

HERNAN ROBERTO ESPINOZA RIERA

—

**OS ESTUDANTES E A CONSTRUÇÃO
DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
LATINO-AMERICANA**

—

DIÁLOGOS ENTRE EQUADOR E BRASIL

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
OUTUBRO 2023

HERNAN ROBERTO ESPINOZA RIERA

—

OS ESTUDANTES E A CONSTRUÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA LATINO-AMERICANA

—

DIÁLOGOS ENTRE EQUADOR E BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAUUSP para obtenção do título de Doutor em Arquitetura e Urbanismo.

Área de Concentração: Habitat.

Linha de Pesquisa: Participação Social e Políticas Públicas a Produção e Gestão do Habitat.

Orientadora: Prof. Dra. Camila D'Ottaviano

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
OUTUBRO 2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

EXEMPLAR REVISADO E ALTERADO EM RELAÇÃO A VERSÃO ORIGINAL, SOB RESPONSABILIDADE DO AUTOR E ANUÊNCIA DA ORIENTADORA.

A versão original, em formato digital, ficará arquivada na Biblioteca da Faculdade.

São Paulo, 15 de janeiro de 2024

Catálogo na Publicação

Serviço Técnico de Biblioteca

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

Espinoza Riera, Hernan

Os Estudantes e a Construção da Extensão Universitária Latino-americana: diálogos entre Equador e Brasil / Hernan Espinoza; orientador, Camila D'Ottaviano - São Paulo, 2023.

188 p.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Área de concentração: Habitat.

1. Extensão Universitária. 2. Arquitetura e Urbanismo. 3. Assessoria Técnica. 4. América Latina. 5. Movimento Estudantil. I. D'Ottaviano, Camila, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Com carinho agradeço a minha família, Janaina e Nina pelo apoio incondicional durante todos estes anos. Agradeço aos meus pais pelo respeito e apoio durante toda a minha vida. Agradeço a minha orientadora Camila D'Ottaviano, aos professores da Universidade de São Paulo, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidad Central del Ecuador pelo interesse e dedicação nas discussões e reflexões ao redor do tema. Agradeço à Universidad Central del Ecuador pelo financiamento deste doutorado e por permitir-me atuar dentro da única educação que acredito, pública y gratuita. Agradeço a Maria Gualán e Fernanda Morales, ex-estudantes e atuais colegas de trabalho pelas conversas sobre projetos de extensão e assessoria técnica. Finalmente, agradeço a Carlos Heredia, Carlos Solano, Galilea Perez, Jenny Miniguano, Lisbeth Cayo e Victor Guamán, estudantes da Facultad de Arquitectura de la Universidad Central del Ecuador, jovens cheios de qualidades e comprometidos com a extensão universitária, sem a sua dedicação teria sido impossível terminar este trabalho satisfatoriamente.

OS ESTUDANTES E A CONSTRUÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA LATINO-AMERICANA

RESUMO

Na América Latina, as universidades públicas desempenharam um papel fundamental não só na esfera educacional, mas também na estruturação dos Estados nacionais. A extensão universitária, um pilar essencial do ensino superior, é o meio pelo qual a universidade interage com a sociedade. É necessário entender a extensão universitária na América Latina à luz de uma história marcada por nuances sociais, políticas e culturais específicas de cada país. Nesse cenário, junto com as comunidades e os professores, os estudantes surgem como protagonistas, almejando uma extensão universitária que transcende a disseminação do conhecimento e aspira promover transformações sociais. Contudo, observa-se um crescente distanciamento desse grupo social em relação à formulação política dessa função acadêmica. Este estudo tem dois objetivos principais: investigar o papel dos estudantes na construção histórica da extensão universitária latino-americana no século XX e estabelecer um diálogo com estudantes universitários equatorianos no contexto de um projeto de extensão em andamento, sobre como alcançar uma extensão universitária transformadora sob uma perspectiva ético-pedagógica. Para abordar essa questão, recorreremos às teorias do educador Paulo Freire, enfatizando que os estudantes devem estar no centro desse processo transformador.

Palavras chave: extensão universitária, movimento estudantil, extensão transformadora, assessoria técnica.

STUDENTS AND THE CONSTRUCTION OF LATIN AMERICAN UNIVERSITY EXTENSION

ABSTRACT

In Latin America, public universities have played a pivotal role not only in the educational realm but also in structuring national states. University extension, an essential pillar of higher education, is the means by which the university interacts with society. It is necessary to understand university extension in Latin America in light of a history marked by specific social, political, and cultural nuances of each country. In this scenario, students, communities and professor, emerge as protagonists, aiming for a university extension that goes beyond the dissemination of knowledge and aspires to promote social transformations. However, there is a growing distance between students and the political formulation of this academic function. This study has two main objectives: to investigate the role of students in the historical construction of Latin American university extension in the 20th century and to establish a dialogue with Ecuadorian university students about how to achieve transformative university extension from an ethical-pedagogical perspective. To address this issue, we turn to the theories of educator Paulo Freire, emphasizing that students should be at the center of this transformative process.

Keywords: university extension, student movement, transformative extension, technical assistance.

SUMARIO

INTRODUÇÃO	16
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DURANTE O SÉCULO XX: UMA CATEGORIA DE ANÁLISE	21
O MODELO IMPORTADO E O INÍCIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA	25
A EXTENSÃO CULTURAL UNIVERSITÁRIA: O MODELO DE DIFUSÃO CULTURAL	32
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA POLITIZADA: O MODELO DE CONSCIENTIZAÇÃO	35
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ACADEMIZADA: O MODELO INSTITUCIONAL	39
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NEOLIBERAL: O MODELO DE VINCULAÇÃO-EMPRESA	42
OS ESTUDANTES E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DURANTE O SÉCULO XX: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA	53
A CONSTRUÇÃO	57
A RUPTURA.....	88
O DISTANCIAMENTO	109
A EXTENSÃO EM MOVIMENTO:REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA.....	118
EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS: UM PERCURSO DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA	121
<i>OS ARQUITETOS DA FAMÍLIA: BASES PARA UMA PRÁTICA</i>	<i>121</i>
<i>O TALLER DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE ARQUITECTURA PARA LA COMUNIDAD – TISAC: UMA APROXIMAÇÃO À ASSESORIA TÉCNICA</i>	<i>127</i>
PRIMEIRA ETAPA DO TISAC	130
SEGUNDA ETAPA DO TISAC	133

<i>O CONSULTORIO ARQUITECTÓNICO DE COMUNAS - CAC_s: UMA PRÁTICA DE EXTENSÃO TERRITORIALIZADA</i>	140
DIÁLOGOS COM ESTUDANTES: À PROCURA DE UMA EXTENSÃO TRANSFORMADORA	149
<i>PRATICAR UMA EXTENSÃO TRANSFORMADORA EXIGE UMA PARTICIPAÇÃO ATIVA DO DISCENTE NO PROJETO E NOS TERRITÓRIOS DA EXTENSÃO</i>	150
<i>PRATICAR UMA EXTENSÃO TRANSFORMADORA EXIGE RIGOROSIDADE METODOLÓGICA E PESQUISA</i>	154
<i>PRATICAR UMA EXTENSÃO TRANSFORMADORA EXIGE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA</i>	156
<i>PRATICAR UMA EXTENSÃO TRANSFORMADORA EXIGE ÉTICA, ESTÉTICA E A CONVICÇÃO DE QUE A MUDANÇA É POSSÍVEL</i>	158
<i>PRATICAR UMA EXTENSÃO TRANSFORMADORA EXIGE RESPEITO À AUTONOMIA (INDIVIDUAL) DO SER DO EDUCANDO E À AUTONOMIA COLETIVA DOS GRUPOS ASSESORADOS</i>	162
CONCLUSÕES	168
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Ilustração de trabalhadores trabalhando com soda em uma fábrica de sabão, século XIX, Europa.	26
Figura 2: Jornal "Cultura Popular" dedicado a difusão da extensão cultural universitária na Universidad Central del Ecuador, Equador, 1961.	30
Figura 3: Fotografia da publicação em português da obra "Pedagogia do Oprimido", a obra mais conhecida de Paulo Freire, editada primeiro em inglês e espanhol, em 1970, e somente quatro anos depois foi publicada no Brasil, embora o manuscrito fosse de 1968. Brasil, 1996.	36
Figura 4: Ilustração de comemoração de 25 anos da Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador – FEUE, Equador, 1969	55
Figura 5: Agrupação Ateneo de la Juventud, conformada por escritores, músicos, pintores e outros artistas. Na foto, José de Vasconcelos (segundo à esquerda), primeiro reitor da UNAM e precursor do movimento junto a Diego Rivera pintor muralista mexicano. Mexico, 1921.	58
Figura 6: Estudantes ocupam a Universidade de Córdoba e hasteiam a bandeira da Argentina, Córdoba, Argentina, 1918.	63
Figura 7: Exemplar número 79 da Revista Universidades da Union de Universidades de América Latina - UDUAL, México, 1980.....	79
Figura 8: Capa do álbum “O povo canta”, primeiro long play do Centro Popular de Cultural da UNE, Rio de Janeiro, Brasil, 1962.	85

Figura 9: Páginas do jornal <i>Cultura Popular</i> publicado pelo <i>Órgano de Extensión Cultural Universitária</i> da Universidad Central del Ecuador, Quito, Equador.....	88
Figura 10: Capa do livro da Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador - FEUE no contexto do XXIV Congreso da FEUE pela comemoração dos 25 anos. Equador, 1969.....	94
Figura 11: Manual nº5 elaborado pelo Taller de Investigación Social, Diseño y Comunicación – TISDYC. Equador, 1976.....	98
Figura 12: Incêndio que destruiu a sede da UNE na praia do Flamengo, no Rio de Janeiro, Brasil. Rio de Janeiro, Brasil, 1964.	101
Figura 13: XXXI Congresso de refundação da UNE, Salvador, Brasil, 1979.	108
Figura 14: Graffiti do grupo de guerrilha Alfaro Vive Carajo contra o governo de León Febres Cordero (1984-1988) em uma casa em Quito, Equador..	111
Figura 15: Comício pelas Diretas Já realizado na Praça da Sé, São Paulo, 1985.	114
Figura 16: Estudantes do projeto Consultorio Arquitectónico de Comunas – CACs realizando levantamento arquitetônico na Comuna Santa Clara. Equador, 2023.....	119
Figura 17: Panfleto do projeto “Práticas de arquitetura para demandas populares: a experiência dos Arquitetos da Família. Desenhado e escrito à mão, escaneado e impresso em papel branco, liso, no tamanho 15 cm x 10 cm. Na frente há a chamada principal, com nome e telefone da arquiteta responsável pelo projeto. No verso há uma breve explicação de como funciona o trabalho”. Belo Horizonte, Brasil, 2009.....	122
Figura 18: Localização do atendimento e laje sem telhado da casa no bairro Santa Tereza, Belo Horizonte, Brasil, 2009.	125
Figura 19: Solução ao atendimento no bairro Santa Tereza, Belo Horizonte, Brasil, 2009.....	126

Figura 20: Propaganda digital da Fundación de Arquitectura Comunitaria Al Barrio. Equador, 2022.	133
Figura 21: Ortofotografia da Comuna Santa Clara de San Millán año 2023	142
Figura 21: Mutirão para adequação do espaço assegurado na Comuna e estudantes dentro do espaço já adaptado. Quito, Equador, 2022.	143
Figura 22: Estudantes no Consultorio Arquitectónico de Comunas – CACs.	144
Figura 23: Reunião no Consultorio Arquitectónico de Comunas – CACs. Quito, Equador, 2023	145
Figura 24: Propaganda digital do Consultorio Arquitectónico de Comunas. Quito, Equador, 2023.....	146
Figura 25: Projeto arquitetônico da adequação da sala de artes marciais. Quito, Equador, 2023.....	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVC	Alfaro Vive Carajo
BAQ	Bienal Panamericana de Arquitetura de Quito
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CPC	Centro Popular de Cultura
CRUTAC	Centros Rurais Universitários de Treinamento a Ação Comunitária
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
CTE	Confederación de Trabajadores del Ecuador
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CONUEP	Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas
CACs	Consultorio Arquitectónico de Comunas
CEPE	Corporación Estatal Petrolera Ecuatoriana
DCE	Diretórios Nacionais de Estudantes
DEE	Diretórios Estaduais de Estudantes
DPES	Departamento de Política de Ensino Superior
DIEG	Divisão de Extensão e Graduação
EA UFMG	Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais
EMAUS	Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo

FAU UCE	Facultad de Arquitectura da Universidad Central del Ecuador
FORPROEX	Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão Universitária
FEUE	Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador
FEI	Federación Ecuatoriana de Indios
FESE	Federación de Estudiantes Secundários del Ecuador
FEUCE	Federación de Estudiantes de la Universidad Católica
FEPON	Federación de Estudiantes de la Escuela Politécnica Nacional
FRIU	Frente Revolucionário de Izquierda Democrático
FUT	Frente Única de Trabajadores
IES	Instituições de Ensino Superior
JUC	Juventude Universitária Católica
MCP	Movimento Cultural Popular
MPL	Montoneros Patria Libre
MOM	Morar de Outras Maneiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNECS	Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios
PROIDES	Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior
PCE	Partido Socialista Ecuatoriano
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador
PCMLE	Partido Marxista Leninista del Ecuador
UCE	Universidad Central del Ecuador
UNAM	Universidade Autônoma do México
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina
UNEG	Universidad Nacional Experimental de Guayana

UNE	União Nacional de Estudante
UNEE	Unión Nacional de Educadores del Ecuador
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SeNESu	Secretaria Nacional de Educação Superior
TISAC	Taller de Integración Social de Arquitectura para la Comunidad
TISDYC	Taller de Investigación Social, Diseño y Comunicación
URJE	Unión Revolucionaria de la Juventud Ecuatoriana

INTRODUÇÃO

Desde sua concepção, as universidades na América Latina desempenharam papéis fundamentais não apenas no campo da educação, mas também como motores de mudança social, política e cultural de cada um de seus países. Existe uma diversidade de perfis de universidades na América Latina, algumas foram constituídas desde o início da colônia, e mantem tradições e rasgos coloniais até os dias atuais, outras foram criadas no começo do século XX, inseridas em um contexto de modernização dos Estados nacionais. Não é incomum encontrar reitores ou autoridades universitárias que foram presidentes da república ou ocuparam altos cargos no Estado, nesse sentido, imergir na história da educação superior latino-americana é penetrar na história dos próprios Estados nacionais.

Nesse contexto, entender a construção histórica da extensão universitária, uma das funções essenciais da universidade, ao lado do ensino e da pesquisa, é uma tarefa desafiadora. A extensão é o meio pelo qual as universidades difundem atividades, transferem conhecimento, interagem e se comprometem com a sociedade, portanto, é um campo complexo e sensível de ser estudado. Em geral, a extensão universitária é vista tradicionalmente como um meio de transmissão de conhecimento da universidade para a comunidade. No entanto, no contexto latino-americano a extensão deve ser compreendida com maior profundidade devido à rica tradição de trocas entre universidade e comunidades, propiciando uma relação recíproca.

Neste cenário, os estudantes emergem como atores chave. Na sua maioria organizados a partir do movimento estudantil, tiveram protagonismo na procura de uma extensão universitária que não se limitou a difundir conhecimento, mas buscou impulsionar transformações sociais na sociedade. No entanto, este protagonismo foi se esgotando no decorrer do final do século XX, entrando ao novo século como atores passivos no processo de constituição da extensão universitária.

A hipótese desse trabalho é que existe um sistemático afastamento dos estudantes universitários na construção da extensão universitária, que é produto, por um lado, da despolitização dos movimentos estudantis durante o final do século XX, e por outro lado, da burocratização da extensão universitária por parte das instituições de ensino superior públicas na América Latina. Esta pesquisa, portanto, visa contribuir à lacuna historiográfica que existe sobre o papel dos estudantes na construção da extensão universitária latino-americana durante o século XX a partir de um recorte mais profundo na experiência equatoriana e brasileira. Finalmente, o trabalho estabelece uma reflexão sobre o papel dos estudantes a partir de uma experiência de extensão universitária contemporânea de uma faculdade pública de arquitetura e urbanismo.

Considerando esse contexto, o primeiro capítulo da tese, “A Extensão Universitária: uma categoria de análise”, consiste em uma revisão bibliográfica sobre a extensão universitária no contexto latino-americano, baseada em livros, artigos e hemerotecas virtuais de diferentes países da região. O texto foi estruturado a partir de alguns marcos temporais, como uma opção didática, que tem como objetivo ajudar a compreender o surgimento e o desenvolvimento da extensão universitária no contexto latino-americano ao longo do século.

No segundo capítulo, “Os Estudantes e a Extensão Universitária: uma relação dialógica”, os estudantes são inseridos nessa narrativa histórica, com a intenção de estabelecer um diálogo entre a extensão universitária e esse grupo social, entrelaçando as ações dos movimentos estudantis ao desenvolvimento da extensão no contexto latino americano. Busca-se aprofundar o debate, evidenciando com maior riqueza de detalhes o papel dos estudantes nesse processo. A pesquisa se enfoca no caso equatoriano e brasileiro, países com os quais estabeleci relações acadêmicas mais próximas.

Neste capítulo foram sistematizadas as ações e os atores sociais que caracterizaram eventos numa lógica de espaço – tempo (país – ano).

Esse acompanhamento de eventos foi realizado a partir dos seguintes grupos: a educação superior, a extensão universitária e o movimento estudantil; todos analisados no contexto latino-americano. O olhar para esses três grupos permitiu estabelecer uma análise comparativa entre eles, identificando convergências e divergências.

No terceiro capítulo, intitulado “A Extensão em movimento: Reflexões a partir da prática”, proponho reflexões sobre como a prática extensionista pode promover mudanças pedagógicas, principalmente, em estudantes universitários, a qual denomino extensão universitária transformadora. Essas reflexões surgem dentro do projeto de extensão Consultorio Arquitectónico de Comunas – CACs, do qual faço parte juntamente com outros docentes e estudantes da Facultad de Arquitectura da Universidad Central del Ecuador - FAU UCE. Desta maneira, inicialmente, apresento os antecedentes que possibilitaram a criação do CACs e, em seguida, finalizo com um diálogo entre docentes e estudantes estruturado a partir dos conceitos presentes no livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, escrito em 1996. Desse livro foram extraídos alguns elementos de análise utilizados como guia da narrativa para a realização do diálogo.

A opção por elaborar uma análise a partir de um único projeto de extensão universitária no último capítulo se deve à situação provocada pela pandemia COVID-19, vivida entre os anos 2020 e 2021. A pandemia influenciou, não somente o aspecto metodológico da tese, como também a trajetória e o propósito do trabalho de maneira mais ampla, motivo pelo qual será explicada ao leitor.

A pandemia da COVID-19, provocou o isolamento e a paralisação das atividades universitárias durante quase 2 anos, situação que impossibilitou o seguimento do trabalho de campo proposto durante a banca de qualificação, que contemplava o seguimento sistemático de projetos de extensão ativos no Brasil e no Equador. Diante da nova conjuntura, o acompanhamento das atividades em território teve que ser

alterado. Além disso, este acompanhamento no Brasil se dificultou uma vez que não foi possível estender o prazo da licença para o doutorado e tive que retornar ao exercício das minhas atividades docentes na Universidad Central del Ecuador como professor de dedicação exclusiva.

Essas circunstâncias conduziram a um maior protagonismo da pesquisa teórica e a limitação do trabalho de campo. Desta maneira, a pesquisa teórica se enfocou no processo da construção histórica da extensão, aprofundando na relação dos estudantes com a extensão universitária. Este enfoque buscava contemplar as observações feitas pela professora Dra. Luciana Lago durante a banca de qualificação, que ressaltou a existência de várias menções sobre as atividades estudantis no processo da construção histórica da extensão, além de preencher a lacuna bibliográfica em relação a esse enfoque. Por outro lado, a pesquisa de campo foi limitada ao acompanhamento de um único projeto de extensão no Equador durante o período de um ano. Portanto, parte dos insumos para as reflexões desenvolvidas no terceiro capítulo da tese são fruto direto dessa prática, iniciada em 2022 e vigente até o presente momento.

Assim, esse trabalho, construído com seus altos e baixos, expressa o interesse por aprofundar no conhecimento sobre a extensão universitária no contexto latino-americano, desvelando o papel dos estudantes na construção dessa função universitária e posicionando-os no centro da análise de uma reflexão sobre a prática em movimento. Assim mesmo, o trabalho busca contribuir ao marco teórico sobre os estudantes na extensão universitária e que sirvam de substrato não somente para este grupo social, como para docentes e comunidades, com o objetivo de impulsionar a confluência de atores nas práticas extensionistas que busquem uma transformação pedagógica.

CAPÍTULO 1



**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
DURANTE O SÉCULO XX**



UMA CATEGORIA DE ANÁLISE

Pode-se considerar que a extensão universitária em um contexto latino-americano teve início a partir do século XX (Tünnermann, 2000), pois tanto a universidade colonial quanto, posteriormente, a universidade republicana não tinham a preocupação de estender o conhecimento ou suas ações acadêmicas para além de seus muros. As primeiras mostras de extensão universitária se deram no campo cultural, principalmente com a participação dos estudantes universitários, atores fundamentais das mudanças reformistas do ensino superior. No começo do século XX, estudantes da crescente classe média viam a universidade como um meio de ascensão social e, por esse motivo, pugnavam pela abertura e pela democratização dessas instituições. No entanto, mesmo que os estudantes tenham tido um papel preponderante na construção da extensão universitária, para que se estabeleça uma análise abrangente do desenvolvimento histórico da extensão, devemos considerar também a participação de outros atores, como a universidade e o Estado (Sousa, 2010).

Pode-se dizer que a extensão universitária junto com o ensino é a essência mesma das universidades latino-americanas. Assim afirma Tünnermann (2003) ao dizer que, depois da Reforma de Córdoba¹ em 1918, a extensão universitária e a difusão cultural foram incorporadas como tarefas normais dentro das universidades. Como consequência, tal incorporação trouxe para dentro dessas instituições a discussão de problemas nacionais reais e uma conscientização social e política por meio da defesa da missão social da universidade. Isso definiu “o perfil da universidade latino-americana” e evidenciou “tarefas que não estavam propostas ou que permaneciam inéditas para as universidades

¹ A reforma de Córdoba foi um movimento impulsionado pelos estudantes da Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina, que reivindicava, principalmente: a democratização e a função social da universidade, a gratuidade do ensino superior e a coparticipação dos estudantes nas decisões políticas e acadêmicas da universidade. Os enfrentamentos entre reformistas e católicos se estenderam de março a outubro de 1918. O movimento foi de transcendência latino-americana e representa um ponto de inflexão na história das lutas reformistas na educação superior no continente.

de outras regiões do mundo” (Tünnermann, 2003, p. 269)². Essa função social da universidade latino-americana tem moldado as ações extensionistas de estudantes e professores e tem tornado os problemas dessa sociedade em temas fundamentais junto aos três pilares da universidade: pesquisa, ensino e extensão.

São muitas as definições que permeiam a extensão universitária. Dependendo da área disciplinar, a extensão pode abranger aulas teóricas curricularizadas, cursos de especialização, ações no território, coletas de dados ou até o financiamento direto de construção de laboratórios. Para Boaventura de Sousa Santos, teórico português, a extensão universitária “vai ter uma significância muito especial em um futuro imediato” (Santos, 2006, p. 66), uma vez que pode funcionar como uma ferramenta de luta contra-hegemônica com o modelo privatista e funcionalista que o capitalismo global propõe para as universidades latino-americanas. Para o autor, é por meio da extensão que as universidades poderão ter:

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 (Santos, 2006, p. 66).

O autor afirma que a extensão universitária deve ganhar uma nova centralidade tanto no currículo universitário como na progressão de carreira dos docentes. No entanto, é preciso evitar a prática atualmente realizada por várias universidades públicas de orientar suas atividades de extensão através de lógicas rentáveis, cuja finalidade seria a autogestão financeira. Essa prática, desvirtua a concepção da extensão que discente e docentes tem defendido desde o começo do século XX. Para Donoso (2001, p. 181), docente da Pontifícia Universidad Católica de Chile, “as atividades de extensão têm se adaptado historicamente ao desenvolvimento universitário e desempenham um papel na

² Todas as traduções das citações diretas são de autoria própria, salvo indicação contrária.

potencialização do fazer prático e profissional”. Assim mesmo, Gonzalo Aquiles Serna, docente da Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo no México, insiste que a extensão universitária deve ser definida como:

Um conjunto de serviços estruturados e organizados pelas universidades [...] constituídos para compartilhar, de determinada maneira, sua cultura e conhecimentos com o setor social que não teve acesso à educação de nível superior (Serna, 2004, p. 80)

Para D'Ottaviano e Rovati (2017), docentes universitários brasileiros especializados no campo do planejamento e dos estudos urbanos, um dos grandes desafios da extensão universitária é “fortalecer a extensão como ação política e espaço público, lócus privilegiado da interação entre universidade e sociedade” (p. 17). Além disso, os autores explicam que um outro desafio é “combater firmemente a ideia de que tudo o que não é ensino e pesquisa é extensão” (p. 18).

Existe, assim, uma multiplicidade de visões ao redor do conceito de extensão universitária que podem dar vários sentidos de análise. Em vista disso, o presente capítulo visa entender esta função universitária, principalmente, desde um enfoque materialista, isto é, a partir de seu movimento histórico durante o século XX. Se realiza um esforço em vincular a bibliografia hispano-americana à bibliografia brasileira, a fim de estabelecer uma narrativa que fortaleça a integração latino-americana.

Com base em alguns autores, como Donoso (2001), Tommasino; Cano (2016) e Serna (2004), pode-se categorizar a construção histórica da extensão universitária na América Latina em 4 etapas. A primeira etapa é destinada à extensão cultural universitária, entendida por esses autores como um modelo de difusão da cultura universitária, isto é, um modelo que leva “os conhecimentos e a cultura gerada nas salas de aula à população que não tem acesso à educação superior” (Serna, 2004, p. 77). A segunda etapa refere-se a uma extensão mais politizada, que em alguns países é comandada pelo Estado, como no Brasil, e em

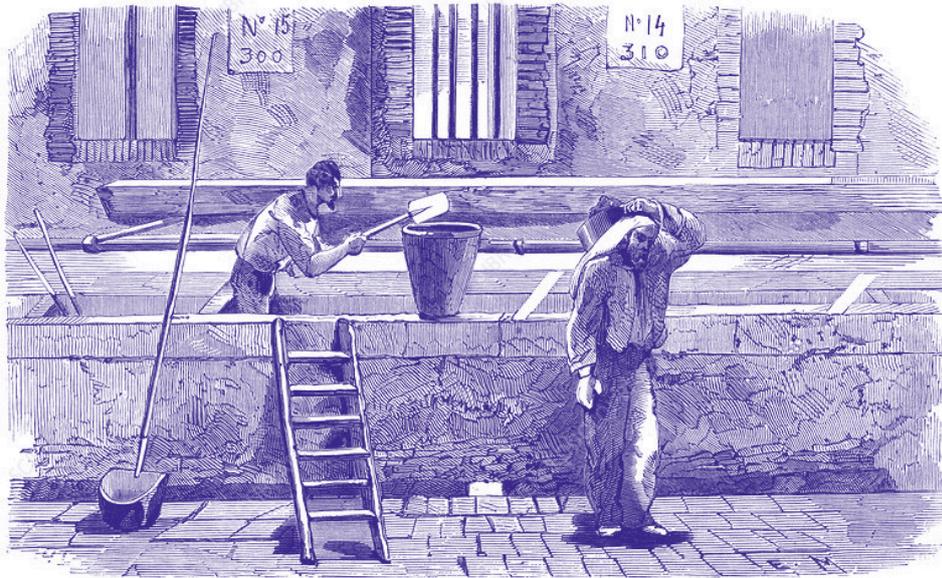
outros, gerida pelas próprias universidades públicas, como no caso do México. Segundo Serna (2004), essa relação entre política e extensão pode ser situada num modelo de conscientização. A terceira etapa relaciona-se com um modelo institucional no qual as universidades têm o controle total da extensão, o que leva a uma *academização da extensão*. Finalmente, a última etapa se relaciona com um modelo privatista que vincula a universidade à empresa privada, tornando a extensão uma porta de entrada para o neoliberalismo dentro das universidades. No entanto, antes de explicar em detalhe cada uma dessas etapas, apresento um breve histórico da chegada da extensão no continente e a influência do modelo importado nas primeiras ações extensionistas na América Latina.

O MODELO IMPORTADO E O INÍCIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA

O processo de industrialização da Inglaterra, durante a metade do século XIX, fez com que os trabalhadores rurais, que, no campo, realizavam suas atividades de tecelagem manual, fossem substituídos por máquinas a vapor. Como consequência, os trabalhadores foram obrigados a deixar suas terras e a sair à procura de trabalho e de melhores oportunidades nas cidades. Na sua grande maioria, esses trabalhadores não tinham nenhum grau de instrução, como aponta Friedrich Engels (2010, p. 47):

Raramente sabiam ler e, menos ainda, escrever, iam regularmente à igreja, não faziam política, não conspiravam, não refletiam, apreciavam atividades físicas, escutavam com a tradicional devoção, a leitura da Bíblia e, em sua singela humildade, tinham boas relações com as classes mais altas da sociedade.

Figura 1: Ilustração de trabalhadores trabalhando com soda em uma fábrica de sabão, século XIX, Europa.



Fonte: Science Photo Library. Arte do volume 2 (1875) do jornalista e autor francês Julien Turgan (1824-1887). Disponível em: <https://www.sciencephoto.com/media/631635/view/soap-factory-workers-19th-century>. Acesso em: 22 oct. 2023.

Os trabalhadores vindos do campo passavam a formar parte do proletariado industrial na cidade, que cresceu exponencialmente devido ao processo de acumulação propiciado pela indústria têxtil da época. As condições de vida nos centros urbanos pioravam, devido à densidade excessiva e à falta de infraestrutura básica. As condições de trabalho eram precárias, fruto da divisão do trabalho orientada de modo a maximizar os lucros dos donos das indústrias.

É nesse contexto, que as universidades europeias começaram a “abrir suas portas”, procurando uma melhor interação com a sociedade civil. Isso se deu em função da pressão de alguns setores organizados de trabalhadores, que demandavam uma melhor instrução para que pudessem se contrapor às situações de exploração dentro das fábricas. O acesso ao conhecimento foi, então, a estratégia usada para pautar as principais reformas sociais e econômicas por parte dos movimentos sociais organizados.

Os trabalhadores solicitavam às universidades que ofertassem cursos de formação para os movimentos operários. As instituições inglesas foram, assim, as primeiras a oferecerem cursos de capacitação. As universidades de Cambridge e Oxford criaram, em 1873 e em 1885 respectivamente, os primeiros programas formais de extensão universitária³, oferecendo cursos de literatura, ciências físicas e economia política (De Paula, 2013). Naquele momento, as ações de extensão universitária limitavam-se a cursos de educação continuada, e a universidade era vista como detentora de um conhecimento específico, que deveria ser socializado com as massas populares.

Seguindo esse modelo, em 1889, a Universidad de Oviedo, na Espanha, promoveu programas de extensão universitária por meio da educação popular dirigidos principalmente aos trabalhadores urbanos. Sob a filosofia de que “o poderoso deve procurar a justiça para o pobre, e o educado deve compartilhar sua cultura com o ignorante” (Super, 1993, p. 9), a universidade ministrava cursos de história, literatura, matemática e ciências. No final do século XIX, um ano depois da experiência em Oviedo, as ideias sobre a extensão universitária chegaram aos Estados Unidos. A Universidade de Pensilvânia fundou a American Society for the Extension of University Teaching (Sociedade Americana para o Ensino da Extensão Universitária), que atuou principalmente na periferia de Filadélfia e chegou a ter 23 centros com 40 cursos de formação (American Society for the Extension of University Teaching, 1891).

No começo do século XX, a modalidade de cursos de formação diversificou-se. Em 1903, a Universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos, determinou que os professores estariam aptos para servir ao governo norte-americano como *technical experts* (especialistas técnicos). A missão da extensão era procurar soluções técnicas para os

³ Na Europa, a extensão universitária é conhecida frequentemente com o nome de *third mission* (a terceira missão da universidade), enquanto que nos Estados Unidos é conhecida como *university extension*.

principais problemas enfrentados pela indústria norte-americana daquela época. O programa foi bem-sucedido e ganhou visibilidade nacional, resultando na afirmação do então presidente Theodore Roosevelt de que a “extensão universitária estava consagrada como atividade universitária” (Mirra, 2009, p. 78 *apud* De Paula, 2013, p. 7).

Essas experiências de extensão começaram a ser replicadas em outros países. As universidades abriram as portas para trabalhadores e sindicatos por meio de cursos gratuitos em diferentes áreas do conhecimento. A extensão universitária, ainda não institucionalizada, passou a ser pensada como um meio para dar instrução ao povo que não a possuía. Nessas experiências, a relação entre universidade e sociedade era hierárquica e paternalista e, em geral, não se pensava na realização de trocas de aprendizagem com os atores sociais. Foi esse o modelo importado para América Latina, que, paulatinamente, começou a ser adaptado para nossa realidade.

A fundação da maioria das universidades públicas na América Latina data do final do século XIX e começo do século XX. A Universidad de Buenos Aires foi fundada em 1821, seguida pela Universidad de Chile (1842), a Universidad Nacional de Colombia (1867), a Universidad Autónoma de México (1910) e, tardiamente, a Universidade de São Paulo, em 1934⁴. A criação dessas instituições foram, no geral, uma forma de legitimar os Estados republicanos em construção, mantenedores de uma herança colonial em suas estruturas de poder. Essas instituições começaram a ganhar autonomia, tanto em relação ao Estado, como em relação às ordens religiosas, que se mantiveram hegemônicas na educação superior até o século XVIII, principalmente

⁴ Existem universidades mais antigas na América Latina, como a Universidad Central del Ecuador (1620) e a Universidad Central de Venezuela (1721).

nos países de colonização espanhola⁵. A maioria dessas universidades adotou o modelo europeu de educação superior marcado pela formação principalmente de advogados, médicos, militares e engenheiros, que eram direcionados a cumprir com o novo projeto republicano de formação de uma nova elite nacional *criolla*⁶.

Na época, o ensino superior estava pautado pelo pensamento positivista, resultado da influência do pensador francês Auguste Comte (1798-1857). Segundo Hale (2015), existiam três características principais que orientavam esse pensamento: (i) o aprendizado “enciclopedista”, onde os temas eram utilizados em uma ordem hierárquica; (ii) uma preferência pelos estudos científicos e práticos em detrimento dos estudos humanísticos; (iii) o forte controle do Estado nas instituições de ensino.

No campo humanista, as políticas de educação estavam direcionadas a transformar as universidades em “fabricas de pessoas de letras e leis” (Mariategui, 2009, p. 100), o que reforçava a formação de uma elite unicamente a serviço do Estado. A universidade apresentava-se nitidamente como uma instituição hierárquica e não tinha interesse em assumir “uma orientação prática dirigida a estimular o trabalho e incentivar os jovens no comércio ou na indústria” (Mariategui, 2009, p. 100). Da mesma maneira, os estudantes, na sua maioria filhos da burguesia latifundiária, não tinham qualquer intenção em romper com conceitos aristocráticos, herdados dos regimes escravocratas e colonizadores. Ao fim do século XIX, as universidades já tinham se convertido em espaços controlados pelas elites, que influenciavam a

⁵ Durante a época colonial, a Igreja Católica detinha a hegemonia na educação superior por meio dos colégios de nível universitário, implantados nas colônias. Após a independência, essas ordens continuaram tendo influência até serem expulsas pelo pensamento liberal, que se estabeleceu no continente no século XIX. No entanto, até os dias atuais percebe-se a influência religiosa na educação superior por meio das universidades católicas, que são referência de ensino em alguns países como: Chile, Peru e Equador.

⁶ Criollos são os filhos de europeus (principalmente espanhóis) nascidos em terras americanas. Eles não tinham os mesmos privilégios dos europeus, mas a maioria deles possuía grandes fortunas e exercia influência nas decisões políticas colônias.

escolha de seus dirigentes e professores. No entanto, esse cenário começaria a mudar no início do século XX, em razão da pressão exercida pelos filhos de uma nova burguesia que emergia, produto da acumulação de capital comercial e industrial, que substituíam lentamente as desgastadas classes latifundiárias. A educação começou a ser vista como um meio de ascensão social e a principal reivindicação passou a ser o acesso às universidades.

Figura 2: Jornal "Cultura Popular" dedicado a difusão da extensão cultural universitária na Universidad Central del Ecuador, Equador, 1961.

Fonte: Universidad Central del Ecuador (1961).

Cultura Popular

ORGANO DE EXTENSION CULTURAL UNIVERSITARIA

AÑO I

Quito, Julio 12 de 1961

Nº 2

Se inauguraron los Cursos de Capacitación Sindical

Organizados por el Departamento de Extensión Cultural Universitaria, con la colaboración del Instituto de Investigaciones Económicas, del Instituto de Derecho del Trabajo y de Investigaciones Sociales, del Instituto de Derecho Internacional de la Universidad Central; la C. T. E. y la F. T. P., se inauguraron los Cursos de Capacitación Sindical.

Uno de los objetivos fundamentales de la Universidad Moderna, especialmente Latinoamericana, es el de la Extensión Cultural Universitaria. Llevar los conocimientos a aquellos sectores que más lo necesitan, constituye un deber de la Universidad. Es por esto que el Vicerrectorado de la Universidad Central del Ecuador, al que corresponde la dirección de la Extensión Cultural Universitaria, ha creído necesario organizar, con la cooperación de los

Institutos de Investigaciones Económicas, Derecho del Trabajo e Investigaciones Sociales y Derecho Internacional de la Universidad Central, así como de la Confederación de Trabajadores del Ecuador (C.T.E.) y la Federación de Trabajadores de Pichincha (F. T. P.), un Curso de Capacitación Sindical, destinado a elevar el nivel cultural de los dirigentes obreros y capacitarlos mejor para la misión que les corresponde: la defensa de sus derechos y la verdadera construcción del país.

Es, por esta razón, motivo de singular complacencia para los Organismos universitarios ya mencionados, informar a los trabajadores del país en general y a los dirigentes sindicales en particular, que el referido Curso, se inauguró el tres de julio y finalizará el treinta y uno de Sep-

tiembre del presente año. Funcionó de acuerdo con el Plan de Estudios, Cuerpo de Profesores y Reglamento correspondiente, que a continuación se expresan:

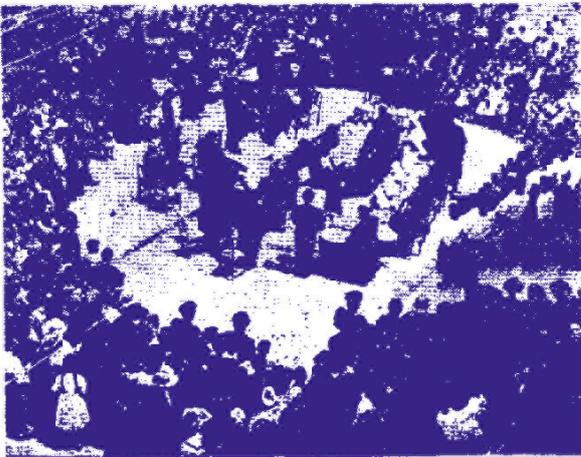
PLAN DE ESTUDIOS

En el PRIMER CURSO DE CAPACITACION SINDICAL, se dictan las siguientes materias:

- 1.—La Doctrina Económica Social y Política de la Clase Trabajadora (1 clase semanal);
- 2.—Derecho Laboral Ecuatoriano y Derecho Internacional del Trabajo (1 clase semanal);
- 3.—Legislación Social (1 clase semanal);
- 4.—Problemas del Sindicalismo Ecuatoriano e Internacional (1 clase semanal);
- 5.—Problemas Económicos y Sociales (Pasa a la Pág. 2)



LAS MISIONES UNIVERSITARIAS TRIUNFARON EN CIUDAD DE IBARRA



La Orquesta del Conservatorio Nacional de Música en la ejecución de su programa ante numeroso público en una de las calles de la ciudad de Ibarra.

Por segunda vez "Misiones Culturales Universitarias" cumplieron sus objetivos. La visita a la ciudad de Latacunga constituyó un singularísimo acontecimiento de cultura. La Universidad fué bien recibida y aplaudida por el pueblo latacungueño. Esta primera visita tuvo el realce que merecía, pero conquistando verdaderos triunfos estuvo presente la embajada universitaria en la ciudad de Ibarra. Misiones Universitarias desarrollaron un programa de alto contenido académico y artístico, con la entusiasta colaboración de las Autoridades de la ciudad: el Alcalde, el Presidente del Consejo Provincial, los Rectores de los Colegios "Teodoro Gómez de la Torre" y de señoritas "Ibarra", tan pronto como fueron anunciados de esta visita se aprestaron con su decidido apoyo.

El sábado 17 y el domingo 18 de junio fueron días de alegría para Ibarra. Se había roto la plácidez y tranquilidad de la ciudad con la presencia de ciento cuarenta universitarios: estudiantes, profesores, autoridades. El pueblo quería escucharlos y con unánime aceptación concurreó a todos los actos académicos y de arte.

Presiados por el Alcalde de la Ciudad, Dr. César Benalcázar Rosales, los señores Rector y Vicerrector de la Universidad Central, el Rector del Colegio "Teodoro Gómez de la Torre", señor Abalardo Morán, y el Procurador de la Universidad, en el Salón del Colegio, ante un selecto auditorio, se iniciaron las actividades con las conferencias de los distinguidos catedráticos de la Facultad de Medicina, doctores Enrique Garcés y Ricardo Descalzi.

El Dr. Garcés habló sobre los problemas sanitarios nacionales, en forma muy clara y apasionada, señalando cifras para precisar los altos costos de tratamiento de los enfermedades, para fijar sus peligros, pronunciándose por la necesidad de prevenirlos buscando todos los medios adecuados para ello, con una campaña no sólo a cargo de las Instituciones específicamente encargadas de esta labor, sino con el aporte popular, creando en el pueblo el convencimiento de que menos costoso es prevenir una enfermedad que curarla.

El Dr. Descalzi habló sobre el cáncer y su tratamiento. Clara, muy clara su conferencia. La sintomatología del cáncer, la evolución de la enfermedad, las medidas para que el paciente pueda evitar el progreso del mal, estuvieron brillantemente explicadas. (Pasa a la página 14)

CURSOS DE VERANO DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL

Los Cursos que organiza anualmente la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador comprenden: Filosofía, Literatura, Arte, Folklore Ecuatoriano, Educación, Sociología, Derecho, Historia y Geografía del Ecuador, Geología y Recursos naturales del País,

Biología, Psicología, Quichua y Lenguas Extranjeras.

Son dictados por catedráticos europeos, norteamericanos y sudamericanos de alta experiencia docente y de reconocida calidad intelectual, pertenecientes a las diversas Facultades de la Universidad Central y a otras pres-

tigiosas instituciones de Cultura. La Universidad realiza con oportunidad de los Cursos internacionales de Verano actos culturales de alta trascendencia.

Los cursos tienen la duración de un mes: se inauguran el 11 de Agosto y se clausuran el 11 de Septiembre.

(Pasa a la página 12)



El Coro Universitario durante su actuación en Ibarra.

A EXTENSÃO CULTURAL UNIVERSITÁRIA: O MODELO DE DIFUSÃO CULTURAL

Do início do século XX ao final dos anos 1960, a extensão universitária na América Latina, de modo geral, esteve ligada à questão cultural e era conhecida com o nome de Extensão Cultural Universitária. Vista como um modelo civilizatório, a extensão universitária teve um momento de inflexão durante os anos 1950, motivado principalmente por dois fatores: (i) o fortalecimento social dos movimentos estudantis latino-americanos; e (ii) a transformação social que atravessou a América Latina, desencadeada pela Revolução Cubana de 1959.

Uma das primeiras ações representativas ligadas ao campo da extensão cultural universitária se deu no México, com a criação das rádios universitárias. Com a perspectiva de difusão cultural, em 1937, estudantes universitários criaram a Rádio da Universidade Autônoma do México — UNAM. Visto como um projeto educativo, a rádio tinha como objetivo difundir “uma obra cultural e pedagógica de interesse excepcional” (UNAM, 2023, n.p.). Essa experiência universitária no México permitiu que se estabelecessem as bases para uma política nacional de extensão, de modo que a extensão ficasse definida como uma ação cuja finalidade, a partir da universidade seria:

Ministrar ensino para formar profissionais, pesquisadores, professores universitários e técnicos úteis à sociedade; organizar e realizar pesquisas principalmente das condições e problemas nacionais, e estender com a maior amplitude que seja possível os benefícios da cultura (Rojas, 2001, *apud* Gómez; Figueroa, 2011, p. 131).

No Chile, como em outros países do continente, a extensão cultural se manifestou através da criação de museus e grupos artísticos. Assim, foram inaugurados a *Orquesta Sinfónica de Chile* em 1941, o *Museo de Arte Popular Americana* em 1943, o *Coro Universitario* e o *Ballet Nacional* em 1945, e o *Museo de Arte Contemporanea* em 1947. Todas

essas ações se deram no contexto de fomentar uma cultura artística universitária à serviço da sociedade.

Vários eventos e congressos latino-americanos foram realizados a fim de conceitualizar a extensão dentro do campo da arte e da cultura. Em 1949, na Guatemala, se realizou o *Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas*, com a participação de importantes universidades da região. No evento, definiu-se que “a função *extensional* [fosse] entendida como a difusão do saber universitário entre os setores menos privilegiados a través da promoção e difusão da cultura” (Iñigo; Garcia, 1983, p. 113). No ano seguinte, a Universidad de Havana, em Cuba, inaugurava a primeira comissão de extensão universitária do país como “um órgão de integração entre a universidade e o povo [...], que estabelecería os meios adequados para que a cultura universitária alcance as massas populares de forma eficaz” (Castro; Tommasino, 2017, p. 19). De modo semelhante, em 1958, foi realizada no Chile a *Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural*, cujas discussões estavam claramente ligadas ao campo da cultura. O evento foi organizado pela Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), que definiu qual deveria ser o fim da extensão cultural universitária:

A extensão universitária deve propor, como finalidades fundamentais, projetar a cultura de forma dinâmica e coordenada e vincular todas as pessoas à Universidade. Além dessas finalidades, a extensão universitária deve procurar estimular o desenvolvimento social, elevar o nível espiritual, moral, intelectual e técnico da Nação, propondo, de forma imparcial e objetiva, perante a opinião pública, soluções fundamentais para problemas de interesse geral. Assim entendida, a missão da extensão universitária é projetar, da forma mais ampla possível e em todas as esferas da Nação, o conhecimento, os estudos e a pesquisa da Universidade, para permitir que todos participem da cultura universitária, contribuam para o desenvolvimento social. e a elevação do nível espiritual, moral, intelectual e técnico do povo (UDUAL, 1958, n.p.).

Logo após a conferência da UDUAL, em 1 de janeiro de 1959, eclodiu a Revolução Cubana, que alteraria fortemente o panorama cultural em todo o continente. Esse fato histórico estimulou principalmente a formação de grupos subversivos armados por jovens universitários, que lutaram contra as ditaduras militares de seus países. Nesse sentido, a conceituação da extensão universitária, que vinha colocando um forte interesse somente na questão cultural, passa a incorporar a questão política na discussão dessa conceituação. Isto propiciou fortes críticas ao modelo de difusão cultural desde o começo dos anos 1970.

Intelectuais latino-americanos, influenciados pelo momento político, criticaram esse modelo como paternalista e assistencialista durante a II *Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria* realizada no México em 1972. O educador e filósofo peruano Augusto Salazar Bondy, debatedor na mesa “*Objetivos y Orientaciones de la Difusión Cultural Universitaria*”, manifestou que essa visão partia do entendimento de que o povo era inculto e que para tirá-lo da ignorância era necessário oferecer a ele uma “cultura previamente fabricada” por universitários (Tünnermann, 2003, p. 272). Do mesmo modo, o diretor de teatro chileno Domingo Piga, palestrante na mesa “*Evaluación de la Difusión Cultural y Extensión Cultural en América Latina*”, alertou sobre a imposição cultural da universidade sobre as comunidades, em uma relação sem trocas e que reforçava a “posição paternalista e detentora do poder cultural” da universidade (Tünnermann, 2003, p. 273). Por sua vez, o antropólogo e escritor brasileiro Darcy Ribeiro, debatedor na mesa “*Creación de un Sistema de Integración Cultural en la América Latina*”, caracterizou a extensão cultural como um tanto demagógica, já que, disseminava “caritativamente uma névoa cultural a pessoas que não conseguiram frequentar cursos de nível superior [...] às vezes extramuros ou às vezes na mesma universidade” (Tünnermann, 2003, p. 273).

A partir dos anos 1970, o modelo de difusão cultural começa a perder força, produto das suas próprias contradições e passa a dar lugar a uma nova forma de extensão, com maior criticidade, produto da influência política. Os estudantes universitários cumprem um papel fundamental na construção dessa nova forma de extensão.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA POLITIZADA: O MODELO DE CONSCIENTIZAÇÃO

O modelo de conscientização (Serna, 2004) buscava ter maior alcance que o modelo anterior de difusão. Nesse caso, buscava-se não somente apresentar a cultura universitária para os menos favorecidos, mas também influenciar a sociedade por meio da cultura, a fim de orientá-la contra a dependência cultural estrangeira.

Chamada também de “Vinculação Popular” (Cano, 2017, p. 8), a extensão politizada começa a se construir ao longo da década de 1960 e, em alguns momentos, ultrapassa o real objetivo da função universitária de modo a influenciar culturalmente e ideologicamente estudantes e professores com conceitos como: “consciência crítica, comunicação dialética, processos revolucionários e de emancipação, transformação social e dominação - exploração - marginalização” (Donoso, 2001, p. 184).

Esse modelo de conscientização é caracterizado principalmente por dois fatores: pela influência das ideias socialistas, que repercutiam a partir da revolução cubana, e pelas ideias do educador brasileiro Paulo Freire, que inspirou educadores em toda a América Latina (Serna, 2004). É, então, apoiada em um idealismo de transformação radical da sociedade que a extensão universitária se fortalece teoricamente.

Não devemos cair na infantilidade de pensar que somos os guardiões exclusivos, nem mesmo os mais elevados, do espírito do nosso povo [...]. Foi-se o tempo inocente das extensões universitárias, em que se falava em levar cultura e técnica para o povo de uma maneira fortuita (Roces, 1975, p. 110-111 *apud* Serna 2004, p.88).

Dois eventos específicos marcaram os esforços de conceitualização e consolidação do novo modelo da extensão: a II *Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*, realizada no México em 1972, e o lançamento do livro *Extensão ou Comunicação*⁷, do educador brasileiro Paulo Freire, no Chile em 1973. No encerramento da conferência foram realizadas importantes contribuições para a ressignificação do conceito da extensão universitária:

A Extensão Universitária é a interação entre a universidade e os demais componentes do corpo social, por meio da qual ela assume e cumpre seu compromisso de participar do processo de criação da cultura e de libertação e transformação radical da comunidade nacional (UDUAL, 1972, p. 91).

Ainda durante o congresso foi proposto que a extensão universitária assuma o papel de elo de integração entre ensino e pesquisa:

Promover como integradora do ensino e a pesquisa, a revisão crítica dos fundamentos da universidade e a conscientização de todos os estamentos, para levar adiante um processo único e permanente de criação cultural e transformação social (UDUAL, 1972, p. 92).

O livro “*Extensão ou Comunicação*” de Freire expõe por outro lado, que a extensão deveria ser um processo dialógico e não somente um processo de aprendizado unilateral:

⁷ Escrito durante o exílio de Paulo Freire no Chile (1965-73), o livro discute as bases de uma comunicação efetiva entre o saber agrotécnico e os camponeses chilenos. Nele, um certo conceito de extensão é criticado por suas implicações unilaterais e invasivas para que possa dar lugar a uma prática, a uma cultura, necessariamente, dialógica, educativa e comunicacional (De Paula, 2013, p. 17).

Por tudo isso, uma vez mais, estamos obrigados a negar ao termo “extensão” e seu derivado “extensionismo” às conotações do quefazer verdadeiramente educativo, que se encontram no conceito de comunicação (Freire, 1978, p. 84).

No mesmo ano da publicação do livro de Freire, o filósofo, educador e jornalista peruano Augusto Salazar Bondy publicou um ensaio intitulado “*Dominación y Extensión Universitaria*”, no contexto do III *Seminario de la Federación de Universidades Privadas de Centroamérica*, realizado em 1972. No texto, o autor argumenta que comumente a palavra “extensão” é utilizada em um sentido “vertical, impositivo e desumanizante” (Bondy, 1973, p. 14). No entanto, o maior aporte do autor consiste em evidenciar que essa visão de extensão universitária também está presente nas práticas universitárias, o que transforma a universidade “num dos polos de uma relação de dominação dentro do vasto e complexo conjunto de formas externas e internas de dominação que existe na sociedade global” (Bondy, 1973, p. 14).

A década de 1970 marcou, de modo geral, o começo de um esforço intelectual de conceitualização da extensão universitária. O aporte crítico ao modelo de conscientização apresentou “uma teleologia muito mais abundante e sólida que o simples enunciado de boas intenções, característico da extensão da terceira e quarta décadas do século XX” (Serna, 2004, p. 89). Essa conceitualização foi o ponto de partida para a construção de políticas universitárias e finalmente para a institucionalização da extensão dentro das universidades públicas latino-americanas.

Assim, se por um lado o modelo conscientizador exerceu uma forte influência política nas ações extensionistas, por outro lado, ele se deparou com contradições no momento em que se buscou entender as verdadeiras funções da extensão universitária. As ações de extensão muitas vezes se confundiram com a solução de problemas originados pela ausência do Estado nas comunidades, nesse sentido, era preciso

ter a clareza que as atividades de extensão dependem de uma estrutura burocrática institucional.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ACADEMIZADA: O MODELO INSTITUCIONAL

Durante os anos 1980 e após longos períodos de ditaduras militares, alguns países da América Latina passaram por processos de redemocratização. Em 1983, a Argentina, depois da queda da terceira junta militar, convocou eleições gerais. Em 1985, o Brasil e o Uruguai recuperaram suas democracias após fortes movimentações civis. As repercussões políticas e sociais do período incidiram na autonomia das instituições de ensino superior. As universidades retomaram o controle total das atividades educativas e ganharam aos poucos autonomia administrativa. Nesse período, empreendeu-se uma normatização das três funções essenciais da universidade: ensino, pesquisa e extensão. A elaboração de planos e regulamentos criou um novo perfil de docentes que priorizavam a carreira administrativa universitária em detrimento da carreira acadêmica. A visão tecnocrática com “enfoque sistêmico”⁸ desse novo perfil de professor fez com que o modelo fosse um fracasso em um primeiro momento. Como exposto por Serna (2004, p. 92):

As decisões políticas tomadas sem nenhum consenso e as trocas de autoridades institucionais constituem um “ponto fraco” para o novo modelo [de extensão]. Em toda burocracia, incluída a universitária, o planejamento tende a se converter num fim, medindo a

⁸ O “enfoque sistêmico” é um processo por meio do qual são identificadas as necessidades, selecionados os problemas, escolhidas soluções entre alternativas, obtidos e aplicados métodos e meios, avaliados os resultados e efetuadas as revisões que precisam de todo ou de parte do sistema, de tal forma que as falhas sejam eliminadas (Serna, 2004).

eficiência [unicamente] com base em dados quantitativos.

Esse novo direcionamento institucional, que teve maior adesão em alguns países, afetou o caráter conceitual da extensão universitária, vista até então como uma função social da universidade. No Chile, por exemplo, o filósofo e educador Jorge Millas, figura importante da universidade pública chilena, manifestou que “é um pouco excessivo considerar que a extensão seja uma função essencial” (Millas, 1981, p. 111). O autor coloca que a extensão nesse momento era secundária, já que a universidade tinha que se preocupar com o fortalecimento da ciência e da tecnologia, o futuro da academia:

Por isso, dizer que, em rigor, a extensão é uma função de complemento e não essencial, não é querer acabar com a extensão universitária, mas colocar ordem nos conceitos e com isso, ordem nas coisas (Millas, 1981, p. 111).

Em 1978, o reitor Jorge Swett Madge da Universidade Católica do Chile, um dos principais centros de estudo do país, defendeu que a extensão deveria atuar fundamentalmente para “aperfeiçoar, capacitar e especializar” (Donoso, 2011, p. 185). De modo semelhante, por meio do Conselho Superior da mesma instituição, definiu-se que:

A extensão é de responsabilidade das faculdades e de seus acadêmicos. [...] Quando for necessária uma ação coordenadora de várias unidades acadêmicas, o quando a natureza ou magnitude da atividade o requer, corresponderá intervir, com esse propósito, à administração central (Donoso, 2001, p. 185).

Não é uma coincidência que o modelo institucional de extensão universitária tenha tido forte acolhida no Chile. A partir da década de 1980, o Chile testemunhou um processo de privatização do ensino superior público, impulsionado pelas políticas neoliberais do ditador Augusto Pinochet. O modelo de conscientização, anteriormente utilizado na extensão universitária era visto como um modelo que trazia o pensamento revolucionário do período do governo de Salvador

Allende (1970-1973) e, por consequência, impunha um problema ao desenvolvimento privatista das universidades públicas do país.

A extensão universitária nessa época, também foi assumindo um caráter de depósito de excedente, isto é, ela absorvia todas as atividades que não se encaixavam dentro do ensino e da pesquisa. No México, por exemplo, foi elaborado em 1986 o *Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios* (PNECS), vigente até os dias atuais. O documento definiu a extensão universitária como a função da universidade que deveria promover a transformação da sociedade por meio de: “pesquisa, ensino, difusão, divulgação, promoção e [prestação de] serviços do conhecimento científico, tecnológico, artístico e humanístico” (Castro; Tommasino, 2017, p. 141).

No entanto, um caso virtuoso das políticas de extensão latino-americanas se deu no Brasil com a conformação do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão Universitária (FORPROEX), em 1987. Esse fórum, desde a sua criação, assumiu um importante papel na teorização e conceituação da extensão universitária na América Latina, superando a visão tecnocrática institucional. Ativo até hoje, o FORPROEX reivindica a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, advoga a articulação de práticas acadêmicas interdisciplinares e defende a função social da universidade (D’Ottaviano; Rovati, 2017). Mesmo sendo um bom exemplo de política universitária para o resto dos países latino-americanos, com orçamento definido e bolsas para estudantes, a extensão universitária no Brasil segue sendo marginal em comparação às demais funções universitárias.

Durante os anos de 1980, a extensão passou então a ser parte da organização burocrática das instituições de ensino superior. Ressurgiu a ideia de levar a cultura universitária para o povo, só que agora legitimada pelas instituições de ensino superior. Dessa forma, ações como cuidar de museus, realizar exposições, feiras de livros etc., começaram a ser contabilizadas como ações de extensão, buscando

uma eficiência quantitativa em sua tentativa de atingir o maior número de pessoas possíveis. A extensão também serviu para justificar gastos realizados dentro das instituições. Dessa forma, muitas vezes, quem passou a decidir a prioridade financeira dos programas e projetos de extensão foram os funcionários do setor administrativo, determinando a quantidade e o momento em que os recursos seriam liberados dentro de uma lógica administrativa (Serna, 2004). Isso propiciou uma falta de visão acadêmica em relação à extensão universitária, fazendo com que os projetos avaliados como “melhores” fossem aqueles capazes de gerar recursos próprios e deixar um excedente para a universidade, como por exemplo, a prestação de serviços por meio de laboratórios técnicos especializados, cursos de especialização, cursos de educação continuada, consultorias, etc. que, e, alguns casos, dependendo da oferta e demanda, chegam a ser a principal fonte de ingresso no orçamento de autogestão das universidades.

Esse modelo institucional abriu espaço para que a extensão universitária em algumas instituições de educação superior passasse a ser unicamente um meio de prestação de serviços para o Estado e de consultorias para as empresas privadas. É essa visão da universidade-empresa que caracterizou o modelo do período subsequente.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NEOLIBERAL: O MODELO DE VINCULAÇÃO-EMPRESA

Nos anos 1990, presenciamos na América Latina um drástico giro em direção ao neoliberalismo. A desregulação, privatização e redução do Estado são os princípios básicos desse modelo econômico, que deve ser reconhecido como uma ideologia que transformou o próprio capitalismo, uma vez que “estendeu a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 7). É nesse sentido que David Harvey, teórico britânico, afirma que o neoliberalismo

é uma forma de discurso hegemônico que tem delineado as práticas e o pensamento da sociedade no mundo, e tem sido incorporada de forma natural no nosso cotidiano e na maneira como “interpretamos, vivemos e entendemos o mundo” (Harvey, 2007, p. 23).

Do neoliberalismo vieram modelos e enfoques criados por empresários e teóricos de tendência liberal para solucionar a vinculação entre universidade e empresa. Assim, ante a flexibilidade das funções universitárias, o modelo proposto em algumas universidades públicas foi o da “hélice tríplice”, que articula Estado, universidade e empresa. Esse modelo anglo-saxão estabelece laços com o setor produtivo, criando as chamadas universidades empreendedoras, universidades inovadoras ou universidades em rede. A ideia é que a universidade atenda à demanda da indústria e que o Estado seja o gestor de condições políticas favoráveis a partir de um marco regulatório. Dessa forma, o Estado perde protagonismo como entidade de orientação das agendas de pesquisa, deixando esse papel para as empresas e as indústrias (Adán *et al*, 2016).

Nesse contexto, uma porta de entrada para o neoliberalismo dentro das universidades foi oferecida pela extensão universitária. Essa condição é resultado de uma fragilidade decorrente da ideia de que a extensão universitária é “tudo o que não é ensino e pesquisa” (D’Ottaviano; Rovati, 2017, p. 18). Ela passou, então, a ser vista como uma oportunidade para o desenvolvimento de projetos de prestação de serviço para instituições privadas. Essa fórmula se mostrou eficiente diante da redução do financiamento das universidades públicas pelo Estado. Se por um lado, dependia-se menos do recurso estatal, por outro, o livre pensamento de docentes e estudantes se via comprometido frente à implantação de projetos modernizadores abertos a lógicas privadas.

As empresas passaram a definir tanto os temas de pesquisa quanto o direcionamento das bolsas, controlando inclusive os meios de difusão científica. Observamos, então, o surgimento da universidade-empresa,

que além de produzir para o mercado, também produz em si mesma um mercado próprio de consumo, por meio de cursos e mestrados profissionalizantes a custos elevados. A extensão universitária permitiu que a universidade estabelecesse uma série de atividades com as empresas por meio de:

Cursos, consultorias, convênios de colaboração; financiamento de pesquisas e desenvolvimento tecnológico; intercâmbio de pessoal e orientação profissional; geração de cursos de pós-graduação adaptados às necessidades do mercado; programas de educação continuada e fortalecimento acadêmico; incentivo à pesquisa; parceria em novas empresas, incubadoras de empresas; financiamento empresarial baseado em prêmios; bolsas e cátedras (Machado; Kessman, 1991, p. 135-150 apud Serna, 2004, p. 95).

Essas mudanças na extensão universitária se deram principalmente no campo prático e institucional, marginalizando o campo conceitual. Como aponta Donoso (2001, p. 186):

A discussão conceitual sobre a função e o sentido da extensão é substituída por uma visão realista e pragmática do que fazer universitário, busca-se, então, atender a requerimentos e demandas concretas de toda a sociedade.

Durante esse período, as universidades reforçaram o campo da extensão por meio de cursos de educação profissionalizante permanentes e da criação de programas e centros de educação continuada destinados às empresas. Mas além dos cursos, as empresas requeriam projetos de desenvolvimento tecnológico. Devido à falta de normas e instruções para atender a essa nova demanda, algumas universidades escolheram o caminho da extensão universitária como o mais adequado para institucionalizar esse tipo de projeto.

No México, por exemplo, depois do regime de Miguel de la Madrid (1982-88), iniciou-se uma política de abertura econômica. As empresas mexicanas tiveram que se tornar mais competitivas no mercado e recorreram às universidades para adquirir conhecimentos específicos a

partir da prestação de serviços. Como afirma Serna, “pela primeira vez na história universitária do México se obtiveram benefícios econômicos pelos serviços prestados” (2004, p. 95). No início dos anos 1990 foram aprovados o *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior* (PROIDES), o *Programa para la Modernización Educativa* e o *Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica* 1990-1994. Com a aprovação desses programas, as instituições de ensino superior no México deixavam claro o caminho que queriam para a academia. E nessa guinada, a extensão universitária se mostrava como um meio ideal para que se agilizasse a implantação de tais programas. Para Cano (2017, p. 10), a extensão universitária no México durante esse período: “se orienta no sentido de uma destituição dos sentidos críticos da extensão [para a] adequação do *extensionismo* às demandas da inserção mexicana na globalização econômica”.

Esse modelo de vinculação com a empresa vinha inclusive sendo divulgado academicamente por meio da UDUAL, outrora, defensora da extensão social e militante. A revista *Universidades* da UDUAL, foi durante o século XX, o principal meio de divulgação acadêmica e científica das universidades latino-americanas. Na revista *Universidades* N.3, de 1992, foram publicados dois artigos que traziam essa nova visão da extensão universitária. O primeiro artigo se intitula “A pesquisa científica e a vinculação: um desafio e uma necessidade para o futuro das universidades públicas”, escrito por Arturo Ranfla González, pesquisador da Universidade de Baja California, no México. O segundo artigo se intitulava “A negociação de projetos de pesquisa: um mecanismo de vinculação UNEG/entorno”, escrito por Aixa Viera e Jaime Gasca, da Universidad Nacional Experimental de Guayana, na Venezuela. Ambos os artigos têm como objetivo demonstrar que a “nova” universidade latino-americana precisa se abrir para impulsar a ciência e a modernização tecnológica por meio de uma vinculação entre universidade e empresa. No caso mexicano, palavras como: “dinamismo, estímulo, criar capacidades, ser criativa e produtiva”, foram

utilizadas ao longo do texto para evidenciar que é necessário modernizar a universidade pública e para indicar que essas instituições tem ainda o desafio de:

Incrementar consideravelmente sua retroalimentação com o entorno, e ao mesmo tempo, enfrentar uma concorrência crescente com o surgimento de outras instituições que ofereçam oportuna, rápida e criativamente, uma resposta adequada às novas condições sociais, políticas e económicas do entorno regional na qual estão inseridas (Ranfla, 1992, p. 19).

No caso venezuelano, em particular, o próprio nome do artigo indica a necessidade de estabelecer uma negociação entre universidade e empresa para que se possa materializar projetos de pesquisa de interesse privado. Os autores colocam que a universidade pública deveria “cumprir funções de ensino, pesquisa, extensão e serviços em colaboração com a comunidade local, as indústrias regionais e os organismos afins da região” (Viera; Gasca, 1992, p. 22). Eles apontam também que:

A necessidade de negociar a aprovação de projetos de pesquisa [e extensão] tecnicamente viáveis e que, por sua vez, respondam à solução de um problema específico do usuário levou à urgência da criação de um mecanismo de “sistematização” desse processo de negociação (Viera; Gasca, 1992, p. 22).

Essas publicações nos dão uma dimensão do pensamento universitário com respeito à vinculação entre pesquisa e extensão. Essa visão da “universidade-empresa” abriu espaço para que a extensão universitária passasse a ser um campo de mediação entre o público e o privado e fosse um facilitador na prestação de serviços, consultorias e investimentos. A extensão deveria mediar e dinamizar os processos de inovação e tecnologia entre indústria (privada) e Estado, visando uma melhor produção e o crescimento econômico. Nesse sentido, a vinculação deveria principalmente responder às demandas do setor produtivo.

No Brasil, durante os anos 1990, os esforços se concentraram na criação das Empresas Júnior, que eram “associações cíveis administradas por estudantes de graduação com o objetivo de prestar serviços e desenvolver projetos para as micro e pequenas empresas” (Sousa, 2010, p. 50-51). Muitas vezes considerados como programas de extensão, as Empresas Júnior tiveram muitos adeptos, tanto estudantes como professores, que buscavam viabilizar a prestação de serviço como uma forma comum de extensão universitária. No entanto, a criação do FORPROEX na década anterior, foi fundamental para estabelecer um campo de reflexão crítica em relação ao modelo de vinculação-empresa. Nesse sentido, propõe que:

A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da (e sobre a) realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social (FORPROEX, 2012, p. 38).

O modelo de vinculação universidade-empresa apresenta contradições até os dias atuais. A ilusão da prestação de serviço por parte das universidades aos setores indústrias se resume a poucos casos. A grande maioria das universidades públicas latino-americanas sofrem de uma crescente escassez de recursos financeiro desde o começo da década de 1990. Em muito países o investimento do Estado foi para instituições de ciência e tecnologia privadas externas à universidade, precarizando ainda mais os poucos laboratórios existentes. Para Vanessa Guimarães (1993), reitora da Universidade Federal de Minas Gerais (1990-1994), uma das mais importantes do país, só se pode vislumbrar uma possibilidade de interação entre universidade e setor produtivo quando as instituições de educação superior salvaguardam a excelência do ensino, tanto em graduação como em pós-graduação e pesquisa. Para isso, as instituições precisam:

Desenvolver mecanismos próprios de avaliação para comprometer docentes com a excelência do trabalho acadêmico, evitando que reduzam a sua atuação a simples prestadores de serviço (Guimarães, 1993, p. 6).

Além disso, Guimarães ressalta que somos países com alto grau de dependência em relação ao setor industrial e aos investimentos em ciência e tecnologia. Assim, enquanto as universidades viverem a ilusão de estarem replicando os grandes centros universitários do primeiro mundo, ao invés de viverem suas realidades, cuja procura pela excelência depende de mecanismo próprios, elas não poderão competir em mercados internacionais cujo projeto é torna-las dependentes (Guimarães, 1993).

Após metade da década de 1990, um outro fenômeno educativo tomou conta das universidades públicas: o processo de acreditação, um método de certificação e avaliação que busca criar padrões para definir e promover a qualidade da educação superior. A extensão universitária também foi submetida ao sistema de acreditação universitário, no qual o modelo vinculação-empresa revela-se promissor no sentido de quantificar os resultados e produtos como artigos científicos, patentes, horas de capacitação etc., em detrimento dos projetos comunitários de cunho social, cujos impactos o próprio sistema de acreditação não sabe como medir. Nos últimos anos da década de 1990, vivemos um processo de globalização mundial das economias, no qual as universidades públicas latino-americanas competem para aparecer nos rankings internacionais junto às universidades privadas. Nesse contexto, o orçamento para as atividades de extensão universitária estão cada vez menores, e os projetos, muitas vezes, são confundindo com atividades administrativas.

Em um esforço por delimitar os conceitos e as ações da extensão universitária no Brasil, o FORPROEX lançou em 1998 o Plano Nacional de Extensão Universitária, que permite 4 pontos importantes:

(i) a possibilidade de ter uma unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras;

(ii) a garantia de recursos financeiros destinados à execução de políticas públicas correlatas, viabilizando a continuidade dos referidos programas;

(iii) o reconhecimento, pelo poder público, de que a extensão universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de universidade cidadã;

(iv) a viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no país. (Plano Nacional de Extensão Universitária, 1998, p.37 *apud* Nogueira, 1999, p. 219).

Já no início do século XXI, observa-se, finalmente, na maioria dos países da América Latina, uma falta de coesão regional para traçar os rumos conceituais da extensão universitária. Em direção contrária, torna-se cada vez mais comum os novos nomes dados à extensão universitária, informal ou formalmente. Dois casos chamam a atenção devido a sua transcendência na política universitária. Primeiramente, o caso chileno, que cunha o termo *vinculación con el medio* com o objetivo de dar às ações de extensão uma conotação mais regional e descentralizada. A palavra “medio” pode ser associada com o meio social, territorial e produtivo. Atualmente no Chile esse termo é utilizado como sinônimo de extensão universitária, inclusive na esfera institucional. Um segundo caso é o equatoriano, que a partir de 2012 troca o termo extensão universitária por *vinculación con la sociedad*. Nesse caso, a palavra extensão universitária foi extinta da legislação de educação superior. Se por um lado, essa mudança semântica da terceira função universitária foi prejudicial no que diz respeito à preservação da memória histórica da extensão, por outro lado, ela representa uma tentativa de reconceituar a extensão universitária, seguindo a lógica da troca semântica proposta por Paulo Freire, em 1973. Infelizmente, no caso equatoriano, as discussões conceituais não continuaram e, no final, somente se fez uma

substituição semântica na legislação pela qual a palavra extensão desapareceu da memória coletiva dos atuais estudantes universitários.

Este resumo sobre a trajetória da extensão universitária na América Latina durante o século XX nos ajuda a compreender a construção do seu significado ao longo do tempo e as mudanças conceituais que conformaram o que entendemos sobre extensão atualmente, insumo fundamentais para a discussão proposta no seguinte capítulo, que busca relacionar esse processo de construção da extensão com a participação discente a partir dos movimentos estudantis em um contexto latino-americano.

CAPÍTULO 2

-

**OS ESTUDANTES E A EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA DURANTE O SÉCULO XX**

-

UMA RELAÇÃO DIALÓGICA

Quando analisamos a extensão universitária no âmbito latino-americano, percebemos que um dos maiores atores na construção histórica da extensão foram os estudantes. Estabelecer uma relação entre extensão e estudantes é um grande desafio, dada a multiplicidade de ações extensionistas existentes e as diferentes maneiras com que se relacionam com os estudantes. Por exemplo, quando realizamos uma atividade de extensão com uma comunidade carente das periferias latino-americanas, a relação dos estudantes tende a ter um caráter mais político e militante. Porém, quando o projeto em questão é uma prestação de serviço para um governo municipal, essa relação pode tornar-se mais passiva.

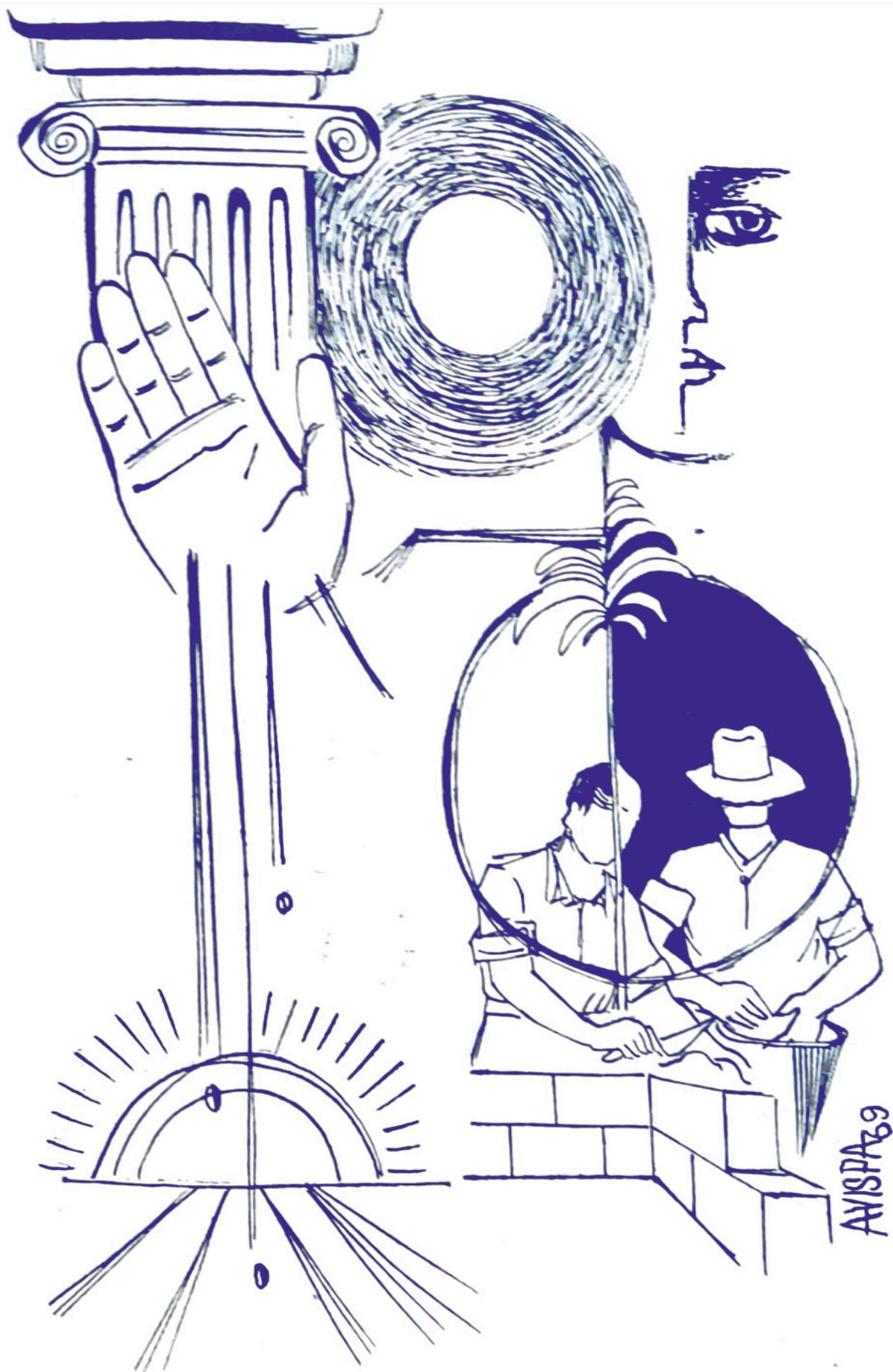
Entender o impacto da participação estudantil em projetos isolados de extensão universitária de diferentes campos do conhecimento, não nos permitiria entender a relação global entre o grupo social dos estudantes e a extensão universitária. Isto se deve a que cada estudante vê e vive a extensão de uma forma singular, o que impossibilita chegar a consensos sobre o impacto da extensão na formação dos discentes. Assim, no caso desse capítulo, adotou-se então como estratégia a análise do movimento estudantil como representação organizada daquele grupo social. Afinal, o movimento estudantil atuou constantemente como um ator fundamental na institucionalização da extensão universitária e historicamente participaram das mobilizações para garantir os direitos básicos nas universidades como a autonomia, liberdade acadêmica, participação estudantil.

O presente capítulo tem por objetivo mostrar a relação entre a extensão universitária e os estudantes universitários organizados, concentrando-se prioritariamente no movimento estudantil, mas também abrangendo grupos de estudantes que se organizaram em prol da defesa da universidade pública. Como apontado por Sousa (2010), a extensão universitária possui três interlocutores: discentes, Estado e as Instituições de Ensino Superior – IES. Cada um desses atores aparece

com mais força em diferentes momentos durante a construção histórica da extensão. O que se procura neste capítulo é mostrar a participação discente em relação à extensão universitária durante o século XX. Assumindo o risco de apresentar de maneira periodizada essa relação histórica, o capítulo enfatiza uma narrativa linear para que não sejam perdidos os detalhes que enriquecem esta análise e possa ser estabelecida uma relação histórica com os fatos os fatos apresentados anteriormente.

Figura 4: Ilustração de comemoração de 25 anos da Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador – FEUE, Equador, 1969

Fonte: FEUE, 1969, p. 247



"Extensión Cultural Universitaria", no es paternalismo, no es imposición, es el conocimiento de nuestro pueblo y sus luchas, ¡Integrémenos a ellas!!

A CONSTRUÇÃO

Existem registros de organizações estudantis pioneiras na América Latina já no final século XIX, no entanto, a relação entre estudantes e a extensão universitária se dá principalmente a partir do século XX. Um dos primeiros registros dessa relação remonta o *Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos* realizado em Montevideu, no Uruguai, em 1908. Ali surgiram as primeiras pautas que recomendavam a criação de programas de extensão universitária nas universidades públicas e cursos direcionados à classe trabalhadora (Super, 1993).

Um ano depois do congresso em Montevideu, foi organizado um movimento de estudantes no México chamado de *Ateneo de la Juventud*, que tinha como principal objetivo promover a cultura universitária como instrumento de fortalecimento ético do país e lutar contra a passividade intelectual dentro das universidades, que se encontravam fortemente influenciadas pelo modelo positivista implantado pelo então ditador Porfirio Diaz.

Esse movimento de jovens intelectuais mexicanos se converteu em uma associação civil conformada por escritores, músicos, pintores e educadores, que influenciou politicamente a educação superior no México ao fazer com que suas reivindicações formem parte da nova constituição promulgada após a Revolução Mexicana de 1910, evento de grande relevância no continente, que incorporou, pela primeira vez, direitos sociais reais dos trabalhadores (De Paula, 2013).

Figura 5: Agrupação Ateneo de la Juventud, conformada por escritores, músicos, pintores e outros artistas. Na foto, José de Vasconcelos (segundo à esquerda), primeiro reitor da UNAM e precursor do movimento junto a Diego Rivera pintor muralista mexicano. Mexico, 1921.



Fonte: Moddoti, 1921. Meisterdrucke. Disponível em:
<https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Tina-Modotti/394160/Jos%C3%A9-Vasconcelos-e-Diego-Rivera-durante-um-evento-ao-ar-livre-no-Parque-Chapultepec%2C-Cidade-do-M%C3%A9xico%2C-1921.html>.
Acesso em 25 oct 2023.

Em 1910, realizou-se o *Primer Congreso Internacional de Estudiantes de la Gran Colombia ou Congreso Grancolombiano*, como também ficou conhecido, evento incentivado pelo governo colombiano no contexto das comemorações dos cem anos da independência. A reunião de organizações estudantis da Colômbia, Equador e Venezuela, seguindo a tradição integracionista de Simón Bolívar, tornou-se então um fato histórico. Uma comitiva equatoriana assistiu ao evento, liderada pelo então estudante Belisario Quevedo, que se converteria em uma figura política importante no país. O conteúdo do congresso, especialmente a defesa da fundação de centros universitários e casas de estudantes, foi a semente do pensamento político estudantil que permitiu a criação de uma federação de estudantes em 1919. A

extensão universitária também foi umas das pautas do congresso, que tinha por objetivo “elevar o nível econômico, político e científico” do operariado grã-colombiano (Aguirre, 2019, p. 94). O evento também chamou atenção para o fato de que a universidade deveria cumprir sua missão social por meio da extensão cultural universitária, através de conferências, cursos e publicações em revistas (Aguirre, 2019).

Esses primeiros congressos realizados por estudantes organizados durante a primeira década do século XX serviram de alicerce para a organização estudantil latino-americana. Influenciados pelo congresso de Montevideu, os estudantes peruanos também realizaram as primeiras ações extensionistas no país, inclusive com determinante impacto sobre a Universidad de San Marcos de Lima, uma das mais conservadoras do país, mas que reconheceria a necessidade de expandir suas funções tradicionais (Serna, 2004). Pode-se perceber a importância da extensão nesse momento pelo discurso do então estudante Carlos Enríquez Paz Soldán, que se transformaria em um importante intelectual peruano:

A extensão universitária aparece hoje na cultura mundial como um dever, como um instrumento privilegiado para democratizar o antigo, rígido e aristocrático claustro universitário. A universidade moderna tem que viver em contato com as grandes massas populares (Soldán, 1919, p. 110 *apud* Super, 1993, p. 12).

A comitiva equatoriana que assistiu ao congresso grã-colombiano tinha se comprometido com a realização da segunda edição do congresso no Equador. No entanto, o país viveria uma comoção social devido ao assassinato do General Eloy Alfaro, líder da revolução liberal, em 1912. Esse fato não só impediu a realização do evento, como também provocou uma crise institucional que influenciou o repasse anual de orçamento às universidades, levando a uma austeridade fiscal generalizada no país. Contudo, mesmo diante dos problemas políticos, os estudantes equatorianos fizeram uma tentativa de realização do

segundo congresso um ano mais tarde, mas não conseguiram apoio institucional. O aspecto positivo desse movimento seria, não obstante, o fortalecimento da rede de estudantes universitários dentro do país, o que daria maior força para a formação da FEUE.

No Brasil, atividades ligadas à extensão universitária aconteceram de maneira isolada, como produto da iniciativa de poucos professores e estudantes. Essas primeiras atividades seguiam os moldes das experiências estrangeiras e davam ênfase a atividades de extensão para áreas rurais, como nos casos de Viçosa e Lavras, em Minas Gerais (Nogueira, 1999). Assim, foram criadas as chamadas “universidades passageiras”, similares às universidades populares⁹, instituições que realizavam conferências e cursos gratuitos e abertos sobre variados assuntos. Um exemplo de adoção desse modelo foi a Universidade Livre de São Paulo, que, em 1912, buscou integrar o ensino à realidade na qual estava inserida. Segundo Cunha (1980, p.182 *apud* Sousa, 2010, p. 86), “essa foi a primeira instituição de ensino a desenvolver atividades de extensão no Brasil”.

Na América Latina, a maioria das experiências de extensão universitária se deu de maneira informal e com pouco apoio institucional. Somente com a criação das universidades populares é que a extensão universitária ganhou visibilidade institucional. No mesmo ano da experiência em São Paulo, criou-se a Universidad Popular no México, que é considerada uma conquista do movimento estudantil *Ateneo de la Juventud* e cujo estatuto propõe:

fomentar e desenvolver a cultura do povo mexicano, especialmente dos sindicatos dos trabalhadores, [...]

⁹ As universidades populares eram instituições que tinham como objetivo realizar aulas de capacitação técnica e social para trabalhadores que não podiam acessar a universidade formalmente. As primeiras universidades populares foram: Universidad Popular de México (1912); Universidad Popular de Puerto Rico (1917); Universidad Popular Victorino Lastarria (1918), no Chile; Universidad Popular González Prada (1921), no Peru; Universidad Popular José Martí (1923), em Cuba, e a Universidad Popular del Ecuador (1938) (Melgar, 2011).

oferecer cursos práticos de saúde e higiene, além dos cursos de ciências humanas (Super, 1993, p. 9).

Em um contexto geral, as universidades populares foram um fenômeno urbano do primeiro terço do século XX e acompanharam o processo de crescimento e modernização das principais cidades da América Latina. Criadas como apêndices das universidades públicas, podem ser consideradas como os primeiros programas de extensão universitária do continente. Por meio de cursos livres, essas instituições eram direcionadas a operários e artesões, e, em algumas cidades, atingiram imigrantes estrangeiros que buscavam trabalho nas grandes capitais. Segundo Ossenbach; Scagliola (2021, p. 23):

O movimento estudantil teve, na América Latina, enorme relevância nas origens das universidades populares em consequência da ideia de solidariedade operário-estudantil e do compromisso social da universidade, que caracterizou o discurso político e estudantil nas primeiras décadas do século XX.

As universidades populares ganharam força a partir da Reforma de Córdoba, na Argentina (1918), e ali se tornaram “capital simbólico no imaginário estudantil e operário” (Melgar, 1999, p. 42). No entanto, a maioria delas carecia de apoio na gestão dos seus recursos tanto humanos quanto financeiros. Grande parte das universidades populares sobreviveu unicamente em razão do comprometimento dos estudantes universitários, que viam as universidades como um projeto de nação livre e independente do poder hegemônico estrangeiro. Algumas universidades populares duraram unicamente durante a época do reformismo universitário como no Peru, Cuba e Uruguay que “tinham-se destacado por ser espaços de oposição política a governos totalitários” (Ossenbach; Scagliola, 2021) outras como no Equador, Argentina e México foram as sementes das atividades de extensão universitária em seus países.

Ainda que a Reforma de Córdoba fosse o principal acontecimento de educação superior no continente latino-americano, cada país teve seus

próprios processos de reforma. Esse é o caso do Estado equatoriano que, devido a uma forte pressão operária, lançou o decreto presidencial de *“Ilustración del Pueblo”* em 1913. Esse decreto surgiu de uma grande assembleia operária que resolveu, entre os pontos, “estudar a forma de combater o analfabetismo e a vadiagem da classe operária” (Marsiske; Alvarado, 1999, p. 277). Essa demanda se tornou um desafio para o movimento estudantil, que, no ano seguinte, buscou formar comissões para a institucionalização da extensão universitária na Universidad Central del Ecuador — UCE, a mais antiga do país, fundada em 1620.

Foi pelas mãos de Agustín Cueva Saenz, pioneiro da sociologia equatoriana e docente da UCE, que um relatório sobre vários pontos que deveriam ser implantados para uma reforma universitária no Equador foi produzido em 1914, sendo que um desses pontos consistia em “fomentar as atividades científicas e a extensão cultural universitária” (Aguirre, 2019, p. 95). Simultaneamente, se forma na UCE uma comissão de estudantes e professores para apoiar as ideias da reforma universitária. A comissão resolve aprovar o relatório de Cueva que mostrava a necessidade de mudança, unidade e cooperação. Nesse sentido, passou a atuar a favor da institucionalização da extensão, exportando seus preceitos para outras universidades do país. No entanto, a comissão rapidamente perdeu força e não conseguiu se estabelecer na política universitária. A experiência incompleta de formação da comissão deixou lições importantes para os estudantes que, naquele mesmo ano, fundaram organizações estudantis sob a figura dos clubes para continuar com a realização de atividades sociais, culturais e científicas (Verdezoto, 2017).

Como já mencionado anteriormente, o grande acontecimento do século XX na educação superior latino-americana foi a Reforma Universitária de Córdoba, na Argentina, em 1918. Essa reforma foi iniciada pelo movimento estudantil argentino, que reivindicava um modelo próprio de educação, em efetiva articulação com os movimentos operários (De

Paula, 2013). Seu objetivo era lutar a favor da autonomia universitária que, de modo amplo, deveria incluir a atuação dos estudantes na reorganização acadêmica, a liberdade de cátedra para professores e a democratização do ingresso estudantil.

Figura 6: Estudantes ocupam a Universidade de Córdoba e hasteiam a bandeira da Argentina, Córdoba, Argentina, 1918.



Fonte: Sugimoto, 2018. *100 Anos da Reforma de Córdoba*. *Jornal da Unicamp*, 12 jun. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/06/12/100-anos-da-reforma-de-cordoba>. Acesso em: 22 oct. 2023.

Além de influenciar a educação superior, a Reforma de Córdoba promoveu uma mudança política no ensino latino-americano, especialmente em relação à extensão universitária, que, naquele momento, era vista como o meio para o “fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais” (Gurgel, 1984, p. 31). As ações dos estudantes argentinos propiciaram, desse modo, um ambiente fértil para uma organização estudantil cuja luta por reformas universitárias em todo o continente tinha na extensão universitária uma de suas principais reivindicações.

No Equador, no mesmo ano da Reforma de Córdoba, os estudantes criaram comissões de base para a organização de sua federação, o clima era propício para a institucionalização da entidade estudantil. A assembleia nacional estabeleceu:

O início da representação estudantil e, por tanto, a responsabilidade na organização e no processo de planejamento [...] com um representante por cada faculdade, com direito a voz e voto na Junta Geral de Profesores (Prado, 2011, p. 31).

No dia 5 de junho de 1919 foi constituída a primeira *Federación de Estudiantes*, que teve como primeiro presidente o estudante Guillermo Pólit. Com isso, os estudantes conseguiram uma representação na *Junta General de Profesores* e passaram a buscar estender a representação discente para outros órgãos universitários (Aguirre, 2019, p.97). Foi nesse contexto que, em 1920, por meio de um conselho formado pelo reitor da UCE, Carlos Tobar y Borgoño, um professor titular, um aluno de cada faculdade e pelo presidente da federação de estudantes, se resolveu “implantar definitivamente a extensão cultural universitária na UCE” (Guerrero, 1957, p. 32).

As primeiras ações de extensão universitária assumiram a forma de conferências e cursos dirigidos a escolas, associações e grêmios operários de Quito. Nesse início, os estudantes foram os principais atores na difusão da extensão cultural universitária. Os conteúdos eram difundidos através de publicações internas à universidade e pela aproximação com grupos organizados de operários, o que demonstra que, desde o início, buscou-se vincular as atividades de extensão ao povo. Nesse sentido, foi realizado um diagnóstico nas principais escolas, associações e grêmios operários de Quito para averiguar a real demanda social dos cursos a ser ofertados. A *Escuela de Artes y Oficios* de Quito, que preparava os artesões, solicitou aulas para reparação de ferro e madeira, a *Sociedad Artística e Industrial* de Pichincha demonstrou interesse em cursos de legislação operária e o *Gremio de Herrerajes* de Quito requereu cursos de mecânica (Silva, 1958). Em outras

instituições do Estado, como a polícia e a penitenciária, foram dadas palestras sobre alcoolismo, higiene pessoal, educação cívica etc. No entanto, a maior contribuição da extensão da UCE foi para a elaboração do censo provincial de 1922, quando um grupo de professores e estudantes auxiliaram os trabalhos, a pedido do diretor da *Secretaria de Seguridad y Estadística* de Quito (Silva, 1958).

Essas ações de extensão duraram somente dois anos. De acordo com autor Emilio García Silva¹⁰ (1958), as atividades foram suspensas em razão da necessidade de se implantar um novo arranjo institucional para imprimir “novos rumos” à extensão universitária. No entanto, podemos explicar a paralização das atividades de extensão como uma repercussão dos acontecimentos políticos da época. Em 1920, o Equador passou por uma profunda crise financeira, decorrente do declínio nas exportações de cacau. A queda havia sido provocada por dois motivos: o fechamento do mercado europeu depois da Primeira Guerra Mundial e a proliferação de pragas que atacaram e destruíram grandes extensões das plantações. Essa crise econômica desencadeou uma significativa crise social, que resultou em uma manifestação operária massiva em Guayaquil, em 1922. O evento foi fortemente reprimido pelo exército equatoriano e centenas de pessoas foram mortas. Naquele momento, a juventude universitária se posicionou a favor do movimento operário, que tinha alunos nos cursos de extensão cultural universitária ministrados pela universidade pública. Imbuídos pelo pensamento marxista da época, os estudantes viram a necessidade de unir-se aos trabalhadores, assentando assim, as bases de formação do Partido Socialista Ecuatoriano - PCE, que se consolidaria anos depois. O massacre dos operários em Guayaquil foi o começo de uma série de ações que movimentaram a incipiente classe

¹⁰ Emilio Garcia Silva foi professor dos cursos de extensão cultural da UCE e autor do livro *Monografía de Extensión Universitaria 1920-1958*, Quito, Editora Universitária, 1958, que talvez seja o único documento em que as informações de extensão universitária no Equador daquela época se encontram sistematizadas.

trabalhadora e operária do país, bem como as classes médias, que junto a jovens militares nacionalistas, deram um golpe de estado em julho de 1925, conhecido como a *Revolución Juliana*¹¹ (Paz y Miño, 2013).

A luta estudantil no Equador esteve muito ligada à luta política dentro e fora da universidade, de modo que, em 1922, estudantes conseguiriam garantir um espaço de representação em todas as instâncias universitárias e, com apoio de um terço dos professores, pressionar para que se estabelecesse a obrigatoriedade da extensão universitária em todas as universidades do país. No mesmo ano, essa política se concretizou por meio do artigo 26 do *Reglamento General de la Enseñanza Superior*, expedido pelo *Consejo de Instrucción Pública del Ecuador* (Aguirre, 2019, p. 97-98).

Assim como no Equador, a Reforma de Córdoba teve repercussões em outros países da América Latina, principalmente no âmbito da institucionalização da extensão universitária. Em 1922, um ano depois do *Congreso Internacional de Estudiantes de México*, a Universidad Autónoma de México – UNAM definiu a extensão universitária como a terceira função dentro de seu regulamento interno, estabelecendo como seus objetivos “[...] descobrir, conhecer, valorizar e preservar as manifestações nacionais e interrelacioná-las com a cultura universal e universitária.” (Castro; Tommasino, 2017, p. 139). Dois anos depois, a mesma instituição criou o primeiro departamento de extensão universitária e determinou que sua atuação se daria de acordo com quatro campos de ação: as aulas tradicionais; a capacitação para trabalhadores; o serviço social, com foco na área legal e médica; e a construção de projetos de diferentes temáticas, que iam desde higiene

¹¹ A Revolução Juliana foi a primeira revolução no Equador a se posicionar contra o sistema oligárquico-latifundiário, impondo os interesses nacionais sobre os interesses privados e, especialmente, sobre os interesses dos banqueiros da época. Ela marcou a superação histórica do liberalismo e conservadorismo tradicionais, permitindo o surgimento da esquerda equatoriana e durou quatro anos, até a promulgação da uma nova constituição em 1929 (Paz Y Miño, 2013).

até eventos artísticos e musicais em praças e parques (Super, 1993). Esse processo de institucionalização levou à inserção da extensão na primeira lei orgânica da UNAM, que estabeleceu:

[...] que a universidade deverá levar a educação que é oferecida nas salas de aula, por meio da extensão universitária, àqueles que não têm condições de frequentar o ensino superior, colocando assim a universidade a serviço do povo (Licea de Arenas, 1982, p. 122 *apud* Serna, 2004, p. 83).

Em 1923, a Universidad Católica de Chile definiu no seu estatuto que a extensão universitária seria o meio pelo qual a universidade deveria irradiar sua obra científica e cultural para o bem público do país e para o bem geral da humanidade. No ano seguinte, a mesma instituição definiu no seu *Estatuto Orgánico de la Enseñaza Universitaria* que a universidade poderia ofertar a extensão universitária por meio de “cursos livres, cursos de pós-graduação, conferências dentro e fora da universidade, seminários de trabalho, pesquisa científica e publicações” (Donoso, 2001, p. 182).

Aos poucos, a institucionalização da extensão foi se consolidando em alguns países da América Latina e, durante duas décadas, o número de universidades populares continuou a crescer. As universidades populares podem ser consideradas o símbolo da união entre a juventude e a extensão universitária, uma vez que alunos ministravam cursos, pois não haviam professores suficientes para essa tarefa. Nesse sentido, os discentes tiveram suas primeiras experiências como docentes, coordenados por professores responsáveis por outras ações extensionistas. Assim, em 1923, foi fundada a Universidad Popular José Martí, em Cuba, conquista estudantil liderada pelo então estudante e presidente da federação, Julio Antonio Mella, conhecido revolucionário e fundador do Partido Socialista Popular de Cuba. Esta universidade é “a expressão mais genuína da extensão universitária no âmbito da reforma pela qual se lutava” (Castro; Tommassino, 2017, p. 18). Em 1928, foi inaugurada a Universidad Popular de Boedo, na Argentina que

contou com aproximadamente 1287 inscritos no seu primeiro ano de funcionamento, superando as expectativas dos docentes e estudantes. Eram oferecidos cursos de “inglês, francês, castelhano, contabilidade, taquigrafia, desenho ornamental e arquitetônico, geografia econômica e arte cênica” (Yaverovski, 2021, p.58).

No caso brasileiro, em 1931, estabeleceu-se o Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras por meio do decreto nº 19.851. O termo extensão universitário, apareceu pela primeira vez na legislação nacional, sendo assim definido:

a extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizadas pelos diversos institutos da universidade (Sousa, 2010, p. 57).

Os estudantes brasileiros tiveram pouco destaque no início da institucionalização da extensão universitária no país, o que pode ser explicado pela falta de organização da juventude universitária, que vinha predominantemente de classes econômicas mais abastadas e de famílias que detinham o poder político e econômico da época. Somente a partir da Segunda República, em 1930, os estudantes começaram a participar de manifestações, como a campanha da Aliança Nacional Libertadora, movimento reformista em prol de mudanças na educação. Nessa época, estudantes também contribuíram para a campanha presidencial, dando apoio ao candidato José Américo, e formaram a Frente Democrática da Mocidade. Esse ímpeto dos estudantes universitários de envolvimento com a política durou muito pouco, pois o golpe de estado dado por Getúlio Vargas, em 1937, impossibilitou qualquer iniciativa por parte da sociedade civil. O debate sobre a política educacional saía da sociedade civil e passava, assim, a ser controlado pela sociedade política, representada por um Estado ditatorial (Ghiraldelli Jr., 1991, p.47 *apud* Sousa, 2010, p. 27).

De qualquer maneira, a organização para a formação da Frente Democrática da Mocidade serviu de alicerce para a criação da

federação estudantil. A criação da União Nacional de Estudante – UNE, em 1937, permitiu aos estudantes politizar ainda mais o debate da educação superior. Por meio dos consecutivos congressos realizados nos anos seguintes, a UNE não somente se converteu na “maior escola de formação de lideranças políticas do país” (Marsiske, 2015, p. 62), como passou a influenciar fortemente a política de extensão universitária durante as décadas seguintes. Um ano depois da sua criação, no contexto do Segundo Seminário Nacional de Estudantes, a UNE lançou um plano de sugestões para a realização de uma reforma educacional no Brasil. Tais sugestões iam desde o campo político-pedagógico ao pedagógico-administrativo. A extensão universitária foi apontada como função acadêmica essencial, recuperando os preceitos da Reforma de Córdoba. Além disso, os estudantes estavam preocupados em interpretar tanto o pensamento dos próprios estudantes como o dos trabalhadores. Foi então, com esse intento, que os estudantes se integraram às lutas contra o nazifascismo, que assombrava alguns setores da política brasileira, demonstrando que a luta não se faz somente entre as paredes universitárias.

A história da institucionalização da extensão universitária na América Latina se mistura com a da organização estudantil. Em março de 1931, no *Congreso Universitario Americano*, realizado em Montevideu, os estudantes lançaram a proposta de que “cada faculdade ou escola formasse comissões de extensão universitária dirigida por dez membros, seis deles deveriam ser estudantes e trabalhadores” (Super, 1993, p. 13). Cada comissão receberia um subsídio da universidade para:

[...] planejar programas, patrocinar conferências, publicar materiais [de difusão] e estabelecer livrarias populares, tudo com o objetivo de alcançar à classe trabalhadora (Super, 1993, p. 13).

No Chile, um novo estatuto da Universidad de Chile foi formulado, estimulando os estudantes a difundir a cultura universitária por meio da

extensão universitária. Nesse sentido, a universidade ofertava “cursos livres, de pós-graduação, conferências, exposições, seminários, publicações e programas de rádio” (Gómez; Figueroa, 2011, p.13). Quanto mais se institucionalizava a extensão nas diferentes universidades, maiores eram os encontros entre os estudantes, que, por sua vez, organizavam grêmios em todo o continente. Essas agremiações nasciam com a ideia de uma forte relação entre universidade e sociedade, calcada no campo artístico e cultural, modelo que caracterizaria a extensão universitária durante várias décadas.

No Equador, a formação do movimento estudantil se relaciona tanto com a questão universitária como com a vida política do país. Historicamente, a UCE tem se caracterizado por participar ativamente da política nacional¹². Nesse sentido, os estudantes da UCE são os que protagonizaram os principais protestos do começo do século XX. Assim, em 1 de novembro de 1931, um grupo formado por estudantes, operários e demais setores populares atacou a casa do conhecido advogado Luís Felipe Borja, motivados pela aprovação do contrato de monopólio da produção nacional de fósforos da empresa privada sueca *Svenska Tandsticks Aktiebolaget, a Swedish Match*. Esse contrato propiciou a demissão de trabalhadores e uma clara ingerência internacional na política interna nacional. “O resultado do protesto foi a repressão militar, que deixou “nove mortos e mais de dezesseis feridos” (Baquero, 2011, p. 84). Nesse mesmo ano, os estudantes universitários equatorianos participaram de dois eventos políticos importantes. O primeiro foi a fundação da *Casa del Estudiante*, formada por pessoas da esquerda marxista, com o objetivo participar ativamente da política nacional. Seus líderes chegaram a ocupar cargos políticos relevantes. O

¹² Três reitores da UCE foram presidentes da república: Gabriel García Moreno (1860-1865); Ignacio de Veintemilla (1876-1883), Aurelio Mosquera Narváez (1938-1939). O movimento estudantil da UCE foi protagonista de importantes lutas políticas: nos anos 1970, pela reforma universitária; nos anos 1990, pelo processo de neoliberalização; e, ultimamente, no ano de 2019, nos protestos contra o pacote de reformas do FMI do governo neoliberal de Lenin Moreno.

segundo evento foi a participação na fundação do *Partido Comunista Ecuatoriano* — PCE, por meio da Federação Juvenil Comunista, uma dissidência do partido socialista equatoriano.

O novo cenário político mostrou-se propício para a reativação da extensão universitária na UCE. Sob a direção do reitor Aurelio Mosquera Narváez, estudantes e professores começaram a se organizar com o objetivo de definir o papel da extensão universitária na instituição. A extensão universitária já era uma pauta em debate entre os estudantes, em consonância com os movimentos estudantis de outros países latino-americanos nesse período. Como um desdobramento dessa organização, em 1932, o conselho universitário da UCE decidiu criar o conselho de extensão e expressou seu entusiasmo para retomar as atividades de extensão universitária com o objetivo de:

[...] atender o melhor conhecimento da ciência, ao mesmo tempo fazer obra de cultura popular, numa linguagem simples, aproximando os professores e os alunos de todas as esferas sociais (Silva, 1958, p. 12).

Durante a sessão do conselho universitário, o representante dos estudantes agradeceu ao reitor pela disposição em retomar as atividades de extensão e sugeriu que os estudantes dos últimos anos fossem obrigados a realizar cursos e palestras em centros de ensino e dentro das comunidades (Silva, 1958). Sua sugestão previa, assim, que as atividades de extensão fossem levadas em conta na atribuição da nota final de graduação. Essas sugestões demonstravam que os estudantes da UCE já pautavam as discussões em torno da política de extensão universitária, em alinhamento com as ações dos demais movimentos estudantis latino-americanos, que lideraram as atividades de extensão durante aquela década. Finalizada a sessão, o conselho foi criado e as sugestões dos estudantes foram acatadas, sendo definido o prazo de uma semana para a apresentação de um rascunho do programa de extensão a ser implantado nas faculdades da UCE (Silva, 1958).

No entanto, essas ações acabaram não sendo implantadas, provocando a descontinuidade da extensão universitária na UCE, dessa vez, em razão do cenário político convulsivo dos anos 1930. Os efeitos da Revolução Juliana tiveram como desfecho o triunfo do ex-reitor da universidade Aurelio Mosquera Narváez à presidência da república, em 1938. Além disso, a década de 1930 se caracterizou pela atuação política crescentemente mais intensa do movimento estudantil, que protagonizou inúmeros protestos e manifestações fortemente reprimidas pelo Estado e que levaram ao fechamento da UCE em duas ocasiões: 1937 e 1939. Em uma dessas ocasiões, o fechamento da universidade foi ironicamente determinado pelo presidente da república e antigo reitor da universidade, sob justificativa de que o movimento estudantil tinha se politizado.

Apesar da conturbada situação política, professores e estudantes mantiveram a postura sobre a necessidade de seguir com as ações de extensão. Entre outras iniciativas, em 1940, foi publicado o livro *América: cursos de extensión cultural*, pela editora universitária da UCE. A apresentação do livro, que é provavelmente uma das primeiras publicações relacionado ao tema da extensão no Equador, expõe os anseios em relação à extensão universitária:

A universidade já não pode ser mais um lugar fechado, hermético, como essas escolas esotéricas de sacerdotes egípcios, onde se guardava zelosamente ocultos os conhecimentos da ciência, para divulgá-los unicamente a poucos e privilegiados iniciados. [...] Os tempos atuais são de renovação, de luta, de ruptura e de ação. [...] [nesse sentido], a extensão universitária é uma função que não faz distinção entre os homens, e atende a todos igualmente, independente da sua categoria [social], sua situação económica, sua crença ou sua atividade [laboral] (UCE, 1938, p. 7- 9).

Essa publicação coincide com o surgimento, em 1938, da *Universidad Popular del Ecuador*,¹³ inspirada no modelo das universidades populares criadas em países vizinhos. Depois de anos de luta pela implantação permanente dos cursos de extensão cultural, em 1940, concretizaram-se os primeiros cursos, que contaram com mais de mil inscritos e 48 professores (Silva, 1958, p. 15). Os cursos de extensão cultural e a criação da Universidad Popular del Ecuador se consolidaram como os principais meios de difusão da extensão universitária no Equador durante as décadas seguintes.

Em 1943, realizou-se a *Primera Conferencia Nacional de Estudiantes del Ecuador*, na qual se estabeleceram os princípios e objetivos de como deveria funcionar a extensão universitária dentro da Universidad Popular. Os estudantes estavam preocupados em fomentar uma consciência de classe nos operários e, para isso, propuseram cursos livres que ajudassem a demonstrar a missão histórica da classe trabalhadora, com o objetivo de criar um sólido sentido democrático e contribuir para a formação de quadros de direção do movimento popular equatoriano. Durante a conferência decidiu-se criar a Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador – FEUE, fundada em 1944, impulsionada principalmente pela juventude comunista e socialista equatoriana (Verdesoto, 2017).

Como a organização estudantil estava relacionada diretamente à expansão das atividades de extensão universitária, quanto mais os estudantes se organizavam, maior abrangência alcançava as ações extensionistas. Assim, um ano depois da criação da FEUE, foi fundado o programa de extensão universitária *Escuela de Periodismo*. Os

¹³ O tema da Universidad Popular del Ecuador é ainda pouco pesquisado. No entanto, sabe-se que sua criação, em 1938 (Carcelen, 2009), havia sido apoiada pelos setores populares. As atividades da Universidad Popular se intensificaram a partir dos anos 1960. No final do século XX, a Universidad Popular foi “tomada” por grupos de esquerda radicais, o que contribuiu para sua marginalização. Após períodos de interrupção das atividades, falta de funcionários e problemas com a emissão de títulos profissionalizantes, a Universidad Popular del Ecuador encerrou suas atividades em 2012.

estudantes, junto aos professores, foram os atores fundamentais na criação dessa escola, que começou com 87 alunos e treze professores (SILVA, 1958, p. 29). A difusão das primeiras ideias dentro do programa se deu por meio do jornal *Ultimas Noticias*, em Quito, que foi cedido pelos proprietários aos estudantes com o objetivo de impulsionar o periodismo no Equador.

Naquele mesmo ano, os estudantes participaram ativamente de uma importante revolta popular conhecida como *La Gloriosa* (1944), que terminou com a destituição do presidente Carlos Arroyo del Río. Essa revolta marca um momento interessante, no qual estudantes de todo o país se juntaram com setores operários e estabeleceram uma manifestação com forte apelo político. De acordo com Aguirre (2019), os estudantes “ajudaram a fabricar armas caseiras como bombas *molotov* e outros artefatos” (p. 129) para apoiar os estudantes assediados em Guayaquil pelos carabineiros de Arroyo. Nesse episódio, saíram vencedores os trabalhadores e os estudantes, especificamente os estudantes da UCE, em Quito, que tomaram o poder utilizando pulseiras vermelhas que evidenciavam sua orientação política. Foi neste ano, também, que as forças populares ganharam força e se formaram organizações como a *Unión Nacional de Educadores del Ecuador* – UNEE, a *Confederación de Trabajadores del Ecuador* e a *Federación Ecuatoriana de Indios* (FEI).

Toda essa ebulição social acabou em uma nova constituinte, em 1945, impulsionada pelo presidente Velasco Ibarra, político que os estudantes apoiaram na revolução de 1944. Por meio de dois representantes na assembleia constituinte, os estudantes influenciariam a elaboração da carta magna, cuja seção terceira, dedicada à relação entre universidade e cultura, afirma:

as universidades [...] atenderão de modo especial ao estudo e resolução dos problemas nacionais e da difusão da cultura entre as classes populares (Ecuador, 1945, n.p.).

Ironicamente, os mesmos estudantes que participaram da *La Gloriosa* e contribuíram para a ascensão de Velasco Ibarra foram traídos pelo presidente, que, em 1946, se declarou ditador e arremeteu contra os estudantes, que responderam se declarando em rebeldia “até que se restituísse a ordem constitucional” (Aguirre, 2019, p. 133). Para se proteger, os estudantes se isolaram dentro do campus universitário da UCE. Sua estratégia, contudo, não foi exitosa, pois o governo, ferindo a autonomia universitária, invadiu a instituição, prendeu aproximadamente 100 estudantes e, dando sequência aos atos arbitrários, emitiu um decreto que impedia que os estudantes participassem de atividades políticas. Diante das irregularidades, o reitor apresentou sua renúncia, que não foi aceita pelo conselho universitário e contribuiu para inflamar a juventude universitária, que declarou:

O decreto significa uma violação da autonomia universitária, conquistada e suportada com luta permanente de numerosas gerações de professores e estudantes, e o ditador responde constantemente que ninguém tem atentando contra a autonomia universitária (Aguirre, 2019, p. 134).

Foi a partir desse momento que os estudantes se transformam em atores chaves na construção política do país, protagonizando grandes protestos durante os anos 1950 e 1960, décadas marcadas por crises decorrentes do esgotamento do modelo agroexportador e do êxodo rural (Prado, 1992).

Da mesma forma e ao mesmo tempo que os estudantes equatorianos mostraram sua insatisfação contra o governo de Velasco Ibarra, a juventude universitária brasileira resistia ao projeto político do Estado Novo (1937-1945), proposto por Getúlio Vargas, que, utilizando a força policial, assassinou com uma bala na testa, em um comício na cidade de Recife, o estudante Demócrito de Souza Filho (Fávero, 2009, p.29). Essa ação violenta dos policiais gerou um comício multitudinário no Rio de Janeiro, nas escadarias do Teatro Municipal. A resistência dos estudantes perpetuou-se por praticamente todo o período do Estado

Novo e a ação estudantil foi fundamental para a queda do regime de Vargas. No entanto, após anos de luta, o movimento estudantil começou a perder força no final do Estado Novo. Para Fávero (2009, p.31) o movimento “perdera conteúdo político, em virtude da superação daqueles objetivos de luta”.

No contexto da volta à legalidade do Partido Comunista Brasileiro — PCB (1945 a 1947), os estudantes, aliados aos operários, lideraram uma movimentação popular que fortaleceu o partido e que chegou nas universidades por meio de demandas por cursos populares, por acesso à cultura universitária e aos fóruns, pela criação de bibliotecas nos bairros e acesso ao lazer, esporte etc. (Sousa, 2010). Mesmo sendo uma ação rápida, o momento de retomada serviu para que os estudantes se organizassem e encontrassem uma nova pauta política para lutar. Assim, em 1947, logo após a Segunda Guerra, o movimento estudantil lançou a campanha nacional “O petróleo é nosso”, em reação à incursão dos Estado Unidos na exploração petrolífera do país. Essa campanha propiciou a criação da atual Petrobrás, maior empresa pública do Brasil (Sousa, 2010, p. 34).

Durante os anos 1950, o movimento estudantil brasileiro passou por um momento de mudanças na direção nacional, com a tomada do controle da direção por estudantes de tendência política de direita, aliados ao interesses imperialistas norte-americanos. Esse período, que ficou conhecido como o “período policial” da UNE (Sousa, 2010, p. 35), é marcado por certa estagnação nas políticas de extensão. Assim, a ausência dos estudantes no cenário político faria com que a extensão universitária tivesse pouco crescimento ou engajamento no território brasileiro. Nesse período, podemos apontar duas atividades de extensão destacáveis: as experiências de extensão rural, por meio da prestação de serviços nos moldes da Escola de Veterinária de Viçosa, e as conferência e cursos nas chamadas Universidades Populares, que foram implantadas timidamente.

O mesmo período no Equador é caracterizado por um momento de retomada da extensão universitária. Após a queda do governo de Velasco Ibarra, teve início um processo de redemocratização do país. A educação passou a ser vista como um meio de ascensão social e havia uma crescente demanda por acesso à universidade pública. O país passava por um momento de modernização, graças a um processo de acumulação no setor industrial e de serviços. As grandes cidades, Quito e Guayaquil, tornaram-se os polos desse desenvolvimento e se viram obrigadas a responder ao forte êxodo rural que, historicamente, alimenta as desigualdades nas metrópoles. Um reflexo desse cenário é a grande pressão por acesso às universidades. Nesse sentido, as forças políticas passaram a se articular, ao mesmo tempo em que surgia uma conjuntura favorável para a retomada institucional da extensão universitária na UCE. Alfredo Pérez Guerrero, ministro da Previdência Social, assina, em 1948, um acordo ministerial que incentivaria, de forma financeira e honorífica, operários a fazerem cursos nas universidades públicas a fim de se especializarem (Silva, 1958). O artigo 1 do decreto diz:

Os trabalhadores que se formarem nos cursos de construção oferecidos por meio da extensão cultural universitária terão o direito preferencial de obter trabalho, dentro dos seus campos de conhecimento, nas construções que realize o Estado e nas instituições de direito público dependentes do mesmo (Silva, 1958, p. 37).

Três anos após esse decreto, Guerrero toma posse como novo reitor da UCE, se vinculando às atividades que já vinham sendo realizadas anteriormente pelo reitor César Aníbal Espinosa, responsável, durante uma década, pela institucionalização da extensão universitária. Graças a essa estabilidade no comando da extensão, conseguiu-se aprovar os primeiros regulamentos. Assim, em 1952, a primeira regulamentação da extensão universitária da UCE foi publicada, acompanhada da grade curricular dos primeiros cursos de extensão cultural ofertados pela instituição e dirigidos aos trabalhadores (Silva, 1958).

Como reflexo do momento modernizador da economia capitalista no Equador, os cursos ofertados pela UCE se centraram no ensino técnico. Foram definidos dois primeiros cursos: o primeiro, na *Escuela de Pequeña Industria*; e o segundo, voltado para o ensino de inglês e taquigrafia. As especializações que os curso de pequenas indústrias ofertavam eram: indústrias derivadas da química, setor da construção civil, eletrotécnica e curso de mecânica de motores. Os cursos eram gratuitos e de livre acesso. A duração das aulas deveria ser de máximo 60 minutos, e o horário era noturno, para não impedir que o trabalhador pudesse frequentá-las (Universidad Central del Ecuador, 1954, p. 22-24). Os cursos chegaram a contar com 801 alunos matriculados, mas apenas 75 se formaram e receberam o diploma de finalização. Esses números podem ser explicados pelo fato de que o interesse dos trabalhadores pelos cursos não era a obtenção do título e, sim, do conhecimento necessário para aplicar a técnica diretamente no dia a dia do trabalho (Silva, 1958). À medida que os trabalhadores frequentavam os cursos, existiu maior demanda para novas temáticas. Nesse sentido, a universidade planejou a abertura de novos cursos e temáticas que eram de interesse popular.

A projeção para os próximos cursos de extensão eram de: ajudante de secretaria (3 anos), escola de pintura decorativa (4 anos), escola de modelagem (4 anos), escola de eletricidade (3 anos) e manter a escola de construções, especificamente com a especialização de pedreiro (4 anos) (Universidad Central del Ecuador, 1954, p.27-30).

Um outro grande marco institucional da educação superior na América Latina foi a criação da *Unión de Universidades de América Latina – UDUAL*, no contexto do *Primer Congreso de Universidades Latino-Americanas*, realizado na cidade de Guatemala, em 1949. O UDUAL trouxe uma integração regional que não existia no continente, e seus congressos e encontros contavam com a presença dos reitores das principais universidade públicas latino-americanas. A instituição, que existe até os dias atuais, conta com 200 universidades filiadas de 22

países da América Latina (UDUAL, [s.d.]). No âmbito da extensão universitária, a criação da UDUAL foi fundamental para a organização institucional da função universitária. Dentro dos documentos de constituição da entidade, relacionado à ação social da universidade, se estabelece a criação de serviços como consultórios médicos e odontológicos gratuitos, consultórios jurídicos, farmácias universitárias etc. Assim, sugere-se que “todo universitário, antes de se formar, cumpra com um período de serviço social [obrigatório] nos territórios nacionais” (Bernal, 1989, p. 621).

Figura 7: Exemplar número 79 da Revista Universidades da Union de Universidades de América Latina - UDUAL, México, 1980.



Fonte: Universidades (1980).

No campo da cultura universitária, a UDUAL recomendou a criação de departamentos voltados para o teatro universitário, as missões culturais, as editoras universitárias, as bibliotecas universitárias, os eventos literários, científicos e artísticos, as escolas de serviço social e, finalmente, o órgão de bem-estar estudantil (Bernal, 1989). Esse plano de sugestões da UDUAL foi de grande valor institucional para as universidades latino-americanas, uma vez que as experiências que se davam em universidades onde a extensão era mais consolidada eram replicadas e adaptadas a outros contextos do continente.

Seguindo a linha de fortalecimento da educação superior na América Latina, em 1958, no Chile, a UDUAL organizou a *Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural*. Esse congresso é um marco na construção conceitual da extensão universitária. Como visto no capítulo anterior, foi nesse evento que “praticamente se endossou o modelo de difusão que pretendia elevar a cultura da população e por consequência seu bem-estar” (Serna, 2004, p. 87). Longe de ser uma resposta para as reais necessidades da classe trabalhadora, esse modelo de difusão foi alvo de várias críticas. No entanto, representou a consolidação conceitual de décadas de atuações extensionistas dispersas, onde os estudantes tiveram uma participação majoritária. No congresso do Chile, recomendou-se a criação de um departamento de extensão universitária dentro da UDUAL com a finalidade de estabelecer colaborações entre as atividades de extensão das 54 universidades presentes. E com o intuito de fortalecer a circulação dos estudantes, recomendou-se também a criação de residências universitárias para estrangeiros e a criação de bolsas de extensão, principalmente para “atividades culturais, artísticas, científicas e técnicas menos desenvolvidas” (UDUAL, 1958, p. 29). Finalmente, a fim de fortalecer a cultura universitária, a UDUAL aconselhou a organização de uma cooperativa audiovisual de produção latino-americana que fosse financiada por meio das universidades e que evidenciassem a realidade de cada país (UDUAL, 1958).

Foi nesse período, enquanto se procurava a conceituação da extensão universitária, que, no dia 01 de janeiro de 1959, eclodiu a Revolução Cubana, evento histórico que influenciou culturalmente todos os povos da América Latina. As primeiras repercussões da revolução no campo da educação foram sentidas rapidamente. Os estudantes brasileiros, que já vinham lutando pela reforma universitária desde 1957, impulsionaram por meio do Primeiro Seminário Nacional de Reforma do Ensino, realizado no Rio de Janeiro em 1959, a campanha contrária ao Projeto de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que tinha um viés privatista. Evento que foi seguido pelo Primeiro Seminário Latino-americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior e, em 1961, pelos Seminários Nacionais pela Reforma Universitária promovidos pela UNE.

O Primeiro Seminário Nacional de Reforma do Ensino pautou a discussão, principalmente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo Fávero (2009, p. 37), no contexto da LDB, “se introduz a pergunta: Universidade para quem? que se sobrepõe à questão: Universidade como? ou para quê?”. A extensão universitária esteve entre os pontos mais discutidos e foi apresentada como necessária para o cumprimento da função pública da universidade. O segundo evento lançou uma campanha contra uma reforma privatista das universidades públicas e reivindicou que as universidades tinham que representar “o ensino livre de ideologias, sectarismos e particularismos” (Fávero, 2009, p. 38). O terceiro evento foi um seminário promovido pela UNE e do qual participaram 14 delegações de países da América Latina. Os estudantes analisaram três pontos importantes: a situação da universidade latino-americana, uma política para as universidades na qual fossem preponderantes a vinculação universidade-sociedade e os aspectos técnicos para uma real reforma universitária. Finalmente, o quarto evento desse ciclo virtuoso de luta estudantil foram os Seminários Nacionais pela Reforma Universitária, que se transformaram num símbolo latino-americano. O resultado do

primeiro seminário, conhecido como a “Declaração da Bahia”, colocava a extensão como ponto central na discussão pela reforma universitária, estabelecendo três pontos principais:

(i) a luta pela democratização do ensino, com o acesso de todos à educação, em todos os níveis; (ii) a abertura da universidade ao povo, mediante a criação de cursos acessíveis a todos: de alfabetização, de formação de líderes sindicais (nas Faculdades de Direito), de mestres de obras (nas Faculdades de Engenharia), por exemplo; e (iii) a condução dos universitários a uma atuação política em defesa dos interesses dos operários (Poerner, 2004, p. 176).

Claramente, o seminário da Bahia deu à universidade um caráter mais extensionista. Segundo Fávero, a Declaração da Bahia representou uma fase de transição do movimento estudantil, uma vez que tentou “não separar os problemas da universidade, de um lado, e a situação econômica e política do País de outro” (Fávero, 1994, p. 37 *apud* Marsiske, 2015, p. 65). Como conclusão do seminário, os estudantes universitários colocaram que as instituições de ensino superior públicas estavam falhando na sua missão cultural, profissional e social (Marsiske, 2015). Além disso, os estudantes viam a necessidade de maiores medidas sociais por parte do governo, como a reforma agrária, urbana, empresarial etc., reivindicações que foram fortemente influenciadas pelo ambiente político do continente.

O segundo seminário (1962), conhecido como Carta de Paraná, e o terceiro seminário (1963), realizado em Belo Horizonte, propuseram programas de extensão universitária que se transformariam nas principais atividades da UNE durante aquela década. Entre os programas criados, dois deles se destacam pelo seu direcionamento à cultura. O primeiro foi o Movimento Cultural Popular (MCP), criado por estudantes, artistas e intelectuais do estado brasileiro de Pernambuco. Esse movimento trabalhou junto com as prefeituras na luta contra o analfabetismo e pela “[...] elevação do nível cultural do povo.” (Sousa, 2010, p. 42). A intenção do movimento era demonstrar que a cultura

popular, tida como produto nacional, poderia se sobrepôr aos valores importados muito presentes na época. Os estudantes realizavam suas intervenções por meio de arte popular tais como dança, música, teatro, artesanato. O foco dessas intervenções estava na alfabetização e essas atividades tiveram repercussão no âmbito do ensino superior, servindo de base teórica para os trabalhos posteriores do educador brasileiro Paulo Freire¹⁴.

Em 1962, foi criada a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) por jovens universitários da Universidade de Paraíba com apoio do governo do Estado e da igreja. A criação dessa campanha foi assessorada por Paulo Freire, sua esposa e a equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife. Um ano depois, há convite do CEPLAR, Freire aceita realizar o programa de alfabetização na cidade de Angicos, que ficaria conhecida no mundo pela aplicação do Método Paulo Freire, pioneiro em alfabetização à adultos maiores. O programa foi realizado com estudantes universitários e recém formados, incluindo Marcos Guerra, presidente da UNE, a convite do próprio Paulo Freire. Foram alfabetizados 380 trabalhadores rurais em 40 horas de aula e “as aulas eram dadas ao mesmo tempo em que aconteciam as reuniões de formação continuada dos coordenadores dos Círculos de Cultura, refletindo sobre a sua prática” (Gadotti, 2014, p.55).

O segundo programa de extensão direcionado à cultura foi o Centro Popular de Cultura (CPC), criado em 1962 por estudantes da UNE, foi uma organização que objetivava levar a arte à população, porém suas atividades estavam focadas no espaço urbano. O programa tinha um forte conteúdo político e muita influência do Partido Comunista Brasileiro – PCB. O que se propunha era fazer “arte popular revolucionária”

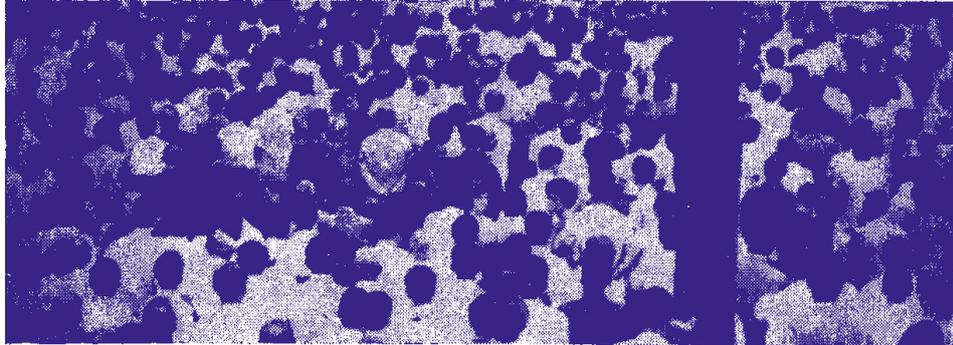
14 Para conhecer as relações de Paulo Freire com os movimentos de cultura, ver COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire entre os Movimentos de Cultura Popular. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/view/170/427> Acessado em: 31/05/2023

(Sousa, 2010, p. 44). O programa era comandado por estudantes, artistas e intelectuais ligados principalmente ao teatro. As peças eram encenadas trazendo uma forte crítica aos acontecimentos sociais e políticos da época, e as apresentações se davam fora da universidade, nas entradas das fábricas, espaços públicos, favelas e estações de transporte público (Sousa, 2010). As peças de teatro e filmes produzidos pelo CPC são atualmente referência da cultura brasileira, como é o caso do filme *Cinco vezes favela*, que relata de forma crítica e política cinco histórias que se desenvolvem dentro dos morros no Rio de Janeiro, ou das peças de teatro “*Eles não usam black-tie*”¹⁵ e a “*Miséria ao alcance de todos*”, que discutem a questão da consciência de classe e da dependência cultural, respetivamente (Fávero, 2009).

15 Esta peça de teatro deu origem a uma longa-metragem em 1981 dirigido por Leon Hirszman que foi amplamente premiada em festivais e se converteria em um dos ícones do cinema brasileiro.

Figura 8: Capa do álbum “O povo canta”, primeiro long play do Centro Popular de Cultural da UNE, Rio de Janeiro, Brasil, 1962.

centro popular de cultura o povo canta



o povo canta
o povo canta
o povo canta

Fonte: CPC, 1962. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/pcanta.pdf>. Acesso em: 22 oct. 2023.

O meio que a UNE usou para poder divulgar os resultados de seus seminários e articular nacionalmente o movimento estudantil foi o programa de extensão universitária “UNE Volante”. Graças a esse programa, o movimento estudantil conseguiu capilarizar em todas as universidades do país e influenciar a formação de outras associações estudantis, como a Juventude Universitária Católica (JUC), que deteve grande influência sobre as políticas universitária desde sua criação em 1963. Como a maioria das organizações da época, a JUC nasceu com um forte direcionamento político. No documento base de aprovação da organização, os estudantes faziam um chamado para o despertar de uma “nova universidade compromissada com as classes populares,

entendidas como o proletariado urbano e rural” e apontavam que a universidade deveria possuir:

[...] uma dupla função, de transmitir e de produzir cultura, indicando os caminhos para superação das contradições sociais, não de modo isolado, não como mentora, mas como instância de razão dentre outras que lutam politicamente ao lado das classes populares (JUC, 1963, p. 3-17 *apud* Fávero, 2009 p. 45)

O movimento estudantil brasileiro estava fortalecido nessa época. E embora os seminários pela reforma universitária tenham influenciado a decisão das políticas públicas de educação superior, o maior impacto da juventude da época se deu nas ações de conscientização política dos estudantes. A extensão universitária foi a ferramenta para aproximar a universidade do povo e fomentar essa consciência. Em 1963, a UNE lança um documento intitulado “Luta atual pela reforma universitária”, no qual problematiza a contradição que a juventude universitária tinha com respeito ao compromisso com o povo. No campo social, o documento incita a superar o espírito assistencialista da ação social, que se relaciona com a origem burguesa e de classe média dos estudantes (Fávero, 2009).

A luta dos estudantes brasileiros não foi um caso isolado. Na mesma década, vários países da América Latina tiveram seus processos de reforma universitária¹⁶ impulsados pela mobilização estudantil. O Equador não foi exceção. A partir de 1961, com a acessão do intelectual de esquerda Manuel Agustín Aguirre à pró-reitoria da Universidad Central del Ecuador, o processo da chamada “Segunda Reforma Universitária” começou a ser gestado. Mais uma vez a extensão universitária aparece como um meio de difusão das ideias reformistas. No mesmo ano de sua posse, Aguirre funda o jornal *Cultura*

¹⁶ Podemos considerar que são as segundas reformas universitárias, pois a grande maioria de países latino-americanos teve uma primeira ebulição de reformas no primeiro terço do século XX.

Popular, publicado pelo *Órgano de Extensión Cultural Universitaria* da UCE. Essa publicação tem o objetivo de levar as atividades de extensão para o conhecimento de toda a população, preferencialmente para os menos favorecidos, como se explica no editorial do primeiro número do jornal:

Esta publicação não está destinada às elites intelectuais, pois para elas já se editam algumas revistas e jornais universitários, é para as massas de trabalhadores do país. [...] Nosso profundo desejo é que a Cultura Popular chegue a todos os lares, especialmente aos lares humildes, levando conhecimento útil, a orientação oportuna, o ensino frutífero, com a finalidade de cumprir com a nossa tarefa essencial: ampliar e elevar a cultura do povo equatoriano (Universidad Central del Ecuador, 1961, p. 3).

O jornal tinha diferentes seções. A seção "*Información Universitaria*" tratava de temas relacionados com a vida universitária em geral, como, por exemplo, a posse de novas autoridades, informações sobre os cursos de extensão universitária, a Universidad Popular e a missão da universidade pública. A seção "*Problemas Laborales*", abordava temas da realidade nacional, como reforma agrária, problemas nas fazendas, os problemas agrícolas, dos indígenas e das comunidades afrodescendentes, e ainda dava informações ao trabalhador relacionadas às celebrações do Primeiro de Maio e representação em conselhos da confederação de trabalhadores. A seção "*El Ecuador y el Mundo*", versava sobre temáticas numa escala regional e mundial, como a situação social latino-americana, desarme nuclear, desenvolvimento econômico, conflito de classes etc. A seção "*La Ciencia al Servicio del Trabajador*" discutia temas de saúde, alimentação, higiene, doenças mentais e campos de pesquisa inovadores para a época. Finalmente, a seção "*La Cultura y el Pueblo*" era um espaço reservado para a difusão da extensão cultural universitária, no qual se publicavam poemas, contos e escritos em prosa de professores e alunos da universidade.

O jornal serviu de meio para a popularização da cultura universitária e as ações apresentadas ali possuem uma forte colaboração dos estudantes universitários, sobretudo na divulgação de apresentações artísticas por parte do coral e da sinfônica da UCE, assim como nos cursos de formação e capacitação de trabalhadores nos sindicatos. De maio de 1961 até novembro de 1963, foram publicados 11 números do jornal *Cultura Popular* (Universidad Central del Ecuador, 1961).

Figura 9: Páginas do jornal *Cultura Popular* publicado pelo Órgano de Extensão Cultural Universitária da Universidad Central del Ecuador, Quito, Equador.



Fonte: Universidad Central del Ecuador, 1961.

A RUPTURA

A partir de 1960, o continente latino-americano estava fortemente influenciado pelas ideias socialistas que repercutiam a partir da Revolução Cubana. Essas ideias se infiltraram nas principais universidades públicas e se materializaram entre jovens estudantes que buscavam transformações sociais. Sob essa influência, a extensão universitária mudou o enfoque, passando de um modelo de divulgação cultural para um modelo de conscientização política (Serna, 2004). No

entanto, os regimes ditatoriais se implantaram rapidamente em vários países da América Latina, mudando o rumo político do continente. Com apoio dos Estados Unidos, no contexto da “Operação Condor”¹⁷, os militares tomaram o poder em vários países da região sob o discurso anticomunista. Em 1963, implantou-se a ditadura militar no Equador, um ano depois no Brasil, seguido da Argentina (1966), Bolívia (1971), Chile (1973) e Uruguai (1976). As políticas ditatoriais fizeram com que os estudantes, frente à forte repressão, passassem a militar em partidos de esquerda, muitos deles clandestinamente.

A ditadura no Equador teve distintas fases. Em um primeiro momento, foi liderada pela *Junta Militar del Ecuador*. Posteriormente, o presidente Velasco Ibarra se proclamou ditador e, finalmente, teve início uma outra etapa a cargo do *Congreso Supremo de Gobierno del Ecuador*, liderado também por militares. A relação entre estudantes e a extensão universitária variou muito nesse período. Em geral, ela se caracterizou como um momento de ruptura, seguido de um momento de retomada, por meio de reformas universitárias, por fim interrompido por outro processo ditatorial.

A primeira etapa da ditadura militar no Equador se deu entre os anos de 1963 e 1966. Sob o nome de Deus, quatro militares tomaram o poder e expressaram estar dispostos a se sacrificar pela ordem no país. Como a maioria das ditaduras na América Latina, o objetivo era “salvar a honra nacional” e estabelecer uma luta implacável contra os comunistas por meio de um decreto de Estado.

O principal território de resistência ao regime militar foi a UCE, instituição que, à época, foi constantemente perseguida, desprestigiada e hostilizada pelos meios de comunicação nacionais através de “um verdadeiro aparelho de propaganda massiva para caluniar e

¹⁷ Ver DINGES, J. *Os Anos do Condor: uma década de terrorismo intencional no Cone Sul*. Trad. de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

desprestigiar ao primeiro centro de cultura do país” (Aguirre, 2019, p. 138). A UCE sofreu uma radical reestruturação no quadro de professores durante o ano de 1963, quando foram demitidos mais de 200 professores acusados de serem comunistas e foi fechada a Faculdade de Filosofia. Finalmente, em 1966, a universidade foi fechada por completo e uma nova lei de educação superior que limitava a autonomia universitária foi imposta.

Em resposta às ações do Estado contra a institucionalidade do ensino superior, estudantes decidiram radicalizar sua atuação política por meio da formação de guerrilhas. Funda-se, então, no começo da década de 1960 e no ardor da Revolução Cubana, a *Unión Revolucionaria de la Juventud Ecuatoriana* – URJE. Esse importante grupo organizado de estudantes atuou firmemente contra o regime militar tomando como doutrina a luta armada (Marsiske; Alvarado, 1999).

No mesmo ano, a FEUE realizou uma chamada nacional para estabelecer uma greve geral de 24 horas contra as medidas estabelecidas pelo poder executivo. Os estudantes de Guayaquil declaram apoio à federação nacional, repudiando as ameaças do ministro de educação e saindo às ruas para reivindicar os direitos dos estudantes e a autonomia universitária (Aguirre, 2019). Durante a passeata, os policiais prenderam vários estudantes e algumas figuras políticas que apoiavam o movimento, como Jorge Zabala Baquerizo, ex-reitor da Universidad Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Benjamín Carrión, político e ex-presidente da *Casa de la Cultura Ecuatoriana*, e Manuel Agustín Aguirre, político socialista e pró-reitor da UCE, acusados de “instigar a greve e de importar ideias estranhas” (Aguirre, 2019, p. 145).

Meses depois das revoltas promovidas pelos estudantes, em 31 de março de 1964, o governo militar emite a nova lei de educação superior que suprime a FEUE. Conhecida como a “*Carta Negra de Esclavitud Universitaria*”, a nova lei decreta em seu artigo 130 que:

Todas as entidades estudantis universitárias que sejam pessoa jurídica ou que tenham se constituído legalmente ficam extintas e devem se organizar conforme essa nova lei. (Ecuador, 1964, p. 15)

Com este decreto, o Estado extingue a FEUE e coloca o movimento universitário subordinado aos interesses do governo militar. Também a terceira função universitária é reformada pelo governo, que no artigo 129 estabelece que “os cursos de capacitação popular e todos os outros destinados à extensão cultural universitária devem se reger pelas disposições desta lei e pelo respectivo regulamento (Ecuador, 1964, p. 14), como também as publicações produzidas por meio da extensão foram censuradas. O artigo 38 atribuiu à pró-reitora acadêmica:

Dirigir e coordenar a extensão cultural, as atividades artísticas, sociais, esportivas e publicações. Estas últimas [publicações] se realizarão com a correspondente autorização do Reitor (Ecuador, 1964, p. 7).

Durante os duros anos da ditadura militar, as atividades de extensão foram praticamente paralisadas como consequência da perseguição e apagamento de seus principais atores, os estudantes, muito deles militando na clandestinidade. Em 1964, é fundado o *Partido Marxista Leninista del Ecuador* – PCMLE, resultado da dissidência de parte do partido comunista PCE e que se converteria em uns dos principais partidos de esquerda do país. A maioria dos militantes PCMLE se abrigava, à época, na UCE, de modo que o movimento estudantil passou a estabelecer uma frontal resistência ao reitor da universidade, que, segundo os estudantes, era um “capacho” dos militares. Devido às altercações entre estudantes e guardas militares numa marcha do dia 29 de janeiro de 1965, o reitor e o conselho universitário decidiram expulsar o presidente e o secretário da FEUE da universidade. Em solidariedade aos colegas expulsos, os estudantes anunciaram uma greve de 24 horas e declaram que “a Universidad Central antes autônoma, livre e democrática tem se transformado num apêndice da Junta Militar do Governo” (Aguirre, 2019, p. 151).

Naquele mesmo ano, a FEUE, apesar das perseguições, organizou o *XXI Congreso Nacional de Estudiantes*, no qual reivindicaram a autonomia universitária e convocaram os estudantes do país para lutar pela abolição da lei de educação superior. Os estudantes pediram ainda para que se criassem novos centros educativos que vinculassem os indígenas da serra e do litoral à vida acadêmica, e defenderam a liberdade de estudantes presos, a volta de todos os exilados ao país e, principalmente, a permanente associação entre a universidade e o povo (Aguirre, 2019).

Nos últimos meses do governo militar, a repressão foi exacerbada. A obsessão anticomunista fez com que os militares invadissem as instalações da UCE, ferindo gravemente a autonomia universitária. Uma grande quantidade de militares armados enfrentou os estudantes num evento que registrou duas mortes, a do estudante de engenharia Eloy Vaquero e a do soldado Toapanta, além de centenas de estudantes feridos e mais de mil detenções. Esse fato teve forte repercussão na mídia nacional e entre a população de Quito, e culminou, novamente, no fechamento da UCE.

Em 29 de março de 1966, chega ao fim o governo da Junta Militar no Equador e tem início um governo de transição. A pressão que os estudantes vinham fazendo contra o governo rende frutos, levando à abolição da lei de educação superior da ditadura. A nova lei restaurou a autonomia universitária e reconheceu as pessoas jurídicas vinculadas à instituição. Em relação aos estudantes, ela restabeleceu sua participação no governo universitário com voz e voto.

Com a retomada da participação estudantil na vida nacional, a FEUE realizou o *XXII Congreso Nacional de Estudiantes*, já em 1966. Os anais do congresso mostram um movimento estudantil que, após anos de repressão, encontrava-se mais maduro e mais consciente em relação à problemática do país. Dentro de suas reivindicações mais importantes estavam: a abolição dos exames de ingresso, com o objetivo de dar livre

acesso à universidade pública; o aumento do orçamento das universidades públicas; as ações universitárias contra a intervenção estrangeira na orientação da educação superior; e a luta contra a intromissão do Estado na vida acadêmica. No que tange a extensão universitária, os estudantes exigiam a assinatura de um “orçamento específico para programas de extensão e o fortalecimento da Universidad Popular” (Aguirre, 2019, p. 164).

O congresso se posicionou ideologicamente em relação à extensão universitária e a definiu como dotada de dois objetivos principais: o primeiro, identificar os principais problemas do povo equatoriano e as formas como a universidade pode se vincular diretamente com o povo; o segundo, conscientizar-se de que o trabalho de extensão tem que ser recíproco com o conhecimento da população. Nesse documento percebe-se uma postura anti-imperialista por parte dos estudantes, que propunham mudanças sociais revolucionárias, a integração do campesino com o indígena e a integração dos estudantes para a formação de uma tríade que fortalecesse o desenvolvimento econômico do país. Logo depois do congresso, a direção da FEUE decidiu lançar um manifesto contra o reitor, vice-reitor e o Conselho Universitário da UCE, que estavam ali desde a época da ditadura. Os estudantes declaravam que:

É evidente que a Universidad Central del Ecuador não poderá endireitar seus passos enquanto não apagar definitivamente as pegadas deixadas pela ditadura militar (Aguirre, 2019, p. 172).

Esta retomada dos estudantes como protagonistas das lutas pela política de educação, favoreceram à formação de outras associações estudantis. Durante o ano de 1966, formam-se a *Federación de Estudiantes Secundários del Ecuador* – FESE, a *Federación de Estudiantes de la Universidad Católica* – FEUCE e, três anos depois, em 1969, a *Federación de Estudiantes de la Escuela Politécnica Nacional* – FEPON. Os ventos de liberdade contribuíram para que estudantes e

professores iniciassem a discussão sobre uma reforma universitária, que se daria tardiamente em comparação a outros países da América Latina. Em 1968, aconteceu o *Primer Seminario Nacional de Reforma Universitaria*, na cidade de Loja, com representantes das principais universidades públicas. O representante da UCE foi o intelectual marxista Agustín Cueva Dávila, notável pensador latino-americano. No seminário foram debatidos temas como a fraternidade popular, a mudança no modelo de exportação e a participação da universidade em ações que caminhassem de mãos dadas com os camponeses e indígenas. Defendeu-se que a extensão universitária não poderia se limitar unicamente a ter programas isolados e cursos na Universidad Popular. A FEUE propôs, então, a formação de um comitê diretivo em conformidade com quatro programas de extensão: *Acción Comunitaria, Extensión Cultural, Universidad Popular e Colegio Universitario* (FEUE, 1969, p.246).

Figura 10: Capa do livro da Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador - FEUE no contexto do XXIV Congreso da FEUE pela comemoração dos 25 anos. Equador, 1969.

Fonte: FEUE, 1969.

25
años

FEUE

PUBLICACION DE LA DIRECTIVA
NACIONAL DE LA FEUE.—1969



LA
LIGN!
ISMO
PATRIA
NTE

AMERICA
LATINA ES
NUESTRA
PATRIA !!

VIVA
NUESTRA
SOBERANIA

VIVIA
REVOLUCION

FEUE

EL QUE
MURIO
LA LIBERTAD
DE AMERICA

AYISPA

Em novembro de 1968, aconteceu o *XXIV Congreso de la FEUE*, evento importante que marcava a celebração dos 25 anos da federação. Os anais do congresso foram publicadas e rapidamente se transformam na bibliografia mais representativa do movimento estudantil equatoriano: o conhecido *Libro Rojo FEUE 25 años*. Nesse congresso, a extensão universitária era o tema central e as filiais da FEUE nas universidades de Cuenca, Loja, Portoviejo e Quito fizeram relatórios minuciosos sobre suas ações extensionistas. A principal preocupação dos estudantes era formar brigadas de alfabetização, tanto no meio urbano quanto rural, seguindo as experiências de extensão no Brasil e em Cuba. A extensão adquiriu um caráter político e passou a ser associada à luta contra o imperialismo, pela conscientização do povo e pela tomada dos meios de produção. Os estudantes expressaram satisfação por terem tomado as rédeas da Universidad Popular del Ecuador, o principal órgão de extensão do país, como sugere o texto nos anais do congresso:

[...] a diretiva nacional [da FEUE] tem cumprido com a velha aspiração [...] de tomar nas suas mãos a responsabilidade da extensão universitária. No caso da Universidad Popular, ela suprimiu os velhos formatos, acabou com a incipiente comercialização e identificou professores e estudantes [comprometidos] com o trabalho de base fundamental (FEUE, 1969, p. 51).

As diferentes filiais provinciais da FEUE comunicaram os avanços na área da extensão universitária, em relação tanto ao território quanto à institucionalização da extensão universitária. Finalmente, elas indicaram que “entre os melhores resultados que podemos destacar nos referimos à extensão universitária e [...] à aproximação do estudante com o povo” (FEUE, 1969, p. 95).

Em 1970, o advogado Manuel Agustín Aguirre assumiu a reitoria da UCE e liderou a “II Reforma Universitária”, que tinha como lema retomar os postulados da Reforma de Córdoba (1918), ou seja: autonomia universitária, participação estudantil e liberdade de cátedra; implantação do livre ingresso de alunos, adotando o princípio da universidade de

“portas abertas”; reivindicação da extensão universitária como eixo central do ensino superior. Algumas dessas propostas, contudo, foram implantadas apenas na UCE, ficando vigentes até final do século XX, período durante o qual algumas atividades de extensão universitária tiveram efetivo impacto no ambiente político, como a experiência do planejamento e construção do bairro popular *Comité del Pueblo* da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU UCE).

A experiência do *Comité del Pueblo* se deu a partir de uma ação dirigida à população de baixa renda na periferia de Quito, que reuniu pesquisa, ensino e extensão para buscar responder à realidade social do período, marcada pela falta de política habitacional. Embora o problema da habitação social estivesse presente anteriormente na capital, a questão se agravou devido à intensa migração campo-cidade dos anos 1960 e ao pico econômico promovido pelas exportações petrolíferas, denominado “boom petrolífero”. O projeto de extensão articulou três atores principalmente: (i) a organização social *Comité Pro-Vivienda Popular* (CPP), responsável por encontrar o terreno para a implantação de 5.000 moradias; (ii) o *Partido Comunista Marxista Leninista do Equador* (PCMLE), que assumiu a liderança do CPP e introduziu um maior enfoque político às lutas por moradia na capital; e (iii) a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UCE, responsável pela assessoria técnica. Nesse projeto, a conexão entre o CPP e a universidade se deu essencialmente por meio da participação de estudantes filiados ao partido político PCMLE.

O arquiteto Wilson Herdoíza¹⁸, líder do ateliê de projetos denominado Taller de Investigación Social, Diseño y Comunicación – TISDYC (Atelier

¹⁸ Doutorou-se em sociologia pela Sorbonne, em Paris, no começo dos anos 1970, num contexto de revoltas e reformas universitárias na Europa. Esteve a cargo do ateliê de projetos TISDYC (Taller de Investigación Social, Diseño y Comunicación), que durou aproximadamente 30 anos. O objetivo desse ateliê era o desenvolvimento de projetos para criar suportes para as classes mais pobres e reforçar a reforma universitária dentro da faculdade de arquitetura e urbanismo.

de Pesquisa Social, Desenho e Comunicação), aprovou no Conselho Universitário da UCE o projeto e foi o responsável pelo planejamento do bairro para 5.000 famílias em um terreno de 140 hectares. A partir de uma metodologia inovadora, o arquiteto associou ensino, pesquisa e extensão, buscando transformar não somente a realidade da comunidade, mas principalmente a da faculdade. A disciplina “Ateliê de Projetos” se converteu no suporte para a investigação de metodologias para o reconhecimento e transformação do território, e a extensão universitária possibilitou que a academia extrapolasse os limites do campus, formando uma “comunidade científica estendida” (Testori, 2016, n. p.). A interação entre os setores sociais e a universidade contribuiu para a implementação de um novo método no ateliê de projetos TISDYC e possibilitou que o conhecimento popular da comunidade fosse valorizado dentro da academia.

Figura 11: Manual nº5 elaborado pelo Taller de Investigación Social, Diseño y Comunicación – TISDYC. Equador, 1976.



Fonte: Testori (2016).

Ações como essa, impulsionadas pelas políticas do reitor Aguirre, foram implantadas durante um ano. Porém, Aguirre que ocupou o cargo de vice-reitor da instituição durante mais de uma década, trabalhou

sistematicamente para o fortalecimento da extensão universitária. Assim, não é exagero dizer que Aguirre poderia se considerado o patrono da extensão universitária no Equador.

As ideias sobre a Segunda Reforma Universitária ecoavam na UCE. No entanto, em 1970 o presidente José Maria Velasco Ibarra se declarou ditador. Com esta ação, a UCE foi fechada por 9 meses, destituiu-se ao reitor Manuel Agustín Aguirre devido a seu posicionamento político, reprimiu-se os professores, estudantes universitários e de ensino médio, culminando com o assassinato do líder estudantil Milton Reyes. Esse fato estremeceu todo o país, pois o estudante era o presidente da FEUE nacional e, segundo o movimento estudantil, foi “desaparecido, torturado e assassinado” (Verdezoto, 2017, p. 55). A repercussão foi tanta que, em homenagem ao estudante, existem hoje municípios, escolas e colégios que receberam seu nome, e seus restos mortais descansam no pátio central da Faculdade de Direito da UCE.

Em 1972, a ditadura civil de Velasco Ibarra acabou em um golpe de estado militar que marcou o começo de um novo ciclo de ditadura militar, que duraria até o final da década de 1970. Simultaneamente, entre 1972 e 1976, aconteceu no Equador o chamado “*boom petrolero*”, que favoreceu de certa maneira aos interesses nacionalistas dos militares. Esse período econômico de abundância se refere à forma inédita como o país entrou como principal beneficiário dos *royalties* cobrados das concessionárias que exploram a matéria-prima. A *Corporación Estatal Petrolera Ecuatoriana* – CEPE, primeira empresa de petróleo no Equador, participou nesse período com 25% dos lucros, chegando a ganhos na ordem de 62% ao final da década (Ycaza, 1989, p. 45).

Depois de quase uma década de ditaduras, o Equador retoma sua ordem constitucional em 1979, o que ocorreu devido ao desgaste dos militares e de seu projeto de segurança nacional, que, na prática, consistia em perseguir “subversivos” que promoviam a doutrina

comunista. Um dos fatos que enfraqueceu o governo foram os fortes protestos dos estudantes na chamada “*Guerra de los Cuatro Reales*”, de 1978, protesto motivado pelo aumento do valor das passagens de ônibus e da cesta básica. A força dos estudantes, tanto universitários como de ensino médio, era expressiva, e eles chegaram a tomar a capital do país por duas semanas (Marsiske; Alvarado, 1999).

A mudança para o regime democrático no Equador não foi simples. O líder populista Jaime Roldós, que liderou o processo de redemocratização, morreu num suspeito acidente de avião em 1981, deixando a sucessão ao advogado Oswaldo Hurtado. Por outro lado, a grande mídia nacional começou uma campanha de desinformação em relação aos estudantes e seu papel na nova etapa democrática. Se por um lado a FEUE defendia que o estudante deveria participar nas mudanças sociais e estar ao lado de trabalhadores e camponeses, por outro lado, os movimentos políticos de direita defendiam que o papel dos universitários era unicamente estudar e não ingerir em problemas políticos. E utilizavam na defesa dessa ideia uma série de adjetivos pejorativos para se referir aos estudantes das universidades públicas como subversivos, comunistas, agitadores, rancorosos etc. Durante a década seguinte foram criadas várias universidades privadas, que, de certa forma, enfraqueceram o movimento estudantil e a universidade pública no Equador.

As ditaduras militares afetaram gravemente a institucionalidade dos estados latino-americanos e enfraqueceram a democracia no interior destas instituições. No caso brasileiro, o golpe militar se estende de 1964 a 1985, período que começou com a deposição do presidente eleito João Goulart. De alguma forma, o golpe foi tramado desde a posse do ex-presidente, em 1961¹⁹, em razão de seus vínculos com os

¹⁹ Setores das Forças Armadas Brasileira eram contra a posse do então vice-presidente João Goulart como novo presidente do Brasil depois da renúncia do presidente Jânio Quadros.

trabalhadores e o sindicalismo brasileiro. Uma das primeiras ações do governo militar foi a repressão aos estudantes e é por isso que, como afirma Poerner (2004), é a partir desse momento que a história do movimento estudantil “passa a se confundir com a história da repressão às liberdades do país” (p. 67). Assim, logo nos primeiros anos da repressão, o ditador Castelo Branco aboliu a União Nacional dos Estudantes (UNE), que misteriosamente teve o edifício sede queimado na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, o que destruiu grande parte do material sobre extensão universitária acumulado pelo programa de extensão do Centro Popular de Cultura. O ministro de educação daquela época deixou clara a posição do governo contra os estudantes: “tratamento de choque para acabar com a subversão” (Poerner, 2004, p. 202).

Figura 12: Incêndio que destruiu a sede da UNE na praia do Flamengo, no Rio de Janeiro, Brasil. Rio de Janeiro, Brasil, 1964.



Fonte: Melo, 2020. *UNE completa 83 anos e políticos do Amazonas fazem balanço da luta estudantil*, 11 ago. 2020. Revista Cenarium Amazônia. Disponível em: <https://revistacenarium.com.br/une-completa-83-anos-e-politicos-do-amazonas-fazem-balanco-da-luta-estudantil/>. Acesso em: 22 oct. 2023.

Durante uma visita em missão diplomática à República Popular da China, em agosto de 1961, Jango foi proibido de desembarcar no Brasil quando voltava para tomar posse. Caso descesse em solo brasileiro seria preso, o que o obrigou a desembarcar no Uruguai, à espera da resolução do impasse (Bianco, 2015).

Ao longo de toda a ditadura militar, os estudantes universitários foram um dos grupos sociais mais perseguidos e as ações do Estado acabaram com a efervescência estudantil que impulsava processos diversos, entre eles, o da extensão universitária. O tempo que os estudantes despendiam com as campanhas de alfabetização ou com as ações de conscientização no interior do país passou a ser ocupado com a construção de estratégias contra o aprisionamento de líderes estudantis e para fugir da inquisição policial que prendia qualquer estudante que estivesse contrariando a “segurança nacional”. Desse modo, o governo militar fez com que os estudantes perdessem o seu protagonismo na estrutura interna das universidades públicas. Produto disso, o movimento perdeu força e se transformou em uma entidade fragmentada, desarticulada e pouco efetiva nas reivindicações políticas, papel oposto ao que tinha exercido até então.

O artigo 22 da lei nº 4.464/64, conhecida como a Lei Suplicy, extinguiu legalmente a União Nacional de Estudantes (BRASIL, 1964), revogando a lei nº 4.105/42 que reconhecia a UNE como uma “entidade coordenadora e representativa dos corpos discente dos estabelecimentos de ensino superior de todo o país” (Fávero, 2009, p. 89). De qualquer maneira, a UNE continuou atuando mesmo na ilegalidade até 1973, ano que foi extinta, após o trágico assassinato do seu último presidente e líder estudantil Honestino Guimarães (Fávero, 2009).

No ano seguinte, os estudantes da UNE realizaram greves em repúdio à extinção da entidade, promoveram um plebiscito dentro das universidades públicas, que resultou em 92,5% dos estudantes sendo contrários ao fechamento da organização estudantil (Fávero, 2009, p. 87), e lançaram um manifesto assinado pelos dirigentes. Paralelamente ao veto da participação estudantil, as ações da ditadura destruíram também a institucionalidade das universidades, corroendo a autonomia universitária. Nesse contexto, a UNE é substituída pelos Diretórios

Nacionais de Estudantes – DCEs e as Uniões Estaduais, pelos Diretórios Estaduais de Estudantes – DEE, entidades criadas de uma forma fragmentada e individualizadas em cada universidade, sem a ideia de rede que caracterizava a UNE (Fávero, 2009). Os DCEs se tornaram dependentes, tanto no orçamento, como no aspecto ideológico, do Ministério de Educação. Segundo o sociólogo Florestan Fernandes, uma outra estratégia de dominação do governo militar foi “inundar as universidades com novos estudantes jovens para debilitar a espinha dorsal do antigo movimento estudantil e a rebelião estudantil” (Fernandes, 1995, p. 19 *apud* Marsiske, 2015, p. 70-71).

No processo de reestruturação das Instituições de Ensino Superior, o governo militar deu passo à criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, que, durante a vigésima terceira plenária realizada na cidade de Natal, definiu a extensão como “o instrumento de íntima comunicação da universidade com a comunidade” e utilizou frases como “universidade flexível”, “projeção da Universidade ao meio”, “sob a forma de treinamento supervisionado e simultânea prestação de serviço” (CRUB, 1976, p. 16 *apud* Sousa, 1995, p. 148). Nesse sentido, o decreto de lei nº 252/67, posteriormente transposto ao artigo 20 da lei 5.540/68, explicou que “a universidade deverá se estender à comunidade sob forma de cursos e serviços” (Sousa, 2010, p. 60). Com isso, a extensão universitária perde a conceituação político-social que vinha sendo construída e passa a ser direcionada majoritariamente para a prestação de serviços. Ademais, ela é transformada em uma função universitária “flexível”, que traz um caráter mediador e articulador em relação às demais funções universitárias (Sousa, 2010). Em 1967, o Ministério de Defesa brasileiro criou o Projeto Rondon, sob a insígnia de “levar a juventude universitária a conhecer a realidade brasileira” (Ministério da Defesa, 2018, n.p.). Esse programa de governo terminou por subordinar completamente a extensão universitária ao controle do Estado. Sousa (2010, p. 69) afirma que:

[...] o projeto Rondón caracteriza de forma ideal como estava sendo concebida a extensão universitária naquele momento político. [...] Ainda que não fosse um programa de extensão, influenciou às universidades para fins nacionalistas dos militares.

Se por um lado, o projeto ajudou na descentralização do ensino superior, por outro lado, ele tinha o objetivo de fragmentar e despolitizar o movimento estudantil, levando os discentes para atividades integracionistas sob a doutrina da segurança nacional (Sousa, 2010). Ainda que o Projeto Rondon não fosse propriamente um programa de extensão universitária, ele envolveu todas as universidades públicas (e algumas particulares) e movimentou vários outros projetos circunscritos às suas áreas de abrangência e acoplado aos seus métodos de atuação. O objetivo passou a ser o fortalecimento do sentido de responsabilidade social.

Uma resposta por parte das universidades foram os Centros Rurais Universitários de Treinamento a Ação Comunitária – CRUTAC, que, foram inicialmente concebidos como centros de treinamento de estudantes e de assistência às comunidades rurais. Os primeiros centros estavam vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Norte e foram financiados pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE. Chegaram a se formar 22 CRUTAC em todo o país. No entanto, aos poucos, o governo militar formataria esses centros aos moldes do Projeto Rondon, reforçando as ideias nacional-desenvolvimentistas (Sousa, 2010).

No contexto do Projeto Rondon e com o objetivo de se expandir no território nacional, o governo promulga a lei nº 5.540/68, que tornou obrigatória a extensão em todas as instituições de ensino superior e estabeleceu que:

[...] as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes (Brasil, 1968, n.p.).

Ainda no artigo 40 dessa lei, menciona-se que as instituições de ensino superior, por meio da extensão universitária, deveriam oferecer a oportunidade aos discentes de participar em programas que melhorassem as condições de vida da comunidade e do desenvolvimento do país (BRASIL, 1968). Nesse sentido, em 1969, foi lançado o quarto programa do Projeto Rondon, chamado de Campi Avançados, com o objetivo de levar as atividades universitárias ao interior do país, integrando-as às comunidades, para contribuir para o “desenvolvimento integral do homem brasileiro” (Sousa, 2010, p. 67). Nesse momento, o programa de Campi Avançados era considerado como modelo virtuoso da extensão universitária nas universidades e se estendeu rapidamente para as universidades públicas das principais capitais do país, que ficariam encarregadas de “apadrinhar” um novo campus no interior do país. Segundo Gurgel (1984), as atividades de extensão desenvolvidas no período de 1969 a 1979 eram:

40% de ações de assessoramento e assistência, 33% de seminários e encontros, 17% levantamentos, pesquisas, atividades similares e 9% sensibilização e envolvimento de comunidades e programações de caráter integrado apenas 1% (p.149)

O ano de 1968 é um ano de inflexão na luta dos estudantes contra o regime militar. As duas maiores cidades do país, Rio de Janeiro e São Paulo, são palco de protestos estudantis, respondidos com forte repressão militar. O ato mais emblemático de luta foi aquele marcado pelo assassinato do estudante secundarista Edson Luís de Lima e Souto no dia 28 de março de 1968, quando policias militares invadiram o restaurante Calabouço no centro do Rio de Janeiro durante uma manifestação estudantil. Este acontecimento estarreceu novamente o país e propiciou protesto em varias cidades.

Na manhã de 4 de abril, foi realizada a missa de sétimo dia de Edson Luís na Igreja da Candelária. Ao término da cerimônia religiosa, as pessoas que deixavam a igreja foram cercadas e atacadas pela cavalaria da

polícia militar a golpes de sabre. Dezenas de pessoas ficaram feridas. (Edson, [s.d.], n.p.)

Em São Paulo, um grande número de manifestantes, apoiados por vários intelectuais, artistas e parlamentares, promoveram uma das maiores passeatas durante o regime da ditadura militar. Entre os artistas e intelectuais que apoiaram aos estudantes estavam Sergio Buarque de Holanda, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Chico Buarque de Holanda, Lygia Fagundes Telles e Roberto Schwarz, entre outros. Produto dessa movimentação popular, um manifesto contra os militares é lançado por este grupo de intelectuais. As autoridades responderam alegando desconhecimento total dessas ações e declarando que o assassinato do estudante era “assunto da polícia” (MEC, 1968 p.20 *apud* Fávero, 2009, p. 74). No mês de março de 1968, a inconformidade ganha mais adeptos após fortes agressões dos militares contra uma massa popular que assistira a missa na tradicional igreja da Candelária, no Rio de Janeiro. A Cúria Metropolitana do Rio se manifestou contra essas agressões, condenando publicamente a violência policial (Fávero, 2009). Segundo Poerner, a morte do estudante Edson Luís “foi um marco na história brasileira, despertando forças de oposição e protesto até então aparentemente adormecidas” (Poerner, 2004, p. 268). No mesmo ano, a UNE articula clandestinamente o XXX Congresso Nacional de Estudantes, realizado em um sítio no município de Ibiuna, no sul do estado de São Paulo. O congresso não pode ser realizado devido à apreensão de todos os participantes do evento. Foram cerca de 800 detidos, entre eles estavam importantes líderes estudantis como Vladimir Palmeira, José Dirceu, Luís Travassos e Jean Marc von der Weid (Fávero, 2009, p. 79).

O movimento estudantil no Rio de Janeiro realizou uma greve geral e distribuiu notas em todos os DCEs das universidades brasileiras, que prestaram irrestrito apoio ao movimento e declararam luto nacional (Fávero, 2009). Assim mesmo, a UNE seguiu organizando protestos contra a repressão militar e durante o mês de junho de 1968, foram

realizadas quatro passeatas consecutivas: a primeira, que terminou no Palácio de Cultura do Rio de Janeiro, resultou na prisão do líder estudantil Jean Marc von der Weid; a segunda, no dia seguinte, quando o movimento estudantil se reuniu na Universidade Federal do Rio de Janeiro para organizar novos protestos para pedir a liberação de Jean e outros companheiros e companheiras presas, num ato que resultou na apreensão de 300 estudantes; a terceira passeata, que se deu na frente do edifício do Jornal do Brasil, também no Rio de Janeiro, e que terminou com a morte de três pessoas, dezenas de feridos e mais de mil prisões; e, finalmente, a quarta, no dia 26 de junho, a famosa “Passeata dos Cem Mil”, que reuniu mais de cem mil pessoas e que foi possível somente porque os militares permitiram a manifestação depois da repercussão negativa dos confrontos que vinham tendo com os estudantes.

A resposta do governo perante um cenário desestabilizador foi o Ato Institucional nº 5 (AI-5, 1968), conhecido como o mais repressivo ato do governo militar. Através dele, foi declarado o fechamento do Congresso Nacional e nomeados interventores em cada um dos estados da federação. Além disso, perseguiu-se opositores por meio da supressão dos direitos políticos e se criminalizou grupos sociais, entre eles, os líderes estudantis, que na sua maioria foram presos, torturados e muitos desaparecidos. Como resultado desse ato repressivo, o movimento estudantil assumiu a luta armada, passando a militar em organizações clandestinas até 1979, ano em que realizou o XXXI Congresso da Refundação da UNE. Assim, ficaram para trás os anos dourados do movimento estudantil (1950-1960) que, segundo Fávero (2009), devem ser entendidos como “um projeto de reforma social proposto por frações da classe média urbana progressista” (p. 101).

Figura 13: XXXI Congresso de refundação da UNE, Salvador, Brasil, 1979.



Fonte: Alves, 2019. 1979-2019, 40 anos do XXXI Congresso de Refundação da UNE (Parte I). *Jornal Grande Bahia*, 4 mai. 2019. Disponível em: <https://jornalgrandebahia.com.br/2019/05/1979-2019-40-anos-do-xxxi-congresso-de-refundacao-da-une-parte-i-por-antonio-eduardo-alves/>. Acesso em: 22 oct. 2023.

No Brasil, as atividades de extensão durante os anos 1970 continuaram focadas no fortalecimento do projeto de governo. Em 1971, criou-se a Coordenação de Atividades de Extensão – CODAE, que tinha como função coordenar a política de extensão universitária e disseminá-la nas universidades do país. A sua criação se justificou pela necessidade que o governo tinha de articular as ações dos Campi Avançados e dos CRUTAC (Sousa, 2010). Em 1975, o Ministério de Educação, por meio da CODAE, realizou o Primeiro Plano de Trabalho de Extensão Universitária, que operacionalizou a extensão no território nacional e definiu que as principais atividades de extensão no país seriam: o “Projeto Rondon, O Campus Avançado, o CRUTAC, os projetos de integração das IES nas comunidades e de integração Escola-Empresa-Governo” (Sousa, 2010, p. 74). Alguns desses programas perderiam vigência somente depois da derrocada do governo militar, com exceção do Projeto Rondon, que existe até hoje.

O DISTANCIAMENTO

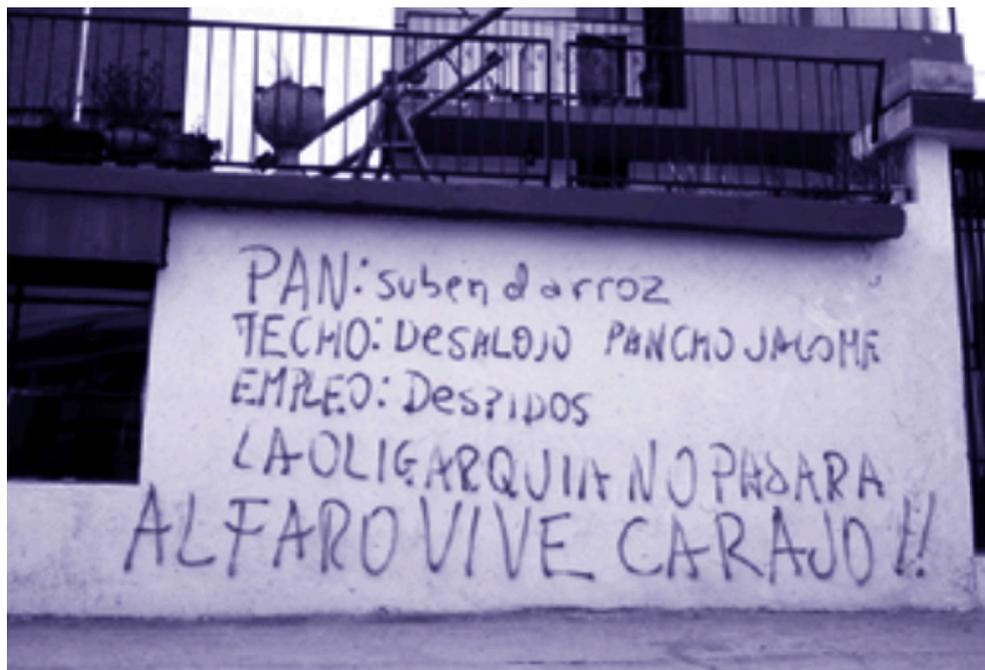
Durante o final da década de 1970 e começo dos anos 1980, alguns países da América Latina passaram por processos de redemocratização após longos períodos de ditaduras militares. Em 1979, o Equador retomou a democracia participativa presidencial. Em 1983, a Argentina, após a queda da Terceira Junta Militar, convocou eleições gerais. A seguir, em 1985, o Brasil e o Uruguai, após uma forte movimentação civil, recuperaram suas democracias. As mudanças políticas e sociais repercutiram nas instituições de ensino superior. Assim, as universidades gradualmente retomaram o controle das atividades educativas e ganharam autonomia administrativa. Nesse período, normatizou-se as três funções essenciais da universidade: ensino, pesquisa e extensão universitária. A elaboração de planos e regulamentos criou, por sua vez, um ambiente tecnocrático, que, no campo da extensão, foi de alguma maneira contraproducente para o desenvolvimento teórico que a extensão universitária vinha reivindicando até então. Assim mesmo, o movimento estudantil, em grande parte dos países da região, apresentou fortes contradições e um acelerado processo de despolitização.

Em relação às contradições, no Equador, observou-se um antagonismo entre os setores tradicionais dos estudantes e os novos setores de jovens filhos da burguesia, que estavam empenhados em impulsionar novas universidades e escolas privadas com um currículo mais “científico-tecnológico” e que reforçassem uma ideologia tecnocrática e apolítica, preparando os novos profissionais de acordo com as exigências do desenvolvimentismo capitalista (Ycaza, 1989). Além disso, no sentido ideológico, o movimento estudantil equatoriano não soube acompanhar as lutas e reivindicações políticas que aconteceram nessas duas décadas. O incipiente proletariado, as lutas indígenas, os movimentos urbanos populares e o movimento feminista apontam para pautas que não foram assimiladas de uma forma

consistente pelas lideranças da FEUE. Como resultado, o movimento estudantil foi sendo substituído pelo movimento indígena equatoriano que se destacou como o grupo político de resistência ao neoliberalismo. Ycaza (1989) evidencia o atraso teórico-revolucionário do movimento estudantil por meio da crítica que a *Frente Revolucionário de Izquierda Democrático* – FRIU, ligada ao PCMLE, lançou contra o político marxista Manuel Agustín Aguirre, dizendo que ele tinha “se afastado da ideologia do proletariado com características semifeudais e semicolonial” para defender “sem nenhuma base científica, [que o Equador] é um país dependente” (p. 49). Esse anacronismo do movimento estudantil levou ao FRIU a queimar 30 mil flyers de apoio à manifestação de greve geral chamada pela *Frente Única de Trabajadores* – FUT, com a justificativa de que “os dirigentes do FUT tinham se burocratizado” (Ycaza, 1989, p. 49). Dentro das universidades, o movimento estudantil não conseguiu assimilar a entrada de grupos conservadores, que fizeram com que a universidade se convertesse num campo de disputas políticas em detrimento da confrontação ideológica, científica e tecnológica que se esperava da academia. (Ycaza, 1989).

Durante a década de 1980, uma quantidade considerável de membros do movimento estudantil passou a militar em grupos de guerrilha. No Equador temos exemplos como o grupo *Alfaro Vive Carajo* – AVC e o *Montoneros Patria Libre* – MPL, que se formaram inspirados na vitória da Revolução Sandinista na Nicarágua. Esses grupos militaram de forma não clandestina por pouco tempo, durante o governo do Advogado Oswaldo Hurtado (1981-1984). Porém, no início do governo do ex-presidente León Febres Cordero (1984-1988), os membros desses grupos foram assassinados, torturados e desaparecidos, debilitando todo o movimento estudantil, que ficaria órfão de lideranças durante várias décadas (Marsiske; Alvarado, 1999).

Figura 14: Graffiti do grupo de guerrilha Alfaro Vive Carajo contra o governo de León Febres Cordero (1984-1988) em uma casa em Quito, Equador.



Fonte: Jaramillo, 2014, p.282.

Nessa época, o Equador, como outros países da América Latina, caracterizava-se por um crescimento lento em direção a uma economia capitalista. O partido de direita assumia o comando do país e dava força às elites latifundiárias que, aliadas às burguesias internacionais imperialistas, obstaculizaram as transformações sociais internas, impondo um modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, social e político ao país (Prado, 1992). Esses governos se caracterizaram por servir o receituário neoliberal do Fundo Monetário Internacional — FMI, que exigia cortes no orçamento da educação superior. Por outro lado, o Estado passou a incentivar a abertura de universidades particulares²⁰ e, em alguns casos, fortaleceu-as financeiramente. A Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), que recebia repasse financeiro do Estado desde 1955, passou a ser um dos maiores centros

²⁰ No período de 1979 a 2006, foram criadas 56 universidades privadas: 6 ao longo do ciclo da reforma e 50 durante o período entre 1982 e 2006. Isto é, uma média de duas universidades por ano (Villavicencio, 2012, p. 11 *apud* Contreras; *et al*, 2017, p. 25).

universitários do país (Prado, 2011). Os filhos da burguesia equatoriana progressivamente pararam de frequentar as universidades públicas, devido à falta de infraestrutura, superlotação das salas de aula e falta de contratação de professores. Essas mudanças no panorama da educação superior foram aprofundadas, pois foram criadas durante toda essa década universidades privadas autofinanciadas para as elites, com currículos estrangeiros, que contribuíram para polarizar ainda mais a relação entre ensino público e privado. Nesse contexto, a extensão universitária, que não era exigência nesses currículos, acabou ficando restrita às universidades públicas, que se superlotava de estudantes.

Esse cenário foi apenas um antecedente para o forte processo de neoliberalização que atingiu o Equador durante os anos 1990. Com ele, as universidades públicas perderam sua relevância, devido aos severos cortes nos orçamentos das instituições do Estado. O título universitário se converteu em um requisito para conseguir trabalho e se profissionalizar de acordo com as demandas de mercado. Com isso, as universidades privadas autofinanciadas se proliferaram e se viram pressionadas a formar uma maior quantidade de pessoas em um tempo menor, sem nenhum pensamento reflexivo e crítico. Isso afetou radicalmente o processo de ensino no país, esvaziando e generalizando conteúdos, despolitizando os estudantes e afastando a universidade da sociedade. Como consequência, a extensão universitária foi colocada de lado, o que motivou a preocupação de técnicos do *Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas* (CONUEP), que, no ano de 1992, declararam:

[...] existe uma lacuna entre a universidade equatoriana e a sociedade nacional na qual ela atua. Enquanto o país necessita urgentemente de progresso científico e tecnológico, as instituições mantêm um esquema de profissionalização das faculdades. Embora sejam necessárias carreiras técnicas especializadas, a universidade tende a continuar oferecendo formação enciclopédica e geral. Evidenciando assim que a extensão universitária, pelo menos na Universidad Central del Ecuador, constitui um dos elementos

determinantes na relação com a sociedade e o dinamismo acadêmico que a sociedade exige (CONUEP, 1992 *apud* Simbaña, 2017, p. 35).

O período do neoliberalismo acabou golpeando duramente o movimento estudantil. Outrora visto como ator principal das reivindicações sociais, suas ações passaram a ser “naturalizadas, invisibilizadas e apagadas pela imprensa nacional” (Marsiske; Alvarado, 1999, p. 128). Os estudantes ficaram como “auxiliares” nas lutas contra o modelo neoliberal desenvolvimentista implantado no Equador e financiado pelo Consenso de Washington²¹, dando lugar ao movimento indígena equatoriano, que passou a protagonizar as lutas a partir dos anos 1990. Essa mudança de atuação política foi um duro golpe para o movimento estudantil, uma vez que a principal crítica a este movimento foi o “modelo classista” dos protestos populares, no qual os estudantes estavam imersos há décadas (Marsiske; Alvarado, 1999, p. 294). Finalmente, o movimento estudantil equatoriano ficou esvaziado de líderes, com uma agenda política anacrônica e tendo como último território de poder a Universidad Central del Ecuador.

Por outro lado, no Brasil, o retorno à democracia depois de 20 anos de ditadura militar foi um processo demorado, incentivado pelo movimento político das Diretas Já, que reivindicava as eleições presidências diretas em 1985. O movimento teve forte repercussão em vários estados do país, organizando comícios em espaços públicos e reunindo multidões de pessoas. Esse movimento político era formado por diferentes setores da sociedade civil, mas tinham nos estudantes universitários uma boa parte de seu contingente e na UNE, um de seus atores principais. A emenda a favor da eleição direta não foi aprovada pela Câmara dos Deputados, mas a pressão social possibilitou que, indiretamente, por meio de um colégio eleitoral, o advogado Tancredo Neves fosse eleito

²¹ Criado pelo economista John Williamson, o termo descreve o pacote de reformas que os Estados Unidos elaboraram para dar crédito a países subdesenvolvidos sob controle do Fundo Monetário Internacional – FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro Americano.

presidente da república do Brasil, no entanto, não foi empossado devido a problemas de saúde. O fim à ditadura militar trouxe uma transição gradual para à democracia.

Figura 15: Comício pelas Diretas Já realizado na Praça da Sé, São Paulo, 1985.



Fonte: Acervo CSBH/FPA. Exposição PT 43 anos na luta pela democracia brasileira. Acessível em: <https://fpabramo.org.br/pt43anos/diretas-ja-colegio-eleitoral-nova-republica/>. Acesso em 25 oct 2023.

De modo geral, durante os anos 1990, a extensão universitária passou a ser parte da organização burocrática das instituições de ensino superior, e os estudantes passaram a ser mais uma variável técnica dentro dessa estrutura. Muito distante dos estudantes críticos que realizavam congressos para levantar propostas concretas na conceituação da extensão universitária, os estudantes nesse momento ocuparam um papel passivo e conformista. Nesse novo contexto, acelerou-se a despolitização do movimento estudantil, os discentes perderam a força na tomada das decisões das políticas universitárias de extensão e, aos poucos, a extensão universitária se transformou unicamente em um pré-requisito para a graduação. Podemos constatar o papel passivo dos estudantes nos encontros nacionais do FORPROEX, que praticamente foram a única instancia de definição da

política da extensão universitária para todo o país nos anos 1990. Os encontros aconteciam anualmente e não contavam com a presença de discentes. Revisando os documentos de trabalho dos primeiros encontros, constatamos que o primeiro documento de 1987 demonstrava uma preocupação com a participação estudantil. No item nº 10, das Medidas e Procedimentos de Ordem Metodológica para a Institucionalização da Extensão, se recomenda “definir mecanismos que incentivem e garantam a participação dos discentes no planejamento e execução das atividades de extensão” (FORPROEX, 1987). No entanto, nos outros documentos, até 1999, fala-se pouco ou quase nada da participação dos estudantes na gestão da extensão, preocupando-se somente com a extensão universitária enquanto uma atividade a ser cumprida e curricularizada. (FORPROEX, 1988, 1991).

Mesmo sem a participação estudantil nas decisões da política de extensão universitária é necessário reconhecer que o campo da extensão se viu fortalecido depois da ditadura militar. A *Constituição Brasileira* de 1988 determina, no artigo 207, a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988) e no artigo 213, que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (Brasil, 1988). Em 1990 se cria a Divisão de Extensão e Graduação — DIEG, como parte do Departamento de Política de Ensino Superior — DPES da Secretaria Nacional de Educação Superior SeNESu (Sousa, 2010). Essa última, em 1993, lança duas portarias que melhorariam as condições da extensão no âmbito nacional. A primeira delas cria uma comissão para a elaboração de programas específicos e formas de financiamento. A segunda portaria cria um comitê assessor que trabalharia na avaliação e julgamento de projetos vinculados a um programa de fomento à extensão de extrema importância para o fortalecimento do financiamento da função universitária.

À medida que a extensão universitária ia se formalizando, guiada principalmente pelas instituições de ensino superior, estabeleceu-se um fortalecimento das prestações de serviço e consultorias. Assim, definiu-se um modelo institucional de universidade-empresa que, no Brasil se concentrou na criação das empresas júnior que, a princípio, foi apresentada como alternativa para aproximar os estudantes ao mercado real de trabalho, porém, como afirma Sousa (2010, p. 51), gerou a despolitização dos estudantes, que preferiram, naquele momento, “atender a interesses específicos de cada área disciplinar, ao invés de estabelecer presença no cenário político e cultural do país”.

Finalmente, com o enfraquecimento do movimento estudantil, a despeito das várias tentativas de consolidação após o golpe militar, a UNE perdeu força e a extensão que se praticava nos anos de 1960 foi substituída por uma extensão assistencialista e mercantilizada. Contraditoriamente, a maioria das iniciativas passaram a ser realizadas de maneira isolada, sem a sinergia entre ensino, pesquisa e extensão universitária, assim como, sem relação entre graduação e pós-graduação. Isso prejudicou fortemente a formação de estudantes universitários que, por não perceberem a complexidade das problemáticas sociais dadas na extensão universitária, acabaram se especializando em resolver problemas pontuais, sem levantar contradições e estabelecer reflexões críticas. Já no final do século XX, o FORPROEX lançou o Plano Nacional de Extensão (1998), que trouxe numerosos avanços no campo social e institucional, ainda que cada vez mais distanciados dos estudantes como atores de tomada de decisões políticas em relação à extensão universitária.

CAPÍTULO 3

—

A EXTENSÃO EM MOVIMENTO

—

Reflexões a partir da prática



Figura 16: Estudantes do projeto Consultorio Arquitectónico de Comunas – CACs realizando levantamento arquitetônico na Comuna Santa Clara. Equador, 2023.

Fonte: Autoria própria, 2023.

O presente capítulo está dividido em duas partes. A primeira, apresenta o projeto de extensão universitária denominado *Consultorio Arquitectónico de Comunas- CACs*, um escritório de assistência técnica popular em arquitetura e urbanismo, que atua na Comuna Santa Clara de San Millán, um território comunal ancestral localizado ao centro norte da cidade de Quito, que por suas singularidades tem influenciado a atuação de docentes e alunos nessa prática extensionista. A segunda parte evidencia algumas reflexões elaboradas em conjunto com os estudantes que participam do CACs, sobre como a prática extensionista pode promover mudanças pedagógicas nos estudantes, docentes e comunidades.

Essas reflexões partem da aposta de que uma extensão territorializada é capaz de proporcionar uma “autonomia coletiva” entre discentes e docentes, e apoiar a formação crítico-pedagógica. As reflexões foram conceitualmente estruturadas a partir do livro *Pedagogia da Autonomia*, escrito em 1966 pelo educador brasileiro Paulo Freire. Como ponto de partida, substituiu-se a palavra “ensino” pela expressão “extensão transformadora” nos subtítulos do livro, estabelecendo elementos de análise que buscam aproximar as reflexões elaboradas por Paulo Freire ao campo da extensão universitária, assumida como um campo pedagógico neste trabalho.

Este capítulo é um desdobramento dos capítulos anteriores que buscaram evidenciar a relação dialógica entre extensão universitária e estudantes por meio de uma recuperação histórica. O resgate histórico evidenciou como a relação entre os estudantes e a extensão vem se perdendo a partir do final do século XX. Neste sentido, são realizadas algumas reflexões sobre como a prática extensionista pode propiciar uma transformação pedagógica, tanto em estudantes, como em docentes e comunidades. Os antecedentes que levaram a estas reflexões são fruto de uma trajetória pessoal construída a partir do

acumulo de praticas extensão realizadas como estudante e docente, descritas a continuação.

EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS: UM PERCURSO DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA

OS ARQUITETOS DA FAMÍLIA: BASES PARA UMA PRÁTICA

No início de 2009, quando ainda cursava os últimos semestres de arquitetura na Universidade Federal de Minas Gérias – UFMG em Brasil, me vinculei a uma pesquisa de mestrado intitulada “Práticas de arquitetura para demandas populares: a experiência dos Arquitetos da Família”, desenvolvida pela arquiteta Priscilla Silva Nogueira, junto ao laboratório de pesquisa e extensão Morar de Outras Maneiras – MOM, coordenado pela arquiteta Silke Kapp, da Escola de Arquitetura da UFMG. O projeto tinha como objetivo investigar formas alternativas para entender demandas populares e contava com uma etapa empírica que pretendia aplicar o método “Arquitetos de Família”, desenvolvido pelo arquiteto argentino Rodolfo Livingston (2009).²²

O principal desafio dessa etapa da pesquisa era a captação dos projetos, porque a maioria da classe popular não entendia (e ainda não entende) para que serve um arquiteto, não tendo nunca contratado um. Para solucionar esse problema foram pensadas três estratégias, sendo a primeira delas a criação de um panfleto para distribuição, pois no comércio popular no Brasil é comum a circulação de panfletos, que são entregues em mãos aos passantes nas ruas. O conteúdo do panfleto

²² O Arquiteto Rodolfo Livingston foi um arquiteto argentino que ficou conhecido pelo desenvolvimento do método “Arquitetos de Família” que tinha como objetivo atender de uma maneira mais participativa usuários, principalmente, de projetos de casas unifamiliares.

era claro, objetivo e de fácil entendimento, e os locais de distribuição do material foram principalmente as associações de bairro, as megalojas de material de construção e à porta das igrejas. Ao todo foram distribuídos 2400 panfletos.

Figura 17: Panfleto do projeto “Práticas de arquitetura para demandas populares: a experiência dos Arquitetos da Família. Desenhado e escrito à mão, escaneado e impresso em papel branco, liso, no tamanho 15 cm x 10 cm. Na frente há a chamada principal, com nome e telefone da arquiteta responsável pelo projeto. No verso há uma breve explicação de como funciona o trabalho”. Belo Horizonte, Brasil, 2009.



Fonte: Nogueira, 2010, p. 88-89.

A segunda estratégia de divulgação implementada foi publicar o mesmo panfleto nos jornais de bairros de classe média e baixa de Belo Horizonte. Apesar do jornal impresso parecer obsoleto, nos bairros populares eles circulam com maior frequência que no restante da cidade. No total, foram publicados 20 anúncios em nove jornais de bairro diferentes. Cada jornal foi escolhido “em razão da facilidade da publicação, do preço do anúncio e do grau de abrangência” (Nogueira, 2010, p. 91). Finalmente, a terceira estratégia foi a divulgação informal entre arquitetos, clientes e amigos.

Todas essas estratégias de divulgação foram suficientes para estabelecer um primeiro fluxo de projetos:

Entre os meses de agosto de 2008 e setembro de 2009, os panfletos deram origem a 13 telefonemas. Os anúncios de jornais renderam 72 telefonemas e a divulgação informal, por arquitetos, por amigos e pelos próprios clientes, somaram 25 telefonemas (Nogueira, 2010, p. 92).

Dos 110 telefonemas recebidos, apenas 38 atendimentos converteram-se em atendimentos de fato, de tipos variados: projetos novos, reformas, mudança de *layout*, troca de móveis, escolha de acabamentos e consultorias para compra de imóveis. Ao todo foram 24 localidades atendidas em 16 bairros diferentes (Nogueira, 2010, p. 94).

A minha participação nesse projeto de pesquisa se deu na ocasião em que a arquiteta responsável pelo projeto, após 6 meses trabalhando individualmente, realizou uma convocatória para mobilizar a colaboração de arquitetos recém-formados. Organizou-se assim um grupo de oito arquitetos, entre os quais fui incluído, ainda que como estudante. O grupo, formado inicialmente para captar e realizar os atendimentos de forma mais efetiva, rapidamente se converteu num espaço de diálogos críticos sobre o método aplicado. Os atendimentos realizados eram discutidos em grupo, em reuniões semanais, e frequentemente a construção das soluções dava-se coletivamente. Essa dinâmica de encontros e discussões durou pouco mais de um semestre acadêmico, um tempo relativamente curto, se se pensa na bagagem teórico-conceitual deixada pelo projeto. Os debates coletivos possibilitaram que o grupo problematizasse a aplicação do método dos Arquitetos de Família. O resultado foi a aplicação do método de forma territorializada, adaptada ao contexto local. Essa arena de discussões evidenciou, ainda, as complexidades da implantação do método no Brasil.

Para se ter um entendimento mais detalhado dos atendimentos que eram realizados nessa pesquisa, permito-me descrever a experiência do

primeiro caso específico que atendi. Em abril de 2009, a arquiteta Nogueira recebeu uma ligação em decorrência de um anúncio publicado no jornal Santa Tereza Notícias, filiado à Associação dos Jornais de Bairro de Belo Horizonte. Tratava-se de uma demanda de um casal jovem, que tinha se mudado para uma casa perto da favela Vila Dias, região leste da cidade. O casal havia procurado os arquitetos, pois queriam “arrumar algumas infiltrações”. Ao chegar ao local, constatamos que a casa não estava somente próxima da favela, como também se localizava logo abaixo de duas torres abandonadas de apartamentos que não haviam sido finalizadas, uma vez que a construtora havia falido. Conhecidas como “torres gêmeas”, na época as edificações estavam ocupadas por famílias pobres que eram obrigadas a subir até 15 andares de escada, devido à falta de elevador. Quando entramos na casa, o cheiro de mofo estava bastante forte, e a maioria do reboco do teto já tinha se desprendido. Identificamos que se tratava de uma grande infiltração no telhado e, em seguida, pedimos uma escada para poder subir ali. O dono da casa, no entanto, estava temeroso em nos deixar subir no telhado. O motivo do medo era o fato de que sacolas de lixo e outros objetos eram lançados dos pisos superiores das torres. Mesmo assim, decidimos subir ali, sendo surpreendidos ao descobrir que não havia nenhum telhado construído na casa. Ao informar, então, que as infiltrações iriam continuar caso um telhado não fosse construído, descobrimos a real problemática: ocorre que o telhado já havia sido reconstruído em duas ocasiões, mas os objetivos jogados das torres como lixo, vasos sanitários, cadeiras, etc. inviabilizavam sua permanência. Essa situação os havia levado a pensar na impermeabilização da laje como uma possível solução. Porém, tal tratamento excedia seu orçamento, o que os levou a ligar para os arquitetos, na esperança de que encontrassem alguma solução criativa e adaptável à sua realidade.

Figura 18: Localização do atendimento e laje sem telhado da casa no bairro Santa Tereza, Belo Horizonte, Brasil, 2009.



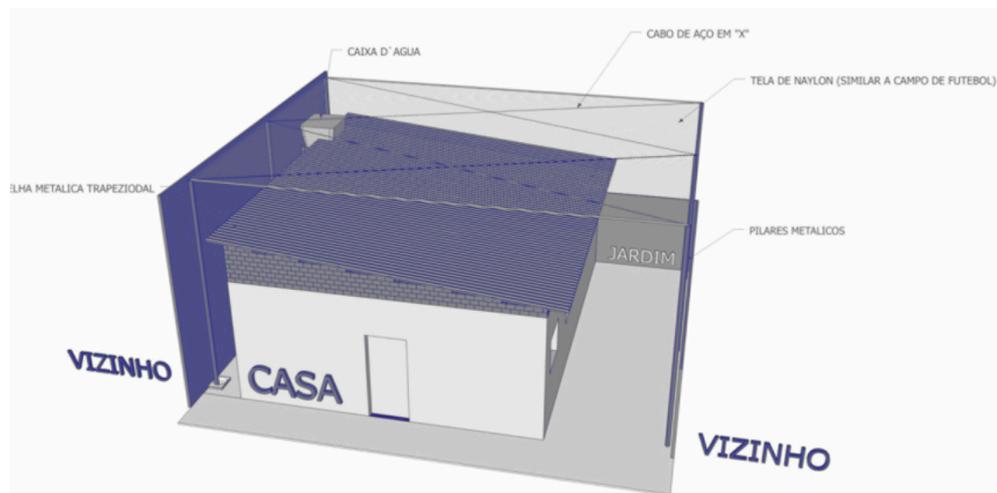
Fonte: Adaptada de Nogueira, 2010, p. 107-11.

Surpreso perante uma problemática que um arquiteto dificilmente daria conta de solucionar e convicto de que deveria propor alguma solução, levei desenhos, anotações e um registro fotográfico para uma reunião com o grupo de arquitetos coordenado pela arquiteta Nogueira. Depois de algumas horas, decidimos adotar uma solução paliativa para o problema apresentado:

O grupo acabou criando uma espécie de dispositivo que, mais do que uma solução técnica, soava como um suspiro de consolação: uma grande rede de

proteção sobre toda a casa, presa por pilaretes metálicos. Sob essa rede, seria instalado um telhado metálico, mais leve e barato do que um telhado cerâmico, mas que poderia resolver o problema do calor e das goteiras. Os arquitetos elaboraram um pequeno manual explicativo e enviaram ao casal por e-mail, estimando o custo de R\$ 2.000, que estaria dentro do orçamento possível (Nogueira, 2010, p. 110).

Figura 19: Solução ao atendimento no bairro Santa Tereza, Belo Horizonte, Brasil, 2009.



Fonte: Nogueira, 2010, p. 110.

Evidentemente a solução apresentada pelo grupo de arquitetos se mostrava como paliativa e insuficiente, evidenciando a incapacidade de se solucionar um problema tão complexo e que não era contemplado pelo manual do método dos Arquitetos de Família. A realidade brasileira e latino-americana se evidenciava ante nossos olhos e nos fazia refletir sobre algumas questões: qual é o papel do arquiteto nesses territórios? Até onde a técnica pode ajudar a solucionar problemas das nossas periferias? Tínhamos certeza que deveríamos estar nesses territórios, mas entendíamos que para construir um habitat digno seria necessária a intervenção do Estado em articulação com a universidade.

O TALLER DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE ARQUITECTURA PARA LA COMUNIDAD – TISAC: UMA APROXIMAÇÃO À ASSESORIA TÉCNICA

No mês de abril de 2016, me vinculei como professor titular da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidad Central del Ecuador – UCE, universidade pública localizada em Quito, capital do Equador. Fundada em 1620 na época colonial e refundada em 1826 por Simón Bolívar como Universidad Central de Quito, a UCE é uma das mais importantes universidades públicas do país e conta hoje com aproximadamente 40 mil estudantes e 2 mil professores, constituindo-se na segunda maior universidade do país. Seus alunos são oriundos das classes mais populares, e a história da instituição se confunde com a história sociopolítica do país.

A minha aproximação à UCE propiciou uma maior proximidade com a política de extensão universitária, ali implantada em 2012, pelo governo progressista do economista Rafael Correa Delgado. Ainda que a UCE seja a universidade mais antiga do Equador e suas ações de extensão universitária estejam registradas desde 1920, essa função permanecera pouco institucionalizada na universidade. Somente a partir de 2012 a extensão estabeleceu-se como uma verdadeira função universitária, passando a contar com uma diretoria própria, dedicada à gestão dos projetos em conjunto com a pró-reitoria acadêmica da UCE, o principal órgão responsável. Entre as principais medidas do *Reglamento de Régimen Académico* de 2013, emitido pelo Consejo de Educación Superior del Ecuador estavam a mudança do nome extensão universitária para *Vinculación con la Sociedad* (Vinculação com a Sociedade) e a obrigatoriedade das atividades de extensão para os alunos de graduação das universidades públicas e privadas. Estes deveriam cumprir 160 horas de trabalhos comunitários e 240 horas de

estágio (podendo ser comunitário), totalizando 400 horas obrigatórias, para se formar (Consejo de Educación Superior, 2013), uma obrigatoriedade que provocou considerável crescimento na demanda por projetos de extensão por parte dos estudantes.

Um ano depois do meu vínculo à FAUUCE, foi realizado o evento acadêmico “Semana da Arquitetura”, com a temática “*Vivienda social e habitat: miradas críticas e ideas desde la academia*” (Habitação social e habitat: visões críticas e ideias desde a academia). Nesse evento, foi realizada uma série de palestras com professores da própria faculdade e convidados externos com o objetivo de reativar um evento que tinha sido quase extinto na faculdade em razão, entre outras coisas, de uma ruptura entre a velha escola e uma nova camada de jovens formados em universidades internacionais, produto do programa de “becas académicas” (bolsas de estudo) implantado durante o último governo progressista.

O organizador desse evento, o arquiteto Andrés Cevallos, estendeu-me um convite para realizar uma palestra para os jovens estudantes da faculdade sobre os trabalhos que vinha desenvolvendo no Brasil sob uma perspectiva crítica e desafiadora. Foi nesse sentido que preparei uma apresentação dividida em 3 partes: a primeira fazia referência às experiências com o método dos Arquitetos de Família; a segunda explicava conceitualmente o método desenvolvido pelo arquiteto argentino Rodolfo Livingston; e a terceira apresentava a experiência dos Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo – EMAUS²³, a fim de mostrar que os estudantes podem ocupar lugares de autonomia acadêmica dentro da universidade.

²³ Espalhados por diversas faculdades de arquitetura do Brasil, os EMAUS são escritórios-modelo de arquitetura e urbanismo sem fins lucrativos que disponibilizam serviços de assessoria técnica gratuita a comunidades e movimentos organizados. Disponível em: <https://emausbrasil.wixsite.com/emaui/quem-somos>. Acesso em: 10 de outubro 2023.

Ao final da fala, dois estudantes que ficaram interessados pela temática se aproximaram e me solicitaram uma reunião para conversar sobre iniciativas daquele tipo. Os estudantes Maria Gualán e Jefferson Vaca foram os responsáveis por organizar aquilo que se tornou uma série de reuniões periódicas que manteríamos durante vários meses. Desde o começo, os estudantes se mostraram autônomos e criativos, à medida que entendiam melhor a temática e suas possibilidades, encontravam meios para a materialização de um projeto de extensão universitária inicialmente nomeado pelos próprios estudantes como: *Taller de Integración Social de Arquitectura para la Comunidad (TISAC) – Oficina Modelo* (Atelier de Integração Social de Arquitetura para a comunidade – Escritório Modelo). Esse projeto foi aprovado na congregação da FAUUCE em 23 de maio de 2018, com o compromisso de “atender a demandas populares em arquitetura e urbanismo, aproximando os estudantes de projetos reais e gerando vínculos com a sociedade” (TISAC, 2018, n.p).

O primeiro desafio do TISAC foi a implantação do projeto na UCE, já que se tratava de uma iniciativa nova para os estudantes de arquitetura.²⁴ No entanto, a universidade possuía uma tradição de assessoria técnica e social em outros setores, como na Faculdade de Direito, com os *Consultorios Populares de Jurisprudencia* (Consultórios Populares de Advocacia), ou nas Faculdades de Odontologia, Veterinária e Medicina, com os consultórios de atendimento externo.

O percurso do TISAC se deu em duas etapas: a primeira, de conformação institucional, captação e desenvolvimento de projetos em território; a segunda, marcada pela falta de autocrítica que levou a seu fechamento. Cada uma das etapas tem a suas especificidades, que

²⁴ A última vez que a FAUUCE teve um projeto similar foi no final da década de 1980, com o *Taller de Investigación Social, Diseño y Comunicación – TISDYC* (Atelier de Pesquisa Social, Desenho e Comunicação).

detalho a seguir com o intuito de explicar a origem da prática que atualmente desenvolvo dentro da universidade.

PRIMEIRA ETAPA DO TISAC

Embora nessa etapa o projeto contasse principalmente com quatro estudantes, foi a estudante Maria Gualán, que à época fazia parte do movimento estudantil como representante da congregação, que tomou iniciativa e liderou o grupo²⁵. Em breve conversa, relatei a experiência dos EMAUS no Brasil, e Maria ficou particularmente atenta à possibilidade de formação de um escritório social de atenção a demandas populares em arquitetura dentro da universidade (Gualán, 2023). Assim, foi o discurso de democratização da arquitetura aquilo que mais chamou a atenção dos estudantes que começaram a se reunir periodicamente.

O grupo de quatro pessoas foi o responsável por institucionalizar o TISAC. Sob a minha coordenação, foi escrito em conjunto o projeto que posteriormente aprovaríamos na congregação da FAUUCE enquanto projeto de extensão universitária. Após à aprovação, os estudantes procuraram por um espaço vazio, identificando um depósito de maquetes de 5 m² que poderia ser adequado às instalações iniciais do escritório modelo. Segundo Maria, “o espaço físico era necessário, porque éramos quatro pessoas que nos reuníamos em qualquer lugar” (Gualán, 2023). Em seguida, pediram o espaço para o diretor da faculdade, Luciano Bonilla, que, entendendo a relevância do projeto, rapidamente disponibilizou o espaço para os estudantes. O espaço no possuía nenhuma instalação e não estava apto para o uso, mas a proatividade e o ânimo de começar com o projeto fizeram com que os estudantes realizassem uma rifa de inauguração com o objetivo de

²⁵ Devido ao alto grau de envolvimento de Maria Gualán na constituição do TISAC, optou-se por realizar uma entrevista para recuperar a memória oral do projeto.

levantar recursos para as instalações elétricas e iluminação, a fim de garantir o mínimo de infraestrutura para que se pudesse começar os trabalhos. Além disso, solicitaram mobiliário e alguns computadores ao diretor, que autorizou o empréstimo do mobiliário sob a minha custódia enquanto docente tutor.

Desde sua criação, o TISAC foi visto pelas autoridades como um apoio interno às atividades de extensão universitária. Como era um modelo novo de extensão na faculdade, as autoridades não foram capazes de dar autonomia real aos membros da equipe para que pudessem captar seus próprios projetos, de forma que o escritório foi se transformando num apêndice da coordenação de extensão universitária da FAUUCE. Os primeiros projetos que foram enviados diretamente da faculdade ao TISAC eram de comunidades ou de pessoas físicas, quase sempre de áreas rurais e pequenos municípios, que solicitavam “ajuda” à universidade. Nessa primeira etapa de conformação do TISAC, unicamente duas demandas externas chegaram ao escritório sem mediação da faculdade: a de uma família que tinha ouvido falar da assessoria técnica gratuita em arquitetura na universidade e uma ampliação de uma igreja católica no bairro da Armenia, em Quito, captada por um dos membros. Esta última, segundo Maria, foi o “orgulho do TISAC”, já que foi um projeto que abrangeu todas as etapas, da elaboração de planos arquitetônicos até a socialização à comunidade (Gualán, 2023)²⁶.

Durante quase um ano o TISAC funcionou somente com quatro estudantes e um professor tutor. Após esse período, os estudantes que estavam nos últimos semestres da graduação se desligaram, e o projeto se deparou com a necessidade de fazer uma nova chamada para que

²⁶ Para ver mais informações sobre o TISAC anexamos o vídeo institucional do escritório modelo, disponível em: <https://www.facebook.com/AlBarrioArquitecturaComunitaria/videos/2851624958197026>. Acesso em: 10 de outubro de 2023

pudesse ter continuidade. Aproximadamente 25 novos estudantes se apresentaram para a seleção, dos quais 10 foram selecionados. Uma pequena introdução ao método dos Arquitetos de Família foi feita, que, segundo Maria, teria sido “insuficiente e, como autocrítica, pensaria que fosse necessário um tempo maior para isso” (Gualán, 2023). E uma cópia impressa do livro do método foi deixado no escritório para consulta.

Segundo Maria, a maior lição da primeira etapa dessa experiência foi o entendimento da importância do trabalho em equipe, colaborativo e horizontal. Geralmente nas faculdades de arquitetura os alunos que estão nos semestres mais avançados não se relacionam com outros alunos do começo da graduação. As relações horizontais dentro do escritório fizeram com que os estudantes dos últimos semestres desenvolvessem laços colaborativos com os estudantes que ingressavam. Como Maria esclarece, “o objetivo era ir contra [a visão] do arquiteto normal, que se forma impositivamente” (Gualán, 2023, n.p.). Os estudantes do TISAC sentiram inicialmente a necessidade de mudar sua maneira de atuar dentro da faculdade, entre os pares, antes de realizar os atendimentos, a fim de não gerar contradições óbvias quando estivessem trabalhando com as comunidades: “Nos últimos semestres da faculdade, o ego do arquiteto começa a crescer e te faz afastar cada vez mais do povo. Nesse sentido, a luta era desmistificar essa ideia com os outros estudantes” (Gualán, 2023, n.p.).

Finalmente, quando perguntada sobre o quanto o TISAC influenciou sua formação, Maria respondeu:

No meu caso, foi muito marcante. Desde que comecei com esse processo, a formação em arquitetura tomou sentido, por toda minha história de vida e as minhas origens [indígenas] sentia que não me adaptava [...], sentia a profissão muito elitizada, mas a partir desse processo, entendi que poderia ser uma arquiteta popular [...]. Posso dizer com toda certeza que o TISAC me formou e me abriu os olhos para uma nova forma de ver a arquitetura (Gualán, 2023, n.p.).

No seu trabalho final de graduação, Maria, junto com outro colega do TISAC, apresentou o trabalho intitulado “*Transformaciones espaciales en edificaciones autoconstruidas en el Barrio La Roldós*”, um trabalho teórico-prático de assessoria técnica real em um bairro da periferia de Quito. O projeto foi escolhido pela faculdade para concorrer ao prêmio na categoria “Trabalho Final de Carreira”, na Bienal Panamericana de Arquitetura de Quito – BAQ, em 2020. Em 2022, Maria Gualán e Jefferson Vaca criam a Fundación Al Barrio – *Arquitectura Popular y Comunitaria*, que atualmente presta assessoria técnica a bairros periféricos e pode ser considerada como o primeiro escritório privado de assessoria técnica popular de Quito.

Figura 20: Propaganda digital da Fundación de Arquitectura Comunitaria Al Barrio. Equador, 2022.

Fonte: Al Barrio. Disponível em:

<https://www.facebook.com/AlBarrioArquitecturaComunitaria/photos>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

SEGUNDA ETAPA DO TISAC

A segunda etapa começou com o novo grupo de estudantes que foi selecionado na primeira chamada. Os estudantes começaram esse novo processo cheios de esperança e, mais uma vez, quem mostrou maior interesse e liderança desde o começo foi uma mulher, a estudante

Fernanda Morales²⁷, que se vinculou ao grupo em 2018, depois de ter voltado de um intercâmbio no Chile. Logo na entrevista, Fernanda começou a entender como funcionava o escritório, e o que mais chamou sua atenção foi o modo como os estudantes “tinham essa liberdade de poder coordenar outro grupo de estudantes e de realizar ações autonomamente nos territórios” (Morales, 2023). Durante o intercâmbio no Chile, ela pode participar de um projeto de extensão, mas até aquele momento, ela não havia participado de projetos de extensão universitária no Equador, especialmente de projetos que dessem essa liberdade para o discente. Assim, movida por esse desejo, ela se vinculou ao TISAC, mesmo que tivesse “medo de que ninguém [nenhum professor] conduzisse as atividades de extensão e de que tivesse que construir o seu próprio caminho” (Morales, 2023, n.p.),

Segundo Fernanda, a primeira impressão positiva que sentiu ao entrar no escritório foi que os estudantes tinham seu próprio espaço físico de auto-organização dentro da faculdade. Isso facilitava o trabalho colaborativo e contínuo nas muitas horas livres entre aulas, já que a faculdade não possuía disciplinas condensadas no turno da manhã ou da tarde. Ter um espaço físico próximo, aonde os estudantes pudessem ir trabalhar, foi fundamental para o correto funcionamento do escritório. Um outro aspecto positivo foi a transferência de conhecimento entre os antigos membros e os novos. Isso, aliado à vinculação dos projetos em andamento e às visitas às comunidades, fez com que os novos membros do TISAC se sentissem à vontade. No entanto, teve um momento crítico, em que houve a desvinculação total dos membros anteriores devido à finalização de seus trabalhos de final de curso. Como nota Fernanda, nesse momento, “teve uma separação abrupta e, da noite para o dia, tínhamos que tomar conta do escritório” (Morales, 2023). Naquele momento, foi possível perceber que a capacitação

²⁷ Nessa segunda etapa do TISAC quem mostrou maior liderança do grupo foi a estudante Fernanda Morales que também foi entrevistada nesse trabalho.

prévia tinha sido insuficiente, e os novos membros se “sentiram perdidos” (Morales, 2023). Para Fernanda, esse foi o início da perda de direcionamento que o TISAC experimentou durante os meses seguintes e que gerou muitas contradições que, finalmente, levaram a seu fechamento.

Essa renovação estudantil no projeto de extensão levou a uma desorganização natural que rapidamente tentou ser solucionada pela estudante. Fernanda, paulatinamente, acabou assumindo a liderança do grupo, ainda que contrariando a horizontalidade que se valorizava no TISAC. Porém, sua liderança na organização dos projetos foi fundamental para dar continuidade ao funcionamento do escritório. Paralelamente, a estudante se vinculou ao movimento estudantil e começou a sua militância como representante na congregação da faculdade.

No decorrer do projeto, em 2018, obtive uma licença para realizar meus estudos de doutorado na Universidade de São Paulo, no Brasil. O escritório ficou a cargo do professor Paúl Paredes, que não tinha uma visão muito voltada para o social, mas tinha experiência como arquiteto de escritório e construtor. Em seguida, o próprio arquiteto Paredes foi nomeado coordenador de extensão universitária da FAUUCE, vinculando o TISAC completamente à coordenação.

Produto do fortalecimento institucional, o TISAC ganhou um novo espaço em 2019, consequência também do alto número de projetos sob responsabilidade do grupo. O espaço precisou ser readequado pelos estudantes, e a faculdade colaborou com a doação de materiais, principalmente, de papelaria e mesas de escritório. Todos os novos projetos eram assignados diretamente pela coordenação de extensão da FAUUCE, que naquele momento tinha assumido que o TISAC seria o “braço executivo” da coordenação (Paredes, 2023). Após reflexão sobre o que aconteceu com o TISAC naquele momento, é possível concluir que as autoridades da FAUUCE tentavam superar a burocracia

imposta pela Direção Geral de Extensão Universitária da UCE, que exigia que todos os projetos de extensão tivessem um convênio firmado com as comunidades, assim como também, aprovados pela congregação. No entanto, as demandas que chegavam na faculdade eram pequenas, dispersas e de soluções rápidas, de modo que ter o TISAC como escritório estabelecido e formalmente legalizado enquanto projeto de extensão permitia que as demandas (de qualquer tipo) fossem rapidamente direcionadas ao escritório. O fato é que, desde o começo, o projeto do TISAC deveria ter sido aprovado como um escritório de estágio comunitário, visto como prática profissionalizante, e não como um projeto comunitário. A falta de entendimento na época da abrangência legal da extensão e das possibilidades de criação de projetos fez com que o TISAC fosse aprovado como um projeto muito restrito.

O arquiteto Paredes levou o TISAC a executar várias demandas de extensão na FAUUCE, o que não foi fácil, pois havia uma grande quantidade de demandas que eram difíceis de ser cumpridas com a quantidade de alunos remanescentes no TISAC. Isso levou, paralelamente, à emergência de uma série de contradições. Uma dessas primeiras contradições, que emergiu já nos primeiros meses da gestão, dizia respeito ao transporte dos estudantes. Com o aumento dos projetos, aumentaram os números de visitas ao território. Os estudantes realizavam essas visitas nos seus carros, sem ajuda de custo para a gasolina. Isso gerava uma insatisfação generalizada entre os estudantes, que aos poucos passaram a pensar em como se livrar dessa despesa. A primeira medida foi começar a cobrar pelos atendimentos, ferindo as regras institucionais dos projetos de extensão da UCE. Os alunos passaram a cobrar pelas visitas e medição do terreno. Esse dinheiro tinha como principal objetivo cobrir os custos de transporte dos membros da equipe. Todas as despesas com impressão eram por conta do cliente ou da comunidade.

Essa nova versão do TISAC enquanto “braço executor” da coordenação de extensão da FAUUCE teve um momento de inflexão que se deu em um projeto encomendado por uma família de uma cidade média do interior do Equador. Como relatado por Fernanda (2023), desde a reunião de aproximação em Quito, os estudantes perceberam que a família tinha recursos. Mesmo assim, e com o aval do docente responsável, alegando que o TISAC não poderia ficar sem projetos, os estudantes aceitaram realizar o atendimento. O serviço se tratava de um grande levantamento de terreno para posteriormente marcar um loteamento para um empreendimento imobiliário. Quando os estudantes chegaram no local para o levantamento, tiveram certeza que não se tratava de um projeto que deveria ser atendido pelo TISAC. O projeto não deveria ser atendido nem mesmo por uma universidade pública, pois tratava-se de um projeto privado com fins lucrativos.

Esse caso foi decisivo para os estudantes e os levou a procurar por formas de manutenção da essência social do escritório. Eles começaram, assim, a visitar bairros periféricos de Quito com o objetivo de distribuir panfletos publicitários do TISAC. De alguma forma os estudantes sabiam que seria difícil retomar esse processo, mas o objetivo não era tanto captar projetos com famílias de escassos recursos econômicos, mas projetos que permitissem a democratização da arquitetura. O trabalho colheu frutos, e alguns dos projetos novos que vieram depois daquele período foi um resultado dessa mobilização estudantil.

Em meados de 2019, o TISAC funcionava a todo vapor. Foi a etapa de maior concentração de projetos e de estudantes. Nesse momento, o coordenador de extensão da FAUUCE apresentava o TISAC à comunidade universitária como o projeto da faculdade que realizava atividades institucionais como parte executiva da coordenação de extensão da faculdade. Assim, devido à falta de organização institucional, foi repassada ao TISAC a responsabilidade de coordenar a

oferta de disciplinas eletivas, para que os alunos que tinham horas a cumprir pudessem se formar. O TISAC montou 12 projetos que foram considerados como disciplinas eletivas e fez a gestão desses projetos, controlando horas, resultados, produtos, entre outras coisas, de aproximadamente 90 estudantes de graduação (Morales, 2023). De acordo com os responsáveis pela direção da extensão desse momento, isso era necessário, pois precisava-se um plano de contingência para sair do represamento de estudantes que tinham a obrigatoriedade das disciplinas eletivas. Refletindo sobre esse fato, é possível dizer que, se por um lado, não foi acertado autorizar um projeto de extensão universitária a propor atividades em disciplinas eletivas, por outro lado, tal mudança indica o nível de organização e institucionalização que o TISAC passou a ter.

Nesse mesmo ano, a faculdade teve uma reestruturação de autoridades e uma nova diretora foi indicada para a faculdade de arquitetura. É importante salientar que essa autoridade não foi eleita pelos professores nem estudantes, mas definida diretamente pelo reitor.²⁸ Todos os processos que estavam em andamento foram auditados, devendo ser informados às novas autoridades. A nova diretora exigiu que o TISAC explicasse o funcionamento de seu escritório e, principalmente, a carga horária de disciplinas eletivas designada a tal quantidade de estudantes. Essa atribuição irresponsável de atividades acadêmicas foi, sem dúvidas, o começo do declínio do TISAC. As novas autoridades não viram com bons olhos a atribuição desse encargo didático a um projeto de extensão conduzido, praticamente, só por estudantes, e articularam, aos poucos, a extinção do escritório.

Houve ainda uma tentativa por parte dos estudantes de demonstrar que o projeto deveria ser levado adiante, devido à sua função social dentro

²⁸ O Estatuto da UCE, legislação universitária máxima, permite ao reitor “remover as autoridades designadas quando considerar pertinente antes do cumprimento do período para o qual foram designadas” (Universidad Central del Ecuador, 2019, p. 21).

da faculdade. No entanto, a resposta por parte das novas autoridades foi que o TISAC “desonrava a profissão do arquiteto e que os estudantes não poderiam fazer projetos gratuitos e “doar” o trabalho do arquiteto” (Morales, 2023). Em outra tentativa, já agonizante, os estudantes fizeram a proposta de realizar uma tabela de preços populares para que pudessem cobrar pelos atendimentos de modo a cobrir os gastos, repassando o excedente à faculdade. Porém, as autoridades também não aceitaram a proposta, convencidos de que o projeto estava “tirando” a oportunidade de trabalho de outros arquitetos.²⁹ Finalmente, para piorar a situação, aconteceu a paralização das atividades acadêmicas devido à pandemia da COVID-19, em março de 2020, e assim se determinou o fechamento do TISAC. A justificativa por parte das autoridades foi que o escritório não tinha como prosseguir com os projetos, e que os estudantes não poderiam ir fisicamente ao território e, que por consequência, a faculdade não teria interesse em manter aberto o escritório. Fazendo mais uma reflexão ao respeito, é possível perceber que a pandemia veio beneficiar as autoridades, que já buscavam uma desculpa para fechar um projeto que consolidava um espaço discente autônomo dentro da faculdade. O processo de fechamento do TISAC durou aproximadamente um ano, devido à pandemia. Ao final, foi entregue um relatório de fechamento do projeto, e o espaço físico foi devolvido.

O principal ganho que se teve nesse segundo período do projeto, de acordo com Fernanda, foi a mudança da concepção que os estudantes tinham sobre a arquitetura. Descobriu-se que a arquitetura podia transcender dos diversos exercícios fictícios e megaprojetos que realizavam na universidade. Percebeu-se que existia a possibilidade real de atender as pessoas que mais precisavam desse tipo de serviço.

²⁹ Vale pena esclarecer que no Equador não existe lei de assistência técnica em arquitetura, e os arquitetos somente trabalham para o Estado ou para o Mercado. Nas periferias e bairros populares, os arquitetos no Equador, ainda são considerados artigos de luxo.

Desenvolve-se assim uma consciência que os estudantes não tinham durante o curso de arquitetura e que ficou clara somente depois do projeto de extensão do TISAC: o arquiteto é uma necessidade vital para a população, e nesse sentido, é necessário popularizar a profissão (Morales, 2023).

O CONSULTORIO ARQUITECTÓNICO DE COMUNAS – CAC_S: UMA PRÁTICA DE EXTENSÃO TERRITORIALIZADA

Em 2022, vinculei-me de novo à UCE, depois de ter realizado um período de doutoramento de quatro anos na Universidade de São Paulo. Naquele momento as atividades começavam a retornar ao modelo presencial, depois dos anos de pandemia. Tivemos um semestre que trabalhamos ainda com 50% dos estudantes na modalidade virtual, antes de voltarmos completamente ao regime presencial. Os projetos de extensão universitária estavam paralisados, principalmente os que tinham trabalhos de campo. Com o objetivo de continuar com o projeto do TISAC, realizei uma chamada para estudantes interessados na temática. A maioria dos estudantes desconhecia a existência do escritório-modelo, pois estavam há mais de dois anos afastados das atividades de extensão. Nesse sentido, foi preciso explicar o objetivo do projeto e o modelo de funcionamento dos atendimentos. Como resposta, cinco estudantes se mostraram interessados em levar adiante o projeto sob a minha tutoria.

Ainda sob efeito da pandemia, a UCE estava controlando o acesso de pessoas externas à universidade. Isso fazia com que as pessoas à procura de assessorias técnicas não conseguissem entrar com facilidade na universidade, o que levou à realização de outra campanha de difusão dos serviços do TISAC para bairros periféricos e populações carentes. A aprovação do TISAC pelas autoridades foi, mais uma vez, seguida do envio de projetos aleatórios de cunho assistencialista.

Algumas dessas demandas foram atendidas, mas ficou evidente que não podíamos cair no mesmo erro de operarmos, novamente, como o “braço executor” das atividades de extensão da faculdade.

Foi tomada uma decisão que foi decisiva para os rumos do novo escritório-modelo: era necessário defender um modelo de extensão universitária dialógica, uma extensão que ultrapasse os muros da universidade, que permita a formação crítica do discente e esteja enraizada no território. Nesse sentido, se decidiu desvincular o TISAC de dentro da faculdade para territorializá-lo em alguma comunidade próxima da universidade. Na época, apresentou-se uma aproximação com o território da Comuna Santa Clara de San Millán, que, até então, se apresentava como um sitio de oportunidade.

A Comuna Santa Clara de San Millán é um território ancestral pré-colombiano, de descendência indígena Kitu-Cara³⁰. No século XVI, é batizada pela colonização espanhola com o nome religioso de Santa Clara. Em 1911, ganhou a autonomia jurídica do então presidente liberal Eloy Alfaro, o que na prática significou que esse território poderia se abster de seguir as normas do município de Quito e estabelecer uma autogovernança nos territórios comunais.

A governança na Comuna é realizada por meio de assembleias comunais que realizam reuniões periódicas para a toma de decisões. Anualmente são escolhidos 5 representantes comunitários (presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretário y síndico) para a administração dos territórios comunais.

Na Comuna Santa Clara de San Millán não existe a posse da terra, todo é comunal e os *comuneros* somente têm o direito de usufruto da terra. Além disso, um *comunero* não pode vender a terra para nenhuma

³⁰ Assentamento ancestral que habitam a serra norte dos andes equatorianos, nas zonas urbanas, rurais e periféricas das províncias de Pichincha, nos cantões de Quito, Mejía e Rumiñahui.

peessoa externa à comuna, a transferência de terra se dá unicamente entre familiares.

Figura 21: Ortofotografia da Comuna Santa Clara de San Millán ano 2023



Fonte: *Cabildo Comunitario* da Comuna Santa Clara de San Millán

Atualmente no Distrito Metropolitano de Quito existem um total de 67 comunas ativas (Hopfgartner, 2016), cada uma com níveis de organização diferentes. A Comuna Santa Clara de San Millán poderia se considerar como uma comuna bastante organizada que conta com aproximadamente 3000 *comuneros* registrados no *Cabildo* comunitário. O futuro desses territórios está em constante ameaça, posto que existe uma pressão tanto social como estatal para transformá-los em bairros regularizados, o que prejudicaria as poucas lógicas comunitárias que ainda existem nesses territórios.

Foi nesse contexto territorial que estabelecemos contato com as autoridades, especificamente o atual vice-presidente da Comuna o arquiteto Oscar Jara. Em conversas com o arquiteto chegamos a um acordo para poder empreender um plano piloto dentro da comuna. Para isso, foi assinado um convênio entre a Comuna Santa Clara de San Millán e a FAUUCE no mês de dezembro de 2022.

Com o convênio assinado, a Comuna cedeu um espaço físico para a implantação do projeto no *Cabildo Comunitario*, sede física do governo da comunidade. Realizamos um mutirão para adaptar o espaço às nossas necessidades e contamos com doações de tinta de parede, mobiliário e outros materiais por parte da Comuna.

Figura 22: Mutirão para adequação do espaço assegurado na Comuna e estudantes dentro do espaço já adaptado. Quito, Equador, 2022.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Os alunos que participaram da adaptação do espaço físico já haviam sido pré-selecionados para participar do projeto. Essa pré-seleção foi muito importante, pois existia uma falta de interesse generalizada por parte dos estudantes em projetos de extensão, muito em reflexo do período de isolamento durante a pandemia. Para sair dessa inércia,

decidi pedir ajuda à fundação Al Barrio³¹ que nesse momento tinham uma visibilização maior no meio estudantil. Eles realizaram a chamada dos estudantes, os entrevistaram e fizeram uma pequena introdução da temática de assessoria técnica. Alguns alunos participaram simultaneamente nos dois projetos, na fundação Al Barrio, fazendo estágio, e no TISAC, realizando extensão comunitária. A decisão de fazer a gestão dos recursos humanos compartilhada foi acertada em razão tanto do contexto de pandemia quanto da pouca adesão dos estudantes a projetos de extensão universitária.

Figura 23: Estudantes no Consultorio Arquitectónico de Comunas – CACs.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Uma vez instalado o escritório nas dependências do *Cabildo Comunitario* e selecionados os estudantes que iriam participar, tiveram início as reuniões semanais de capacitação no método dos Arquitetos de Família e planificação das atividades a serem realizadas. Uma das

³¹ A Fundação Al Barrio começou a funcionar em 2022 como um escritório privado de assessoria técnica em arquitetura e urbanismo. Atualmente conta com vários arquitetos recém formados associados num modelo cooperativo que tem como objetivo de difundir o campo popular da arquitetura em Quito.

primeiras questões que surgiram entre os estudantes foi o nome do projeto. Como o TISAC havia sido criado anos antes da pandemia, os alunos não tinham nenhum conhecimento da existência desse projeto e não se identificavam com seu nome. Foi argumentado que a sequência histórica do nome era importante. Os alunos entenderam, mas não concordaram com sua manutenção e solicitaram que fosse considerada sua mudança para que estivesse em acordo as novas atividades da organização. Se, por um lado, a questão da identidade histórica era importante, por outro também era fundamental que os estudantes se identificassem com o nome do projeto. Principalmente porque eles já se sentiam parte integrante de uma nova conquista, que abrangia tanto o espaço quanto a metodologia. A limpeza e adequação da sala fez com que os estudantes ganhassem um sentido de pertencimento, que buscavam estender à mudança do nome. Enfim, decidiu-se que um novo nome para o escritório-modelo não era um problema uma vez que o escritório já estava fora faculdade.

Figura 24: Reunião no Consultorio Arquitectónico de Comunas – CACs. Quito, Equador, 2023



Fonte: Autoria própria, 2023.

Várias opções foram cotadas para o novo nome que, depois de uma discussão conjunta, ficou: Consultorio Arquitectónico de Comunas – CACs. Esse nome tinha uma dupla função: primeiro, evidenciar os territórios nos quais o consultório se propunha a intervir; segundo, indicar que poderíamos realizar mais atendimentos em outras comunas do Distrito Metropolitano de Quito³². Uma vez definido o nome do escritório, os estudantes realizaram uma marca gráfica e um poster para a divulgação das atividades. Finalmente, como contrapartida o *Cabildo Comunitario* imprimiu o poster de propaganda, além de uma foto de satélite do território, que penduramos na parede do escritório para identificar os locais dos atendimentos que íamos realizando.

Figura 25: Propaganda digital do Consultorio Arquitectónico de Comunas. Quito, Equador, 2023.



Fonte: Consultório Arquitectónico de Comunas, 2023.

Dessa forma começaram os atendimentos do escritório-modelo CACs com o objetivo de prestar assessoria técnica em arquitetura e urbanismo à Comuna Santa Clara de San Millán. Ao contrário do escritório-modelo anterior, o CACs foi uma oportunidade para testar novas metodologias

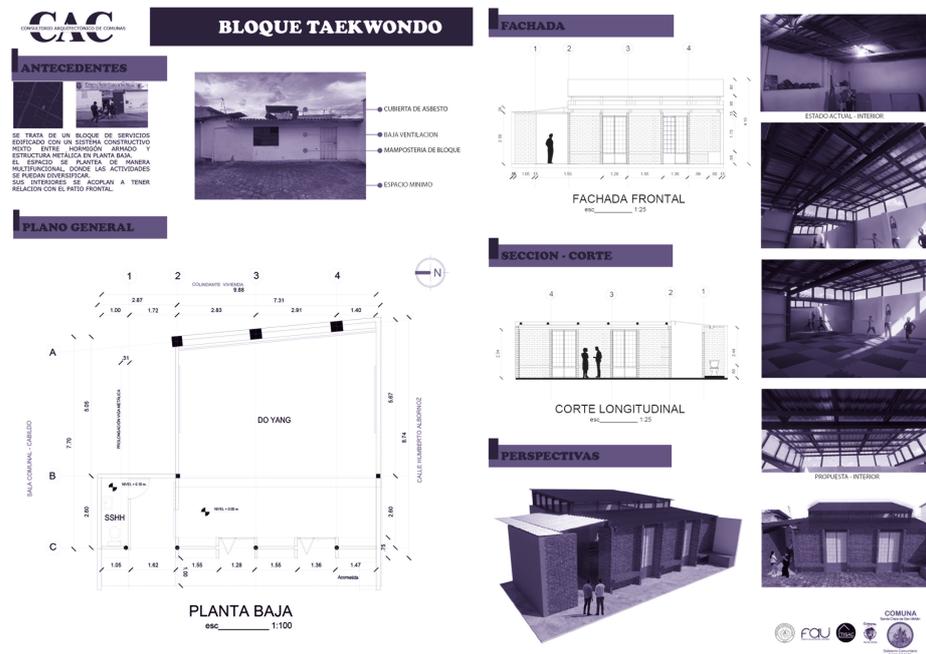
32 Atualmente em Quito estão identificadas 69 comunas e comunidades, das quais apenas 14 têm territórios comunais delimitados. Disponível em: <https://www.elcomercio.com/actualidad/quito/comunas-quito-delimitadas-regularizadas-ley.html>. Acesso em: 14 de outubro de 2023

que permitiam explorar a autonomia dos discentes ao máximo. Isso foi possível, pois a maioria dos estudantes eram dos últimos semestres do curso e possuíam uma maior autonomia e conhecimento técnico. Além disso, a capacidade organizativa e a forte colaboração entre os membros do grupo destacam-se no escritório. Desde o começo, as decisões foram tomadas de forma coletiva entre os próprios estudantes, sem muita intervenção da minha parte ou da parte do companheiro docente arquiteto Carlos Hidalgo, que se juntou ao projeto no começo de 2023.

Em relação ao cotidiano do escritório-modelo, o principal desafio foi limitar o número de atendimentos que faríamos semanalmente, já que sabíamos que havia uma carência de serviços como o nosso nessa comuna e que, por isso, teríamos grande demanda. Pensou-se assim numa estratégia que limitaria, em um primeiro momento, o território que iríamos trabalhar, bem como o tamanho dos projetos que atenderíamos. No que tange ao território, ficou evidente que o grupo preferia atender, no começo, somente quem estivesse dentro da Comuna. No entanto, isso se mostrava de difícil controle, pois os limites do território atual da Comuna se confundem com a malha urbana de Quito. A solução adotada pelo grupo foi atender somente as famílias que tivessem uma previa autorização do *Cabildo Comunitario*. Se por um lado sabíamos que isso poderia burocratizar o processo, por outro lado, sentíamos que essa ação iria fortalecer a organização comunitária interna; afinal, para se obter essa autorização, os *comuneros* deveriam estar em dia com as obrigações comunitárias, isto é, ter participado dos mutirões ou ter pago a multa por não assistir e estar com o cadastro atualizado no “*carnet del comunero*”. Com relação à delimitação do tamanho dos projetos, limitou-se as edificações que atenderíamos a 90 m². Com essa decisão, buscou-se evitar o atendimento de pequenos empreendimentos com lógicas imobiliárias que existem na Comuna, uma vez que, atualmente, optamos por restringir nossas ações a atendimentos menores, de famílias de escassos recursos e sem expressiva posse de terra.

Assim, de dezembro de 2022 até agosto de 2023, o CACs realizou 55 atendimentos, 23 projetos e 12 levantamentos planialtimétricos. A maioria desses atendimentos foram direcionados à transferência de domínio de imóvel entre familiares. O *Cabildo Comunitario* exige para essa transferência que se elabore um levantamento arquitetônico que considere todas as divisas, que se faça um cálculo das áreas a traspasar e que se reúna um conjunto de documentos pessoais para a aprovação. Nesse sentido, o CACs realizou traspassos de domínio a familiares, tanto de casas unifamiliares como de prédios de apartamento de baixa altura. Outras atividades realizadas foram projetos arquitetônicos para o próprio *Cabildo Comunitario*, como a proposta de uma biblioteca comunitária e a extensão de uma sala de artes marciais, assim como projetos de escadarias públicas e muros de contenção.

Figura 26: Projeto arquitetônico da adequação da sala de artes marciais. Quito, Equador, 2023.



Fonte: Consultório Arquitectónico de Comunas, 2023.

Finalmente, os atendimentos são realizados três dias por semana, às terças, quartas e quintas-feiras, e eventualmente os estudantes reservam os sábados para as inspeção e fiscalização em território, que se realizam junto às autoridades do *Cabildo*. Os projetos são

apresentados e aprovados em grandes assembleias comunitárias, que geralmente chegam a algumas dezenas de *comuneros*. O planejamento atual para o ano 2024 prevê a continuação dos atendimentos semanais, a realização da construção em mutirão da extensão da sala de artes marciais e finalização do projeto arquitetônico de uma escadaria pública que atenderá ao acesso de aproximadamente 20 família.

DIÁLOGOS COM ESTUDANTES: À PROCURA DE UMA EXTENSÃO TRANSFORMADORA

O presente texto foi construído a partir de um processo de diálogo feito com estudantes da faculdade de arquitetura e urbanismo da UCE que participam do projeto de extensão universitária: Consultorio Arquitectónico de Comunas – CACs, que coordeno desde 2022 e que tem como objetivo prestar assessoria técnica ao território popular da Comuna Santa Clara de San Millán em Quito, no Equador. Previamente ao diálogo, se elaboraram umas perguntas que se apoiaram conceitualmente nas reflexões do educador brasileiro Paulo Freire, por meio da construção de algumas categorias de análise a partir do livro *Pedagogia da Autonomia*, escrito em 1996. Essas categorias foram utilizadas como uma guia para propiciar o diálogo por meio de um grupo focal com seis estudantes do projeto, processo que sistematizo e descrevo a continuação.

É necessário advertir ao leitor que, ao buscar refletir sobre a prática extensionista que realizamos atualmente, o texto expressa a realidade de um projeto de extensão específico desenvolvido no contexto equatoriano, que expressa as singularidades e particularidades dos territórios andinos. O texto busca identificar os possíveis pontos estratégicos que deveriam ser considerados nas experiencias de extensão com o proposito de alcançar uma extensão transformadora

do ponto de vista pedagógico, servindo de e substrato para futuras reflexões de discentes, docentes e comunidades.

PRATICAR UMA EXTENSÃO TRANSFORMADORA EXIGE UMA PARTICIPAÇÃO ATIVA DO DISCENTE NO PROJETO E NOS TERRITÓRIOS DA EXTENSÃO.

Para que a extensão universitária que praticamos tenha um efeito transformador, é necessário que o estudante se converta em um ator ativo dentro do processo de aprendizagem. Nesse sentido, é importante buscar mecanismos que permitam que o discente cumpra com esse papel nos projetos de extensão universitária. Para dar início a esse processo, podemos tomar a seguinte ideia de Freire (1996) como referência: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 23). Assim, o desafio se direciona em responder à pergunta: Como iniciar os discentes num processo educativo dentro de projetos de extensão universitária?

A partir da experiência adquirida no CACs, após acompanhar consciente e sistematicamente o trabalho nos territórios populares, observamos que para iniciar os discentes num processo educativo, é preciso torná-los realmente educadores. Para isso, é necessário dar a eles oportunidade de coordenar outros pares discentes durante o exercício da extensão universitária. Essa ação incentiva os estudantes a procurar criar suas próprias metodologias, para que possam acompanhar os seus colegas em campo, a comunicar as problemáticas de uma maneira mais clara ou a acompanhar constantemente o trabalho dos colegas, mas sem invadir sua privacidade ou ferir sua autonomia. Os estudantes aprendem a ensinar e a reconhecer suas falhas quando se tornam coordenadores/educadores uns dos outros. Assim, projetos de extensão universitária que procurem uma transformação

pedagógica, devem fomentar uma “autonomia coletiva” entre estudantes, docentes e comunidades que permita uma troca de saberes e o reconhecimento de cada ator envolvido na extensão universitária.

Entretanto, para iniciar os estudantes numa experiência de ensino, é necessário reconhecer e respeitar a bagagem teórica-conceitual que carregam do ensino tradicional de arquitetura da universidade. Na nossa experiência, a maioria dos estudantes que realizam pela primeira vez extensão em territórios populares, comumente repetem que a universidade não os preparou o suficiente para atender a essas demandas ou para realizar um primeiro contato com as comunidades. Se por um lado, essa afirmação tem alguma veracidade, devido à concepção disciplinar que a academia imprime nos estudantes, privando-os de desenvolver habilidades comunicativas, por outro lado, esse conhecimento prévio se potencializa quando é colocado em crise por meio dos projetos de extensão universitária. Isso acontece, segundo um estudante do último semestre da FAUUCE, pois

[...] já na prática você percebe que muitas coisas podem ter sido evitadas, mas por outro lado, a academia te permite ter uma outra perspectiva da realidade e não normalizar o jeito que se habita [os territórios populares]. Existe essa dualidade (Heredia, 2023, n.p.).

É importante reconhecer que a base conceitual adquirida na universidade se desenvolve e se potencializa na prática, assim como os conhecimentos técnicos adquiridos dão ao estudante a confiança para enfrentar os problemas reais encontrados nos territórios. Contudo, esses conhecimentos não são suficientes quando penetramos esses territórios, já que a maioria dos problemas encontrados não são objeto de estudo dentro das grades curriculares dos cursos tradicionais de arquitetura. Esse descompasso é, porém, um tema relevante para a prática da profissão no Equador, já que, segundo o arquiteto Silverio Durán (2017), ex-presidente da Câmara de Construção em Quito,

aproximadamente 70% das moradias na capital equatoriana são informais (Romero, 2017). Isso quer dizer que os estudantes que se formam nas universidades equatorianas saem com pouco ou quase nada de conhecimento dos territórios nos quais mais precisam atuar.

Estes territórios populares têm geralmente um alto grau de complexidades socioeconômica e culturais, que as escolas de arquitetura não conseguem aprofundar conceitualmente, pois, entre outras coisas, sua aprendizagem é baseada na técnica e na padronização do ensino. Como diz o estudante Carlos Buitrón (2023), também do último ano do curso, “a universidade não nos prepara para responder à nossa própria identidade cultural”. O ensino de arquitetura geralmente se centra no estudo de cidades e grandes metrópoles estrangeiras, deixando de lado as áreas rurais e marginais, territórios onde existem necessidades às quais os arquitetos não são incentivados a dar atenção.

Em uma extensão pedagogicamente transformadora é necessário ter consciência que o estudante aprende também com (e no) território. Os problemas que se apresentam nos territórios populares são uma fonte epistêmica para nossa reflexão crítica. A aprendizagem vem da reflexão realizada sobre as tentativas e erros que aplicamos na constante repetição de problemas que se apresentam no território, assim como das trocas com os docentes e as comunidades, motor da extensão universitária. O território deve ser visto como um conjunto de fenômenos sociais com valor simbólico, nesse sentido, a aprendizagem também decorre da relação que estabelecemos com os atores sociais que produzem, integram ou articulam tais fenômenos. A “extensão territorializada” tenta superar o divórcio que existe entre comunidade e universidade, e vê nessa mudança uma oportunidade para que o diálogo entre estudantes e comunidade se transforme em um processo pedagógico.

Jenny Miniguano, estudante que está realizando seu trabalho final de curso dentro do CACs, afirma que: “a partir da prática no território entendemos que 50% da arquitetura que praticamos é somente comunicação” (Miniguano, 2023). Essa afirmação contém uma forte reflexão, fruto das visitas semanais ao território. Isso nos conecta mais uma vez com Freire (1969), que diz:

[...] a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente (p. 47).

Nos territórios populares, saber se comunicar bem é o primeiro passo para poder projetar arquitetonicamente bem. Aprender a dialogar é uma qualidade que deve ser cultivada dentro de uma extensão transformadora. Nesse sentido, o papel do docente é fundamental no apoio aos estudantes que geralmente costumam superar a timidez e o medo em relação ao trabalho em comunidades reais.

Finalmente, para praticar uma extensão transformadora os estudantes precisam ser coparticipantes de um espaço de trabalho que seja um lugar de trocas, quer dizer, que seja diferente dos espaços de poder que geralmente existem dentro das universidades. Deve-se criar uma comunidade acadêmica fortalecida, sem hierarquias, onde se consiga compartilhar saberes e conhecimento e de modo a produzir uma experiência enriquecedora. Somente quando se fortalece o grupo de trabalho e o seu espaço é que se consegue transmitir segurança às comunidades. A resolução dos problemas do território deve ser discutida coletivamente por meio de um processo dialógico-crítico. Dessa forma, nos distanciamos de espaços individualizados e competitivos que, mais uma vez, são tão comuns nas universidades. O docente deve ser visto como mais um colega, que pode esclarecer dúvidas um pouco mais profundas, mas que respeita os saberes prévios dos estudantes, “sobretudo os das classes populares [que carregam]

saberes socialmente construídos na prática comunitária” (Freire, 1996, p. 30).

PRATICAR UMA EXTENSÃO TRANSFORMADORA EXIGE RIGOROSIDADE METODOLÓGICA E PESQUISA

Para alcançar uma extensão transformadora precisamos antecipar ao trabalho de campo o estudo da metodologia de aproximação ao território. Essa ação deve servir para integrar a estudantes, docentes e comunidade, em torno as atividades que vão se realizar no projeto de extensão universitária. O encontro entre esses atores para planejar a abordagem metodológica antes de entrar no território, serve também para afiançar laços entre esses todos os atores e complementar o conhecimento prévio que vêm da universidade. Para Freire (1996), “uma de suas tarefas primordiais [dos docentes] é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis” (p. 26). Nesse sentido, o planejamento das atividades prévio à aproximação ao território ajuda os estudantes a ganhar confiança, pois trata-se de uma simulação da realidade que terão que enfrentar na práxis educativa da extensão universitária.

Quando se realizam trabalhos de extensão universitária em territórios populares existe frequentemente uma insegurança por parte de docentes e discentes, o estudo prévio da metodologia de aproximação ao território nos ajuda a adquirir uma habilidade técnico-social de improvisação, que pode responder as frequentes problemáticas no de campo. No entanto, esse estudo rigoroso não pode ser uma finalidade do projeto de extensão universitária, ao invés disso, deve ser visto unicamente como um ponto de partida da práxis educativa, devendo ser flexível o suficiente para se adaptar à singularidade do território.

Um outro atributo que o estudo metodológico sistemático tem que levar em conta é a simplicidade da linguagem, tanto na aprendizagem como

na transferência do método. Não adianta recorrer a métodos que possuam uma linguagem hermética e que não possam ser transferíveis para outros estudantes ou comunidades. A preparação metodológica tem que ser prática e empática, tem que se alterar e se transformar em razão do território de atuação. Somente assim se darão as condições necessárias para que os estudantes se convertam “em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p. 26).

A metodologia que será utilizada no projeto de extensão universitária tem que ser estudada e construída entre docentes, discentes e comunidades. É importante que seja um acordo entre os atores que participam como produtores sociais do espaço da extensão universitária. Este estudo sistêmico deve servir para fomentar o diálogo entre discentes, docentes, comunidade e academia. Seu caráter introdutório não significa que tenha que ser menos rigoroso, e seu processo de pesquisa deve ser profundo o suficiente para acompanhar as mudanças que se dão durante a prática na realidade concreta dos territórios da extensão universitária.

Quando procuramos praticar uma extensão universitária pedagogicamente transformadora, a pesquisa torna-se o eixo central da prática extensionista e deve ser incorporada tanto por docentes como por discentes. A pesquisa permite potencializar o interesse que temos nos territórios e observar com curiosidade suas particularidades para que se possa entender, analisar e descrever os fenômenos e as dinâmicas encontradas nos mesmos (Heredia, 2023). A pesquisa tem ainda o papel de sensibilizar o estudante para aquela realidade social através do aprofundamento do entendimento das dinâmicas sócio-territoriais. Uma pesquisa sistemática pode-nos fazer entender as contradições do atual sistema e mostrar-nos concretamente a realidade dos territórios na qual os atores sociais estão imersos. Ter essa clareza nos permite criar maior consciência crítica no processo da extensão,

nos aproximado do que Freire (1996,) chama de “curiosidade epistêmica”: “a curiosidade que deixa de ser associada ao saber do senso comum, a curiosidade que se criticiza, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível” (p. 31).

Quando entendemos a extensão universitária como um processo educativo de formação discente, a pesquisa torna-se fundamental para superar o senso comum que o educando carrega antes de chegar ao território. O senso comum é a “curiosidade ingênua”, que deve ser respeitada e estimulada pelo docente, mas também trabalhada “no processo de sua necessária superação” (Freire, 1996, p. 29). Essa curiosidade inicial faz parte da natureza humana e, geralmente, vem confusa e “metodicamente desrigorosa”. É por isso que é necessário um trabalho do docente de transformação dessa curiosidade ingênua em “curiosidade epistêmica”.

PRATICAR UMA EXTENSÃO TRANSFORMADORA EXIGE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA

Quando se pratica uma extensão transformadora, o território de atuação, que ainda é desconhecido, pode se transformar em uma oportunidade de aprendizagem. À medida que o penetramos, descobrimos as suas singularidades e alimentamos nossa curiosidade, que é o motor que movimenta discentes e docentes, e que deve ser vista nesse trabalho como uma qualidade intrínseca de uma academia “historicamente e socialmente construída e reconstruída” (Freire, 1996, p. 32).

Na extensão pedagogicamente transformadora, a curiosidade propicia que os estudantes e docentes coloquem o território como um desafio a ser enfrentado. Isso põe em crise, mais uma vez, o conhecimento prévio que esses estudantes acumulam no ensino formal de arquitetura, que poucas vezes dá a eles oportunidade de experimentar em territórios e

comunidades reais. A extensão permite então que o estudante ultrapasse os muros universitários e se aventure na vertiginosa experiência de trabalhar com os complexos problemas dos territórios. No entanto, essa exploração deve ser consciente e não ingênua. Qualquer possível problema que encontramos nos territórios é passível de análises e reflexão por parte de docentes e discentes em conjunto com as comunidades que vivem diariamente estes problemas e muitas vezes os naturalizam. Isto ajuda a que à medida que se avança no conhecimento desse território se fomente uma curiosidade mais crítica e menos ingênua. Nesse sentido, superaríamos o senso comum que nos acompanha nas primeiras visitas aos territórios: “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (Freire, 1996, p. 31).

Como dito anteriormente, em uma extensão pedagogicamente transformadora o que contribui para que a curiosidade se torne crítica é a pesquisa e a metodologia com que nos aproximamos dos territórios. Quando temos um conhecimento prévio ao entrar no território, por exemplo, por meio de dados demográficos, históricos, ambientais, socioeconômicos, etc.; e temos clareza da forma inicial que vamos atuar no território durante as primeiras explorações, estamos mais propensos a transformar a curiosidade ingênua em crítica. A partir daí, tem início um processo de aperfeiçoamento, pois é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

Quando trabalhamos em campo, sempre nos deparamos com problemas sociais, ambientais e políticos. Nesse sentido, os territórios apresentam muitas dispersões epistêmicas, que podem acabar sendo contraproducentes no contato inicial com as comunidades. Delimitar esse primeiro contato é um passo importante para potencializar a

“curiosidade crítica, insatisfeita e indócil [...], tarefa essencial da prática educativo-progressista” (Freire, 1996, p. 32).

Os territórios populares mostram cruamente as desigualdades sócioespaciais propiciadas pelo modelo de produção vigente. Assim, é muito normal que os estudantes sintam raiva e inconformismo contra um sistema baseado na exploração da força de trabalho e na acumulação de capital. Esses momentos devem ser evidenciados e alvo de reflexão por parte de docentes, discente e comunidades que praticam uma extensão pedagogicamente transformadora, pois:

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador (Freire, 1996, p. 40).

Os estudantes que se aventuram a trabalhar em territórios populares convivem com as mesmas mazelas que se apresentam na maioria dos territórios desiguais da América Latina: precarização, deficiência nos serviços, desigualdade, violência etc. Essas problemáticas devem causar “justa raiva” e propiciar uma reflexão profunda no grupo que realiza as ações de extensão universitária. Nesse ponto, a tarefa do docente é fundamental, já que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 38).

PRATICAR UMA EXTENSÃO TRANSFORMADORA EXIGE ÉTICA, ESTÉTICA E A CONVICÇÃO DE QUE A MUDANÇA É POSSÍVEL.

Em uma extensão pedagogicamente transformadora, o espaço de trabalho é um componente preponderante para a aprendizagem. Quando se trabalha com extensão universitária em arquitetura e

urbanismo geralmente as atividades se dividem entre o trabalho território junto com a comunidade e um escritório para atendimentos, apresentações, reuniões, etc. Esse lugar não tem um papel secundário. O espaço tem que ser belo e demonstrar que foi cuidadosamente acoplado para poder atender da maneira mais decente possível às pessoas que são importantes para nós. Como diria Freire, “decência e boniteza de mão dadas” (1996, p. 33). O espaço transmite a essência do projeto, nesse sentido, quando se procura uma transformação ética nos estudantes também deve-se procurar uma transformação estética nos espaços de atendimento. Eles devem ser limpos, agradáveis, sem muita informação e com material didático (mapas, cartazes, *flyers* etc.) que sirva de ferramenta para facilitar o processo de diálogo. Para nós, arquitetos, o espaço deveria ser a expressão da nossa ética como grupo. Desse modo, o espaço deve ser coletivamente construído para que garanta um sentido de pertencimento. Devemos ver o espaço como um ponto de encontro, de camaradagem, que independente do tamanho faça com que nos sintamos em nosso refúgio. O espaço tem que ser corretamente adequado para emanar confiança tanto para os estudante e docentes como para a comunidade. Se o espaço é cuidadosa e carinhosamente trabalhado, nos atendimentos, as pessoas poderão se sentir à vontade para explicar suas problemáticas com confiança e sem distrações. Quando possível, o espaço de atendimentos deve ser territorializado, isto é, estar implantado dentro das comunidades onde atuamos. É importante estabelecer uma reciprocidade e conexão com as comunidades. Infelizmente a maioria de grades curriculares em cursos de arquitetura e urbanismo carecem da figura acadêmica das residências universitária, que são normais em cursos como medicina, odontologia e trabalho social. Assim, a territorialização da extensão universitária se mostra como uma possibilidade de retirar docentes e estudante do conforto universitário e mergulha-os na realidade concreta dos territórios que frequentemente tem um potencial pedagógico.

Como Freire nos alerta, junto à estética vem a ética. Nesse sentido, a vinculação do espaço de trabalho diário às comunidades faz com que estudantes e docentes estejam o tempo todo inseridos na realidade desses territórios, o que permite que, em pouco tempo, se estabeleça relações baseadas no respeito e na ética. Esses vínculos fazem com que nos tornamos mais humanos e colaborativos, com que haja no trabalho em equipe um cuidado entre pares e um fortalecimento enquanto grupo. Ademais, eles fomentam o diálogo e convidam à reflexão em conjunto sobre as problemáticas encontradas nesses territórios. Isso provoca, conseqüentemente, uma mudança no paradigma profissional, uma vez que os estudantes, antes de participarem de um projeto que busca uma transformação pedagógica radical, somente conheciam a formação acadêmica elitizada, do arquiteto construtor de grandes edificações, visão oferecida pela maioria dos ateliês das escolas e faculdades de arquitetura da América Latina. Nesse novo contexto, a arquitetura adquire, além de um cunho mais social, uma capacidade dialógica que vai se incrementando à medida que se realizam os atendimentos. Afinal, o trabalho em comunidades faz com que o arquiteto não trabalhe sozinho, que haja reciprocidade e práticas comunitárias que moldam a ética que se atrela “ao entendimento da cultura” (Buitrón, 2023).

Para praticar uma extensão transformadora, docentes e discentes deverão estar abertos e dispostos a refletir sobre a multiplicidades dos problemas que o território apresenta, a ver esses problemas como uma oportunidade de mudança de paradigma e de formação. Assim, não é secundário o papel do território na formação crítica e ética dos educandos, porque é na reflexão sobre a realidade concreta dos territórios e das relações sociais que se humanizam os conteúdos dados nas universidades. No entanto, um dos problemas mais recorrente na extensão universitária é o tratamento superficial dos problemas que se apresentam nos territórios. Deixar que eles sejam abordados somente como uma experiência pontual ou uma anedota seria um erro por parte

do grupo que atua na extensão universitária. Afinal, como alerta Freire, “pensar certo [...] demanda uma profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos” (1996, p. 34). O docente extensionista deverá estar atento e com seus sentidos aguçados para saber o momento de refletir conjuntamente, realizar um grupo de estudo, trazer um palestrante etc.; para complementar e consolidar os conteúdos que o próprio território pode nos dar. O que se busca por meio da extensão pedagogicamente transformadora é uma formação integral e não segmentada por disciplinas, como convencionalmente apresentada na academia, pois os problemas da vida dos moradores desses territórios autoproduzidos não possuem limites disciplinares.

Pensar eticamente na extensão pedagogicamente transformadora é reconhecer que a extensão não é um ativismo, nem um ato de ajuda social. É reconhecer que existem problemas nos territórios que devem ser resolvidos de uma forma coletiva e concreta, longe de sentimentalismo e utopias. Ter planejamento, objetivos claros e dimensionamento preciso da abrangência dos projetos pode ajudar com que as ações de extensão no território tenham real impacto. A passagem de estudantes pela experiência de uma extensão transformadora ajudaria, desse modo, a vencer a ingenuidade política que as cátedras disciplinares dentro das universidades nos impõem durante a formação. Os territórios em geral possuem contradições de todo tipo, porém a questão política é bastante recorrente. Muitas vezes, os próprios representantes comunitários não têm clareza das ações que deveriam tomar para melhorar a qualidade de vida de seus habitantes. Muitos deles agem por interesses pessoais, de modo oportunista e clientelista, como é próprio do frágil sistema de representação democrática de países em via de desenvolvimento. Nesse sentido, vencer a ingenuidade política dos estudantes universitários por meio da reflexão crítica em projetos de extensão permite reavivar a esperança de que outros mundos são possíveis.

A esperança faz parte da natureza humana. [...] Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por “n” razões, se tornou desesperançado (Freire, 1996, p. 72-73).

Em uma extensão pedagogicamente transformadora, a prática educativa se faz com alegria e esperança, nesse sentido, deveríamos criar nos estudantes docentes e comunidades, em primeiro lugar, uma consciência da realidade com base na reflexão crítica e, em segundo lugar, alimentar a esperança de que nossas ações podem trazer mudanças em várias escalas: mudanças locais, a partir das experiências de extensão universitária que guardam um vínculo mais próximo com os territórios e as comunidades, e mudanças nacionais, a partir da proposta de políticas públicas que sejam construídas de baixo para cima. Para isso, devemos nos apoiar na institucionalidade da universidade pública que nos permite estabelecer ativamente nossa presença dentro da dinâmica tanto entre extensão, ensino e pesquisa quanto entre universidade e Estado.

PRATICAR UMA EXTENSÃO TRANSFORMADORA EXIGE RESPEITO À AUTONOMIA (INDIVIDUAL) DO SER DO EDUCANDO E À AUTONOMIA COLETIVA DOS GRUPOS ASSESORADOS

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (Freire, 1996, p. 59).

Numa extensão pedagogicamente transformadora o respeito à autonomia do estudante parte, em primeiro lugar, da clareza do papel do discente no cumprimento dos objetivos do projeto de extensão. De nada adianta querer que os estudantes sejam autônomos quando eles não têm claro por que foram convocados. Uma extensão que tenha

claro os beneficiários, os aportes à comunidade e a missão do projeto de extensão, mesmo que esses objetivos possam mudar ao longo do projeto, faz que o estudante se planeje e se envolva nas atividades que mais se sente confortável. Somente assim, é possível garantir sua autonomia.

Para muitos estudantes será a primeira vez que se aproximam das comunidades e de um trabalho real em território. Nesse sentido, é necessário, que os pares discentes e os docentes acompanhem de perto as atividades iniciais, com o objetivo de dar orientação para gerar confiança que posteriormente pode ser transformada em autonomia.

Em trabalhos que buscam uma extensão transformadora aprendemos com os exemplos de todas e de todos. Consequentemente, é importante que o discurso do docente não fique unicamente em palavras vazias. É fundamental que tanto docente com discente deem o exemplo na prática da extensão. Como nota Freire: “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo e fazer certo” (Freire, 1996, p. 34). Assim, docentes e discentes têm que trabalhar cooperativamente no sentido de cumprir com os objetivos do projeto de extensão universitária. Isso não significa, contudo, que não se possa estabelecer diferentes tipos de obrigações para os estudantes. Quando o projeto de extensão tem uma duração considerável, naturalmente os estudantes veteranos assumem maiores obrigações que os novatos. No entanto, essa diferenciação somente deverá servir em termos da gestão do projeto e não das atividades em território, onde todo mundo deve realizar as mesmas atividades.

Quando buscamos a autonomia do discente na prática de uma extensão transformadora é fundamental respeitar os interesses individuais do estudante. Nem todos os estudantes vêm com o mesmo interesse, alguns vêm com interesse mais teórico, outros, mais práticos, nesse momento é fundamental o diálogo para estabelecer o papel

preponderante que o estudante deverá seguir dentro do grupo. Seguindo essa lógica, o projeto de extensão deverá ser mais orgânico, com o objetivo de atender às diferentes individualidades dos estudantes. Somente fortalecidas as individualidades cognoscíveis do discente é que poderemos pensar em um trabalho coletivo duradouro, que estimule sua autonomia.

A autonomia do discente cresce proporcionalmente ao interesse pedagógico de sua formação. Se o estudante não buscar mudar ou reorientar sua formação disciplinar, não enxergará a extensão universitária como uma opção. No entanto, se o estudante entra no projeto para experimentar ou testar, ele não deve ser recriminado nem pelos docentes nem pelos seus pares discentes. E quando demonstrar desinteresse e inconformismo, o docente deve estabelecer rapidamente um diálogo frontal e direto, cuja principal pauta seja de que o projeto somente está começando e que os trabalhos posteriores necessitarão de um envolvimento maior. Nesse sentido, é preciso que o estudante se sinta à vontade para decidir sobre sua atuação ou não no projeto.

Os estudantes devem ter o direito de escolher o seu próprio trajeto pedagógico dentro da universidade. No entanto, quando a grade curricular é muito rígida e não oferece a opção de uma construção diversa, uma via alternativa de formação é a extensão universitária. Diante disso, deve ficar claro que a extensão universitária é uma função substantiva da universidade, dedicada à complementação da formação dos estudantes de uma forma diversificada. Nenhuma extensão é a certa, existem diferentes tipos de extensão, como existem diferentes tipos de perfis discentes. É na diversidade da formação que está a riqueza da extensão universitária. Ainda assim, toda extensão universitária deveria manter um contato direto com a realidade do país para preparar o estudante para o campo de trabalho que enfrentará quando sair. Em uma extensão transformadora, portanto, os estudantes se vinculam aos projetos “pela oportunidade de aprender e ganhar

experiência nos atendimentos populares, visto como um possível campo de trabalho” (Guamán, 2023, n.p.). Contudo, no decorrer do projeto os estudantes devem perceber que não entraram somente para aprender, mas também para ensinar, pois ao ganhar autonomia assumem um papel altamente formador.

A autonomia individual do discente e a autonomia coletiva da comunidade se cultivam na base do respeito do conhecimento prévio que estes dois grupos carregam consigo. Numa extensão pedagogicamente transformadora não existe margem para autoritarismo. Como diz Freire:

De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre (2016, p. 62).

A atividade de extensão universitária deve se transformar em uma prioridade acadêmica. Sem esse compromisso, tanto discentes como comunidade podem se sentir desestimulados a continuar com o processo da extensão. A autonomia individual dos discentes e a autonomia coletiva da comunidade crescem proporcionalmente ao compromisso e seriedade dos projetos de extensão. Nesse sentido, o docente tem um papel importante na manutenção desse compromisso:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia: o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgrede os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (1996, p.60).

O fortalecimento dessas autonomias, finalmente, tem que se dar no território que é o lugar onde nossas qualidades são colocadas à prova e nossos medos afloram. Em uma extensão transformadora o medo não

pode ser paralisante. O medo tem que ser associado a uma consciência do inacabado, isto é, à consciência de que somos seres em construção e, por consequência, estamos constantemente aprendendo a vencer os medos criados pela nossa ignorância. Como formula Freire: “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (1996, p. 50). É fundamental a consciência de que cada território exige novos desafios, novas metodologias e novos processos de pesquisa. Os territórios estão em constante movimento, assim como as sociedades que neles habitam. Nenhum território é igual ao outro, como também nenhuma parcela da sociedade é igual a outra. Assim sendo, é necessário que projetos que buscam uma transformação pedagógica em estudantes, docentes e comunidades busquem acompanhar a diversidade da problemática sociais que se apresentam nos territórios que atua a extensão.

CONCLUSÕES

A extensão universitária é uma função essencial da universidade que surge na Europa no último terço do século XIX, produto da reivindicação dos trabalhadores por uma melhor instrução, em uma tentativa de se contrapor à situação de exploração dentro das fábricas. No começo do século XX, a extensão chega à América Latina, inicialmente sob a forma de cursos de capacitação, assumindo características próprias intimamente relacionadas aos aspectos políticos, sociais e culturais presentes na formação dos Estados nacionais. Desde então, a extensão universitária tem contribuído para fomentar um processo de conscientização social e levantar importantes discussões em torno dos problemas nacionais, ajudando na formação crítica de estudantes e docentes nas universidades públicas latino-americanas.

Uma das principais características da extensão universitária na América Latina é sua ampla difusão no contexto das universidades públicas, propiciada, principalmente, pelos congressos de estudantes e pela atuação da Unión de Universidades de América Latina – UDUAL. Poder-se-ia dizer que a extensão universitária durante o século XX foi um elemento importante na tentativa de unificação e colaboração entre os países do bloco regional que procuravam uma integração latino-americana. Não é coincidência que na *Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*, organizada pela UDUAL no México, em 1972, tenham assistido como conferencistas e mediadores grandes nomes do pensamento latino-americano como: Domingo Piga (Chile), Jose Luís Salcedo Bastardo (Venezuela), Jose Antonio Portuondo (Cuba), Leopoldo Zea (México), Augusto Salazar Bondy (Perú), Angel Rama (Uruguai), Benjamín Carrión (Equador), Darcy Ribeiro (Brasil), entre outros.

Para compreender a extensão universitária é necessário analisá-la a partir dos seus principais atores: a universidade, os estudantes e o Estado. O desenvolvimento histórico da extensão em solo latino-americano pode ser dividido em 4 etapas: a primeira, desde o início do

século XX até meados dos anos 1960, se expressou exclusivamente por meio da questão cultural, com o objetivo de levar a cultura universitária às massas populares para "tirá-los da ignorância". A segunda etapa, compreendida entre a metade da década dos 1960 até o final dos anos 1970, se caracterizou por uma influência política dentro da extensão, tanto pela intervenção do Estado durante as ditaduras militares, como pelas ações de conscientização política dentro das universidades. Durante esta etapa se avançou significativamente na teoria crítica da extensão universitária. A terceira etapa, se desenvolveu durante toda a década de 1980, caracterizada por uma normatização e burocratização da extensão dentro das universidades, e finalmente a última etapa, iniciada a partir da década de 1990, quando a extensão universitária passou a funcionar como uma porta de entrada para o neoliberalismo dentro das universidades públicas.

A formação dos movimentos universitários e a participação dos estudantes como atores fundamentais na construção histórica da extensão universitária durante o século XX é um fato concreto. Podemos considerar a Reforma de Córdoba na Argentina, em 1918, um marco histórico nessa relação estudante-extensão, quando os estudantes lutaram por direitos básicos da universidade pública, como a liberdade de cátedra, a coparticipação do governo universitário e a extensão universitária.

A Reforma de Córdoba teve uma forte repercussão regional, detonando processos de reformas universitárias em outros países. Este despertar latino-americano dos estudantes teve características muito semelhantes nos diferentes países da região, isto se deu pela influência dos constantes encontros regionais de estudantes, realizados até os anos 1960, posteriormente paralisados pelas ditaduras militares. Esses encontros foram fundamentais para o surgimento das Universidades Populares, consideradas os primeiros programas de extensão

universitária, que contribuíram para fortalecer a institucionalização dessa função dentro das universidades públicas latino-americanas.

Com o fortalecimento das Universidades Populares e a constante retroalimentação propiciada pelos congressos estudantis e universitários, a extensão ganhou força para iniciar o processo de institucionalização. Com a criação de estatutos e normas, o termo Extensão Universitária foi aparecendo, aos poucos, na legislação de cada país.

A relação entre estudantes e extensão universitária pode ser compreendida a partir de três momentos. O primeiro, entendido como um momento de construção, quando surgem os primeiros grêmios estudantis e os estudantes se mobilizam para implantação da extensão dentro das universidades. Nesse período virtuoso da história da extensão latino-americana, surgem reconhecidas ações extensionistas como o Centro de Cultura Popular e o Movimento de Cultura Popular, no Brasil, e o jornal Cultura Popular do *Órgano de Extensión Cultural Universitária*, no Equador, países analisados com maior profundidade nesse trabalho.

O segundo momento é considerado de ruptura, quando se evidencia o afastamento dos estudantes das ações extensionistas, provocado pela conturbada situação política nos países latino-americanos. Nesse período, marcado pelas ditaduras militares, os países da região foram sistematicamente tomados por regimes autoritários, desarticulando os movimentos estudantis, símbolos de resistência nessa época. Ainda em meio ao conturbado panorama político, é possível destacar interessantes experiências extensionistas, como é o caso do Taller de Investigación Social de Diseño y Comunicación – TISDYC, no Equador. Esse experimento de inovação social se desenvolveu na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UCE e ficou conhecido pela experiência de assessoria técnica em planejamento do bairro Comité del Pueblo, bairro

popular que abrigou aproximadamente 5000 famílias na periferia da cidade de Quito.

O terceiro momento foi de distanciamento dos estudantes da extensão universitária, provocado pelo processo de normatização da extensão dentro das universidades. O movimento estudantil, que já vinha fragilizado produto das ditaduras militares, não conseguiu acompanhar o processo de consolidação administrativa da extensão dentro das universidades. Isto contribuiu para o sistemático afastamento dos estudantes da toma de decisões dessa política universitária, deixando-os como simples espectadores passivos.

A finais do século XX, nota-se que à medida que a extensão vai adquirindo uma função mais administrativa que académica, ocorre uma progressiva desvinculação dos estudantes como protagonistas das ações extensionistas. Isso ocorre até os dias atuais em vários países da América Latina, situação que exige uma reflexão e rápida resposta em direção a uma participação ativa dos estudantes nas ações de extensão universitária.

As universidades públicas latino-americanas são tradicionalmente marcadas por estruturas hierárquicas, onde prevalecem relações de poder, tanto entre docentes e estudantes, como entre professores e autoridades. Essas relações transcendem às funções universitárias, por exemplo, na pesquisa, é comum que os estudantes participem de maneira passiva no processo de iniciação científica, e no caso do ensino, ainda prevalece o modelo expositivo de aula, o que Paulo Freire chamou de “ensino bancário”. Entretanto, a extensão universitária oferece uma margem para tornar menos hierárquica as relações entre estudantes e docentes. Quando vinculada ao território, a extensão pode tornar os discentes sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a extensão universitária pode incentivar que os estudantes assumam maior protagonismo dentro das instituições e adquiram maior autonomia em conjunto com professores e comunidades.

Tradicionalmente a extensão tem sido vista unicamente como o meio pelo qual a universidade se aproxima da sociedade, no entanto, para que as universidades públicas tenham um real impacto na sociedade é imprescindível que a extensão universitária seja vista como um campo pedagógico que aporte com saberes, práticas, teorias e discussões às outras funções universitárias, o ensino e a pesquisa. Essa articulação entre as três funções essenciais universitárias deve ser permeada pela confluência entre docentes, discentes e comunidades com o objetivo de cumprir com a função social da universidade pública. A extensão universitária pode cumprir um importante papel articulador, propiciando um ambiente de trocas, pluralidade e liberdade de pensamento onde as fronteiras disciplinares sejam mais permeáveis e os estudantes assumam um papel de porta-vozes da universidade. Essa relação menos hierárquica construída a partir da extensão universitária se converte num campo fértil para a auto organização dos estudantes com seus pares discentes.

É importante devolver o protagonismo aos estudantes na extensão universitária, como uma ação necessária, tanto para manter a vitalidade e a esperança na extensão dentro da universidade, como para apoiar aos professores e comunidades que já atuam na defesa dessa função universitária, conformando uma resistência aos processos de neoliberalização que assombra às instituições do Estado.

Os estudantes devem se envolver com uma extensão universitária transformadora desde o ponto de vista pedagógico, isto é, uma transformação acadêmico-crítica. Para alcançá-la, as ações extensionistas não podem estar afastadas do território. O território se apresenta como um campo pedagógico que nos dá a oportunidade de criar novas metodologias e incentivar a inovação social. A especificidade de cada território implica em um novo desafio, conseqüentemente em novas possibilidades de interação e inovação, no entanto, o principal desafio da prática extensionista territorializada consiste em transformar

a curiosidade ingênua dos estudantes em uma curiosidade crítica por meio da reflexão sistemática da realidade concreta desses territórios.

Ainda que projetos de extensão tenham um caráter mais social, quando realizados dentro das universidades, sem o contato com o território, correm o risco de se manter na superficialidade, na aparência das coisas, e não atingir a profundidade necessária para compreender os verdadeiros problemas das comunidades. A extensão universitária territorializada fortalece a comunicação entre os atores, desvendando a essência dos problemas sociais existentes.

No campo da arquitetura e urbanismo, a assessoria técnica popular a bairros com menos acesso aos centros de poder se apresenta como uma forma dos estudantes se aproximarem aos territórios. Esta aproximação é coerente com a realidade dos países latino-americanos, onde existem altos índices de informalidade e precarização das condições de moradia e acesso à terra urbanizada. Nesse contexto, aparece a contradição de que, por um lado, grande parte da população constrói sem auxílio de arquitetos, enquanto, muitos arquitetos têm dificuldade de se inserir no mercado de trabalho.

Por meio de projetos de assessoria técnica popular em arquitetura e urbanismo temos a oportunidade de reforçar a ideia colocada por Paulo Freire em 1973, que diz que a extensão universitária deve ser antes de tudo, comunicativa. No caso do projeto do Consultório Arquitectónico de Comunas - CACs é possível constatar como os estudantes universitários puderam desenvolver maior capacidade de comunicação, além das capacidades técnicas adquiridas a partir dos atendimentos. Essa capacidade foi alcançada graças a metodologia utilizada no projeto que convida os discentes a se transformarem em sujeitos ativos.

Os primeiros atendimentos na comuna utilizaram o método dos Arquitetos de Família, do arquiteto argentino Rodolfo Livingston como ponto de partida. Esse método se mostrou eficaz atender as primeiras demandas recebidas no CACs, pois respeitava a individualidade dos

estudantes e os incentivava a experimentar o território. No entanto, depois de um ano de atendimentos, os estudantes foram percebendo a necessidade de adaptar o método e as técnicas utilizadas a partir da percepção das necessidades em território. Os estudantes perceberam a necessidade de aprofundar em aspectos técnicos da profissão para sentir maior segurança em campo. Além disso, o contato com o território impulsionou alguns estudantes a aprofundar suas pesquisas sobre a Comuna a partir de seus trabalhos de conclusão de curso. Neste sentido, por meio destes trabalhos, os estudantes extrapolam as questões particulares dos atendimentos e ampliando sua perspectiva sobre o território.

Este trabalho reflete um compromisso pessoal e acadêmico de explorar e valorizar a extensão universitária, não apenas como uma função periférica da academia, mas como uma função central da universidade pública, nesse sentido, como continuação desse trabalho visa-se a realização de uma plataforma web que realize uma hiperligação de toda a informação bibliográfica histórica descrita nesse trabalho para que sirva de substrato para novas investigações sobre a temática.

Finalmente, tendo claro que a extensão é uma confluência entre estudantes, professores e comunidades, este trabalho tenta evidenciar um lacuna na bibliografia que é analisar o devir da extensão universitária latino-americana sob a lente dos estudantes, que emergem não somente como beneficiários, mas como participantes ativos do processo de aprendizagem por meio da extensão universitária. O papel central dos estudantes neste processo reitera a necessidade de se valorizar suas vozes e experiências, e sugere uma direção para futuras pesquisas e práticas no campo da extensão universitária latino-americana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADÁN, L.; POBLETE, F.; ANGULO, C.; LONCOMILLA; L., MUÑOZ, Z. La función de la Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior Chilena. **Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. Cuadernos de Investigación N°1/2016**, , n. 488221, 2016. Disponível em: <<http://www.investigacion.cnachile.cl/>>. .

AGUIRRE, M. A. **Movimientos estudiantiles en América Latina y Ecuador**. 1º ed. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2019.

AMERICAN SOCIETY FOR THE EXTENSION OF UNIVERSITY TEACHING. **University extension: its definition, history, system of teaching and organization**. Philadelphia, 1891.

ARRUDA, M. Assistência técnica em habitação de interesse social dez anos depois. Disponível em: <<https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/assistencia-tecnica-em-habitacao-de-interesse-social-dez-anos-depois/>>. Acesso em: 26/10/2023.

BAQUERO, P. **Ecoss de revuelta: cambio social y violencia política en Quito (1931-1932)**. 1º ed. Quito: Abya-Yala; FLACSO Ecuador, 2011.

BERNAL, B. Fundación de la Unión de Universidades de América Latina. **Universidades Anuario 1989**, 1989. Mexico D.F.

BIANCO, P. C. **JOÃO GOULART, O MINISTRO TRABALHISTA, E SUA RELAÇÃO COM O MOVIMENTO SINDICAL (1953-1954)**, 2015. Dissertação de Mestrado, PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL.

BONDY, A. S. Dominación y extensión universitarias. **Universidades N.51**, p. 11–18, 1973. Mexico D.F.

BRASIL. **Lei N° 4.464, de 9 de novembro de 1964**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 10169, 1964.

BRASIL. **Lei N° 5.540, de 28 de Novembro de 1968**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 10369, 1968.

BRASIL. **Lei N. 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, p. 1, 2002.

BRASIL. **Lei Nº 11.888, de 24 de dezembro de 2008**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, p. 2, 2008.

BRASIL [CONSTITUIÇÃO (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. , 1988. Brasília, DF, Brasil: Presidente da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26/10/2023.

BUITRÓN, C. Experiencia de un año en el Consultorio Arquitectónico de Comunas - CACs. , 2023. Quito: Entrevistador: Hernán Espinoza Riera. Quito, sept. de 2023.

CANO, A. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNAM: PRINCIPALES TENDENCIAS HISTÓRICAS. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa -COMIE. **Anais...** . p.1–13, 2017. San Luís Potosí.

CARCELÉN, T. Universidad Popular: 71 años al servicio del pueblo. Disponível em: <<https://www.voltairenet.org/article160264.html>>. Acesso em: 2/1/2020.

CASTRO, J.; TOMMASINO, H. (ORG.). **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. 1º ed. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017a.

CASTRO, J.; TOMMASINO, H. (ORG.). **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. 1º ed. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017b.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Expedir el Reglamento De Régimen Académico**. Quito, 2013.

CONTRERAS, F. A.; MALUK, S. A. Análisis descriptivo del gobierno universitario ecuatoriano: una mirada desde los cambios legislativos. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 19, n. 2, p. 22, 2017.

YCAZA, P. **Movimiento Estudiantil: para donde camina?** Quito: Centro de Educación Popular, 1989.

COSTAS, R. O legado dos 13 anos do PT no poder em seis indicadores internacionais. **BBC Brasil**, 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/05/160505_legado_pt_ru>. .

DARDOT; LAVAL. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1º ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DONOSO, P. Breve historia y sentido de la extensión universitaria. **Calidad en la Educación**, , n. 15, p. 177–188, 2001. Disponível em: <<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/454>> . .

D’OTTAVIANO, C. (ORG.); ROVATI, J. **Para Além da Sala de Aula. Extensão Universitária e Planejamento Urbano e Regional**. 1º ed. São Paulo: Universidade de São Paulo; Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 2017.

ECUADOR. **Constitución Política de la República de Ecuador de 1945**. Quito, 1945.

ECUADOR. **Ley Orgánica de Educación Superior**. Quito, 1964.

EDSON, L. D. L. S. Memórias da Ditadura. Disponível em: <<https://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/edson-luis-de-lima-souto/>>. Acesso em: 26/10/2023.

ENGELS, F. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. revista ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

FÁVERO, M. DE L. DE A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. 2009.

FEUE, F. DE E. U. DEL E. **Publicación de la Directiva Nacional de la FEUE -1969**. Quito: Editorial Universitaria UCE, 1969.

FORPROEX. **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, 1987.

FORPROEX. **II Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Belo Horizonte, 1988.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 1º ed. Manaus, 2012.

FREIRE, P. ¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural. **Siglo XXI Editores**, v. 7ª, p. 108, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Alfabetizar e Politizar. Angicos, 50 anos depois. **Foro de Educación**, v. 12, n. 16, p. 51–70, 2014.

GÓMEZ, L.; FIGUEROA, S. Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria. **Ciencia Política**, v. 12, p. 109–146, 2011.

GUALÁN, M. Experiencia en el TISAC. , 2023. Quito: Entrevistador: Hernán Espinoza Riera. Quito, agosto de 2023.

GUAMÁN, V. Experiencia de un año en el Consultorio Arquitectónico de Comunas - CACs. , 2023. Quito: Entrevistador: Hernán Espinoza Riera. Quito, sept. de 2023.

GUERRERO, A. P. **La Universidad y la Patria**. Quito: Editorial Universitaria, 1957.

GUIMARÃES, V. El Nuevo Papel de las Universidades Latinoamericanas: algunas preocupaciones. **Universidades N.6**, 1993. Mexico D.F.

GURGEL, R. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?**, 1984. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará.

HALE, C. A. As Idéias Políticas e Sociais na América Latina, 1870-1930. In: L. Bethell (Org.); **História da América Latina. Volumen IV: de 1870 a 1930**. 1º ed, p.331–415, 2015. São Paulo: EDUSP.

HARVEY, D. **Breve historia del neoliberalismo**. 1º ed. Madrid: Akal, 2007.

HEREDIA, C. Experiencia de un año en el Consultorio Arquitectónico de Comunas - CACs. , 2023. Quito: Entrevistador: Hernán Espinoza Riera. Quito, sept. de 2023.

HOPFGARTNER, K. (2016). ¿Comunas en Quito? Santa Clara de San Millán y La Toggla.: expresiones de identidad y territorio comunal en el marco de desarrollo urbano. Cuestiones Urbanas. Quito: Instituto de la Ciudad, 2016

LOPES, M. S. B.; RENA, N. S. A.; SÁ, A. I. DE. Método Cartográfico Indisciplinar: da topologia à topografia do rizoma. *Virus*, , n. 19, 2019.

MARIATEGUI, J. C. **Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana**. Barcelona: Red Ediciones, 2009a.

MARIATEGUI, J. C. **Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana**. Barcelona: Red Ediciones, 2009b.

MARSISKE, R. **Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV**. 2015.

MARSISKE, R.; ALVARADO, L. **Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina V**. 1999.

MELGAR, R. Las Universidades Populares en América Latina 1910-1925. *Estudios N.11-12*, , n. 11, p. 41–57, 1999.

MELGAR, R. Las universidades populares en América Latina 1910-1925. *Pacarina del Sur: revista de pensamiento crítico latinoamericano*, 2011. Mexico D.F. Disponible em: <<http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/149-las-universidades-populares-en-america-latina-1910-1925>>. Acceso em: 28/2/2020.

MILLAS, J. **Idea y Defensa de la Universidad**. Santiago: Editorial del Pacífico, 1981.

MINIGUANO, J. Experiencia de un año en el Consultorio Arquitectónico de Comunas - CACs. , 2023. Quito: Entrevistador: Hernán Espinoza Riera. Quito, sept. de 2023.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Projeto Rondon: lição de vida e de cidadania. Disponível em: <<https://projektorondon.defesa.gov.br/portal/index/pagina/id/9718/area/C/module/default>>. Acesso em: 28/2/2020.

MORALES, F. Experiencia en el Tisac. , 2023. Quito: Entrevistador: Hernán Espinoza Riera. Quito, agosto de 2023.

NOGUEIRA, M. D. D. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira 1975-1999**, 1999. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.

OSSENBACH, G.; SCAGLIOLA, G. Universidades Populares y experiencias de extensión educativa en América Latina en la primera mitad del siglo XX. **Historia Caribe**, v. 16, n. 38, p. 15–34, 2021.

PAREDES, P. Experiencia como coordinador del TISAC. , 2023. Quito: Entrevistador: Hernán Espinoza Riera. Quito, agosto de 2023.

DE PAULA, J. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05–23, 2013a.

DE PAULA, J. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05–23, 2013b.

PAZ Y MINO, J. J. **La Revolución Juliana**. 1º ed. Quito: Ministerio Coordinador de Política Económica, 2013.

POERNER, A. **O poder Jovem**. 5º ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

PRADO, L. P. **La Universidad Ecuatoriana. Crisis Académica y Conflicto Político**. 1º ed. QUITO: Instituto Latinoamericano de Investigación Social ILDIS, 1992.

PRADO, L. P. Historia de la Universidad en el Ecuador. In: PUCE (Org.); **Simposio Permanente sobre la Universidad nº3**. p.350, 2011. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

RANFLA, A. La investigación científica y la vinculación; un reto y una necesidad para el futuro de las universidades públicas. **Universidades N.3**, p. 17–19, 1992. Mexico D.F.

LIVINGSTON, R. **Arquitectos de Familia: el método arquitectos de la comunidad**. 4º ed. Buenos Aires: Nobuko, 2009.

ROMERO, P. El 70 % de las viviendas en Quito son informales y no cumplen con los reglamentos de construcción. Disponible em: <<https://notimundo.com.ec/el-70-de-las-viviendas-en-quito-son-informales-y-no-cumplen-con-los-reglamentos-de-construccion/>>. Acceso em: 26/10/2023.

SANTOS, B. DE S. **La universidad popular del siglo XXI**. 1º ed. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales • UNMSM, 2006.

SERNA, G. Modelos de extensión universitaria en México. **Revista de la Educación Superior**, v. 33, n. 131, p. 77–103, 2004.

SILVA, E. G. **Monografía de extensión cultural universitaria**. 1º ed. Quito: Editorial Universitaria, 1958.

NOGUEIRA, P. **Práticas de Arquitetura para Demandas Populares. A experiência dos Arquitetos da Família.**, 2010. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponible em: <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/05_biblioteca/acervo/Praticas_arquitetura.pdf>. .

SIMBAÑA, H. **Las implicaciones pedagógicas de la Vinculación con la Sociedad en la formación docente de los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador**, 2017. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Universidad de Alicante.

SOUSA, A. **A História da Extensão Universitária**. 2º ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

SOUSA, A. L. **A História da Extensão Universitária a partir de seus interlocutores**, 1995. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás.

SUPER, J. Los orígenes de la Extensión en la universidad latinoamericana. **Revista Universidades**, , n. 6, p. 8–17, 1993a. México, D.F.

SUPER, J. Los orígenes de la Extensión en la universidad latinoamericana. **Universidades N.6**, , n. 6, p. 8–17, 1993b. México, D.F.

TESTORI, G. The case of Comité del Pueblo in Quito. **VIII Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo**, 2016. Barcelona: Departament d'Urbanisme i Ordenació del Territori. Universitat Politècnica de Catalunya. Disponible em: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/100242/92BCN_TestoriGiulia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. .

TOMMASINO, H.; CANO, A. Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. **Universidades**, v. 67, p. 7–24, 2016.

TÜNNERMANN, C. **El nuevo concepto de la extensión universitaria**. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2000.

TÜNNERMANN, C. **La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI**. 1º ed. Mexico D.F.: Unión de Universidade de América Latina, 2003.

UCE. **AMERICA: curso de extensión cultural**. 1º ed. Quito: Imprenta de la Universidad Central, 1938.

UDUAL. Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria e Intercambio Cultural. **Universidades N.32**, 1958. Mexico D.F.

UDUAL. II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria y sus conclusiones. **Universidades N.47**, 1972. Mexico D.F.

UDUAL. **Folleto UDUAL portugués**. Mexico D.F., .

UFMG. Arquitetura projeta edificações para comunidades carentes. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1366/sexta.shtml>>. Acesso em: 26/10/2023.

UNAM, U. A. DE M. Radio UNAM. **Historia**, 2023. Mexico D.F. Disponível em: <<http://www.radio.unam.mx/historia/>>. Acesso em: 24/10/2023.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR. **CURSOS DE EXTENSION UNIVERSITARIA**. Quito, 1954.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR. Cultura Popular. **Órgano de Extensión Cultura Universitaria**, v. 2, n. 1, p. 49–52, 1961. Quito.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR. Estatuto. Disponível em: <https://repositorio.uce.edu.ec/archivos/FCA/Normativa/Estatuto_de_la_Universidad_Central_del_Ecuador.pdf>. Acesso em: 26/10/2023.

VERDEZOTO, J. T. **HISTORIA DEL MOVIMIENTO UNIVERSITARIO EN EL ECUADOR**. Quito, 2017.

VIERA, A.; GASCA, J. La negociación de proyectos de investigación: un mecanismo de vinculación UNEG / entorno. **Universidades N.3**, p. 21–26, 1992. Mexico D.F.

YAVEROVSKI, A. M. Tres Repúblicas Barriales y sus Universidades. Las Universidades Populares en la ciudad de Buenos Aires en el período de entreguerras: un esquema preliminar. **Historia Caribe**, v. 16, n. 38, p. 35–80, 2021.