alertavam que, para garantir a democratização do Ensino Superior, era preciso deixar na responsabilidade dos profissionais da área, a orientação educacional da Instituição, acreditando que a participação dos metodistas deveria ser em função da competência profissional e não pelos cargos que ocupavam dentro da Igreja, questionando, inclusive, o fato de as tarefas estarem relacionadas com os ‘princípios cristãos’ (FLEURI, 1988).

Esses princípios cristãos eram entendidos de três maneiras diferentes, pelo menos, gerando dúvidas em relação ao que realmente a Mantenedora queria com os objetivos relacionados aos ‘princípios cristãos’. Para alguns metodistas, por exemplo, os princípios cristãos reforçavam a educação liberal-individualista, que pretendia formar a elite capaz de implantar a democracia e a tecnologia moderna, perspectiva esta, que fortalecia a sociedade capitalista que exige do estudante que ele seja apenas um excelente profissional para o mercado de trabalho, sem se preocupar com as questões sociais dos menos favorecidos. Enquanto alguns grupos de metodistas clamavam a favor de uma educação crítica e libertadora em Jesus Cristo, tendo seus princípios cristãos considerados dentro da instituição, outros defendiam os princípios cristãos envolvidos com uma educação crítica, de destruição do sistema capitalista e implantação do socialismo, começando dentro das instituições de ensino (FLEURI, 1988).

De acordo com Fleuri (1988), além das questões ideológicas, criou-se um desconforto em parte da equipe da UNIMEP, principalmente dos não metodistas, talvez por estarem acostumados, durante anos, com uma educação de filosofia liberal, fazendo com que alguns acreditassem que, mudando para uma filosofia com influências cristãs, seriam necessários mais metodistas em funções administrativo-acadêmicas, estes mesmos acreditavam que era uma forma de a Igreja Metodista manter seu autoritarismo na academia.

Com o intuito de diminuir esse desconforto e integrar os funcionários com posturas ideológicas diferentes, a Igreja, por meio da Pastoral Universitária, também conhecida como Pastoral Escolar e Universitária, que se faz presente em todas as Instituições Metodistas de Educação, passou a buscar uma fundamentação teológica para estabelecer os acordos de sua filosofia educacional, criando a ideia de uma missão da Igreja Metodista, que também atuaria na esfera educacional, por proclamar o Reino de Deus. Neste sentido, os valores cristãos deveriam balizar a vida de uma instituição educacional e de todos os seus profissionais e alunos, uma vez que a mantenedora acredita que Deus é o principal educador.

Para isto, a Pastoral Universitária se fundamenta nos documentos que norteiam a confessionalidade metodista. Tais documentos, intitulados de Plano de Vida e Missão e Diretrizes para a Educação nas Instituições Metodistas, afirmam que o eixo principal das ações pastorais, proféticas, sacerdotais e educacionais é o Reino de Deus. (UNIMEP, 1997)

A Pastoral Universitária, por entender, naquela época, que a Mantenedora, precisava assumir sua condição de proprietária da UNIMEP, tanto nos quesitos de filosofia, quanto de poder, lança a proposta de criação de um Centro de Teologia e Filosofia que teria a responsabilidade de pesquisa e estudos na área de teologia com fins de que a filosofia metodista fertilizasse nos diferentes setores e departamentos da UNIMEP. É importante ressaltar que, anteriormente, em 1977, já havia sido ventilada a criação de um setor de Teologia, pelo Conselho Diretor do IEP, oportunidade em que, em 1979, passaram a incluir em todos os cursos de graduação uma disciplina semestral chamada de Cultura Cristã, e nesse ano criou-se a Pastoral Universitária (FLEURI, 1988).

No decorrer do ano de 1979, o diretor acadêmico, Prof. Elias Boaventura, coordenou um grupo de trabalho para discutir a importância de um Centro de Teologia da UNIMEP. Montaram, naquele mesmo ano, um anteprojeto do Centro de Teologia e um plano de atividades para o ano seguinte, que foram enviados para apreciação e sugestões do Conselho Diretor, do Reitor e de outros órgãos da universidade.

O Grupo de Trabalho para a Criação do Centro de Teologia, nomeado pela Reitoria, para criar o projeto do Centro de Teologia, inicia em 1980, seus encontros semanais com professores de filosofia da Instituição, a fim de discutir a sua efetiva implantação. Em 1980, o grupo disponibiliza o anteprojeto para diversos departamentos da Universidade, a fim de que com a sua divulgação recebessem contribuições para o fechamento do trabalho. Aprovado pelo Conselho Diretor do IEP, naquele mesmo ano, o Centro de Filosofia e Teologia passou a promover encontros de teólogos, universitários e educadores metodistas, organizar encontros

de filosofia e Seminários de Educação Popular, dentre eles, o realizado em maio de 1981, no qual aconteceu o primeiro momento marcante de análise crítica dos projetos de Educação Popular. A partir deste seminário foi criado o Grupo Permanente de Reflexão e Assessoria de Educação Popular (GRAEP) que contribuiu para a organização de outros seminários, como o Seminário de Saúde e Educação de outubro de 1981, oportunidade em que foram levantadas questões relativas ao compromisso da Igreja Metodista com as classes menos favorecidas e pedidos de revisão de seus projetos comunitários (FLEURI, 1988).

Em todo esse contexto e em função da reverberação histórica dos processos de transição da filosofia educacional unimepiana, ainda no ano de 1980, foi realizado o Seminário Nacional para uma Educação Metodista Brasileira, no qual foi elaborado o documento **Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista**, que declarava que “a prática educativa deverá, portanto, ser libertadora e procurará transformar o educando em agente positivo da libertação” (FUNDAMENTOS, 1980, p. 5), referindo-se à educação confessional metodista. Esses fundamentos, juntamente com o documento denominado **Educação Cristã: um posicionamento metodista**, formaram um esboço do que tornar-se-iam as **Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista** (DEIM), elaboradas em janeiro de 1982, no Seminário sobre as Diretrizes para um Plano Nacional de Educação, com a participação de todas as Instituições Metodistas.

Em meio a toda essa conjuntura, do XIII Concílio Geral da Igreja Metodista, de julho de 1982, emana o documento **Plano para a Vida e Missão** que vem para ressaltar os conceitos relacionados à missão da Igreja Metodista, que é participar do estabelecimento do Reino de Deus no mundo e se preocupar com a vida, a justiça e o direito de todo humano, principalmente dos mais necessitados. Ao mesmo tempo, este Concílio sanciona as **Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista** (DEIM) revelando a nova filosofia educacional e conferindo destaque a educação desenvolvida no interior das comunidades e pelas Instituições de Ensino Teológico e Secular mantidas pela Igreja Metodista (LAZIER, 2010).

O documento que chegou ao XIII Concílio Geral, em julho de 1982, foi basicamente o resultado desse grupo de trabalho, que procurou incorporar as diretrizes estabelecidas pelo plenário do seminário, sempre na busca de um consenso mínimo. Nesse sentido, o texto preparado, apesar de conservar o tom político numa perspectiva progressista, era bem menos ideológico do que aquele preparado no Seminário do Rio, em 1980. (LAZIER, 2012)

A partir da decisão do XIII Concílio Geral da Igreja Metodista, de rejeitar a educação elitista, que contribuía para continuar reproduzindo as desigualdades sociais, mantendo o povo

dependente de uma classe que se dizia superior e de buscar caminhos para se produzir uma educação que liberta este mesmo povo sofrido, as DEIM registram os seguintes objetivos:

- 1 - Dar continuidade, sob a ação do Espírito Santo, ao processo educativo realizado por Deus em Cristo, que promove a transformação da pessoa em nova criatura e do mundo em novo mundo, na perspectiva do Reino de Deus;
- 2 - Motivar educadores e educandos a se tornarem agentes positivos de libertação, com uma prática educativa de acordo com o Evangelho;
- 3 - Confrontar permanentemente as filosofias vigentes com o Evangelho;
- 4 - Denunciar todo e qualquer tipo de discriminação ou dominação que marginalize a pessoa humana e anunciar a libertação em Jesus Cristo;
- 5 - Respeitar e valorizar a cultura dos participantes do processo educativo, na medida em que estejam de acordo com os valores do Reino de Deus;
- 6 - Apoiar os movimentos que visem à libertação dos oprimidos dentro do espírito do Evangelho libertador de Jesus Cristo;
- 7 - Despertar consciência crítica e sensibilizada para o problema da justiça, num mundo marcado pela opressão. (DIRETRIZES, 1982, p. 39, 40).

Com intuito de alcançar estes objetivos, os membros do Concílio deixaram estabelecidas as seguintes diretrizes gerais:

- 1 - Toda e qualquer iniciativa educacional da Igreja, especialmente a organização de novos cursos e projetos, levará sempre em consideração os objetivos da Missão, de acordo com os documentos oficiais da Igreja e as necessidades locais;
- 2 - Quanto aos cursos, currículos e programas já existentes, as agências da Igreja se empenharão para que, no menor prazo possível, estejam de acordo com as orientações estabelecidas neste documento;
- 3 - Será buscado um estreito relacionamento com as comunidades em que nossos trabalhos estão localizados, compartilhando com elas os seus problemas;
- 4 - Em todos os lugares em que a Igreja atua serão colocadas à disposição da comunidade, das organizações de classe e das entidades comunitárias, as instalações de que dispomos, tanto para a realização de programas, quanto para a discussão de temas de interesse comunitário, de acordo com os objetivos da Missão;
- 5 - As igrejas e instituições devem atuar também por meio de programas de educação popular, para isso, destinando recursos financeiros específicos;
- 6 - Toda a ação educativa da Igreja deverá proporcionar aos participantes condições para que se libertem das injustiças e males sociais que se manifestam na organização da sociedade, tais como: a deterioração das relações na família e entre as pessoas, a deturpação do sexo, o problema dos menores, dos idosos, dos marginalizados, a opressão da mulher, a prostituição, o racismo, a violência, o êxodo rural resultante do mau uso da terra e da exploração dos trabalhadores do campo, a usurpação dos direitos do índio, o problema da ocupação desumanizante do solo urbano e rural, o problema dos toxicômanos, dos alcoólatras, e outros;
- 7 - A educação da criança deverá merecer especial atenção, notadamente na faixa do pré-escolar (de 0 a 6 anos), e de preferência voltada para os setores mais pobres da população;
- 8 - Visando à unidade educacional da Igreja em sua missão, as igrejas locais e instituições se esforçarão no sentido de uma ação conjunta em seus projetos educacionais;

9 - A Igreja e suas instituições estabelecerão programas destinados à formação de pessoas capacitadas para todas as tarefas ligadas à ação educacional e social;

10 - Todas as agências de educação da Igreja Metodista, tanto igreja local quanto instituição procurarão orientar os participantes de seu trabalho sobre as diretrizes ora adotadas, empenhando-se igualmente para que elas sejam vividas na prática. (DIRETRIZES, 1982, p. 40, 41)

No caso mais específico da Educação Secular, que poderia possibilitar uma educação libertadora, com vistas a diminuir a desigualdade social, o Plano para a Vida e Missão da Igreja (1982, p. 100) mencionava que ela é o “processo que oferece formação melhor qualificada nas suas diversas fases, possibilitando às pessoas o desenvolvimento de uma consciência crítica e seu comprometimento com a transformação da sociedade, segundo a missão de Jesus Cristo”, e tinha como diretrizes:

1 - O ensino formal praticado em nossas instituições não se limitará a preparar para o mercado de trabalho, mas, além disso, igualmente, deverá despertar uma percepção crítica dos problemas da sociedade.

2 - As instituições superarão a simples transmissão repetitiva de conhecimentos, buscando a criação de novas expressões do saber, a partir da realidade e expectativa do povo.

3 - Terá prioridade a existência de pastorais escolares que atuem como consciência crítica das instituições, em todos os seus aspectos, exercendo suas funções profética e sacerdotal dentro e fora delas.

4 - Toda a prática das instituições se caracterizará por um contínuo aperfeiçoamento no sentido de democratizar cada vez mais as decisões.

5 - Os órgãos competentes farão com que essas diretrizes sejam cumpridas em suas instituições.

6 - As instituições participarão em projetos da Igreja compatíveis com suas finalidades estatutárias, atendendo aos fins da Missão. (DIRETRIZES, 1982, p. 41, 42)

Com todo esse arsenal de documentos produzidos e firmados no ano de 1982, a educação oferecida pelas instituições metodistas, deveriam, a partir de suas ações educativas, estarem à disposição das classes populares, para oferecer uma formação de consciência crítica ao seu aluno (para além da formação profissional), por meio da participação na transformação social numa perspectiva de libertação dos oprimidos. A UNIMEP tentou executar essa meta, ao apoiar organizações populares, criando projetos comunitários, como o Pronto Atendimento Integrado à Comunidade (PAIC), e por atender a educação infantil, como por exemplo, com o Projeto Periferia.

Estes projetos, o PAIC (1979) e o Projeto Periferia (1979), nasceram antes da criação do documento DEIM (1982). Então, este documento sofreu influências das experiências adquiridas nos projetos mencionados sensibilizando a Igreja e a academia para as questões das necessidades sociais entorno das escolas e Universidades metodistas. Vale ressaltar que, da

mesma forma que sofreu influências, o DEIM, também influenciou e impactou as tratativas com estes dois primeiros projetos de extensão em Educação Popular da UNIMEP nos anos posteriores.

Estes documentos representaram para a Universidade Metodista de Piracicaba, a possibilidade de mudanças na política e filosofia educacional da Instituição, respaldados pela Igreja Metodista. Estes documentos ainda revelam muito do tempo para sua elaboração e aprovação, trazendo uma forte profissão de fé na força transformadora da educação com vias a construção de um mundo menos desigual, reconhecendo a existência de opressores e oprimidos na dicotomia social, optando naquele momento, por advogar pelos menos favorecidos.

A Extensão Universitária da UNIMEP ganha dos grandes aliados, o documento Vida e Missão e as Diretrizes para a Educação. O corpo acadêmico da Universidade se vê ancorada por esses novos documentos da Igreja de 1982, influenciando assim, toda a trajetória da Extensão na instituição, podendo definitivamente se ligar a movimentos populares, trazendo possibilidades de construção de trabalho com parceiros de comunidades do município de Piracicaba, do estado de São Paulo e de outras regiões do país e do mundo, chegando até ao continente africano. A Extensão de Universidade confessional ganha o direito de ser formadora e reverberadora da cidadania, ajudando na construção e entendimento da sobre educação em direitos humanos.

Nos tópicos que se seguem deste capítulo, trabalhar-se-á com a descritiva dos projetos extensionistas da UNIMEP, que precederam a aprovação da Política de Extensão (1998), mas que contribuíram para o amadurecimento deste documento. Serão feitas também análises dos projetos, usando como lente os pressupostos do materialismo histórico e dialético, à medida que estes projetos foram mudados, reformulados e criaram-se novos, devido as demandas e conjunturas da época.

#### **4.3 Criação do PAIC: primeiro projeto comunitário da UNIMEP**

No período de transição do reitor Ricardo Edward Senn para o reitor Elias Boaventura, os professores obtiveram apoio da reitoria para encaminhar seus alunos para estágios em projetos comunitários, na esperança de que isto contribuiria para o desenvolvimento da consciência crítica por parte dos alunos. Para suprir essa demanda, em 1979, dois projetos comunitários foram criados pela reitoria, sendo eles: o **Pronto Atendimento Integrado à Comunidade** (PAIC) e o **Projeto Periferia**. Estes projetos passaram a servir a três

comunidades: a acadêmica, a metodista e a civil. No caso da comunidade acadêmica, o PAIC, atendia tanto alunos, professores e funcionários da UNIMEP com questões relacionadas prioritariamente a saúde e moradia e o Projeto Periferia oportunizou trabalhos de Pesquisa e de Extensão que auxiliaram no Ensino; já para a comunidade metodista, ambos os projetos deu oportunidade para membros da Igreja exercerem seu papel de cristão, por auxiliarem nas questões sociais na periferia de Piracicaba e também puderam entender o universitário e suas reais necessidades; e para a comunidade civil, estes projetos assistiram diversas comunidades, com atendimentos na área da saúde, alimentação, moradia e educação.

A Igreja Metodista tinha consciência da hegemonia da comunidade universitária, por isso direcionou-a para prestar a serviço à comunidade civil, privilegiando os grupos sociais que representassem a maioria da população brasileira, a saber, os marginalizados e oprimidos. Neste momento, percebe-se uma característica forte da Extensão Universitária no âmbito da Educação Popular.

Por atos, como a abertura das portas da Universidade à realização do Congresso União dos Estudantes, a Reitoria da UNIMEP passa a ser considerada comprometida como o processo de abertura política do país, ao mesmo tempo que, internamente, sua postura liberal com relação aos setores da comunidade universitária reforça sua imagem de “democrática”. Nessa conjuntura, o Projeto Periferia passa a simbolizar o compromisso político da universidade com as classes populares (FLEURI, 1988, p. 101).

O PAIC tinha a intenção inicial de oferecer atendimento imediato à comunidade universitária, como funcionários, professores e alunos, estendendo-se à população, que apresentava problemas com alunos desorientados por problemas no lar, acidentes, enfermidades, revés financeiro, problemas com drogas, funcionários com baixa renda e com dificuldades de trabalho em grupo, filhos menores, relacionamento entre Igreja e Universidade, além de problemas sérios nas comunidades de periferia de Piracicaba.

Por meio do PAIC, foi possível desenvolver intensas atividades, como atendimentos na área da saúde, com consultas ambulatoriais; atendimento psicológico por estagiários do curso de Psicologia, coordenados por um professor; distribuição de remédios, com a apresentação da receita médica; atendimento e suporte jurídico oferecidos pelo curso de Direito; além de trabalhos de educação ambiental, direitos humanos, habitação, práticas educativas de prevenção à saúde, suporte a projetos de alfabetização; estudo sobre o lazer das crianças e vários outros atendimentos a moradores da periferia. Além de organizar atividades de apoio aos funcionários em relação ao desenvolvimento do indivíduo como cidadão, incentivava a participação destes

nas Assembleias dos funcionários bem como a cooperação junto aos projetos realizados com os moradores da periferia. Neste contexto, o setor de serviço social dava todo o suporte para tentar encaminhar os procedimentos e orientações de apoio aos necessitados (FLEURI, 1988).

O Grupo de Teologia e a Pastoral Universitária também estava ligado ao PAIC, promovendo atividades religiosas como culto ecumênico, cultos e liturgias da Semana Wesleyana, encontros das Igrejas Metodistas de Piracicaba e apoio por um Comitê de Solidariedade ao Povo da Nicarágua.

O PAIC representa uma iniciativa da reitoria da UNIMEP e de um grupo de metodistas no sentido de organizar atividades de assistência à comunidade universitária e, por extensão, à população piracicabana, de modo especial aos pobres. Tanto em seus objetivos, quanto em sua prática, o PAIC constitui-se como prestação de serviços setoriais a indivíduos que procuram atendimento imediato. As soluções são encaminhadas no sentido de doações de conselhos, de consultas, de atendimento jurídico e psicológico, de remédios e de materiais vários. As atividades coletivas são promovidas a partir e em função das prioridades assumidas pelos funcionários da universidade, sobretudo da área pastoral. Predomina uma preocupação com a “eficiência” dos serviços, medida por resultados quantificáveis. A sua dinâmica é centralizada: os profissionais, em frentes estanques, integram-se apenas através de reuniões semanais e do coordenador geral, que presta contas diretamente ao reitor. Não há vinculação significativa com os setores acadêmicos nem com organizações populares. (FLEURI, 1988, p. 70, 71).

O PAIC veio, em 1979, para atender às demandas da comunidade universitária, porém, estendeu-se à comunidade no entorno da UNIMEP, fazendo com que alguns o encarassem como uma atividade extensionista, pois assistia não só os dentro, mas também os de fora da UNIMEP. No decorrer da construção da Extensão Universitária na UNIMEP ficou demonstrado, por meio dos seus projetos comunitários envolvidos com a Educação Popular e com as contribuições externas nos Seminários e Congressos realizados, além dos estudos com Paulo Freire, que não só o PAIC, mas também o Projeto Periferia, necessitavam escutar a comunidade necessitada.

Olhando para a Política de Extensão, aprovada em 1998, vê-se que a UNIMEP tem passado, ao longo de sua existência, por várias etapas e experimentado constante evolução da configuração de sua identidade a partir do efetivo envolvimento dos segmentos da Universidade no decorrer dos processos e projetos que se estabeleceram antes do documento estabelecido. É função desta pesquisa atentar-se aos fatos históricos que se desencadearam na Política de Extensão, compreendendo suas contradições. Marx (2002, p. 28), de forma sucinta, fala desse processo de investigação, em que o sujeito da pesquisa “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas”.

Em posse de documentos, documentários e entrevistas sobre acontecimentos posteriores a esta época, principalmente após a tese de doutorado de Reinaldo Matias Fleuri (1988), em que se traz apontamentos sobre os projetos extensionistas do final da década de 70 e início de 80, pode-se ter um olhar mais aprofundado sobre o fenômeno. Pensar que o PAIC, no início, era composto por onze funcionários, todos ligados à Igreja Metodista, sob a coordenação do Bispo Oswaldo Dias da Silva, em que ofereciam assistência pastoral, psicológica, jurídica, médica, social, apoio à periferia, serviços de ambulatório e fornecimento de medicamentos, dá-se um sentido para o movimento extensionista unimepianos ligado as origens da Igreja Metodista, voltados para as questões sociais. Movimento este, nada linear, devido as conjunturas de cada época.

Diante do exposto em tópicos anteriores sobre a Igreja Metodista e sua ligação com a educação e com as questões sociais, vê-se o início da retomada aos preceitos originais da Igreja Metodista Wesleyana. A semente do olhar para o próximo necessitado de atenção e ajuda humanitária, foi lançada por John Wesley, em 1738, brotou e se configurou em raízes profundas, que passaram por tentativas de serem extintas, podadas, mas que puderam ser replantadas por cada membro da Igreja Metodista que, de coração aberto, olhava para um desprovido materialmente e espiritualmente, como seu irmão, laços firmados pela união divina.

Então, nada mais prudente que deixar que os metodistas, inicialmente, cuidassem do PAIC, lembrando que era um período (1979 e 1980), em que a Igreja Metodista ainda tentava se achar na sua missão enquanto cristãos, tanto que debruçaram na criação de documentos como: Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista (1980) e Educação Cristã: um posicionamento metodista (1982), criados depois de estudos em seminários, como o Seminário Nacional para uma Educação Metodista Brasileira e o Seminário sobre as Diretrizes para um Plano Nacional de Educação, para enfim chegarem a aprovação do Plano para a Vida e Missão da Igreja (PVMI) e das **Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista** (DEIM).

Pensar hoje, com os preceitos já construídos sobre uma atividade extensionista, que esta deveria ter sido criada a partir da necessidade do povo e não da Universidade, não desmerece o trabalho prestado pelo PAIC e pensar no conceito de relação dialógica da Universidade com a comunidade também não desabona este projeto, que se iniciou acreditando que somente a academia podia ajudar esta relação. Vale ressaltar que estas contradições ensejaram mudanças futuras, principalmente, após as avaliações dos trabalhos extensionistas iniciais da UNIMEP.

Foram destes acertos, desacertos, questionamentos, seminários de Educação Popular e troca de experiências que se moldando o que seria a Extensão Universitária expressa na Política de Extensão em 1998.

Estes questionamentos foram apontamentos feitos pelo próprio Fleuri (1988). De acordo com seus estudos e sua compreensão, a construção, a implantação e a execução dos projetos comunitários da UNIMEP, a maioria deles voltados para a Educação Popular, acabaram por encontrar diversos entraves, como : a falta de compreensão da relação Universidade-comunidade; o despreparo para lidar com as questões da Educação Popular; a centralização dos projetos na Universidade; a falta de recursos financeiros; a predominância das ideologias conservadoras e não emancipatórias; a privação da contribuição das comunidades para as atividades extensionistas; o excesso de assistencialismo; a ausência de interação dialógica até o autoritarismo nas relações.

Martins (2006, p. 10) diz que “a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua pseudoconcreticidade (concreticidade aparente), não se revelando de modo imediato, mas sim, pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais.” Assim, para conhecer a essência do fenômeno, que não é vista na sua superfície, pelo contrário, precisa ser descoberta, é necessário ultrapassar o entendimento do real empírico, não bastando apenas investigações empíricas da pesquisa, apesar de ser uma exigência básica.

Pautado no propósito de tentar entender a constituição da Política de Extensão da UNIMEP, a partir na realidade concreta em que se achava inserida, recorre-se a atores que viveram e documentaram parte dessa história relacionada ao caminhar desta Universidade, como o próprio professor Elias Boaventura, que foi seu Reitor (1978-1986). Em sua obra, **UNIMEP: caminhando pelos descaminhos – Um relato de experiência** (2004), ele relata que o reconhecimento da UNIMEP não se deu de modo fácil e tranquilo, pelo contrário, foi algo muito trabalhoso, exigindo negociações, mediações, concessões e aprovações, que envolveram governo, outras Igrejas e universidades.

De acordo com Boaventura (2004), o autoritarismo da Reitoria era fruto de contradições e percalços, neste caso, relacionado a precipitada aprovação pelo Conselho Federal de Educação, que tinha alinhamento com a Igreja Metodista, das instalações da UNIMEP para sua expansão. Trazendo, com isso, diversos problemas, como: falta de quadras e campo de esporte para o curso de Educação Física, oficinas e laboratórios para os cursos de Engenharias e Saúde e até mesmo falta de salas de aulas para os cursos de Humanas. Boaventura (2004) atesta fatos

mencionados por Fleuri (1988), no que diz respeito ao autoritarismo praticado pela Reitoria, mas também o justifica. De acordo com Boaventura, a estrutura de poder verticalizada, como foi implantada no início na UNIMEP, criava um centralismo decisório na Reitoria, que acabava por emperrar o crescimento e a criatividade da academia. Nesta época, não se tinha a divisão dos trabalhos em departamentos, colegiados de cursos, conselho acadêmico ou qualquer outro órgão acadêmico. Isso tudo acontecendo com uma Instituição que precisava de estágios para a formação de seus alunos, recorrendo esta, a criação de projetos que oportunizassem a troca de experiência do discente, fonte de pesquisa para a academia e reconhecimento social da população de Piracicaba.

Será que sem essas experiências e contradições no PAIC, que ficou marcado como autoritário e centralizado na reitoria, pela avaliação de alguns, teria possibilidade de a comunidade Unimepiana amadurecer para falar em seus documentos sobre buscar parcerias com segmentos sociais, para que, numa dada conjuntura fossem atores de transformação social, ao ponto de mencionar na política de Extensão que “os docentes e discentes terão acesso ao saber popular referenciado nas estratégias de sobrevivência dessa população” ? (UNIMEP, 1998, p. 66) Isso é fruto de uma intensa reflexão da história da Extensão da UNIMEP construída junto à Educação Popular e Metodistas. Abaixo, segue-se outro projeto peculiar, o Projeto Educação Essencial que gerou o Projeto Periferia, voltado inicialmente para a alfabetização de crianças em bairros periféricos de Piracicaba.

#### **4.4 Projeto Educação Essencial: prelúdio do Projeto Periferia**

O Projeto Periferia foi criado pelo reitor Elias Boaventura, depois da nomeação de Paulo Sérgio Emerique<sup>28</sup> como seu Coordenador Geral, em 1979. O Projeto estruturava-se em duas etapas de organização: no primeiro semestre suas atividades resumiam-se na organização de um curso de especialização em Educação Essencial; no segundo semestre era aplicado o curso de especialização, que tinha por objetivo capacitar recursos humanos para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos, nos bairros periféricos da cidade de Piracicaba, a saber, Piracicamirim, São Jorge, Conjunto Habitacional, construído pela Companhia Estadual de Casas para o Povo (CECAP) e Vila Cristina. Assim, durante a realização do curso de especialização em Educação

---

<sup>28</sup> Educador, formado em pedagogia pela Universidade Mackenzie, psicanalista e doutor em psicologia pela USP. Foi professor, orientador e pesquisador das Universidades FMU, UNESP e UNIMEP.

Essencial, como forma de colocar em prática os estudos e como forma de avaliação, os alunos dividiam-se em 4 grupos.

De acordo com Fleuri (1988), um primeiro grupo de alunos era designado para o bairro Piracicamirim. Como nesta localidade já funcionava uma pré-escola mantida pela Prefeitura Municipal e pela Sociedade Presbiteriana de Assistência Social (SOPRAS), em convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), mas a organização e estrutura oferecida era precária, este grupo elaborou um projeto que acabou por ampliar a possibilidade de atendimento de 36 para 120 crianças, no ano 1980; reformulou o currículo da escola; deu treinamento aos professores e promoveu algum tipo de envolvimento dos pais na escola. Para que tudo fosse possível, fizeram toda uma logística que contava com recursos da Prefeitura, SOPRAS, LBA e da UNIMEP, esta última que mantinha a remuneração de uma pedagoga, uma psicóloga e uma coordenadora.

O segundo grupo foi encaminhado para um trabalho junto ao bairro São Jorge, região muito pobre da cidade que, no ano 1979, contava com 308 famílias assistidas pela Paróquia Presbiteriana, com encontros na comunidade e fornecimento de leite pela LBA e SOPRAS. Este segundo grupo entrevistou 89 famílias para conhecer suas reais necessidades, entre elas: educação de adultos, creche, pré-escola, iluminação pública, água, esgoto e transporte público, oportunidade em que foi proposta a criação de uma escola infantil na comunidade, para o atendimento de 153 crianças, entre 0 a 6 anos de idade. Este segundo grupo, preocupou-se em elaborar uma proposta que não fosse assistencialista, por isso, propuseram, em seu projeto: a motivação dos pais na participação de programas de alfabetização de adultos; colaboração com o SOPRAS na organização de cursos para as crianças e orientação aos pais na educação dos filhos ao que tange à saúde, higiene e relacionamento. Para tanto, contaram com apoio financeiro da Prefeitura, do SOPRAS e da UNIMEP. “Espera fazer com que as pessoas envolvidas neste processo possam melhor observar, criticar e lutar para modificar sua realidade e, também, alertar, através de reuniões, das possibilidades de se conseguir reivindicações do bairro junto às autoridades competentes” (FLEURI, 1988, p. 73, 74).

O terceiro grupo, por sua vez, foi autorizado a trabalhar, inicialmente, na Fazenda Taquaral, com filhos dos colonos e crianças da redondeza. Essa fazenda tinha sido adquirida recentemente pela UNIMEP, existindo ali uma pré-escola desativada, construída pela Usina

Monte Alegre<sup>29</sup>, em 1976. Este terceiro grupo pretendia reativar a pré-escola da fazenda para atender os moradores do núcleo residencial (CECAP), que, apesar de ser constituído por 420 casas, apenas 37 delas eram habitadas, enquanto outras 1.500 casas, em construção no bairro, evidenciavam um futuro potencial local para o trabalho do grupo. Como no bairro não existiam serviços públicos básicos, como posto de saúde e escola, este terceiro grupo atuava em nível preventivo, prestando assistência jurídica e social; em nível escolar, reativou a escola da fazenda Taquaral e construiu uma área de lazer e recreação para as crianças, juntamente com a participação da comunidade; e, em nível sanitário e saúde, implantou junto com a UNIMEP e Prefeitura, um sistema de exames biomédicos periódicos da população, encaminhando os necessitados ao serviço médico da UNIMEP no PAIC (PEE, 1979). “Para isso, utilizar-se-iam como recursos humanos, os próprios alunos da UNIMEP, que atuariam como estagiários, nas diferentes áreas como Direito, Educação Física, Terapia Ocupacional, Biomédicas” (FLEURI, 1988, p. 75).

Por fim, o quarto grupo do trabalho foi dirigido para o bairro Vila Cristina que, naquele ano de 1979, contava com cerca de 5 mil pessoas, num local sem infraestrutura urbana, e 5 favelas. A equipe realizava encontros e atividades com as mães da comunidade, no Centro Comunitário do bairro, setor responsável por programas de alimentação e, depois de realizarem entrevistas com a comunidade, e perceberem que a população necessitava prioritariamente de uma pré-escola, além de outros recursos de infra estrutura, o grupo planejou a criação da pré-escola, alugada próximo ao Centro Comunitário, com o auxílio da UNIMEP que cedeu a equipe técnica do Projeto Periferia, contratando 1 coordenador, 5 professores e 1 servente-merendeira, oferecendo atendimento de um pedagogo, um psicólogo, um médico e um enfermeiro pelo PAIC, além do auxílio de diversos estagiários de cursos da Instituição, os quais recebiam treinamento para iniciar suas atividades nas comunidades (FLEURI, 1988).

A partir das experiências dos participantes do curso de especialização nas quatro comunidades da periferia de Piracicaba, elaborou-se o **Projeto de Educação Essencial (PEE)**, projeto que pode dar vida ao Projeto Periferia, aprovado em dezembro de 1979. Este projeto considerava necessária a criação de programas de atendimento às crianças na faixa de idade compreendida entre 0 e 6 anos, para minorar os problemas da falta de assistência das mães (por despreparo materno ou pela dedicação ao trabalho) ou pela falta de instituições adequadas junto

---

<sup>29</sup> A Usina Monte Alegre foi vendida, à Metalúrgica Dedini, à Companhia Estadual de Casas para o Povo (CECAP) e à UNIMEP.

as comunidades periféricas da cidade, sugerindo a implantação de pré-escolas, eram apenas 3,48 % do total de crianças nesta faixa etária em Piracicaba, que tinham acesso à escola pública e gratuita.

Na fundamentação teórica do projeto foi justificado os programas de educação essencial, alegando que “a inadequação ou carência de estimulação nos primeiros anos de vida, provoca a diminuição duradoura no ritmo de desenvolvimento, podendo tal fato ser prevenido por programas de educação essencial” (FLEURI, 1988, p. 77), tudo porque, a educação infantil tem um papel fundamental no que tange ao oferecimento de melhores oportunidades de desenvolvimento integral da criança; e, para isto, as condições ideais perpassam não só pelo aspecto educacional, mas por questões que envolvem a saúde, nutrição, habitação, direcionamento das atividades, da relação afetiva com a criança. Estas preocupações estavam claras nos documentos do Projeto Educação Essencial de 1979, no artigo 6º, no que se refere ao que o projeto objetivava realizar:

- 1 – Orientação a gestantes e a mães de recém-nascidos;
- 2 – Programas de estimulação para crianças de zero a dois anos;
- 3 – Ampliação do atendimento para as crianças de dois a seis anos, visando a compensar o possível atraso em seu desenvolvimento;
- 4 – Estimulação de aptidões e de condutas que facilitem a integração e o desempenho da criança no primeiro grau;
- 5 – Encaminhamento das crianças para atendimentos especiais;
- 6 – Fornecimento de uma refeição durante o período escolar;
- 7 – Realização de programas de orientação para pais;
- 8 – De treinamento para os profissionais da comunidade envolvidos na assistência a crianças de zero a seis anos e, por fim,
- 9 – Participação da própria equipe do Projeto nas mobilizações da comunidade. (PEE,1979)

Reiterando a análise do trabalho de Fleuri (1988), o Projeto Educação Essencial chega à comunidade, já tendo o público alvo e os serviços prestados definidos mediante os recursos que estavam disponíveis, centralizando toda a direção do projeto sob um olhar interno da Universidade, sem a possibilidade de coautoria pela comunidade nas tomadas de decisão do projeto, cabendo um questionamento: quem poderia melhor expressar as reais necessidades nessa relação, a Universidade que assistia ou a comunidade assistida?

Por ser elaborado a partir e em função de um curso acadêmico, o projeto faz da universidade seu epicentro. Trata-se, com efeito, de uma iniciativa de prestação de serviços, cujo sujeito (autor e agente) é um grupo de universitários, tendo como alvo inicial setores da população suburbana. Oferece-se um serviço especializado, o ensino pré-escolar, desvinculado das necessidades prioritárias da comunidade, configurando-se como um serviço social seletivo e paliativo, uma vez que só pode atender uma pequena parcela

das crianças carentes. A comunidade, instada a apoiar materialmente o projeto, não tem como participar de sua criação nem de sua direção. O projeto de Educação Essencial, em outros termos, representa uma tentativa academicista e assistencialista de se concretizar o compromisso da UNIMEP com setores de comunidade suburbana, inspirado nos princípios cristãos, tal como entendidos pela Igreja Metodista, sua proprietária. (FLEURI, 1988, p. 80)

Com o fim do curso de especialização em Educação Essencial, o Projeto Periferia, que visava a implantação de pré-escolas na periferia de Piracicaba, ganha corpo, sob a coordenação de Sueli Mazzilli de Souza Moreira, no final de 1979. A partir daí, em efetiva operação durante o ano de 1980, o Projeto Periferia implantou quatro pré-escolas em bairros pobres, os quais já existiam instalações prediais disponíveis para aluguel. A implantação ocorreu nos bairros Matão e Paulista, em prédios da Igreja Metodista e nos bairros Piracicamirim e São Jorge, em prédios da Igreja Presbiteriana, a fim de atender prioritariamente famílias com menor renda familiar e maior quantidade de filhos, num total de quase 400 crianças, não podendo ultrapassar esse número, devido a incapacidade de espaço físico.

O Projeto Periferia funcionou inicialmente nesses quatro bairros, contando com 27 funcionários, entre eles, pedagogos, assistentes sociais, psicólogas, fisioterapeuta, merendeiras, vigilantes e professoras. A Legião Brasileira da Assistência (LBA) ficou responsável em financiar a alimentação e o material pedagógico, enquanto o IEP realizava o pagamento de pessoal, transportes de pessoal e a manutenção predial, e o SOPRAS custeava o aluguel dos espaços cedidos. Assim como acontece hoje nas escolas de educação infantil de Piracicaba, naquela época, já havia o incentivo à contribuição voluntária dos pais na ajuda das despesas das pré-escolas (PROJETO PERIFERIA, 1980a).

Fleuri (1988), faz duras críticas ao Projeto Periferia: a UNIMEP se comprometia a custear apenas a manutenção de pessoal e do material para serviços, investindo o mínimo possível de recursos financeiros, utilizando de mão de obra barata e gratuita tanto de estagiários, quanto de bolsistas; além disso, a precariedade do mobiliário mantido pela Universidade (armários, cadeiras e mesas) era alvo de reclamações, inclusive pelo fato de que não existir em número suficiente para atender todas as crianças; outra crítica tecida era com respeito a centralização de todo o processo de decisão administrativa do Projeto Periferia pela UNIMEP, afetando a participação da comunidade no desenvolvimento do projeto, uma vez que a participação dos pais e da comunidade ficava resumida nas festas comemorativas e de algumas manutenções das instalações.

Apesar de acusada de um início não dialógico nesta relação com as comunidades assistidas pelo Projeto Periferia, acreditamos que a UNIMEP, na figura do reitor Elias Boaventura, via-se em uma situação delicada, pois teria que realizar as ações do Projeto com as comunidades, mas o financeiro da Instituição já dava sinais de dificuldades. Talvez esse, era um dos motivos de um investimento controlado para o Projeto Periferia. No que tange ao controle administrativo das decisões, aparentemente, parece que entenderam no decorrer do processo, sendo corrigido pela percepção do potencial das comunidades em gerir suas atividades e que o poder de escolhas e participação deles, impulsionavam os projetos.

Ainda, no que diz respeito a essa centralização, durante a avaliação do trabalho desenvolvido no Projeto Periferia foi constatado que o envolvimento dos pais na pré-escola era muito baixo, não participavam das tomadas de decisões, nem se faziam presentes nas reuniões, de forma que, uma das metas era criar vínculos de confiança entre a família e a escola. Mas como fazer para que a comunidade assumisse efetivamente a sua participação na gestão da escola, se o Projeto Periferia era totalmente controlado pela Universidade? A resposta veio um pouco mais tarde, por meio das trocas de experiências com estas comunidades na prática e por meio dos estudos nos seminários de Educação Popular.

No que diz respeito a precariedade do patrimônio físico dos locais de atendimento do Projeto Periferia e dos serviços prestados, como de educação, alimentação e saúde, a coordenação do Projeto passou a buscar novas fontes de recursos financeiros, por meio de parcerias com entidades eclesiais com abrangência internacional. Com a missão da Igreja Metodista pela luta em prol dos menos favorecidos manifestado no documento recém elaborado pela Igreja, Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista, de 1980, a coordenação do Projeto sentiu-se confiante com a aprovação de investimentos por parte da Igreja, já que o documento recomendava que as Igrejas deveriam descobrir formas de colocar seus recursos humanos e patrimoniais em favor da comunidade pobre.

Um dos episódios na história do Projeto Periferia contado por seus documentos foi a resposta do Conselho Mundial das Igrejas, a um pedido de apoio financeiro ao Projeto. Uma carta enviada ao reitor por um dos líderes metodistas, Júlio de Santa Ana, justificava o indeferimento do pedido, uma vez que, do ponto de vista técnico, o Projeto Periferia não deveria ter como objeto de pesquisa a formação na pré-escola; ressaltando que o Projeto não conseguia atender a toda comunidade na qual estava inserido, uma vez que selecionava as famílias

participantes, reproduzindo assim, um tipo de desenvolvimento desigual, fato que a própria coordenação do Projeto reconheceu que as atividades prestadas a comunidade revestiam-se de um caráter social paliativo. O Conselho Mundial das Igrejas, então, justificou que ficava difícil financiar um projeto comunitário, que não assegurava a participação efetiva das famílias no empreendimento que apresentava custos altos (PP, 1980a).

Este foi o quadro traçado por Fleuri (1988) para avaliar o Projeto Periferia e o PAIC, partindo da análise da conjuntura destes projetos na época, exposto nos documentos da Instituição. Provavelmente, o Conselho Mundial das Igrejas, chegou em algo próximo na sua conclusão, desqualificando estes projetos para serem apoiados financeiramente por ele.

**Tabela 1: Comparativo entre o Projeto Periferia e PAIC**

<b>PROJETO PERIFERIA</b>	<b>PAIC</b>
Elaborado e conduzido pelos setores acadêmicos	Assumido por um grupo de metodistas ligados aos setores da Pastoral Universitária
Era dirigido à comunidade dos bairros periféricos	Atendia a comunidade universitária, estendendo seus serviços ocasionalmente a população da cidade
Oferece educação pré-escolar a crianças de famílias carentes	Presta atendimento médico, pastoral e social
<b>Caráter assistencialista</b>	<b>Caráter assistencialista</b>
<b>Criado e controlado pela reitoria</b>	<b>Criado e controlado pela reitoria</b>

Fonte: Elaborada pelo próprio autor, a partir das contradições apontadas por Fleuri (1988).

Fleuri (1988) ainda descreve que o caráter assistencialista das atividades destes projetos é revelado nos autores, nos agentes, na clientela assistida, na metodologia adotada e no seu fim ideológico- político, justificando-se pela pressuposição de que a Universidade possuía recursos financeiros e que estes deveriam ser ofertados a serviço da comunidade, como quesito determinante para a definição dos projetos. No caso do PAIC, a prestação de atendimento médico, assistencial e religioso era o assistencialismo que a Pastoral Universitária poderia oferecer; no Projeto Periferia, o interesse dos setores acadêmicos, ao qual o projeto estava vinculado, por exemplo, o curso de pedagogia e psicologia, era organizar as pré-escolas para atender crianças nos bairros suburbanos, como fonte de estágios para os alunos.

Analisando estas questões pontuadas por Fleuri, constata-se que a metodologia adotada para a realização desses projetos embasava-se no atendimento rápido a problemas de um determinado setor, com soluções prontas, isto é, uma ação assistencial paliativa, uma vez que não era possível atender a todos os casos e porque a causa do problema social a ser combatida não era analisada. Neste momento era sim estimulada a solidariedade para resolver problemas comunitários emergenciais, porém, sem considerar que a organização das classes populares

precisava resistir à exploração e à dominação capitalista, para que ocorresse uma transformação social profunda.

A contradição do assistencialismo constatada nestes primeiros projetos extensionistas da UNIMEP, veio como forma de gerar um movimento de superação por meio da compreensão que a ação assistencialista tem um vínculo ideológico-político muito alinhado com as máscaras do capitalismo, conseguindo vestir-se de bom samaritano quando, na verdade, é um ávido opressor dos direitos alheios. Houve uma colaboração intelectual para isso, pois o “grosso do professorado dos cursos de graduação era constituído de jovens pós-graduandos, em boa parte de formação marxista, alunos da USP, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da UNICAMP e da PUC, excessivamente críticos, militantes em organizações” (BOAVENTURA, 2004, p. 74).

Em consequência, a ação comunitária assistencialista contribui para que as classes subalternas encontrem apenas algum desafogo imediato e parcial de suas dificuldades, sem que possam, como sujeitos ativos, desvelar as contradições fundamentais da situação em que vivem, nem se organizar para promover uma transformação significativa. Nesta linha, o PAIC contribui para a acomodação dos alunos e funcionários à estrutura vigente na universidade, da mesma forma que o Projeto Periferia contribui, com seu serviço pré-escolar paliativo, para a manutenção da estrutura social de exploração e dominação. (FLEURI, 1988, p. 92)

A Igreja Metodista reconhecia na tarefa docente, a possibilidade de capacitar os membros de suas congregações para o exercício da cidadania plena, não enxergando a manutenção da ideologia de classes dominantes, do *status quo*; utilizando-se de sua doutrina, para servir de respaldo legal para as práticas assistencialistas que ela desenvolvia.

Ao se atribuir a uma elite a tarefa de promover harmonia social, integrando as camadas sociais marginalizadas no processo de desenvolvimento vigente, escamoteiam-se os conflitos de classe, favorece-se o submetimento das classes populares, dificultando sua organização autônoma na luta de promover a superação das relações de exploração e dominação capitalista. (FLEURI, 1988, p. 97)

Fleuri (1988), em seu trabalho que analisa a Educação Popular oferecida pelos projetos da UNIMEP, também faz denúncias sobre as reais intenções da Universidade em relação ao PAIC:

O PAIC, ao prestar serviços e assistenciais aos alunos, professores e funcionários, busca, de um lado, evitar a evasão de alunos (e de receita), oferecendo apoio aos que se encontram em dificuldades; de outro lado, quer resolver os problemas de saúde e bem-estar dos funcionários para mantê-los em condições de trabalhar. Além do mais, através da prestação destes serviços, a instituição alimenta a imagem paternal de protetora de seus alunos e

funcionários, escondendo o fato de que se constrói às custas do pagamento de uns e do trabalho de outros. (FLEURI, 1988, p. 98)

Fleuri (1988) também tece comentários com relação ao interesse da mantenedora da UNIMEP para com o desenvolvimento do Projeto Periferia:

O Projeto Periferia, por sua vez, simboliza o compromisso social da UNIMEP para com as camadas populares, legitimando o seu caráter de “utilidade pública” que lhe garante isenções fiscais e recebimento de verbas públicas. As pré-escolas, além disso, constituem-se num campo de estágio para alunos e professores simpatizantes das lutas populares, desviando, assim, sua atenção das lutas pelo ensino público e gratuito conduzidas nacionalmente pelos movimentos docentes e estudantis na linha de democratização da escola. Destarte, o Projeto Periferia cumpre o paradoxal papel de escamotear o caráter privado da UNIMEP, sob a sua aparência de serviço à comunidade, e de, em nome da educação popular, esvaziar a luta estudantil e docente pela popularização da escola. (FLEURI, 1988, p. 99)

Todos esses fatos fizeram com que se pensasse numa reestruturação do Projeto Periferia. Essa intencionalidade romantizada, do apaixonado que define toda a relação, mas que o outro não precisa opinar em nada, nem demonstrar interesse e nem ter vontade própria, pois seu amor é tão grande que supre e consegue discernir a necessidade dos dois lados, não funciona na Educação Popular. A UNIMEP, juntamente com a coordenação do Projeto, entendeu que não estava funcionando usar do poder e da centralização dos projetos para definir seu caminhar, sem oportunizar a avaliação e contribuição dos mais interessados, a saber a comunidade. A periferia, por não lhe dar retorno, não era somado forças para a execução e avanço dos propósitos dos projetos, princípio vital para a relação dialógica entre universidade e comunidade. Então, esta relação da UNIMEP com a periferia, teve que ser construída para se conhecer as reais necessidades das comunidades.

A UNIMEP, com o passar dos anos, amadureceu suas relações com as entidades organizadas das comunidades atendidas pelos programas comunitários. Esse processo não aconteceu rapidamente, como vimos, foram necessários alguns anos de experiência, estudos sobre Educação Popular e exemplos de outras instituições trocadas por meio dos seminários e fóruns. O primeiro deles, foi o Seminário de Educação Popular, que aconteceu em 1981, em que seus desdobramentos apontaram para o Seminário Internacional de Educação Popular e para o Ciclo de Estudos sobre a Educação Popular com Paulo Freire, ambos ocorreram em 1983 – e também para o Fórum Nacional de Educação Popular, em 1984, todos estes eventos foram realizados nas dependências da UNIMEP.

No decorrer desta pesquisa, verificar-se-á que a Extensão Universitária na UNIMEP se tornou exemplo nas trocas com as comunidades parceiras, atingindo, de fato, uma relação dialógica em que as duas partes saem beneficiadas com a parceria. No caso da Universidade, ela recebe material para agregar ao Ensino e a Pesquisa, além de formar profissionais com um poder de serem mais humanos, que contribuem com as questões sociais que os cercam. Mas, no início, a história da Extensão teve seus entraves e um deles foi a dificuldade de os projetos não serem assistencialistas.

A visão apresentada do Projeto Periferia e do PAIC, por Fleuri (1988) compromete todo trabalho das pessoas que estavam envolvidas, desde a Reitoria, coordenadores, professores, alunos e metodistas. De acordo com Queiroz (2002), o Projeto Periferia realmente passou a sofrer críticas dos setores acadêmicos da Universidade, sendo acusado de ser meramente assistencialista. Mas o Projeto Periferia foi uma tentativa de uma nova postura extensionista, imagine que tinham como exemplo o projeto extensionista da Reforma Universitária de 1968, o Projeto Rondon<sup>30</sup>, que valia-se do assistencialismo e da prestação de serviços para regiões interioranas do Brasil, desmobilizando as ações no entorno da própria Universidade, sem conhecer estas comunidades.

Por isso, voltando ao trabalho de Queiroz (2002), o Projeto Periferia foi sendo moldado a partir das contradições entre o passado e as necessidades observadas por meio da realidade concreta, por meio das experiências trocadas. Tanto que a UNIMEP, tendo ciência do problema passou a discuti-lo em debates sobre a Educação Popular, com intuito de munir-se de estratégias e expertises para resolver as questões apontadas pelos setores acadêmicos da Universidade, procurou parcerias com a organização popular, com novas propostas existentes dentro da instituição e uma nova prática de que contemplasse o momento político local e nacional.

Estes fatores apontados por Fleuri (1988) e Queiroz (2002) que levaram os projetos Periferia e PAIC ao assistencialismo, foram superados com o tempo. A questão de ser algo novo para a Instituição, tendo que ser construído com cautelas, num processo de progresso-

---

<sup>30</sup> O Projeto Rondon é retomado em sua 2ª versão, no ano de 2004, passando por uma reestruturação das suas atividades, em que uma delas consistia em ações anteriores às operações. Era realizado uma viagem precursora, pelos professores da universidade, ao município em que iria ser desenvolvido o projeto, com o objetivo de ouvir e conhecer as reais necessidades daquelas comunidades. Naquele momento, começar um processo de parceria Universidade-Comunidade.

retrocesso-progresso, implicaram estas contradições. Contradições estas, que foram vitais para o desenrolar desse processo que se culminou na Política extensionista da UNIMEP.

É notório, por exemplo, pela análise da formatação dos projetos e de seus objetivos, que não existia a interação dialógica Universidade-comunidade-Universidade, um dos princípios fundamentais da Extensão Universitária, de forma que a Universidade ainda era tida como o epicentro do projeto, não a comunidade. Fazendo uma justificativa temporal, pode-se verificar que a UNIMEP, foi para a época, prodígio, uma vez que não se existia diretrizes legais para a prática da Extensão Universitária na Universidade.

Analisar este processo como um movimento ininterrupto, sendo referenciado com as características da dialética, cada nova forma leva consigo parte da outra forma ou de outras formas, uma negando a outra, mas trazendo traços de semelhanças entre si, ajuda-nos a entender o fenômeno com um olhar mais abrangente, acreditando na superação. Por isso é que se fala, que o movimento dialético é em espiral, o conhecimento gira em torno do fenômeno, dando impressão de se ter voltado ao ponto inicial, mas não, ele retoma a posição do fenômeno com um salto qualitativo, então modificado. “Isso quer dizer que não há equivalência entre o ponto de chegada, mesmo que o objeto seja único, a mercadoria. Na forma, de diagrama, o percurso foi realizado em espiral” (CARONE, 1984, p. 26). O movimento progressivo e regressivo não tem nada de regressivo, pois o movimento se dá rumo a compreensão do fenômeno.

Inclusive, os encontros da Igreja Metodista, desde os anos 60, enfatizavam em suas discussões a preocupação de superar a tradicional influência liberal desenvolvendo uma doutrina social. Os documentos da Igreja, de 1982, mostram que ela tentava se alinhar com a comunidade acadêmica, uma vez que o interesse social devia ser mais importante que o individual e que aquilo que era identificado como problema nas periferias, bem como suas lutas constantes, eram o que tinha valor (PLANO PARA VIDA E MISSÃO, 1982).

Claro que existe um mérito no Credo Social da Igreja Metodista, pelas suas contribuições nas lutas no período do governo ditatorial. Liberdade de expressão, proteção jurídica e eleições eram reivindicações que a própria sociedade brasileira lutava na época e a Igreja Metodista anunciou-as com extrema coragem, mesmo sabendo que poderia sofrer retaliações do governo. Esse ato de oposição metodista ocorreu em 1971, no auge da ditadura do governo do General Emílio Médici, como relatado no **Credo Social** de 1971 da Igreja, oportunidade em que adota a Declaração Universal dos Direitos Humanos e propunha:

- a) Criação de canais adequados de ação política a fim de que o povo tenha liberdade de escolher seu governo;
- b) Proteção jurídica a todos contra prisões arbitrárias e quaisquer atos que interfiram em direitos humanos;
- c) Liberdade de expressão legítima de convicções religiosas, éticas e políticas;
- d) A Família, a igreja, a universidade, associações com fundamentos próprios, demandam a proteção do Estado e não o controle estatal em sua vida interna. (CREDO SOCIAL, 1999, p. 55, 56)

Exatamente nessa não linearidade, que as questões eram superadas dentro da UNIMEP. A própria Política de Extensão traz consigo o germe da sua própria superação, pois a realidade concreta das adversidades de cada época, impulsiona as mudanças. Como mencionado na Política Acadêmica de 1992: “Esta dinâmica implica possibilidade de falar numa forma, em certo sentido, hoje acabada. Há uma forma construída para o presente, mas não uma construção definitiva” (UNIMEP, 2004, p.8). Isto está em conformidade com os estudos de Mollo e Moraes (2011) a respeito do Materialismo Dialético, em que a dialética é a lógica do movimento da realidade ao qual o fenômeno se estrutura, trazendo uma das características deste movimento: “a forma não resolve a contradição interna, por isso, tudo que nasce já traz em si o germe da sua superação; tudo é movimento contínuo e ininterrupto, tudo que nasce tende a perecer” (MOLLO E MORAES, 2011, p. 99).

Apesar dos questionamentos, os avanços para com os projetos relacionados a Extensão, na administração do Reitor Elias Boaventura, eram notórios. Fleuri (1988), em sua análise trouxe recortes importantes e questionamentos que impulsionaram o grupo a se avaliar constantemente para alcançar uma educação que de fato, primasse pela formação cidadã dos universitários e da comunidade.

Todas estas questões e apontamentos sobre o assistencialismo e centralização serviram de experiências para serem superadas em anos vindouros como veremos. Se olharmos por uma outra ótica, diferente de Fleuri, o Projeto Periferia, por meio das contradições geradas, que fazem parte do processo, oportunizou a criação de um espaço para as discussões sobre os rumos da extensão por meio destes seminários, fóruns, ciclos de estudos e do Grupo de Reflexão e Assessoria, que trataremos logo adiante.

#### **4.5 O primeiro Seminário de Educação Popular – Gerado a partir do Centro de Filosofia e Teologia, e por sua vez, gerando o GRAEP**

O Projeto Periferia, em 1981, simbolizava o compromisso político da Universidade com as classes populares. Essa legitimação política e ideológica, proposta pela reitoria e o Projeto

Periferia, encontrava-se ventilada pela opinião pública, necessitando de apoio no interior da Universidade. Para isso, a academia foi sensibilizada por meio de debates acadêmicos, promovidos pela contribuição do Centro de Filosofia e Teologia (CFT).

No ano de 1979, o Diretor Acadêmico da época, Prof. Ely Éser Barreto Cesar, realizou busca por membros da Igreja Metodista e pessoas na UNIMEP, para formar um grupo de trabalho com o intuito de discutir a importância de um Centro de Teologia da Universidade. Esse grupo montou um anteprojeto que foi apreciado pelo Conselho Diretor, Reitoria e outros órgãos da Universidade. Com vistas a formalizar o trabalho deste grupo, em 1980, a Reitoria nomeia o Grupo de Trabalho para a criação do Centro de Teologia, que passou a se reunir semanalmente durante o ano, juntamente com os professores de Filosofia. Ao final daquele ano, conseguem a aprovação do projeto para a criação do Centro de Filosofia e Teologia (CFT).

O Centro promovia encontros de teólogos, universitários e educadores metodistas, organizava encontros de filosofia e Seminários de Educação Popular. O I Seminário sobre Educação Popular, realizado em maio de 1981, organizado e coordenado por Carlos Rodrigues Brandão<sup>31</sup>, teve por objetivo aprofundar o conhecimento sobre Educação Popular e sua metodologia de ação. Nesta oportunidade, foi feita a exposição da história dos movimentos de Educação Popular, bem como a leitura de relatórios desses trabalhos realizados em diversas comunidades. Em um dos momentos deste Seminário, Brandão descreve as etapas em que a Educação Popular foi assumida historicamente no Brasil. Nesta oportunidade ainda, algumas experiências indicaram diferentes práticas de Educação Popular e uma compreensão diversificada sobre o assunto, predominando, todavia, a ideia central de que o sujeito da ação são as bases populares, isto é, os pobres; e de que estes não podem ser clientes e sim sujeitos dos projetos de Educação Popular (BRANDÃO, 1984).

Neste Seminário, ainda, foi oportunizado aos participantes, a reelaboração e sistematização de sua compreensão sobre Educação Popular, chegando a algumas proposições sobre o tema, quais sejam: que as organizações populares tem que surgir das próprias bases

---

<sup>31</sup> Carlos Rodrigues Brandão é psicólogo e mestre em Antropologia Social e doutor em Ciências Sociais. Atualmente é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor colaborador do POSGEO da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professor visitante da Universidade Estadual de Goiás. Já lecionou em cerca de 12 universidades. Autor de mais de 40 livros nas áreas de Educação, Antropologia e Literatura, recebeu a Comenda Nacional do Mérito Científico em 1998. Possui experiência na área de antropologia, com ênfase em antropologia camponesa, antropologia da religião, cultura popular, etnia e educação, com foco na educação popular.

populares e serem controladas por estas; de que a Educação Popular é o conjunto dos processos educativos que se dão no processo do movimento popular; de que as instituições, como a Igreja Metodista e a Universidade, podem ajudar e apoiar, mas não controlar os movimentos; e de que a criação de projetos mantidos por outras instituições em paralelo ao movimento popular, enfraquecia a organização popular e a manipulava, e com isso não permitia a autonomia daquele movimento, acentuando ainda mais os efeitos do capitalismo para os pobres.

Durante o Seminário avaliaram, ainda, o Projeto Periferia, percebendo que ele se destoava em relação ao que compreendiam sobre Educação Popular, por duas razões: primeiro, porque o Projeto Periferia era uma iniciativa exclusiva de setores da UNIMEP; segundo, porque o trabalho era controlado pela Universidade. Desta forma, embora o Projeto Periferia tivesse sido pensado para analisar as carências reais da população suburbana de Piracicaba, essas carências não eram prioritárias, uma vez que, toda a sua estrutura e ação era organizada pela Universidade, a qual assumia seu controle econômico, político, ideológico e pedagógico, não oportunizando a participação da sociedade na construção e organização do projeto. Não se ouvia os discursos presos dentro da comunidade, não havia a intenção de se ouvir os silenciados e descobrir, de fato, suas reais necessidades, uma vez que se fosse proporcionado momentos de enunciação, dar-se-ia oportunidade para que eles pensassem sobre a sua condição, podendo assumir estratégias para a mudança.

Embora os agentes do Projeto Periferia acreditem poder fomentar a união da comunidade para que esta assuma autonomamente sua gestão, o Projeto configura-se como entidade paralela incapaz de estabelecer relações orgânicas com o movimento popular, correndo o risco de ser um fator manipulador e desmobilizador. Se o projeto Periferia não foi criado nem é gerido pelos movimentos populares, como fica sua intenção de promover educação popular e de reforçar o movimento popular? (FLEURI, 1988, p. 106).

Apesar de os projetos, PAIC e Periferia, oportunizarem à UNIMEP um salto na questão do olhar social de uma Instituição de Ensino Superior para a comunidade na qual estava inserida, ainda mais tratando-se de uma Universidade instalada no interior do estado de São Paulo, eram necessários ajustes para que, de fato, eles pudessem contemplar o que hoje as Diretrizes da Extensão Universitária chamam de interação dialógica. Naquela época, ainda não tinham a compreensão de que a criação e o controle dos projetos deveriam acontecer na base popular, em que a população suburbana não era cliente, mas sim, sujeito ativo no processo e a Universidade seria apenas colaboradora e apoiadora. Alguns dos motivos de toda essa centralidade e controle da UNIMEP, era porque não encontrava a população organizada e

mobilizada, acabando por assumir a direção dos projetos, bem como a pela falta de conhecimento e experiência em Educação Popular.

A pesquisa de Fleuri (1988) pode tecer estas críticas sobre a ausência de fato, da Educação Popular, pois a sua noção do fenômeno era outra, de outro tempo, com outras fontes e experiências, inclusive ele teve acesso a toda essa experiência por meio dos seminários em Educação Popular promovidos pela própria UNIMEP. Mas, o interessante é que, sem essas contradições ficaria improvável o salto qualitativo de entendimento sobre do lugar da Universidade na Educação Popular.

Depois desse I Seminário sobre Educação Popular, o relacionamento entre Universidade e comunidade, pelo Projeto Periferia, teve de ser repensado, passando a ser considerado um Projeto que ainda tinha muito a se produzir, tanto para a Universidade, a qual era desafiada a se reformular, quanto para a população, que deveria aprender a se organizar e se mobilizar.

Diante do questionamento radical levantado em relação ao sentido do Projeto Periferia, os participantes do Seminário sobre Educação Popular são provocados a elaborar uma compreensão da educação popular na perspectiva do movimento popular, a reformular os projetos de extensão da UNIMEP e a promover mudanças na área acadêmica que tornem viável sua participação nos projetos de extensão numa linha popular. (FLEURI, 1988, p. 107)

Estes desafios fizeram com que surgisse, durante o I Seminário, o Grupo Permanente de Reflexão e Assessoria de Educação Popular (GRAEP), integrado por representantes do PAIC, do Projeto Periferia, da direção acadêmica, representantes de outros Centros da UNIMEP, da associação de funcionários e dos professores, que tinha por objetivo:

- a) propiciar fundamentação teórica da Educação Popular;
- b) desempenhar a função de consciência crítica, a partir da perspectiva da Educação Popular;
- c) oferecer assessoria ao Núcleo de Valorização Humana em projetos de Educação Popular;
- d) repensar, junto com a academia, a situação e a prática desenvolvida nos cursos, programas, currículo e outras atividades da área acadêmica (CFT, 1981c, p. 2)

Em seus encontros, o GRAEP questionava a falta de integração entre os projetos comunitários e a academia, como por exemplo, o Projeto Saúde de 1981, apresentado pelo Centro de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde (CCBPS).

Segundo análise do GRAEP do Projeto Saúde, denominado Prosit, era desenvolvido um serviço de atendimento à população periférica, pelos estagiários dos cursos da área de saúde. O projeto justificava-se dentro do propósito político da Universidade em relação às populações

carentes, objetivando prestar serviços comunitários na área da saúde como, atendimento médico, promoção em relação a atividades físicas, terapia ocupacional e fisioterapia; além de criar locais de estágio e fonte de material para pesquisas científicas para publicação (CCBPS, 1981).

Em relação ao Projeto Saúde, o GRAEP ainda afirmou que a formação cidadã e crítica deveria começar anteriormente ao estágio, para que não ficassem vacinados pela mentalidade tecnicista, apesar de reconhecer o estágio como um fator de conscientização. Nesta fala, o GRAEP já considerava os aspectos que caracterizavam a Extensão Universitária como formadora de cidadãos críticos e participativos junto à comunidade. Para iniciar um diálogo, o diretor do CCBPS descreve ao GRAEP suas angústias em relação a Educação Popular, pedindo-lhes sugestões executáveis dentro da realidade, manifestando interesse em promover o entrosamento entre Ensino e Extensão.

Em resposta, o GRAEP faz a proposta de um seminário envolvendo os participantes do GRAEP e do Projeto Saúde, Seminário de Saúde e Educação Popular, de 1981, espaço que serviu para levantar questões sobre a ligação entre a Universidade e a Educação Popular, questionando a UNIMEP a assumir autenticamente esta educação, em que a comunidade, por meio dos seus integrantes, desenvolveria a noção de cidadania.

O Seminário de Saúde e Educação Popular, de outubro de 1981, abordou temas como: Educação Popular – conceitos e princípios; Extensão Universitária e Educação Popular; e Saúde e Educação Popular. Este seminário acabou gerando algumas publicações no caderno Saúde e Educação Popular, um deles escrito por Ely Éser Barreto César, com o título: **Extensão Universitária e educação popular – uma abordagem específica a partir da UNIMEP de 1981 visando a UNIMEP de amanhã**. Neste artigo, o autor relata a UNIMEP procurando se diferenciar das outras instituições de ensino superior, por estar tentando unir o Ensino e a Extensão Universitária, por meio de estágios e projetos de serviço ao povo (CÉSAR, 1981).

César (1981) reconhece o esforço da reitoria por criar projetos como o PAIC, o Projeto Periferia, o Núcleo de Valorização Humana (NVH), porém, na sua visão, os esforços concentraram-se numa prestação de serviço, sem reverberar para o Ensino, desqualificando o perfil extensionista dos projetos, retomando a análise das atividades de extensão com o GRAEP, em que a UNIMEP tenta reconciliar Ensino e Extensão em favor das classes menos favorecidas.

Assumindo a doutrina libertadora da Igreja Metodista, o reitor implanta os projetos comunitários, que encontram dificuldades de se ligar às atividades

acadêmicas de ensino e pesquisa, surge o Centro de Filosofia e Teologia, promovendo debates e gerando o GRAEP, que se torna o ponto de encontro entre as iniciativas da Reitoria, em termos de ação na periferia da sociedade, e a ação da academia. (CÉSAR, 1981, p. 11)

César (1981) manifesta, ainda, a sua esperança de que os estágios possam ser o elo entre os projetos de serviços à comunidade e os cursos da Universidade; acreditando que o contato dos alunos com o povo, pelos estágios, poderia sensibilizá-los ao questionamento da vocação elitista do ensino acadêmico, cobrando uma formação profissional competente a serviço também das classes menos favorecidas; o que implicaria na mudança fundamental na própria academia.

Ainda, em seu trabalho, César (1981) aponta três hipóteses para a ação da Universidade a favor da Extensão ligada a Educação Popular: 1º) que a formação profissional também ocorre no exercício da profissão, sendo o estágio, um espaço institucional em que as atividades de ensino devem ser interligadas com as de Extensão em parceria com a comunidade; 2º) que a UNIMEP, deveria ter como objetivo atuar na sociedade como um todo, principalmente junto às classes menos favorecidas; 3º) que os estágios deveriam acontecer, prioritariamente junto à periferia da sociedade, como forma de clarear a tomada de consciência em relação a Educação Popular.

O Tipo de mudança proposto nesse momento aparece nas sugestões dos participantes do seminário. Estes manifestam a preocupação de se reorientar o sentido do trabalho de cursos, de forma que passem a formar profissionais a serviço das classes populares e não apenas em função das elites. A discussão dos pressupostos e a realização de projetos de extensão junto à comunidade, aparecem como os meios para se promover a relação da universidade com os grupos populares, em termos de troca de conhecimento e de experiências por ocasião do desenvolvimento de ações conjuntas, que desafiará a universidade a se reestruturar e a promover a formação de profissionais comprometidos com a educação popular. (CFT, 1981d, p. 3).

Todos esses debates durante o ano de 1981, na UNIMEP, evidenciavam que o Projeto Periferia, para consolidar-se como projeto extensionista, voltado para a Educação Popular, precisava criar vínculos com os setores acadêmicos e com os movimentos populares. Neste contexto, os estágios obrigatórios dos cursos de graduação e a Extensão Universitária aparecem como canais de comunicação entre a comunidade acadêmica e a comunidade popular.

Os debates proporcionados pelo GRAEP, além de reforçar sua própria legitimação, estimulava o Departamento de Educação a elaborar um anteprojeto de Alfabetização de

Adultos, o que levou à criação do Programa de Educação de Adultos (PEA), implantado em 1982, como setor do Projeto Periferia. O Projeto que antes atendia apenas crianças de 0 a 6 anos, passou a contemplar, além de outros setores da comunidade, o desenvolvimento do adulto; isso porque, em toda sua vida o sujeito está em desenvolvimento e que, na fase adulta, há um grande potencial para isso, pois a rede de relações com o outro é aumentada em relação à infância.

Os pais dos alunos das pré-escolas, por exemplo, poderiam ser o fio condutor entre o Projeto Periferia e a população dos bairros, oportunidade em que seriam capazes de provocar autonomamente melhorias sociais e ser fonte de estudo para mudanças dentro da Universidade; olhando por este viés, o Projeto Periferia teria um potencial fabuloso para contribuir para a integração Universidade-comunidade, para a organização comunitária da população, além da transformação interna da Universidade.

Fleuri (1988) novamente leva-nos a pensar nas contradições que ensejaram-se neste contexto, ao verificar as críticas apontadas por ele ao Projeto Periferia: que o projeto seguia, no ano de 1982, ampliando-se e anexando a outros projetos como o Programa de Educação de Adultos (PEA), Projeto Saúde e Organização Popular; todavia, o mesmo grau de ampliação era o de burocratização, uma vez que eram estabelecidos altos graus de formalismo em suas relações, como, por exemplo, a elaboração escrita e exaustiva das normas que regiam as relações e definiam minuciosamente a função de seus integrantes, provocando hierarquização e controle de todo o processo; o formalismo era tamanho que as relações eram marcadas pela impessoalidade entre os envolvidos.

Estes últimos apontamentos feitos por Fleuri, aparentemente, trazem talvez um tanto de improdutividade na prática dos Seminários de Educação Popular, mas na verdade, eram as contradições do processo que foram sendo evidenciadas para serem, por fim, superadas. Essa centralização foi notada, não sabemos se na época, pelo próprio reitor Elias Boaventura, tanto que ele deixa evidente em um artigo seu, , que todas as questões passavam por ele, “onde as mínimas questões passavam pelo solitário reitor”. Estas contradições surgiram para serem analisadas e contornadas, tanto que o Seminário apontou a necessidade dos trabalhos com a Educação Popular partirem das comunidades organizadas com as suas demandas, a universidade deveria partir do povo, por se identificar com o movimento popular, reconhecendo seu potencial histórico para transformar a sociedade e a própria universidade.

O 1º Seminário de Educação Popular oportunizou a abertura da Universidade para uma articulação orgânica entre a instituição e os movimentos populares. Moreira (1981, p.16, 17) menciona que as experiências de extensão da UNIMEP pretendem “veicular uma educação que conclame as classes populares a uma prática autônoma, que se reflita na sua organização enquanto classe” e que as contradições na relação educação-sociedade só podem começar a ser discutidas quando ela for acolhida pela universidade, trazendo a necessidade de mudança da própria academia, “pois implica numa relação entre intelectual e os elementos das classes populares”. Todavia, não se pode negar que, para o movimento popular, o GRAEP representou uma saída para os impasses provocados pelo Projeto Periferia, devido as contradições estruturais de sua prática que foram sendo evidenciadas pelos debates nos Seminários em Educação Popular. Quanto mais se aprendia sobre Educação Popular naqueles eventos, mais os presentes tinham certeza da necessidade de mudança dentro do Projeto Periferia.

#### **4.6 Núcleo de Ação Comunitária – Fruto das Contradições do Projeto Periferia**

A burocracia e os entraves econômicos e financeiros, principalmente na questão salarial, no decorrer do ano de 1982, fizeram com que o Projeto Periferia sofresse perdas, incluindo, a falta de compromisso por parte dos seus participantes e a parceria com o Projeto Saúde, acentuando então, a sua precariedade.

Na realidade, a coordenação do Projeto Periferia sofria cobranças e pressões de várias partes: da ala progressista da Igreja Metodista que, por meio da Pastoral e do CFT, cobravam a superação de seu caráter assistencialista e da manutenção da coerência com os princípios da Igreja, que estavam na época sendo intensamente discutidos; dos intelectuais esquerdistas que exigiam a vinculação do Projeto Periferia com a academia; da trâmites administrativos, que acabavam por exigir eficiência e cumprimento do protocolos; e também por parte do Reitor, que, na época, acabava por centralizar em suas mãos os processos, por falta dos departamentos e colegiados para dividir as funções.

No final de 1982, o Reitor da Universidade, com intenção de resolver parte dos entraves, convoca a diretoria do Centro de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde (CCBPS) e a equipe técnica do Projeto Periferia para anunciar uma coordenação geral de todos os projetos

comunitários da UNIMEP. Nesta oportunidade, cria-se o Núcleo de Ação Comunitária<sup>32</sup> (NAC) como órgão de assessoria da Reitoria, com a tarefa de coordenar os programas de ação comunitária, a fim de fazer com que os projetos comunitários, como o Projeto Periferia, o PAIC, o Projeto Saúde e todos os outros, tivessem uma unidade entre si e uma integração com a área acadêmica, caracterizando de fato, a Extensão Universitária; sendo justificado ainda, que, dada a inserção da Universidade na comunidade, parecia ser oportuna a constituição de um órgão que coordenasse as atividades e representasse todos os setores junto aos órgãos deliberativos. Outro objetivo do NAC era incentivar atividades de Extensão Universitária nos projetos de ação comunitária pelos estágios, bolsas de extensão, além de direcionar a distribuição das verbas de utilidade pública e coordenar sua aplicação. Suas atividades estão voltadas para duas áreas de atuação: a comunidade universitária e a comunidade externa (NAC, 1982a).

A experiência de vincular o Projeto Periferia com os cursos das áreas de saúde da UNIMEP, desencadeou a reflexão sobre a Extensão Universitária, originando outras iniciativas como as conferências organizadas pelo Departamento de Economia nas comunidades do Projeto Periferia e o Jornal Popular, totalmente organizado pelo curso de Comunicação Social, com consultas à comunidade, pelos Conselhos dos Pais das Pré-escolas, garantindo com que os interesses da população estivessem ali representados. O jornal teve nove edições, durante 1 ano, possibilitando maior envolvimento dos alunos com os problemas da comunidade, sendo descoberta a realidade da sociedade piracicabana periférica, por outros alunos, pelo Jornal Popular.

Há um inegável acúmulo de experiências e de dados sobre a realidade compreendida pelo Projeto. Ao cabo desses anos, cristalizou-se uma compreensão mais clara dos objetivos a serem perseguidos. De um lado, busca-se efetivar uma educação com proposta metodológica alternativa. De outro lado, busca-se a solidariedade com as lutas populares, não só colocando os recursos humanos e materiais da universidade a serviço dessas lutas, mas também contribuindo para conscientizar os trabalhadores da necessidade de sua organização e, por conseguinte, da transformação da sociedade. Finalmente, amadureceu-se a convicção de que o Projeto não pode continuar sendo um segmento à margem da estrutura acadêmica e que, portanto, faz-se necessária uma discussão séria de como o mesmo pode ser absorvido e implementado como uma política de extensão universitária. (PP, 1982b, p. 4)

---

<sup>32</sup> O Núcleo de Ação Comunitária (NAC), criado com ideais do Bispo Oswaldo Dias da Silva, tinha a tarefa de coordenar e unir os programas de ação comunitária, anteriormente ligados ao Núcleo de Valorização Humana (NVH), dirigido pela Pastoral Universitária até o ano de 1981; ano em que o Bispo Oswaldo elabora um anteprojeto de Diretoria de Valorização Humana, para em 1982 vincular-se a UNIMEP como Grupo de Trabalho para Implementação do Núcleo de Valorização Humana, posteriormente se tornando o NAC (FLEURI, 1988).

A implantação do Núcleo de Ação Comunitária, com vistas a promover a articulação entre os projetos comunitários, de acordo com Fleuri (1988), novamente comete o mesmo erro por coroar o processo de centralização sob o controle da instância máxima da universidade., pois, como o processo partiu da reitoria, isso fez com que se coroasse a ação de centralização do poder sob o controle direto da instância máxima da Universidade.

Mas, o que talvez tenha passado despercebido por Fleuri, era que esta iniciativa partiu do Bispo Oswaldo Dias da Silva, antes de se desligar, por aposentaria, do IEP, no ano de 1981. Ele, como medida preventiva, para manter ativo o Núcleo de Valorização Humana (NVH) que era vinculado a Pastoral Universitária, elaborou um anteprojeto de “Diretoria de Valorização Humana”, o que a Reitoria fez foi receber a proposta e nomear um Grupo de trabalho, composta pelos coordenadores do PAIC, Projeto Periferia, Diretoria Acadêmica, Vice-reitoria e Pastoral Universitária, para estudar o assunto. Então, seria injusto acusar a Reitoria de centralizadora, se a própria, recebeu a proposta de outro setor e levou ao conhecimento de outros setores da Universidade para validá-la, após estudos. Se, de alguma forma, inicialmente, Elias Boaventura iniciou seus trabalhos de uma forma um tanto centralizadora, como já apontado por ele mesmo, percebemos que essa postura foi sendo mudada, passando a receber sugestões e delegar funções para grupos de trabalhos academicamente competentes.

Este grupo de trabalho, responsável pela nova implementação do Núcleo de Valorização Humana, nomeado pela reitoria, esboça o anteprojeto do Núcleo de Ação Comunitária (NAC), em 1981, e durante o ano de 1982, foi realizado diversas reuniões até chegar ao anúncio do Diretor Geral do IEP, da criação do Núcleo de Ação Comunitária. No anúncio de criação do NAC, o diretor do IEP, que também era o reitor da UNIMEP, deixa claro que o NAC foi criado como um órgão de assessoria da reitoria, com a tarefa de coordenar os programas de ação comunitária segundo a filosofia da instituição, “promover a proposta de educação libertadora” (PD 06/82, 14/10/1982, art. 3).

A intenção da reitoria desde momento, acredita-se, que era tentar desafogar as diversas demandas que chegavam, devido toda a conjuntura da época, como já mencionado e nesse momento, vislumbrava a divisão dos setores da Universidade com autonomia para gerir suas demandas. A contradição em aberto, agora estava seguindo o movimento de superação para gerar novas demandas, conforme a vida real solicitava. De acordo com concepção materialista, suporte teórico para a análise da Extensão na UNIMEP, a compreensão de vida é material. Apesar das condições reais preexistirem às ideias, depois de conhecido o mundo material, este

pode ser transformado pelas ideias, é o ser consciente atuando sobre a realidade (MARX, 1984). De fato, a realidade pode ser transformada, a partir do interesse de seres conscientes dessa necessidade e foi o que aconteceu no decorrer das demandas que surgiam nesse processo que culminou na Política de Extensão da instituição.

Apesar de receber diversas críticas por alguns setores da universidade, relacionadas a interferência da Igreja Metodista nas questões acadêmicas da Universidade, a colaboração dela, principalmente de seu grupo progressista, foi fundamental para o andamento das soluções dos problemas apresentados relacionados aos programas de ação comunitária. Todo esforço deste grupo no andamento da aprovação dos documentos relacionados a Educação Metodista, que visa uma educação de apoio aos movimentos de libertação dos oprimidos, provavelmente, influenciou todo o caminho desde processo no NAC e outros relacionadas a Extensão na UNIMEP Metodista.

Em todo o contexto apresentado, a proposta de Educação Popular desenvolvida pela UNIMEP naquela época, apresenta-se ainda como uma via de mão única, em que, quem pensa e controla todo processo, inclusive determina as necessidades, é a cúpula da Universidade, com relação direta com a Mantenedora. O real detentor desses processos deveria ser a comunidade externa, passando de comunidade assistida, para comunidade participativa, tendo como apoio da Universidade, seu conhecimento científico e técnico. Mas é notório a disposição da Universidade para se adequar os projetos de Educação Popular ao caminho em uma via de mão-dupla, universidade-comunidade, era uma questão de tempo para esse amadurecimento. E isto aconteceu no decorrer dos anos, os trabalhos e estudos já indicavam o caminho para os unimepianos, que não era linear, mas passível de ser atingido, como veremos no decorrer desta pesquisa.

#### **4.7 Seminário Internacional de Educação Popular – Contradições que geraram o Ciclo de Estudos com Paulo Freire e abriram portas para os FONEP's**

O movimento popular marcou presença na UNIMEP em eventos como, o Seminário de Educação Popular, que aconteceu em maio de 1981, em que seus desdobramentos levaram ao Seminário Internacional de Educação Popular, entre os dias 23 a 28 de março, de 1983 - e também o Fórum Nacional de Educação Popular, no seguinte, em 1984.

Apesar de o reitor, Elias Boaventura, ser acusado de que os projetos comunitários da UNIMEP terem sofrido o seu controle, ele usava de seu cargo para continuar tomando

iniciativas mais ousadas na perspectiva da Educação Popular. Depois de uma viagem pela América Central e Bolívia, na qual visitou entidades governamentais e assinou parcerias, assumiu o compromisso de organizar, na UNIMEP, o Seminário Internacional de Educação Popular e instituiu a Comissão Organizadora que tinha por objetivo intercambiar as experiências da Nicarágua, Bolívia e Brasil com a Educação Popular, a fim de desenvolver estudos sobre o assunto.

Destinado à Comunidade Universitária, o Seminário Internacional de Educação Popular estava limitado a 43 vagas para professores e 93 vagas para alunos, fato que fez com que o Diretório Central de Estudantes liderasse um movimento de repúdio, os quais acabaram invadindo uma das sessões de organização do evento, gerando à liberação de 600 vagas no total, para a participação (FLEURI, 1988).

O Seminário contou com as reflexões e experiências de três universidades e dois Ministérios de Estado da Bolívia, com a presença do Conselho Nacional de Educação Superior (CNES) e do Ministério de Educação (MED) da Nicarágua, com representantes da Associação Nacional de Docentes de El Salvador. Do Brasil, além da presença de Paulo Freire, Luís Eduardo Wanderley e de Carlos Brandão, fizeram-se presentes ao Seminário inúmeras organizações que desenvolvem experiências de educação popular: CEB's, Sindicatos, Oposições Sindicais, Movimentos Populares, Prefeituras de oposição, UCBC, Partidos de Oposição, Universidades oficiais e particulares, Comissão de Justiça e Paz, Comissão de Direitos Humanos, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), secretarias de Educação e Cultura, Centro de Comunicação Social do Nordeste (CECOSNE), e outros, num total de quinze Estados e seiscentos participantes. (SIEP, 1983a, p. 3)

No decorrer dos seis dias, o evento contou com a abordagem de diversos temas, entre eles, “Universidade e educação popular em EL Salvador”, “Panorama socioeconômico do Brasil”, “A Universidade e educação popular”, “Situação socioeconômica da Bolívia”, “Autonomia e co-governo universitário da Bolívia”, “A atenção primária a saúde”, “Experiências em alfabetização”, “Panorama socioeconômico e a experiência de educação popular na Nicarágua”, “Educação popular no Brasil” (tema desenvolvido por Luís Eduardo Wanderley) e “Educação popular na América Latina” (tema desenvolvido por José Siribats). Nesta oportunidade, Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão realizaram debates sobre as experiências de Educação Popular e fizeram um ato público em solidariedade à Bolívia, Nicarágua e El Salvador, além da formação de grupos nos quais se discutiam a Educação Popular na Bolívia (FLEURY, 1988).

Com essa variedade de temas e a dimensão que tomou o Seminário Internacional em Educação Popular, imagina-se quão significativa foi a experiência para os participantes, em

especial, para a Comunidade Universitária da UNIMEP e para sua Mantenedora. De acordo com Maria Tereza S. Queiroz, em sua pesquisa intitulada **Uma via de mão dupla: a extensão na Universidade Metodista de Piracicaba no período de 1978 a 1986**, de 2002 “a repercussão internacional e nacional do evento reforçou a imagem de uma universidade comprometida com a educação popular”.

Um ponto que deve ser levantado diz respeito ao documento desenvolvido no último dia do Seminário, que trouxe as conclusões das atividades do evento, isto é, uma análise conjuntural em relação as condições sociais, econômicas e políticas dos povos da América Latina, marcada pela exploração, miséria, repressão e violência, institucionalizada pelos governos submetidos ao sistema capitalista, enxergando que existia um desejo latente de libertação e independência plena da sociedade dominada. Este documento apoiava-se no sentimento de libertação, incentivando o surgimento de uma Educação Popular libertadora, que fizesse surgir um novo homem, consciente e de atitude crítica diante de suas condições sociais, livre de manipulação ideológica e ativo participante dessa nova sociedade.

O documento assegurava que a hegemonia dos processos de Educação Popular pertencia ao povo, cabendo às instituições, como a UNIMEP, que se declaravam a favor do movimento, ser apenas apoio, oferecendo apenas instrumentos para que os próprios sujeitos desvendassem as causas que os mantinham na condição de dominados por esse sistema capitalista, causador da miséria, exploração e divisão de classes na sociedade, a fim de que adquirissem força para enfrentá-lo; em outras palavras, as instituições deveriam desempenhar papel de assessoria, não de liderança.

A definição de educação popular é, ainda, completada como processo vivo “que nasce da própria prática concreta do povo em meio às contradições, como uma reflexão sobre esta mesma prática, orientando as ações ligadas a esta luta, sendo sua tarefa a criação, sistematização e aplicação de experiências surgidas da prática que permitem ir concretizando a realização coletiva de seu processo libertador resgatando os valores culturais do povo. (SIEP, 1983, p. 4-7)

O documento produzido ao final do Seminário Internacional de Educação Popular, resumia como extremamente pertinente o evento realizado e que seus resultados foram um sucesso. Em virtude de tantos fatores positivos, engatilharam uma proposta de um segundo Seminário Internacional de Educação Popular, agora na Nicarágua, que não chegou a se realizar.

Este Seminário Internacional de Educação Popular trouxe muitas mudanças para a UNIMEP. Primeiro, porque houve uma repercussão nacional e internacional de uma

Universidade comprometida com a Educação Popular, o que proporcionou novos convênios e atraiu profissionais comprometidos com a Educação Popular para a UNIMEP, “na linha de convênios, a UNIMEP enviou, em julho de 1983, seu Programa Integrado de Educação Popular – PIEP para a Comissão Intereclesiástica de Coordenação para Projeto de Desenvolvimento, a agência holandesa ICCO” (QUEIROZ, 2002, p. 66); segundo, porque o evento contribuiu significativamente para o aprofundamento de um debate interno mais crítico sobre os projetos comunitários, porém, em proporções menores que a sua repercussão, oportunidade em que foi proposta atividades de estudos para dar continuidade ao Seminário (EDUCAÇÃO POPULAR, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES, 1984).

A proposta foi relacionada a um Ciclo de Estudos com Paulo Freire, como um espaço oportuno para a Comunidade Universitária discutir e trocar experiências de Educação Popular e alinhar as diretrizes da UNIMEP quanto aos projetos já existentes e os que viriam a existir na perspectiva de Educação Popular, caracterizando um prelúdio à Extensão como parte do tripé do Ensino Superior, isto é, Ensino, Pesquisa e Extensão, regulamentado nos dias de hoje. A organização passou pelo Departamento de Educação, foi aperfeiçoada pela Câmara de Extensão da Instituição, e posteriormente aprovado pelo Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa.

Neste contexto, a própria UNIMEP passou, administrativamente, a tomar medidas para viabilizar o Ciclo de Estudos, entre elas, a liberação de seus funcionários para que pudessem participar dos encontros, de forma que, todos os participantes-funcionários ficavam isentos de pagamentos e recebiam certificados de Extensão Universitária ou créditos para os cursos de pós-graduação; bem como a divulgação no Jornal Opção, da UNIMEP, com comentários semanais sobre os seminários do Ciclo de Estudo sobre Educação Popular (EDUCAÇÃO POPULAR, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES, 1984).

Em 1983, o Ciclo de Estudos com Paulo Freire ganha notável abrangência dentro e fora da UNIMEP, com o envolvimento de professores, funcionários e alunos da própria instituição, e de outras, como os da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), e da Faculdade de Serviço Social de Piracicaba, bem como de grupos organizados das cidades de São Paulo, Ribeirão Preto e Sorocaba, tornando-se uma atividade mobilizadora, devido a sua estrutura participativa e envolvimento de vários grupos ativos, nascendo estudos das experiências em andamento.

O Ciclo abordava um ponto muito pertinente das relações entre a Universidade e comunidade popular, o autoritarismo, pelo fato de a Universidade ser detentora do saber

científico e dizer-se superior ao saber popular. Pelos encontros, foi preciso quebrar a desconfiança dos grupos populares e superar as diferenças de classe, de forma a demonstrar que os representantes da Universidade estavam a serviço das classes populares, projetando, a partir das necessidades destas, um novo projeto de sociedade, com o intuito de alcançar uma perspectiva mais ampla no processo de repensar uma prática acadêmica, segundo os parâmetros e praxis do movimento popular, além de aprofundar em questões gerais e específicas sobre o assunto, sendo proposto para o ano de 1984, um Fórum de Debates na UNIMEP.

Do que se sabe, apesar de o Seminário Internacional de Educação Popular ter sido um sucesso, não gerou forças suficientes para a organização de um segundo Seminário Internacional; entretanto, devido a algumas Universidades do país terem aberto suas portas para o movimento popular, pelas atividades de extensão e prestação de serviços, consideraram apropriado a criação de um espaço para que pudessem trocar de experiências e intercambiar as relações entre essas as comunidades universitária e popular; e o meio pensado para isso foi o Fórum Nacional de Educação Popular (FONEP).

O Primeiro Fórum Nacional de Educação (FONEP) aconteceu na UNIMEP, em julho de 1984, reunindo representantes de mais 80 entidades ligadas ao movimento de Educação Popular, entre elas, Universidades e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Dentre os temas abordados estavam: “Educação Popular e prática política”, metodologias em educação popular, atividades de Extensão Universitária, as quais tinham por foco a conscientização e a organização dos setores populares, além das problemáticas relacionadas a centralização do controle dos projetos comunitários por parte da Universidade, os conflitos entre os grupos da Universidade e os embates da relação destes grupos com os movimentos da base popular (EDUCAÇÃO POPULAR, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES, 1985).

O evento teve uma repercussão positiva, no geral, pois favoreceu a troca de experiências entre os grupos ligados a educação popular, assim como aconteceu no Seminário Internacional de Educação Popular no ano anterior, diferenciando-se deste, pelo fato de que o FONEP teve força para seguir independente da UNIMEP, o que possibilitou a concretização do segundo FONEP, em Goiânia, em julho de 1985, tendo como tema “Política e movimento popular”, bem como 13 encontros regionais sobre Educação Popular, denominados de Fórum Regional de Educação Popular (FOREP), em diferentes cidades do território nacional, entre os anos de 1986 e 1987.

Todos estes encontros regionais uniram forças e motivos para a realização do terceiro FONEP, em julho de 1987, tendo a capital baiana, Salvador, como sede. O tema central deste Evento foi “Mobilização e poder, desafios à educação popular”, a fim de fortalecer a centralidade do poder na comunidade popular e não o controle na mão da Universidade representada por seus grupos de ação a favor da Educação Popular, como vinha sendo praticado.

Do que se sabe, o Seminário Internacional de Educação Popular, os Ciclos de Estudos com Paulo Freire e os FONEP’s alimentaram as alianças com os movimentos em prol da Educação Popular. Na UNIMEP, essa onda tomou proporções maiores, uma vez que, como precursora destes eventos, sediados em seu campus, acabou influenciando todos os seus setores, de forma que, os projetos comunitários passaram a ter um direcionamento, qual seja, o de que o sujeito principal são as organizações populares e de que a luta contra a dominação capitalista se fortifica pelos processos de desenvolvimento de consciência, que devem ocorrer dialeticamente e democraticamente.

As críticas dos setores acadêmicos da UNIMEP, desde o início dos trabalhos de Extensão voltados para a Educação Popular, acusando-os de assistencialistas e centralizadores, fez com que surgisse dentro da instituição o desejo de contornar os entraves apresentados. E tão logo, a UNIMEP se pôs a discutir os problemas, procurando solucioná-los e para isso uniram forças para a organização de debates sobre a Educação Popular.

O Prof. Elias Boaventura (2004, p. 79) acertou ao dizer: “Apesar de todos esses obstáculos, creio que, com alguma generosidade e muito esforço, podemos encontrar espaço, ainda que por descaminhos, para deixar nossas marcas e emoldurar nossa caminhada educacional, sem que toda nossa luta ... seja simplesmente vã”. A sensação que temos ao estudar um pouco dessa trajetória da UNIMEP pela Extensão, é realmente de um caminhar pelos descaminhos, mas com uma postura, dos atores dessa história, de prontidão para fazer mais e melhor.

#### **4.8 Da revitalização a extinção do Projeto Periferia**

Todos os Eventos, Seminários, Fóruns e Ciclos de Estudos sobre Educação Popular com Paulo Freire, realizados na UNIMEP, para a definição, promoção e alinhamento com os setores de base do movimento popular, visaram desenvolver estudos sobre a Educação Popular, a fim de que pudessem somar forças à classe popular, maioria em nosso país, e possibilitar à UNIMEP uma análise crítica do seu principal projeto comunitário, o Projeto Periferia, fazendo com que

a reitoria solicitasse e permitisse a participação de outros profissionais e entidades, em parceria, para promover seus projetos, como já mencionado.

Uma parte da história que não pode passar despercebida, refere-se ao fato que todas essas mudanças relacionadas a permissão de olhares externos para os projetos comunitários da UNIMEP devem-se também a fatores relacionados a recursos financeiros. Como mencionado, o reitor Elias Boaventura, trabalhava numa linha tênue, entre as questões sociais que a UNIMEP se internava em conhecer e os resultados financeiros positivos que precisavam existir para continuar tendo o aval da mantenedora para realização dos projetos extensionistas.

Em 1980, o Conselho Mundial das Igrejas recusou o financiamento das pré-escolas do Projeto Periferia, por considerarem-no um projeto de ação paliativa, de alto custo e que não levava o desenvolvimento da comunidade enquanto cidadãos ativos. Em 1983, em parecer de visita da Comissão Intereclesiástica de Coordenação para Projetos de Desenvolvimento (ICCO), agência holandesa que visava financiar projetos comunitários da UNIMEP, Jan van Bentum fez duras ressalvas quanto ao Projeto Periferia, afirmando que o atendimento as pré-escolas não se configurava como Educação Popular, e que não seria capaz de apoiar o movimento de base; porém, enxergava outras possibilidades de viabilizar o financiamento, caso o Projeto sofresse adequações (PP, 1983).

Para não perder o financiamento, a UNIMEP cria o Programa Integrado de Educação Popular (PIEP). A introdução do Programa apresentava conotação de relação dialógica entre Universidade e movimento popular, incentivando a ação organizada em nível comunitário e a promoção de consciência das situações, para a solução de problemas básicos, estimulando a própria pessoa a tomar as decisões de sua vida, dentro do que os seus recursos lhe permitiam; objetivando que a comunidade local se reconhecesse partícipe das lutas pelos seus direitos, reeducando a área acadêmica da Universidade a respeito da realidade social. Apesar da inclusão de cinco programas ao PIEP, o de Alfabetização de Adultos; Organização Popular; Justiça e Direito Alternativo; Saúde Popular; e Cultura e Tecnologia Popular que, posteriormente, denominar-se-ia de Ação Cultural e Tecnologia Apropriada (ACTA); apenas os três primeiros foram aprovados pelo ICCO.

**O Programa de Alfabetização de Adultos (PEA)** apresentou-se diferente daquele desenvolvido pelo Projeto Periferia, pelo fato de a Associação dos Favelados de Piracicaba (ASFAP) ter contribuído com profissionais de Educação Popular, recentemente contratados pela Universidade. A ASFAP também acabou dando um norte ao projeto no quesito

justificativa, pois 80% dos favelados que exerciam liderança em Piracicaba não sabiam ler. O Programa acontecia em 26 favelas de Piracicaba, em Centros, sob a coordenação da ASFAP, nos quais alguns favelados eram treinados para alfabetizar seus colegas das favelas. Estes Centros, na medida que atraíam olhares da comunidade e se consolidavam com a presença do povo, passaram a organizar grupos para promover pesquisa e divulgação da cultura popular da favela e da tecnologia de adaptação aos recursos disponíveis, como a utilização de ervas medicinais e a comunicação popular. A UNIMEP, inclusive, nesta oportunidade, chegou a ceder o campus da Universidade para a realização do I Congresso dos Favelados de Piracicaba, em julho de 1983, concretizando a aliança com a ASFAP (FLEURI, 1988).

O **Programa de Organização Popular** foi tido como um dos mais promissores e importantes do PIEP, uma vez que o trabalho educativo prestado fazia com que o próprio povo gerasse soluções para seus problemas em relação a sua realidade de classe injustiçada e sofrida, identificando-se como sujeito de seu próprio desenvolvimento.

O **Programa Justiça e Direito Alternativo** adveio da demanda dos favelados por assessoria jurídica, pelo desconhecimento de seus direitos legais, e necessidade de capacitação das populações para enfrentar sua luta embasados sob aspectos legais. Os favelados, por exemplo, ao buscarem apoio da UNIMEP em suas lutas contra desapropriações por parte da Prefeitura Municipal de Piracicaba, contribuiriam, dialogicamente, ao permitir a promoção de mudanças conservadoras por parte do colegiado do próprio curso de bacharelado em Direito.

O Programa Integrado de Educação Popular (PIEP) segue sem contemplar o Projeto Periferia, sofrendo mudanças devido aos questionamentos levantados por várias instituições externas, quanto à sua real eficácia na Educação Popular; fato que levou a alteração da coordenação do Projeto Periferia, assumindo, Francisco Romero<sup>33</sup>, recém contratado da

---

<sup>33</sup> Francisco Romero ou Chico foi professor graduado em Ciências Sociais na Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales, EHESS, França (1981), Mestre em Ciências Sociais (1994) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP e Doutor em Educação (2005) pela Universidade Metodista de Piracicaba UNIMEP. Possui experiências, estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Comunicação Popular, Economia Solidária, Extensão Universitária, e outros. Atuou como professor e coordenador de projetos de ação comunitária na UNIMEP, como o Projeto Periferia e o NEPEP. Com o recrudescimento da perseguição política, durante o regime militar, Chico acabou se exilando e durante anos viveu em países como Chile, Panamá e França, sempre envolvido em projetos de educação popular junto a indígenas ou a populações mais carentes. Nesse período, conheceu e conviveu com algumas das principais lideranças brasileiras no exílio que lutaram para o restabelecimento da democracia no Brasil. Somente, em 1983, volta ao Brasil, fixando moradia em Piracicaba, após a contratação pela UNIMEP. Francisco pôde atuar durante mais de 30 anos junto aos menos favorecidos, aos sem-terra, a moradores da periferia, em assentamentos provisórios, em projetos de habitação e ensino popular e

UNIMEP, substituindo Sueli Mazzilli, que passa a coordenar o curso de Pedagogia. É válido ressaltar que Francisco Romero, recém contratado da UNIMEP, com um outro fim, cuidar de um futuro projeto chamado ACTA (Projeto de Ação Cultural e Tecnologia Apropriada).

Francisco Romero tenta reinventar o Projeto Periferia, fazendo uma análise global do projeto, incluindo uma autoavaliação, realizada sob vários prismas, de todos aqueles que compunham o Projeto, da comunidade externa, dos funcionários, professores, coordenadores e diretores. O encontro de avaliação do Projeto Periferia adotou o método da Crítica Institucional e Criatividade Coletiva (CICC). De acordo com Chico Romero, como ficou conhecido, esse método foi adotado, por ele ter surgido da análise das práxis, e não de uma concepção funcionalista.

Escolhemos o método dialético em função da experiência que muitos grupos comprometidos com a transformação da sua realidade assumiram a partir da sua própria prática e não de um a priori teórico. Esse método trata de colocar em movimento o conjunto do sistema social, de fomentar a transformação de estruturas e dos grupos, através da crítica e criatividade. Fundamenta-se na descoberta das contradições e das forças possíveis de transformação. (PP, 1984j, p. 7)

O esforço da coordenação foi para que o Projeto Periferia tivesse uma dinâmica mais participativa e democrática, principalmente no que se referia a comunidade popular, por meio do constante processo de reflexão e avaliação da prática; procurando fazer parcerias com outros movimentos populares, de um modo especial, à Associação dos Favelados de Piracicaba (AFASP). Nesse momento, o Projeto Periferia redireciona seus trabalhos de atendimento a pré-escolas, às favelas que apresentavam maior nível de organização, numa tentativa de desenvolver um trabalho de educação infantil mais coerente com as necessidades do movimento popular.

Outras autoavaliações, seguindo a mesma metodologia CICC, foram feitas, oportunizando interferências nos vários segmentos do projeto, desde pais e crianças até os estagiários, bolsistas e funcionários. Fleuri (1988), fala sobre estas avaliações do Projeto Periferia, em que Chico Romero, em suas análises, vê, na maioria da população, uma compreensão de mundo numa perspectiva de predestinação dos fatos, justificando as ações assistencialistas adotadas.

Percebe-se que a maioria da população tem uma consciência mágica ou ingênua, vendo a realidade como uma série de acontecimentos fatais e predestinados. Não se assumem como sujeitos capazes de transformar a

realidade. Para ela, a única saída para sua situação de pobreza encontra-se na virada da sorte, ou na bondade de pessoas ricas que as ajudem. Isso explica, em parte, as expectativas assistencialistas com relação à escola. Há, entretanto, pequenos setores que já percebem pré-criticamente a causa histórica da pobreza. Às vezes, esta percepção é fruto do trabalho educativo da própria escola. Embora não tenha sido essa a intenção, a maneira como tinham sido implantadas as pré-escolas acaba favorecendo a postura paternalista. (FLEURI, 1988, p. 221)

Neste momento, justifica-se aqui a contratação do professor Chico Romero, devido a sua experiência com projetos de educação popular e por ter convivido, durante o exílio fora do país, com as principais lideranças que procuravam o restabelecimento da democracia no país. Chico tomou consciência da necessidade de a própria população tomar consciência de sua realidade, do motivo que os levaram aquela situação. Para ele, era imprescindível que os trabalhos com a comunidade não poderiam ser paternalistas e sim, de emancipação. Neste modo, a Reitoria da UNIMEP estava atenta as questões que eram ventiladas dentro da instituição e fora, seja na Igreja ou nas questões políticas do país. Tanto que, para fortalecer o movimento em prol de uma educação libertadora, ele chama para o trabalho com o Projeto Periferia, um companheiro de Paulo Freire.

O Projeto Periferia, como um todo, toma diversas ações, em função das análises feitas em grupo, com maior atenção as crianças, para ponderação de atitudes agressivas, procurando descobrir a origem do problema; e proporcionar aos estagiários, um ambiente para que pudessem desenvolver uma posição dialógica entre Universidade-comunidade periférica. Porém, segundo essas avaliações do Projeto Periferia, a UNIMEP vivia em permanente contradição interna: ou servia ao jogo capitalista para sobreviver ou assumia integralmente sua participação no cenário nacional, como Universidade popular, afetando todo o projeto que já estava fragilizado internamente devido as ações de autoritarismo nas relações constatadas nas autoavaliações.

Em dezembro de 1983, a ASFAP solicita apoio ao Projeto Periferia à educação infantil nas favelas mais organizadas, levando a UNIMEP a direcionar esta parceria a um novo projeto, abordado logo adiante, chamado Ação Cultural e Tecnologia Apropriada (ACTA), isso por ser constatado uma nítida divisão ideológica entre os integrantes do Projeto Periferia. De um lado, um grupo queria conhecer e considerar as contradições que constituíam a realidade da favela, para obter maior clareza sobre quais diretrizes tomar, a fim de propor a inserção no dia a dia e nas lutas da comunidade, de outro, um grupo que já vinha alinhando o Projeto Periferia a uma vertente mais assistencialista.

Por encontrar resistências interna e externa, em que o maior impedimento era a própria crise e divisão do Projeto Periferia, o trabalho não consegue avançar. Somando a insegurança de seu emprego, a agressividade mútua e a competição por cargos, tornando todo o processo incontrolável, Chico Romero renuncia ao cargo, em agosto de 1984. Com todas essas divergências consolidadas internamente, sem direção administrativa e com a saída de estagiários do Curso de Pedagogia e Psicologia, a administração da UNIMEP decide encerrar as atividades do Projeto Periferia. A crise financeira instaurada na UNIMEP impediu que se continuasse o Projeto Periferia, em função da demanda assistencialista que o projeto tinha e sem financiamento externo, eram tantos estagiários e professores envolvidos para mantê-lo, sendo apontado este, como o principal motivo do seu encerramento (FLEURI, 1988).

Outro projeto que, ao final do 1985, a administração decretou o encerramento, foi o Núcleo de Ação Comunitária (NAC), devido a UNIMEP passar por uma crise financeira; não só ele, mas todos os projetos comunitários que não possuíam financiamento externo, continuando apenas com os projetos apoiados pela ICCO: Alfabetização de Adultos; Organização Popular e Justiça e Direito Alternativo. Dentre esses três projetos que estavam na dinâmica de integração do PIEP, o que mais se destacou foi o Projeto de Organização Popular, pois mobilizava toda a comunidade. O ACTA, com essas mudanças internas, ficou encarregado de atuar prioritariamente na direção da organização popular.

#### **4.9 ACTA – Fomentador de parcerias entre Universidade, Estado, Instituições Privadas e a Comunidade**

No início dos anos 80, momento em que a UNIMEP tentava superar o dualismo entre a prática tradicional de ensino e a extensão confessional pautada na prestação de serviço ao povo pobre e na aplicação de suas ações na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, é que começaram avaliar os projetos de Educação Popular com o GRAEP. Dar atenção a essa história, ajuda a entender a importância deste grupo, que enfatizava a relevância da Extensão estar inserida em todos os cursos, não apenas como algo nucleado com o envolvimento de poucos.

Assim, o Grupo de Reflexão e Assessoria de Educação Popular se descobriu atravessando a linha do ensino e a linha da Extensão, abrindo o espaço funcional que a Universidade apontara em seu discurso. É claro que neste momento o Grupo de Educação Popular está ocupando o espaço da Extensão Universitária, exatamente por desenvolver instrumentais que permitem a reconciliação do ensino universitário com a ação junto ao povo. Nesta fase, o Grupo traz para a Universidade a sensibilidade popular que obrigou a duvidar da legitimidade de sua vocação elitista. O Grupo traz para a Universidade a

consciência do valor da cultura popular abrindo espaço para a necessária e profunda revisão de atitude. Condição necessária para a presença não manipuladora, mas libertadora do profissional de nível universitário na periferia da sociedade. (CÉSAR, 1981, p. 11)

Fazer a retomada da história deste período é importante, pois o ACTA surgiu nestas condições e no meio destas questões, gerando, por parte de seus idealizadores, uma expectativa muito grande deste programa, tanto que apontavam que a parceria entre a UNIMEP e a periferia, geraria a verdadeira Extensão Universitária, criando a identidade daquela Universidade. Nesse momento, o ACTA entra em ação para enfrentar o desafio de seus projetos não serem mais assistencialistas, e sim, de parceria coletiva entre Universidade e comunidade.

O Projeto de Ação Cultural e Tecnologia Apropriada (ACTA), apresentado a UNIMEP em janeiro de 1983, é uma reestruturação do antigo projeto de Cultura e Tecnologia Popular, que havia sido rejeitado pelo ICCO. Com uma nova roupagem e modificações em seus objetivos, o ACTA passa a comandar parcerias com organizações populares, em especial a ASFAP.

O ACTA, logo após a sua criação, no ano de 1983, tenta decodificar os conteúdos de cunho ideológico dominante que se infiltraram na cultura e tecnologia popular, e com isso, a academia passou a ser provocada quanto aos conteúdos curriculares dos cursos, partindo para uma reformulação, numa linha de valorização da tecnologia nacional, apoiada na Educação Popular. O ACTA teve como parceira, desde seu início, a Associação dos Favelados de Piracicaba (ASFAP), que lutava pela não desocupação das favelas e sua permanência, já que a proposta era um afastamento da realidade miserável do povo para longe do centro da cidade de Piracicaba, impactando em logística para os trabalhadores e alunos. Com essa permanência do povo favelado, a ASFAP também lutou pela urbanização destes espaços.

O ACTA pretendia trabalhar tecnologias apropriadas a partir da periferia com o apoio da própria Universidade, mas isso demandou muitos esforços, pois os primeiros projetos, por exemplo, relacionados a construção de casas para os favelados, eram tocados sem um curso de Arquitetura. Era um esforço de muita labuta para conseguir alcançar o que minimamente objetivavam. Ficava evidente neste período, a importância da avaliação constante dos projetos que o ACTA desenvolvia, pois na contradição dos erros e acertos a Extensão na UNIMEP tomava corpo.

De acordo com o documento, Política de extensão da UNIMEP (1998), além da contradição desenvolvida pelos acadêmicos que não acreditavam no trabalho com a periferia,

havia a contradição relacionada com a dimensão da indissociabilidade, pois não bastava existir uma Extensão na periferia, ela deveria estar associada organicamente com o Ensino e a Pesquisa. Tentou-se resolver a primeira contradição mencionada, o envolvimento da academia, trabalhando a sensibilidade dos acadêmicos para se conscientizarem que mais do que um ato acadêmico, a Extensão era também um ato político. Porque? Pretendia mudanças, transformações na periferia, a conquista de direitos onde não haviam direitos, a conquista de oportunidades onde não haviam oportunidades; era compromisso com a periferia e com o pobre, portanto, um ato eminentemente político. Essa foi a grande tônica dos primeiros passos da extensão da UNIMEP, a dimensão política.

A segunda contradição mencionada, relacionada a política e que pairava na dimensão da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, levou-se um tempo considerável, na verdade, alguns anos, para tentar entender esse processo e assim desatar os nós. Por meio dos seminários de política acadêmica anuais, seminários obrigatórios, que toda a comunidade deveria participar, passou-se a questionar e a articular esses temas da política acadêmica, visando a indissociabilidade, sendo um esforço consistente e consciente de busca para achar o caminho. Nesse momento, a reitoria e direção da UNIMEP pensaram em fazer uma análise mais detalhada dos projetos e programas vigentes.

Esta comissão avaliadora era o CONSEPE - Conselho Superior de Pesquisa, Ensino e Extensão, formada pelo vice-reitor Acadêmico, como presidente, os Assessores da vice-reitoria, um para cada braço do tripé e representantes de cursos. Destas avaliações, por meio dos trabalhos apresentados nos seminários, descobriram que um curso estava conseguindo fazer a tão desejada indissociabilidade, esse era o curso de História. As investigações, então, passaram a focar no curso de História para entender mais este fenômeno (UNIMEP, 1994).

O curso de História começou a se interessar pela construção da história dos bairros periféricos, localidades estas que já tinham conselhos de bairro, associação de bairro e luta, como na favela, que tinha um de seus representantes a ASFAP. O colegiado de História, criou projetos de extensão para tentar entender a história desse povo que vivia à margem da sociedade. Com isso, os alunos iam para periferia e tinham contato com a realidade cruel, mas atestavam trabalhos de superação daquelas comunidades, retornando com material de objeto para o Ensino. Nesse momento, a Extensão praticada pelo curso de História trazia material para a Pesquisa e para o Ensino (UNIMEP, 1994).

Para se construir a identidade da UNIMEP, tiveram que partir para a teorização do projeto pedagógico, de forma que, cada curso teria que ter o elemento cidadania, a tônica da Universidade. Cada curso teve que apresentar no seu projeto pedagógico a possibilidade de construção de cidadania, para isso, precisavam definir o que era cidadania, não adiantava trabalhar com o conceito burguês, de reivindicação de direitos. Foi um período difícil para a equipe do ACTA, ter que trabalhar nesta conjuntura com os cursos, pois eles tinham a consciência de que a maior parte da população não gozava da cidadania, não eram cidadãos no sentido mínimo do termo; esbarrando-se num impasse de construir cidadania, num país sem cidadania.

O ACTA desenvolveu programas em Educação Popular, trabalhando basicamente nas seguintes áreas de atuação: Alfabetização de Adultos, Comunicação Popular, Habitação Popular, Organização Popular, Direito Alternativo e Saúde Alternativa. Um dos principais responsáveis pela organização interna do ACTA, nos seus 10 anos de funcionamento, antes de passar a se chamar NEPEP, foi a contribuição financeira de agências de cooperação internacional. Essas instituições, via de regra, estavam subordinadas a governos e instituições religiosas que arrecadam fundos de seu país e os repassavam a países subdesenvolvidos, para apoiar projetos analisados previamente por seus critérios e mantidos após uma rigorosa avaliação semestral, como foi feito com a UNIMEP - ACTA (UNIMEP, 1994).

Abaixo, está um quadro dos projetos aprovados no período de 1986-1991, mantidos por agências internacionais, que contribuiriam para que o cidadão participasse do bem comum, ao qual todo ser humano deveria ter acesso. Este quadro exprime, como exemplo, como eram distribuídos os recursos captados por estas agências:

**Tabela 2-Projetos aprovados no período 1986-1991**

País	Agência	Período	Área de Atuação	Valores doados US\$
Holanda	ICCO	1986-1991	- Alf. Adultos -Comunicação Popular -Organização Popular -Direito Alternativo	US\$ 248.756,00
Alemanha	Pão para o Mundo	1987-1991	- Alf. Adultos -Comunicação Popular -Direito Alternativo	US\$ 100.363,00
Inglaterra	WACC	1990	- Comunicação Popular	US\$ 10.474,00
EUA	Inter American Foundation	1986-1991	- Habitação Popular - Saúde Alternativa	US\$ 81.336,00
Canadá	Carrefour	1989-1990	- Habitação Popular	US\$ 3882,00
Canadá	Igreja Unida	1989-1991	- Habitação Popular	US\$ 28481,00
TOTAL				US\$ 473.292,00

Fonte: UNIMEP, 1994

De acordo com o material produzido pelo ACTA, em comemoração aos seus 10 anos de atuação, em 1994, o programa teve, ao todo, 114 alunos bolsistas, universitários que receberam uma bolsa de estudos parcial e, por meio das agências de cooperação mencionadas acima, era acrescentado uma ajuda de custo. Além dos estudantes bolsistas, o ACTA contou com a participação de alguns estágios supervisionados de alguns cursos da UNIMEP, como o curso de Psicologia, que atuava na área de Psicologia Social (UNIMEP, 1994).

Nestes 10 anos iniciais da Extensão, o ACTA manteve-se envolvido com a Educação Popular, a investigação como instrumento fundamental, permitindo, assim, a leitura das demandas emergentes em diferentes contextos sociais e fornecia elementos, a partir delas, para elaborar projetos de intervenção pautados na construção da cidadania. A pesquisa era uma das dimensões da Extensão praticada pelo ACTA, claro que sendo esclarecida com o adquirir de experiência. Utilizaram como metodologia das pesquisas desenvolvidas, a pesquisa temática, a pesquisa participante e a pesquisa de tecnologias alternativas (UNIMEP, 1994).

As atividades do ACTA eram agrupadas em Programas que se destinavam a uma área específica da realidade social, permitindo o aprofundamento das discussões. Selecionava as áreas de intervenção social, a partir do balanço de três elementos: a demanda (captadas pelo diálogo com as lideranças dos movimentos sociais), a competência dos integrantes da equipe (experiência *versus* área de formação acadêmica) e os recursos econômicos.

A prática de extensão em Educação Popular articulada ao trinômio demanda-competência-recursos, acarreta algumas consequências, como a emergência de programas organizados a partir de demandas conjunturais, as modificações na constituição da equipe que geram ausência de algumas competências e a descontinuidade de alguns programas competentemente organizados devido a interrupção no fornecimento de recursos, especialmente dos órgãos públicos. Ao longo dos dez anos, o ACTA tem desenvolvido mecanismos para a superação dessas instabilidades, que culminaram na priorização das quatro áreas que integram esse relato: Alfabetização de Adultos, Comunicação Popular, Habitação Popular e Apoio a Grupos que Desenvolvem Projetos em Educação Popular. (UNIMEP, 1994, p. 30)

A publicação dos 10 anos do ACTA (UNIMEP, 1994), destaca o que os Programas tinham em comum: a busca em converter suas práticas e atividades em processos educativos. Para o ACTA, o relevante não eram os produtos gerados dos Programas, e sim, os processos educativos relacionados a elaboração e utilização desses produtos. A valoração dos Programas não estava apenas na quantidade de atendidos, mas na qualidade das ações coletivas para a construção da cidadania.

#### **4.9.1 Programas de Educação Popular do ACTA (1983-1993)**

Para termos uma noção de como essa questão da construção da cidadania era uma prioridade, discorre-se, de forma sucinta, sobre as quatro áreas de atuação dos programas desenvolvidos pelo ACTA. Inicia-se pelo programa que cumpriu com o objetivo de dar visão, por meio da leitura e escrita, aos que se sentiam cegos no mundo.

O **Programa de Alfabetização de Adultos** inicia-se com a necessidade da ASFAP, em 1983, no manejo de informação escrita como instrumento de sua luta pela urbanização das favelas de Piracicaba. Como o ACTA já tinha um envolvimento com a ASFAP assessorando-o em outras questões, ele decidiu entrar também na luta pela superação do analfabetismo de jovens e adultos residentes nas favelas, começando por preparar um grupo de moradores, indicado pela ASFAP, em um curso de formação de alfabetizadores. O ACTA seguiu a teoria pedagógica de Paulo Freire – pesquisa do universo temático, seleção das palavras geradoras e preparação do Caderno de Cultura para cada aluno. Esse projeto recebe ajuda financeira da agência holandesa, ICCO, de 1983 até 1989 (UNIMEP, 1994).

Em decorrência da integração do anterior PEA (Programa de Educação de Adultos) ao ACTA, conseguiu-se outras parcerias, como: de estudantes universitários de outras instituições confessionais; da diretoria de Centros Comunitários, como da Vila Cristina e do Jaraguá; da Secretaria Estadual das Relações do Trabalho, que desenvolvia no Estado o Programa Prioridade Social, que também priorizava a alfabetização de jovens e adultos; e a parceria, reconhecida como a mais importante, da Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba, em 1989, na gestão do Prefeito José Machado, um convênio com a UNIMEP, que em colaboração com os movimentos locais da cidade, iniciariam uma ação de alfabetização, que durou até janeiro de 1993.

Podemos concluir que as parcerias na luta contra o analfabetismo, não são casuais e fortuitas, elas não se efetivam entre aqueles que negam a palavra, pois negar a palavra é algo mais, é negar o direito de dizê-la. As parcerias se dão entre aqueles que comungam na vontade política de resgate ao direito à palavra e à cidadania. (UNIMEP, 1994, p. 34)

O Programa de Alfabetização de Adultos do ACTA era considerado um espaço importante de desenvolvimento de processos educativos vinculados à realidade cultural das classes populares. Em função da visão pessimista e negativa, que o próprio alfabetizando tinha em relação a si, por não saber ler, foi necessário um trabalho de conscientização das populações periféricas sobre a capacidade criativa de seu povo e o motivo real das reais desigualdades sociais. Todo o material de pesquisa expõe que era uma luta pela superação da

autodesvalorização e pela desvalorização do companheiro de comunidade, que reiterava o comportamento de elitista, que legitimava uma classe, nesse caso a dominante. A equipe de educadores, organizou diversas atividades culturais, como peças teatrais para que pudessem ser sensibilizados por uma ação cultural contra ideológica.

Independentemente dos espaços que os Programas de Alfabetização de Adultos aconteciam, se era no salão de um Centro Comunitário, se era na escola, se era no sindicato ou na Garagem Municipal, os propósitos de alfabetizar passavam por uma questão política fundamental: por quê e para quê alfabetizar? Era um processo reflexivo, por isso libertador. “Sem essa clareza política, por mais que o alfabetizador utilize técnicas dialógicas e participativas, sua prática colida com o assistencialismo e a demagogia” (UNIMEP, 1994, p. 44).

Outra importante produção do Programa de Alfabetização, destes 10 anos de ACTA, foi a Escola do Pensar. Apesar de sua pouca duração, de apenas 2 anos, interrompida pelas autoridades municipais, a Escola do Pensar não seguia nenhuma tendência pedagógica da época, mas também não era neutra, pois foi produzida em determinadas condições histórico-sociais. A Escola do Pensar se fundamentava no óbvio, em dois eixos: vida e cotidiano. No eixo da vida representava uma busca da educação que não fragmentava e paralisava a realidade para ser observada, mas ao contrário, a base de estudo devia captar o movimento da realidade, devia ser inserida em vários contextos e abordados por diversas disciplinas. Já o eixo do cotidiano era referente a instrumentalização dos conhecimentos com o objetivo de intervir no cotidiano do educando e educador. A Escola do Pensar tentava concretizar um processo educativo interdisciplinar e que perpassa pela vida de cada um e do coletivo, com a finalidade de transformação social (UNIMEP, 1994).

No **Programa Comunicação Popular**, o ACTA conseguiu identificar a diferença da comunicação de massa para a comunicação popular. A última para ter o alcance desejado devia ter como autores os que estão na luta, ou seja, o fluxo da comunicação é dos estão na luta para os que vivem a luta. Essa tomada de consciência foi na prática, isto é, perceberam que o material produzido pelos que não estavam diretamente envolvidos na questão, não tinha uma repercussão satisfatória, mas o material feito por aqueles que viviam o problema, que sentiam na pele e na vida os efeitos de uma necessidade concreta, conseguiam alcançar uma amplitude ideal, pois o material era aceito pela comunidade.

O ACTA entende ser requisito essencial da comunicação popular, estar articulada à ação organizada de indivíduos, que lutam pelos interesses

populares, visando romper situações de exclusão predominantemente na sociedade. Melhor dizendo, a comunicação popular, não é uma comunicação para os indivíduos que lutam, mas também dos indivíduos que lutam. Ela deve ser sempre articulada com uma ação transformadora, e vinculada organicamente com os grupos sociais que realizam essa ação. (UNIMEP, 1994, p. 47)

A teoria de Comunicação de Massa concebe o processo de comunicar de forma linear, partindo de emissor e sendo recebida por um receptor, usando apenas de persuasão para imprimir sua teoria. Esta comunicação é autoritária, verticalizada e unidirecional, pois o receptor tende a permanecer mudo, passivo e submisso. Diferente da Comunicação Popular, em que o receptor não é ponto final de informação, mas passa a ser um epicentro de comunicação dialógica, é o produto resultante do processo de desenvolvimento do movimento popular (DeFLEUR; ROKEACH, 1993).

Para se trabalhar com Comunicação Popular, não basta os conhecimentos técnicos, é preciso comungar dos objetivos de uma população e ter conhecimentos que só podem ser obtidos na práxis, por exemplo, o conhecimento da realidade de uma comunidade, ao qual será destinado o material organizado. Um educador para a Comunicação Popular precisa conhecer o universo simbólico que aquela comunidade utiliza para expressar seus sentimentos, seus pensamentos, seja essa comunidade indígena, quilombola, de periferia. Então, ao participar desse tipo de comunicação, entidades e profissionais acabam tendo a oportunidade de concretizar sua vocação na emancipação do ser humano, ajudando uma parcela da população a construir cidadania. Fica notório, que para um professor ou aluno extensionista compreender verdadeiramente esse processo da Educação Popular, é necessário estar presente fisicamente no processo, colocar o pé no chão da comunidade. Caso contrário, não compreenderia a essência desse processo de emancipação e conscientização. Então, o papel do comunicador popular deve ser compreendido como uma ação cultural.

O ACTA, no Programa de Comunicação Popular, aproveitou muito os conhecimentos da academia no curso de Comunicação Social, dos alunos e professores extensionistas deste curso e a fase de estágios de alguns alunos como parceria nos projetos desenvolvidos. O caminho metodológico utilizado era baseado nas reuniões entre a equipe do Programa de Comunicação Popular e os integrantes do movimento ou entidade social que solicitava ajuda na produção de materiais. Decidiam, nessas reuniões, algumas etapas do processo de comunicação, como: 1ª etapa) o veículo que seria utilizado para transmitir a comunicação, muitas das vezes, optavam por um caderno semestral produzido com material de qualidade, do que jornais mensais, acreditavam mais no impacto de uma apresentação visualmente mais

eficiente; 2ª etapa) a elaboração do material de rascunho para a apreciação dos líderes do grupo comunitário ou entidade; 3ª etapa) a coordenação do processo de distribuição e circulação do material, a partir das relações diretas e indiretas, em que julgavam oportuno receber o material (UNIMEP, 1994).

As reuniões de avaliação conjunta são processos criativos, nos quais interagem saberes diferenciados que buscam o mesmo objetivo, sendo analisados vários aspectos que se interrelacionam. Entre esses aspectos está a análise do universo simbólico predominante e sua relação com o econômico, o político e o social. (UNIMEP, 1994, p. 53).

Existia uma documentação organizada de arquivos publicados, jornais, livros, textos, boletins e panfletos, todos produzidos por movimentos populares, ONG's, Instituições e Universidades, sobre a temática da Educação Popular e outras temáticas próximas<sup>34</sup>. No anexo 2, temos um quadro retirado do caderno **ACTA - 10 anos de Prática em Educação Popular**, que traz a trajetória das contribuições do Programa de Comunicação Popular aos movimentos sociais nos anos de atuação do ACTA, além de um índice dos assuntos disponíveis desse acervo em Educação Popular.

O ACTA mostrou, por meio do Programa de Comunicação Popular, como o povo reconhece sua palavra, até então tolhida. Quando o povo liberta a fala, liberta a si próprio, passa a se sentir construtor de sua própria história, numa construção solidária, juntando histórias coletivas de lutas que são comuns com as suas.

O **Programa de Habitação Popular** foi organizado a partir da constatação de que grande parte da população favelada lutava pelo direito à habitação, isso pela parceria com a ASFAP. E esse projeto, por mais que alguns tentem caracterizá-lo como assistencialista, é facilmente compreendido como uma ação legítima de Educação Popular, primeiro que era desenvolvido sempre com a presença de uma entidade popular representativa daquela comunidade, e segundo, que o ACTA procurava com este Programa de Habitação Popular intensificar a luta pela construção democrática da cidadania.

No caso da parceria com a ASFAP, como já mencionado anteriormente, deu-se pelo pedido daquela comunidade ao ACTA. A ASFAP foi criada pelos moradores da favela, em

---

<sup>34</sup> Durante a realização desta pesquisa não conseguimos encontrar esses materiais, para afirmar se a UNIMEP mantém este em acervo, um dos motivos foi a pandemia do Covid-19 que se instaurou no ano de 2020 e 2021, no Brasil. Mas até o início dos anos 2000, estes materiais parecem que eram mantidos como biblioteca para a pesquisa nessa área.

1982, em função das ações de despejo que se iniciou em 1977, que retiraram as famílias das favelas, próximas aos centros urbanos de Piracicaba, transferindo-as para bairros distantes, sem pavimentação, em barracos, sem infraestrutura, sem transporte coletivo, para viverem em situações precárias. Algumas famílias que haviam mudado para esse bairro distante, retornaram e foram proibidas de reassumir seu anterior lar na favela. Essa proibição, juntamente com as ações de despejo, foram ingredientes elementares para acender nos favelados, a luta de resistência à política habitacional da administração municipal. Só depois do 1º Congresso dos Favelados de Piracicaba, o ACTA expressa seu apoio a essa reivindicação popular, e inicia o Programa de Habitação Popular.

Foram diversas lutas, desde a construção do Projeto de Uso Real da Terra, em 1983, passando pela divulgação das lutas, baseada na comunicação popular, para chamar outras favelas a se unirem ao movimento iniciado com a ASFAP, dando assistência jurídica e auxílio da organização das diversas reuniões na comunidade, além disso, apoio científico das áreas de demanda de construção civil e outras atividades. Todas as ações trilhando um caminho de (des)construção de valores sociais e éticos no cotidiano de vida e de luta dos excluídos, a fim de se construir uma nova hegemonia em que as classes populares soubessem elaborar seus interesses e coordenar suas próprias lutas (UNIMEP, 1994).

As atividades desenvolvidas junto as favelas no período de 1984-1988 pelo Programa Habitação Popular foram: Apoio Organizativo – reuniões para a discussão da realidade, para trabalho em grupo, para estudo da urbanização das favelas e da dinâmica interna das práticas coletivas, também organização de visitas a outros movimentos locais, regionais e nacionais; Apoio Administrativo – reuniões para a elaboração, execução e avaliação da fábrica de blocos comunitários, capacitações para gerenciar o Fundo Rotativo da AFASP, acompanhamento da contabilidade e apoio nos recebimentos das mensalidades dos associados com sua respectiva prestação de contas; Apoio Técnico – Construção junto à comunidade de tecnologias alternativas para maquinários de produção de blocos e de tijolos de solo-cimento, elaboração de plantas para as áreas ocupadas e das casas; Apoio Jurídico – assessoria na elaboração e reelaboração dos estatutos da AFASP e na produção de todas as versões dos anteprojetos do Uso Real da Terra, acompanhamento e discussão das ações de despejo e dos processos eleitorais da associação, capacitação das lideranças (UNIMEP, 1994).

Todas as atividades do ACTA junto ao Programa Habitação Popular em parceria com as favelas era um processo dialógico e que só fortalecia o movimento dos grupos populares com

vistas a construção da cidadania democrática, como atestado no caderno dos 10 anos de trabalho do ACTA:

O trabalho de Educação Popular direciona sua ação no fortalecimento dos grupos populares, visando a que estes protagonizem cada vez mais a superação da exclusão social, e nessa participação construam democraticamente sua cidadania. Por esse motivo, está constantemente equacionando suas atividades, face às demandas específicas do contexto histórico-social dos grupos populares. Não se trata, portanto, de um trabalho que busque implementar na base um processo pré-fixado e pré-elaborado, assim como, não caberia se deixar levar apenas pelo momento, indo ao mesmo tempo em todas as direções, como o bambu que se dobra ao sopro do vento. As ações são diferentes, mas convergem enquanto processo pedagógico que busca perceber as contradições que anunciam o novo caminhar para uma síntese que será sempre questionada pela práxis. A síntese deve sempre direcionar-se ao fortalecimento e criação do poder popular, a médio e longo prazo. (UNIMEP, 1994, p. 66, 67)

A experiência do Programa de Habitação Popular no bairro Boa Esperança, hoje Jardim Boa Esperança (que começou a se formar em 1979, com loteamentos da periferia urbana com instalações precárias), teve seu início depois das divulgações do trabalho com a ASFAP, na produção de tijolos. Como a Igreja Metodista já desenvolvia um trabalho assistencialista com os estagiários da UNIMEP na área de Saúde Popular, os moradores entraram em contato com o ACTA para serem atendidos pelo Programa de Habitação Popular, porém, foi encontrado um entrave, a ausência de uma entidade ou associação de moradores.

Para não deixar de atender aquela comunidade carente de serviços essenciais, o ACTA inicia o trabalho propondo aos moradores a organização de um círculo de debates para estudar a realidade habitacional deles. Nestas reuniões procurou-se dialogar mais com o povo para problematizar as explicações ao nível de senso comum sobre carência de habitação para as classes populares, procurando, nesse diálogo, levantar as questões, não argumentar. Destes encontros, pode-se estudar as tecnologias alternativas para a construção de moradia, com baixo custo, como por exemplo, a técnica de tijolos solo-cimento. Trabalharam a auto-gestão, ação coletiva e organizada como eixo norteador das ações (UNIMEP, 1994).

Uma questão de extrema importância, nos trabalhos desenvolvidos em parceria com os moradores do bairro Boa Esperança, era a formação do grupo participante do processo, na sua maioria, mulheres. A participação dessas mulheres fez todo o grupo presenciar outras lutas, como contra o machismo, muito presente até hoje nas relações sociais. Esta comunidade era reconhecida pela sua preponderante participação feminina, quando da fabricação dos tijolos e da construção das casas em mutirão.

No projeto de construção por mutirão, o ACTA designou dois arquitetos e um estagiário do curso de Engenharia de Produção para acompanhar os processos construtivos. Nessa experiência, deu-se o pontapé inicial para a superação da divisão existente entre os conhecimentos científicos da academia e a aquela comunidade, divisão esta que separava o ser pensante do ser executante. Todas as pessoas envolvidas naquele processo aprendiam no ato de criar, aprendiam na ação conjunta - profissionais e comunidade, aprimoravam os conhecimentos e produção, a partir da sistematização do empírico.

A fala de uma das moradoras do bairro Boa Esperança, que participou ativamente das lutas daquela comunidade, reflete muito bem esse processo de prática educativa do Programa de Habitação Popular do ACTA: “Antes do mutirão eu era como uma lagarta no casulo, vivia só entre quatro paredes, hoje sou uma borboleta, ganhei asas, conheci pessoas, outras cidades, comecei a conhecer o mundo e já não dá mais pra voltar a ser lagarta. Eu gosto de ser borboleta” (UNIMEP, 1994, p. 75).

O programa de apoio a grupos que desenvolviam projetos em Educação Popular, o **Programa de Organização Popular**, iniciou-se de forma espontânea a partir das demandas de outros grupos que, à medida que foram crescendo as solicitações perceberam a necessidade de um programa de auxílio para outros grupos que se internavam nas lutas populares; entendendo que a democratização e socialização do saber eram componentes fundamentais para criação dessa nova perspectiva de construção da cidadania para todos, em que a Universidade deveria ampliar sua rede de relações com a sociedade civil.

As entidades que solicitaram este apoio, foram agrupadas em 4 grupos, de acordo com o caderno dos 10 anos do ACTA (UNIMEP, 1994). O grupo 1 eram as Organizações Não Governamentais, que se dedicavam à Educação Popular, abrangendo instituições dos estados do Sergipe, Goiás, Piauí e São Paulo. O grupo 2 abrangia os Órgãos Públicos, como a Secretária de Relações do Trabalho do Estado de SP, a Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba e a Companhia Municipal de obras de Goiânia. Já o grupo 3 abarcava as Organizações Populares, com atuação e representatividade estadual e nacional. Finalizando, temos o grupo 4 que era constituído do apoio a outras Universidades Comunitárias, como a Universidade Católica de Goiás (UCG) e a Universidade de Ijuí no Rio Grande do Sul (Unijuí).

Estes grupos realizavam encontros, seminários e reuniões, para frequentemente avaliarem a caminhada, por meio de reflexões que apontavam as novas direções, definindo assim, estratégias de ação. Estavam sempre socializando conhecimentos em projetos na

Educação Popular, desde a sua elaboração a administração. Existiam casos, em que Instituições que solicitavam essa ajuda com projetos, o ACTA permitia que elas enviassem estagiários para passar alguns dias vivenciando na prática as atividades desenvolvidas pelo programa. Também eram sistematizadas oficinas de conhecimento, nas quais as pessoas que desenvolviam práticas de Educação Popular, procuravam teorizar sobre os seus trabalhos. Estas oficinas ficaram conhecidas como FONEP's (Fórum Nacional de Educação Popular), em que o ACTA participou na coordenação de quatro destes eventos. Não se pode esquecer de mencionar, a articulação entre as universidades comunitárias associadas ao ACTA (UNIMEP/UCG/Unijuí), em que se reuniam periodicamente para compartilhar os conhecimentos produzidos na Extensão em Educação Popular.

O Programa de Apoio a Grupos que desenvolviam Projetos em Educação Popular, permite a socialização da meta da UNIMEP na sua dimensão de construção da cidadania, como direito à vida de todos. Nesse processo de socialização, crescem as identidades, que frutificam em alianças alicerçadas na solidariedade. (UNIMEP, 1994, p. 79).

Após os fatos ocorridos na crise de 1985, de destituição do cargo de reitor do Prof. Elias Boaventura, de sua restituição após 45 dias, e depois a sua definitiva saída do cargo, começou-se um outro período, digno de nota. Em 1986, restabelecida a relação com a Igreja pela entrada de Almir de Souza Maia, como Reitor, o Acadêmico ficou definido como prioridade, enquanto a Extensão ficou em segundo plano. Os projetos de extensão mantidos pela Instituição foram encerrados sob a alegação de dificuldades financeiras, permanecendo ativos somente os projetos mantidos por recursos externos, que possibilitaram manter a chama acesa da Extensão dentro da UNIMEP, havendo uma diversificação nas práticas extensionistas, tanto a nível de conteúdo como nos procedimentos de intervenção (UNIMEP, 1998).

De acordo com a Política de Extensão (1998), a Extensão, apesar de menor, aumentou sua abrangência por direcionar suas práticas as áreas da saúde pública, educação pública, noções de políticas públicas, educação em direitos humanos, comunicação, habitação popular, educação de adultos, organização comunitária, educação especial, ensino de ciências, e outros. O principal articulador para a permanência de projetos de Educação Popular foi o Núcleo de Extensão Ação Cultural e Tecnologia Apropriada (UNIMEP, 1998).

Na administração do Prof. Almir de Souza Maia, a prioridade foi o Ensino e a Pesquisa, sendo criado, em 1988, o Fundo de Apoio à Pesquisa (FAP), evidenciado no quadriênio 86/90. A Extensão, que era um foco da UNIMEP, foi condenada a figurinista, devido ao apoio financeiro estar agora voltado para a Pesquisa.

Em 1988, quando novos encontros foram marcados para discutir sobre a Extensão, foi possível elaborar um documento de **Práticas de Extensão Universitária**, oportunidade em que as opiniões em relação ao caminho da Extensão estavam resumidas em 3 concepções:

- I) atividades que ocorrem fora da sala de aula, tais como cursos, seminários, semanas de estudo, conferência, eventos desportivos e culturais, atividades de prestação de serviços através de estágios curriculares;
- II) atividades que assegurem o diálogo da Universidade com as classes populares, desenvolvidas através de longa duração ou permanentes;
- III) e prática social que permite o diálogo e parcerias da Universidade com segmentos organizados da sociedade, objetivando formar indivíduos críticos com competência profissional e produzir conhecimentos na área de atuação docente. (UNIMEP, 1998, p. 34)

Estas concepções estiveram presentes no Fórum de Extensão, em maio de 1990, momento em que foi relatado as práticas extensionistas vigentes naquele período, recolocando a reflexão acerca da relação da UNIMEP com a Extensão, bem como as concepções que estavam sendo pleiteadas com os projetos analisados.

No Fórum realizado em 1992, observava-se o avanço da redefinição das práticas de Extensão, fazendo uma análise das concepções de 1988; na oportunidade, foi destacada a evolução no modo de gerir os projetos de Extensão, devido a sua previsão na Política Acadêmica, sendo constatado uma aproximação da UNIMEP com a Administração Municipal por meio de vários convênios no campo da saúde, educação, e gestão pública, devido às orientações social e política da Administração Municipal de 1989-1992, de José Machado<sup>35</sup>, do Partido dos Trabalhadores (PT).

No quadriênio de 91/94, a Extensão torna-se coadjuvante quando há o questionamento de a atual política estar destruindo a identidade da Universidade, construída a partir de sua participação nas lutas em prol da democracia do país e no compromisso com os problemas sociais.

O objetivo de nossa ação se localiza no contexto estrutural e conjuntural da sociedade. Só haverá sociedade digna desse nome onde for possível o mais amplo compartilhar do bem comum, em bases sociais, econômicas e culturais

---

<sup>35</sup> José Machado, em 1979, fixou residência em Piracicaba em 1979, no ano seguinte participou da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT). Em 1981 tornou-se o primeiro presidente do diretório municipal do PT, elegendose deputado estadual constituinte em 1986. Em novembro de 1988 foi eleito prefeito de Piracicaba. Deixando a Assembleia Legislativa em janeiro de 1989, tomou posse em março atuando até final de 1992. Encerrando seu mandato como prefeito, no ano seguinte, 1993, tornou-se representante da UNIMEP no Comitê das Bacias Hidrográficas dos rios Piracicaba, Capivari e Jundiáí. No ano de 1994, foi eleito deputado federal e em 1998, reeleito. Em outubro de 2000, elegeu-se mais uma vez prefeito de Piracicaba na legenda petista. Deixando a Câmara em dezembro, tomou posse em janeiro de 2001 como prefeito de Piracicaba, até final de 2004.

justa; onde a participação democrática, na construção deste mesmo bem, for amplamente garantida a todos. (UNIMEP, 1998, p. 32)

A revitalização da identidade da UNIMEP foi contemplada neste quadriênio de 91/94, trazendo de volta à cena, a Extensão, agora, como interlocutora dos rumos relacionados ao Ensino e a Pesquisa, uma prática acadêmica capaz de interpretar na Universidade, os carecimentos da sociedade. Houve um fortalecimento do discurso de indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão pela estruturação da política acadêmica, de forma que a Extensão passou de uma prática marginal da academia, isto é, como sinônimo de venda e prestação de serviço, para atestar-se como atividade universitária indispensável (UNIMEP, 1998).

Os programas de Extensão em Educação Popular geridos e vividos pelo ACTA, tornaram-se uma marca da luta pela cidadania desenvolvida pela UNIMEP. Os projetos do ACTA amadureceram as ideias, diante de tantas lutas, para definir uma Política de Extensão com fins de torná-la indissociável da Política de Pesquisa e da Política de Ensino, porém, o grupo do ACTA por muitas vezes caminhava distante da colaboração da academia.

Diante de todos os percursos e dificuldades, a UNIMEP se via na construção de uma política acadêmica integracionista, e o programa ACTA, era independente, autônomo, sendo necessário integrá-lo. Nesse momento, o ACTA transforma-se em um programa complicado para a evolução do processo de construção da política acadêmica, então, a UNIMEP resolve fazer uma reforma administrativa, em que os departamentos são extintos e os cursos com seus colegiados passam a gerir os projetos pedagógicos. Com intuito de preservar os processos científicos que não conseguiam ser desenvolvidos nesse contexto de cursos independentes ou cursos específicos, criaram-se os núcleos.

E o ACTA virou, então, núcleo, aí ele entrou na academia e se integrou aos cursos de ciências humanas, onde estavam psicologia, letras, licenciaturas e tal. Então, o ACTA virou NEPEP, todo mundo foi transferido para o NEPEP. Nessa rearticulação da universidade, tudo está integrado na área acadêmica e no eixo do curso, inclusive o NEPEP. (Extensionista 3)

Chegamos ao fim de um programa - o ACTA, que, desde sua criação, com o Prof. Francisco Romero, em 1983, durou 10 anos. Com a reforma administrativa, o programa, em 1993, passou-se a chamar Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP), tendo uma ampliação de suas atividades em vários cursos.

O NEPEP (Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular) da UNIMEP, comemora, em maio, 30 anos de existência. O NEPEP foi fundado em 1983, após a realização do Seminário Internacional de Educação Popular promovido na universidade, a partir de uma iniciativa do então reitor, Elias Boaventura. Naquela ocasião, ele buscava a criação de um centro dentro da

universidade que pudesse realizar projetos de extensão junto à população marginalizada. Em um primeiro momento, o programa recebeu o nome de ACTA (Ação Cultural e Tecnologia Apropriada). Após dez anos, transformou-se em Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular e, desde então, desenvolve trabalhos locais, regionais e internacionais. (MOLINA, 2013)

Como a mudança foi administrativa, a Universidade considerou que o NEPEP já nasceu com 10 anos de experiência. Fato este que, em 2013, comemorou-se os 30 anos do NEPEP e não os 20 anos, contados desde 1993, sendo considerado que a mudança administrativa não desfez a experiência adquirida no programa do ACTA<sup>36</sup>.

A história da Extensão com a Educação Popular por meio do ACTA, após assumir o novo nome, NEPEP, será abordada no capítulo que se segue, trazendo, por exemplo, como na prática estes programas eram considerados como o mesmo projeto e um pouco sobre os trabalhos realizados neste Núcleo, até o seu findar em 2018. Antes, aborda-se a continuação dos caminhos para a aprovação da Política de Extensão da UNIMEP, por meio da construção da Política de Extensão.

#### **4.10 Construção da Política Acadêmica - Extensão como protagonista**

A Política Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba é fruto de uma construção histórica, a partir da prática pretérita e presente. O documento faz uma recuperação da experiência da Instituição, principalmente a partir de 1978, em que sinaliza a trajetória que a Universidade quer seguir. “A Política Acadêmica tem a sua gênese nas práticas cotidianas da UNIMEP, numa dada conjuntura interna e externa, é formulado na esfera do CEPE e deve envolver, no processo de sua materialização, os segmentos que compõem a comunidade unimepiana” (IEP, 2004, p. 12)

Toda a discussão desta Política Acadêmica foi orientada, na época, pelo Conselho de Coordenação do Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) que, desde 1999, passou a se chamar CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). Esse conselho sistematizou os documentos elaborados desde 1978 pela Instituição, organizou dois fóruns específicos para esse fim, em 1990 e 1991, e um seminário em 1992, contando com a participação de grande parte da comunidade acadêmica e administrativa. O primeiro documento referente a política acadêmica apresentado pelo Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do texto, em 1991,

---

<sup>36</sup>Ver Anexo 1- ESTRUTURAÇÃO HISTÓRICA DOS PROJETOS COMUNITÁRIOS DA UNIMEP.

foi apreciado e aprovado com pequenas alterações pelo CEPE, foram as sínteses fundamentais deste processo. O documento final foi encaminhado ao Conselho Universitário em 1992 e ao Conselho Diretor do Instituto Piracicabano, tendo sido ambos favoráveis, aprovaram o documento (UNIMEP, 1991).

O Conselho Diretor apreciou a “Política Acadêmica” da UNIMEP, entendendo que ela é resultado de um esforço participativo de toda a instituição. Está em consonância com as normativas do Conselho Geral e do Colégio Episcopal, estabelecidas quando da transferência da Instituição para a área geral da Igreja, e com os demais documentos oficiais metodistas. As posições assumidas pela Igreja propiciaram um espaço no qual foi possível o florescimento do fecundo processo de participação e discussão vivido pela Universidade, que culminou no estabelecimento da Política Acadêmica. O documento expressa um estágio de desenvolvimento da Universidade e contribui de forma decisiva para a construção de uma identidade institucional. Concordamos com a manifestação do Conselho Universitário em seu todo, expressa, principalmente, quando “resgata e aponta elementos peculiares à história e à utopia unimepianas”. Essa linha de compromisso reafirma o diálogo da Universidade com as propostas educacionais da Igreja, especialmente com suas “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”. (IEP, 2004, p. 11)

A Política Acadêmica tem como eixo fundamental a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil e isso está em consonância com as propostas da Igreja Metodista, expressa por exemplo, nas suas Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, sancionado pelo XIII Concílio Geral da Igreja, em 1982. Nestas diretrizes, foi declarado que:

[...] não se pode mais aceitar uma educação elitista que discrimina e reproduz a situação atual do povo brasileiro, impedindo transformações substanciais em nossa sociedade. Também não podemos nos conformar com a tendência que favorece a imposição da cultura dos poderosos, impedindo a maior participação das pessoas e aumentando cada vez mais seu nível de dependência. (IGREJA METODISTA, 1982, p. 120)

A Política Acadêmica também traz vestígios dos planos de trabalho das gestões da UNIMEP de 1986-1990 e 1991-1994. No primeiro plano, ela assegura a prática e a vocação da Universidade, como particular e confessional, optando para isso, por um modelo de educação em que o Ensino, a Extensão e a Pesquisa fossem integrados para voltar a atenção para os problemas da sociedade, principalmente a favor dos mais necessitados. No segundo plano de trabalho mencionado, estabeleceram como objetivo, orientar as atividades acadêmicas para contribuir para a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo.

Essa construção da Política Acadêmica é anterior, como já mencionado, ela é o resultado de um processo histórico iniciado logo após a introdução do Instituto Piracicabano (IEP) no Ensino Superior, no de 1964. Com a expansão do Ensino Médio público, nos anos 60, as

instituições de ensino metodistas se viram desarticuladas, em especial, o Colégio Piracicabano. Para conter a perda de alunos no Ensino Médio, fez-se necessário investir no Ensino Superior, gerando uma crise financeira ao suprir esta demanda.

No ano de 1970, foi quando as Faculdades Isoladas do IEP, aproveitando a expansão do Ensino Superior, incentivado pelo governo à iniciativa privada, se tornaram Universidade, em 1975, passando a se chamar UNIMEP. As condições políticas no Brasil, no caso, o regime militar implantado por um golpe em 1964, apresentava sinais de declínio, devido a pressão da sociedade civil.

Neste momento, toda essa conjuntura, favoreceu a reorganização dos movimentos sociais, como o docente, estudantil e um grupo de intelectuais de esquerda no interior da Igreja Metodista. Como reflexo desta reorganização, uma nova composição do Conselho Diretor foi sendo formada, reivindicando a descentralização na gestão universitária e rejeitavam, em sua maioria, o projeto pedagógico tecnicista instalado na UNIMEP. Estas reorganizações dentro e fora da Universidade provocaram uma crise político-institucional que construiu as condições para a mudança ideológica do movimento institucional da Universidade Metodista de Piracicaba, tendo início acentuado, em 1978, com a posse do Reitor Prof. Elias Boaventura (IEP, 2004)

Negando o projeto pedagógico tecnicista anterior, pode-se redefinir as relações com a academia, com a cidade de Piracicaba, com a própria Igreja Metodista, com o Estado e com os movimentos sociais que foram uns dos principais responsáveis por toda essa nova conjuntura. A Educação Popular, apesar de tímida, começou a ter voz dentro da Universidade, a partir de 1978, porém, no ano de 1985, houve um nova crise político-institucional, conhecida como a crise de interesses internos de uma ala mais conservadora da Igreja Metodista, que não aceitavam esta busca por uma educação libertadora e nem a reforma universitária reivindicada pela academia. Mas, devido a força da reorganização interna da UNIMEP pela maioria dos segmentos da instituição e apoio externo de alguns movimentos populares, esta crise foi superada, após mobilizações e greves, tanto de docentes, como de discentes (IEP, 2004).

A gestão de Elias Boaventura, com ações voltadas para os campos social e político, pela Extensão, gerou graves tensões entre setores da Igreja Metodista, acarretando, de acordo com esta, uma crise financeira. Ocasionalmente assim, uma intervenção na UNIMEP, por setores conservadores da Igreja Metodista, provavelmente, pressionada pela burguesia e pelo governo militar. O Conselho Diretor decidiu destituir o reitor Elias Boaventura, em janeiro de 1985, em

pleno período de férias. Ao mesmo tempo, ocorria na UNIMEP, o I Congresso Nacional das Associações Culturais Sanaud, como os setores conservadores da Igreja e da sociedade piracicabana não concordavam com as políticas adotadas, decidiram assim, exonerar Boaventura do cargo.

Depois de muita mobilização entre alunos, professores, funcionários, de pessoas ligadas à ASFASP, de cidadãos piracicabanos, bem como um processo na Justiça movido por Boaventura, ele e o vice-reitor foram reempossados. Esse episódio de lutas, perdurou por cerca de 45 dias (CÉSAR, 2014).

Silvana Zein (2014), relatando a biografia de Prof. Dr. Elias Boaventura, teceu um pouco sobre esses fatos de janeiro de 1985, que implicou na repentina e breve destituição de Reitor do Prof. Elias:

Sofreu forte oposição dos grupos conservadores dentro da Igreja Metodista, que tentaram uma intervenção em sua reitoria em janeiro de 1985. Teve o apoio dos alunos, professores, funcionários do Instituto Educacional Piracicabano (IEP) e de todos os segmentos progressistas da sociedade piracicabana. A intervenção ficou conhecida como “Janeirada”. Seu cargo foi restituído por via judicial. (ZEIN, 2014, pg. 31)

Boaventura (2002), em entrevista sobre essas mobilizações, relatou que se sentiu acolhido e defendido, como em um paraíso, ao ver que, em pleno janeiro, os favelados montaram barracas e fizeram resistência junto com a comunidade acadêmica. Ainda teceu que, a sua postura firme, nesse momento, se deve a Adunimep (Associação dos Docentes da UNIMEP), que o auxiliou a todo momento. Ainda sobre este episódio, ele descreve por menores em relação ao verdadeiro motivo para essa medida do Conselho Diretor:

O Conselho Regional era um órgão de muito poder. Foi ele que convocou o Conselho Diretor e eles se reuniram aqui em Piracicaba, e três membros do Conselho Regional foram eleitos para tirar a reitoria: Hélio Manfrinato, Abner Perpétuo e Paulo Franco. A função era essa: tirar a reitoria que estava tumultuando. Mas a pressão política forte mesmo vinha do governo, porque a Igreja não tinha muita força para pressionar, embora pudesse tirar a direção nessa reunião, que houve na Fazendinha [Fazenda pertencente a Unimep que fica na instituição, onde alunos da pós-graduação podem pernoitar]. O Conselho Regional deliberou afastar a política de esquerdização da Unimep e elegeu gente de direita para isso. Foi aí que se deu a intervenção. O problema nunca foi financeiro, mas ideológico, embora houvesse dificuldades. Esta questão é interessante. Cria-se uma imagem, trabalha-se em cima dela e, de repente, ela se transforma em fato irreversível. A forte boataria de que íamos vender o campus centro, de que a Igreja Moon era a compradora, de que o Dr. Bittencourt, que já havia participado da transação de outra instituição, estava oferecendo a Unimep a quem quisesse comprar, pegou, contaminou o mundo metodista e se tornou uma falsa verdade.

[...] quando o Conselho Regional recompôs o Conselho Diretor, que tomou posse da reitoria às escondidas. O Conselho convocou também uma reunião, que eles consideravam secreta, para discutir a reitoria. Ficaram três dias em Piracicaba, mas a contraespionagem funcionou, porque eu estava sendo informado de tudo e, acredito, não sabiam que eu estava sendo informado, tanto que não foi surpresa. Esse novo Conselho Diretor se reuniu em férias, na residência do Manfrinato. Preferiu este período porque a Universidade não estava mobilizada e tomou todas as providências de afastamento. Foi em janeiro, com todo mundo virando e de férias. Notem bem que, oficialmente, o Conselho Diretor, a não ser no momento de descuido, não alegou questões ideológicas, nem a Igreja. [...] Não há nenhum momento em que a Igreja tenha oficialmente criticado os avanços ideológicos. O que ela criticou? A situação financeira. Baseou-se sempre na situação financeira. Uma baita mentira. (BOAVENTURA, 2002 apud PUCCI; ROMERO, 2014, p. 51).

Esta intensa mobilização, contando até mesmo com a presença dos favelados de Piracicaba, nos leva a refletir sobre as críticas impostas ao reitor da época, Prof. Elias Boaventura, pelas quais alguns o acusavam de ser autoritário, centralizador e manipulador, utilizado pela Igreja, para impor sua autoridade como mantenedora da UNIMEP. A história sendo analisada com outras evidências e provas, e de um outro ângulo, nos mostra uma outra versão mais condizente com a realidade: o reitor da UNIMEP da época, estava usando de suas influências e poder para fazer prevalecer a voz dos oprimidos, na luta de seus direitos como cidadãos, como humanos, sendo ressoada pelos trabalhos intensos de luta dos progressistas dentro da Igreja Metodista, ao qual ele fazia parte, contra o reacionarismo dos conservadores da Igreja.

A importância da utilização do Materialismo Histórico e Dialético nesta pesquisa deve-se a necessidade de não ficar apenas na abstração, entendendo o objeto de estudo, no caso, a Extensão Universitária da UNIMEP, não só como se encontra atualmente, pois com isso, só reconhecemos a aparência, faz-se necessário conhecer o que está dentro, o que só a realidade concreta possibilita. A faculdade de abstração, segundo Marx, é imprescindível para o fato teórico, mas é preciso superar essa abstração, elevando ao concreto o objeto de pesquisa (NETTO, 2002). Por isso, é a atenção para estes detalhes ricos que nos fazem entender melhor toda a conjuntura histórica que desemboca na Política de Extensão da UNIMEP.

Na verdade, Boaventura, desde quando tomou consciência de como era o organismo da burguesia imposto pela ditadura, começou a lutar, juntamente com esquerdistas dentro da Igreja e da UNIMEP, por políticas que contrariavam o governo ditatorial e a favor da classe trabalhadora. “Evidencia-se assim o conflito de classes que ocorre em todos níveis da sociedade capitalista. Há o conflito no todo maior, e nos segmentos que o compõem, com suas particularidades e singularidades” (NEVES, 2016, p. 108).

Essa união da comunidade acadêmica, juntamente com os grupos de movimentos sociais de Piracicaba, possibilitou:

[...] o estabelecimento de condições para um processo de institucionalização, no qual o princípio da autonomia universitária poderia ser garantido e a UNIMEP pudesse buscar sua ação política desde seu específico de ser universidade, sem, contudo, negar sua identidade construída no período anterior. (INSTITUTO EDUCACIONAL PIRACICABANO, 2004, p. 13)

As condições para a construção de uma Política Acadêmica dentro da UNIMEP também contaram com a atuação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que, a partir de olhares diferenciados, tentavam resgatar a universidade como espaço de produção e socialização do conhecimento. Vale lembrar que o Prof. Elias Boaventura atuou como membro do CRUB deste período.

Esta breve busca histórica foi feita, para entender que a Política Acadêmica da UNIMEP deve ser compreendida na sua historicidade, trazendo características da sua época e a vontade daqueles que estiveram envolvidos no processo de sua construção, “ou seja, a Política Acadêmica traz as características de seu tempo e a intencionalidade daqueles que, no processo de sua construção, estiveram envolvidos” (IEP, 2004).

Então, a Política parte da realidade objetiva da UNIMEP, Universidade privada e confessional, mas que tem um espírito de instituição pública e comunitária, sendo desenvolvida, a partir de discussões internas de seus sujeitos, centralizando seu conteúdo na indissociabilização entre Ensino, Pesquisa e Extensão, compreendidas no contexto da realidade social e para dar respostas às necessidades a comunidade universitária e à sociedade.

O processo de construção das categorias da Política Acadêmica está vinculado à realidade histórica da UNIMEP, pois resgata seu passado, espelha o seu presente e projeta seu futuro. Dessa realidade emergem os elementos que permitem a elaboração das categorias da Política Acadêmica que devem orientar práticas do corpo social que compõe a universidade. No movimento institucional, tais práticas devem ser convertidas em práxis pois, assim, novos elementos teórico-práticos serão construídos e permitirão o aperfeiçoamento conceitual, buscando melhor responder às questões colocadas pela realidade. (IEP, 2004, p. 14)

Como a Política Acadêmica é fruto de uma construção histórica, podendo agregar, passado, presente e futuro, ela é passível de ser modificada. É uma proposta de construção dinâmica, naquela momento acabada, porém, não é uma construção definitiva, sendo reconstruído permanentemente. É um documento que incentiva a busca por respostas às questões da realidade e como a realidade muda constantemente, as necessidades também, com

isso, o documento torna-se flexível, mas, continua sendo “um sistema de valores e ações que devem orientar a vida universitária e sua relação com a sociedade” (IEP, 2004, p. 17). Por isso, sua compreensão é processual.

Quando a Política Acadêmica vai para análise das categorias teóricas da construção do documento, é definido que a ética que rege o Projeto Pedagógico da UNIMEP é a construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade civil, essa é a utopia. Essa busca pela construção da cidadania como patrimônio coletivo, torna-se uma tese aberta, mas com possibilidades de transformação conjuntural e estrutural da sociedade. Com isso, a comunidade Unimepiana vê possibilidade de ações para instaurar espaços democráticos de discussão, que visem a negação da manutenção de uma sociedade que ignora a exploração e opressão dos homens, e assim, o fazem. Realizam a (des)construção de um sistema de valores, ligados ao sistema capitalista, juntamente com segmentos da sociedade que lutavam pela libertação humana, trazendo a dignidade de volta, por meio de um novo projeto de sociedade.

Para chegar à síntese, os projetos Pedagógicos dos Cursos e departamentos, precisam materializar o Processo de Ensino (regulador do fazer acadêmico), tornando indissociável Ensino, Pesquisa e Extensão. O Ensino, na dimensão particular do Processo de Ensino, deve dar ênfase a exposição do conhecimento produzido, numa reflexão da sua historicidade, contemporaneidade e relevância, superando o reprodutivismo. Já a Pesquisa e Extensão, na dimensão particular, deve ter sua ênfase na produção de conhecimento.

A Política Acadêmica justifica como acontece a indissociabilidade entre os pilares da Universidade: quando da exposição do conhecimento produzido pela humanidade, deve ser evidenciado o método de sua construção, por associar a exposição do saber a pesquisa, teoria e prática; como tal processo de exposição do saber produzido deve ter inserção social, garante a atuação da extensão, na construção da contemporaneidade e relevância. O documento ainda, afirma, que prioritariamente nas práticas de estágio que está localizado o espaço da práxis, entre teoria e prática.

A apresentação pura do conhecimento produzido nega sua intencionalidade e o contexto ideológico de sua produção, o que reduziria a ação pedagógica a um reprodutivismo acrítico, impossibilitando ao aluno “saber aprender por si”, negando-lhe a própria emancipação. Por outro lado, a socialização pedagógica assim concebida enseja o desenvolvimento do espírito de pesquisa nos alunos, orientando-os a atuarem profissionalmente com perspectiva investigadora e a estabelecerem, como profissionais, uma práxis na sociedade comprometida com o exercício da cidadania e sua construção universal. (IEP, 2004, p. 16)

A Política Acadêmica da UNIMEP atesta que, na interação com a Pesquisa, partindo da dimensão ético-valorativa, a Universidade é responsável por gerar questionamentos e propostas para obter soluções científicas aos problemas da comunidade a qual está inserida. Quanto a ética, esses questionamentos e soluções devem ser compartilhados para a construção do bem comum, devendo este ser garantido a todos.

No caso da Extensão, a interação a partir da dimensão ético-valorativa, estabelece que nenhuma atividade de produção do saber pode ser planejada sem entrar no centro das questões que surgem da sociedade atual.

A extensão, em sua dimensão ético-valorativa, ocorre quando a universidade, por meio de seus cursos ou institucionalmente, cria instrumentos que interpretem a situação histórico-cultural da totalidade, na direção de um compromisso com as lutas de transformação social centrado na construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade. Essa orientação tanto pode se dar em sala de aula ou no estágio, quanto por meio de projetos/programas de intervenção na comunidade. Os projetos/programas de extensão devem privilegiar a construção da cidadania aos segmentos da população que, numa dada conjuntura, constituem forças sociais e políticas potencialmente transformadoras da sociedade, devido às tendências contraditórias de seu desenvolvimento histórico-social. A extensão não se define pela escolha de populações – favelados, operários, micro-empresários, entre outros – nem pelo espaço geográfico onde se localiza – periferia, entidades populares, entre outros. Assim, os parâmetros para a escolha da população não são empíricos ou pragmáticos, mas ético-valorativos. (IEP, 2004, p. 17)

Na vertente da socialização do conhecimento, a Política Acadêmica prevê que, o Processo de Ensino, na exposição do conhecimento, “deve explicitar sua configuração na estrutura e conjuntura da sociedade e sua inserção no espaço sócio-econômico-político” (IEP, 2004, p. 16), para assim, materializar a Extensão. Desta maneira, é possível superar o tecnicismo, formando um profissional que é cidadão, antes de qualquer coisa, pois a Extensão deverá intervir na realidade social.

De acordo com a Política Acadêmica da UNIMEP, como cabe também à Extensão a ênfase na produção de conhecimento, ela deve intervir e investigar usando metodologias que proporcione a transformação do conhecimento em bem-estar econômico e social da população, pautado na construção da cidadania, garantindo que o novo saber não seja desapropriado de seu objeto de origem e que durante a socialização seja respeitado o *ethos* cultural da população envolvida. Para isso, essa política ainda prevê a necessidade de um caminhar numa via de mão dupla (Universidade-Comunidade), configurando uma parceria ativa, não passiva, como eram os projetos de extensão assistencialistas no início.

Nessa vertente da produção do saber novo, a extensão será, necessariamente, uma via de mão dupla em que a comunidade acadêmica encontrará a possibilidade para o exercício da práxis, tecendo relações com agentes sociais que compartilham a ética da construção da cidadania. Nessas relações, precisará haver a convivência do saber acadêmico, sistematizado, e o popular, tendo como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade regional ou nacional. (IEP, 2004, p. 17)

A Política Acadêmica da UNIMEP, ainda faz questão de trazer que o Processo Administrativo deve viabilizar condições para a que os objetivos do Processo de Ensino sejam alcançados, auxiliando para que a execução das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão ocorram. Não diferente do Processo de Ensino, o Processo Administrativo também deve ser entendido como um instrumento para produção do saber com uma formação profissional, que tem em seu alicerce a cidadania como patrimônio coletivo da sociedade civil. Ou seja, as práticas dos agentes do Processo administrativo devem contribuir para consolidar a Política Acadêmica.

De acordo com a Política de Extensão da UNIMEP (1998), como parte do Processo de Ensino, a Extensão deve ter três objetivos para a serem alcançados:

1º Objetivo da Extensão: oferecer uma formação do discente, para além da formação profissional (científica e técnica), também sendo pessoal, crítica e social.

Isto é possível, considerando-se a diversidade das relações interpessoais vivenciadas nas práticas da extensão; a oportunidade de identificar as contradições presentes na evolução do conhecimento, pois este é o produto da atividade humana e, portanto, histórico; o enfrentamento da dicotomia teoria/prática, quando docentes e discentes têm de dar respostas a situações reais e não ideais; e o envolvimento em discursões teóricas e metodológicas, que lidam com o binômio intervenção/investigação, no âmbito científico, social e político. (UNIMEP, 1992, p. 51)

2º Objetivo da Extensão: possibilitar o progresso da área do conhecimento científico, por meio da formação dos docentes envolvidos nos projetos de extensão.

3º Objetivo da Extensão: garantir parcerias com segmentos da sociedade que procuram na UNIMEP auxílio para melhorar a qualidade de vida da comunidade, aprimorar e desenvolver a democracia plena. Neste momento, a Universidade por meio da Extensão colabora para tornar real a necessidade da humanização da sociedade.

Estes pormenores sobre a Política Acadêmica, juntamente com a história de suas contradições, nos trazem luz para entender a Extensão Universitária da Instituição e reconhecer a UNIMEP como uma Universidade que prima por uma sociedade mais justa, fazendo de seus Processos de Ensino e Administrativo, instrumentos para alcançar esse objetivo.

Todo o desenrolar da história, escrita nos documentos, publicações científicas, vídeos institucionais e contada pelos profissionais que viveram parte dessa trama, sobre o objeto de estudo deste trabalho, traz uma reflexão de como realmente esta não linearidade dos fatos e relações, proporcionaram a lucidez para chegar ao documento Política Acadêmica da UNIMEP, de 1992. Sem essas contradições, esse movimento de progresso-retrocesso-progresso, não seria sido constituído.

Pensar no Projeto Periferia e PAIC, logo no início, em 1978, com tantos entraves, que perpassavam pelo assistencialismo, centralização e autoritarismo, sem ter a noção de outras conjunturas, como a disputa ideológica na Universidade e na Igreja Metodista, da rapidez na ampliação de uma instituição de ensino superior recentemente criada, da falta de material humano experiente com as questões de Ensino, Pesquisa e Extensão, dos desafios de compreender a Educação Popular, da crise financeira, das questões políticas, econômicas e sociais que se encontrava o nosso país, de uma universidade que nasceu durante o regime militar, da contribuição de intelectuais esquerdistas e dentre tantas outras conjunturas abordadas dessa pesquisa, seria impossível ter um mínimo de noção da Extensão Universitária da UNIMEP.

Ter a construção de uma Política Acadêmica, com todo um estudo histórico, tendo a sua gênese nas práticas vivenciadas pelos diversos segmentos da UNIMEP, mas principalmente nas práticas dos projetos voltados para as comunidades mais necessitadas, inicialmente, e depois para os segmentos organizados da sociedade, mostra-nos o poder de transformação que as relações proporcionam e quão potente é este documento. As primeiras críticas aos projetos comunitários serviram para abertura de um processo de reflexão interminável, mas que de tempo em tempo, estas contradições podem ser superadas para o surgimento de outras. Tanto que, a própria Política Acadêmica está em aberto, com possibilidades de mudanças, mediante a análise da realidade concreta e as suas necessidades.

Assistir o amadurecimento das pessoas envolvidas deste processo, principalmente, do Prof. Elias Boaventura, que, apesar de tão criticado, continuava ali firme num propósito maior, graças ao apoio dos seus colegas, amigos, professores, alunos e da periferia de Piracicaba, é fundamental para a apreensão do fenômeno. Essa evolução partiu das contradições, de uma vontade Institucional de fazer mais e melhor para a sociedade piracicabana, que levou aos estudos, pesquisas e trocas de experiências, nos eventos científicos (Congressos, Seminários e

Fóruns), nos estudos dirigidos para a Educação Popular, nas parcerias com os segmentos organizados de Piracicaba e nas lutas por uma sociedade mais justa.

A Política Acadêmica da UNIMEP tem tanto embasamento na Extensão, que às vezes ao lê-la, parece que estamos lendo a própria Política de Extensão, isto porque, a UNIMEP decidiu trabalhar a sua Política em um eixo central: “a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil”. Neste momento, ela obriga a Extensão a assumir seu papel de protagonista, juntamente com o Ensino e a Pesquisa. Mas, isso foi uma intensa busca de sentido para a Política Acadêmica, por meio de estudos da própria história da UNIMEP, que é ligada a história da Igreja Metodista do Brasil, que tem suas origens no metodismo wesleyano, em que a religião deve ter compromisso social, com a vida e com a justiça.

A construção da Política Acadêmica é referenciada no método dialético, em que o conhecimento da realidade é captado no movimento das dimensões entre o concreto - o processo de desenvolvimento da UNIMEP, e, do abstrato - o concreto pensado pelos sujeitos cognoscentes. Então, a compreensão desta, deve ser processual, exigindo um método que considera a realidade em constante transformação. Por isso, mais uma vez, faz sentido ter pesquisado no capítulo 1 desta pesquisa, sobre o método dialético, para tentar apreender do objeto de estudo, se a própria Política de Extensão foi construída utilizando esta matriz metodológica.

A pesquisa tenta extrair da Extensão sua essência, seu modo de ser e as formas de ser na realidade. Para isso, faz-se necessário conhecer um pouco da Extensão Universitária, logo após a aprovação da Política Acadêmica, em 1992, principalmente, junto ao Núcleo de Estudos e Programas de Educação Popular (NEPEP), criado em 1993.

O capítulo que se segue trará a continuidade desta história da Extensão da Universidade Metodista de Piracicaba compreendendo as atuações do NEPEP até a sua paralisação em 2018, quando é substituído, de forma paliativa pelo NEPEDH (Núcleo de Estudos e Programas em Educação e Direitos Humanos).

## 5 NEPEP – TRINTA E CINCO ANOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PAUTADA NOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Este capítulo tem como um dos objetivos descrever um período vivido pela Extensão Universitária da UNIMEP, entre os anos de 1993 a 2017, quando o antigo ACTA se torna NEPEP, dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos pela Universidade Metodista de Piracicaba, com a Educação Popular.

Neste momento, a pesquisa, além de passar por uma fase exploratória documental e bibliográfica, percorreu caminhos numa pesquisa qualitativa utilizando-se de diversos materiais que não tinham sofrido tratamento analítico. Assim, diante de todos os fatos escritos, arquivados em vídeos gravados e narrados, alguns, em especial, são dignos de nota, como a expressão de um dos profissionais que trabalharam com a Extensão na UNIMEP, coletado, com autorização do mesmo, nos momentos de contato para chegar aos documentos coletados, quando faz referência a base-teórica das ações do NEPEP:

Olha, a essência do NEPEP é Paulo Freire. O núcleo de Educação Popular tem toda uma base Freiriana, então, Paulo Freire, para a Educação Popular e para a Extensão, é alicerce, ele nos ajuda na tomada de decisões. Toda vez que a gente tem dúvida a gente busca na fonte Freiriana, a favor do quê e contra o quê estão as ações que eu estou desenvolvendo? O nosso trabalho de formação dos estudantes sempre foi no sentido de pensar: ‘Eu estou no meio universitário, eu estou adquirindo conhecimentos sistematizados teoricamente pela humanidade e esses conhecimentos, eles vão ser colocados a serviço do quê e de quem?’ Então, essa pergunta sempre foi basilar em todas as nossas ações. E para o NEPEP, a resposta é mesmo a favor dos oprimidos, a favor daqueles que não tiveram as oportunidades que nós temos. Então, o Paulo Freire representa para o NEPEP a base de todo o pensamento em Extensão e Educação popular. É tanto que nós não conseguimos distinguir de modo separado Extensão de Educação Popular, porque a nossa perspectiva de Extensão é com base em Educação Popular, então nós não fazíamos Extensão com qualquer parceiro, mas com parceiros que já tinham apresentado algum diálogo, alguma demanda. E quando os projetos exigiam que que nós buscássemos essa demanda, a gente sabia exatamente com quem a gente ia dialogar. (Márcia Aparecida Lima Vieira<sup>37</sup>)

---

<sup>37</sup> **Márcia Aparecida Lima Vieira** - Graduada em Pedagogia (1999), mestre (2001) e doutora em Educação (2006) pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Especialista em Extensão Universitária (2013) pela Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ. Exerce o cargo de gestora em escola de Educação Básica da rede pública estadual. Atuou como professora da Faculdade de Ciências Humanas da UNIMEP e como coordenadora de projetos de extensão universitária na perspectiva da Educação Popular no NEPEP - Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (2000-2017). Possui experiências, estudos e pesquisas em Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Extensão, Educação Popular e Educação do Campo. Desenvolveu projetos de Extensão e Alfabetização e Educação de Adultos em diversos estados do país. Recebeu o prêmio da Ordem do Rio Branco pelo projeto de Alfabetização de Adultos desenvolvido em Moçambique.

A partir deste apontamento, que traz para análise do fenômeno (Extensão Universitária Unimepiana), o próprio Paulo Freire e sua Educação Libertadora, a decisão foi iniciar este capítulo realizando uma abordagem sobre este educador brasileiro reconhecido internacionalmente por seu trabalho voltado a conscientização e ao desenvolvimento da criatividade do próprio educando, a tal ponto de perdermos a referência em sala de aula, de quem é o educador e o educando, pois estes se relacionam de forma dialógica, no processo de aprendizagem.

### **5.1 Paulo Freire – base dos pensamentos em Extensão e Educação Popular**

Paulo Freire foi um apaixonado pela vida, construindo toda sua teoria da Educação emanada da própria luta pela vida. Tal amor, que se estendia à vida dos outros, fazia com que ele afirmasse: “É exatamente a vida, que aguçando nossa curiosidade, nos leva ao conhecimento; é o direito de todos à vida que nos faz solidários; é a opção pela vida que nos torna éticos” (BARRETO, 1998, p. 11).

Os pensamentos de Paulo Freire influenciaram e ainda influenciam vários educadores espalhados pelo mundo, professores que se encontram em diversos contextos e envolvidos em diferentes projetos de Educação Popular. Ele tinha o mundo como sua sala de aula, reunia as questões locais de uma comunidade, como universais, partindo da relação dialética entre ser humano e mundo, para construir toda a sua teoria, fazendo dele um educador multicultural.

A vida de Freire, seus pensamentos e sua obra se unificam para o entendimento de sua proposta educadora, sendo necessário fazer alguns recortes sobre sua origem e vida.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921. Seu pai, Joaquim Temístocles Freire, foi um oficial da Polícia Militar de Pernambuco e sua mãe, dona Edeltrudes Neves Freire, foi dona de casa. Freire enfatizava em suas obras a importância dos seus pais que, desde cedo, ensinou-o sobre o diálogo. Para o educador Suíço, Pierre Futer, Paulo Freire podia ser definido como o “poder da palavra” (FREIRE, 1967, p. 3). Para Freire, o diálogo é uma atividade pedagógica por excelência, tornando parte integrante de sua vida existencial.

Freire definiu sua filosofia de especificidade existencial, de forma que, para ele, o existir ultrapassava o viver, porque existir pressupunha algo a mais do que simplesmente estar no mundo, é estar com o mundo, é estar e compartilhar. No existir, temos a possibilidade de o indivíduo transcender, discernir, dialogar, tendo como herança a experiência adquirida e incorporando às condições de seu contexto; a partir desse momento, temos um homem que não

apenas vive, mas um homem da História e da Cultura. Por isso, em suas obras e em seus discursos, ele sempre relembra sua infância, sua casa, o quintal e terraço, sua rua, sua comunidade, pois este era seu primeiro mundo; e fazia questão de dizer que foi alfabetizado com as palavras do seu mundo e não com as palavras do mundo maior que era dos seus pais, pois era uma construção ativa dele.

Paulo Freire experimentou, desde a infância, dois mundos bem distintos, um pertencente a classe média da década de 20, sendo regado pelo prestígio do pai, como militar no Recife, e outro mundo, da classe social empobrecida, após a morte do seu pai e a crise econômica mundial de 1929, passando a morar ao lado da capital pernambucana, em Jaboatão dos Guararapes. Nesse período, Freire pode se definir como menino conectivo, por passear em duas classes sociais, dos quase ricos e dos pobres.

Participando do mundo dos que comiam, mesmo que pouco comêssemos, participávamos também do mundo dos que não comiam, mesmo que comêssemos mais do que eles — o mundo dos meninos e das meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros. Ao primeiro, estávamos ligados por nossa posição de classe; ao segundo, por nossa fome. (BARRETO, 1998, p. 19)

Todas as histórias vividas pelo menino Paulo, em Recife e em Jaboatão, fizeram dele o educador Paulo Freire. Todas as dificuldades enfrentadas permitiram com que ele percebesse algo de errado no mundo das pessoas pobres, de que era injusto submeter um povo a tantas carências, de que era necessário e possível mudar este quadro. Parte de sua infância pobre emponderou-o para ter engajamento com a vida social dos oprimidos. A crença nas mudanças, na possibilidade de um futuro melhor, era uma das características que se destacavam nele, assim como seu otimismo crítico. Essa esperança e criticidade era uma marca do seu modo de educar — frente a uma realidade injusta, logo se disparava o sentimento de indignação que o impelia a lutar pela transformação daquela situação.

Como estudante, finalizou o curso primário em Jaboatão e o segundo grau, graças a persistência de sua mãe, teve a oportunidade de estudar no Colégio Oswaldo Cruz, no Recife, como aluno bolsista. Em 1943, entrou na Universidade do Recife, como aluno do curso de Direito, mas retornou, após o término de sua faculdade, para o Colégio Oswaldo Cruz, como professor de Português.

Em 1944, casou-se com Elza Maia Costa de Oliveira, uma colega que atuava como professora da pré-escola, no mesmo colégio em que trabalhava, constituindo uma família com 5 filhos e permanecendo casados até a morte de Elza, em 1986. Neste período, Freire perdeu

suas forças, até reencontrar uma nova paixão, uma pernambucana, conhecida de sua infância, Ana Maria Araújo, a Nita. Paulo e Nita vieram a se reencontrar como aluna e professor do programa de mestrado da PUC- São Paulo, respectivamente. Casaram em 1988 e viveram juntos até a morte de Paulo Freire, em 02 de maio de 1997 (BARRETO, 1998).

Apesar de Freire ter se graduado em Direito, não exerceu a profissão; estava intrínseco em seu ser, a Educação, continuando, então, a amada profissão de professor. Passou a trabalhar no SESI (Serviço Social da Indústria), por 10 anos, adquirindo importante formação pedagógica com grupos populares, por conviver com participantes de programas culturais. Durante este tempo no SESI, Freire percebeu como as relações na cultura brasileira são carregadas de autoritarismo, dando-se conta da diferença de ‘falar com alguém’ e de ‘falar para alguém’, ficando evidente nos encontros com a comunidade escolar no SESI, a importância de se levar em consideração os interesses dos educandos no planejamento das práticas educativas. Estas duas questões, o autoritarismo e falta da real necessidade dos educandos nas ações educativas, passaram a ser questões abordadas em seus trabalhos.

Em 1959, Freire foi contratado pela Universidade do Recife para ser professor de História e Filosofia da Educação, no curso de Professorado de Desenho, da Escola de Belas Artes. E, logo depois, em 1960, começou a trabalhar com Educação Popular de crianças e adultos pelo Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP), a convite do prefeito de Recife, Miguel Arraes. O MCP desenvolvia trabalhos de teatro popular, levando peças progressistas para os bairros periféricos de Recife, foi neste movimento que começaram as primeiras experiências de Freire com alfabetização de adultos com uma proposta de conscientização, para isso, sua pedagogia era sinalizadora das injustiças, abrindo os olhos das classes populares para as falsidades ideológicas.

Os trabalhos desenvolvidos por Freire junto ao MCP, levaram-no a ser chamado de comunista pelos conservadores da cidade do Recife, os quais contribuíram para sua prisão, em 1964, após o Golpe Militar sofrido no país. Para Freire só restou o exílio, passou pela Bolívia e logo depois chegou ao Chile, país que, naquele ano, comemorava a vitória da social-democracia. Inicialmente, foi sozinho, posteriormente, sua família chegou ao Chile. Neste momento, deu-se conta, juntamente com outros exilados no Chile, da existência da América Latina, pois antes, os olhos eram apenas para os Estados Unidos e Europa (BARRETO, 1998).

O exílio, em um país emprestado, longe geograficamente do seu país e sem tempo certo de retorno, não provocou em Freire uma imobilização, pelo contrário, apesar da carência afetiva

de suas origens, ele se internou em trabalhos com a reforma agrária no ICIRA (Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária), juntamente com o seu idealizador Jacques Chonchol. Com toda sua competência, conseguiu publicar uma adaptação das suas teorias e metodologias para a alfabetização de adultos em Espanhol.

E não foi só com a Reforma Agrária no Chile que Freire se dedicou, também foi um tempo fértil para a escrita. Publicou sua primeira obra, **Educação como Prática da Liberdade**, confeccionou uma coletânea de artigos que constituiriam mais uma obra sua, o livro **Ação Cultural para a liberdade**. E foi neste tempo de exílio que Freire escreveu seu marco como educador e escritor, o livro **Pedagogia do Oprimido**. Essa obra clássica na educação foi publicada em 1970, primeiro em inglês, apesar de sido escrito em português e hoje alcança tradução em mais de 30 idiomas.

**Pedagogia do Oprimido**, juntamente com as relações com grupos norte-americanos que mantinham atividades educativas com população negra e porto-riquenha, levaram Freire aos Estados Unidos, recebendo, logo depois, um convite de trabalho junto a Universidade de Harvard. O convite foi rejeitado, pois recebeu, na mesma época, um convite para desenvolver trabalhos junto ao Conselho Mundial de Igrejas de Genebra, na Suíça. Outro motivo de não aceitar o convite de Harvard, era pelo receio que ele tinha de perder o contato direto com as comunidades das camadas populares por ter que se dedicar a academia (BARRETO, 1998).

Em 1970, Freire e sua família deixam o Chile e passam a morar na Suíça, importante época para ele, oportunidade em que trocou experiências em vários lugares do mundo, por meio das atividades do Conselho Mundial das Igrejas. Esteve na África, na Nicarágua, no continente asiático e na Oceania, e participou em diversos trabalhos espalhados em vários países da América.

Em 1979, Paulo Freire consegue a permissão de retornar ao Brasil, a sua amada terra, juntamente com sua família. Mas o exílio, de acordo com ele, o fez bem, voltava mais amadurecido. “Nos 16 anos de exílio, em que vivi andarilhando pelo mundo, meu tempo se desdobrou em múltiplos espaços” (BARRETO, 1998, p. 42).

No Brasil, Freire retornou à Educação no Ensino Superior, com trabalhos na Universidade Católica de São Paulo e posteriormente, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Juntamente com sua companheira Elza, retoma os trabalhos com grupos populares, com intuito de fortalecer o povo a trilhar em busca de um Brasil menos desigual.

Outro fato marcante na vida de Freire, foi sua atuação como Secretário Municipal de Educação, da cidade de São Paulo, de janeiro de 1989 a maio de 1991, no governo de Luíza Erundina, acreditando que era o momento de colocar, politicamente em prática, suas propostas pedagógicas. Com isso, atuou para a democratização da gestão escolar, pela autonomia dos conselhos e grêmios estudantis, priorizou a ampliação do acesso à escola, lutou pela garantia da permanência do aluno na escola, aumentando a qualidade do ensino e intensificou sua luta pelo movimento de alfabetização de jovens e adultos.

Freire deixa a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo antes do fim do mandato de Luíza Erundina, enfatizando o seu desejo de voltar a escrever e que a briga a favor da escola pública, popular e democrática continuava, porém, lutaria de um outro referencial, por meio de seus escritos.

As pessoas gostam e têm o direito de gostar de coisas diferentes. Gosto de escrever e de ler. Escrever e ler fazem parte, como momentos importantes, da minha luta. Coloquei este gosto a serviço de um certo desenho de sociedade, para cuja realização venho, com um sem-número de companheiros e companheiras, participando na medida das minhas possibilidades. O fundamental neste gosto de que falo é saber a favor de quê e de quem ele se exerce. Meu gosto de ler e de escrever se dirige a uma certa utopia que envolve uma certa causa, um certo tipo de gente nossa. É um gosto que tem a ver com a criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta. Por tudo isso, escrever a crítica, não malvada, mas lúcida e corajosa das classes dominantes continuará a ser uma das minhas frentes de briga. (BARRETO, 1998, p. 48)

Paulo Freire, como havia prometido ao final dos trabalhos junto a prefeitura de São Paulo, voltou a escrever, no total 7 obras: **A educação na cidade** (1991), **Pedagogia da esperança** (1992), **Política e educação** (1993), **Professora sim, tia não** (1993), **Cartas a Cristina** (1994), **À sombra desta mangueira** (1995) e, por último, **Pedagogia da autonomia** (1997). Encerrou seus dias de vida, fazendo aquilo que sempre amou, lendo e escrevendo, numa perspectiva dos oprimidos. Descansou, sem querer, no dia 02 de maio de 1997.

Os pensamentos de Freire inspiraram e moveram multidões e ainda têm esse poder de despertar para a consciência, a luta ainda continua e está longe de cessar. Seus escritos nos enchem de esperança e nos colocam para olhar o mundo de um lado socialmente inferior, porém, com maior número de soldados. Estes soldados permanecem com as suas lutas a favor das classes populares fragilizadas, sendo pertencentes a elas ou não, sendo talvez um sujeito sensibilizado com a causa, como fez Paulo Freire. Exemplos próximos disso, são os extensionistas da UNIMEP, desde reitores, vice-reitores, diretores, coordenadores, professores, técnicos e alunos, que se dedicaram aos trabalhos com a periferia de Piracicaba e em dezenas

de outros municípios. Engajados, levaram a bandeira linda de descortinar os olhos dos oprimidos a realidade velada pela classe dominante.

Uma prova desse empenho para conscientização social dentro da Universidade Metodista de Piracicaba era o Núcleo de Estudo e Programas de Educação Popular. O NEPEP, desde seu início, como ACTA, trabalhou inspirado nos pensamentos freirianos, principalmente, depois dos Ciclos de Estudos com Paulo Freire, em 1983, em que o próprio Freire era o Educador. Este núcleo permaneceu firme com seus trabalhos com a Educação Popular, guiados pelo amor ao próximo e pelos exemplos de Freire, até a sua extinção, em 2017.

Os pensamentos de Paulo Freire se multiplicaram pelo mundo, tornando visível o mundo daqueles que achavam que não tinham mundo. Para melhor entender, o significado destes pensamentos para a Extensão da UNIMEP, objeto de nosso estudo, faremos uma breve recordação deles.

### ***5.1.1 Pensamentos Freireanos***

Os pensamentos de Paulo Freire deixam muitas marcas, dentre elas, que seus pensamentos nasceram da prática, do pensar na própria vida. Outra particularidade marcante do pensamento freiriano era uma proposta de educação para os oprimidos, de qualquer parte do mundo, ou seja, uma pedagogia para o oprimido universal.

Para Freire, o ser humano, diferente dos animais que agem por instinto, é um ser dotado de criatividade, capaz de enxergar o mundo que vive e transformar a natureza que o cerca, criando e recriando o mundo, produzindo cultura; cultura que, atrelada ao desenvolvimento do trabalho, distingue-nos dos animais. Por isso, para ele, qualquer indivíduo é ser no mundo de relação com o mundo.

De acordo com Freire, ao construir o mundo da cultura, os humanos mudam o mundo e este mundo transformado ocasiona uma transformação nos próprios humanos que provocaram essa ação de transformação. O interessante é que, uma vez mudado o mundo, essa mudança é transmitida, semelhante a uma herança genética, para as gerações futuras, que, de alguma forma, não se sentem completos neste novo mundo e novamente o transformam, num eterno processo de procura por sua completude, de satisfazer suas necessidades que mudam constantemente, os homens refazem o mundo, refazendo-se.

Como um religioso, Freire acreditava na transcendência do ser humano, em que este, apesar de necessitar de constantes mudanças, tem consciência do seu fim e que sua inteireza estava na relação Divina, na sua devoção a Deus, atingindo a liberdade plena.

Como base nos pensamentos de Freire, temos o tempo. O homem tem sua existência atrelada ao tempo, reconhece o presente, o passado e o futuro e com isso percebe as consequências de suas ações de modificação do mundo, então, **o ser humano é histórico**. O homem histórico toma consciência de que ele é o principal responsável por sua história, que ele tem o poder de modificá-la, por isso, se tem poder sobre sua vida, ele passa a ser liberto, podendo refazer sua história de acordo com as possibilidades encontradas no mundo.

A importância da Educação para Paulo Freire, vai muito além de ensinar e de aprender conhecimentos sistematizados; ele reforça em seus trabalhos, a tendência natural do ser humano de ser mais humano, porém, a história nos mostra que as relações, desde o passado, deixaram de ser de cooperação para serem de dominação. Com isso, os que detinham posses ou os chamados de poderosos, reforçavam esse domínio não permitindo acesso dos mais pobres, por exemplo, a uma educação semelhante à deles, impondo sacrifícios a essa classe, fazendo com que essas relações fossem de opressão; opressão que se naturalizou com o passar do tempo, a ponto de os oprimidos acharem natural esta opressão dos opressores e passarem a desejar serem opressores um dia. Os próprios oprimidos passaram a introjetar essa ordem de injustiça, trazendo em si a semente do opressor. Paulo Freire expunha esta estrutura social de dominação desumanizada, desumanizando tanto os opressores, quanto os oprimidos.

Mas toda crítica de Paulo Freire vem acompanhada de esperança. De acordo com Barreto (1998), Freire acreditava que **só os oprimidos seriam capazes de acabar com esse mecanismo de desumanização arraigada na sociedade**.

Todavia, só os oprimidos poderão romper esta estrutura que desumaniza opressores e oprimidos. Só eles poderão acabar com esta ordem injusta buscando romper a opressão e reconquistando a sua liberdade de ser mais. Os opressores não têm este poder, uma vez que implicaria na renúncia de privilégios que consideram justos e necessários à sua realização pessoal e de classe. (BARRETO, 1998, p. 57)

Outro ponto relacionado a essa busca por 'ser mais' humano, é que, de acordo com Freire, as pessoas estão em constantes transformações por nascerem incompletas e vivem toda vida sem se tornarem totalmente completas. Por isso, **os humanos estão envolvidos numa relação ativa com o mundo e com as outras pessoas deste mundo**, neste processo almejam

a completude e isso constitui para Freire, a Educação. Esta constante busca por se completar como ser humano é a Educação.

É na relação que mantêm entre si e com o mundo que os seres humanos, sem deixar de ser sujeitos, vão se completando e ajudando os outros a se completarem. Igualmente na relação com o mundo eles se completam e contribuem para transformar o mundo. É célebre a frase de Paulo que afirma: “Ninguém educa ninguém, mas ninguém se educa sozinho”. (BARRETO, 1998, p. 59)

Para Paulo Freire, a educação nada mais é do que uma teoria do conhecimento posta em prática. Não há educação sem a prática, para ele, é impossível educar apenas com o conhecimento, por isso, a importância da prática pedagógica do educador para que os educandos aprendam. O conhecimento, para ele, é o resultado das relações das pessoas entre si e com o mundo, por isso, a simples memorização, sem a compreensão real do objeto de estudo, não é conhecimento.

Na obra, **Pedagogia do Oprimido**, Freire deixou claro a importância de o **estudante ser sujeito ativo no processo de aprendizagem**, em que o professor estimula a criatividade e a pesquisa do objeto estudado, jamais entregando-lhe uma definição pronta e acabada, como se o estudante fosse um depósito de informações. Com a ajuda do outro, o estudante entra numa aventura pessoal do conhecimento, de forma que não existe ninguém vazio de conhecimento, todos podem contribuir dentro de suas possibilidades de acesso para a compreensão de um fenômeno.

Nesta concepção, o Conhecimento nasce da ação. É agindo que homens e mulheres se confrontam com a necessidade de aprender e constroem Conhecimento. Portanto, sendo próprio dos seres humanos agir no mundo, todas as pessoas têm Conhecimentos. Ninguém é vazio dele. Embora seja verdade que as pessoas não conhecem de modo igual e que isto as torna diferentes umas das outras, esta diferença não justifica nenhuma superioridade, já que sempre será possível conhecer mais e melhor qualquer objeto do Conhecimento. (BARRETO, 1998, p. 61)

Essa citação de Vera Barreto (1998), em que se enfatiza que é próprio dos humanos agirem no mundo e acabarem confrontando-se com a necessidade de aprender, vai em concordância com o que Paulo Freire, incessantemente, procurou explicitar na sua obra **Comunicação ou Extensão**, isto é, que a Universidade, ao se propor a trabalhar com as comunidades em seu entorno, não deve jamais se sentir superior e detentora do conhecimento sistematizado da humanidade. Pelo contrário, de acordo com Freire, é preciso acessar os diversos povos com humildade, pois eles também trazem consigo os conhecimentos adquiridos com suas práticas diárias em casa, no trabalho, no campo, em seus grupos de convívios, ou seja, no seu dia-a-dia.

Freire criticou, na época que estava exilado, a forma com que era feito a Extensão nas Universidades da América Latina, em especial no Chile, apagando os conhecimentos da população do campo, sobrepondo os conhecimentos da Universidade. De modo assistencialista, forneciam conhecimento técnico agrário para os produtores do campo, não considerando seus conhecimentos e suas reais necessidades. Freire enfatizou a **necessidade de uma relação dialógica** com as comunidades parceiras da Universidade e que juntos contribuíram para o avanço do conhecimento sobre um problema real vivido por eles. É necessário conversar, ouvir, dialogar, comunicar para educar, para desenvolver, para conhecer.

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende. Para isto, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. A nada disto nos leva a pensar o conceito de extensão. (FREIRE, 1983, p. 16)

Outro ponto abordado dentro da obra de Freire (1983), **Extensão ou Comunicação**, é a questão de uma das características da **teoria antidialógica da ação, a invasão cultural**. Neste caso, existe um invasor que, com sua visão de mundo, construído em seu espaço histórico-cultural, adentra-se no espaço histórico-cultural do outro, impondo-lhe os seus valores como superiores, uma relação de autoridade entre invasor e invadido. O invadido acredita cegamente que tem participação nas ações do invasor, porém, um fala, o outro escuta, um pensa, o outro trabalha com o pensamento do invasor, como um médico, o invasor prescreve juízos sobre algo para o invadido, que é tratado como paciente deste. De acordo com Freire, toda invasão cultural pressupõe uma conquista, uma manipulação e um messianismo do invasor.

Essa conquista usa de manipulação de informação, propaganda de ideologias e mitos para alcançar seu objetivo de descaracterizar a cultura invadida. Jamais o conquistador pensa em organizar a cultura invadida, e sim que os invadidos cultuem a nova cultura de forma

massificada, tirando-lhe o que tem de mais humano, a oportunidade de transformar a realidade conforme as suas próprias necessidades e desejos. Entende-se a massificação como ato de desumanizar, alienar. A teoria antidialógica vai no caminho contrário a humanização do dialogismo.

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (FREIRE, 1983, p. 28)

Dessa concepção desumanizante da teoria dialógica, a técnica imposta pelos invasores a cultura do invadido, como proposta de solução, é apresentada numa espécie de messianismo, não tendo como fugir desse futuro. Os invasores extensionistas propõem mudanças para uma realidade que não é a deles, a modernização que oferecem como desenvolvimento não partiu das reais necessidades daqueles que convivem na comunidade. Eles foram vetados de participarem da construção de um plano de sua própria transformação ou transformação de sua própria realidade.

Aproveitando a pesquisa sobre a história da Extensão Universitária na UNIMEP, podemos verificar esses preceitos, quando a intenção é uma educação para a liberdade, praticando de fato, o dialogismo, proposto por Freire. Nota-se diante do material de pesquisa, que os extensionistas unimepianos lutaram a todo momento contra essas características de extensão que não tinham nada de humanização, que não se criava laços comunicativos com a comunidade associada. Pelo contrário, em diversos documentários com extensionistas produzidos pela TV UNIMEP que tivemos acesso pela Internet, percebe-se um interesse em formar laços com a comunidade ou entidade, inclusive, tomava-se o cuidado para não utilizar o termo comunidade atendida ou entidade atendida e sim, comunidade parceira e entidade parceira. Uma das coordenadoras do NEPEP, Professora Márcia Vieira, que também ingressou na vivência extensionista por meio do NEPEP, ainda quando era aluna, em um dos diversos vídeos dos documentários disponíveis, enfatizou a todo o momento a parceria estreita entre o NEPEP e a Casa do Bom Menino (uma casa de acolhimento em Piracicaba), em função da abertura de diálogo nessa relação. Em vários outros momentos, diversos extensionistas primavam pelo termo parceria, sentindo-se verdadeiramente recompensados pela troca de aprendizagem com as comunidades e instituições (TV UNIMEP, 2016).

Durante a análise dos materiais desta pesquisa, pode-se entender acerca desse cuidado do NEPEP com os princípios da Educação Popular, de sempre ouvir a comunidade parceira, partindo de uma relação dialógica, respeitando e preservando sua cultura e partindo para construção dos projetos com a mão de todos.

Uma das alunas da UNIMEP, que também teve a oportunidade de vivenciar a Extensão por meio do NEPEP, Ana Caroline Sartori, hoje pedagoga, em um dos documentários da TV UNIMEP, falou do quanto essa experiência lhe impactou, pois aprendia com a comunidade e com as entidades externas à Universidade. Saíam para oferecer e retornavam mais presentes nessa relação. “Apesar dos desafios, a experiência mais válida que a Universidade pode oferecer, foi a oportunidade de aprender com a equipe da CASA, com a equipe dos projetos, com os acolhidos” (SARTORI, 2016).

Freire teoriza que **não existe educação que seja politicamente neutra** (FREIRE, 1989). Numa sociedade de interesses diversos, dividida em classes, não é possível um tipo de educação que seja a favor de todos. Escancara que a educação era usada para uma acomodação das pessoas no mundo e não para que se envolvam em uma transformação dele. Então, como a educação é política, ela pode ser conservadora (a favor dos grupos beneficiados) ou progressista (transformadora – contra os grupos que se beneficiam). Freire também deixa claro, que a educação não é partidária, apesar de ela ser política.

Para analisar sua prática educativa, o educador precisa ter a consciência de que a Educação é política. Será que eu, enquanto professor, acredito na neutralidade política a ponto de continuar no conformismo conservador de interesse da classe dominante? Freire traz em sua teoria dois conceitos, a **educação domesticadora** e **educação libertadora**. Como educador não dá para praticar as duas linhas, ou você se apoia em ações conformistas ou ações culturais. Todo professor deve se perguntar também: Eu, enquanto educador, promovo um ambiente em que os alunos são ativos, construtores do seu conhecimento, oportunizando o desenvolvimento do senso crítico da realidade, a partir da observação, análise e síntese, ao invés de memorizar e repetir?

Freire condenou a educação desenvolvida com base no autoritarismo, que marca nossa sociedade até hoje. **Sempre defendia que a educador não ensina para o aluno, mas ensina com o aluno, em que o mundo mediatizava esta relação dialógica.**

Assim sendo, “o papel do educador não é propriamente falar ao educando, sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre a sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a

realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo”.  
(BARRETO, 1998, p. 65)

Para atender a relação dialógica proposta por Freire, são necessárias algumas condições para que o diálogo possa ocorrer, como: amor ao mundo e as pessoas, humildade, fé nas pessoas, esperança e pensar crítico. Interessante que o pensar crítico alimenta o diálogo e o diálogo é alimentado pelo pensar crítico.

Paulo Freire dissertou, em 1986, no prefácio de um livro de Ira Shor, sobre as características de grande importância para um educador, escrevendo: “Tendo a educação uma natureza social, histórica e política, não podemos falar de um papel universal e imutável do professor” (BARRETO, 1998, p. 61); reforçou que o educador precisa optar por educação progressista e ser coerente com esta; enfatizou a necessidade do educador se preparar cientificamente para a função, que sua ação em sala deve ser ensinando e aprendendo, promovendo a disciplina, tão necessária para o ambiente de aprendizagem, mas acompanhado de prazer.

Na constituição desta necessária disciplina não há lugar, na perspectiva progressista, nem para a identificação do ato de estudar com uma espécie de brinquedo com regras frouxas ou sem elas, nem tampouco com um que fazer inosso, desgostoso, enfadonho. O ato de estudar, de conhecer é difícil, sobretudo exigente. É preciso, porém, que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte, sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem. (BARRETO, 1998, p. 71)

Por trás de todo esse processo de teorização sobre Freire, de suas reais descobertas sobre a Educação, sobre o fazer da Extensão Universitária, existia uma grande preocupação com o alfabetizar. Esta preocupação, também era dos extensionistas unimepianos, tanto que desenvolveram diversas ações neste quesito. Freire sempre foi inspiração para estes educadores, imagine um extensionista lendo uma resposta que Paulo deu a uma pergunta: para que alfabetizar? Depois de vários argumentos, que perpassaram por outras perguntas, ele diz:

Para que alfabetizar? Numa primeira aproximação ao problema e seguindo aquele alfabetizando nordestino a quem me referi acima, poderia dizer a você: para que as pessoas que vivem numa cultura que conhece as letras não continuem roubadas de um direito — o de somar à “leitura” que já fazem do mundo a leitura da palavra, que ainda não fazem. (BARRETO, 1998, p. 77)

Paulo Freire era um lutador contra a realidade social injusta, vendo na alfabetização a oportunidade de diminuir a condição de cegueira e incapacidade do povo, desvelando sua situação de vítima por não terem acesso a escrita. Ele colocou o problema do domínio da escrita num contexto de maior amplitude, no qual a escrita, a terra e o alimento aparecem como bem social que necessitava ser igualmente distribuídos a todos. **Na alfabetização proposta por ele,**

**o aprendizado da escrita juntamente com a percepção da realidade, formava uma unidade - inseparabilidade entre teoria e prática.** A aprendizagem da palavra deve ser acompanhada da conectividade com o mundo do educando.

No processo de alfabetização desenvolvido por Freire, ele garantia o diálogo pedagógico durante a aprendizagem da escrita, pois trazia como fonte de trabalho, o universo de conhecimento dos alfabetizandos, sendo que este constituía matéria-prima para as atividades de ensino. Seu ponto de partida era o grupo parceiro, tudo se definia com o conhecimento daquela comunidade, daqueles alunos, daquela cultura e de suas reais necessidades, perpassando por 5 etapas: i) levantamento do universo vocabular, feito em encontros com eles; ii) seleção das palavras geradoras, relacionadas com situações mais significativas para eles; iii) criação de situações existenciais do grupo, para ativar possibilidades de diálogos entre todos; iv) elaboração de fichas-roteiros para o uso do educador, com possibilidades de ampliação de subtemas relacionados àquelas palavras geradoras; e por último, v) confecção das fichas das famílias silábicas das palavras geradoras.

O objetivo de mencionar um pouco da metodologia adotada para a alfabetização de Freire é para entendermos que, independentemente do que se quer ensinar, é preciso ter a participação de todos os envolvidos no processo, principalmente dos educandos, pois a abertura de consciência do mundo é feita pelo próprio sujeito com a ajuda do outro e mediado pelo mundo. “O que importava era a palavra no seu contexto. Isto se tornava evidente na descodificação desta palavra, quando dela brotava em leque de questões interligadas” (BARRETO, 1998, p. 121). Todos têm conhecimentos a oferecer para a transformação da realidade. Imagine que, para alguns, um analfabeto seria a pessoa mais incapacitada para colaborar nesse processo de transformação, mas Paulo Freire mostrou que não, que os analfabetos são capacitados sim e que podem colaborar muito mais sendo alfabetizados. Se aqueles que ainda não são alfabetizados, já representam de alguma forma uma comunidade, uma família, uma minoria, imagine se passarem pelo processo de alfabetização, quão vasta serão as possibilidades de mudanças da realidade social.

A marca freireana aparece quando estes educadores tomam como ponto de partida a realidade vivida pelo educando, usam a discussão como instrumento pedagógico, consideram o educando como alguém que tem um saber, trazem o conteúdo a ser estudado através de um código, muitas vezes dramatização ou gravuras, enfatizam o pensar e o criar como elementos do processo de conhecer, buscam o conhecimento para melhor intervir na realidade... (BARRETO, 1998, p. 119)

É exatamente nesse diálogo com a comunidade, que os futuros extensionistas da UNIMEP começaram, lentamente, a enxergar os verdadeiros princípios da Educação Popular. Com isso, a partir de 1978, iniciaram significativas mudanças do modo de entender a capacidade do seu aluno, a responsabilidade da Universidade com seu viés confessional, a relação da Igreja Metodista e sua autoridade quanto mantenedora. Estes desbravadores do universo extensionista, passaram a pensar naqueles no entorno da Universidade, que não tinham o mesmo acesso ao conhecimento científico que os estudantes universitários. Começaram a enxergar a população periférica de Piracicaba, como uma comunidade desfavorecida em relação a uma minoria dominante. Nesse momento, passaram a questionar qual era a verdadeira responsabilidade social da Igreja Metodista, em relação a educação. Como desbravadores, os primeiros extensionistas envolvidos com a Educação Popular tiveram muito a aprender, fazendo das contradições, um degrau para a chegar à cidadania.

Essa história, já dissertada no terceiro capítulo, é a semente da história da Educação Popular extensionista da UNIMEP, que segue, agora, com outros detalhes ricos para nossa apreensão do fenômeno.

## **5.2 NEPEP - Traçando a identidade institucional da UNIMEP**

A história do NEPEP, principalmente a partir de 1993, para ser estudada e analisada, necessitou de uma dose de esforço a mais, em função das raras publicações e dificuldades para acessar documentos que se encontram na UNIMEP, devido às restrições da Pandemia do Covid-19, impossibilitando esta busca física. Com isso, para tentar apreender do objeto de estudo, foi vital a colaboração de profissionais que trabalham ou trabalharam com a Extensão na UNIMEP, que vivenciaram todo o fenômeno estudado. Estes sujeitos encontrados no decorrer da coleta de dados sujeitos, contribuíram muito para o trabalho, pois viabilizou encontrar outros vestígios, alguns que não estavam nos arquivos dos departamentos institucionais, mas ainda, foram preservados nos arquivos pessoais deles.

Vale ressaltar que este capítulo, a partir daqui, é fruto de pesquisas bibliográficas, documentais, de vídeos publicados pela TV UNIMEP disponíveis na Internet, de arquivos pessoais cedidos por profissionais e antigos profissionais, que contribuíram muito para o entendimento do fenômeno Extensão Universitária na UNIMEP e para a construção deste capítulo. Segue-se agora, a pesquisa sobre o NEPEP, construída neste contexto citado, com a colaboração daqueles que viveram e respiraram a Extensão na Universidade Metodista de Piracicaba.

O Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular – NEPEP, tem uma história de luta desde sua fundação, em 1983, ainda como ACTA (Projeto de Ação Cultural e Tecnologia Apropriada), até sua definitiva extinção em 2018. Durante os 35 anos de trabalho, este núcleo, que era muito pequeno em quantidade de profissionais envolvidos, era gigante pela reverberação de suas atividades, imprimindo na Universidade Metodista de Piracicaba a marca da Educação Popular tão almejada pelo Credo Social da Igreja Metodista, tanto admirado pela ala mais progressista da Igreja, e apenas respeitado pela ala mais conservadora dela.

A própria Universidade admite que começou seu contato com a periferia de forma um tanto autoritária, chegando para ensinar, para organizar os bairros populares de Piracicaba, sem ao menos conversar com essas comunidades, não existia diálogo. Mas logo, os resultados mostraram que o caminho era outro. Foi quando ainda na demanda de atender o plano educacional nacional da época, no quesito da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, perceberam a necessidade de não apenas fazer filantropia na comunidade, oferecendo-lhes assistencialismo, que de fato, não os tiraria daquela situação de pobreza, sendo necessário criar projetos de cumplicidade com a população. Esses projetos de parceria com as comunidades periféricas, oportunizariam a sua escuta, levando para a Universidade a experiência destes sujeitos desenvolvidos na prática de suas vidas.

Durante a pesquisa das histórias sobre o processo de implantação da Extensão na instituição metodista de Piracicaba, nos fins da década de 70 e início dos anos 80, encontramos três elementos fundantes para a origem da Extensão na UNIMEP: i) **a periferia**, era o local de aprendizado profundo a cada contato, principalmente durante a parceria com os favelados e sua representante a ASFAP; ii) **o Centro de Filosofia e Teologia**, que também teve a missão de avaliar todos esses projetos de educação popular com a criação do Grupo de Reflexão e Assessoria de Educação Popular (GRAEP); e iii) o ACTA, era o programa que, com todo seu empenho, tentava entender essa relação da Universidade e comunidade, coordenando as relações, criando projetos e incentivando o envolvimento da academia.

O professor Ely Éser Barreto César, na época diretor Acadêmico da UNIMEP, produziu um artigo científico para o Caderno de Estudo, nº 1, de 1981, **Os Direitos dos Pobres também são Direitos Humanos**. Este caderno retomava as atividades desenvolvidas pela UNIMEP, em 1981, relacionadas a Educação Popular. Neste artigo, devido a conjuntura dos trabalhos na UNIMEP, naquela época, fazia-se uma previsão que a Extensão Universitária era o espaço em que se definiria a identidade da UNIMEP:

Dada a sua condição de instituição confessional, mantendo, portanto, alguma linha de compromisso com as propostas de engajamento social da Igreja Metodista, a UNIMEP tem procurado cultivar um questionamento profundo de seus objetivos, fato que lhe vem conferindo alguma identidade própria. No atual estágio deste processo a UNIMEP vem tentando reconciliar sua ação na direção da melhor qualificação do ensino com sua ação a favor das classes menos favorecidas. É difícil prever qual o alcance pedagógico do entrelaço dinâmico dessas linhas, já que o processo potencializará a sua própria dinâmica. (CÉSAR, 1981, p. 11)

Os indicativos que permitiram enxergar essa futura dinâmica para a formação na identidade Unimepiana eram: i) o crescimento da consciência em vários segmentos da instituição de que o profissional formado não era bem preparado só por receber estímulos do Ensino, era necessária a prática profissional e por isso, começaram timidamente a perceber que a Extensão Universitária era um local de formação profissional, um estágio significativo para os formados; ii) a tomada de consciência de que a Universidade deve considerar como alvo de sua ação a sociedade como um todo e não somente uma classe que já era privilegiada, é necessária uma instrumentação profissional para atender a sociedade a partir do povo; iii) que os novos rumos institucionais tentavam se programar para estágios profissionais junto à periferia da sociedade.

Desta forma, o grupo extensionista da UNIMEP acreditava que a presença física do aluno junto a periferia, iluminaria o processo de tomada de consciência da instituição, sua identidade estaria entre o ensino universitário e as classes menos favorecidas (CÉSAR, 1981).

Isso foi feito, por exemplo, a partir das readequações do Projeto Periferia, da sua extinção, da criação do ACTA, e sua posterior continuidade como NEPEP, como explanado no capítulo anterior. Como essa mudança foi simplesmente administrativa, a UNIMEP via no NEPEP, os 10 anos de experiência, desde o seu início em 1993, oriundos do ACTA, fato que, em 2013, comemorou-se os 30 anos do NEPEP.

De agora em diante, a pesquisa caminha por trajetórias também tortuosas, mas com um apoio acadêmico bem mais engajado, condições políticas que favoreciam um pouco mais os projetos de Extensão, também em função de uma busca mais intensa do povo brasileiro pelos direitos, um número maior de comunidades organizadas, todos esses fatores, juntados, a experiência adquirida com os anos, favoreceram os trabalhos do NEPEP. Trabalhos estes, que foram intensos e alimentados por contradições e percalços, mas com uma história surpreendente de amor ao próximo, de escuta do próximo, de intensificar a força do próximo, de empatia pela

situação do próximo, de crescimento com o próximo, de parceria com o próximo, de uma sociedade mais humanizada por entender e ser entendido pelo próximo.

Esta história torna-se um tanto mais tensa ao final do processo no ano de 2017 e 2018, em que um crise financeira e institucional se instaura na UNIMEP, e, com isso, os projetos ligados a Extensão começam a ser encerrados e não mais renovados, departamentos começam a passar por um reestruturação, desembocando no fim de quase todos os trabalhos com a Educação Popular. Mas, antes de pensarmos nos fatos que ocorreram deste período, temos que conhecer um pouco da Extensão da UNIMEP com o NEPEP nos seus últimos 25 anos (1993-2018).

### **5.3 NEPEP – Extensão amadurecida a partir dos 10 anos de experiência com o ACTA**

Com a sistematização da Política Acadêmica na UNIMEP, para sua efetiva sanção em 1998, o terceiro elo da indissociabilidade, a Extensão, passou a ser concebido como uma prática acadêmica e não como uma atividade assistencialista e extracurricular. Para isso, os Projetos de Extensão da UNIMEP, passaram por alguns anos de amadurecimento, desde 1978, passando por 1983, com o surgimento do ACTA e sua definitiva nomenclatura, em 1993, como NEPEP – Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular. Esta experiência contribuiu de forma significativa para a evolução acadêmica dos trabalhos desenvolvidos pelo NEPEP. Os projetos extensionistas, com esta visão amadurecida, passaram a trabalhar duas dimensões de intervenção para a consolidação da Extensão na UNIMEP. A primeira dimensão constitui o espaço da práxis dos atores universitários que, em diálogo com a população, empreendem mudanças sociais e políticas relevantes para a sociedade. A segunda dimensão é o espaço de investigação, caracterizada como o desenvolvimento de pesquisas, a partir dos dados registrados nos vários momentos da atividade de extensão e que contemplam temas da área de formação do docente.

O NEPEP teve uma contribuição marcante para essa consolidação do pensamento extensionista, ao abraçar a Educação Popular, reconhecendo nesta, a oportunidade de ação efetiva da Universidade nas questões sociais. Este núcleo, dando continuidade ao eficiente trabalho do ACTA, passou a dar uma cara mais imponente aos projetos já desenvolvidos anteriormente, ampliando as ações com outras parcelas da sociedade. A seguir, estão algumas parcerias do NEPEP que geraram projetos em Educação Popular que ajudaram milhares de sujeitos em Piracicaba e nos seus entornos, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, atingindo até mesmo o continente africano.

### **5.3.1 O Protagonismo do NEPEP na Parceria com o PRONERA**

A UNIMEP, desde o início dos trabalhos extensionistas, em 1978, dava especial atenção a questão do analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil, foi o que se deu com o Programa de Alfabetização de Adultos, desenvolvido pelo ACTA, desde 1983, que atendia inicialmente os favelados de Piracicaba. No NEPEP, não foi diferente; o comprometimento da UNIMEP em contribuir para o aumento do índice de alfabetizados só se intensificou. Em 2003, por exemplo, passou a atender também uma outra parcela da população, pois este trabalho de alfabetização foi ampliado com a adesão da Universidade Metodista ao **PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**.

O PRONERA era uma política de alfabetização e educação de jovens e adultos, que executava atividades que envolviam a alfabetização ao ensino superior, exclusivo para assentados na reforma agrária. Este Programa era desenvolvido em assentamentos rurais e quilombos do estado de São Paulo, em parceria com a OMAQUESP (Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo) e com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e contava com o apoio do ITESP (Instituto de Terras do Estado de São Paulo) para a alfabetização de jovens e adultos em assentamentos rurais do Estado de São Paulo (UNIMEP/NEPEP, 2012).

O PRONERA foi criado em 1998, pela Portaria nº 10/98, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, vinculado ao Gabinete do Ministro. No ano de 2001, este programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O PRONERA visava promover a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, bem como formar educadores para as escolas do campo para contribuir com a consolidação da educação do campo, em favor da erradicação do analfabetismo e garantia do direito à educação, formando e escolarizando coordenadores locais para atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. Dessa forma, o PRONERA (2004, p. 17) teve como objetivo “fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável”.

O Programa surge como uma iniciativa à educação básica do campo, para isso, foi planejado um conjunto de ações e projetos educacionais em vários estados brasileiros, que, vinculados à proposta nacional, promoviam ações educativas nos assentamentos da reforma agrária, com metodologias de ensino específicas à realidade sociocultural, contribuindo com

melhores condições de vida à população que vive no campo, por meio da valorização de sua diversidade cultural e dos processos de interação e transformação (CARVALHO, 2011).

Com 22 anos de existência, o PRONERA, uma das maiores políticas públicas de educação, é extinto. Esse processo de encerramento iniciou-se em 2016, quando, no governo do Presidente Michel Temer, o Incra deixou de convocar a Comissão Pedagógica Nacional, importante instância deliberativa do Programa e logo cedo no governo do atual presidente Bolsonaro, com o Decreto nº 10.252/2020, que altera a estrutura regimental do Incra, extinguiu-se todos os Conselhos, Comissões e outros mecanismos de participação social no governo, extinguindo também a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, pois com esse decreto a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na reforma Agrária-PRONERA, passou a ser inoperante. Uma decisão que soa como um projeto político de extinção de uma população rural cidadã, tolhendo seus direitos e reforçando a submissão desta à uma classe dominante.

O PRONERA, desde sua criação, foi responsável pela formação de aproximadamente 9 mil alunos que concluíram o ensino médio; além disso, 5.347 tornaram-se graduados no ensino superior, graças ao convênio do PRONERA com Universidades públicas. Para reafirmar a potência deste programa, 1.765 dos graduados, tornaram-se especialistas; e destes, 1.527 são alunos na Residência Agrária Nacional. Nestes números não somamos os inúmeros alfabetizados no campo pelo programa. Podemos afirmar que, o PRONERA foi uma política pública forjada pelo protagonismo dos sujeitos coletivos do campo. Até sua criação, não havia registro na história do Brasil dos trabalhadores rurais protagonizando uma política pública de educação que tem como atributo primordial, a articulação entre três grupos de territórios diferentes, que planejavam e executavam uma ação promovida pelo Estado: os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo, o INCRA e as Universidades (CALDAS, 2020).

No caso específico da UNIMEP, o PRONERA teve início em janeiro de 2005, após a elaboração conjunta e a aprovação do projeto pelo INCRA, processo que se estendeu do ano de 2003 a 2005. Inicialmente, o NEPEP, selecionou alfabetizadores em cada assentamento, por meio de assembleias coordenadas por lideranças locais. Nestas assembleias, foram selecionados os alfabetizadores que poderiam assumir a ação educativa e a partir dos pressupostos da Educação Popular, foram capacitados periodicamente em encontros de formação, reuniões e visitas às salas de aula, feitas pelos professores do Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular, responsáveis pela coordenação pedagógica do PRONERA na UNIMEP, a saber a

Prof<sup>a</sup>. Márcia Aparecida Lima Vieira e Prof. Francisco Negrini Romero, com o apoio das estagiárias Cláudia C. B. de Souza Trevisan e Gabriela Distefano.

Durante a capacitação, que ocorreu, inicialmente, na Fazendinha da UNIMEP, a formação contínua seguia uma proposta a partir do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, das Diretrizes para a Educação no Campo e o estudo intensificado de alguns educadores, como Paulo Freire, Leda Tfouni, Magda Soares, Roseli Caldart, entre outros (VIERA, DISTEFANO, TREVISAN, 2004).

No ano de 2007 a 2010, foi desenvolvido o segundo projeto, na mesma parceria, porém, desta vez, foi pleiteado o trabalho com o EJA das séries iniciais. A abrangência tornou-se um pouco maior, mas as atividades foram realizadas com o mesmo afincado pela equipe do NEPEP e parceiros.

O trabalho do NEPEP/PRONERA foi desenvolvido nos assentamentos localizados nos municípios de: Bebedouro, Colômbia, Guatapará, Ibitiúva, Jaboticabal, Pradópolis e Sumaré; atendendo centenas de alfabetizandos, que participavam, em média, de 10 horas semanais de aulas noturnas em espaços comunitários do próprio assentamento, como na associação de moradores, centro comunitários, barracão de igrejas, entre outros.

Cada parceria entra com uma atribuição, a UNIMEP administra e fica responsável pela parte pedagógica do programa, realizando a formação inicial e continuada dos educadores através de reuniões e acompanhamento das salas de aulas, organiza os cursos de formação e registra todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. O registro é encaminhado periodicamente ao INCRA por meio de relatórios. Com a OMAQUESP fica a responsabilidade de indicação dos educadores e coordenadores locais, inscrição dos alunos, controle de frequência e evasão escolar, participação das reuniões de formação e articulando com os conteúdos os temas de debate e respeito da participação da mulher na Reforma Agrária participa também dos momentos de avaliação periódica e final do projeto.

O INCRA é o gestor do PRONERA que é uma política pública de Educação no Campo desenvolvida nas áreas de reforma agrária. Também acompanha as salas de aulas, e participa dos momentos de avaliação do programa em cada uma de suas etapas.

O programa conta também com o apoio do ITESP, que disponibiliza local para as reuniões e também o transporte para os educadores e bolsistas. (VIEIRA, 2015)

O trabalho desenvolvido pelo PRONERA primava por um processo educativo que valorizasse o conhecimento e a cultura do outro (educando), para isso, construía o planejamento das atividades em conjunto com outros educadores do programa, trazendo a própria vivência do aluno. Com isso, este aluno tornava-se mais reflexivo e participante de forma crítica em relação ao meio em que vive.

Ficou claro que, num primeiro momento o aluno buscou aprender simplesmente ler e escrever, mas enquanto este processo foi se consolidando, o aluno foi percebendo a função social da Educação e as perspectivas da leitura e da escrita no meio social, percebendo a necessidade de ampliar seu conhecimento e as possibilidades de uso social de seu aprendizado. (VIEIRA, 2007 p. 1)

O processo educativo buscava valorizar o conhecimento, cultura e saber de cada aluno, relacionando, muitas vezes, as atividades com a sua própria vivência, com isso tornava-se mais reflexivo e se percebia participante do seu meio; desta forma, procurava-se fazer com que o aluno se tornasse mais crítico sobre a realidade em que vivia, podendo, assim, intervir de forma mais eficiente.

De acordo com os relatórios anuais de atividades do NEPEP, a participação no Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular no PRONERA envolvia as seguintes atividades: formação inicial e continuada de educadores; visita mensal de acompanhamento e avaliação nas salas de aula dos assentamentos; reunião semanal com a equipe de alunos que atuava no PRONERA; orientação individual de alunos sobre o trabalho a ser desenvolvido nos assentamentos; planejamento de ações a serem desenvolvidas nos assentamentos; acompanhamento e avaliação das salas de aula; sistematização das visitas em relatórios; elaboração de orçamentos para a execução de cada etapa do projeto; reunião mensal com as coordenadoras regionais do PRONERA; reunião trimestral com o INCRA em São Paulo; participação no Seminário Nacional do PRONERA; e elaboração de Relatórios de Atividades para o INCRA/SP (UNIMEP/NEPEP, 2011).

Devido ao sucesso da parceria entre o PRONERA e a UNIMEP-NEPEP, desde sua aprovação e adequação em 2003, pode-se abrir portas para outra parceria entre a UNIMEP e o INCRA, no ano de 2013, um acordo de cooperação técnica que previa a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão. A iniciativa, que teve como objetivo o intercâmbio de conhecimento, estudos e trabalho entre as instituições, foi feita para auxiliar no desenvolvimento da reforma agrária e da educação do campo no estado de São Paulo. Todas as faculdades e cursos da UNIMEP puderam participar do acordo e desenvolver projetos. O INCRA já mantinha um diálogo com a FEAU/UNIMEP (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo) para o desenvolvimento de programas de moradia nos assentamentos. Esse acordo possibilitou ações junto ao assentamento do estado de São Paulo em parceria com o Incra, permitindo que os alunos tivessem contato com a realidade do campo e com as necessidades da população (UNIMEP/NEPEP, 2013).

Apesar de constar nos relatórios de atividades do NEPEP dos anos de 2011 a 2014, as atividades do PRONERA, deste período, não aconteceram. De acordo com estes documentos, a equipe do NEPEP trabalhou na elaboração dos projetos para submetê-los aos editais de 2011 a 2014, todos aprovados, porém, não foram implantados. Na verdade, alguns projetos mesmo sendo aprovados em editais de seleção, devido pendências de regularização e prestação de contas junto ao SINCOV (Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse do Governo Federal), não puderam ser efetivados. Estas tentativas de implantação ocorreram por 3 anos seguidos, sendo que no ano de 2014, a equipe do NEPEP parou de tentar a submissão junto ao PRONERA.

Em 2011 elaboramos e protocolamos no INCRA/SP os relatórios do projeto finalizado. Em maio numa reunião com a Coordenação Nacional do PRONERA em Campinas, entregamos um novo projeto, que foi aprovado pelo INCRA/PRONERA em julho de 2011. Tal projeto não foi implantado no início de 2012, conforme previsto, porque o INCRA/SP ainda não havia finalizado a prestação de contas do projeto finalizado em 2010. (UNIMEP/NEPEP, 2013).

Inclusive, no ano de 2014, a equipe do NEPEP tentou novamente concorrer ao edital do PRONERA, porém, existia o entrave administrativo que era um impeditivo para a implantação. Nesta última tentativa, obtiveram a melhor nota nacional para implantação do PRONERA 2015.

Participamos novamente Chamada Pública para seleção de projetos de Educação de Jovens e Adultos – EJA no âmbito do Programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA - Escolarização Nível Fundamental Anos Iniciais. (Edital nº 01, de 29 de Setembro de 2014). Obtivemos a melhor pontuação nacional para implantarmos o PRONERA em 2015. (UNIMEP/NEPEP, 2014).

O NEPEP/UNIMEP conseguia elaborar excelentes projetos de extensão para concorrer a editais de financiamento, mas era impedido de efetivá-los pelas irregularidades administrativas. Com isso, o PRONERA encerrou sua participação junto à comunidade Unimepiana.

### ***5.3.2 O protagonismo do NEPEP na parceria com o UNISOL***

Outra parceria do NEPEP, utilizada na promoção social e na cidadania, foi com a associação ALFASOL, por meio do **Programa Universidade Solidária (UNISOL)**. Este programa nasceu, em 1995, por iniciativa do Conselho da Comunidade Solidária com o objetivo de reforçar os laços que deviam unir Universidade e sociedade, sendo efetivamente executado como programa coordenado pelo Governo Federal, no ano de 1996. Este programa mobilizava diferentes setores da sociedade e do Estado, em parcerias com instituições do Ensino Superior, para trabalhar em Municípios pobres de todo o país, visando colaborar para a melhoria da

qualidade de vida de várias comunidades. Inicialmente, levavam estudantes universitários de diferentes pontos do país para trabalhar, durante as férias, com comunidades carentes.

Ainda em caráter piloto, no ano de 1995, o UNISOL foi um programa que atendeu 58 Universidades por meio das Pró-Reitorias de Extensão das universidades brasileiras. Em anos posteriores, o número de instituições superiores com parceria com o UNISOL quase que triplicou, devido o desdobramento do programa em Módulo Nacional, Módulo Regional e Módulo Especial. O Módulo Nacional do UNISOL abriu a possibilidade de levar os projetos de Extensão a localidades das regiões norte e nordeste do país, que, de acordo com os dados do IBGE de 1991, apresentavam-se como uma maior aglomeração de pobreza do Brasil, dando oportunidade de todas as Universidades parceiras participarem. O Módulo Regional foi um desdobramento do Nacional, em que a própria Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU) financiava projetos educativos de apoio às comunidades, desde que planejado e executava por um grupo de professores e alunos selecionados em concurso. Por último, no Módulo Especial, a participação das universidades parceiras era limitada e não havia a necessidade de habilitação em concurso (CASTILHO, 2002).

A ideia era simples: colocar estudantes universitários em contato com as regiões mais carentes do país, com um objetivo claro: promover uma troca de experiências entre os estudantes e a comunidade local, com um desafio único: unir iniciativa privada e instituições públicas para concretizar a ideia. Os primeiros programas da Universidade Solidária aconteceram nas férias de verão, os estudantes dedicaram um mês de suas férias para o programa, uma semana para o treinamento e três semanas ao trabalho de levarem informações sobre saúde, educação e organização comunitária para as comunidades escolhidas. O universitário que participou do programa não apenas ensinava, mas estava disposto a aprender sobre uma nova realidade e costumes bem diferentes dos que estavam acostumados a viver em grandes cidades, retornado para Universidade com conhecimento para alimentar o ensino e a pesquisa.

A primeira-dama brasileira na época, professora e antropóloga, Ruth Cardoso, em entrevista a Fundação Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1997, falou um pouco sobre o Programa Universidade Comunitária, idealizado por ela. Nesse momento, ela justifica o espírito extensionista que o programa apresentava.

Eu não sei quem ganha mais, é realmente uma situação de recíproco enriquecimento. Os estudantes vêm aqui trazer os conhecimentos que eles já têm, aquilo que eles apreenderam. Eles são privilegiados num Brasil em que

pouca gente chega à universidade e eles compartilham esse privilégio com a população mais pobre de municípios que voluntariamente pedi a participação destes estudantes e que apoiam esta participação. E conversando com esta população eles aprendem muito e ensinam bastante. Como eles serão futuros profissionais, acabam aprendendo a responsabilidade social, eles aprendem que ter um título universitário neste país significa também que é preciso retribuir a este país alguma coisa. (FUNDAÇÃO FHC, 1997).

A UNIMEP participou também de diversos projetos em parceria com o UNISOL, de 1996 até 2004, realizando trabalhos no Acre, Pernambuco e em outros estados do país, desenvolvendo atividades de extensão com as comunidades com menos acesso à educação e outros serviços essenciais à dignidade humana. O UNISOL, nesse período de 1996 a 2004, desenvolveu trabalhos semelhantes ao RONDON, e depois deste período, estas atividades voltaram a ser geridas pelo próprio Projeto RONDON, em 2005. O UNISOL permaneceu com a parceria com a UNIMEP em ações pontuais, como os trabalhos desenvolvidos na Casa do Bom Menino em Piracicaba.

Um dos trabalhos entre a UNIMEP e a Associação ALFASOL, por meio do Programa Universidade Solidária – UNISOL e *The Resource Foundation*, consolidou-se no ano de 2013, quando firmaram compromisso para a realização do Projeto “EDUCAÇÃO E SAÚDE COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL”, desenvolvido na Casa do Bom Menino, uma instituição de abrigo que realiza um Serviço de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes, que se encontravam afastados do convívio familiar, cujas as famílias ou responsáveis encontravam-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção. Houve também a contribuição da Fundação Caterpillar no financiamento de parte dos projetos (UNIMEP/NEPEP, 2013).

O trabalho na Casa do Bom Menino com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social foi desenvolvido com apoio do NEPEP, por 3 anos, intermediando a seleção de alunos bolsistas e voluntários dos cursos de graduação da UNIMEP, bem como aplicando cursos de formação para os educadores destes abrigos para atender melhor às necessidades destas crianças e adolescentes. Além disso, o NEPEP preparava estes alunos bolsistas e voluntários do Projeto, que totalizavam 12 estudantes de diferentes áreas do conhecimento, para atuarem diversas atividades, como: acolhimento das crianças e adolescentes com atividades na própria UNIMEP, enquanto os educadores, administradores e auxiliar de serviços gerais de 5 casas de acolhimento, incluindo a Casa do Bom Menino, faziam o curso de formação oferecido pelo NEPEP; trabalhavam com atividades musicais, de leituras (inclusive criaram uma biblioteca na instituição) e as atividades lúdicas e brincadeiras

permeavam o trabalho desenvolvido pelos estudantes da UNIMEP, além de todo um contato com os mesmos em que se descobriam outras necessidades. Os trabalhos enfatizaram a questão educativa, o processo de letramento, a educação para a saúde, a questão da autoestima, da educação para a vida, vários eixos de propósitos (UNIMEP, 2015).

Os alunos da UNIMEP, nesta parceria com a UNISOL, na Casa do Bom Menino, puderam participar de discussões, a nível de Brasil, de como se deve trabalhar nestas casas de acolhimento. Eles tiveram a oportunidade de participar das discussões, vivenciar na prática as questões da educação em abrigos e contribuir para a formação quanto profissional-cidadão. Uma das alunas do curso de Pedagogia, Eliane Macedo, que participou como bolsista no projeto teceu o seguinte comentário em entrevista para a TV UNIMEP (2014): “nossa formação vai para além do estudo acadêmico, forma a gente como pessoa, como ser humano, abrindo possibilidades de escolhas para nossa vida.”

De acordo com a coordenadora no NEPEP, Márcia Aparecida Vieira, em entrevista para a TV UNIMEP (2016), no programa UNIMEP na Comunidade, quando perguntada sobre um projeto que destacaria a atuação do NEPEP junto à sociedade, ela logo menciona a Alfabetização Solidária do Projeto ALFASOL e o projeto com crianças acolhidas em parceria com o UNISOL. Márcia, falando com entusiasmo do trabalho com o UNISOL, menciona ainda que “foi possível fazer um trabalho interdisciplinar, implantar projetos na Casa do Bom Menino, ativar projetos que estavam apenas no seu início, dinamizando assim o cotidiano destas crianças (TV UNIMEP, 2016).”

Os projetos desenvolvidos pelo NEPEP, inclusive com o ALFASOL e o UNISOL, tinham, em sua essência, a necessidade da troca entre a Universidade e comunidade, base da Extensão Universitária, de forma que ambos saíssem ganhando com essa relação. No caso do aluno universitário, que teve contato com uma realidade diferente da dele, foi a oportunidade de compartilhar seus saberes com uma comunidade, passando a ter uma formação cidadã enriquecedora. Isso porque, durante a atuação no projeto, muitas das vezes, esse aluno reconhecia que seus saberes eram limitados para dar conta das demandas daquela realidade, então, ele passou a perceber a importância da união dos saberes de todos do grupo, tanto dos que representam a Universidade quanto da comunidade. Com isso, esse aluno trazia para a Instituição de Ensino Superior, questionamentos dessa realidade, enriquecendo o processo de Ensino e trazendo questões para a Pesquisa, contribuindo assim, para essa formação interdisciplinar.

De acordo com a professora Márcia Vieira, referindo-se a formação com a Extensão Universitária, em entrevista à TV UNIMEP (2016), “a maior contribuição da Extensão para a formação dos nossos estudantes, é esse olhar sensível para as diferentes realidades do nosso país”. Referindo-se, agora, mais estritamente ao projeto do UNISOL, na Casa do Bom Menino,

O interessante que já existia uma demanda no NEPEP de crianças em situação de risco e ou vulnerabilidade social e quando aparece a parceria, a gente pode atuar com estas crianças na situação de abrigo foi muito positiva, pois nós pecamos um período bastante especial, essas crianças estavam em transição desse modelo de abrigamento e as casas lares. Então, nós começamos o projeto com mais 100 crianças naquele espaço e hoje essas mais de 100 crianças e outras que foram se inserindo e saindo, uma realidade bastante flexível, elas estão em também em 4 casas-lares espalhadas pelo município. Isso também trouxe ao nosso estudante uma vivência com essa realidade, com as políticas públicas, com as mudanças que acontecem nessas políticas, buscando favorecer que esta criança ou esse adolescente possa viver num espaço o mais similar possível com o espaço familiar, para que ele possa ter essa atenção, esse carinho, esse cuidado, essas casas tem até 10 crianças, foi uma realidade que trouxe uma qualidade diferenciada com a atenção com esse acolhido. (TV UNIMEP, 2016)

Esse vínculo instituído do Projeto Universidade Solidária – UNISOL, desde 1996, com a UNIMEP, possibilitou implementar projetos e ações sociais entre a Universidade com empresas públicas e privadas, organizações do Terceiro Setor e comunidades. E com base no saber acadêmico e na prática extensionista da Universidade, as ações contribuíram para o desenvolvimento social por onde passaram e incentivavam o empreendedorismo e a liderança dos sujeitos destas comunidades, além de aumentar o compromisso social dos profissionais em formação. Outra parceria que rendeu prêmios, muita experiência e transformações de diversas comunidades, foi com o ALFASOL (Alfabetização Solidária), que de forma resumida será relatada a seguir.

### ***5.3.3 O Protagonismo do NEPEP na Parceria com o ALFASOL***

A Alfabetização Solidária – Alfamol foi uma organização da sociedade civil, fundada em 1996, com o objetivo de reduzir os elevados índices de analfabetismo do país ampliando a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A organização surgiu no âmbito da Comunidade Solidária<sup>38</sup>, organismo vinculado à Casa Civil da Presidência da República e criado pela

---

<sup>38</sup> **Comunidade Solidária** é um programa do governo federal brasileiro, que foi criado em 1995 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que assinou o Decreto n. 1.366, de 12 de janeiro de 1995. Foi encerrado em dezembro de 2002, sendo substituído pelo Programa Fome Zero, implantado pelo Governo Lula (2003-2010). Implantado, na época, para o combate da extrema pobreza, que funcionava nos âmbitos governamental e sociedade civil. O programa veio em substituição aos extintos órgãos da Legião Brasileira de Assistência e Conselho Nacional de Segurança Alimentar (RESENDE, 2000).

antropóloga, e então primeira-dama, Ruth Cardoso, no contexto da Reforma Administrativa em que o Brasil passava nos anos 90. O projeto contava, para seu desenvolvimento, com parcerias entre os governos federal, estaduais e municipais, a iniciativa privada, pessoas comuns e as instituições de ensino superior. A UNIMEP participou no projeto piloto iniciado em 38 municípios brasileiros.

Em seu primeiro ano de atuação, 1996, a Alfabetização Solidária atendeu a 9,2 mil alunos e capacitou 442 alfabetizadores em 38 municípios das Regiões Norte e Nordeste do País, onde se registravam os maiores índices de analfabetismo, segundo o IBGE, num trabalho de parceria que envolveu, na época, 11 empresas e 38 instituições de ensino superior. (MEDEIROS, 2009)

A Comunidade Solidária fundada em 1995, objetivando servir como mecanismo para promover a participação cidadã e novas formas de diálogo entre o Estado e a sociedade civil, funcionava como segmento da estrutura estatal, reconhecendo a necessidade de uma reorientação nas relações entre o poder público e a sociedade civil, sendo primordial a participação de diferentes setores sociais na proposição e execução de políticas públicas para gerar um caminho alternativo de combate às desigualdades e à pobreza. Nesse sentido, a Comunidade Solidária era um espaço que favorecia a articulação entre o Governo, em suas diferentes esferas (Federal, Estadual, Municipal) e seus atores sociais (RESENDE, 2000).

A Alfamol, em 1998, passou a ser gerenciada pela Associação Alfabetização Solidária, uma entidade com estatuto próprio e que adquiriu mais autonomia para a captação de recursos e mais rapidez na coordenação das atividades realizadas. Todo o trabalho continuava sendo desenvolvido com os mesmos parceiros, governos, empresas, pessoas físicas, organizações e universidades. A Alfamol manteve, desde sua origem, uma relação muito próxima ao governo, com isso, obteve sucesso em seus trabalhos de redução dos índices de analfabetismo e ampliação do EJA nas instituições públicas do país (MEDEIROS, 2009).

Devido as experiências muito bem-sucedidas da Alfabetização Solidária, ela passou a ter a demanda de cooperação técnica com instituições de outros países, firmando seu prestígio internacional. No decênio 2003 – 2012, a Alfamol foi escolhida como programa modelo para impulsionar iniciativas de alfabetização e educação de jovens e adultos em todo o mundo, pelas Organização das Nações Unidas (ONU), devido a sua abrangência, simplicidade, inovação e capacidade de mobilizar vários setores da sociedade. A AlfaSol inseriu-se na trajetória de cooperação internacional antes de completar uma década de trabalhos. Todavia, comparado ao tempo de existência da instituição, ela ingressou muito cedo no sistema de cooperação ao exterior.

A Alfamol ganhou diversos prêmios de reconhecimento dos seus trabalhos, como da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), em 2007, e no mesmo ano, o Prêmio Dubai, considerada uma das melhores organizações do mundo na área de melhoria do ambiente de qualidade de vida. Em 2007, recebeu o prêmio do *Top of Mind* como a organização que está mais presente na memória dos profissionais, desenvolvendo o melhor esforço de comunicação e relacionamento junto ao seu público-alvo. Existiram outras premiações que permearam reconhecimento das ações sociais, trabalhos inovadores na educação e entidade que se destacou na promoção dos direitos humanos pelo país (MEDEIROS, 2009).

A Alfabetização Solidária esteve presente em mais de 2.400 municípios brasileiros, atendeu mais de 6 milhões de brasileiros, capacitou mais de 260 mil alfabetizadores e desenvolveu mais de 200 parcerias com instituições governamentais, internacionais e com representantes da iniciativa privada, atuando prioritariamente em áreas com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), que, por sua vez, possuíam o maior índice de analfabetismo de acordo com os dados do IBGE. Interessante que, concomitantemente, a Alfamol, a partir de 1999, passou a atender os bolsões de analfabetismo dos grandes centros urbanos e capitais brasileiras.

Embora a AlfaSol tenha sua história atrelada à criação de um Programa desenvolvido no âmbito do Governo Federal e, como pudemos observar, conte efetivamente com a colaboração de diferentes esferas governamentais para realizar suas atividades direcionadas à EJA, não devemos identificá-la como uma instituição estatal. É importante ressaltar este não pertencimento ao âmbito governamental, pois durante muito tempo a imagem da ONG permaneceu vinculada ao Governo FHC e à ex-primeira dama Ruth Cardoso<sup>10</sup>. Todavia, enquanto a Comunidade Solidária foi extinta como Programa de Governo durante a gestão do Presidente Lula (2003- 2010), a AlfaSol manteve suas atividades inalteradas com a mudança de Governo, dando continuidade as suas ações e desenvolvendo novas iniciativas em parceria tanto com o setor privado, como com o público. Conforme disposto no ordenamento jurídico brasileiro, a AlfaSol é uma entidade pertencente ao Terceiro Setor, mais especificamente, uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP). (GONÇALVES, 2011)

A UNIMEP, por mais de 35 anos esteve, por meio do NEPEP – Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular, atuando em programas e projetos na área de Educação Popular. Nestas ações, com destaque na atuação em programas e projetos de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos, dentre estes, o Programa Alfabetização Solidária. Pelo Programa Alfamol, o NEPEP estimulava os municípios a construir políticas de educação de jovens e adultos; em algumas secretarias de educação, o NEPEP ajudou nesta elaboração de políticas, em alguns municípios essa parceria deu certo e em outros não, pois a continuidade do projeto era compromisso do município. O Município recebia um recurso per capita ao incluir

este aluno no programa e o NEPEP acompanhava esta fase também, mas a responsabilidade acerca da continuidade era do município.

O período de atuação do Programa Alfabetização Solidária (PAS) na UNIMEP foi compreendido entre os anos de 1998 a 2002. No ano de 1998, a UNIMEP atuou pelo programa em dois Municípios do Piauí, Caridade e Curral Novo; já no ano de 1999, passou a assistir 4 municípios no Piauí e assumiu o Projeto Grandes Centros Urbanos em Piracicaba e em cidades vizinhas como Capivari, Charqueada, Saltinho, Rio das Pedras e Santa Bárbara do Oeste; no ano de 2000, a UNIMEP passou a atuar em 7 municípios do Piauí e deu continuidade ao Projeto Grandes Centros Urbanos em parceria com o PAS; no ano de 2001 e 2002, o programa passou atuar em 3 estados brasileiros, em São Paulo, Piauí e agora no estado do Goiás, além disso, rompendo horizontes passou a atuar fora das divisões territoriais do país, atingindo o continente africano, em Moçambique.

Na Alfamol Internacional, além do financiamento pela Agência Brasileira de Cooperação Internacional (ABC), juntaram-se a essa parceria o Ministério da Educação (MEC), o Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação de Moçambique e mais quatro Universidades para atuar em Moçambique. A UNIMEP participou do Alfamol Internacional no continente africano, em Moçambique, com mais três universidades: a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), a Pontifícia Universidade Católica do Rio (Puc-Rio) e uma universidade do ABC Paulista.

A atuação internacional da Alfamol deu-se em virtude do reconhecimento natural que teve nos trabalhos no Brasil, entrando no sistema de cooperação técnica internacional com apenas quatro anos de existência do programa, atraindo o interesse de outros países, como o Timor Leste, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde. Todos estes países sabiam que a extrema pobreza estava atrelada ao baixo nível educacional de sua população, na verdade, ao grande número de pessoas que não tiveram acesso nem mesmo a alfabetização. Por isso, tomaram a expansão do acesso aos serviços educacionais como uma das prioridades do país (GONÇALVES, 2011).

No caso de Moçambique, a parceria entre o Programa Alfabetização Solidária e o seu Governo, objetivava diminuir a taxa de analfabetismo de 60,5% daquele país. Inicialmente, no ano de 2001, o projeto piloto beneficiou 1.000 alunos, em 40 salas de aula. No ano de 2002, o programa foi expandido para 200 salas, atendendo aproximadamente 7.000 alunos. Existia uma questão que dificultava a alfabetização em Moçambique, embora o português seja o idioma oficial do país, existem mais de 25 línguas nacionais e 33 dialetos utilizados para a comunicação

naquele país. A UNIMEP foi uma das universidades parceiras do projeto internacional em Moçambique, juntamente com a Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (ESTEVEES, 2002).

O NEPEP participou por três anos na formação de 250 professores Moçambicanos e no acompanhamento e avaliação de cerca de 5000 educandos. Este projeto premiado nacional e internacionalmente rendeu a coordenadora do projeto pela UNIMEP uma condecoração com a comenda da ordem do Rio Branco, em reconhecimento ao trabalho desenvolvido em Moçambique. Este projeto envolveu o governo brasileiro e o moçambicano e por meio deste foi estabelecido uma sólida parceria da UNIMEP com a Universidade Pedagógica de Moçambique. (UNIMEP/NEPEP, 2015)

O Programa Alfabetização Solidária - PAS e Agência Brasileira de Cooperação - ABC tornam-se parceiros responsáveis pela efetivação das ações no Projeto Moçambique na área educacional. As quatro Universidades convidadas tiveram de agregar esforços para a formação de uma equipe de trabalho que atuaria num projeto único construído coletivamente. Um dos objetivos era colaborar no alcance do Plano de Ação (200-2004) para reduzir a Pobreza Absoluta em Moçambique, visando a redução em 10 pontos percentuais nos índices de analfabetismo da população adulta moçambicana.

O convênio com o PAS teve por objetivo impulsionar o Programa de Governo, que visava alfabetizar 1.200000 pessoas adultas até 2004, nos programas de Educação e Alfabetização de Adultos em Língua Nacional e em Língua Portuguesa. A parceria com o PAS iniciou experiências de alfabetização em Língua Portuguesa em 5 das 10 províncias do país, capacitando alfabetizadores e técnicos da Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) para a continuidade das atividades também no plano de expansão nacional.

De acordo com documentos do NEPEP para apresentação na Mostra Acadêmica de 2002 e 2003, o Projeto Piloto, na sua 1ª fase, trabalhou com 40 salas com 1000 alunos no ano de 2001 e a sua expansão, no ano de 2002, passou a atender 200 salas com um total de 5000 alunos na alfabetização de adultos. No cabia as universidades parceiras para a concretização do projeto foi feito em 10 etapas:

- Uma visita para levantamento linguístico e mobilização das comunidades;
- Uma visita para seleção de alfabetizadores;
- Duas visitas para Capacitação de Alfabetizadores;
- Seis visitas para avaliação e acompanhamento do projeto.

**Tabela 3- Projeto Piloto**

<b>Ano/Mês</b>	<b>Atividades</b>
2001/ Julho	Levantamento linguístico e mobilização das comunidades com dois professores da UNEB e UNIVAP;
2001/ Agosto e Setembro	Seleção de alfabetizadores com dois professores da UNIMEP e UNEB;
2002/ Janeiro	1ª Visita de Avaliação e Acompanhamento das 40 salas implantadas na Primeira Fase do Programa com quatro professores da UNEB e UNIVAP;
2002/ Fevereiro e Março	Capacitação de 200 Alfabetizadores e 50 Técnicos para a Implantação de 200 salas – 2ª Fase do Programa em Moçambique com dez professores da UNIMEP, UNEB, UNIVAP e PUC-Rio;
2002/ Maio	2ª Visita de Avaliação e Acompanhamento das 40 salas implantadas na Primeira Fase do Programa com dois professores da UNIMEP e UNEB;
2002/ Agosto	1ª Visita de Avaliação e Acompanhamento das 240 salas implantadas na Primeira e Segunda Fases do Programa Alfabetização Solidária em Moçambique com 4 professores da UNIMEP, UNEB e UNIVAP.
2002/Novembro	2ª Visita de Avaliação e Acompanhamento das 240 salas implantadas na Primeira e Segunda Fases do Programa Alfabetização Solidária em Moçambique com 4 professores da UNIMEP, UNEB e UNIVAP.

Fonte: Construído a partir de arquivos apresentação das Atividades do NEPEP em Moçambique.

A seleção dos alfabetizadores foi pautada por critérios que permeavam: ser líder em sua comunidade por demonstrar engajamento e participação em outros projetos sociais; ter disponibilidade para aprendizagem de novas metodologias de Alfabetização e Educação de Adultos. O processo seletivo contou com Dinâmica de Integração e apresentação do projeto; prova escrita sobre os conhecimentos acumulados durante a vida e como estes conhecimentos poderiam ser utilizados no futuro processo de alfabetização, partindo de uma questão problematizadora em que o candidato deveria ser capaz de demonstrar seu compromisso com o alfabetizando identificando-o e valorizando-o em sua riqueza cultural admitindo que os conhecimentos acumulados por estes ao longo da vida poderiam constituir-se como ponto de partida para a aprendizagem no processo de alfabetização; e entrevista para traçar o perfil do alfabetizador. É notado a todo o momento deste processo, as teorias freirianas sobre educação, em que se valorizava o saber construído por aquelas comunidades (UNIMEP/NEPEP, 2002).

As concepções de Freire podiam ser observadas nos cursos de capacitação de Alfabetizadores em que ocorreram sobre o eixos de: reflexão acerca da prática vivenciada; construção do papel do professor como autor de sua prática pedagógica; Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos como interfaces de um processo indissociável; registro e sistematização da produção coletiva do conhecimento diário produzido durante o curso. O grupo ainda optou por realizar um trabalho com o eixo norteador sobre o tema Identidade, permitindo reconhecer e valorizar a cultura do povo moçambicano, sendo a cultura o ponto de partida para o processo de alfabetização (UNIMEP/NEPEP, 2002).

Esta experiência em Moçambique não ficou só em Moçambique, o NEPEP trouxe todo esse processo de volta para a academia da universidade, cumprindo todo o trâmite que a Extensão Universitária possibilita, pois foi feito um trabalho sobre a cultura africana presente no cotidiano do povo brasileiro, a partir da vivência em Moçambique.

No Programa Alfabetização Solidária ocorreu também atuações locais no Projeto Grandes Centros Urbanos, com mais de 60 turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos em Piracicaba e em cidades vizinhas como Capivari, Charqueada, Saltinho, Rio das Pedras e Santa Bárbara do Oeste. Após este Programa, o NEPEP atuou com o Programa Brasil Alfabetizado realizando ações de formação, acompanhamento e avaliação do processo de alfabetização de alunos adultos em Piracicaba e Santa Bárbara do Oeste.

O NEPEP entendia que a alfabetização é o passo inicial e fundamental para que crianças, jovens e adultos prossigam no seu processo de escolarização, pois além de ser um fator essencial para a apropriação do uso social da escrita e da leitura, contribui para a superação do sentimento de inferioridade dos ainda, analfabetos, para que possam descortinar outros horizontes. E que este processo educacional da alfabetização deve ter como ponto de partida a cultura.

O NEPEP, com esta parceria com o ALFASOL e com toda a sua trajetória, nos deixa uma lição: para sempre buscarmos a coerência. Naturalmente nós não somos coerentes, necessitamos buscar constantemente ser coerentes, para que possamos desenvolver trabalhos na educação, principalmente com projetos na Educação Popular.

#### ***5.3.4 O Protagonismo do NEPEP na Parceria com o Projeto RONDON***

O projeto RONDON promoveu ações visando integração social e envolvendo a participação voluntária de estudantes universitários com comunidades carentes, sendo caracterizado como projeto extensionista pelo fato desta ligação entre Universidade e comunidade. Simultaneamente com a integração social, o projeto visa também o desenvolvimento sustentável, bem como a ampliação do bem-estar das comunidades. Busca, ainda, consolidar no estudante universitário brasileiro o sentido de responsabilidade social, coletiva, em prol da cidadania, do desenvolvimento e da defesa dos interesses nacionais, contribuindo na sua formação acadêmica e proporcionando-lhe o conhecimento da realidade da sociedade.

Os municípios escolhidos para receberem as equipes rondonistas (compostas pelos universitários) são aqueles situados em áreas prioritárias, ou seja, com altos índices de pobreza

e exclusão social, além de estarem isoladas no que se refere a sua localização geográfica. Logo, as regiões priorizadas pelo Projeto RONDON têm sido os estados do norte e nordeste do Brasil, ocorrendo no período de férias escolares dos estudantes.

O Projeto RONDON iniciou seus trabalhos em 11 de junho de 1967, numa operação chamada de zero, com a participação de 30 estudantes com duração de 30 dias, sob a coordenação do Professor Omir Fontoura, da Universidade do Estado do Guanabara, que desde 1975, é conhecida como Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

No ano de 1968, o Projeto RONDON ampliou-se de forma significativa, contando com a participação de 648 jovens, em 420 localidades, atuando nas áreas de educação, apoio administrativo, assessoramento técnico e diversas outras pesquisas. Em pouco tempo, nas férias de janeiro de 1970, o número de estudantes que se disponibilizaram a trabalhar no projeto chegou a 3454 estudantes, sendo que nos primeiros anos, foi uma atuação heroica dos coordenadores até a institucionalização do Projeto RONDON (PEREIRA, 2009).

De 1968 até 15 de dezembro 1975, em que a Fundação Projeto RONDON foi criada, com intuito de dar mais estrutura e flexibilidade ao projeto, houve diversas mudanças promulgadas por decretos e portarias, como: o Decreto nº 62.927 de 28 de junho de 1968, que instituiu o Grupo de Trabalho subordinado ao Ministério do Interior; o Decreto nº 67.505, de 6 de novembro de 1970, que conferiu autonomia administrativa ao projeto; a Portaria nº 10 CG/BSB de 7 de março de 1971, regulamentando o Fundo do Projeto Rondon; e a Portaria nº 1.049 de 20 de março do GM/BSB, aprovando o regimento interno (PEREIRA, 2009).

O Projeto RONDON continuou crescendo, executando diversos trabalhos como: atendimento médico-odontológico, vacinação de pessoas e animais, orientação sanitária, agrícola e pecuária, campanhas para o uso de fossa, filtro e lixo, análise de solo e água, realizando construções de cisternas e fossas, formação de clubes de jovens e mães, também construções de áreas de lazer, como praças e quadras de esporte, hortas escolares e comunitárias, realização de exames de fezes e sangue, palestras sobre variados temas eram abordados nas comunidades atendidas, treinavam a administração municipal de várias cidades, faziam levantamento topográfico e geológico, entre outras atividades. Além dos trabalhos realizados nas férias escolares, existiam estágios diários de meio expediente, remunerados pelo Projeto RONDON, para complementar a formação acadêmica, além do incentivo a interiorização de mão de obra qualificada, em que o recém-formado tinha uma ajuda salarial de 12 meses para se fixar em uma localidade necessitada.

Em 1978, o Projeto RONDON, atingiu a marca de 160 mil estudantes que participaram nas operações dos 11 anos de atuação, perfazendo trabalhos de pesquisa, prestação de serviços, educação e de caráter assistencial. No ano seguinte, 1979, com intuito de diminuir gastos com transporte/hospedagem e possibilitar a participação de um número maior de estudantes, houve um incentivo, por meio do Programa Ação Comunitária do Projeto RONDON, que universidade e população construíssem o objeto de ação, com recursos existentes nas comunidades em sua volta (GAUDIO, 1987).

Após as eleições indiretas, de 1985, iniciando a Nova República, após o último governo ditatorial, foram implantados programas sociais de áreas específicas, então, o Projeto RONDON, sofreu uma mudança de papel, pois passou a auxiliar estes programas sociais do governo. “O ‘slogan integrar para não entregar<sup>39</sup>’ foi substituído por ‘participação e desenvolvimento’”, de acordo com Pereira (2009, p. 31). Na verdade, desde 1977, o vínculo do Projeto RONDON com o Ministério do Interior era questionado por grupos que defendiam uma maior aproximação com o MEC e uma desburocratização do projeto que bloqueava o desenvolvimento de algumas atividades.

Mas a crítica mais ocorrente ao Projeto RONDON era o seu viés assistencialista e nada emancipador. É notório a relevância dos seus trabalhos para o fortalecimento da Extensão Universitária, apesar dessa via de mão única, serviu de amadurecimento para os trabalhos com as comunidades. A crítica de Monteiro (1990), era a de que os trabalhos dos rondonistas desarticularam as comunidades para entender a sua marginalização, por desviar a atenção para as ações assistencialistas, diminuindo o sofrimento do povo, porém, com uma dose de alienação. De acordo com Gaudio (1987), o Projeto RONDON, era uma proposta moderna, pois era uma experiência nova, porém, era conservadora, atuando para manter o *status quo*.

Claro que não se pode negar as oportunidades de experiências dos alunos com comunidades que, provavelmente, jamais conheceriam e do alargamento cultural proporcionado. Mas a redução do Projeto RONDON a uma marca do período da ditadura militar e seu esvaziamento a partir de 1985, foram alguns dos motivos de sua extinção, pela Lei nº 7732, de 1989.

---

<sup>39</sup> Esse slogan Integrar para não entregar, era inspirado numa frase do capitão Lauro Bastos Filho, sobre a ação do 5º BEC: “O Batalhão está trabalhando dia e noite para integrar a região amazônica e não entregá-la à cobiça, a miséria e ao pauperismo”. O slogan veio a se tornar o símbolo do Projeto RONDON, sendo estampada no logotipo do projeto, nas camisas dos rondonistas.

Em uma tentativa do movimento estudantil de recuperar uma imagem perdida em vários setores da sociedade, a partir de uma solicitação da União dos Estudantes (UNE) ao presidente Lula em 2003, o Projeto RONDON foi retomado. A primeira operação da segunda fase do Projeto RONDON foi em janeiro de 2005, atendeu 10 cidades próximas da cidade centro Tabatinga/AM (ALERTA, 2005).

O projeto RONDON volta em 2005, com novas diretrizes para execução das ações, contendo itens que evocam a governança das comunidades, por meio de uma abordagem democrática na participação dos universitários, trazendo a viabilização do fortalecimento da cidadania; a contribuição para o desenvolvimento sustentável; o estímulo à busca das soluções dos problemas sociais com ações políticas públicas locais, participativas e emancipadora e assegurar a participação da população na formação e no controle das ações.

Os rondonistas dessa nova fase do Projeto RONDON, desenvolvem ações nas áreas da comunicação, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho. Das operações, participam estudantes e professores universitários, oriundos de diversos Estados brasileiros.

Coordenado, neste retorno no ano de 2005, pelo Ministério da Defesa, o RONDON continuou sendo um projeto de integração social que envolve a participação voluntária de estudantes universitários, desta vez, na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes, uma nova vertente e que ampliou o bem-estar da população.

A Universidade Metodista de Piracicaba iniciou sua atuação, pela primeira vez, no Projeto RONDON, no ano de 2011, na operação realizada entre os dias 14 de janeiro e 7 de fevereiro. A UNIMEP foi uma das 151 instituições de ensino superior que teve suas propostas aprovadas para participar das operações daquele início de ano pelo Projeto RONDON, por concorrer ao edital em 2010.

O grupo unimepiano para esta expedição inicial contou com 8 alunos e dois professores atuando em uma das 4 operações do projeto, chamada de Operação Zabelê, realizada no município de Pimenteiras, localizado na região centro-norte do Estado do Piauí. Além da Zabelê, o Rondon coordenou naquele ano outras três operações: Carajás, no Pará e Tocantins; Rio dos Siris, em Sergipe, e Seridó, no Rio Grande do Norte. Acompanharam estes 8 alunos da UNIMEP, os docentes Francisco Negrini Romero, na época, coordenador do Núcleo de Estudos

e Programas em Educação Popular (NEPEP) e Márcia Aparecida Lima Vieira, que também trabalhava diretamente no NEPEP. Toda a iniciativa envolvendo as operações do Projeto RONDON foi intermediada pela Assessoria para a Área de Extensão e Assuntos Comunitários da UNIMEP (UNIMEP, 2010).

A UNIMEP participou no Projeto RONDON desde a operação Zabelê de janeiro de 2011 até a operação Rondônia Cinquentenário de julho de 2017. Foram 12 operações no total assistidas pela UNIMEP junto ao Projeto RONDON, com diversos alunos de vários cursos de graduação, alguns professores e coordenadores da instituição. Abaixo estão relacionadas estas operações com municípios atendidos:

**Tabela 4-Projeto RONDON**

<b>Ano/Mês</b>	<b>Município/Estado</b>	<b>Operação</b>
2011/ Janeiro	Pimenteiras/Piauí	Zabelê
2011/ Julho	Amapá	Oiapoque
2012/Janeiro	-----	-----
2012/Julho	Santarém Novo/Pará	Açaí
2013/Janeiro	Macururé/Bahia	Canudos
2013/Julho	Nova Timboteua/Pará	Forte do Presépio
2014/Janeiro	Senador La Rocque/ Maranhão	Portal da Amazônia
2014/Julho	Jurema/ Pernambuco	Guararapes
2015/Janeiro	Pirpirituba/ Paraíba	Portal do Sol
2015/Julho	Dom Eliseu/ Pará	Itacaiúnas
2016/Janeiro	João Câmara/Rio Grande do Norte	Forte dos Reis Magos
2017/Janeiro	Novo Acordo/Tocantins	Tocantins
2017/Julho	Campo Novo de Rondônia/ Rondônia	Rondônia Cinquentenário

Fonte: Construído a partir dos Relatórios de Atividades do NEPEP de 2011 a 2016.

De acordo com os Relatórios de Atividades e Planos de trabalho do NEPEP, dos anos de 2011 a 2015, a participação do núcleo no Projeto RONDON envolvia as seguintes atividades: elaboração de Plano de Trabalho a ser desenvolvido no município; seleção de estudantes que participariam das atividades; formação dos estudantes rondonistas; realização da viagem precursora ao município em que seria desenvolvido o projeto; acompanhamento, orientação e supervisão do trabalho desenvolvido in loco; elaboração de relatório para o Ministério da Defesa sobre o trabalho desenvolvido; orientação na elaboração dos relatórios e artigos sobre a atuação no projeto para apresentação no Seminário de Extensão na Mostra Acadêmica da UNIMEP (UNIMEP/NEPEP, 2012).

Com algumas mudanças administrativas dentro da UNIMEP, a instituição deixou de concorrer ao Projeto RONDON, em 2018. Houve uma nova mudança nas divisões dos setores de trabalho dentro da UNIMEP no ano de 2018, em que as coordenadorias, coordenadoria de graduação, coordenadoria de pesquisa e pós-graduação, e coordenadoria de extensão e assuntos

comunitários, passaram a se chamar diretorias, diretoria de graduação, a diretoria de pesquisa e pós-graduação, e a diretoria de extensão e cultura. O Fundo de Apoio a Extensão (FAE) foi extinto, pelo fato de os mantenedores alegarem falta de verbas, com isso, manter salários de professores e alunos bolsistas ficou impossível, tornando inviável a continuidade de diversos projetos na Extensão, inclusive o Projeto RONDON. Alguns trabalhos realizados posteriormente, foram pela iniciativa voluntária de alunos e professores da instituição. Estas mudanças ocorreram depois de entrar em vigor o novo Estatuto da UNIMEP, em setembro de 2018, porém, as diretorias foram criadas formalmente só junho de 2020, em um regulamento próprio das Diretorias, tomando a configuração atual de organização da instituição.

### ***5.3.5 O Protagonismo do NEPEP na parceria com o Projeto UNIMEP na Comunidade***

O Projeto UNIMEP na Comunidade trata-se da participação voluntária de estudantes universitários com vistas ao fortalecimento das ações comunitárias e formação de lideranças nas próprias comunidades, buscando o desenvolvimento sustentável e a ampliação do bem-estar da população. Ao mesmo tempo, a Universidade propiciava ao estudante uma vivência extensionista na realidade concreta do país por meio de um trabalho interdisciplinar planejado e avaliado.

O Projeto UNIMEP na Comunidade é um programa de extensão que envolve ações locais, em escolas públicas do município de Piracicaba; regionais, em assentamentos do estado de São Paulo e em municípios do Mato Grosso do Sul em parceria com um dos projetos da Igreja Metodista. Trata-se de um conjunto de ações de extensão que envolviam a participação de discentes de todas as faculdades e de diversos segmentos de extensão da Universidade. A atuação interdisciplinar é voltada para toda a comunidade: crianças, adolescentes, jovens, adultos: homens, mulheres e idosos.

A participação no Projeto UNIMEP na Comunidade envolvia as seguintes atividades: elaboração de plano de trabalho a ser desenvolvido no município; seleção de estudantes que participarão das atividades; formação dos estudantes; realização da viagem precursora ao município em que será desenvolvido o projeto; acompanhamento, orientação e supervisão do trabalho; orientação na elaboração dos relatórios e artigos sobre a atuação no projeto para apresentação no Seminário de Extensão na Mostra Acadêmica da UNIMEP; elaboração de relatório sobre o trabalho desenvolvido (UNIMEP/NEPEP, 2014).

Abaixo segue algumas ações desenvolvidas pelo Projeto UNIMEP na Comunidade durante sua existência, de 2011 a 2017. Estas informações foram retiradas a partir dos relatórios dos Relatórios de Atividades do NEPEP de 2011 a 2016 e dos respectivos Planos de Trabalho para o ano seguinte.

**Tabela 5- Projetos desenvolvidos pela UNIMEP na Comunidade**

Ano/mês	Local/estado	Atuação
2011/Julho	Eldorado/ Mato Grosso do Sul	Ações extensionistas, na área da Saúde, Cultura, Direitos humanos e Cidadania e Educação, com vistas ao fortalecimento das ações comunitárias e formação de lideranças nas comunidades da zona urbana e da zona rural (Assentamentos e aldeias indígenas) Parceria com o Projeto Missionário “Uma Semana com Jesus” realizado pela Igreja Metodista 5ª Região.
2012/Março	Piracicaba/São Paulo	Trabalho Lúdico e Pedagógico com crianças e adolescentes do CECAP no espaço comunitário da Igreja Santa Clara
2012/Julho	Chapadão do Sul/Mato Grosso do Sul	Ações extensionistas, na área da Saúde, Cultura, Direitos humanos e Cidadania e Educação, com vistas ao fortalecimento das ações comunitárias e formação de lideranças nas comunidades da zona urbana e da zona rural (Assentamentos e aldeias indígenas) Parceria com o Projeto Missionário “Uma Semana com Jesus” realizado pela Igreja Metodista 5ª Região.
2013/Maio	Piracicaba/São Paulo	Trabalho Lúdico e Pedagógico com crianças da escola do Bairro São Francisco.
2013/Julho	Naviraí/Mato Grosso do Sul	Ações extensionistas, na área da Saúde, Cultura, Direitos humanos e Cidadania e Educação, com vistas ao fortalecimento das ações comunitárias e formação de lideranças nas comunidades da zona urbana e da zona rural (Assentamentos e aldeias indígenas) Parceria com o Projeto Missionário “Uma Semana com Jesus” realizado pela Igreja Metodista 5ª Região.
2013/Outubro	Sumaré/São Paulo	Projeto Circuito Saúde com assentamentos da Região
2014/Maio	Piracicaba/São Paulo	Trabalho Lúdico e Pedagógico com crianças e adolescentes da escola estadual do Bairro Novo Horizonte.
2014/Julho	Brasilândia/ Mato Grosso do Sul	Ações extensionistas, na área da Saúde, Cultura, Direitos humanos e Cidadania e Educação, com vistas ao fortalecimento das ações comunitárias e formação de lideranças nas comunidades da zona urbana e da zona rural (Assentamentos e aldeias indígenas) Parceria com o Projeto Missionário “Uma Semana com Jesus” realizado pela Igreja Metodista 5ª Região.
2014/Novembro	PROMISSÃO/ São Paulo	Acordo de cooperação Técnica com o INCRA/SP no assentamento Reunidas.
2015/Maio	Piracicaba/ São Paulo	Trabalho Lúdico e Pedagógico com crianças e adolescentes da Escola Municipal do Bairro Jardim Bartira (Tupi).
2015/Julho	Amanbaí/ Mato Grosso do Sul	Ações extensionistas, na área da Saúde, Cultura, Direitos humanos e Cidadania e Educação, com vistas ao fortalecimento das ações comunitárias e formação de lideranças nas comunidades da zona urbana e da zona rural (Assentamentos e aldeias indígenas) Parceria com o Projeto Missionário “Uma Semana com Jesus” realizado pela Igreja Metodista 5ª Região.
2015/Novembro	Pradópolis/ São Paulo	Acordo de cooperação Técnica com o INCRA/SP no assentamento Horto Guarani.
2016/Abril	Piracicaba/ São Paulo	Trabalho lúdico e pedagógico com crianças e adolescentes do Acampamento Nelson Mandela MST, contando com a participação de estudantes de diversos Cursos, e de alunos que

2016/Maio	Piracicaba/ São Paulo	atuaram em outros projetos sob coordenação do NEPEP como UNIMEP na Comunidade, Rondon e Grupo de Estudos. Trabalho Lúdico e Pedagógico com crianças e adolescentes da Escola Estadual do Bairro Alvorada.
2016/Julho	Anaurilândia/ Mato Grosso do Sul	Ações extensionistas, na área da Saúde, Cultura, Direitos humanos e Cidadania e Educação, com vistas ao fortalecimento das ações comunitárias e formação de lideranças nas comunidades da zona urbana e da zona rural (Assentamentos e aldeias indígenas) Parceria com o Projeto Missionário “Uma Semana com Jesus” realizado pela Igreja Metodista 5ª Região.
2016/Outubro	Americana/São Paulo	Acordo de cooperação Técnica com o INCRA/SP no assentamento Milton Santos.
2016/Outubro	Ubatuba/ São Paulo	Acordo de cooperação Técnica com o INCRA/SP no quilombo de Caçandoca.
2016/Novembro	Piracicaba/ São Paulo	Ações extensionistas, na área de educação e saúde em parceria com a Casa do Hip Hop.
2017/Julho	Ipameri/ Goiás	Ações extensionistas, na área da Saúde, Cultura, Direitos humanos e Cidadania e Educação, com vistas ao fortalecimento das ações comunitárias e formação de lideranças nas comunidades da zona urbana e da zona rural (Assentamentos e aldeias indígenas) Parceria com o Projeto Missionário “Uma Semana com Jesus” realizado pela Igreja Metodista 5ª Região.

Fonte: Construído a partir dos Relatórios de Atividades do NEPEP de 2011 a 2016.

### ***5.3.6 O Protagonismo do NEPEP na Parceria com o Fundo de Apoio a Extensão (FAE)***

No período de 2006 a 2008, a Extensão foi quase que paralisada, pois o Fundo de Apoio a Extensão foi cortado pelo Reitor Davi Ferreira Barros, por falta de verbas. Como o NEPEP tinha uma ligação direta com a Vice-Reitoria e não era subordinado ao apoio do FAE, apesar de desenvolver ações extensionistas, ele conseguiu permanecer com suas atividades, já que não era mantido pelo Fundo de Apoio a Extensão. O NEPEP, por um tempo, desenvolveu sozinho alguns projetos de extensão na UNIMEP, inclusive era como um ‘porto seguro’ para alguns professores das faculdades da UNIMEP, que queriam desenvolver projetos de extensão com seus alunos. O NEPEP recebeu estes professores fazendo com a Extensão permanecesse viva na Instituição, durante este período tenebroso para a Extensão da UNIMEP.

Em 2010, já com um novo reitor, o professor Clovis Pinto de Castro, a UNIMEP voltou a investir na Extensão por meio do FAE; assim, oficializaram-se parcerias com o Projeto RONDON, com o UNISOL e com o INCRA. No caso do Fundo de Apoio a Extensão, vale destacar a aproximação com o NEPEP após esse período tenso de 2008 a 2009, quando na ausência do FAE, o NEPEP foi o barco salva-vidas da Extensão dentro da Instituição.

O NEPEP, em parceria com o FAE, desenvolveu diversos projetos de 2011 até 2017, como os projetos: Processo educativo na formação de assentados da Reforma Agrária para a

produção de Tijolos de Solo Cimento (2011-2013); Os sentidos do retorno ao processo de escolarização para jovens e adultos assentados da Reforma Agrária da região de Andradina/São Paulo (2011-2012); Subsídios Pedagógicos Para A Educação Do Campo (2013); Contribuição da Farmácia e da Nutrição visando melhorar as condições de saúde dos moradores do Assentamento I De Sumaré (2013-2016); Práticas educativas com crianças da Casa do Bom Menino (2017); Projeto “entre histórias, livros e leituras: práticas de incentivo à leitura com crianças e adolescentes da Casa do Hip Hop” (2017); Vivências lúdicas com crianças acolhidas na Casa do Bom Menino (2017); Alfabetização e letramento com recicladores solidários (2017); Educação Popular em saúde: referencial para as ações de saúde voltadas para a promoção da qualidade de vida dos adolescentes que frequentam a Casa do Hip Hop de Piracicaba(2017). Todas as informações acima, foram retiradas a partir dos relatórios dos Relatórios de Atividades do NEPEP de 2011 a 2016 e dos respectivos Plano de Trabalho para o ano seguinte.

### ***5.3.7 NEPEP – Protagonismo em outros trabalhos desenvolvidos***

O NEPEP, enquanto um Núcleo de Educação Popular, o tempo inteiro era procurado para algum tipo de parceria, desde comunidades periféricas, assentamentos e aldeias, até outras instituições de ensino, prefeituras e órgãos do governo estadual. Com isso, é possível imaginar a quantidade de propostas que recebiam e não eram efetivadas por falta de tempo, recursos, expertise no assunto ou devido os objetivos de a parceria não atenderem ideais da Educação Popular.

Nesses 35 anos de existência, o NEPEP, como vimos, pode atuar desde junto à comunidade de favelados de Piracicaba até a mais remota distância dos municípios do estado de Rondônia. De acordo com publicações, relatórios internos e entrevistas da TV UNIMEP, o trabalho não se dava apenas com o desenvolvimento de projetos, mas sim, com a sua supervisão, avaliação e preparação de pessoal para lidar com a Extensão. E todo esse trabalho num contingente muito pequeno de responsáveis dentro do Núcleo, quatro, três, dois e até mesmo um representante do Núcleo em atividade num semestre, coordenando atividades de dezenas de alunos e alguns professores. Podemos dizer, que o NEPEP era um Celeiro de Utopias.

Diante dos documentos relacionados ao NEPEP, pudemos verificar a intensa participação dos seus representantes nas reuniões, assembleias, congressos seminários e fóruns sobre Extensão, que aconteceram em diversos municípios pelo Brasil e em alguns localidades do mundo, como: Fórum de Extensão das IES Comunitárias, Fórum de Extensão das IES Comunitárias, Reunião GT do Fórum de Extensão das IES Comunitárias, Reunião do Fórum

de Extensão das IES Comunitárias, Encontro Nacional e Assembleia do FOREXT, Assembleia do Fórum de Extensão das IES Comunitárias, Seminário Nacional e Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo "Políticas Educacionais para o meio rural na América Latina" e outros.

Existia uma preocupação do grupo do NEPEP em estar em sintonia com os trabalhos de Extensão e Educação Popular que eram desenvolvidos pelo país. Em alguns momentos atuaram na linha de frente destes encontros, propondo trabalhos para reciclar este grupo nacional que pertencia a estes fóruns de Extensão.

O NEPEP fazia jus ao nome de Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular, pois desde sempre organizou turmas para estudo dos assuntos relacionados a Extensão, como o Grupo de Estudos sobre "Educação e Movimentos Sociais" que, durante os anos de 2011 a 2015, envolveu-se na formação e atuação constante de alunos e professores da UNIMEP, com a participação de convidados externos pertencentes a movimentos sociais e outros interessados. Reuniam-se quinzenalmente cerca de 20 pessoas e destes formavam-se grupos menores com interesses na elaboração de projetos específicos e/ou elaboração de artigos para a publicação científica. Tal grupo de estudos originou em 2012 o grupo de Pesquisa do CNPQ com o mesmo nome "Educação e Movimentos Sociais" (Anexo 3).

Seguindo a constante reciclagem de aprendizagem sobre Extensão Universitária e Educação Popular, o NEPEP participou nos anos de 2012 e 2013, do curso de Especialização em Extensão Universitária em Belo Horizonte/MG. Este curso foi o primeiro a abordar especificamente esta temática no Brasil, elaborado numa iniciativa conjunta dos 3 Fóruns de Extensão (IES Públicas, Comunitárias e Particulares). O curso contou com o financiamento da FAPEMIG, coordenado por 4 Universidades, a UFMG, a UFSJ, a PUC/MG e o Uni BH (UNIMEP/NEPEP, 2013).

O cuidado para ser feito um trabalho de qualidade junto a todos os projetos realizados pelo NEPEP, fez com que o núcleo tomasse a iniciativa de atuar na formação dos extensionistas nos anos de 2015 a 2017, uma forma de preparação de alunos e professores para atuar junto às comunidades e programas parceiros. Esta formação, que ocorria entre os meses de março a julho, definia a participação dos estudantes nos diversos programas, projetos e ações que ocorriam no decorrer do ano letivo (UNIMEP/NEPEP, 2016).

Entre os anos de 2006 e 2009, o NEPEP desenvolveu o Programa de Melhoria do Relacionamento entre a Câmara de Vereadores de Piracicaba e a Sociedade Civil, realizando a formação de lideranças populares em escolas e centros comunitários da cidade. O projeto visava o fortalecimento dos movimentos sociais, populares e da comunidade dos bairros em geral, por instrumentalizá-los com conhecimentos que contribuíssem com suas lutas. Nesse período, buscaram incentivar a participação popular no exercício da cidadania e na ocupação de espaços de representação política (UNIMEP/NEPEP, 2013).

A criação do ACTA, depois NEPEP, foi impulsionada, como vimos anteriormente, pela relação dos extensionistas da UNIMEP com a ASFAP. As questões de habitação que imperaram nas décadas de 80 e 90, foram um dos motivos que fizeram a UNIMEP estar envolvida com diversos projetos desta área de moradias populares, dando assistência jurídica, de engenharia e apoio para as comunidades periféricas para se empoderarem enquanto cidadãos. Além dos projetos realizados pelo ACTA, relacionados a moradias, o NEPEP deu continuidade realizando vários projetos de habitação com recursos da Alemanha, da Misereor e Habitat para a humanidade. O coordenador do NEPEP, o Professor Francisco Negrini Romero, assumiu a presidência do Habitat por quatro anos, no final dos anos 90 e início dos anos 2000, em que foram construídas aproximadamente 500 casas em Piracicaba (UNIMEP/PDI, 2012).

Outra parceria importante do NEPEP/UNIMEP deu-se pela integração dos trabalhos com pessoas com deficiência entre a Associação das Pessoas com Deficiência de Piracicaba, o Comdep (Conselho Municipal de Pessoas com Deficiência de Piracicaba e o SENAI (Serviço Nacional da Indústria). O NEPEP atuou na formação e capacitação em Extensão Universitária dos alunos e professores atuantes no projeto (UNIMEP/PDI, 2012).

Uma outra vertente de trabalho do NEPEP, desde a época do ACTA, deu-se com as questões ambientais e de sustentabilidade. Foram diversos projetos construídos em parceria com a faculdade de engenharia da UNIMEP para atender as demandas das comunidades com soluções de sustentabilidade, inclusive, a UNIMEP acompanhou essa mudança de necessidade mundial para as questões do meio ambiente que intensificaram a partir dos anos 90. No ano de 2008 até meados de 2013, a Universidade Metodista, representada pelo NEPEP concretizou uma outra parceria com a SEMA (Secretaria Municipal da Agricultura), com a SEDEMA (Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Meio Ambiente) da cidade de Piracicaba e com o INSTITUTO HARPYA para a formação técnica para a Associação dos Piscicultores Familiares do bairro Santa Rita, com 5 módulos de cooperativismo e associativismo. Este projeto foi de

assessoria com o objetivo também de inclusão de 50 famílias participantes encaminhadas pela Fraternidade Cristã de Pessoas com deficiência (UNIMEP/PDI, 2012).

Com estes trabalhos e projetos desenvolvidos pelo NEPEP com diversas parcerias, fica evidente a importância para a instituição Unimepiana, para a comunidade local, regional, nacional e internacional de todos os benefícios proporcionados pela atuação dos mais de 35 anos do Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular.

### ***5.3.8 NEPEP – O Celeiro de Utopias paralisa sua participação e tenta se transformar em NEPEDH***

O NEPEP teve seu início em 1983, como ACTA e manteve-se firme apesar das dificuldades encontradas no caminho, como o número reduzido de funcionários no Núcleo; resistência da Academia para apoiar os projetos no início; crises financeiras da UNIMEP; não efetivação de projetos aprovados com financiamento por pendências administrativas da Universidade; e a divisão interna da mantenedora da UNIMEP, em que a ala mais conservadora, não via com bons olhos os trabalhos no núcleo.

A crise institucional dentro da UNIMEP veio assumindo proporções mais graves com o passar dos anos e em setembro de 2018, houve mais uma mudança administrativa em que as coordenadorias - Coordenadoria de Graduação, Coordenadoria de Pesquisa e Pós-graduação e Coordenadoria de Extensão e Assuntos Comunitários, passaram a chamar-se Diretoria de Graduação, Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação e a Diretoria de Extensão e Cultura. Assim, como em 2007, em que vários professores foram demitidos, dez anos depois, em 2017, outros tantos também foram demitidos. Neste grupo demitido em 2017, estava a coordenadora do NEPEP. O responsável pela Coordenadoria de Extensão e Assuntos Comunitários também foi exonerado de sua função, passando a exercer a função de coordenador do NEPEP.

O mais novo coordenador do NEPEP, temendo o fechamento do Núcleo, procurou articular uma transformação do NEPEP em NEPEDH (Núcleo de Estudos e Programas em Educação e Direitos Humanos), para, de certa forma, dar continuidade aos trabalhos que envolviam o eixo da Extensão ligados a Educação Popular. Essa mudança não foi efetivamente formalizada, agora, o NEPEP, com toda sua história na Extensão voltada para a Educação Popular está descontinuado. O NEPEP, apesar de não extinto formalmente, ele está fechado, paralisado e provavelmente deva continuar assim. E com o NEPEP, os sonhos de seus

idealizadores e a marca humana que representava a Extensão, também estão sendo passíveis de extinção dentro da UNIMEP.

A crise na UNIMEP foi e é ainda severa, após sofrer uma readequação dentro da chamada Rede Metodista, a Universidade Metodista de Piracicaba perdeu autonomia administrativa e acadêmica. Apesar de ter seu Reitor, a Universidade depende de decisões externas, da Rede. Com isso, toda uma estrutura é afetada, não apenas a Extensão, mas também o Ensino e a Pesquisa. Hoje, existe uma demanda do MEC para as Instituições de Ensino Superior, relacionadas as diretrizes de curricularização da Extensão, que todas deverão cumprir, inclusive a UNIMEP. A preocupação intensifica-se, pelo fato, da UNIMEP caminhar no sentido contrário, uma instituição com tamanha experiência no quesito, agora terá que movimentar para dar conta desse retrocesso instaurado.

Diante da necessidade de encerrar a escrita, pode-se dizer que a história do NEPEP não se limita apenas nestas linhas, ela pode ser ouvida diretamente da boca dos que a viveram, podendo ser encontrados em livros, artigos científicos, reportagens de jornais, documentários em vídeos que estão disponíveis na Internet e em documentos que se encontram na biblioteca da Universidade Metodista de Piracicaba. Se ainda for preciso sentir, basta viver um pouco na cidade com o 2º melhor IDH do país, Piracicaba - SP, beneficiada pela maioria dos projetos desenvolvidos pelo NEPEP.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer dessa pesquisa procuramos demonstrar como a Política de Extensão da Universidade Metodista de Piracicaba necessita ser compreendida sob o ponto de vista histórico. Nos textos produzidos durante os capítulos 3 e 4, percebemos a relevância de se conhecer a história da Extensão na UNIMEP, desde sua origem, atrelada as questões que envolvem o fato de se tratar de uma instituição confessional, com uma mantenedora ligada à Igreja, no caso, Metodista e também as conjunturas política, econômica, social e cultural do país naquela época.

Ao ser proposto um trabalho de análise documental, acreditamos que foi uma decisão acertada, pois partimos da aparência do fenômeno visando alcançar a essência do objeto de estudo, conseguindo assim, chegar a uma sistematização de parte dos dados coletados sobre a Extensão na instituição Unimepiana, relacionados a Educação Popular, que não tinham passado por tratamento analítico.

Com isso, podemos observar que a Universidade Metodista de Piracicaba vivenciou no fim da década de 1970, em toda a década de 1980, e início dos anos 90, um processo de intensa busca pela compreensão de uma educação enquanto ferramenta de transformação que estivesse a serviço das classes populares, ou seja, uma educação que pudesse ser chamada de cidadã. Durante a gestão do professor Elias Boaventura, aconteceu o reconhecimento de que a educação superior, tal como era praticada na maioria das instituições e inclusive na UNIMEP, consistia em uma educação elitista, voltada para uma parcela pequena da população, isso impulsionou a UNIMEP a organizar vários programas de inserção comunitária no sentido de superar essa questão de exclusão social e a fragmentação entre teoria e prática, mas que além disso, pudesse emancipar as comunidades periféricas de Piracicaba.

Muitos equívocos aconteceram nesse processo e foram superados também no seu decorrer, tudo num contexto de grande diversidade de pensamento entre os profissionais que, naquele momento, desenvolviam atividades como docentes dentro da Universidade, num período em que a maior parte da população brasileira não tinha acesso mínimo ao conhecimento científico e nem ao “poder da palavra”, segundo a concepção freiriana, o povo era levado ao silêncio. E exatamente, estes profissionais engajados com as questões sociais puderam perceber a oportunidade que tinham para operar uma educação que pudesse levar a libertação do povo das amarras do capitalismo excludente.

As movimentações dentro da Igreja, no início da década de 1980, principalmente relacionada as questões da Educação Metodista, contribuíram para um despertar de movimentos de mediação para emancipação das comunidades populares que se precederam na UNIMEP. Os documentos Plano para Vida e Missão da Igreja e Diretrizes para a Educação da Igreja Metodista aprovados pelo Conselho Geral e sancionados pelo XIII Concílio Geral da Igreja Metodista de 1982, atestaram a necessidade da Igreja de auxiliar no processo de transformação social e esta, deveria ser prioritariamente a favor dos mais necessitados. Exatamente esta luz aberta por uma ala mais progressista da Igreja e atestada em documentos, permitiu que intelectuais preocupados com as questões sociais se interessassem em fazer parte do quadro de professores da UNIMEP.

Esse processo vivenciado pela Universidade Metodista de Piracicaba materializou a ênfase à extensão, projetando-a nos níveis local, regional e nacional como uma universidade comprometida com os problemas sociais do povo brasileiro, constituindo-se, desde aquela época, como a instituição que é apontada na sua Política Acadêmica. Ela se tornou espaço de críticas e debates ao proporcionar em seu interior, encontros estudantis numerosos e de intelectuais políticos progressistas, sendo apontados como uma afronta ao governo militar e seu regime autoritário. Estes eventos marcaram a trajetória e acabaram se refletindo nas ações e concepções da Universidade, tais como organização de seminários locais, regionais nacionais e internacionais sobre (e de) movimentos populares, bem como fóruns e estudos específicos sobre Educação Popular, além de dezenas de ações mencionadas no decorrer desta pesquisa.

Ao abrir as portas para estes eventos e ao acolher pessoas que retornavam do exílio, a Universidade começou a renovar e ampliar suas possibilidades de ação que afetaram a sua constituição, sendo após 15 anos, atestadas na sua Política Acadêmica. Naquela época, em que pouco se falava sobre Extensão em outras instituições de ensino superior, a UNIMEP foi alicerçando ao ensino e a pesquisa, a extensão aliada a educação popular, por levar os estudantes até as comunidades periféricas, na tentativa de promover a emancipação popular e a ampliação de novos saberes por parte dos estudantes, possibilitando a oportunidade de colocar em prática a comunicação entre o saber popular e o saber erudito, mas, essa ida até o povo, superou essa questão de colocar em prática a teoria. A Extensão iniciada como um assistencialismo à periferia de Piracicaba, após diversas contradições necessárias, foi tomando outra forma, um tanto mais consciente e libertadora para ambos os lados. A Universidade passou a entender que aquelas comunidades também tinham seus interesses e necessidades e que era necessário que ela auxiliasse os moradores destas comunidades a encontrem os meios para sua emancipação,

conscientização e liberdade. Uma relação de verdadeira parceria passou a ser entendida e valorizada pela universidade e pelos representantes dessas comunidades.

A Política Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba é constituída de sua construção histórica, que vai além do seu início, em 1975, como universidade, ela recupera o germe do humanismo de John Wesley para com as pessoas mais carentes e projeta-o nas ações educativas da instituição. A Política Acadêmica atestou-se na prática antes mesmo de ser aprovada, funcionando como um instrumento que admitia a identidade institucional da UNIMEP, a saber, uma instituição que prioriza a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil. Voltamos a afirmar, a importância dessa missão institucional está em consonância com as Diretrizes para a Educação da Igreja Metodista, pois entendemos que era algo almejado se não por toda a Igreja, por parte dela.

No decorrer de toda a Política Acadêmica, notamos a presença consolidada da Extensão Universitária e acreditamos que este amadurecimento para com as questões que envolvem a cidadania, deveu-se aos trabalhos construídos junto às organizações populares das comunidades parceiras da universidade, como a ASFAP (Associação dos Favelados de Piracicaba). Não foi algo construído rapidamente e nem definitivamente, como atestado pela própria política, que incentivava a busca por respostas às questões da realidade e como a realidade e as necessidades mudam constantemente, o documento torna-se flexível.

Como proposta de uma construção dinâmica, podemos entender a Política Acadêmica da UNIMEP como processual. A Política Acadêmica contempla tanto uma educação emancipatória, cidadã, que ela realmente se apoia em toda a história construída pelos agentes que se relacionaram a favor de educação voltada para uma população excluída de seus direitos, mas ao mesmo tempo, aceita as contribuições vindas desses sujeitos, tornando essa relação com duas vias livres para o aprendizado, de um lado temos uma Universidade que estava atenta ao aprendizado adquirido nas comunidades, permitindo rever/repensar a própria realidade da instituição – alunos, professores e ensino erudito; do outro lado temos comunidades ávidas para compreender e superar seus desafios reais, com o auxílio da mediação da universidade.

Olhando para o processo de construção da Extensão desde suas origens, que se vestia de uma nobre contribuição assistencialista para o povo, quanto na verdade, era uma das formas de conter as revoluções provocadas pela implantação do sistema capitalista na época, causando extrema pauperização. É perceptível o esforço da administração e professores da UNIMEP, no final da década de 1970 e início da década de 1980, de não continuar cometendo o erro de

oferecer uma assistência paliativa para os problemas sociais da periferia de Piracicaba, esforço mostrado pelas intensas mudanças nas estruturas dos projetos, com fim a alcançar uma relação estreita com os movimentos populares para, enfim, servir ao povo o que há de mais especial na Extensão Universitária, torná-los sujeitos emancipados, para gozarem de todos os seus direitos quanto cidadão, entendendo e cumprindo seus deveres.

Outro ponto marcante dessa pesquisa, descrita no capítulo 2, refere-se a entender a Extensão Universitária como possibilidade de fazer Educação em Direitos em Direitos Humanos; nesta oportunidade, foi possível perceber que os profissionais da UNIMEP estavam antenados a essas questões sociais e de direitos humanos, antes mesmo de existir esta obrigatoriedade para o ensino superior. A construção de diversos pontos ligados à Extensão a nível nacional, teve a colaboração da UNIMEP por meio de professores da instituição, membros das equipes organizadoras dos fóruns, que contribuíram com a Extensão Universitária, como por exemplo, o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades Instituições de Ensino Superior Comunitárias (Forext), criado em 1998. Antes da criação do Forext, já existiam encontros nacionais para discutir os caminhos da Extensão, desde 1995, e a UNIMEP participou ativamente de todos eles. A UNIMEP tinha um papel tão ativo nesses encontros, que um dos presidentes do Forext, nos biênios de 2014 -2018, foi o professor José Adam Lazier, na época, coordenador de Extensão e Assuntos Comunitários da universidade. Essas trocas com outras instituições comunitárias, puderam alavancar a Extensão na UNIMEP, em um período logo após a aprovação da Política Acadêmica da UNIMEP, mas, não podemos negar que toda a bagagem da UNIMEP, construída nas relações de parcerias com comunidades populares organizadas de Piracicaba e outras cidades no estado de São Paulo e em outros municípios pelo Brasil, e até mesmo fora do país, pode colaborar muito para o entendimento da Extensão Universitária, chegando assim a sua real definição. Esses encontros puderam, além de conceituar a Extensão, traçar os objetivos, as metas, definir articulações e metodologias, construindo assim, a Política Nacional de Extensão Universitária, com suas diretrizes para as ações de Extensão Universitária.

Durante a pesquisa notamos, por meio dos vídeos publicados em sites da internet referentes aos projetos de extensão desenvolvidos pela UNIMEP, o quão desafiador era produzir projetos de extensão, mas, ao mesmo tempo, os comentários dos envolvidos eram de uma experiência extremamente gratificante de estar se colocando para trabalhar com as comunidades populares. Tanto os alunos, como professores, coordenadores e sujeitos parceiros das comunidades, afirmavam quase que, de forma uníssona, o mesmo discurso, de como as

atividades extensionistas os tornaram mais humanos e como passaram a ter um olhar diferenciado para a realidade. Basicamente, todos, de alguma forma, compartilhavam de um discurso próximo de uma aluna do curso de Psicologia que trabalhou com o projeto no quilombo de Caçandoca.

A cada nova experiência nosso olhar para o mundo muda, nos tornamos mais críticos e mais revoltados com o que vemos, essas experiências são de enorme importância para a minha formação como pessoa e profissional, elas me proporcionam desenvolver cada vez mais meu senso crítico e conhecer outras realidades, outras histórias, outras culturas, outras visões de mundo, trocar e construir novos saberes, são experiências únicas. Aprendemos com as singularidades de cada comunidade, adaptamos as oficinas, trabalhamos em grupo e com diversas áreas do saber de maneira multidisciplinar, desenvolvemos um olhar mais atento e mais questionador da realidade. Essas experiências nos transformam em pessoas e profissionais mais humanos.

Outro apontamento que essa pesquisa nos traz é sobre o comprometimento dos participantes envolvidos no processo das ações extensionistas, que se estende a uma questão que carregava sentimentos, pois as falas e vídeos emanavam “amor” - amor pelo trabalho realizado, amor pelo próximo, amor pela vida. E como é inspirador vê-los falar sobre essas ações de parcerias da universidade com a comunidade, a gratidão estava presente para todos os lados dos envolvidos no processo, e a união era tão intensa nessa parceria, ao ponto que não se tinha lado, comunidade  $\times$  universidade, era simplesmente sujeitos envolvidos numa ação com um propósito em comum, como se fossem órgãos de um mesmo corpo, que para manter este vivo, trabalhavam juntos. A admiração de uns pelo outros foi outro ponto forte dessa pesquisa, sempre lembravam da atuação incrível dos colegas nos projetos de extensão, e de quão humano era o desenrolar das ações dos envolvidos nesse processo.

Esse amor pelo trabalho de parceria com a comunidade foi percebido no decorrer da pesquisa, que, mesmo em condições precárias de trabalho dos profissionais envolvidos diretamente com a extensão, continuavam com persistência suas lutas. Por exemplo, no NEPEP, os professores que atuavam diretamente no núcleo, em 1998, eram cinco, em 2003 passaram a ser três professores, em 2007, apenas dois, e em 2012, este núcleo se manteve ativo com apenas um professor, que era o próprio coordenador desse. Pensar em todos aqueles projetos de extensão mencionados no capítulo 5, que foram organizados por apenas um ator e com a colaboração de parceiros voluntários, é de admirar e ao mesmo tempo, refletir de como seria potencializada a educação popular se houvessem mais envolvidos.

Outro ponto ao qual nos reportamos é sobre a Extensão na UNIMEP após o ano 2000, que vinha de um processo de desconstrução ano a ano, tanto é que, em 2018 as atividades do

NEPEP foram encerradas. O NEPEP, mesmo diante de tantas ações, aparece como um núcleo que fazia muito mais extensão que a própria Extensão da UNIMEP. Neste momento, perguntamo-nos: Porque encerrar as atividades do NEPEP já que era tão importante para a universidade e comunidade e fazia jus ao que foi proposto para a educação na Política Acadêmica?

A pesquisa, no seu desenrolar, demonstra a importância da Extensão Universitária como processo acadêmico indispensável na formação do estudante, na qualificação continuada do professor, na retroalimentação da pesquisa e do ensino da universidade, e no diálogo com a sociedade, especialmente, no que tange a solução de problemas sociais. O reconhecimento da UNIMEP, na sua Política Acadêmica, do papel da Extensão para alcançar seus propósitos, a saber, a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil, foi de extrema importância para a universidade e serviu de motivação para outras instituições de Ensino Superior. Uma Política Acadêmica construída sobre a luz da sua história, com intuito de mudar o futuro e ainda, tendo por compromisso aberto para com a sociedade civil foi um marco para a UNIMEP. Tanto que, em 1993, o ACTA passou a se chamar NEPEP intensificando suas atividades, pelo menos, até o ano de 2003, em que percebemos que houve o início de um declínio na quantidade de projetos de extensão, mas não da qualidade. O capítulo 5 foi construído com o intuito de descrever algumas atividades do NEPEP, a fim de podermos refletir sobre a importância da Extensão como pilar da educação superior.

A importância da extensão para a educação no ensino superior é externalizada pelos participantes dos projetos de extensão, sejam sujeitos da universidade ou da comunidade externa, que serve de termômetro para avaliar os trabalhos da extensão universitária. Um exemplo, foram as entrevistas dadas a TV UNIMEP, no programa UNIMEP da Comunidade, pelos alunos bolsistas que participaram do projeto **Educação e Saúde com Crianças e Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social**, no ano de 2015 e 2016, uma parceria da UNIMEP com o UNISOL e a Casa do Bom Menino, em que esses alunos externalizaram falas como: “Mas, apesar de todos os desafios neste ambiente é a experiência mais válida que a universidade já ofereceu até o momento e a gente aprende muito com a equipe da Casa, com a equipe de projetos, e principalmente com os acolhidos” (Ana Caroline Sartori aluna do curso de Pedagogia); também um outro aluno disse: “Os acolhidos me ensinaram bastante coisa do dia-a-dia, sobre a vida, sobre o trabalho, e sobre o que é ser um ser humano melhor” (Ednaldo Aparecido Moraes aluno do curso de Psicologia); ainda outra aluna, que também foi bolsista, externalizou: “O projeto de extensão tem isso, ele contribui não só pra nossa formação

profissional, mas principalmente na nossa formação como pessoa” (Eliane de Santana Macedo aluna do curso de Pedagogia); outro aluno extensionista disse: “Quando você entra no projeto, você faz o diferencial na formação de uma pessoa, na construção do desenvolvimento daquela pessoa, e, você fazer parte disso, são vidas que você está ajudando a construir, são vidas que você está fazendo parte” (Wagner Pereira Pardim aluno do curso de Música); e para finalizar os comentários tecidos pelos alunos da UNIMEP que participaram desse projeto de extensão na CBM, trago um trecho da entrevista com o aluno Rodrigo de Melo Corrêa do curso de História:

O projeto me possibilitou a exercitar um pouco mais meus potenciais enquanto educador, enquanto ser humano, pois ele exige muito mais sensibilidade do que eu teria que desprender numa sala de aula formal. Aqui a gente tem que lidar com situações de conflitos bem mais eminentes, bem mais complexas. (UNIMEP NA COMUNIDADE, 2016)

Esse reconhecimento da função da extensão para a formação cidadã também foi mencionada em entrevistas pelos funcionários da instituição de acolhimento, atestando o papel indispensável da extensão para a sociedade e para a formação acadêmica dos alunos. A coordenadora Geral da Casa do Bom Menino (CBM) do ano de 2016, Patrícia Helena Duarte da Matta, falou um pouco sobre esta parceria entre o NEPEP, o UNISOL e a CBM, também em entrevista à TV UNIMEP ao programa UNIMEP na Comunidade, durante sua fala, fica notória a avaliação positiva das ações extensionistas desenvolvidas em espaços não formais de educação, nesse caso, uma casa de acolhimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Parte das falas estão destacadas abaixo:

A Casa do Bom Menino valoriza muito a forma como foi realizada a parceria do NEPEP e do UNISOL com com a instituição, porque foi uma parceria que se preocupou bastante com a realidade institucional, um projeto ousado porque era um projeto com uma iniciativa de trabalhar a educação e os professores da UNIMEP envolvidos, buscaram construir um projeto diferente, não numa escola formal, mas num serviço de acolhimento institucional pra trabalhar com as crianças e adolescentes que tão acolhidos institucionalmente. Então, a Casa do Bom Menino só tem a agradecer pela sensibilidade do NEPEP, especialmente, por atender essa demanda de cuidar das crianças e adolescentes que estão acolhidas, que vem crescendo em todo o território nacional, a gente precisa trabalhar educação destes espaços e são crianças que merecerem esse atendimento especial. (UNIMEP NA COMUNIDADE, 2016)

Além desse comentário da coordenadora geral da CBM, o supervisor de projetos da instituição na época, Marcelo Silveira Coury, relatou: “O NEPEP em oferecido nesses 3 anos, espaços onde os educadores puderam discutir a sua prática, os profissionais tiveram um maior aproveitamento da sua prática. Então, o NEPEP contribuiu não só com as atividades dos

extensionistas, mas também no espaço de formação da equipe.” Ainda, a coordenadora de projetos da CBM, Natália Guimaro, externalizou:

Foi muito importante perceber o quanto a melhoria da convivência foi ampliada, o quanto foi prazerosa e criativa essa convivência entre os bolsistas com as crianças, trazendo atividades inovadoras, trazendo novas perspectivas de ampliação de mundo pra eles, então enquanto psicólogo, enquanto parte integrante dessa equipe, eu visualizo que todo engajamento desse projeto foi muito importante, super frutífero e inovador pra instituição. (UNIMEP NA COMUNIDADE, 2016)

Todos esses relatos mencionados, serviram para atestar como a Extensão Universitária faz a diferença na formação de todos os envolvidos no processo das atividades desenvolvidas em um projeto extensionista, desde alunos, professores até profissionais de outras instituições parceiras e a comunidade parceira. São inúmeros relatos de diversos projetos que foram desenvolvidos pela Extensão da UNIMEP, que estão disponibilizados na internet, por meio do programa UNIMEP na comunidade, que podem ser acessados pelo Youtube para se conhecer mais.

Nossa pesquisa se encerra com a satisfação imensa de conhecer esse processo histórico relacionado a Extensão Universitária da UNIMEP, que, apesar da aparência atual do fenômeno, um tanto apagada dentro da instituição, talvez tendo sobrado apenas sementes ou raízes enterradas desse processo vital para esta universidade. Logicamente que existem questões pendentes relacionados ao fenômeno, que ficam abertas para estudos em pesquisas futuras, como: Por que limitaram a Extensão escondendo a marca institucional construída na UNIMEP nas parcerias formadas com a Educação Popular? A UNIMEP está tomando providências para rever sua Política Acadêmica com o fim para que seja cumprido o seu eixo ético fundamental – a “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil”, se sim o que se tem feito? Em relação aos documentos produzidos pela Igreja na década de 1980, relacionadas a educação metodista, ainda são válidos? Se sim, o que ocorre internamente na Igreja que não consegue produzir uma educação voltada para os mais necessitados nos dias de hoje? O que administrativamente e pedagogicamente a UNIMEP pretende fazer para reerguer o terceiro pilar da Universidade, a Extensão Universitária?

A UNIMEP sempre esteve, desde sua fundação, em 1964, ainda como Faculdades Integradas, envolvida em diversas contradições, contradições que geraram crises no decorrer dos anos, que contribuíram para o avanço de questões por meio das suas superações. Como “a UNIMEP é a crise”, como afirmava Prof. Elias Boaventura, ex-reitor da Instituição e apoiador

incondicional dos trabalhos extensionistas, acreditamos que medidas serão tomadas para superar mais essa crise que, a cada dia, solidifica-se nos solos da nossa UNIMEP.

Sabemos que vivemos em dias sombrios de uma forma geral em nosso país, economia devastada, a Cultura e a Ciência sendo desafiados, nosso meio ambiente pedindo socorro e nossa educação sendo precarizada a cada dia. Torcemos que este trabalho possa ter resgatado a história atrelada a uma educação cidadã construída por cada sujeito que passou pelos projetos de extensão na UNIMEP, de forma a impelir reflexões que possam ajudar na busca uma saída para nosso povo, para a conscientização madura de nossas necessidades e que se volte a produzir uma educação libertadora voltada para os mais necessitados de nossa população.

## REFERÊNCIAS

ACTA. **Ação Cultural e Tecnologia Apropriada**: ante-projeto. Piracicaba, UNIMEP, jul. 1983a. 4p. [Documento Manuscrito].

ACTA. **Auto-avaliação**; período jan-jun. 1986. Piracicaba, UNIMEP, jul. 1983f. 114p. [Documento Manuscrito].

ACTA. **Programa Integrado de Educação Popular** – PIEP. Piracicaba, UNIMEP, jun. 1986d. 43p. [Documento Manuscrito].

AGAMBEN, G. **A comunidade que vem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ALERTA. **Integrar para não entregar**. 8 fev. 2005. Disponível em: <[www.alerta.inf.br](http://www.alerta.inf.br)> Acesso em: 06/09/2021.

ALMEIDA, Admário Luiz de. **Do humanismo ao assistencialismo: o CRUTAC no Estado Militar (1966-1985) (O caso do Rio Grande do Norte e do Maranhão)**. 2011. 296f. Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13616/1/Tese%20Admario.pdf>>. 15 ago. 2020.

ARISTÓTELES. **A política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

ASSIS, M. M. A. **A Municipalização da Saúde em Feira de Santana- BA: Intenção ou Realidade?** Ribeirão Preto, 1994. 210p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, USP.

ASSIS, M. M. A.; KANTORSKI, L.; TAVARES, J. L. Participação Social: Um espaço em construção para a conquista da cidadania. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 48, n. 4, p. 329-340, out./dez. 1995.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Editora Arte & Ciência, 1998.

BASNIAK, I.V.; ALMEIDA, A. C. S.; SILVA, S. C. R. Universidade e Sociedade: diálogos dos silenciados. **Revista Lusófona de Educação**, v. 39, pág. 147-159, 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/PARTIC~1/AppData/Local/Temp/6390-Texto%20do%20artigo-19311-1-10-20180623.pdf>>. Acesso em: 30/11/2021.

BENNETT- Centro Universitário Metodista. **Quem somos**. 2007. Disponível em: <<http://bennett.br/centrouniversitario/institucional/quem-somos>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BOAVENTURA, Elias. **Vinte Anos do documento Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista (Um Enfoque Unimepiano)**. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal: Núcleo De Arte Cultura da UFRN, 2002. V. 01. p. 219-234.

BOAVENTURA, Elias. **UNIMEP: caminhando pelos descaminhos - um relato de experiência**. Revista do COGEIME, São Paulo, v. 24, p. 71-80, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Apresentação Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Qual democracia?** São Paulo: Loyola, 2009.

BRAGIO, Ana Karine. A gênese da reforma universitária brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.19, p. 2-26, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v19/2238-0094-rbhe-19-e073.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRANDAO, C. R. **Educação Popular**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012. Senado Federal. Disponível em: <[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.659**, de 5 de abril de 1911. 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação História**. [s.d]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>>. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Disponível em: [https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao\\_extensao\\_univeristaria/colecao\\_extensao\\_universitaria\\_1\\_plano\\_nacional.pdf](https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao_extensao_univeristaria/colecao_extensao_universitaria_1_plano_nacional.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Plano de Ação da Primeira Fase (2005-2009)** do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Disponível: <<http://crianca.mppr.mp.br/2012/10/11282,37/>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Plano de Ação da Segunda Fase (2010-2014)** do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Disponível: <<http://crianca.mppr.mp.br/2012/10/11282,37/>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Plano de Ação da Terceira Fase (2015-2019)** do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Disponível: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232922>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Política Nacional De Extensão Universitária – PNEU**. Manaus, 2012. Disponível em: <<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRESNANN, Jason. O direito a um eleitorado competente. **Investigação Filosófica**: vol. E4, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Cleverson/Downloads/5054-18149-1-SM.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CALDAS, Ana Caroline. **Com o fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>. Acesso em: 06/09/2021.

CARDOSO, Luís de Souza. **A identidade da Unimep no movimento de sua política acadêmica**: uma teoria fundamentada nos dados. Tese (Doutorado em Educação – Escola de Comunicação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016).

CARONE, Iraí. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. In: LANE, Silvia Tatiane Maurer e CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CARONE, Iray. Democracia e exclusão social. In: **Violência e exclusão**: convivendo com paradoxos [S.l: s.n.], 2004.

CARVALHO, A. R. **PRONERA e educação do campo: diálogos e aprendizagens**. In: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 1., 2011, João Pessoa, PB. Anais... João Pessoa, PB: Centro de Educação/UFPB, 01-03 jun. 2011.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CASTILHO, M. L. R. **Estudos**: Revista da Faculdade de Ciências Humanas da UNIMAR/Publicação científica da Universidade de Marília – Marília, SP: Ed. UNIMAR; São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

CASTORIADIS, C. O estado do sujeito hoje. In: **O Mundo Fragmentado** -Encruzilhadas do Labirinto III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pág. 201-238, 1992.

CESAR, Ely Éser Barreto. **Extensão Universitária e Educação Popular (uma abordagem específica a partir da UNIMEP de 1981 visando a UNIMEP do amanhã)**. Caderno de Estudo nº 1: Os direitos dos pobres também são Direitos Humanos. Editora UNIMEP, 1981.

CESAR, Ely Éser Barreto. **O golpe militar de 1964**: referência na demarcação ideológica da UNIMEP. In: Piracicaba, 1964: o golpe militar no interior / Organizado por Beatriz Helena Vicentini. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2014. 382p.; 21 cm.

COSTA, A. C., ROCHA. J. A. Cidadania e participação: dois conceitos que não se confundem. **Cadernos de Direito**, Piracicaba/SP, v.16, p. 369-392, jul.-dez, 2016.

DeFLEUR, Melvin L.; ROKEACH, Sandra B. **Teorias da Comunicação de Massa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

**Diretriz para a Vida e Missão**. São Paulo, SP: Imprensa Metodista, 1982.

DIRETRIZES para Educação na Igreja Metodista. In: **Biblioteca Vida e Missão**. São Paulo, SP: Imprensa Metodista, 1982.

ESTEVES, Regina Célia Vasconcelos. **Programa Alfabetização Solidária**: uma estratégia de sucesso para a educação de jovens e adultos no Brasil. VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, out. 2002. Disponível em: <<https://www.issueab.org/resources/20460/20460.pdf>>. Acesso em: 08/09/2021.

FAGUNDES, Jose. **Universidade e compromisso social**: extensão, limites e perspectivas. 1985. 170f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251912>>. Acesso em: set. 2019.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade e poder**; Análise Crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achimé, 1980.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Popular e Universidade**. 1988. 386f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252024>> Acesso em: 28 set. 2019.

FOREXP. **Fórum de Extensão das Instituições Particulares**. Disponível em: <<http://www.funadesp.org.br/redes/extensao/24-forexp>>. Acesso: out. 2016.

FOREXT- Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Ensino Superior. **Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES**. Itajaí/SC: Univali, novembro de 2013.

FORPROEX- Fórum de pró-reitores das instituições públicas de educação superior brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Brasília, 2012.

FORPROEX- Fórum de pró-reitores das instituições públicas de educação superior brasileiras. **Política Nacional de Extensão. Manaus** – AM. Maio de 2012. Disponível em: <[proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf](http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf)>. Acesso em: mar. 2019.

FORPROEX- Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras. Disponível em: <[http://www.renex.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34&Itemid=18](http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=34&Itemid=18)>. Acesso: set. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. O papel educativo das igrejas na América Latina. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2000.

FUNDAÇÃO FHC. **O que é o Programa Universidade Solidária** - Acervo FHC, 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zGg6mxnGlg>> Acesso: 06/09/2021.

FUNDAMENTOS, **Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista**. Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba, 1980.

GAUDIO, Maria Ordalia Magro del. **O Projeto Rondon: a face ideológica do poder, frente a ordem instituída: 1698-1986**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo: “A campanha de pé no chão”**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOHN, M. G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Revista Investigar em Educação**, 2.s., n.1, p. 35-55, 2014.

GONÇALVES, Fernanda Cristina Nanci Izidro. **Cooperação sul-sul e política externa: um estudo sobre a participação de atores sociais**. 170 f. Dissertação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Instituto de Relações Internacionais, 2011. Disponível em: <[http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18600/18600\\_1](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18600/18600_1)>. Acesso: 03/08/2021.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 9.ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. **A universidade sob a ótica da extensão universitária: análise da função extensão universitária no pensamento do professor universitário de Educação Física**. 1998. 357 p. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275265>>. Acesso em: set. 2019.

Instituto Educacional Piracicabano. **Política Acadêmica**; prefácio: Gustavo Jacques Dias Alvim. 3.a ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

IGREJA METODISTA. **Vida e Missão**; Decisões do XIII Concílio Geral da Igreja Metodista; Diretrizes para a Educação da Igreja Metodista e Credo Social da Igreja Metodista. 2.ed. Piracicaba, UNIMEP, 1982. 64p.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. **Veresk**. Cadernos acadêmicos internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: Uniceub, 2014.

LAZIER, Josué Adam. Antecedentes das Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. *Revista de Educação do COGEIME – Ano 21 – n. 41 – julho/dezembro 2012*. Disponível em: <<file:///C:/Users/PARTIC~1/AppData/Local/Temp/4-12-1-PB.pdf>> Acesso em: out. 2021.

LAZIER, Josué Adam. **Diretrizes educacionais da Igreja Metodista e sua aproximação com a proposta de educação libertadora em Paulo Freire**. 2010. 174 p. Tese (doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, SP. Disponível em:

<[http://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/docs/10032011\\_121316\\_tesedoutorado-final.pdf](http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/10032011_121316_tesedoutorado-final.pdf)>. Acesso em: set. 2019.

LENIN, V. I. Obras escolhidas em três tomos. Lisboa-Moscou: Avante!-Progresso, 1989, t.6.

LENIN, V. **O Estado e a revolução**: a doutrina marxista do Estado e as tarefas do proletariado na revolução. São Paulo: Global, 1987.

LOPES, Onofre. **CRUTAC e CINCRUTAC**. 2. ed. Natal: Editora Universitária, 1974.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAGALHÃES, José Geraldo. **Histórico metodismo no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://www.metodista.org.br/historico-metodismo-no-brasil>>. Acesso em: set. 2020.

MALISKA, Marcos Augusto. Comentário ao artigo 205. In: CANOTILHO, J.J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo W.; STRECK, Lenio L. (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana**. 44. ed. Lima: Empresa Editora Amauta, 1981.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. **Anais do EDUCERE**, 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177\\_13444.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf)>. Acesso em: agosto 2020.

MARTINS, Ligia Marcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29ª Reunião ANPED**, 2006. Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As\\_aparA\\_ncias\\_enganam\\_-\\_divergencias\\_entre\\_o\\_mhd\\_e\\_as\\_abordagens\\_qualitativas.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf)>. Acesso: 03 jun. 2020.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. S. Paulo: Abril Cultural, col. "Os economistas", 1982.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital [1867] (trad. Rubens Enderle). São Paulo : Boitempo, 2013. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod\\_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf) . Acesso em: 15/08/2020.

MEDEIROS, Ana L. C. O Projeto Alfasol e seu impacto na atuação dos professores e nas práticas de letramento de jovens e adultos de Maracanaú-CE. Dissertação ao POLEDUC da Universidade Federal do Ceará, 2009. Fortaleza – CE. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2657/1/2009\\_dis\\_almedeiros.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2657/1/2009_dis_almedeiros.pdf)> Acesso em: 03/08/2021.

MELO, Karine. **Eleições 2018: saiba quem pode e quem não pode votar.** 2018. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-09/eleicoes-2018-saiba-quem-pode-e-quem-nao-pode-votar>>. Acesso em: 01 set. 2020.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA: Manual de Operações.** Brasília, DF: INCRA, 2004.

MIRRA, Evando. **A ciência que sonha e o verso que investiga.** São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

MOLINA, Larissa. **NEPEP COMEMORA 30 ANOS.** Disponível em: <<http://unimep.edu.br/noticias/nepep-comemora-30-anos.>> Acesso em: 06/05/2021.

MOLLO, Karina G.; MORAES, Leandro E. P. Materialismo histórico e dialético: elementos iniciais. In: PADILHA, Anna Maria L.; OMETTO, Claudia B. C. **Trabalho em Educação: processos, olhares, práticas, pesquisas.** São Carlos: Editora Pedro e Joao, 2011.

MOLLO, Karina Garcia. **Entidades de atenção à infância e adolescência: práticas educativas com crianças e adolescentes em situação de risco.** 2007. Dissertação (mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, SP. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=60332](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=60332)>. Acesso em: set. 2019.

MOLLO, Karina Garcia. **Universalidade e particularidade de Campinas no atendimento socioassistencial às crianças e adolescentes em situação de rua: entre assistência e repressão.** 2013. 188f. Tese (doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, SP. Disponível em: <[http://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/docs/17092013\\_145218\\_karina.pdf](http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/17092013_145218_karina.pdf)>. Acesso em: set. 2019.

Monteiro, Regina Clare. **CACS (Campus Avançado de Cruzeiro do Sul): uma análise crítica.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

MOTA, André. “USP avant USP. O caso da Faculdade de Medicina em 1911”. **Revista USP**, São Paulo, n.61, p. 210-221, março/maio 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13332/15150>>. Acesso em: set. 2019.

NAC- Núcleo de Ação Comunitária. **Núcleo de valorização Humana**; Ante-Projeto. Piracicaba, UNIMEP, abr. 1982a. 7p. [Documento Manuscrito].

NETO, José Alves de Freitas. **A reforma universitária de Córdoba (1918):** um manifesto por uma universidade latino-americana. Revista de Ensino Superior Unicamp. Campinas, 2011. p. 62-70. Disponível em: <[http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03\\_junho2011/pdf/10.pdf](http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf)>. Acesso em: set.2021.

NETTO, Jose Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org). **Extensão Universitária:** diretrizes conceituais e políticas – Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1994-VIII-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 02/08/2019. p.63-64.

OLIVEIRA, Cleiton de. **Análise crítica de uma experiência universitária** – O caso da Universidade Metodista de Piracicaba. 1983, 340 f. Dissertação (mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, SP.

OLIVEIRA, Clory Trindade. Aspectos políticos e ideológicos do metodismo histórico, In: BONINO, José Míguez (e outros). **Luta pela vida e evangelização**. Piracicaba e São Paulo: Editoras UNIMEP e Paulinas, 1985.

OLIVEIRA, Clory Trindade. Estrutura Organizacional e Administrativa do Metodismo 1965 – 1982. **Revista Caminhando**, n.1. São Bernardo do Campo, SP: Imprensa Metodista, 1982.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. **Teologia social do metodismo brasileiro: análise dos pressupostos históricos e teológicos do documento Credo Social**. 2011. 266f. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Teologia. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/19661/19661\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/19661/19661_1.PDF)>. Acesso em: set. 2019.

PASTORAL ESCOLAR E UNIVERSITÁRIA. **Credo Social da Igreja Metodista**. 2020. Disponível em: <<http://www.metodistadosul.edu.br/pastoral/reflexao.php?codigo=9872&secao=386&pai=70>>. Acesso em: out. 2021.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.5-23, jul./nov. 2013. Disponível em:

<<https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/5/pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

PEREIRA, Daline Vinhal. **Um olhar sobre o Projeto Rondon e a dimensão ambiental**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – 87p. UNB – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2009.

PERICÁS, Luiz Bernardo. **Mariátegui e a questão da educação no Peru**. São Paulo: Lua Nova, p. 169-204, 2006.

**PLANO Quadrienal 1975-1978**. São Paulo, SP: Imprensa Metodista, 1975.

**PLANO Quadrienal 1979-1982**. São Paulo, SP: Imprensa Metodista, 1979.

PP- PROJETO PERIFERIA. **Algumas normas de funcionamento para as pré-escolas**. Piracicaba, UNIMEP, 1982b. 3p. [Documento Manuscrito].

PP- PROJETO PERIFERIA. **Relatório de atividades**. Piracicaba, UNIMEP, 26 de junho de 1980a. 3p. [Documento Manuscrito].

PP- PROJETO PERIFERIA. **Revendo a caminhada**; Memória - 1983. Piracicaba, UNIMEP, ago. 1984j. 54p. [Documento Manuscrito].

PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 5.513 de 4 de abril de 1935. 1935. Institui na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências.

PUC- Pontifícia Universidade Católica- SP. **Universidade**. [s.d]. Disponível: <<https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/comunidade-academica-reforma-universitaria.html>>. Acesso em: set. 2020.

QUEIROZ, Maria Tereza Sokolowski. **Uma via de mão dupla**: a extensão da Universidade Metodista de Piracicaba no período de 1978 a 1986. Revista de Educação do Cogeime -Ano 11 – nº21 – dezembro/2002. Disponível em: <<file:///C:/Users/PARTIC~1/AppData/Local/Temp/584-2123-1-PB.pdf>>. Acesso em: out. 2021.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**. São Paulo: Editora 34, 1995.

REICH, W. **Materialismo dialético e psicanálise**. Jornal Livro – ano II, n.08, (s.l.). Edições Causa Operária, 2002.

REILY, Duncan Alexander. **Momentos Decisivos do Metodismo**. Disponível em <<http://2re.metodista.org.br/conteudo.xhtml?c=4677>>. Acesso em: set. 2020.

RESENDE, Luís Fernando de Lara. **Comunidade Solidária**: uma alternativa aos Fundos Sociais. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. IPEA, Brasília, 2000.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Extensão universitária**: comunicação ou domesticação. São Paulo: Cortez, 1986.

RODRIGUES, Valéria. João Herrmann Neto. **Ensaio biográfico e seleção de textos, documentos e discursos**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 339 p. Disponível em: <<https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/7906?show=full>>. Acesso em: set. 2020.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O social e o político na pós-modernidade**. Boaventura de Souza Santos. São Paulo: Cortez, 4. ed, 1997, 348p.

SANTOS, Boaventura S. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SANTOS, M. Entrevista explosiva com Milton Santos. **Revista Caros Amigos**. 17.ed. 2016. Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/grandes-entrevistas/6047-entrevista-explosiva-commilton-santos>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto nº 6.283** de 25 de janeiro de 1934. 1934. Crea a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>>. Acesso em: maio 2020.

SIEP. Primeiro seminário internacional de Educação Popular. **Relatório final**. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1983a. 28p.

SILVA, MDJ. “Ser contado como falante”: a interação dialógica nas práticas de extensão universitária. In: CASADEI, EB., org. **A extensão universitária em comunicação para a formação da cidadania** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, pp. 31-44.

SOARES, Raquel. **Ex-professor da UNIMEP será homenageado com denominação de via**. Câmara Municipal de Piracicaba, 2020. Disponível em: <<https://www.camarapiracicaba.sp.gov.br/ex-professor-da-unimep-sera-homenageado-com-denominacao-de-via-50523>>. Acessado: Nov. 2021.

SOUZA, M.C.A., SOUZA, E.R.P.; COSTA, E.M.A.; MENDONÇA, M.A.; MELLO, D.N.S; PÁDUA, T.C. Atividades extensionistas na comunidade e a ressignificação do ensino formal. **Revista Fluminense de Extensão Universitária**. 2015 Jul./Dez.; 05 (2): 17-21.

TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. “**La reforma universitaria de Córdoba**”. In: Educación Superior y Sociedad. Caracas: Unesco, vol. 9, no.1, 1998. p. 103-127.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

TV UNIMEP. **Acontece da comunidade – Projeto UNISOL e UNIMEP**, 2014. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ZjUZVQf\\_3z8](https://www.youtube.com/watch?v=ZjUZVQf_3z8)> Acesso: 06/09/2021.

TV UNIMEP. **UNIMEP NA COMUNIDADE – NEPEP e NUC**, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=d0mHUrzaOG8>> Acesso: 06/09/2021.

TV UNIMEP. **UNIMEP NA COMUNIDADE – Projeto Casa do Bom Menino, NEPEP e Unisol**, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1QUPdFNAOuI>> Acesso em: 08/08/2021.

UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro. **A Universidade**. Disponível em: <<https://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/#:~:text=Em%201958%2C%20a%20UDF%20foi,Estado%20do%20Rio%20de%20Janeiro>>. Acesso em: set. 2020.

UFV- Universidade Federal de Viçosa. História. Disponível em: <<https://www.ufv.br/historia/>>. Acesso em: set. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Carta do Paraná**. Curitiba/PR, 24 de março de 1962. In: FÁVERO, Maria de Lourdes A. A UNE em tempos de autoritarismo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, Anexos, p. 39-97.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Declaração da Bahia**. Salvador/BA, 27 de maio de 1961. In: FÁVERO, Maria de Lourdes A. A UNE em tempos de autoritarismo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, Anexos, p. 4-37.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **UNE: Luta Atual Pela Reforma Universitária**. Rio de Janeiro, dezembro de 1963. In: FÁVERO, Maria de Lourdes A. A UNE em tempos de autoritarismo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, Anexos, p. 102-134.

UNIMEP – Notícias. **Malas prontas: alunos e profs. participam do Projeto Rondon no Piauí**, 2010. Disponível em: <<http://unimep.edu.br/noticias/malas-prontas-alunos-e-profs-participam-do-projeto>> Acesso em: 15/08/2021.

UNIMEP- Universidade Metodista de Piracicaba. **Política de extensão**. Prefácio de Ely Eser Barreto Cesar. 2.ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

UNIMEP. **Acta 10 anos de prática em Educação Popular**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

UNIMEP. **EDUCAÇÃO Popular**: experiências e reflexões. Piracicaba, UNIMEP, n.1, jul. 1984.

UNIMEP. **EDUCAÇÃO Popular**: experiências e reflexões. Piracicaba, UNIMEP, n.1, jul. 1985.

UNIMEP/NEPEP. **Relatório das Atividades desenvolvidas em 2011 e Plano de Trabalho 2012**. UNIMEP, Piracicaba – SP, 2012.

UNIMEP/NEPEP. **Relatório das Atividades desenvolvidas em 2012 e Plano de Trabalho 2013**. UNIMEP, Piracicaba – SP, 2013.

UNIMEP/NEPEP. **Relatório das Atividades desenvolvidas em 2013 e Plano de Trabalho 2014**. UNIMEP, Piracicaba – SP, 2014.

UNIMEP/NEPEP. **Relatório das Atividades desenvolvidas em 2014 e Plano de Trabalho 2015**. UNIMEP, Piracicaba – SP, 2015.

UNIMEP/NEPEP. **Relatório das Atividades desenvolvidas em 2015 e Plano de Trabalho 2016**. UNIMEP, Piracicaba – SP, 2016.

UNIMEP/NEPEP. **Relatório das Atividades desenvolvidas em 2016 e Plano de Trabalho 2017**. UNIMEP, Piracicaba – SP, 2017.

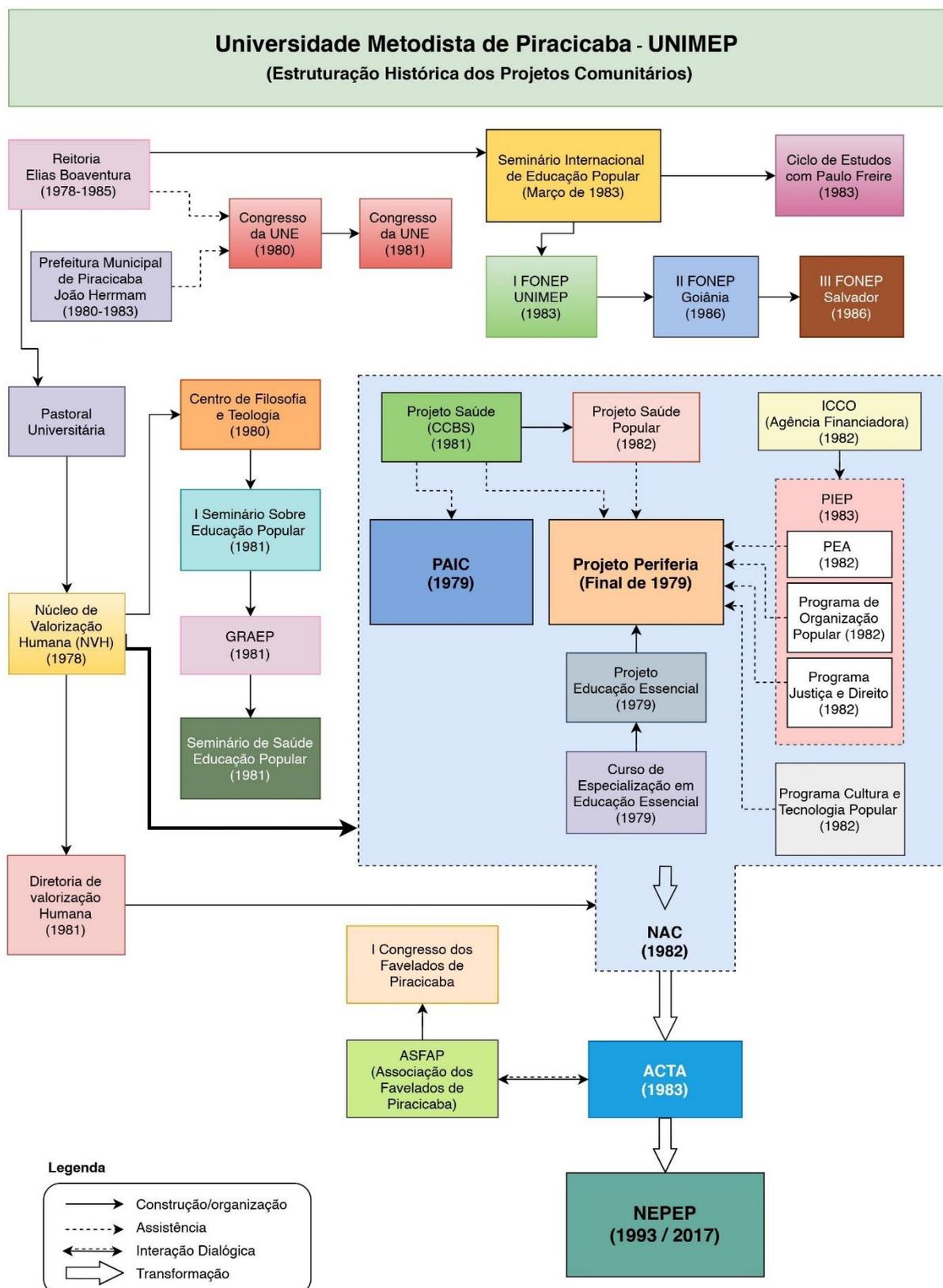
VIEIRA, M. A. L. **Projeto de Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos da Agricultura Familiar**. Piracicaba. UNIMEP, NEPEP, 2007 (mimeo)

VIEIRA, M. A. L. **PRONERA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. DESAFIOS E CONQUISTAS**. V seminário nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. UNICAMP – Campinas- SP, 2015.

VIEIRA, M. A. L.; DISTEFANO, G; TREVISAN, C. C. B. **PRONERA: Aprendendo e Ensinando Jovens e Adultos nos Assentamentos Rurais**. 4ª Mostra Acadêmica da UNIMEP, 2006. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/4mostra/pdfs/146.pdf>>. Acesso em: 30/07/2021.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Trad. Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. Psicol. USP. São Paulo, vol.21, n.4, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/psp/v21n4/v21n4a03.pdf>>. Acesso em: ago. 2020.

## ANEXO 1 – ESTRUTURAÇÃO HISTÓRICA DOS PROJETOS COMUNITÁRIOS DA UNIMEP



## ANEXO 2 - TRAJETÓRIA DAS CONTRIBUIÇÕES DA COMUNICAÇÃO POPULAR DO ACTA AOS MOVIMENTOS SOCIAIS

QUADRO 4

TRAJETÓRIA DAS CONTRIBUIÇÕES DA COMUNICAÇÃO POPULAR AOS MOVIMENTOS SOCIAIS		
Movimento	Conjuntura	Contribuição do Acta
Asfap	<p>Constituição de uma entidade representativa do movimento popular (1983)</p> <p>Urbanização autônoma das favelas pela Asfap (1983/1990)</p> <p>Luta pela aprovação no legislativo do projeto de direito real de uso (1986/93)</p> <p>Participação no Movimento Nacional de Luta pela Moradia (1986/93)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadernos: como surgiu a Asfap, estatuto da Asfap, mensalidades, novos projetos</li> <li>• Cadernos - Urbanização: Resistindo e Avançando, Comércio de Barracos - isso tem que acabar, Plano de Urbanização, Como Funciona a Fábrica de Blocos,</li> <li>• Audiovisual: 12 edições do Jornal Falado da Asfap</li> <li>• Cadernos: Esclarecimentos para População, Uso Real da Terra 1 e 2, Inicativa Popular da Lei de Uso Real da Terra</li> <li>• Cadernos: Cala Boca Peão, Favela até quando?, Reforma Agrária</li> </ul>
Movimento de mutuários do Parque Piracicaba	<p>Frete a realidade de que 75% dos moradores se achavam na condição de inadimplentes, constitui-se uma comissão para negociar coletivamente junto à Caixa Econômica Federal o pagamento das prestações (1986)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edição de quatro números do Boletim Informativo da comissão de mutuários</li> </ul>

56

Movimento	Conjuntura	Contribuição do Acta
Movimento de inquilinos	<p>Após o Plano Cruzado, os reajustes do aluguel subiram mais do que o estipulado pelo governo, e para lutar contra essa realidade constituiu-se o movimento em Piracicaba (1987)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartaz informando as assembleias e o plantão informativo do movimento</li> <li>• Boletins: edição de 2 números do boletim do movimento</li> </ul>
Centros comunitários	<p>Necessidade de informar e mobilizar os moradores sobre as atividades do movimento (1986/92)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edição de boletins nos seguintes centros comunitários: Cecap, Balbo, Itapuã, Piracicamirim, Vila Cristina</li> </ul>
Anamos e Pró-Central	<p>Movimentos e instituições reúnem-se para articular as lutas do movimento popular à nível nacional (1983/93)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edição de jornais, cartazes, boletins, cartilhas, sobre a organização do movimento e informações sobre congressos e encontros de mobilização</li> </ul>
Comitê Piracicabano de Solidariedade aos Povos da América Latina	<p>Diante da cruel realidade de desrespeito aos direitos humanos, organiza-se uma rede de solidariedade para os povos da América Central e Latina (1983/93)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edição de boletins, jornais e revistas, produção de vídeos, gravação do programa de rádio "América dos Povos" durante os anos de 1990/92</li> </ul>

57

QUADRO 4

TRAJETÓRIA DAS CONTRIBUIÇÕES DA COMUNICAÇÃO POPULAR AOS MOVIMENTOS SOCIAIS		
Movimento	Conjuntura	Contribuição do Acta
Asfap	<p>Constituição de uma entidade representativa do movimento popular (1983)</p> <p>Urbanização autônoma das favelas pela Asfap (1983/1990)</p> <p>Luta pela aprovação no legislativo do projeto de direito real de uso (1986/93)</p> <p>Participação no Movimento Nacional de Luta pela Moradia (1986/93)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadernos: como surgiu a Asfap, estatuto da Asfap, mensalidades, novos projetos</li> <li>• Cadernos - Urbanização: Resistindo e Avançando, Comércio de Barracos - isso tem que acabar, Plano de Urbanização, Como Funciona a Fábrica de Blocos,</li> <li>• Audiovisual: 12 edições do Jornal Falado da Asfap</li> <li>• Cadernos: Esclarecimentos para População, Uso Real da Terra 1 e 2, Inicativa Popular da Lei de Uso Real da Terra</li> <li>• Cadernos: Cala Boca Peão, Favela até quando?, Reforma Agrária</li> </ul>
Movimento de mutuários do Parque Piracicaba	<p>Frete a realidade de que 75% dos moradores se achavam na condição de inadimplentes, constitui-se uma comissão para negociar coletivamente junto à Caixa Econômica Federal o pagamento das prestações (1986)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edição de quatro números do Boletim Informativo da comissão de mutuários</li> </ul>

56

Movimento	Conjuntura	Contribuição do Acta
Movimento de inquilinos	<p>Após o Plano Cruzado, os reajustes do aluguel subiram mais do que o estipulado pelo governo, e para lutar contra essa realidade constituiu-se o movimento em Piracicaba (1987)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartaz informando as assembleias e o plantão informativo do movimento</li> <li>• Boletins: edição de 2 números do boletim do movimento</li> </ul>
Centros comunitários	<p>Necessidade de informar e mobilizar os moradores sobre as atividades do movimento (1986/92)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edição de boletins nos seguintes centros comunitários: Cecap, Balbo, Itapuã, Piracicamirim, Vila Cristina</li> </ul>
Anamos e Pró-Central	<p>Movimentos e instituições reúnem-se para articular as lutas do movimento popular à nível nacional (1983/93)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edição de jornais, cartazes, boletins, cartilhas, sobre a organização do movimento e informações sobre congressos e encontros de mobilização</li> </ul>
Comitê Piracicabano de Solidariedade aos Povos da América Latina	<p>Diante da cruel realidade de desrespeito aos direitos humanos, organiza-se uma rede de solidariedade para os povos da América Central e Latina (1983/93)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edição de boletins, jornais e revistas, produção de vídeos, gravação do programa de rádio "América dos Povos" durante os anos de 1990/92</li> </ul>

57

